

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

CAROLINE CARMINATTI SCUSSIATTO

**PRÁTICA PEDAGÓGICA E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM:
PROCESSOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES**

CAXIAS DO SUL

2015

CAROLINE CARMINATTI SCUSSIATTO

**PRÁTICA PEDAGÓGICA E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM:
PROCESSOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Carla Beatris Valentini

Co-orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Cláudia Alquati Bisol

CAXIAS DO SUL

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS - BICE - Processamento Técnico

S437p	Scussiatto, Caroline Carminatti, 1977- Prática pedagógica e dificuldades de aprendizagem : processo de inclusão e exclusão na perspectiva dos professores / Caroline Carminatti Scussiatto. – 2015. 135 f. : il. ; 30 cm Apresenta bibliografia. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015. Orientadora: Profa. Dra. Carla Beatris Valentini ; Coorientadora: Profa. Dra. Cláudia Alquati Bisol. 1. Educação inclusiva. 2. Educadores. 3. Aprendizagem. I. Título. CDU 2.ed.: 376
-------	--

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação inclusiva	376
2. Educadores	37.011.3-051
3. Aprendizagem	37.013

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Roberta da Silva Freitas – CRB 10/1730



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

*“Inclusão, prática pedagógica e dificuldades de aprendizagem:
o que dizem os professores”*

Caroline Carminatti Scussiatto

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia.

Caxias do Sul, 03 de março de 2015.

Banca Examinadora:

Dra. Carla Beatris Valentini (presidente – UCS)

Dra. Cláudia Alcuati Bisol (co-orientadora - UCS)

Dra. Lílina Maria Passerino (UFRGS)

Dra. Márcia Maria Cappellano dos Santos (UCS)

CIDADE UNIVERSITÁRIA

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 - B. Petrópolis - CEP 95070-560 - Caxias do Sul - RS - Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 - CEP 95020-972 - Caxias do Sul - RS - Brasil

Telefone / Telefax (54) 3218 2100 - www.ucs.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul - CNPJ 88.648.761-0001-03 - CGC/TE 029-0089530

IDENTIFICAÇÃO

**Título: PRÁTICA PEDAGÓGICA E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM:
PROCESSOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES**

Linha de pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carla Beatris Valentini

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Claudia Alquati Bisol

Autora: Caroline Carminatti Scussiatto

E-mail: caroline.scussiatto@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3464549416648529>

Endereço: Rua Everaldo Marques da Silva, 93. Caxias do Sul – RS

A meu companheiro de amor nessa vida, Jéferson Scussiatto.

A minha filha, fonte de amor e uma de minhas razões de viver e ser feliz, Alice Carminatti
Scussiatto.

A meu pai, Severino Carminatti (*in memorian*), com a certeza de tua proteção, felicidade e
orgulho.

À querida tia Nilce Salvador, guerreira e exemplo de pulsão de vida.

À existência, ao Universo, à Divindade Suprema, aos vínculos, ao amor.

*Num pingo de verniz
o mundo inteiro cabe*

*O que se sabe e não sabe
o que se diz e não diz
luz um momento só*

*Que enquanto o brilho escorre
e se cobre de pó
o encanto desfaz-se
dir-se-ia que morre*

*Mas o que ali floresce
não mais se apaga ou esquece*

*E o que se diz e não diz
o que se sabe e não sabe
na baça luz do verniz
enquanto morre renasce*

Mário Dionísio

GRATIDÃO

Gratidão é a lembrança do coração.

Antístenes

Sou grata pela oportunidade de viver, de poder fazer escolhas com consciência e com o coração e tornar-me mestranda, pesquisadora e autora com toda minha energia, corpo, mente e alma.

Sou grata aos movimentos perfeitos e síncronos do Universo, os quais tornaram possíveis e visíveis minhas vivências, aprendizagens, encontros e reencontros na linha do tempo vivida no Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado em Educação em 2013 e 2014.

Sou grata a todas as minhas famílias e a quem as constitui, longe ou perto, corporal ou energeticamente:

Família Nuclear (Jéferson Scussiatto e Alice Scussiatto – Meus Mestrandos Assistentes), que sonhou comigo desde a seleção, acompanharam-me e seguiram, viram, viveram, sentiram, construíram essa parte de minha história de vida. Gratidão pelo respeito, paciência, tolerância, companheirismo, enfim, pelo amor incondicional;

Família Planetária (todos os meus amigos e companheiros de jornada) que torceu, seguiu com os olhos e com o coração, de perto ou de longe, respeitou e compreendeu minhas buscas, conquistas, ausências e cansaços. Gratidão pela amizade – amor que não se explica – se sente e vive; e

Família Extensiva, minha mãe Almira Carminatti, por ser exemplo de leitora e por me ensinar que ao estudar construímos algo que é só nosso. Gratidão especial ao meu irmão Claudio Carminatti, pela torcida, apoio e olhar atento (de pai) à minha caminhada e estrada que vem sendo percorrida.

Gratidão às minhas orientadoras (muito mais que isso, modelos de ser, estar e conviver no Universo), Carla Beatris Valentini, pela sua acolhida, companhia, carinho, atenção, paciência, orientações, conselhos, sabedoria e amor. Minha eterna reverência pelas tuas palavras sempre assertivas, equilibradas, coerentes e que acalmaram meu coração e minha alma, orientando meu trabalho, meu viver e constituir-me nessa jornada; e Claudia Alquati Bisol, pela sua acolhida, respeito, pelo seu olhar atento e carinhoso, pela sua forma delicada, simples e extremamente sábia de agir, reagir e conduzir. Minha permanente admiração e

agradecimento por todas as aprendizagens construídas, pelas orientações e convivências tão significativas nesse caminho.

Gratidão a todos os Professores do Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul, os quais promoveram inúmeras oportunidades de construção de conhecimentos, nas mais diversas áreas, que se tornaram referências acadêmicas e pessoais em minha trajetória. Também agradeço à professora Luciane Todeschini Ferreira, do Programa de Pós Graduação – Mestrado em Turismo da UCS, pela disciplina cursada, a qual trouxe diversas contribuições ao meu trabalho.

Gratidão aos professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, especialmente às Professoras Liliana Passerino, Beatriz Rodrigues e Angela Carrillo, que me oportunizaram muitas aprendizagens nas disciplinas cursadas no Programa de Pós Graduação em Informática na Educação – Doutorado da UFRGS.

Gratidão aos professores participantes de minha banca de qualificação, Carla Beatris Valentini, Claudia Alquati Bisol, Andreia Morés e Marcia Capellano, as quais contribuíram significativamente com o meu trabalho.

Gratidão às professoras que participaram das entrevistas piloto e que permitiram meu aperfeiçoamento nas entrevistas realizadas na pesquisa.

Gratidão aos profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul e da direção da escola em que realizamos as entrevistas, os quais autorizaram a efetivação desta investigação.

Gratidão a todos os membros da Escola participante desta pesquisa, que acolheram, compreenderam e colaboraram sem hesitar, para que este estudo se realizasse e concretizasse.

Gratidão a todos os colegas do Mestrado em Educação – PPGEDU 2014, com os quais pude conviver e aprender com intensidade e alegria.

Gratidão aos colegas da Linha de Pesquisa Linguagem e Tecnologia. Aprofundamos nossos vínculos e nosso aprender.

Gratidão especial a Simone Nichele Poletto, Sintian Schimidt e Marcia Buffon Machado. Nosso reencontro e convivência são fontes de inspiração, força, perseverança, alegria, enfim, razões para viver.

Gratidão a Ingrid Augustin, outrora mestrande (hoje mestre), que me indicou caminhos e foi modelo para minha iniciativa e perseverança no curso.

Gratidão às minhas colegas de profissão (Fonoaudiólogas e Psicopedagogas) e às minhas colegas de trabalho da Clínica Crer e Criar, Patrícia Andreia Rossetti Variani e Taís

Branco Aver, aos pacientes, às famílias, às instituições com as quais construí parcerias de trabalho, aos professores, monitores e colaboradores.

Gratidão à Universidade de Caxias do Sul, especialmente ao Programa de Pós Graduação em Educação, Mestrado em Educação, às pessoas que o constituem, mais especificamente, à sua coordenadora, Professora Terciane Angela Luchese, sempre disponível e competente, e a todo o corpo docente do programa. Agradeço, sobretudo, a Julia Queiroz Bertotti, pois, além de secretaria, é nosso anjo da guarda.

Gratidão aos grupos de pesquisa dos quais faço parte e às pessoas que os conduzem e constituem: Incluir e Observatório Docência, Inclusão e Cultura Digital.

Gratidão aos meus colegas do Grupo de Estudos em Piaget e Método Clínico: Cristina Pescador, Jean Hugo Callegari, Sintian Schmidt e à nossa orientadora-condutora-protetora Carla Beatris Valentini.

Gratidão ao meu caminho e ao caminhar. Sou plena e inteiramente grata por tudo e a todos: aprendizagens pessoais, profissionais, filosóficas, linguísticas, históricas, tecnológicas, acadêmicas e de vida; oportunidades, desafios, conquistas, conhecimentos, reconhecimentos, falhas, superações, perdas, ganhos, alegrias, tristezas, passagens, nascimentos, saúde, doença, encontros, desencontros, certezas, incertezas, acordos, desacordos, risos, choros, desistências, retomadas, presenças, ausências, viagens, permanências, altos, baixos, equilíbrios, desequilíbrios, adaptações, reflexões, aprendizagens, leituras, releituras, buscas, construções, escritas, reescritas; selecionar, escolher, perguntar, questionar, pesquisar, publicar, apresentar, enfim, todos os movimentos que contribuíram para minha produção de sentido, constituição e reconhecimento como mestranda, pesquisadora e autora.

Gratidão eterna.

RESUMO

A presente dissertação constitui-se em um estudo qualitativo exploratório sobre os discursos dos professores acerca de sua prática pedagógica em face de estudantes com dificuldades de aprendizagem no contexto da educação inclusiva. Nosso objetivo foi analisar, a partir do discurso dos professores, as concepções de dificuldades de aprendizagem e compreender as relações que se estabelecem entre a prática pedagógica com estudantes com dificuldades de aprendizagem e os processos de inclusão/exclusão na sala de aula. Foram entrevistados dez professores do Ensino Fundamental I de uma escola pertencente ao município de Caxias do Sul – RS. A construção dos dados desta pesquisa foi realizada por meio de uma adaptação da entrevista adotada no Método Clínico Piagetiano e o procedimento de análise dos dados, baseado na Análise Textual Discursiva. Os resultados indicaram que a inclusão escolar apresenta-se como um conceito em construção, caracterizado por um conjunto de crenças e valores que aparecem nos discursos com concepções relacionadas às deficiências. As dificuldades de aprendizagem tendem a ser vistas a partir de perspectivas isoladas e não pertencentes ao público destinado à inclusão. São descritas como déficits pedagógicos que ocorrem em decorrência de aspectos familiares, sociais ou orgânicos. Os discursos sobre a prática pedagógica mostraram-se heterogêneos, e observamos que alguns evidenciam reestruturação e possibilidades diferenciadas e qualificadas à diversidade dos estudantes com dificuldades de aprendizagem, enquanto outros demonstram permanências tradicionais, homogeneizantes que promovem a conservação de paradigmas excludentes. Concluímos que a educação, na perspectiva da inclusão, caracteriza-se como um movimento em constituição, em que as dimensões inclusão/exclusão se inter-relacionam e que está diretamente relacionada às questões sociais. O estudo apresenta possibilidades de qualificação da prática pedagógica no contexto escolar e sugere possibilidades de continuidade à reflexão desse tema nos meios acadêmico, escolar, político e social.

Palavras-chave: Inclusão. Dificuldades de Aprendizagem. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This master's thesis is an exploratory qualitative research on teachers' discourse about their pedagogical practice regarding students with learning difficulties in the inclusive education context. The purpose was to, based on their discourse analyze concepts of learning difficulties and understand connections related to the pedagogical practice with those students and the processes of inclusion/ exclusion in the classroom. Ten teachers from an Elementary School in Caxias do Sul – RS – were interviewed. Construction of data of this research was carried out from an adaption of interview procedures used in Piaget's Clinical Method and data analyses was based on Discourse Textual Analyses. Findings showed that the inclusion in school is a concept under construction, characterize by a set of beliefs and values that are present in the discourse with concepts related to disabilities. Learning difficulties tend to be seen from isolated perspectives and not belonging to the public to whom inclusion is concerned. They are described as pedagogical deficiencies usually caused by family, social and organic aspects. The discourses about the pedagogical practice are heterogeneous, and we can observe that some show restructuring and differentiated and qualified possibilities towards the diversity of students with learning difficulties, while others remain traditionally conservative, showing homogenization and conservation of excluding paradigms. Conclusions point to inclusive education as an on-going process, in which the dimensions of inclusion/ exclusion are interrelated and which is directly related to social issues. This study shows some possibilities of pedagogical practice qualification in school context and suggests further reflections on the theme in the social, political, educational and academic environments.

Keywords: Inclusion. Learning Difficulties. Pedagogical Practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	68
Quadro 2:	Apresentação das categorias <i>a priori</i> e subcategorias emergentes.....	73
Quadro 3:	Apresentação da categoria Educação na Perspectiva da Inclusão.....	75
Quadro 4:	Apresentação da categoria Práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva....	89
Quadro 5:	Apresentação da categoria Dificuldades de Aprendizagem.....	100

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

DA – Dificuldades de Aprendizagem

GEPEI – Grupo de Pesquisa em Integração/Inclusão Escolar

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NJLCD – National Joint Committee of Learning Disabilities

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU – Organização das Nações Unidas

PIRLS – Progresso no Estudo Internacional de Alfabetização e Leitura

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SRM – Sala de Recursos Multifuncional

TIMMS – Tendências Internacionais nos Estudos de Matemática e Ciência

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
1.1	APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO.....	15
1.2	SOBRE AS ESCOLHAS TEÓRICAS E A METODOLOGIA.....	22
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	24
2.1	PERSPECTIVAS ATUAIS NA EDUCAÇÃO.....	24
2.2	EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO.....	26
2.2.1	Conceituando <i>diferença</i>.....	30
2.2.2	Refletindo sobre as dimensões da educação inclusiva.....	33
2.3	PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	36
2.3.1	Prática pedagógica na educação inclusiva.....	37
2.4	SOBRE O APRENDER E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.....	44
2.4.1	Sobre o aprender.....	44
2.4.2	Dificuldades de aprendizagem.....	50
2.4.1.1	<i>Contextualizando as dificuldades de aprendizagem.....</i>	50
2.4.1.2	<i>Conceituando dificuldades de aprendizagem.....</i>	54
3	MÉTODO.....	64
3.1	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	64
3.1.1	Problema de pesquisa e delineamento de estudo.....	64
3.1.2	Sujeitos da pesquisa.....	66
3.1.3	Organização do <i>corpus</i>.....	67
3.2	CONSTRUÇÃO DOS DADOS.....	68
3.2.1	Método Clínico Piagetiano.....	69
3.2.1.1	<i>Entrevistas-piloto.....</i>	71
3.3	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE.....	71
3.3.1	Análise Textual Discursiva.....	72
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	75
4.1	EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO.....	75
4.1.1	Inclusão – um conceito em construção.....	76
4.1.2	Barreiras ao processo inclusivo em educação.....	80
4.1.2.1	<i>Quanto ao número de estudantes na sala de aula.....</i>	81
4.1.2.2	<i>Quanto à formação de professores.....</i>	84
4.1.2.3	<i>Quanto à relação entre os docentes da sala de aula comum e do Atendimento Educacional Especializado ou do Programa Mais Alfabetização.....</i>	86
4.2	PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	89
4.2.1	Sociocognição.....	90
4.2.2	Adaptações curriculares.....	92
4.2.2.1	<i>Planejamentos individualizados.....</i>	93
4.2.2.2	<i>Estratégias facilitadoras.....</i>	95

4.2.2.3	<i>Avaliação</i>	96
4.2.3	O lúdico na sala de aula	98
4.3	DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.....	100
4.3.1	Aspectos familiares	101
4.3.2	Aspectos sociais	103
4.3.3	Aspectos orgânicos	105
4.3.4	Aspectos pedagógicos	108
4.3.5	Dificuldades de aprendizagem e inclusão	110
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
5.1	SOBRE AS TEORIAS.....	114
5.2	SOBRE A PESQUISA E A PESQUISADORA.....	117
5.3	SOBRE OS RESULTADOS E FUTUROS DESAFIOS.....	120
	REFERÊNCIAS	123
	APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	132
	APÊNDICE 2 – TABELA DE PERGUNTAS ORIENTADORAS PARA ENTREVISTA ADAPTADA AO MÉTODO CLÍNICO PIAGETIANO	135

1 INTRODUÇÃO

– Sobre a arte da pintura e a pintura de uma obra de arte –

Aliás, verdadeiramente, escrever não é quase sempre pintar com palavras?
Clarice Lispector

*Todo artista molha o pincel na sua própria alma e pinta a sua própria
essência nos seus quadros.*
Henry Ward Beecher

Grandes obras constituem-se por pequenas realizações.
Vincent Van Gogh

Obras de arte são formas de expressão. Elas falam de seus autores, da sociedade em seu tempo, exprimem criatividade, marcas pessoais e comunicam fatos e sentimentos.

Partindo de inspirações pessoais de artistas e associando elementos de nossa constituição, enquanto mestrande, pesquisadora e autora de uma dissertação, percebemos que este trabalho é uma forma de expressão de uma realidade pessoal e social. Nele está impresso uma marca individual, pensamentos e sentimentos, uma história de vida, um aprofundar-se teórico em temas reais, e ao mesmo tempo pouco explorados, constituído por inúmeras, pequenas e grandes imersões, discussões e produções, que resultou em uma relevante construção.

Esta dissertação, intitulada “Prática Pedagógica e Dificuldades de aprendizagem: processos de inclusão e exclusão na perspectiva dos professores” elucidada o caminho percorrido pela pesquisadora, a construção desta pesquisa e seus resultados. Utilizaremos neste texto a metáfora da pintura, com estilo, movimento e técnica, a qual se configurou em movimentos de liberdade e responsabilidade que coexistiram em sua elaboração. Partimos de motivações pessoais associadas a demandas sociais e acadêmicas e chegamos à finalização da pintura, a qual nunca se conclui, pois é apresentada com vistas à apreciação e crítica de todos, e a partir da qual se finaliza ou se perpetua em sua constituição enquanto produção.

A escolha do tema, da tela, das tintas, das cores, dos pincéis, bem como dos locais de pintura, dos movimentos para a construção de imagens, da formação das partes para chegar ao todo, de técnicas de pintura, execução da obra e toques finais constituirão a totalidade desta produção, metaforizada em forma de pintura e concretizada em forma de dissertação de mestrado.

Pablo Picasso afirmava que um quadro só vive para quem o olha. Arriscamos dizer que uma dissertação só afirma sua significação para quem a lê. Prosseguiremos, na sequência, à exposição de todas as partes que integraram essa elaboração acadêmica.

1.1 APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO

– A tela, sua forma e dimensões –

*Se apenas houvesse uma única verdade,
não se poderiam pintar cem telas sobre o mesmo tema.*
Telas – Pablo Picasso

A Educação é uma das principais bases integradoras e constitutivas da sociedade. Através dela ocorre o processo de formação coletiva e individual, objetiva e subjetiva, o qual acontece de forma integral e contínua, e é construído nas experiências interacionais. A afirmação que segue corrobora com nossa forma de pensar sobre Educação:

A educação se constitui na mais humana das práticas. Ela será tanto melhor, quanto mais possibilitar, ao Homem, o desenvolvimento de sua capacidade crítica e reflexiva em níveis tais que lhe garantam autonomia e independência, permitindo contemporizar providências que envolvem mudanças radicais e que exigem tempo para serem debatidas em sua natureza e suas práticas. (CARVALHO, 2004, p. 20)

A educação formal, também chamada de educação escolar, representada prioritariamente pela instituição escola, tem a função primária de ensinar, de proporcionar o acesso e a aquisição de conhecimentos científicos, de formar cidadãos críticos e conscientes com garantia do aprendizado necessário para a inserção e convivência na sociedade, ou seja, para desenvolver e adquirir capacidades que lhes permitam atuar e interagir com outros e com o contexto, de maneira construtiva (SALVADOR, 2000).

Vivenciamos na educação formal um reflexo dos processos históricos e sociais da atualidade, que se constituem em modificações amplas e desafiadoras. A realidade educacional brasileira apresenta-se com característica cada vez mais pluralista, com públicos e cenários heterogêneos, em que múltiplos saberes, culturas e relações coexistem, cruzam-se e necessitam ser reconhecidos, respeitados, pensados e mediados em suas necessidades específicas. Assim, para corresponder às novas demandas, consideramos que sejam necessárias revisões de antigas concepções e de paradigmas educacionais.

Nesse sentido, muitas discussões têm ocorrido no âmbito da educação no Brasil, tanto do ponto de vista político, sócio-histórico, psicológico, quanto pedagógico. Dentre elas,

citamos duas: o impacto do fracasso escolar, o qual está amplamente descrito nacional e internacionalmente há décadas, e a educação na perspectiva da inclusão, projeto educacional amparado e embasado legalmente, mas com significativas dificuldades de implementação real devido à sua complexidade em termos de necessidade de importantes modificações, como revisão de conceitos, pensamentos, ações, teorias e prática pedagógica.

A escola – enquanto instituição de ensino e aprendizagem que gerencia o ensino coletivo – contempla, em sua comunidade educativa, docentes, discentes, famílias e outros profissionais que compartilham esse espaço educativo para vivenciar o ensinar e o aprender de forma integradora, construtiva, saudável e contextualizada. No cotidiano escolar, a prática docente pode vir a caracterizar-se como um dos principais eixos articuladores de todas as nuances citadas anteriormente. Para constituir-se dessa maneira, deve apresentar um fazer repleto de significados, de construções teóricas e práticas permeadas pela formação profissional e pela subjetividade do professor.

No ofício de ensinar, o professor direciona suas ações dentro da sala de aula escolhendo metodologias que caracterizam sua prática docente. Tal atuação pedagógica objetiva suscitar experiências de aprendizagem que são determinantes para a consolidação da prática curricular na sala de aula, estando situada entre as diretrizes da escola e as do sistema de ensino em que o docente está inserido. Para que isso aconteça, suas concepções sobre aprendizagem, educação, inclusão, entre outras, permeiam as dinâmicas estabelecidas no cotidiano de seu exercício profissional. Tais pressupostos alicerçam e determinam o olhar e as condutas que são adotados pelo educador no contexto pedagógico, ou seja, definem o que o professor pensa sobre o ensino, o ensinar e o aprender, determinando o que ele faz quando ensina (BECKER, 2012).

A Educação, na perspectiva da Inclusão, é um dos grandiosos desafios da educação formal no Brasil. É um processo contínuo, dialético e complexo que tem como pressuposto o direito à igualdade, o acesso e a permanência de todos os estudantes na escola, propiciando condições de aprendizagem que não excluam e valorizando as mais diversas formas de aprender, compreender e dar significado ao mundo.

A nova organização do sistema educacional exige a ruptura de um modelo segregador e excludente que foi praticado durante muito tempo com vistas a atender um conjunto idealizado de estudantes que aprendem, e que aprendem da mesma forma, apresentando sistematicamente os mesmos resultados. Nessa perspectiva, as crianças que possuem um ritmo diferente de aprendizagem e/ou necessidades educacionais especiais podem apresentar dificuldades em seu reconhecimento, com difícil acolhimento, sendo pouco compreendidas

em suas especificidades e com menor chance de vivenciar oportunidades educacionais adequadas, podendo experienciar situações que promovem a exclusão educacional e social.

Conforme Carvalho (2010, p. 93),

Aqueles que apresentam dificuldades na aprendizagem com ou sem deficiência, acabam ficando a margem do processo, pois seus resultados diferem, às vezes substantivamente, dos alcançados por seus pares. Costumam ser percebidos na comunidade escolar como alunos que têm “limitações funcionais” e, por não apresentarem os resultados considerados desejáveis, são relegados a espaços segregados e segregadores, não só em classes e escolas especiais, como nas próprias salas do ensino comum.

Atualmente, o trabalho realizado pela pesquisadora – como profissional da área da Fonoaudiologia Clínica e Educacional, com especialização em Psicopedagogia e Formação para Atuação Docente na Área da Surdez – constitui-se em avaliação e intervenção com crianças, adolescentes e adultos, com deficiências, ou não, que apresentam dificuldades e/ou transtornos de linguagem, bem como nos processos de ensino e aprendizagem.

Vários são os encaminhamentos escolares e médicos para o espaço clínico, a fim de reconhecer, intervir e otimizar as relações de ensino e aprendizagem estabelecidas e, também, de cooperar no processo evolutivo desses sujeitos. O desenvolvimento do trabalho da pesquisadora está relacionado aos estudantes e seus processos de aprendizagem, vislumbrando diversas instâncias, tais como fatores linguísticos, motores, visuais, auditivos, pedagógicos e também ao ambiente escolar, às relações familiares, às modalidades de aprendizagem, aos posicionamentos objetivos e subjetivos diante das aprendizagens, às alterações específicas na construção das habilidades de leitura, escrita e matemática, dentre outros.

Na prática diária, é realizado o acolhimento das famílias e efetuado o levantamento de dados acerca da história vital do sujeito. Em consonância com essa ação, a instituição escolar que o paciente frequenta é visitada, para conhecimento da realidade escolar, do olhar de seu professor e dos demais profissionais da escola acerca da problemática apresentada. Através desse levantamento de elementos e das avaliações específicas realizadas no ambiente clínico, passamos a contar com subsídios para o estabelecimento de hipóteses diagnósticas e de possíveis estratégias de intervenção individualizadas, familiares e escolares. No decorrer do trabalho, acontecem encontros sistemáticos na instituição escolar, com o professor e a equipe pedagógica, em que construímos juntos novas formas de olhar e de compreender esse estudante, bem como elaboramos novas possibilidades de atuação pedagógica que possam contribuir com cada situação específica. Intervenções familiares e com outros profissionais envolvidos em cada situação específica também são realizadas.

A aproximação da prática da pesquisadora com o contexto escolar, vivenciada diariamente, pode nos levar a refletir sobre uma possível modificação de paradigma na área da Educação, podendo-se identificar no discurso dos professores e orientadores pedagógicos concepções e reflexões relacionadas a temas, como: educação na perspectiva da inclusão, dificuldades de aprendizagem e prática docente, entre tantos outros. Visualizamos movimento em todos os níveis do sistema educacional. Em nível macropolítico, com políticas de educação inclusiva em desenvolvimento; em nível mesopolítico, representado pelas escolas e suas dinâmicas institucionais; e em nível micropolítico, referente à dimensão das salas de aula¹.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC)² tem desenvolvido ações efetivas, como o programa Educar na Diversidade, a fim de que as escolas possam ser qualificadas para trabalharem na diversidade. Muitas escolas têm investindo na formação continuada dos professores, proporcionando reflexões teóricas e trazendo, desse modo, possibilidades de ações inovadoras, diferenciais e pró-ativas ao sistema educacional escolar.

É possível visualizar modificações nos projetos políticos-pedagógicos, evidenciando as transformações estruturais que são necessárias à realidade atual. Novos profissionais estão sendo inseridos nas equipes escolares com o objetivo de auxiliarem na compreensão dos sujeitos, bem como de efetivarem estratégias distintas e qualificadas no processo. Modificações estruturais e tecnologias assistivas estão sendo implantadas nos ambientes escolares e distintas dinâmicas pedagógicas têm auxiliado na qualificação dos processos de ensino e aprendizagem.

Porém, em muitas situações, deparamos-nos com instituições e profissionais que evidenciam posicionamentos e ações indiferentes e/ou resistentes às discussões que estão ocorrendo na atualidade. É comum, em nossa atuação, encontrar docentes que possuem dificuldades em visualizar significação relacional dos dados encontrados na história de vida dos sujeitos com suas formas de ser/estar na escola e seus desempenhos escolares. Tais docentes tendem a considerar somente as dificuldades do estudante em detrimento de suas habilidades, podendo desconhecer detalhes relevantes acerca das etapas de desenvolvimento e construção do conhecimento da leitura, escrita e do raciocínio lógico-matemático, habilidades

¹ Rosita Edler Carvalho, em sua obra “Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico” (2012), descreve o trabalho pedagógico na diversidade a partir de uma complexa visão econômica, política e social, caracterizando os sistemas educacionais a partir de três níveis: macropolítico, mesopolítico e micropolítico.

² MEC – Ministério da Educação e Cultura é o órgão do Governo Federal do Brasil, que possui as seguintes competências: política nacional de educação; educação infantil; educação em geral; compreendendo Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior, Ensino de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação Especial e Educação a Distância, exceto ensino militar, avaliação, informação e pesquisa educacional, pesquisa e extensão universitária e magistério.

específicas, bem como suas alterações, quadros orgânicos e sintomatologias comumente encontrados nas salas de aula.

Estudos demonstram que as representações que os professores possuem de seus estudantes estão associadas a expectativas e comportamentos que podem produzir efeitos prolongados e, quase sempre, irreversíveis na vida dos educandos. Esses docentes tendem a buscar uma normalidade, encaminham alunos e responsabilizam os ambientes clínicos e as salas de apoio pedagógico especializado, para a resolução das dificuldades encontradas. É comum dirigirem a responsabilidade aos estudantes, relatando que as famílias e os ambientes sociais são os únicos geradores dos fracassos, sendo que possuem algumas resistências e dificuldades em mobilizar atividades e experiências diferenciadas na sala de aula, não realizando tentativas de incluírem-se na problemática apresentada (ARAÚJO, 1998; OSTI, 2004; OLIVEIRA, SANTOS, ASPILICUETA e CRUZ, 2012).

Indicadores numéricos demonstram a realidade educacional no Brasil e apresentam os déficits substanciais no desenvolvimento das competências pedagógicas dos estudantes. Observam-se, em diversas faixas etárias e níveis, defasagens significativas em aspectos qualitativos e quantitativos nas produções escritas, na compreensão leitora e nas habilidades matemáticas.

Os dados citados por Carvalho (2012) – referentes ao desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), somados aos resultados na Prova Brasil e ao lamentável Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB) – levam-nos a pensar na questão da qualidade da educação oferecida, na relação de dependência com a democratização do ingresso nas escolas e na inclusão de tantos estudantes historicamente segregados.

O IDEB³ foi criado pelo INEP⁴ em 2007 e é caracterizado por indicar dados, a partir da aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar e nas médias de desempenho nas avaliações do INEP, do SAEB⁵ e da Prova Brasil.

Os resultados de 2009 (cuja meta prevista foi de 4,6 pontos para a 4ª série / 5º ano, considerando todos os municípios por Estado) caracterizam a situação atual como dramática. Apenas nove Unidades Federadas (consideradas as 27) conseguiram resultados iguais ou acima da meta. E na 8ª série / 9º ano, cuja meta prevista era de 4 pontos, apenas seis unidades federativas conseguiram resultado igual ou superior à meta estabelecida.

³ **IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

⁴ **INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

⁵ **SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2013, apresentado em resultados parciais em 05 de setembro de 2014, mostra que o país ultrapassou as metas previstas para os anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental em 0,3 ponto. O IDEB nacional nessa etapa ficou em 5,2 pontos, enquanto em 2011 havia sido de 5,0. As metas da rede municipal de ensino foram alcançadas por 69,7% dos municípios brasileiros. Em 75,7% dos municípios, as escolas estaduais superaram a nota 5,0 prevista para 2013. Na rede federal, o IDEB aumentou de 6,8 em 2011 para 7,0 em 2013 nos anos iniciais. Nos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, o IDEB nacional cresceu de 4,1 em 2011 para 4,2 em 2013. Do total de 5.369 municípios, com índice da rede pública calculado nessa etapa, 39,6% atingiram as metas previstas para 2013 na rede pública. Os dados, mesmo que parciais e com melhoras em seus resultados, demonstram que o país não alcançou a meta do índice de qualidade desejado⁶.

Em 2011, com o objetivo de aferir o desempenho do sistema de ensino brasileiro em relação à alfabetização e ao conhecimento matemático das crianças, foi criada a Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização – a Prova ABC (Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização). A Prova ABC teve sua segunda aplicação realizada em novembro e dezembro de 2012, envolvendo 54 mil estudantes de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, de 1.200 escolas públicas e privadas de 600 municípios do país. Os principais resultados da Prova ABC, no campo da alfabetização, revelaram que, na média Brasil, apenas 56,1% atingiram o conhecimento esperado em leitura, 53,3% em escrita e 42,8% em matemática. No teste de redação, 53,3% dos estudantes demonstraram domínio sobre as bases da escrita (DE OLHO NAS METAS, 2012).

Uma pesquisa internacional, que avaliou o índice comparativo de desempenho educacional, cruzando dados de habilidades cognitivas com o desempenho escolar, aponta que o Brasil ocupa 39º lugar entre 40 países analisados. O índice global de habilidades cognitivas e de desempenho escolar foi criado a partir do cruzamento de indicadores internacionais de Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); Tendências Internacionais nos Estudos de Matemática e Ciência (TIMMS); e avaliações do Progresso no Estudo Internacional de Alfabetização e Leitura (PIRLS), assim como de dados educacionais de cada país sobre alfabetização e taxas de conclusão de escolas e universidades⁷.

⁶ Dados a partir de:

http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/id/139140?p_r_p_564233524_urITitle=ideb-indica-melhora-no-ensino-fundamental

⁷ Artigo jornalístico disponível em: <http://www.consecti.org.br/noticias/ranking-de-qualidade-em-educacao-coloca-brasil-em-penultimo-lugar/>

É importante ressaltar a relevância dos sistemas de avaliação como forma de diagnóstico, através do uso de instrumentos de análises específicas do desenvolvimento. Eles refletem resultados – baseados em padrões comparativos das aquisições de leitura, escrita e matemática – produzidos pelos estudantes envolvidos no sistema educacional, e podem direcionar ações políticas para a qualificação de tais desempenhos. Porém, realizando uma análise crítica, percebemos que tal forma de avaliação e diagnóstico exclusivamente numérico, desconsidera alguns aspectos importantes como, por exemplo, as variáveis individuais, situacionais, sociais e históricas.

Tais técnicas avaliativas quantitativas baseadas em sistemas tradicionais, em forma de testes, são propostas utilizadas há muito tempo pela sociedade e pelas organizações, refletindo padrões culturais da humanidade homogêneos e controladores, os quais não dirigem o olhar à amplitude do processo de aprendizagem e do sujeito, o qual, sabemos, é permeado por inúmeras variáveis. Além disso, tais formas de avaliação fortalecem o conceito histórico de que a escola objetiva a produção e reprodução de números qualificados, não priorizando o processo do aprender e suas particularidades.

Retomando a temática, percebemos que os fatos vivenciados na prática profissional da pesquisadora, associada aos dados estatísticos da educação no Brasil citados acima, têm demonstrado que o número de crianças e de adolescentes com dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem tem aumentado significativamente e que o país possui um grande número de estudantes incluídos no contexto educacional e excluídos das situações de aprendizagem.

Diante da experiência vivenciada e do fato da realidade concreta repetir-se com significativa frequência, é que buscamos a motivação para a prática investigativa acerca desse tema. Tal assunto é instigante e envolvente, tanto do ponto de vista das estruturas pessoais de todos os sujeitos inseridos nessa realidade, como das estruturas políticas, sociais, econômicas, históricas, físicas e metodológicas que contornam a problemática apresentada.

A imersão nas pesquisas e no mundo acadêmico, provocada pela prática, gera questionamentos e inquietações que desencadeiam a busca de respostas para a superação das dificuldades encontradas. Assim, relacionar o tema das dificuldades de aprendizagem à prática docente a partir dos conceitos teóricos que embasam a educação na perspectiva da inclusão pode constituir-se em uma forma distinta de olhar para algumas questões referentes a questões macro e microrrelacionadas à educação brasileira.

Propomos o estudo desta temática, por tratar-se de problemáticas que perduram no cotidiano escolar, trazem prejuízos graves aos estudantes, bem como preocupações aos

educadores e às famílias, relativizando os dados qualitativos e quantitativos sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. Não é necessário discutir o direito ao acesso à escola dessa parcela da população, pois ela está dentro da instituição, que é seu espaço educativo formal por direito. A barreira que precisamos transpor significa promover um salto de qualidade, possibilitar uma prática pedagógica com metas comuns alinhadas às diretrizes da política pública educacional, reduzindo a desigualdade histórica vivenciada com as crianças que possuem uma constelação peculiar e diferenciada de comportamentos e formas de acessar e representar o conhecimento construído.

Os resultados desta pesquisa trazem a possibilidade da potencialização dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes e professores, e de mobilização de todos os sujeitos da aprendizagem a efetivarem suas competências de ser, fazer, aprender e conhecer, bem como trazem colaboração a um dos grandes desafios da educação formal, que tem como paradigma a escola como um espaço de respeito às especificidades e diversidade com vistas a uma educação de qualidade para todos.

1.2 SOBRE AS ESCOLHAS TEÓRICAS E A METODOLOGIA

– Sobre as tintas, cores e pincéis utilizados na pintura –

*Na realidade, trabalha-se com poucas cores.
O que dá a ilusão do seu número é serem postas no seu justo lugar.
Pablo Picasso*

As “tintas” – em seus tipos, cores e nuances – e os “pincéis”, em suas formas, tamanhos e materiais que escolhemos para a elaboração da obra, dizem respeito às escolhas teóricas que fizemos para a condução e desenvolvimento desta dissertação. As técnicas de execução e toques finais relacionam-se ao caminho de construção de dados, definição metodológica, análise e discussão dos dados e considerações finais deste estudo.

No capítulo nominado “Perspectivas atuais em Educação”, apresentamos o tema de nossa produção. Estão descritos os conceitos de Educação e Educação formal, um panorama sobre questões relativas ao contexto educativo de forma global e particularizada e uma breve discussão acerca dessa temática relacionando-a a nossa pesquisa.

No capítulo que segue, intitulado “Referencial Teórico”, dissertamos sobre três referências teóricas que compuseram os principais “matizes de cores” de nossa obra como um todo. São elas: Educação na Perspectiva da Inclusão, no qual conceituamos diferenças e refletimos sobre as dimensões da educação inclusiva; Prática Pedagógica, Prática Pedagógica

Inclusiva e Sobre o Aprender e as Dificuldades de Aprendizagem, em que apresentamos o aprender e a aprendizagem a partir do arcabouço teórico da Epistemologia Genética de Jean Piaget, teoria que interligou e alicerçou as nuances dos matizes de cores da nossa pintura; e, por fim, Contextualização e Conceito das dificuldades de aprendizagem.

No capítulo posterior, versamos sobre o método, ou seja, as técnicas utilizadas para a execução do estudo. Essa parte da dissertação é composta por procedimentos metodológicos, em que são indicados o problema de pesquisa, objetivos geral e específicos e o delineamento do estudo. Ainda são apresentados os sujeitos da pesquisa, organização e composição do *corpus*. A construção dos dados, realizada através de uma adaptação da entrevista adotada no Método Clínico Piagetiano (DELVAL, 2002), e o procedimento de análise dos dados, baseado na Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2011), foram detalhados nessa parte da dissertação.

No capítulo que denominamos Análise e Discussão, serão demonstradas as reflexões que decorreram dos movimentos iniciais da pesquisa, ou seja, serão definidos os percursos relacionais e reflexivos para a construção e a execução do estudo. A partir da categorização inicial dos dados, emergiram subcategorias, que qualificaram e direcionaram a compreensão geral do problema de pesquisa proposto à análise, a partir do qual realizamos a comunicação dos resultados da pesquisa no texto.

Para a finalização da dissertação, apresentamos as Considerações Finais, isto é, os detalhes e toques finais de nossa pintura. Realizamos uma prévia reflexão acerca dos caminhos percorridos à efetivação de nossa obra e de seu resultado divididos em olhares sobre as teorias, sobre a pesquisa e a pesquisadora, sobre os resultados e futuros desafios. Como citado anteriormente, tal estudo só se concluirá ou perpetuará de acordo com a apreciação e as críticas dos leitores.

Nosso objetivo é que esta construção teórica contemple os objetivos propostos, que seus elementos tenham sido “coloridos”, relacionados e apresentados em harmonia e que, em sua totalidade, tragam sentimentos de boas contemplações e reflexões construtivas ao contexto científico acadêmico aqui considerado.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

– Os matizes de cores de nossa pintura –

2.1 PERSPECTIVAS ATUAIS NA EDUCAÇÃO

Diversos aspectos caracterizam nossa sociedade atual, a qual está marcada por fortes e profundas transformações econômicas, sociais e políticas (PAVIANI, 2010). Observamos processos diversos e adversos, modos de pensar e agir setorizados em uma sociedade que vive conflitos em todas as dimensões, fruto da globalização e de seus incontáveis efeitos.

Vivemos o pluralismo cultural, o antagonismo dos grupos, a derrubada de mitos, a inversão dos valores, a ideologia da industrialização, o fenômeno da cultura de massa que tende a uniformizar e impor seus padrões a toda sociedade e, por outro lado, a maturidade da consciência histórica do homem contemporâneo, que está em busca da própria identidade e do fundamento de uma nova ordem, em que as minorias lutam pelo reconhecimento e legitimação de sua existência concreta, da conquista de direitos iguais e reclamam seus espaços como jamais havia acontecido antes na história (PAVIANI, 2010).

A educação, nesse contexto, a partir de sua natureza e função social e individual, apresenta-se como processo natural de desenvolvimento contínuo e de promoção permanente do ser humano, situado social e historicamente, sendo coextensiva ao ato de viver. Segundo Piaget (2011), é através da educação que se constitui a diferença essencial entre as sociedades humanas, nas quais as formas de comportamento relacionadas a construções, à linguagem, a costumes e regras desenvolvem-se nas interações sociais múltiplas e diferenciadas, ou seja, são construídas nos atos educativos. Conforme Paviani (2010),

Todos, continuamente nos educamos. Porque a educação se inscreve, ao mesmo tempo no domínio de ser e do dever ser, os fins da ação educativa permitem ao homem a possibilidade de conhecer e transformar sua situação social e existencial, melhorar suas condições de vida. Seu destino é agir, educar-se. Cabe a ele ser livre, criar, conservar e desenvolver vida humana. (p. 34)

O fenômeno educacional ganha importância cada vez maior nas sociedades modernas, envolvendo grupos e sendo a base da organização social e política do Estado e da sociedade, contendo em sua essência um poder fundamental de mudança e de transformação do homem e da sua coletividade.

A educação escolar é uma das partes que o integra, sendo a escola sua instituição central. As questões relativas às mudanças de paradigmas históricos, éticos, políticos e sociais

presentes na sociedade como um todo, também se encontram no cotidiano escolar, cada vez com maior força, desafiando as visões e práticas arraigadas na cultura escolar dominante em nossas instituições.

Gadotti (2000) considera que falar de perspectivas atuais da educação é também falar, discutir, identificar o espírito presente no campo das ideias, dos valores e das práticas educacionais que as perpassa, marcando o passado, caracterizando o presente e abrindo possibilidades para o futuro. Conforme o autor, nesse início do novo milênio,

a educação apresenta-se numa dupla encruzilhada: de um lado, o desempenho do sistema escolar não tem dado conta da universalização da educação básica de qualidade; de outro, as novas matrizes teóricas não apresentam ainda a consistência global necessária para indicar caminhos realmente seguros numa época de profundas e rápidas transformações. (p.6)

Bianchetti (2013) refere que a educação, como processo, associada à escola enquanto instituição, tem sido atravessada por situações que levam a questionar e modificar o seu fazer, o que traz a ideia de crise e mudança. O autor afirma que nos espaços escolares em que predominavam afirmações, atualmente passaram a prevalecer algumas interrogações. Essa situação vem transformar um patamar de hegemonias e certezas em uma situação de riscos, perplexidades e incertezas diversas no campo do fazer educativo.

O primeiro artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela ONU em 1948, proclamou que todos os seres humanos nascem livres e iguais em direitos e dignidade. A partir dela, estabeleceu-se o desafio do século XX na educação: a garantia da igualdade essencial a todos os seres humanos, ou seja, escola para todos, sem distinção, considerando as pluralidades culturais e pessoais como riquezas a serem preservadas, permitindo uma retomada histórica na educação, especialmente sob o ponto de vista das diferenças.

Tornou-se necessária a reconceitualização de olhares e ações, a construção de novas práticas de desmistificação do passado, a partir das quais as diferenças fossem eliminadas e corrigidas, e fosse permitida uma educação em que a diversidade – em sua multiplicidade de perspectivas – pudesse ser vista como experiência, relação social, subjetividade e identidade (CARVALHO, 2012)⁸, numa visão desconstrutora de olhares simplificados e excludentes.

Atualmente, vivemos esse interespaço da segregação extrema e essa busca da prática qualificada em prol da inclusão social no campo educativo. Há uma mudança no desafio

⁸ Rosita Edler Carvalho, nesta obra “Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico”, refere a necessidade de revermos nosso entendimento sobre as diferenças e as conceitua dessa forma.

presente na escola. Neste século, o paradigma da educação para todos está sendo ampliado para a educação de qualidade para todos. Saímos da problemática de acesso e ingresso e partimos para a construção de indicadores de qualidade dos processos de ensino e aprendizagem (CARVALHO, 2012).

Segundo o censo do IBGE (2010), entre as crianças de 7 a 14 anos de idade, quase 97% delas nessa faixa etária estão na escola. Verifica-se, assim, a necessidade de um espaço em que todos estejam presentes e que aprendam efetivamente, ou seja, uma escola que apresente qualificação das práticas e dinâmicas educativas em prol de toda a população, independentemente de suas características, promovendo oportunidades de socialização, de aprendizagem, de apropriação de talentos potenciais na escola e na sociedade, o que constituirão, na efetividade, os objetivos e funções da educação na perspectiva da inclusão.

2.2 EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

A inclusão é uma visão, uma estrada a ser viajada, uma estrada sem fim, com todo tipo de barreiras e obstáculos, alguns dos quais estão em nossas mentes e em nossos corações. (MITTLER, 2003, p.21)

A educação é um fenômeno essencialmente humano que surge da construção histórica e social da ação do homem sobre a natureza. Ela proporciona mudança e é um dos caminhos para estender o conceito de cidadania a todos. Portanto, podemos pensar que a educação na perspectiva da inclusão – uma proposta educacional, baseada em pressupostos de igualdade de direitos e de reconhecimento às diferenças individuais – pode contribuir para o afastamento de nosso histórico social as formas de dominação e segmentação da sociedade.

A Carta Universal dos Direitos Humanos da ONU (DECLARAÇÃO, 1948), marco inicial da Educação Especial no Brasil, deu o direcionamento inicial às diretrizes da educação inclusiva quando explicitou a igualdade de direitos a todos, sem distinções.

Na década de 1990, encontramos na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e na Declaração de Salamanca (1994) a base para a política de inclusão nos sistemas formais de ensino, impulsionando mundialmente a proposta da educação inclusiva. Dessa maneira, através de um processo que vem se construindo desde tais diretrizes, estamos avançando na busca da superação de um modelo educacional que tinha a igualdade e a uniformidade como padrão e, como consequência, a exclusão, para um pressuposto que conhece, compreende, aceita e valoriza a diversidade dos estudantes, segundo suas exigências biopsicossociais, assegurando êxito na aprendizagem e na participação (CARVALHO, 2004) .

Nessa perspectiva, a Declaração de Salamanca (1994) proclama que todas as crianças têm direito à educação e que se deve dar a elas a oportunidade de alcançarem e manterem um nível aceitável de conhecimentos; cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias; os sistemas de ensino devem ser organizados e os programas aplicados de modo que tenham em conta todas as diferentes características e necessidades; as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola comum; e esta deve representar um meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, bem como criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e alcançar a educação para todos.

Insere-se, assim, uma proposição mundial de inclusão social, que pode ser entendida como a posição político-filosófica de superar as condições de marginalização socioeconômicas e culturais de indivíduos e/ou populações, sob a premissa de que melhores condições de vida para todos decorrem do viver em sociedades mais igualitárias (UNESCO, 2003).

Sánchez (2005) refere que incluir supõe o dever de condicionar as decisões e ações de todos os participantes do sistema de ensino, já que o termo incluir, em sua origem, significa ser parte de algo, formar parte do todo, enquanto excluir significa manter fora, apartar, expulsar. A autora considera que:

Educação inclusiva é antes de tudo uma questão de direitos humanos, já que defende que não se pode segregar a nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, de sua dificuldade de aprendizagem, do seu gênero ou mesmo se esta pertencer a uma minoria étnica [...] é uma atitude, representa um sistema de valores e de crenças, não uma ação simplesmente, mas sim um conjunto de ações. (p.12)

Segundo Parolin (2006), incluir carrega em si a conotação de ir juntando, incluindo em vários tempos, uma ação que necessita de um processo e da reunião de várias e diferentes atitudes. Um conjunto de medidas que envolve a todos os que constituem o universo do sujeito a ser incluído: família, escola e comunidade.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas de exclusão dentro e fora da escola.

Na caminhada histórica da implantação da educação inclusiva, passamos por diversas fases nas quais a díade inclusão/exclusão foi vivenciada e praticada com diferentes

significações. Beyer (2009) cita quatro momentos históricos: exclusão do sistema escolar (escolas serviram a um tipo de seleção); atendimento especial no sistema escolar (surgimento de escolas especiais para as crianças com deficiência); integração no sistema escolar regular (crianças foram inseridas no sistema educacional tradicional); e inclusão no sistema escolar regular (atendimento a todas as crianças, sem qualquer exceção, garantindo direito a uma educação de qualidade a todos), etapa em construção na atualidade. O autor refere, ainda, que estamos diante de um movimento internacional de revisão de pressupostos, porém, em uma situação de muita sensibilidade e vulnerabilidade no que tange ao projeto da educação inclusiva, em função dos descompassos entre a política educacional nacional e a realidade educacional brasileira.

Ainscow (2009), ao realizar uma análise de tendências internacionais quanto à inclusão educacional, sugere cinco formas de conceituação: inclusão referente à deficiência e às necessidades educacionais especiais; inclusão como resposta a exclusões disciplinares; inclusão, referindo-se a todos os grupos vulneráveis à exclusão; inclusão, como forma de promover escola para todos; e, para finalizar, inclusão como educação para todos. Ampliando seu olhar, vai além e sugere o sexto conceito, que visualiza a inclusão como uma abordagem de princípios à educação, em que as práticas exercidas no contexto educacional sejam ali embasadas e constituídas. Tais princípios estariam associados à igualdade, participação, comunidade, compaixão, ao respeito à diversidade, à sustentabilidade e ao direito, sendo que essas instâncias apresentam-se em permanente desenvolvimento e devem sustentar as práticas que vêm sendo desenvolvidas nos cenários educativos.

Além dessas significações, devemos considerar a inclusão sob o ponto de vista social, pois não é possível separar as questões educacionais do restante dos fenômenos econômicos, sociais, políticos e culturais. Carvalho (2001) chama a atenção para o aspecto de a inclusão não ser um processo em si mesmo, dissociado de outros, sugerindo, para analisá-lo, considerar os mecanismos excludentes da sociedade. A autora considera:

um desafio examinar a inclusão escolar sem discutir seu contraponto, a exclusão, não só dos portadores de deficiência, como o de outros grupos minoritários e em situação de desvantagem. Refiro-me, também, aos meninos e meninas na rua, às crianças e adolescentes que trabalham, a todos os que abandonam a escola precocemente, aos que têm doenças crônicas, aos encarcerados, às prostitutas, aos analfabetos, aos que vivem no campo, às populações nômades, às minorias lingüísticas, aos negros, mulatos, aos desempregados, às crianças, aos jovens e adultos oriundos das camadas populares, pobres ou miseráveis, com ou sem dificuldades de aprendizagem. Enfim, aproveito o ensejo para me referir a todos aqueles que, no imaginário social, representam "risco" e merecem, portanto, atenções diferenciadas, principalmente de cunho protecionista, em vez de

emancipatório, sejam para o sujeito ou para a sociedade, que acaba adotando medidas que segregam. (CARVALHO, 2001, p.1)

Bissoto (2013) faz-nos refletir sobre o contexto educacional, referindo que não podemos assumir a atitude ingênua de que a educação, por si só, resolverá tão profundas questões sociais, observando que a desigualdade de acesso, a permanência e a qualidade do ensino nas escolas ainda são consideradas as principais causas para a desigualdade de renda, vinculando-se fortemente à pobreza, à violência, à marginalização na educação, e agravadas em casos de deficiência ou necessidades educativas especiais.

Segundo Carvalho (2001), os efeitos da exclusão são percebidos, desde os aspectos psicológicos, como questões de autoestima e autoimagem negativas; sociais, do ponto de vista dos olhares e da percepção de que são seres desviantes e atípicos; e econômicos, políticos e culturais, em que são tratados como sujeitos subalternos, distantes da emancipação, ou seja, sem qualidade em termos de cidadania e participação na vida política do país.

A ideia causal de exclusão deve ser compreendida de forma multidimensional, sendo que a mesma é produzida por relações internas e mutuamente construída entre economia, Estado, vida social e cultura. Bissotto (2013) considera tratar-se de um fenômeno que perpassa a macrosociedade e, assim, consolida-se até os espaços mais individuais, como local de trabalho, de estudo e de convivência familiar.

Refletindo sobre a díade inclusão/exclusão, sob a ótica de suas dimensões políticas, práticas e de desenvolvimento de culturas sociais, podemos afirmar que a educação inclusiva tem a possibilidade de tornar-se um dos instrumentos fundamentais na construção de uma sociedade que proporciona a todos os indivíduos, considerando suas singularidades, a oportunidade de participação nos processos educacionais e sociais em termos igualitários. Porém, é importante salientar que, de modo isolado, a educação inclusiva não é capaz de resolver todos os problemas sociais, configurando-se como um raciocínio reducionista e primário (VEIGA NETO; LOPES, 2011). Sob esse prisma, não é possível entender a instituição escola sem remetê-la à instituição da sociedade que a inclui.

Bianchetti (2011) afirma que inclusão e exclusão são processos explicitados no viver e conviver desde os primórdios da humanidade. Tais conceituações e práticas sociais perpetuam em todos os sistemas sociais existentes. Veiga Neto e Lopes (2011) referem que os usos da palavra inclusão afinam-se com a terminologia in/exclusão, em que os termos fundem-se e podem explicar com maior qualificação todas as nuances sociais, históricas, contingentes, culturais, políticas e, por fim, caracterizando o perfil modificável dessas relações.

Segundo Veiga Neto e Lopes (2011), conceituar e compreender a expressão in/exclusão caracteriza uma modalidade contemporânea de funcionamento social que não opõe a inclusão à exclusão, mas “as articulam de tal forma que uma só opera na relação com a outra e por meio do sujeito, de sua subjetividade” (p. 130) .

Facci, Meira e Tuleski (2012), em sua obra “A exclusão dos incluídos”, também avançam seus olhares para o além-escolar e trazem a compreensão e análise do modo produtivo da sociedade atual, a qual dá impulso ao que se processa na educação escolar. Os autores consideram que o sistema social é excludente em seu cerne e defendem que as ações em prol de uma maior e melhor inclusão social devem conter em si a concepção de homem enquanto sujeito autor da sua história que se constitui na ação e na interação social.

Podemos considerar inclusão um processo pelo qual nossa sociedade vem formando-se e transformando-se. Visões, conceitos, posturas, viver e conviver, práticas sociais e profissionais passam por revisões e reconfigurações. As formas de olhar e considerar as diferenças têm lugar de destaque nessas reflexões. Prosseguiremos nossas considerações teóricas a partir dessa conceituação.

2.2.1 Conceituando *diferença*

A lógica das semelhanças é a lógica das classes; a lógica das diferenças é a lógica das relações.

(MACEDO, 2005)

Nessa concepção de educação, na perspectiva da inclusão com enfoque social, constatamos que somos estimulados a pensar na diversidade como uma nova forma de entender a educação e que estamos todos aprendendo sobre a diversidade e na diversidade. De maneira que se faz necessário revisitar o entendimento sobre diferenças, características inerentes ao processo da inclusão, bem como da caracterização da diversidade, pois nos garante subjetividade e alteridade (CARVALHO, 2012).

Para a autora, existem quatro formas de conceituar diferença: como experiência, como relação social, como subjetividade e como identidade.

Dessa forma, o conceito de diferença sai do terreno do essencialismo (a coisa em si mesma) para o terreno das vivências, ganhando uma dimensão pessoal, de cunho até fenomenológico, com interpretações pessoais decorrentes das relações estabelecidas entre os sujeitos e com o contexto social. (CARVALHO, 2012, p.15)

Desse modo, a diferença vista como experiência caracteriza as práticas culturais e políticas vividas no cotidiano, as quais vão permitir ao sujeito conceituar suas diferenças e construir o “eu”, o “outro” e o “nós” como categorias distintas, na variável dependente da sua experiência. Esse sujeito tem organismo, corpo, mente e sentimentos que variam segundo sua própria história de experiências.

A diferença, definida na e como relação social, segundo Carvalho (2012), pode ser vista como forma de preconização de preconceitos que banalizam as potencialidades do sujeito e que representam incapacidade, deixando sequelas na autoestima, nas motivações dos sujeitos. A autora reflete, ainda, sobre a possibilidade da percepção das diferenças ser uma forma de valorização da diversidade, promovendo práticas inclusivas.

Já a diferença conceituada a partir da subjetividade enalteceria o processo da constituição psíquica e da relação dialética e incessante do sujeito em formação, a qual pode formular espaços de dominação e preconceitos ou de mudanças, que deixam de conferir à sua diferença o caráter de segregação que possam fomentar práticas excludentes.

Finalmente, a conceituação de diferença como identidade encontrar-se-ia associada às demais caracterizações conceituais – já que a identidade é um conjunto de caracteres que permitem diferenciar pessoas e objetos uns dos outros –, resultando de experiências culturalmente construídas nas relações sociais, constituídas de sentido em nossas relações com o mundo através da subjetividade, o qual é construído na dinâmica do sujeito com o contexto.

Associando as questões da diferença, da individualidade aos processos de educação e aprendizagem, Moura (2013, p. 45) argumenta:

a necessidade de o homem ter sua própria marca, sua individualidade, é algo inerente ao próprio ser social, cuja identidade preserva-o em originalidade e diferenças como indivíduo, ao qual se supõe que sejam asseguradas possibilidades de realizar seu próprio potencial criador, o que o torna, ou o que faz desenvolver sua própria identidade no mundo. Conforme se percebe, trata-se de uma construção tecida em meio a um processo de desenvolvimento de talentos, que tem, na educação, a perspectiva de realização, uma vez que a ela compete possibilitar que a criança descubra e se descubra, transforme e se transforme a cada dia, segundo lhe seja oportunizada a experimentação do que for necessário ao seu crescimento.

Skliar (2003) relativiza as questões de modernidade e escolaridade, associando a ideia da pedagogia à diferença do outro, afirmando que, em uma escola onde prevaleça a ordem, a classificação e a homogeneidade, ocorre a proibição da diferença do outro. Sugere uma pedagogia que possibilite a multiplicação das pluralidades das diferenças. Uma pedagogia da diversidade, em que a diferença do outro é aquela que reverbera com uma voz suave, porém

intensa, “não está mal ser o que és”, mas também “não está mal ser outras coisas além do que já és” (SKLIAR, 2003, p. 47).

Em uma sociedade constituída por um universo multifacetado de diferenças, a forma como ela é conceituada e vivenciada pode trazer significações potencialmente diversificadas diante dos sujeitos que fogem ao padrão de normalidade, definido até os dias de hoje, especialmente no campo da educação, como a norma desejável e aceita. É emergencial uma mudança de olhar, de dinâmicas educativas, de posicionamentos isentos de julgamentos diagnósticos, que dê conta da complexidade da escola dos dias atuais, visualizando os sujeitos em sua integralidade biológica, afetiva e social, ou seja, na riqueza de suas diferenças e suas potencialidades, desconsiderando processos e práticas excludentes.

A indiferença às diferenças individuais na educação, vivenciada na utilização de procedimentos massificados, os quais são incapazes de levar em conta a heterogeneidade dos estudantes, é colocada como um grande desafio a ser enfrentado pela proposta de educação inclusiva. No esforço empreendido pelos educadores brasileiros para a construção da educação inclusiva, a questão das diferenças e da diversidade entre os educandos é um dos aspectos que requer uma análise cuidadosa.

Carvalho (2010) refere que esse é um dos desafios desse milênio: conscientizar a sociedade de que as limitações impostas pelas múltiplas manifestações das diferenças não devem ser confundidas com impedimentos. Argumenta que estes têm origem na própria sociedade, em suas normas e nos estereótipos que cria, prejudicando o desenvolvimento individual que depende das interações com os outros, do viver com o outro, sendo cada um como “é” ou “está”.

Dentro dessa temática complexa, que envolve variáveis tanto de ordem científica, cultural e afetiva quanto políticas e econômicas, torna-se necessário ressignificar as práticas e os olhares para a diferença de forma ampla (CARVALHO, 2012; SKLIAR, 2003; MANTOAN, 2013).

No contexto pedagógico, não podemos restringir a ideia de inclusão somente ao alunado em situação de deficiência⁹ – até então público da Educação Especial, os chamados

⁹ Segundo a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2007), considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

portadores de necessidades educativas especiais (NEEs). Carvalho (2012) confirma a hipótese, justificando que a proposta inclusiva diz respeito a uma escola de qualidade para todos, sendo um equívoco supor que o paradigma da inclusão destina-se, exclusivamente, às crianças em situação de deficiência mental, sensorial, física, motora, múltipla ou aos que apresentam condutas típicas de síndromes, além dos superdotados (com altas habilidades).

Carvalho (2010) compreende que a referida expressão – NEE – tem conotação implícita de deficiência e incapacidade, pois, no imaginário coletivo, tais termos estão associados a patologias, numa visão reducionista e preconceituosa em relação aos indivíduos. Ela sugere uma leitura dialética acerca da expressão, traduzindo o termo como exigências experimentadas por qualquer indivíduo, as quais devem ser supridas pela sociedade. Tal leitura dialética explicita uma relação sujeito/mundo que evidencia a responsabilidade social de prever e prover as necessidades de todos.

Parolin (2006) chama a atenção ao foco de inclusão, afirmando que a inclusão educacional deve envolver a todos os estudantes que não têm acesso e ingresso às escolas; aos que estão na escola, mas acabam compondo nossas insustentáveis estatísticas de fracasso escolar; aos que sofrem processos discriminatórios por sua etnia, gênero, crença religiosa, condição socioeconômica, além de outras causas, e aos que apresentam situação biológica significativa que os coloca em situação de desvantagem.

O princípio da Inclusão Escolar é a certeza de que Todos têm o direito de pertencer, de que necessitamos compreender e aceitar as diferenças. Como seres humanos, devemos ser solidários uns aos outros e, fundamentalmente temos a tarefa histórica de construir uma sociedade com qualidade de vida para todos. Nós que estamos vivendo o início desse novo século, temos a tarefa de encerrar os estigmas, erros, preconceitos do passado e de criar um século novo, que não repita o passado e que seja promotor de reais mudanças. (PAROLIN, 2006, p. 29)

Para essa consolidação, muitos aspectos dos e nos sistemas educacionais devem ser considerados. Os autores estabelecem relações entre alguns aspectos que podem colaborar à compreensão desse processo multidimensional de discussões em âmbitos internacionais.

2.2.2 Refletindo sobre as dimensões da educação inclusiva

Booth e Ainscow (2000) compreendem que a inclusão e a exclusão exprimem-se por três dimensões inter-relacionadas. São elas: política inclusiva, cultura inclusiva e práticas inclusivas. A primeira, política inclusiva, refere-se à inclusão como sendo o centro de

desenvolvimento e de transformação da escola, permeando todas as ações que visem à melhoria da aprendizagem e à participação de todos os estudantes.

A dimensão da cultura inclusiva traz a possibilidade de criar-se na escola uma comunidade acolhedora e colaboradora, em que todos sejam respeitados e valorizados, sendo a base para que todos os discentes obtenham êxito em suas aprendizagens.

As práticas inclusivas refletem as dimensões política e cultural. Esse aspecto assegura que todas as atividades – tanto as de sala de aula como as extraescolares – promovam a participação e o engajamento de todos, considerando seus conhecimentos e suas vivências dentro ou fora do âmbito escolar. Para os autores, a mudança necessária para tornar a escola verdadeiramente inclusiva transita pelas três dimensões.

Echeita e Ainscow (2010) reconhecem o dilema envolvido na natureza das diferenças e da inclusão social e educacional. Os autores apresentam uma perspectiva ampla e complexa, a partir de um marco de referência ideal que objetiva um sistema mais inclusivo, com maior equidade e efetividade a todas as crianças, independentemente de suas condições pessoais ou sociais. Caracterizam a inclusão como um processo que busca identificar barreiras à aprendizagem e enfatizar o olhar aos grupos de estudantes que podem estar em risco de marginalização, exclusão ou fracasso escolar. Segundo os autores, esse desafio possui como variáveis intervenientes: a presença, participação e aprendizagem exitosa de todos os estudantes.

Associadas e condicionadas a tais variáveis, apresentam quatro esferas superpostas que interagem dinamicamente. São elas: conceitos (princípios inclusivos); políticas de educação (legislação e ações efetivas em prol da inclusão), práticas educativas (busca de presença, participação e êxito; apoio a estudantes em situações vulneráveis e de fracasso escolar; formação de professores; e oportunidades para qualificação profissional); estruturas e sistemas educativos (apoios adicionais específicos para estudantes mais vulneráveis; cooperação e interssetorialidade; distribuição de recursos; e estudos estatísticos).

Carvalho (2012) também explicita o envolvimento de três dimensões e as conceitua como níveis sistêmicos macropolítico, mesopolítico e micropolítico. Para a autora, o nível macropolítico diz respeito aos órgãos gestores de educação nas esferas federal, estadual e municipal e tem relação com a elaboração, implementação, intensificação e articulação de políticas públicas de cunho educacional que devem envolver ações dos gestores de todos os níveis em parceria com saúde, educação, trabalho, desportos, transporte e assistência social.

O nível mesopolítico é representado pela escola. A autora defende que a escola, para todos e com todos, deve ser um espaço que, além da presença física, assegure e garanta a

aprendizagem e a participação. Postula que essa escola deve remover barreiras, tanto visíveis, quanto invisíveis, ou seja, deve transpor o nível da acessibilidade física e acessar o imaginário social das diferenças. Classifica, ainda, como importante a construção de comunidades escolares seguras e receptivas em que todos os atores educacionais sejam valorizados e estimulados a examinar as crenças e valores que cultuam, criando culturas escolares inclusivas e gerando valores democráticos de reconhecimento às diferenças e ao entendimento do sentido e do significado de trabalharmos na diversidade, aprendendo com ela.

Enfim, como nível micropolítico, e não menos importante, Carvalho (2012) caracteriza a sala de aula como espaço no qual emergem as maiores dúvidas, inquietações, inseguranças e ansiedades. Essa relação está ligada à questão de formação inicial e continuada, pessoal e profissional do professor; de relações com colegas de trabalho; da heterogeneidade dos estudantes; dos pais; do currículo estabelecido para ser “transmitido”, ensinado a todos; e da prática pedagógica exercidas nesse processo.

Visualizamos a inclusão no cenário educacional brasileiro como um processo desafiador que compreende a necessidade de ações, a fim de efetivá-la nas turmas escolares.

Carvalho (2004), Mantoan (2013) e Parolin (2006) abarcam a importância essencial da formação inicial e da capacitação continuada de professores para modificarem suas concepções de aprendizagem e sua prática pedagógica, em sua maioria, centradas em grupos homogêneos, que têm em seu imaginário o estudante padrão enquanto modelo idealizado de comportamento e aprendizagem (BECKER, 2012). Fundamentalmente, Carvalho (2012) suscita rever nossas atitudes frente ao outro, qualquer que seja esse outro, abrindo perspectivas para a qualidade de ensino ao discente concreto que frequenta os espaços escolares e as salas de aula.

Skliar (2003) pondera que, no conjunto de questões que nos fazem pensar ou imaginar que se está criando uma mudança significativa na educação brasileira, a questão do “outro”, bem como de sua imagem, parecem ocupar lugar de privilégio nos discursos educativos.

O outro da educação foi sempre um outro que devia ser anulado, apagado. Mas as atuais reformas pedagógicas parecem já não suportar o abandono, a distância, o descontrole. E se dirigem à captura maciça do outro para que a escola fique ainda mais satisfeita com a sua missão de possuí-lo, tudo dentro de seu próprio ventre. (p. 41)

Skliar (2003) relativiza o tema apresentando a ideia de que, apesar dos discursos das mudanças na educação, ainda encontramos somente reproduções de leis, textos, currículos e didáticas, levando à burocratização do outro, à inclusão curricular e a uma banalização

excludente. Pontua que ficam a desejar as questões de representações, como olhares ao redor do outro, incitando a necessidade de uma metamorfose nas nossas identidades, levando em consideração essa singularidade irreduzível do outro, que também é presente em nós.

Associando as ideias teóricas suscitadas, até este momento, sobre a educação na perspectiva da inclusão na realidade educacional brasileira, consideramos necessária a análise dos aspectos referentes à prática pedagógica nas salas de aula.

2.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA

Educação e ensino são antes de tudo uma atividade prática.

(SACRISTÁN, 2000)

O fazer pedagógico constitui-se por diferentes saberes e atividades complexas que se inter-relacionam no cotidiano escolar. Gauthier e Tardif (2010) apresentam essa ciência da educação composta por contingências disciplinares, curriculares, da experiência, da ação pedagógica, da cultura geral e da tradição pedagógica. A prática pedagógica é uma das ações na dinâmica educativa, composta por pressupostos epistemológicos, formas e significados, os quais concedem potencial e lugares determinantes nesse exercício.

Sacristán (2000) conceitua a prática pedagógica como práticas de ensino e aprendizagem, constituídas de enfoques metodológicos, sendo um processo no qual se comunicam e tornam-se reais as propostas curriculares, relacionadas pelo campo institucional organizativo e imediato e pelas influências das tramas culturais, políticas, sociais e escolares.

A prática pedagógica tem correspondência com usos, tradições, técnicas e perspectivas da realidade. É através da prática que os conteúdos curriculares ganham valor, sendo que nela estão inseridas ideias, valores e estratégias. Além disso, a prática pedagógica não possui, como previsão única e exclusiva, a concepção técnica como finalidade produtiva, nem considera o docente como recurso instrumental, mas consiste em uma situação social de grande complexidade e fluidez, a qual prevê reflexão, iniciativa, diálogo, socialização e desenvolvimento (SACRISTÁN, 2000).

Cunha (2012) apresenta o ato pedagógico escolar como a prática de sala de aula, e relata que ali se associam as contradições do contexto social, os conflitos psicológicos, as questões da ciência e as concepções valorativas dos componentes do fazer pedagógico: professor e estudantes. A autora afirma que o educador educa-se e forma-se na prática da educação e que esse profissional, histórica e socialmente contextualizado, tem seu

desempenho e formação relacionados às suas experiências de vida, relações com estudantes e sociedade, pressupondo uma forte relação entre os seus saberes e os pressupostos da elaboração desse saber.

Sob essa visão, a prática pedagógica não pode ser considerada o ponto final de uma dinâmica, nem espaço-tempo de aplicação de metodologias, sequer uma simples transposição curricular. Trata-se de um entrelaçamento entre teoria, prática, cultura e educação, em um momento histórico e social, ocorrendo no espaço relacional entre docentes e discentes, implicando responsabilidade social e ética e que possibilita a construção de sujeitos e identidades.

Em um contexto educativo e social mundial, no qual a perspectiva inclusiva vem ocupando espaços de presença, reflexão e ação, que carrega consigo a orientação em prol da igualdade de oportunidades, torna-se parte importante das discussões, as questões relativas à prática pedagógica na educação inclusiva. Prosseguiremos as considerações teóricas a partir desse enfoque.

2.3.1 Prática pedagógica na educação inclusiva

Ao retomarmos o olhar à proposta referencial de educação inclusiva de qualidade, que prevê presença, participação e aprendizagem exitosa a todos os estudantes (ECHEITA e AINSCOW, 2010), encontramos diversos desafios a serem superados, sendo um deles os relacionados às práticas inclusivas, mais exclusivamente à prática pedagógica desenvolvida na sala de aula.

Marchesi, Blanco e Hernández (2014) organizaram um trabalho chamado *Educación Inclusiva: Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica – Metas Educativas para 2021*. Nessa obra, sinalizam que uma escola promotora de aprendizagem para todos vivencia um esforço contínuo, sistemático e complexo. Tal processo implica tensões constantes entre o respeito à diversidade e a necessidade de promover coesão social entre demandas administrativas e questões sociais escolares, bem como entre reflexão e prática educativa.

Macedo (2005) refere-se à prática pedagógica inclusiva como aquela que acolhe a diferença no processo de aprendizagem, e ao docente envolvido nessa dinâmica como aquele que se permite a autoria de suas experiências e a tomada de consciência das ações, renovando seu compromisso e responsabilidade com o processo educativo. Além disso, Macedo (2001)

aponta que, em uma escola para todos, os espaços e fazeres escolares em sua totalidade devem ser repensados:

a educação inclusiva supõe, sobretudo, uma mudança em nós, em nosso trabalho, das estratégias que utilizamos no trabalho, dos objetos na sala de aula, do modo como organizamos o espaço e o tempo na sala de aula. Temos que rever a grade curricular, os critérios de promoção ou avaliação. Temos que rever nossa posição ou lugar frente a esses outros, outrora excluídos, que agora fazem parte do todo ao qual pertencemos. Incluir significa aprender, reorganizar grupos, classes; significa promover a interação entre crianças de um outro modo. (p.5)

Para Carvalho (2010), a prática pedagógica que visa a todos sem discriminações, com a possibilidade de serem bem-sucedidos em sua aprendizagem escolar, independentemente das suas diferenças de ordem socioeconômica, cultural, familiar ou das suas características pessoais, como gênero, etnia, religião, interesses, capacidades, diferenças, ainda mostra-se ser um dos maiores desafios da comunidade educativa. “Todos precisam vivenciar a inclusão na aprendizagem para a sua intencionalidade educativa, assim como as práticas pedagógicas necessitam serem revistas e aprimoradas, adequando-se às características pessoais do aprender e do participar” (CARVALHO, 2012, p. 97).

A autora ressalta ainda que o trabalho pedagógico na diversidade não pode ser analisado sem ser avaliada a complexa visão econômica, política e social sobre as diferenças, pois, do contrário, tal ação constituir-se-ia dissonante das diversas especificidades em que se encontram os sujeitos com ou sem necessidades especiais, de diversas idades, gêneros, com diferentes subjetividades e identidades e pertencentes a grupos raciais e étnicos distintos. Assegura ser necessária, na escola, uma prática inclusiva que não segregue, não rotule e não expulse crianças com “problemas”, enfrentando, sem adiamentos, a grave questão do fracasso escolar e atendendo à diversidade de característica de seu alunado. Além disso, argumenta que é injusto considerar a sala de aula, os estudantes, os professores e suas relações com o saber dissociados da escola e dos sistemas educacionais.

Carvalho (2012) sugere algumas ideias sobre as mudanças necessárias, refletindo todas as dimensões comentadas anteriormente. Em nível macropolítico, recomenda que a busca pela qualidade na educação inclusiva deva começar no interior dos órgãos gestores dos sistemas educacionais, ampliando os textos escritos e verbais às práticas e à articulação de ações sistemáticas que influenciem diretamente na prática pedagógica em sala de aula.

Quanto às escolas, indica a criação de culturas inclusivas, de projeto político pedagógico, dotado de posturas filosóficas e sociológicas educacionais, que tenha como finalidade uma escola que seja para todos, de direito e de fato. Considera como fundamentais

práticas gestoras democráticas e ações comunicativas que circulem em toda a comunidade escolar, na qual exista o reconhecimento das diferenças e o entendimento do sentido e do significado de trabalhar na diversidade, aprendendo dela. Entende que a clareza na intencionalidade educativa institucional traduz sua função e corresponde ao compromisso da escola em responder aos desafios da sociedade. Assinala que o trabalho em equipe deve ser pautado em discussões sobre o trabalho na diversidade em busca da identificação das barreiras para a aprendizagem (visíveis e invisíveis), bem como sobre os meios e modos de removê-las, com apoio mútuo e valorização dos diversos saberes no ambiente escolar, imprescindível ao processo inclusivo dinâmico, flexível e temporal (CARVALHO, 2012).

Quanto à dimensão física do espaço escolar – nas salas de aula, dependências administrativas, áreas externas –, compreende que são necessárias estruturas envolvendo aspectos de arquitetura e engenharia que permitam acessibilidade física com autonomia. Considera, ainda, como muito significativa a dimensão das atitudes dos que transitam cotidianamente pelo interior da escola. Esse espaço atitudinal, que demonstra a percepção social que se possui acerca do outro, também constitui a emergência de espaços verdadeiramente inclusivos.

Mantoan (2006) assevera que a sala de aula é o termômetro pelo qual se mede a febre das crises educacionais, e é nesse microespaço que as mudanças do ensino, verdadeiramente, efetivam-se ou fracassam.

No nível micropolítico da sala de aula, Carvalho (2012) sugere elaboração de planos de trabalho para toda a turma, considerando os fatos e fenômenos que caracterizam o dia a dia de trabalho, os quais podem suscitar exigências de modificação. Propõe que as crianças e os adolescentes sejam ativos em suas relações com os objetos do conhecimento e que as atividades sejam organizadas em grupos de trabalho, garantindo a expressão de todos, respeitando os diferentes tempos e a arte da escuta. Recomenda o uso de atividades abertas e diversificadas que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão e de desempenho, sem destaques e segundo as possibilidades e interesses dos aprendizes.

Para a autora (2012), a participação dos estudantes é o mais valioso recurso de ensino e aprendizagem disponível na sala de aula, pois, em suas fontes inesgotáveis de experiências e de inspiração, manifestam suas construções acerca do que sabem sobre determinados assuntos, suscitando a curiosidade sobre novos aspectos. Nesse sentido, sugere atividades que promovam a interatividade entre os colegas, entre as disciplinas curriculares, entre a escola e seu entorno, entre as famílias e o projeto escolar.

A construção de materiais de ensino e aprendizagem pelos próprios estudantes é outra prática recomendada como ação na diversidade, na qual todos participam e aprendem coletivamente, baseados no princípio da cooperação e da convivência na diversidade. Ambientes educativos como laboratórios de aprendizagem ou em forma de oficinas são opções diferenciadas de práticas pedagógicas que promovem bons resultados.

Em relação à seleção de atividades de ensino e aprendizagem, sugere as com maior valor educativo intrínseco, permitindo ao estudante tomar decisões, assumir papel ativo, dialogando com a realidade, investigando e estabelecendo relações com o saber pela redescoberta, desenvolvendo a cultura do pensamento em sala de aula.

Carvalho (2012) sustenta que uma escola que privilegie atividades de aprendizagem que valorizam apenas resultados e conteúdos, com finalidades e objetivos na base da homogeneidade dos estudantes, desconsiderando diferenças e a diversidade, poderá ser uma escola excludente, a qual banaliza as atividades propostas, deixando de promover, integralmente, o desenvolvimento do discente em seus aspectos cognitivos, afetivos, relacionais, motores e psicomotores.

Sobre a avaliação da aprendizagem, propõe uma análise evolutiva frente a objetivos pré-estabelecidos e não em comparação com os outros. Deve ser considerado o percurso de cada estudante, valorizando a evolução de suas competências, de sua capacidade de resolver problemas e de seu progresso na organização do trabalho escolar e na participação da vida social da escola. A autora (2012) argumenta que uma escola que privilegie o rendimento escolar sob o enfoque comportamental, utilitarista e de cunho operacional, provavelmente será uma escola com organização curricular excludente. Segundo ela, o apoio pedagógico especializado é uma prática que dá suporte aos estudantes e professores para a remoção das barreiras para a aprendizagem. A dupla regência também é uma de suas propostas, buscando minimizar os conflitos nas salas de aula, bem como a insegurança e a desmotivação dos educadores. Alerta, no entanto, para as aulas expositivas de conteúdos disciplinares – nas quais o professor assume o principal papel e oferece seu ensino para os estudantes – que, segundo a autora, promove, sem intenção, a exclusão.

Santos (2003) sugere que os profissionais docentes envolvidos nos processos de educação na perspectiva inclusiva sejam dotados de algumas características: criatividade (capacidade de planejar várias atividades para os diferentes estudantes da turma, adequando ao interesse ou estilo de aprendizagem de cada um); competência (relacionada à atualização profissional constante); experiência (aplicação dos diversos materiais de diferentes formas); investigação (profissional que instiga a curiosidade e o prazer de descobrir); crítica

(construção de sua prática com olhar crítico a partir de conteúdos dotados de significação); humildade (reconhecimento de que o saber não tem dono, efetivando suas ações através de saberes compartilhados, através de trocas e reconstruções).

A Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais publicou um documento chamado Necessidades Educativas Especiais na Europa¹⁰, o qual apresenta uma síntese das informações recolhidas pelos Parceiros Nacionais da Agência Europeia em cinco áreas-chave da educação de estudantes com necessidades educativas especiais: as políticas e práticas de educação inclusiva; o financiamento da educação de estudantes com necessidades educativas especiais; os professores e as necessidades educativas especiais; as tecnologias de informação, de comunicação e as necessidades educativas especiais; e a intervenção precoce.

O relatório foi construído a partir de revisão de literatura internacional e de estudos de caso em quinze países europeus. No documento relativo à síntese sobre Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula (2003)¹¹, relacionado ao item práticas eficazes no contexto da educação inclusiva, são descritos cinco grupos de fatores que parecem ser eficazes nessa abordagem, tanto para estudantes com ou sem NEE quanto para professores.

O primeiro item é o Ensino Cooperativo, sendo que o apoio prático e flexível dos colegas educadores, bem coordenado e planejado, constitui uma forma eficaz de trabalho, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades acadêmicas quanto sociais de todos.

A Aprendizagem Cooperativa, segundo item, mostra-se eficaz para a aprendizagem. Os estudantes que ajudam uns aos outros, especialmente num sistema flexível quanto à organização dos grupos, beneficiam-se com essa aprendizagem em comum.

Já a Resolução Colaborativa de Problemas mostra que uma intervenção sistemática, com o objetivo de contrapor os problemas de comportamento indesejáveis na sala de aula, é uma estratégia eficaz para reduzir o número e a intensidade de distúrbios observados durante as aulas. Regras de funcionamento claras e definição de limites construídos por todos, juntamente com medidas apropriadas de encorajamento, provaram ser eficazes.

¹⁰ Disponível em: https://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-in-europe/sne_europe_pt.pdf

¹¹ Disponível em: <https://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practices/iecp-pt.pdf>

A Organização de Grupos Heterogêneos com objetivos bem definidos, via alternativas de aprendizagem, ensino flexível e constituição de grupos diferenciados incrementam a educação inclusiva.

Por fim, o Ensino Efetivo, que pode ser adaptado à educação inclusiva: um currículo comum com definição clara de objetivos, com a educação baseada na avaliação de processo, em altas expectativas e no ensino direto com *feedback*, são suas características. Contudo, é importante a necessidade de adequação do currículo, não só para os discentes com necessidades educativas especiais severas, mas também para todos os outros, incluindo os que possuem altas habilidades. No que diz respeito aos estudantes com necessidades educativas especiais, essa abordagem é definida, na maior parte dos países, como Programa Educativo Individual, o qual deve ser organizado com base no currículo comum.

Marchesi, Blanco e Hernández (2014) apresentam uma ampliação desses aspectos e citam como metas para a qualidade no processo de inclusão nas escolas os seguintes itens: estratégias cooperativas entre docentes e discentes; reflexão autocrítica acerca de histórias pessoais de ensinante e aprendente; trabalhos em duplas em sala de aula para docentes e discentes; metodologias ativas em forma de projetos; mudanças no ambiente da sala de aula e disposição no mobiliário; promoção de atividades diversificadas; uso das tecnologias de informação e comunicação; flexibilização curricular, didática e metodológica; avaliação do processo de aprendizagem; necessidade de redes de apoio e interssetorialidade nas escolas; trabalho em consonância com família e comunidade e formação qualificada e continuada aos professores.

Beyer (2009) refere que o projeto pedagógico da inclusão escolar é altamente desafiante, tanto no que se diz respeito ao delineamento, quanto à sua viabilidade pedagógica. O autor comenta que o ponto crítico de nossa experiência no Brasil deve-se à inversão dos fatores, justificando que nossa história de inclusão escolar não antecedeu à história da legislação na área. Assim, afirma o autor, assistimos educadores e pesquisadores vivendo uma ansiedade grupal nos diferentes sistemas educacionais, discutindo o projeto pedagógico inclusivo, buscando, principalmente, respostas a uma questão primordial: como implementar, de forma plausível e possível, o projeto inclusivo nas escolas em geral. Beyer (2009) argumenta que não existem fórmulas pedagógicas inclusivas, mas sugere alguns princípios que podem ser trabalhados com os educadores e, então, implantados na tentativa de qualificar os processos educativos de todos os que inseridos no contexto da sala de aula.

Beyer (2009) cita os estudos do GEPEI¹², que apresenta alguns princípios pedagógicos inclusivos. Como primeiro princípio, aponta a individualização do ensino, preservando a dimensão individual, sem provocar a alienação e exclusão na classe. Em segundo lugar, constata a necessidade da docência compartilhada, ou seja, da atuação, concomitante ou não, de mais de um professor, trazendo o princípio da “bidocência”. Como terceiro item, sugere a necessidade da redução numérica dos alunos nas turmas, possibilitando ações educativas específicas, e a interação em sala de aula.

A reformulação do currículo de formação do educador, na pedagogia e nas licenciaturas, é fator determinante para a prática pedagógica inclusiva, em função das formações possibilitarem atuações qualificadas no contexto da heterogeneidade escolar. Por fim, o autor defende o uso dos recursos da área da educação especial na escola comum, visando a uma ação pedagógica que corresponda a todas as necessidades especiais.

Ferreira (2007), em seu estudo denominado “O Enigma da Inclusão: das intenções às práticas pedagógicas”, buscou tecer uma rede, utilizando teorias e vivências, com o propósito de formular conhecimentos a respeito da inclusão escolar. Sua pesquisa possibilitou concluir que trabalhar, inovar e ousar implementar uma educação inclusiva no ensino regular que atenda a todos, com e sem deficiência, indistintamente, não é missão impossível, mas desafio superável. É uma questão de pensar e querer, pensar e fazer uma escola que inspire a troca entre os discentes, que confronte formas desiguais de pensamento e de estilo de vida, que busque metodologias interativas e que faça, do reconhecimento das diversidades, estratégias para uma nova aprendizagem, isto é, uma escola que reconheça as diferenças e, respeitando-as, com elas conviva.

Verificamos através das ideias até aqui apresentadas uma síntese das discussões acerca da temática Educação na perspectiva da inclusão, a qual apresenta, em seus mais diversos conceitos, nuances significativas do entorno histórico, social, político, coletivo e individual, em que todos os participantes dos processos de ensino e aprendizagem demarcam lugares, determinações, funções, bem como demandam articulações globais modificadoras breves para a qualificação da educação.

Referindo os estudos de Parolin (2006), concluímos que a inclusão escolar deve ser repensada a cada momento, por ser uma prática altamente comprometida com o ser humano e, em decorrência, com a educação, com as aprendizagens e com os instrumentos que todos os

¹² Grupo de Pesquisa em Integração/Inclusão Escolar – FACED/UFRGS/CNPq

sujeitos, em sua excelência potencial, necessitam construir para viverem neste mundo e serem felizes.

O sucesso da educação inclusiva somente poderá alcançar progressos significativos por meio da adequação da prática pedagógica à diversidade das aprendizagens. Os estudantes com dificuldades de aprendizagem também aparecem persistentemente no contexto educacional, provocando e exigindo da educação brasileira novos posicionamentos, novas atualizações e reestruturações. Busca-se qualidade de ensino de modo que todas as escolas e todos os educadores tornem-se aptos a responder às necessidades de cada um de seus estudantes, de acordo com suas especificidades, sem cair na modalidade única da exclusão.

2.4 SOBRE O APRENDER E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

2.4.1 Sobre o aprender

O ideal da educação é, antes de tudo, aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola.

(PIAGET, 1973, p.32)

O aprender refere-se ao processo de constituição do ser humano, ou seja, é a atividade estruturante, a qual se dá de forma ativa entre sujeitos e objetos de conhecimento. Os mecanismos de aprendizagem articulam-se com certa complexidade, exigindo ação e pensamento, busca ativa de respostas, sendo que o desenvolvimento (construção de esquemas e estruturas mentais) exerce influência no aprender.

Na relação criada está implicada a forma como o sujeito lida e reage com os desafios apresentados, ou seja, o que faz e como faz, podendo ou não construir novas possibilidades. Segundo Becker (2011), aprendizagem é parte do amplo processo de educação, possuindo caráter dialético e proporcionando ampliação das interações no contexto educativo. Sob esse ponto de vista, podem vir a ocorrer outros posicionamentos nas relações de aprendizagem, sendo que se possibilitam interações entre um educador-educando e um educando-educador.

A base da aprendizagem psicogenética de Piaget é a ação do sujeito sobre os objetos, construindo, a partir dessas ações, formas e/ou estruturas de inteligência que lhe permitem, cada vez mais, adaptar-se ao mundo em que vive. Para Becker (2012), não basta ter nascido para ser sujeito do conhecimento. Falar em sujeito é falar em atividade. Esse autor refere que um corpo é dado por hereditariedade, um sujeito é construído passo a passo, minuto a minuto, por força da ação própria. Ação no espaço e no tempo, sobre o meio social, econômico, cultural, nunca ação no vazio, mas ação assimiladora primordialmente. Segundo Piaget

(1974), a aprendizagem tem um sentido determinado, não é imediata à percepção ou ação, sendo que só há aprendizagem na medida em que um resultado é adquirido em função da experiência que se desenvolve no tempo.

O ponto de partida não é o sujeito, nem o objeto, mas, sim, a periferia de ambos. Conforme Piaget (1974), o conhecimento não está no sujeito ou no organismo, tampouco no objeto ou no meio, mas é decorrente das contínuas interações entre os dois. Para ele, a inteligência é relacionada com a aquisição de conhecimento na medida em que sua função é estruturar as interações sujeito-objeto. Assim, todo pensamento se origina na ação, e para se conhecer a gênese das operações intelectuais é imprescindível a observação da experiência do sujeito com o objeto.

Becker (2007, p. 15) afirma o papel da interação entre sujeito e objeto para a ocorrência da aprendizagem, ocorre:

por interação entre o sujeito, com sua extraordinária complexidade, e esse meio, com toda sua complexidade. Interação significa, sempre, fundamentalmente, acomodação (ação transformadora do sujeito sobre ele mesmo) ou resposta do sujeito aos desequilíbrios trazidos pelas assimilações de conteúdos do meio – físico ou social; desse jogo de assimilações e acomodações surge a adaptação ou patamar de equilíbrio que abre novas possibilidades de aprendizagem; que traz novas capacidades, portanto.

Para Piaget, “a aprendizagem não se confunde necessariamente com o desenvolvimento” (PIAGET, 1959, p. 34). O desenvolvimento permite a formação de estruturas de pensamento no sujeito, que possibilitam a aprendizagem. Uma estrutura sempre nasce de outra, são construídas e não ensinadas, ao passo que a aprendizagem é provocada por situações, como acontece na escola. Quando Piaget afirma que o sujeito constrói conhecimento, ele se refere primeiramente a conhecimento, estrutura, organização, capacidade, competência, condições prévias a toda aprendizagem. A aprendizagem é possível apenas quando há uma assimilação ativa – toda ênfase do aprender é colocada na atividade do próprio sujeito. Sem essa atividade não há didática ou pedagogia possível que transforme significativamente o sujeito (PIAGET, 1972).

De acordo com Piaget (1959), existem dois tipos de aprendizagem: a aprendizagem *stricto sensu* (aprendizagem no sentido estrito) e a aprendizagem *lato sensu* (aprendizagem no sentido amplo). A primeira tem relação com o senso comum, como por exemplo, o reconhecimento e a diferenciação entre letras e números, sequências alfabética ou numérica, sendo que, para a sua ocorrência, é necessária a construção de estruturas cognitivas prévias. A segunda é a intersecção da aprendizagem *stricto sensu* com o processo de equilíbrio, ou

seja, a compreensão do conteúdo a partir de sua lógica e, então, aplicada de forma que a aprendizagem tenha ocorrido de modo amplo e significativo, aumentando a capacidade de aprender, bem como qualificando as estruturas, ampliando as aprendizagens *stricto sensu*.

Essas ideias são resumidas por Piaget (1974, p. 85-86) quando afirma:

Encontramos assim [...] a distinção necessária entre a aprendizagem no sentido amplo e a aprendizagem no sentido restrito. O que é aprendido s. str. [stricto sensu] nada mais é do que o conjunto das diferenciações devidas à acomodação, fonte de novos esquemas em função da diversidade crescente dos conteúdos. Em compensação, o que não é aprendido s. str. é o funcionamento assimilador com suas exigências de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, fonte de coerência gradual dos esquemas e sua organização em formas de equilíbrio nas quais já discernimos o esboço das classes com suas inclusões, suas intersecções e seus agrupamentos como sistemas de conjunto. Mas devido a essas interações entre assimilação e a acomodação, a aprendizagem s. str. e a equilíbrio constituem esse processo funcional de conjunto que podemos chamar de aprendizagem s. lat. [lato sensu] e que tende a se confundir com o desenvolvimento.

Para Piaget (1972), aprender é sempre uma manifestação da estrutura cognitiva ou endógena, uma estrutura que é viva. Assim que ela se forma, exige funcionamento, sendo que essa exigência manifesta-se na afetividade, no interesse, na motivação ou na emoção. Essas manifestações traduzem-se em assimilações de assuntos, temas, conceitos, teorias ou objetos novos para os quais o sujeito não se sentia até então atraído, ou seja, em novos conhecimentos.

Becker (2008) relata que, para Piaget, uma das formas de a aprendizagem ser provocada é por situações externas específicas, como por exemplo, por um experimentador psicológico ou por um professor com sua didática, que trabalhem com problemas simples. Não se trata, portanto, de algo espontâneo, mas provocado intencionalmente, para que seja assimilado por um esquema ou estrutura, um organismo. É essa estrutura que produz a resposta.

Conforme Piaget (1972), a afetividade é o motor da ação ou a energia da estrutura, sendo que nada do que o ser humano produz cognitivamente é vazio de afetividade. Se a estrutura necessita de afetividade para produzir o menor ato cognitivo, e se a afetividade só se manifesta pela estrutura, então estrutura e afetividade são duas manifestações da mesma realidade: a organização mental do sujeito. Essa unidade profunda constitui-se da razão e da emoção, da cognição e do interesse ou motivação, da estrutura e do afeto.

O ato de aprender, pela sua complexidade, exige um estudo que ultrapassa as raias da cognição, encaminha-se para o afetivo/emocional, mergulha no social, expande-se através do

cultural, caracterizando a diversidade e ao mesmo tempo a especificidade que cada sujeito possui.

É uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, na medida em que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziram a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores, quanto mais estável se tornasse o equilíbrio. (PIAGET, 1990 p.12)

Piaget (1972) diferencia aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento. Para compreender o desenvolvimento do conhecimento, devemos considerar a ideia de uma operação. O conhecimento não é uma cópia da realidade. Para conhecer um objeto, para conhecer um acontecimento, não é suficiente olhar e fazer uma cópia mental ou imagem do mesmo, é necessário agir sobre ele. Conhecer é modificar, transformar o objeto, é compreender o processo dessa transformação e, conseqüentemente, compreender o modo como o objeto é construído. Uma operação é, assim, a essência do conhecimento. É uma ação interiorizada que modifica o objeto do conhecimento.

Segundo o autor (1972), desenvolvimento não é uma soma de unidades de experiências de aprendizagem. O desenvolvimento é o progresso essencial, e cada elemento da aprendizagem ocorre como uma função do desenvolvimento total, em lugar de ser um elemento que explica o desenvolvimento. Ele restringe a noção de aprendizagem à aquisição de um conhecimento novo e específico derivado do meio, diferenciando-a do desenvolvimento da inteligência, que corresponderia à totalidade das estruturas de conhecimento construídas. Assim, a aprendizagem está subordinada ao desenvolvimento e não vice-versa, bem como as estruturas de inteligência parecem obedecer as mesmas leis de desenvolvimento natural.

Becker (2001) entende que o conceito de aprendizagem para Piaget é muito mais abrangente do que o significado com que é normalmente utilizado no contexto escolar. Para ele, a aprendizagem só tem sentido se coincide com o processo de desenvolvimento do conhecimento, com o movimento das estruturas de consciência. Ela não se esgota no sentido restrito da experiência imediata. A aprendizagem consiste num processo que diferencia estruturas em desenvolvimento, na medida em que o sujeito busca a exploração de novidades. Trata-se, portanto, de um processo no qual o sujeito encara a pesquisa experimental na busca de novas soluções, superando as antigas ou as impostas pelo meio.

A base teórica piagetiana elucidada a aquisição do conhecimento, da integração do sujeito ao seu contexto frente às várias nuances do processo de aprendizagem. O aspecto de

aprendizagem para Piaget é ligado à aquisição de um conhecimento novo e específico derivado do meio, além de ser um processo limitado a um problema único ou a uma estrutura única, diferenciando-se do desenvolvimento da inteligência, que corresponderia à totalidade das estruturas de conhecimento construídas. A aprendizagem, vista sob essa perspectiva construtivista interacionista, traz à discussão aspectos referentes às relações sociais circunscritas às situações do aprender e à organização social das atividades de aprendizagem.

Um dos conceitos que subsidiam as compreensões do processo de aprender na teoria piagetiana é a cooperação. Tal organização refere-se à coordenação de operações e ocorre na interdependência existente entre os estudantes e a tarefa a realizar ou o objetivo a alcançar no percurso das atividades de aprendizagem (SALVADOR, 1994). Segundo Piaget (1973, p. 105) “cooperar na ação é operar em comum, isto é, ajustar por meio de novas operações (qualitativas ou métricas) de correspondência, reciprocidade ou complementaridade, as ações executadas por cada um dos parceiros”.

Rafaelli e Valentini (2013) colaboram com a reflexão citando a existência das regras autônomas de conduta fundamentadas no respeito mútuo, as quais promovem reorganizações das formas de pensar e conceber a realidade. Rangel (1992) considera que a experiência de cooperar provoca a necessidade da criação pessoal de novas formas de relacionamento, ampliando a compreensão da realidade, selecionando e coordenando novas ações. Para a autora:

Ocorre a tomada de consciência quando o sujeito reorganiza a sua mente, coordenando todas as relações criadas e selecionadas, superando sua antiga forma de conceber e explicar a realidade. Ao mesmo tempo, na experiência de cooperação, o sujeito também contribui, pelas trocas recíprocas para o crescimento de seus pares. (p. 57)

Cooperar incita a necessidade dos estudantes de criarem novas formas de relacionamento interindividual, e pode proporcionar autonomia e desenvolvimento mútuo. Salvador (1994) relata que as experiências de aprendizagem cooperativas favorecem um maior rendimento e uma produtividade melhor, um estabelecimento de relações positivas constituídas de simpatia, atenção, cortesia, respeito, bem como de sentimentos recíprocos de obrigação e colaboração, que se ampliam das relações entre estudantes para os docentes e a instituição escolar.

Baseando-se na teoria piagetiana do desenvolvimento, que possui sua concepção pautada na ação e interação do sujeito no mundo (intraindividual) e com outros sujeitos (interindividual), alguns autores – como Sisto (1993, 1997), Perret-Clermont (s/d), Salvador

(1994) – ampliam as discussões e apresentam reflexões acerca das interações sociais dos estudantes e apresentam suas análises, enriquecendo a compreensão dos processos que estão na base da socialização e do desenvolvimento cognitivo através do conceito de conflito sociocognitivo.

O conflito sociocognitivo é uma estratégia para provocar aprendizagens através da construção coletiva de tarefas. Sisto (1993) conceitua tais conflitos como desequilíbrios provocados pelas perturbações cognitivas que se apresentam ao sujeito no enfrentamento ao ambiente, sendo que esses movimentos geram novas construções, possibilitando progressos no aprender. Salvador (1994), por sua vez, os conceitua como o resultado da confrontação entre esquemas de sujeitos diferentes que se produz no decurso da interação social.

Perret-Clermont (s/d) considera a gênese das estruturas cognitivas resultante de atividades estruturantes sobre a realidade, as quais acontecem, de forma específica, através de coordenações interindividuais. O conflito sociocognitivo é constituído por uma situação de confrontação entre as próprias reações e as de um outro, ou seja, em trocas interindividuais. Trata-se de uma dimensão de exposição do sujeito a situações que desencadeiem mecanismos de reorganização cognitiva, ultrapassando as construções anteriormente elaboradas, constituindo fonte de mudança.

Vislumbrando o contexto interpessoal da interação e da comunicação social na aprendizagem, Salvador (1994) aponta que, ao experimentar situações de conflito sociocognitivo, ocorre interação, codificação conjunta de manipulações e efeitos de comunicação, transformando conflitos em situações potencialmente construtivas. Apresenta também situações de desequilíbrios emocionais provocados pelas controvérsias que possam ser vividas nessas ocasiões, porém afirma que tais circunstâncias podem levar à busca de novas informações e análises mais amplas, enriquecendo os caminhos interacionais entre os estudantes.

Há algum tempo, a Epistemologia Genética tem sido vista como uma teoria inovadora no campo educacional, apresentando-se como grande opositora dos métodos tradicionais de ensino, postulando um tipo de ensino e aprendizagem mais espontâneo e condizente com uma sociedade livre e democrática. Assim, a articulação dos aspectos piagetianos relacionados com a aprendizagem, a tomada de consciência, o desenvolvimento, o conhecimento, a cooperação e sociocognição pode significar o estabelecimento de diretrizes básicas para a compreensão dos diferentes processos presentes nas salas de aula, como a diversidade, a formação e a aprendizagem humana. Esses são aspectos de interesse de toda a comunidade educativa, especialmente dos professores inseridos na prática pedagógica diária, no processo

de reconstrução do ensinar e do aprender no contexto escolar inclusivo, em que todas as crianças, independentemente de suas diferentes formas de aprender, devem estar inseridas e participando com sucesso das situações de aprendizagem.

2.4.2 Dificuldades de aprendizagem

A construção teórica acerca dos quadros definidos, atualmente, como dificuldades de aprendizagem, apresenta-se de forma ampla e polêmica na literatura, sendo que as nomenclaturas não se apresentam de forma coincidente, pois diferentes linhas de pesquisa versam sobre o tema e sua etiologia. As definições transitam entre distúrbios, transtornos, dificuldades e/ou problemas por diversos olhares: médico, psicológico, neurológico, psicopedagógico, linguístico, pedagógico, sociocultural, ambiental, entre outros.

2.4.2.1 Contextualizando as dificuldades de aprendizagem

Essa é uma temática histórica que tem relação com os processos e práticas ocorridas em tempos e espaços educacionais, sociais, econômicos e políticos distintos. As teorias sobre as problemáticas encontradas no desenvolvimento das aprendizagens circulam entre as conceituações da Educação, Saúde e Filosofia.

García (1998) afirma que a situação atual é muito rica em contribuições, enfoques, pesquisas, desenvolvimento de estratégias de avaliação e intervenção que refletem a grande preocupação interdisciplinar existente.

Segundo Bossa (2000), a preocupação com os problemas de aprendizagem teve origem na Europa, ainda no século XIX, com a consolidação do capitalismo industrial. Naquele século, a maior parte dos regimes políticos monárquicos havia sido extinta, e a burguesia, além do poder econômico, passava a deter o poder político. Com o avanço do capitalismo industrial, os ideais burgueses de igualdade e fraternidade do século XVIII e início do século XIX foram sendo colocados de lado, pois com o aprofundamento das contradições inerentes a esse sistema de produção, ficava cada vez mais longínqua a possibilidade de uma sociedade igualitária para todos. A partir daí, surge a necessidade de justificar as desigualdades inerentes à sociedade de classes. Será por meio dos avanços científicos e de formulações teóricas que se buscará a explicação para as desigualdades da sociedade emergente.

A crença pautada no cientificismo, gerando uma concepção de ciência moderna e positiva que dominará o pensamento científico, produz, na cultura ocidental, a convicção de que o saber, oriundo da pesquisa científica, amplia a possibilidade do fazer. Nessa convicção, operar com fatos objetivos e precisos, rigidamente ligados entre si numa cadeia de causas e efeitos, produzindo leis uniformes e invariantes, tornou-se a chave-mestra para o entendimento do Universo. O homem, desse modo, é inserido em um sistema de evolução biológica, abolindo a linha divisória entre as ciências naturais e as ciências humanas e sociais (BOSSA, 2000).

O comportamento humano, objeto de estudo da psicologia, passa a ser medido e controlado nos laboratórios de psicologia experimental, sendo que as testagens buscavam comprovar que a capacidade intelectual advém de aptidões naturais e humanas, herdadas geneticamente. Nas escolas, os testes explicavam as diferenças de rendimento dos estudantes e o acesso diferenciado aos diversos graus de escolarização. Tal enfoque orgânico, considerado verdadeiro e único naquele momento, constituía a base significativa para a definição e as causas das dificuldades de aprendizagem a médicos, terapeutas e educadores.

No início do século XX, com o grande desenvolvimento das ciências médicas e biológicas, são estimulados os estudos neurológicos, neurofisiológicos e neuropsiquiátricos. Classificações de normalidade e anormalidade foram emergindo em decorrência de tais avaliações, e as causas dos fracassos escolares passam a ser atribuídas a alguma anomalia anátomo-fisiológica.

Paiva e Azevedo (2009) relatam as mudanças no conceito de *dificuldades de aprendizagem*, desde a visão organicista típica de meados de 1940 até os anos 1990, quando as dimensões sociais são retomadas. Esses autores referem que o conceito de dificuldades de aprendizagem originou-se do conceito de *criança com lesão cerebral mínima* (Síndrome de Strauss), pois a maioria das que apresentavam dificuldades de aprendizagem possuíam sintomas da síndrome, como distúrbios motores, perceptivos, conceituais e de pensamento, dispersividade, dentre outros. Essa foi a visão mais defendida até a década de 1950, prevalecendo sobre outras abordagens, como a da psicologia comportamental, cognitiva e a dos processos afetivo-emocionais.

Nas décadas de 1960 e 1970, passando pela visão mais social, a expressão *dificuldade de aprendizagem* competia com o conceito *transtorno de aprendizagem*. Com o decorrer do tempo, as dificuldades de aprendizagem passaram a constituir um fenômeno social, sendo fundados grupos específicos e associações que enfatizaram as questões de leitura, as quais caracterizavam, nessa época, 60% das deficiências na aprendizagem.

As conceituações perpassaram pela visão mais integradora dos anos 1980, com ampliação dos conceitos que abarcaram a dislexia, a disgrafia, a discalculia e a disortografia como transtornos de grau leve, moderado ou grave e de caracterização mais duradoura. Nos anos 1990, as dimensões sociais foram retomadas e percebeu-se uma melhoria nas técnicas de diagnóstico e de aceitação dos fenômenos (PAIVA; AZEVEDO, 2009).

A Psicopedagogia, área do conhecimento que possui caráter interdisciplinar, tem como objeto de estudo o processo de aprendizagem humana e suas variáveis (BOSSA, 2000). Dentro das formas de conceituar as dificuldades de aprendizagem, bem como de intervir nessa problemática, a atuação psicopedagógica, no campo educativo, também apresentou uma caminhada histórica, acompanhando as tendências conceituais do fenômeno.

Enquanto as dificuldades de aprendizagem eram vistas como entidades nosográficas (RUBINSTEIN, 2003), elas precisavam ser trabalhadas, com o objetivo de que os estudantes com tais dificuldades pudessem se adaptar melhor, superando-as através de exercícios bem conduzidos; ou seja, fazia-se uma leitura das dificuldades que acometiam as crianças e dos pré-requisitos necessários para superá-las, caracterizando um trabalho de natureza adaptativa com a conotação de reeducar.

Segundo Bossa (2000), na perspectiva da Psicopedagogia Curativa, o objeto de estudo era o sujeito que não podia aprender, concebendo-se a *não aprendizagem* pelo enfoque que salientava a falta, isto é, o processo de aprendizagem era avaliado em função de seus déficits, e o trabalho procurava vencer tais defasagens. Esse enfoque buscava estabelecer semelhanças entre os grandes grupos de sujeitos, as regularidades, o esperado para determinada idade, visando à redução das diferenças e à acentuação da uniformidade.

Com a ampliação do olhar constitutivo da área, especialmente com as contribuições teóricas de Sara Paín e Alicia Fernández, a Psicopedagogia passou a levar em consideração a singularidade do indivíduo ou do grupo, buscando o sentido particular de suas características e de seu desenvolvimento, segundo as circunstâncias da sua própria história e do seu mundo sociocultural (BOSSA, 2000). As contribuições das autoras são interessantes por considerarem a interação sujeito/objeto, isto é, o processo de adaptação inteligente e, simultaneamente, a apreciação dos aspectos subjetivos envolvidos nesse processo (RUBINSTEIN, 2003). Dessa maneira, o objetivo da intervenção psicopedagógica centra-se no desaparecimento do sintoma e na possibilidade de o sujeito aprender em condições melhores, enfatizando a relação dele com a aprendizagem, ou seja, a participação do sujeito como agente de sua própria aprendizagem, apropriando-se do conhecimento (PAÍN, 1985).

O sujeito da aprendizagem ou “sujeito aprendensinante”, como é nomeado por Alicia Fernández (1991), está presente na leitura das dificuldades, bem como nas relações que estabelece nos processos de ensino e aprendizagem. Nessa abordagem, todo sujeito tem sua modalidade de aprendizagem, uma maneira pessoal para aproximar-se do conhecimento e constituir o saber, isto é, tem um esquema de operar, utilizado nas situações de aprendizagem, construído na sua relação com o outro e na sua atividade estruturante em um universo estável (BOSSA, 2000).

O olhar e a escuta psicopedagógica buscam enfatizar que o sujeito seja o agente de sua própria aprendizagem e que se aproprie do conhecimento, reconhecendo em cada um seu estilo próprio, sem reduzir sua apreensão à universalidade de uma escola impessoal ou à particularidade de um gênero homogeneizante (RUBINSTEIN, 2003). Segundo Rubinstein (2003), essa vertente teórica é chamada Psicopedagogia Dinâmica ou Psicopedagogia do Sujeito.

Paín (1985) esclarece que a Psicopedagogia possui uma função adaptativa na primeira proposta, diferente da outra que permite ao sujeito que não aprende fazer-se cargo de sua marginalização e, então, aprender a partir dela, transformando-se para integrar-se na sociedade, contudo, dentro da perspectiva da necessidade da modificação social.

Atualmente, os processos de ensino e aprendizagem, em todas as suas especificidades, bem como as questões que podem dificultar ou impedir a consecução desses processos são extensivamente discutidos na literatura (MONTIEL & CAPOVILLA, 2009; CAPOVILLA, 2011; FONSECA, 1995; FERNÁNDEZ, 1991; PAÍN, 1985; BOSSA, 2000), sendo ainda uma inquietante problemática para quem atua em Educação e Saúde. Segundo Siqueira e Gurgel-Giannetti (2011), de 15% a 20 % das crianças no início da escolarização apresentam dificuldades em aprender e, logo, mau desempenho escolar. De acordo com esses autores, as estimativas podem ser de 30% a 50%, se forem analisados os primeiros anos de escolaridade.

Fonseca (1995) comenta que entre as inúmeras definições de dificuldades de aprendizagem a do *National Joint Committee of Learning Disabilities* – NJCLD, 1988, é a que reúne maior consenso internacionalmente, sendo extremamente complexa, agrupando uma grande variedade de conceitos, critérios, teorias, modelos e hipóteses. Essa definição, para Fonseca (1995, p.71), compreende o seguinte conteúdo:

Dificuldades de aprendizagem (DA) é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático. Tais desordens, consideradas intrínsecas ao indivíduo, presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, podem ocorrer

durante toda a vida. Problemas na autorregulação do comportamento, na percepção social e na interação social podem existir com as DA. Apesar das DA ocorrerem com outras deficiências (por exemplo, deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbios sócio-emocionais) ou com influências extrínsecas (por exemplo, diferenças culturais, insuficiente ou inapropriada instrução, etc.), elas não são o resultado dessas condições.

Neste estudo, seguiremos o conceito de dificuldades de aprendizagem postulados pelos autores Montiel & Capovilla (2009), Sisto e Souza (2001), Relvas (2010), Siqueira e Gurgel-Gianetti (2011), Mantoan (1997), Paín (1985), os quais diferenciam de forma mais esclarecedora as diferenças conceituais entre *dificuldades de aprendizagem* e *transtornos de aprendizagem*.

2.4.2.2 Conceituando dificuldades de aprendizagem

Montiel & Capovilla (2009) individualizam os termos *dificuldades de aprendizagem* e *transtornos de aprendizagem*:

Quando os problemas decorrem de inadequações de fatores ambientais (quer da escola, como métodos de alfabetização escolar inadequados, quer da família, como baixo envolvimento e apoio dos pais), eles acarretam dificuldades de aprendizagem. Por outro lado, quando os problemas decorrem de variáveis neuroanatomo-fisiopatológicas da criança (como nas dislexias, disgrafias, discalculias e epilepsias), eles constituem transtornos de aprendizagem. (p. VII)

Sisto e Souza (2001) definem que o termo *dificuldades de aprendizagem* engloba um grupo heterogêneo de transtornos, manifestando-se por meio de atrasos ou dificuldades em leitura, escrita, soletração e cálculo em pessoas com inteligência potencialmente normal ou superior e sem deficiências visuais, auditivas, motoras ou desvantagens culturais. O indivíduo com dificuldade de aprendizagem não possui rebaixamento de QI, indicando aquilo que muitos autores chamam de conduta discrepante acentuada entre o potencial para a aprendizagem e o desempenho acadêmico.

Relvas (2010) afirma que certos termos utilizados, como distúrbios, dificuldades, transtornos, incapacidades, problemas, são encontrados na literatura e, muitas vezes, são empregados de forma inadequada, porque a presença de uma dificuldade de aprendizagem não implica, necessariamente, um transtorno. Uma dificuldade pode ser transitória, não ligada a uma alteração funcional do sistema nervoso, como, por exemplo, uma inadequação pedagógica, um problema emocional da criança, enfim, dificuldades que a criança passa em algum momento de sua vida, passível de ser superado. A expressão *transtorno de*

aprendizagem deve ser reservada para dificuldades primárias ou específicas que se devem a alterações orgânicas gerais ou do sistema nervoso central.

Siqueira e Gurgel-Gianetti (2011) também colaboram, refletindo sobre a temática e trazendo a distinção entre *dificuldade escolar* e *transtorno de aprendizagem*. A dificuldade escolar, segundo eles, relaciona-se com problemas de origem pedagógica e/ou sociocultural, não havendo qualquer envolvimento orgânico. É extrínseco ao indivíduo. Já o *transtorno de aprendizagem* relaciona-se com problemas na aquisição e no desenvolvimento de funções cerebrais envolvidas no ato de aprender, tais como dislexia, discalculia e transtorno da escrita, sendo que todas essas condições têm base neurobiológica, ou seja, são intrínsecas ao indivíduo.

Os autores compreendem que, entre as causas de dificuldade escolar, há fatores predominantemente extrínsecos ao indivíduo, sem comprometimento orgânico, tais como: inadequação pedagógica, condições socioculturais desfavoráveis ou pouco estimuladoras. Causas emocionais, geralmente secundárias a fatores ambientais, como desmotivação, baixa autoestima e desinteresse também são consideradas.

Nesse sentido, concordamos com a classificação de Fonseca (1995) o qual relata que, para definirmos ou mesmo pensarmos em dificuldades de aprendizagem, devemos adotar uma perspectiva interacional, ou seja, devemos procurar integrar as condições internas (neurobiológicas) e as condições externas (socioculturais), as quais desempenham funções dialéticas e psicoemocionais que estão em jogo na aprendizagem humana.

Araújo (1998) propõe, através da nomenclatura utilizada por Mantoan (1997), uma leitura piagetiana sobre as dificuldades no processo de aprendizagem. Desde essa perspectiva, afirma que, no processo psicogenético de construção de uma organização lógica do mundo, a qual vai tornando-se cada vez mais complexa em busca de uma melhor adaptação à realidade, existe uma ordem temporal de aquisição de determinados conhecimentos, possíveis de serem construídos pelos sujeitos e que podem ser esperados em momentos diferentes em cada cultura e em cada sociedade. Segundo o autor, quando ocorrem defasagens nessa ordem temporal, podemos identificar a presença de *déficits*. Partindo desses pressupostos teóricos, tais *déficits* podem ser considerados de quatro maneiras, desde duas perspectivas distintas, mas não excludentes: *déficits reais* ou *déficits circunstanciais*, de origem estrutural ou funcional.

Mantoan (1997) refere-se ao *déficit real* quando há lesão orgânica devidamente instalada como causa do problema, ocasionando limitações nas trocas entre o sujeito e o meio. Tais formas de lesão impedem a manipulação concreta de um objeto ou a realização de trocas

linguísticas e/ou afetivas com o outro, comprometendo a organização espaço-temporal-causal da criança e, conseqüentemente, as significações que atribui aos objetos (em seu sentido amplo).

Os *déficits circunstanciais* são definidos pela autora como *déficits* cognitivos passíveis de serem recuperados, diferenciando-os do *déficit real*. Considera que os cognitivos são os mais comumente encontrados nas escolas, decorrendo da história de vida do sujeito, de comprometimentos qualitativos nas suas trocas realizadas com o meio físico, sociocultural e interpessoal. Também pode ocorrer devido a desequilíbrios na dinâmica das coordenações entre os aspectos constituintes da personalidade (afetivo, social, cognitivo e psicológico).

Analisando a perspectiva das origens, as dificuldades podem ser de origem estrutural ou funcional. Quando *estrutural*, o *déficit* é decorrente de comprometimentos históricos nas interações do sujeito com o meio (ou por lesões orgânicas), dificultando/impedindo a construção de suas estruturas lógicas dentro de uma temporalidade esperada pelo meio em que vive. Assim, o sujeito pode se ver diante de conteúdos escolares para cuja compreensão ainda não construiu as estruturas lógicas necessárias.

Quando o *déficit* é *funcional*, as causas podem estar na dificuldade encontrada pelo sujeito em generalizar e coordenar adequadamente os dados que abstrai da realidade, bem como em aplicar suas estruturas mentais a diferentes conteúdos. Poderá aplicar suas estruturas cognitivas em conteúdos vinculados ao seu cotidiano (conteúdo sobre os quais foram construídas suas estruturas), mas não conseguir aplicá-las em conteúdos solicitados pela escola, distantes da sua realidade. Mantoan (1997) refere que o *déficit funcional* pode decorrer também de comprometimentos de natureza afetiva que atuem bloqueando o funcionamento cognitivo. Nesta pesquisa, a perspectiva de *déficit circunstancial* e *funcional* é a adotada para referenciar as *dificuldades de aprendizagem*.

Paín (1985) traz a noção de *não aprendizagem* como um processo diferente da aprendizagem, e não apenas como seu reverso ou oposto, revelando em seus estudos atenção diferenciada à maneira peculiar e singular de cada sujeito, alertando-nos para o quão facilmente marginalizamos aqueles que fazem algo diferente da norma.

Para esse entendimento, a autora lança mão do conceito de aprendizagem através da descrição de quatro dimensões: a biológica, a cognitiva, a social e a da função do “eu”. A autora explica o sentido da aprendizagem da seguinte forma:

É o sujeito aprendendo que pertence a um grupo social particular passível de ser definido estruturalmente por meio do materialismo dialético, com um equipamento

mental geneticamente determinado e cumprindo uma continuidade biológica funcional. (PAÍN, 1985, p. 20)

Dentro do marco da Epistemologia Genética, a aprendizagem ocorre em sentido amplo, a qual consistiria do desdobramento funcional de uma atividade estruturante, que resultaria na construção das estruturas operatórias esboçadas em tal atividade. Acontece igualmente uma aprendizagem, em sentido mais estrito, que permite o conhecimento das propriedades e das leis dos objetos particulares, sempre por assimilação a essas estruturas que permitem uma organização inteligível do real (PAÍN, 1985).

Referindo-se à dimensão cognitiva do processo de aprendizagem, a autora elenca três diferenças: (a) a situação em que o sujeito adquire uma conduta nova, adaptada a uma situação anteriormente desconhecida e surgida dos sancionamentos trazidos pela experiência aos ensaios dos sujeitos; (b) a aprendizagem da regulação, que rege as transformações dos objetos e suas relações mútuas, sendo que, aqui, a experiência tem por função confirmar ou corrigir as hipóteses ou antecipações que surgem da manipulação interna dos objetos, caracterizando esquemas de assimilação, mecanismos de antecipação, retroação, promovendo a acomodação necessária; e (c) a aprendizagem estrutural, vinculada ao nascimento das estruturas lógicas do pensamento, através das quais é possível organizar uma realidade inteligível e, cada vez, mais equilibrada. A autora entende, ainda, que a experiência cumpre função relevante e necessária para a aquisição de novos esquemas que darão conta de certas transformações.

Quando se refere à dimensão social do processo de aprender, Paín (1985) apresenta a aprendizagem como um dos polos do par ensino/aprendizagem cuja síntese constitui o processo educativo, compreendendo todos os comportamentos relacionados à transmissão cultural, seja no que concerne à família, seja à escola ou a qualquer outra instituição de caráter educativo. Através dela o sujeito exercita, assume e incorpora uma cultura particular na medida em que corresponde à modalidade própria de seu grupo de pertencimento. Assim, a aprendizagem garante a continuidade do processo histórico e a conservação da sociedade como tal, através de suas transformações evolutivas e estruturais.

Além disso, a autora caracteriza o processo de aprendizagem como “função do eu”, em que o sujeito estabelece contato entre a realidade psíquica e a realidade interna e transforma os dados sensoriais em elementos utilizáveis, para que sejam pensados, agrupados e compreendidos.

Quanto às condições para aprendizagem, Paín (1985) declara que há condições externas, que são definidas pelo campo do estímulo, e internas, as quais definem o sujeito. As

condições internas são descritas por três planos inter-relacionados: corpo, condição cognitiva e dinâmica do comportamento.

O primeiro plano é a *infraestrutura neurofisiológica* ou o organismo, cuja integridade anátomo funcional garante a conservação dos esquemas e suas coordenações, sendo considerado como mediador da ação e como base do “eu” formal.

A *condição cognitiva* diz respeito à presença de estruturas capazes de organizar os estímulos do conhecimento, ou seja, a coordenação de esquemas num âmbito particular, prático, representativo, conceitual e concordante com um nível de equilíbrio particular obtido através de regulações, descentrações intuitivas ou operações lógicas, práticas ou formais.

A *dinâmica do comportamento* é caracterizada por uma determinação de mudanças, sendo que estas se constituem através do processamento da realidade, que pode produzir um aumento qualitativo nas suas possibilidades de atuar sobre elas (PAÍN, 1985).

Ainda a partir da perspectiva dessa autora, as dificuldades de aprendizagem são caracterizadas como um sintoma que surge da fratura contemporânea de uma série de concomitantes.

Podemos considerar o problema de aprendizagem como um sintoma, no sentido de que o não-aprender não configura um quadro permanente, mas ingressa numa constelação peculiar de comportamentos, nos quais se destaca como sinal de descompensação [...] um estado particular de um sistema que, para equilibrar-se, precisou adotar esse tipo de comportamento que mereceria um nome positivo, mas que caracterizamos como não-aprendizagem. (PAIN, 1985, p. 28)

Dole e Bellano (s/d), em sua obra “As crianças que não aprendem”, estudam a atividade do sujeito e como este adquire os meios para atualizar as suas estruturas, as modalidades funcionais, as variações estructo-funcionais, segundo os momentos da gênese individual, em que o sujeito se constrói através de sua atividade, num meio que é o seu. Referem que o sujeito em ação com o real realiza uma autoconstrução nas interações que estabelece com o meio e, assim, prepara as estruturas de sua atividade à medida que sua insuficiência em relação ao objeto ou a sua resistência de se deixar assimilar por elas cria, através dessa mesma atividade, estruturas mais adequadas, complexas e flexíveis. Concluindo, o sujeito estrutura-se através da sua atividade sobre o meio e, assim, reestrutura-se, indefinidamente, para uma adaptação, um equilíbrio cada vez maior.

Em relação às crianças com dificuldades de aprendizagem, os autores pontuam que elas não constroem o real através do plano da representação, não alcançando o nível das

operações concretas; portanto, não efetuam mentalmente as operações reversíveis nem realizam abstrações reflexivas. Sendo assim, ao não possuírem um domínio do real, produzem um sentimento de insucesso, impotência, desgosto, rejeição, entre outros.

Ao considerarmos as dificuldades de aprendizagem a partir de um olhar interacional e dialético, observamos que o ambiente escolar pode ou não colaborar para o oferecimento de oportunidades apropriadas para aprendizagem. Saravali e Guimarães (2007) propõem em seu estudo o olhar de Smith e Strick (2001) os quais defendem que as crianças, a fim de obterem progresso intelectual,

devem não apenas estar prontas e serem capazes de aprender, mas também devem ter oportunidades apropriadas de aprendizagem. Se o sistema educacional não oferece isso, os alunos talvez nunca possam desenvolver sua faixa plena de capacidades, tornando-se efetivamente ‘deficientes’, embora nada haja de fisicamente errado com eles [...]. A verdade é que muitos alunos fracos são vítimas da incapacidade de suas escolas para ajustarem-se às diferenças individuais e culturais. (SMITH e STRICK, 2001, p. 33-34)

No plano escolar, as dificuldades de aprendizagem categorizam uma das parcelas do público com ritmos de aprendizagem e com formas de aprender diferentes de seus pares. Esses estudantes configuram uma vasta gama de diferenças presentes na realidade, das mais simples às mais complexas, inseridos no contexto educativo. Esses estudantes apresentam uma discrepância entre o potencial estimado do indivíduo e sua realização escolar, que se mostra abaixo da média em uma ou mais áreas acadêmicas (FONSECA, 1999).

De acordo com Bossa (2002), no Brasil, a escola torna-se palco, cada vez mais, de fracassos e de formação precária, impedindo aos jovens de apossarem-se da herança cultural, dos conhecimentos acumulados pela humanidade e, conseqüentemente, de compreenderem melhor o mundo que os rodeia. A escola – que deveria formar jovens capazes de analisar criticamente a realidade, a fim de perceber como agir, no sentido de transformá-la e, ao mesmo tempo, de preservar as conquistas sociais – contribui para perpetuar as injustiças sociais que sempre fizeram parte da história do povo brasileiro.

Segundo a autora (2002), o número de crianças encaminhadas para consultório médico, diagnosticadas pelas escolas como tendo algum tipo de problema é muito grande. A maioria delas não apresenta nenhum tipo de anormalidade, necessitando apenas de uma metodologia diferenciada capaz de proporcionar-lhes uma aprendizagem mais eficaz. Considera também que, além de pensarmos na potencialidade intelectual demonstrada pela criança, precisamos também pensar no potencial que ela possui e não pode usar.

Oliveira, Santos, Aspilicueta e Cruz (2012) apresentam um estudo que relaciona os conceitos de inclusão, dificuldades de aprendizagem e concepções de professores acerca dessa temática. Reafirmam que o ensino de qualidade é o desafio maior ao atender a todos em suas diferenças individuais, sociais, culturais e econômicas. Tal artigo refere que a maioria dos professores apontam as dificuldades de aprendizagem como sendo de origem cognitiva, caracterizando tais estudantes como lentos, desatentos e/ou com alterações cognitivas; alguns apontam fatores sociais, psicológicos e sociais. As autoras (2012) enfocam como relevante o olhar dos professores, pois ao se atribuir um rótulo, esquecem-se das circunstâncias em que essas crianças podem estar inseridas. Esse aspecto pode fazer grande diferença, pois sob essa perspectiva passa-se do *status* de o aluno *ser* um estudante com dificuldades de aprendizagem a *estar* com dificuldades, o que pode configurar uma possibilidade de mudança no processo.

Collares e Moysés (1996) entendem que o fracasso escolar se constitui em um problema social e politicamente produzido. Para as autoras, essa questão deve ser resgatada em uma dimensão coletiva e não como um problema individual, nem mesmo como uma somatória de problemas individuais, mas como problemas coletivos. Segundo dados obtidos em suas pesquisas, observaram que muitos profissionais, ao serem indagados sobre as causas do fracasso escolar, manifestavam-se de diferentes maneiras. Uns responsabilizavam a família pela falta de interesse em ajudar os filhos em casa, para outros, os responsáveis seriam os professores, ou ainda, a diretora. Collares e Moysés (1996) concluem que as consequências da estigmatização de crianças sadias, decididamente, faz com que elas se sintam doentes, e suas ações passam a ser as de uma pessoa realmente doente, comprometendo, assim, sua autoestima e seu autoconceito. Por conseguinte, tais circunstâncias reduzem suas chances de aprender.

Seabra e Capovilla (2011) também destacam que os fracassos na aprendizagem têm relação com os fracassos do ensino. Comentam que o sistema escolar vigente possui um modelo teórico conceitual e metodológico que mantém a perseveração do fracasso escolar, com índices alarmantes e persistentes, especialmente dos processos de alfabetização da população brasileira.

Tal estrutura possui, em sua essência, diretrizes pedagógicas e pressupostos teóricos que privilegiam a transmissão de conhecimentos, a homogeneização das respostas, de comportamentos, das razões e dos sentimentos, além de considerar as dificuldades de aprendizagem através do viés da incompletude. Argumentam que o estudante é vitimado por falhas no processo educacional que impedem a redução das desigualdades, agravando as situações de exclusão educacional e social, comprometendo os índices de desenvolvimento

humano e condenando gerações de brasileiros a aprender cada vez menos, levando ao analfabetismo ou analfabetismo funcional, o que acarreta, no futuro, situações de subemprego, desemprego, miséria e marginalidade.

Seabra e Capovilla (2011) chamam a atenção para a realidade em evidência no solo da educação brasileira, sustentando que a educação deve buscar meios para aprender com as crianças como tornarem-se competentes em educar. Enfatizam, ainda, que a relação entre educador, educação e estudantes é o caminho para a efetiva consecução do progresso e da justiça social, mas que esse progresso só pode ser alcançado se o educador mostrar-se sensível às dificuldades das crianças e se estiver disposto a aprender com elas, cada vez com maior envolvimento, paixão e eficácia.

Patto (1999) apresenta em sua obra “A Produção do Fracasso Escolar”, o complexo quadro do cotidiano escolar, relacionando fatores históricos, sociais, políticos, epistemológicos ao fracasso escolar e às práticas educativas em nossa sociedade. A autora refere-se, em seu estudo, aos estudantes que não fazem parte da cultura dominante na sociedade e refere que – segundo a sociedade e a cultura dominante – essa parcela da população já nasce condenada ao fracasso, pois pressupõem que, em função de diferentes normas, padrões, hábitos e práticas, esses estudantes estão menos aptos à aprendizagem escolar.

A autora afirma que existe uma “crença na incompetência das pessoas pobres generalizada em nossa sociedade” (1999, p.74), e a partir desse olhar a psicologia educacional traz às discussões a teoria da carência cultural como explicação e causa para as dificuldades de aprendizagem. Patto menciona que a teoria da carência cultural passa a explicar a desigualdade pelas diferenças de ambiente cultural em que as crianças consideradas de classes “baixa” e “média” desenvolvem-se, e que as características físicas, sensoriais, perceptivo-motoras, cognitivas, intelectuais e emocionais de crianças pertencentes a diferentes classes sociais apresentam defasagens no desenvolvimento, sendo as diferenças sociais as causas das dificuldades no aprender e na adaptação escolar (PATTO, 1999).

Sob esse ponto de vista, a autora relata que as dificuldades passam a ser decorrentes e pertencentes somente ao indivíduo e que as demais relações escolares ainda não estariam sendo vistas dentro dessa problemática. No decorrer de sua reflexão, a autora amplia essa discussão quando relaciona os fatores internos da instituição escolar apresentando a estrutura, o funcionamento escolar e a qualidade de ensino como condicionantes e/ou responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem. Refere ainda que as explicações do fracasso escolar baseadas na teoria da carência cultural precisam ser revistas a partir do olhar e do reconhecimento dos

mecanismos escolares, por vezes, inadequados e produtores e/ou facilitadores de dificuldades de aprendizagem. Além disso, critica o olhar clínico e patologizante sobre os processos de não aprendizagem, referindo-se ao sistema educacional, o qual também se mostra como gerador de obstáculos, bloqueando alguns avanços institucionais. Patto (1999) também problematiza a natureza científica dos estudos que, muitas vezes, naturaliza os fracassos, impedindo um olhar mais amplo e progressivo, que poderia qualificar as relações escolares e o sucesso de todo o sistema educacional, indo além das questões de ideologia e de relações de poder que nesse meio transitam.

O estudo de Angelucci, Kalmus, Paparelli e Patto (2004), por sua vez, versa acerca do estado da arte sobre fracasso escolar. Os dados dessa pesquisa apontaram que, em sua maioria, as causas do fracasso escolar são advindas isoladamente de problemas psíquicos dos estudantes, problemas técnicos pedagógicos, problemas institucionais ou políticos, predominando concepções psicologizantes e tecnicistas. Ainda apontam alguns discursos fraturados inconciliáveis e algumas hipóteses que apresentam olhar crítico, atento às relações e às questões de poder envolvidas nas estruturas das instituições educacionais.

Olhar para as crianças com dificuldades de aprendizagem oriundas de classes populares é vislumbrar uma parcela da sociedade que é, ao mesmo tempo, incluída e excluída dentro da escola e da sociedade como um todo. Para Esteban (2002), esse é um cenário de exclusão, de desvalorização do indivíduo como aprendente e como sujeito social, enquanto Patto (1999) considera que o fracasso escolar ocorre num quadro de privações múltiplas, configurando um processo de exclusão do direito de viver, e argumenta que o acesso à educação, apesar de estar democratizado, não garante a socialização sequer da aprendizagem, pois os altos índices de fracasso demonstram a incapacidade da escola de alcançar coletivamente resultados satisfatórios, evidenciando que o fracasso escolar é apenas uma das faces da desigualdade social que penetra o cotidiano escolar, mas que não é simplesmente um espaço de reprodução do contexto social, pois, na escola, são geradas práticas específicas através das quais a desigualdade se constrói e permite, em alguns momentos, a construção de práticas alternativas que superam, ou tentam superar, as desigualdades iniciais.

Partindo dessa perspectiva, podemos compreender que as bases conceituais da educação, do ponto de vista da inclusão, devem ser ampliadas a todos os sujeitos, indistinta e incondicionalmente, adequando a prática pedagógica à diversidade dos aprendizes.

Rubinstein (2003) traz a seguinte reflexão acerca dos aspectos apresentados:

Hoje, algumas verdades no campo da educação vão sendo abandonadas; outras rediscutidas. Vivemos atualmente num momento histórico educacional peculiar: queremos abandonar o discurso da escola tradicional para fazer uma educação que leve em conta o sujeito da aprendizagem, com sua singularidade, mas nem sempre isso tem sido possível. A dicotomia entre o dizer e o fazer no campo da educação deve ser compreendida na análise desse discurso social. Portanto, o estilo de aprendizagem como marca da singularidade no ato de aprender não está desvinculado desse discurso. (p. 137)

Sendo a educação a “mais humana das práticas”, devemos abandonar os projetos de inclusão parcial que privilegia as pessoas com deficiência, afinal o princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam em todos os estudantes e não apenas em alguns deles, removendo barreiras para a aprendizagem em toda a comunidade escolar, favorecendo o enfrentamento à exclusão educacional e social. (CARVALHO, 2010)

A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos, provoca e exige da escola brasileira novos posicionamentos teóricos e práticos, sendo um compromisso inadiável. Assim, ao ser reconhecida cada necessidade específica, de modo a poder superar as dificuldades individuais, haverá a promoção e a possibilidade de criação de sujeitos autônomos, livres e solidários, tornando-se, assim, agentes ativos na construção das aprendizagens, lembrando que a aceitação e o respeito às ideias, aos valores, aos padrões culturais e relacionais diferentes são condições fundamentais.

As diferentes formas de conceber a constituição da singularidade humana sugerem, mesmo que de modo implícito, as concepções de homem, de mundo, do outro, de aprendizagem, de diferença e podem nos direcionar à compreensão das distintas ideias que os educadores têm dos estudantes, bem como de suas possibilidades de aprendizagem e transformação; podem revelar, também, sua concepção de educação e seu posicionamento teórico-prático enquanto educador, que influenciam seu modo de relacionar-se com o conhecimento, com os estudantes, e sua maneira de compreender as razões de sucesso ou fracasso no cotidiano escolar.

3 MÉTODO

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os referenciais teóricos elencados e apresentados anteriormente, constituem as bases para a pesquisa à qual estamos nos referindo: *Prática Pedagógica e Dificuldades de aprendizagem: processos de inclusão e exclusão na perspectiva dos professores*.

No capítulo em prosseguimento, detalharemos os procedimentos metodológicos escolhidos e aplicados à pesquisa. Paviani (2009) refere que “os procedimentos consistem na descrição das ações, decisões, das escolhas e de outras condutas na aplicação dos instrumentos e das técnicas”. (p.126)

Apresentaremos as etapas que constituíram a totalidade deste estudo, o qual se caracteriza por ser de natureza qualitativa e de caráter exploratório. Serão descritos nos procedimentos metodológicos a caracterização geral da pesquisa, o problema de pesquisa, os objetivos geral e específicos, o delineamento do estudo, os sujeitos da pesquisa e a organização do *corpus*. Na sequência, será realizada a exposição da construção dos dados que foi adaptada a partir das bases teóricas da entrevista utilizada no Método Clínico Piagetiano (DELVAL, 2002). Para finalizar o capítulo, apresentaremos a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011), abordagem escolhida como procedimento de análise deste estudo.

3.1.1 Problema de pesquisa e delineamento de estudo

O contexto escolar é composto por uma riqueza imensurável de caracterizações diferenciadas dos sujeitos inseridos nos processos de ensino e aprendizagem. Tais fatos, sempre existentes, são vistos de outra forma na dinâmica educativa atual, trazendo maiores desafios ao cotidiano pedagógico, o qual demanda necessidades diferenciadas de buscas reflexivas teóricas, mobilizações pessoais, desenvolvimento e ampliação de habilidades práticas, além de tentativas constantes de resolução dos desafios encontrados na experiência diária.

Analisar a realidade escolar dos estudantes com dificuldades de aprendizagem e a prática docente vivenciada em suas escolas, sustentadas em concepções de educação inclusiva, pode permitir a construção de reflexões científicas acerca das possibilidades de aperfeiçoamento do processo educacional como um todo, podendo minimizar a incidência de crianças e adolescentes que fracassam e as situações de exclusão vivenciadas. Além disso,

pode colaborar com a efetivação de uma escola de qualidade, de um ensino de qualidade, da qualidade do ensinar, da qualidade do aprender e do aprender com qualidade, acolhendo e mantendo, no seio educacional, todas as crianças e jovens, contribuindo ainda de forma significativa com o contexto sócio-histórico, político e educacional vigente.

Tomando como ponto de partida as abordagens teóricas que alicerçam a educação na perspectiva da inclusão, de conceitos e caracterização específicos acerca das dificuldades de aprendizagem, bem como a Epistemologia Genética de Jean Piaget, esta pesquisa educacional apresenta como princípio norteador a construção de possibilidades de investigação sobre as relações entre a prática docente e os processos de inclusão/exclusão diante de estudantes que apresentem dificuldades de aprendizagens. Os fios condutores teóricos apresentam consonâncias conceituais que suportam as discussões referentes à temática proposta. Tal busca científica foi baseada no problema de pesquisa: *Que aspectos podem ser identificados no discurso dos professores, acerca da prática pedagógica, como promotores de inclusão/exclusão, no que diz respeito a estudantes com dificuldades de aprendizagem?*

O objetivo geral deste trabalho é analisar, a partir do discurso dos professores sobre a prática pedagógica, aspectos promotores de inclusão/exclusão em face de estudantes com dificuldades de aprendizagem. Como objetivos específicos, pretendemos repertoriar as narrativas dos docentes sobre a prática pedagógica diante de estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem; identificar elementos discursivos que explicitem as concepções de dificuldades de aprendizagem dos docentes; e compreender que relações se estabelecem entre a prática pedagógica com estudantes com dificuldades de aprendizagem e os processos de inclusão/exclusão no contexto da sala de aula.

Em função do problema pesquisado e as possíveis variáveis subentendidas na pesquisa que orientam e indicam um caminho para desvendar o problema de pesquisa, escolhemos e definimos o método da pesquisa. Nesse sentido, este trabalho trata-se de uma pesquisa educacional qualitativa com delineamento metodológico exploratório – por ser um estudo analítico e interpretativo – que buscou refletir e explorar os dados que emergiram dos elementos surgidos nos discursos dos sujeitos da pesquisa, propiciando um profundo e rico entendimento da realidade pesquisada.

As pesquisas qualitativas em educação têm se caracterizado como uma geração de conhecimento que constitui uma ação transformadora da realidade, com significação social, política, ética e moral em sua essência. Conforme Esteban (2010), a pesquisa qualitativa pode apresentar função epistêmica, inovadora, crítica, sintética e dinamizadora, integrando os tipos de disciplinas que contribuem para a área da educação, potencializando a dialética permanente

entre teoria e prática. Marconi e Lakatos (2003) referem que as pesquisas de caráter metodológico exploratório têm como objetivo de investigação desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um fenômeno e modificar ou esclarecer conceitos.

Nessa perspectiva, buscaremos descrever a complexidade do problema, analisar as variáveis intervenientes, compreender e classificar os processos dinâmicos vividos por esse grupo social, nesse momento histórico, aprofundando as particularidades dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes com dificuldades de aprendizagem no contexto da educação inclusiva, relacionando o tema às correntes teóricas escolhidas para essa análise.

Detalharemos, a seguir, os procedimentos metodológicos que foram aplicados na presente pesquisa educacional.

3.1.2 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos que participaram desta pesquisa foram dez professores de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental localizada no município de Caxias do Sul – RS. O trabalho foi realizado com os professores dos níveis de primeiro a quinto anos do Ensino Fundamental. Foram entrevistados dois professores de cada nível, desde o primeiro ano do Ensino Fundamental I até o quinto ano do mesmo nível. Todos os professores são concursados e contratados pela Prefeitura Municipal de Caxias do Sul.

É importante descrever que essa escola é localizada na periferia de Caxias do Sul – RS e que os estudantes que a frequentam são oriundos de um bairro subjacente, que se constituiu a partir de invasões de áreas particulares e/ou governamentais. A escola tem uma turma de Educação Infantil, adiantando o ingresso das crianças na escola regular e favorecendo os processos de adaptação e aprendizagem. A escola também conta com o projeto Prato Feito, em que as crianças recebem na escola todas as refeições do turno que frequentam. A direção, representada pela diretora atual, refere que a cultura inclusiva é existente e vivenciada na escola, “é nossa base de funcionamento”, desde o acolhimento da criança na chegada à escola até sua saída, quando o processo pedagógico formal de responsabilidade escolar (ao término do Ensino Fundamental) é finalizado.

Quanto à estrutura profissional, além de professores das turmas regulares e laboratório de informática, a escola conta com uma profissional da Educação Especial que realiza intervenções de Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncional da escola, em casos de crianças que apresentam necessidades educativas especiais, conforme

a orientação da legislação brasileira. A escola também conta com apoio diferenciado de uma profissional do projeto Mais Alfabetização, desenvolvido pela Prefeitura Municipal de Caxias do Sul. Tal projeto destina-se à realização de intervenções pedagógicas a crianças que apresentam dificuldades em seu processo de aprendizagem, especialmente na leitura e escrita, as quais, em função de determinações da lei, não têm direito às intervenções da profissional da Educação Especial. Esses profissionais desenvolvem itinerância entre diversas escolas do Município.

Como procedimento para a realização da pesquisa, visitamos a Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul, solicitando autorização para a realização da pesquisa. Após deferimento da licença pelo Coordenador Geral, visitamos a escola e apresentamos o projeto de pesquisa à equipe diretiva e ao corpo docente, que receberam a proposta com aceitação e disponibilidade. Realizamos a organização dos horários e agendamentos prévios para as entrevistas, sem que os horários de aula fossem interrompidos. A duração das entrevistas foi de 45 a 50 minutos, sendo que a maioria ocorreu na sala de aula em que o professor exerce sua regência. A todos os docentes foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE 1), caracterizando o aspecto científico e sigiloso da pesquisa. Todos assinaram assentindo sua participação.

3.1.3 Organização do *corpus*

Foram entrevistados dez professores da mesma escola, dois pertencentes a cada nível de escolaridade, desde o primeiro até o quinto ano do Ensino Fundamental. Escolhemos esse grupo por abranger o processo de alfabetização até às aprendizagens mais complexas, podendo-se observar as diversas etapas dos processos de aprendizagem, as possíveis dificuldades que podem ocorrer e a prática pedagógica elencada pelos professores diante dessas problemáticas.

Todos os professores são do sexo feminino, com idades entre 22 e 67 anos. A maioria das professoras, com formação em nível superior no curso de Pedagogia, sendo que duas cursaram magistério como formação profissional. O tempo de atuação profissional varia de professores recém-contratados a profissionais com quarenta e oito anos de experiência.

Para a organização da transcrição das entrevistas, baseadas no Método Clínico Piagetiano (DELVAL, 2002), do mapeamento das falas dos professores e do sigilo acadêmico, atribuímos a cada docente a letra A, com um número associado de 1 a 10, conforme quadro demonstrado abaixo.

Segue, abaixo, quadro descritivo referente à caracterização dos professores entrevistados de acordo com sua faixa etária, sexo, formação, tempo de atuação e nível de atuação atual. Através deste quadro realizamos a organização do *corpus* da pesquisa, isto é, o conjunto de registros das falas.

Quadro 1: Caracterização dos sujeitos da pesquisa

SUJEITOS	IDADE	SEXO	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	NÍVEL DE ATUAÇÃO ATUAL
A1	38	F	PEDAGOGIA	17 ANOS	QUINTO ANO
A2	43	F	MAGISTÉRIO	22 ANOS	SEGUNDO ANO
A3	67	F	PEDAGOGIA	48 ANOS	QUINTO ANO
A4	33	F	MAGISTÉRIO	PRIMEIRO ANO	QUINTO ANO
A5	22	F	PEDAGOGIA	PRIMEIRO ANO	QUARTO ANO
A6	24	F	PEDAGOGIA	PRIMEIRO ANO	QUARTO ANO
A7	24	F	PEDAGOGIA	6 ANOS	TERCEIRO ANO
A8	31	F	PEDAGOGIA	13 ANOS	PRIMEIRO ANO
A9	33	F	PEDAGOGIA	4 ANOS	TERCEIRO ANO
A10	25	F	PEDAGOGIA	4 ANOS	SEGUNDO ANO

Fonte: Dados apresentados pelos sujeitos da pesquisa durante a realização da pesquisa.

No próximo subcapítulo, contextualizaremos a construção dos dados, que ocorreu a partir da apresentação da pesquisa à equipe da escola, do reconhecimento do espaço escolar a ser pesquisado e dos sujeitos da pesquisa, passando pela realização das entrevistas, da transcrição, análise e teorização, significando os enunciados propostos a serem pesquisados.

3.2 CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Utilizamos como procedimento para a construção de dados uma entrevista baseada em alguns princípios do Método Clínico Piagetiano (DELVAL, 2002). Tal método consta de perguntas básicas e de outras que variam em função do que o sujeito vai respondendo e dos interesses que orientam a pesquisa em andamento. Cada docente foi entrevistado

individualmente, sendo que o instrumento foi construído valendo-se de uma estrutura orientadora (APÊNDICE 2), mas não rígida, que permitiu seu desenvolvimento de acordo com as respostas dos professores. As entrevistas foram aplicadas na escola, gravadas e transcritas para posterior análise.

3.2.1 Método Clínico Piagetiano

O cientista não deve buscar apenas o “que” das coisas, mas também o “por que” e o “como”. O método clínico possibilita essa explicação científica do fenômeno estudado (DELVAL, 2002). Segundo Piaget (1982), tal técnica trata-se de um método misto, uma vez que resume elementos da observação, da experimentação e de testes ou questionários abertos:

consiste sempre em conversar livremente com o sujeito, em vez de limitá-lo às questões fixas e padronizadas. Ele conserva assim, todas as vantagens de uma conversação adaptada a cada criança e destinada a permitir-lhe o máximo possível de tomada de consciência e de formulação de suas próprias atitudes mentais (p. 176).

O Método Clínico de inspiração piagetiana é um método de entrevista verbal que procura descobrir o que não é evidente naquilo que os sujeitos fazem ou dizem, o que está por trás da aparência de sua conduta, seja em ações ou palavras (DELVAL, 2002). Trata-se de um procedimento de entrevista aberta, que dispõe de um núcleo básico de perguntas que orienta os questionamentos e que se referem aos aspectos fundamentais da pesquisa.

Sua essência está no tipo de atividade do experimentador e da interação com o sujeito. Enquanto se produz a conduta do sujeito, o experimentador precisa estar atento ao pensamento do entrevistado, analisar e esclarecer seu significado. Segundo Piaget (1982),

O bom experimentador deve, efetivamente, reunir duas qualidades muitas vezes incompatíveis: saber observar, ou seja, deixar a criança falar, não desviar nada, não esgotar nada e, ao mesmo tempo, saber buscar algo de preciso, ter a cada instante uma hipótese de trabalho, uma teoria, verdadeira ou falsa, para controlar. (p.11)

Nevado (2001) menciona em seu estudo que o Método Clínico de Piaget pressupõe um intercâmbio de pontos de vista, uma conversação livre a respeito de uma experiência em andamento, de modo a despertar o interesse do sujeito. Expõe ainda que as intervenções do experimentador podem assumir três formas: de *exploração*, que tende a desvelar a noção cuja existência e estruturação se buscam; de *justificação*, que obriga o sujeito a legitimar seu ponto de vista e a identificar os argumentos que sustentam as hipóteses do sujeito; e, por fim, de

controle ou *contra-argumentação*, que busca a coerência ou contradição das respostas através da contrassugestão. Silva e Frezza (2011) esclarecem:

O Método Clínico ou método de Exploração Crítica é um procedimento de coleta e análise de dados que fornece ao pesquisador uma possibilidade de compreensão do pensamento e dos comportamentos dos sujeitos. Ele é flexível para suprir as inúmeras possibilidades que podem surgir ao longo de uma experiência ou entrevista, ao mesmo tempo em que exige uma organização muito rápida das hipóteses e do pensamento do pesquisador para que seja aplicado da maneira mais adequada. (p.48)

Os mesmos autores afirmam que o Método Clínico permite captar o movimento e fazer um “filme” que, além de registrar a significação atribuída, é capaz de evidenciar o grau de complexidade que o conteúdo representa para o sujeito. Assim, o pesquisador pode analisar tanto o conjunto de novos esquemas ativados em comparação aos da primeira etapa, quanto o modo como eles foram se organizando em função das demandas do problema. Além disso, deve-se observar o quadro implicativo que sustenta os juízos formulados, investigando-se as implicações significantes construídas. A investigação do sistema de implicações permite verificar a sofisticação das ligações dedutivas que o sujeito realiza entre diferentes esquemas em razão do grau de complexidade que o conteúdo representa (SILVA E FREZZA, 2011).

Ferreira (2008) caracterizou esse método pela confrontação do indivíduo com situações-problema que devem ser resolvidas por antecipação da ação ou por explicação após a demonstração. Por meio de perguntas, o sujeito é conduzido à reflexão, verificando-se o raciocínio que utiliza refletido nas ações e escolhas durante a resolução dos problemas. Enfatiza-se o processo para resolver o problema: o dar a resposta, o justificar a solução e o demonstrar certeza da resposta dada perante as contrassugestões do pesquisador. A condução da avaliação nessa perspectiva segue caminhos diferentes de um sujeito para outro.

Na entrevista clínica, as perguntas do experimentador seguem um roteiro estabelecido previamente de acordo com os objetivos, as chamadas perguntas básicas, e vão sendo acrescentadas as perguntas necessárias para tentar esclarecer o que o sujeito está dizendo, as chamadas perguntas complementares. As perguntas básicas serão iguais a todos os sujeitos, enquanto as complementares diferirão entre eles. Destas últimas, provém a riqueza do método; em caso contrário, o Método Clínico ficaria reduzido a uma entrevista padronizada (DELVAL, 2002).

Para Delval (2002), uma boa entrevista clínica é aquela na qual se consegue que o sujeito se expresse livremente, comunicando os aspectos básicos de seu pensamento, relacionados com o tema de nossa investigação. Assim, algumas respostas têm incidência

direta sobre nosso objeto de estudo e expressam as convicções profundas do sujeito sobre o assunto. Outras podem estar muito distantes daquilo que nos interessa. O autor cita cinco tipos de respostas que podem ser encontradas na entrevista clínica: as espontâneas, as desencadeadas, as sugeridas, as fabuladas e as não importistas, sendo as *espontâneas* as mais valiosas para pôr em evidência as crenças do sujeito (DELVAL, 2002).

Tal método foi escolhido em função de sua riqueza estrutural e de sua função promotora de atividades reflexivas no decorrer do processo. Além disso, apresenta-se em harmonia com as demais escolhas teóricas que engendram esta pesquisa, sendo parte constitutiva essencial na construção dos dados deste estudo.

3.2.1.1 Entrevistas-piloto

Foram realizados dois encontros prévios com profissionais da área da educação, de escolas aleatórias de Caxias do Sul, com experiência em prática pedagógica em sala de aula de estudantes com dificuldades de aprendizagem. As entrevistas-piloto ocorreram em um ambiente informal, porém mantendo os mesmos procedimentos adotados no estudo original – apresentação da proposta, do consentimento informado, processos previstos para entrevistas baseadas no Método Clínico Piagetiano (DELVAL, 2002). Tais entrevistas foram de grande validade à pesquisadora no sentido de promoverem possibilidades de aprendizagem e de qualificação da condução das entrevistas realizadas no contexto escolhido para a pesquisa original.

Dando prosseguimento aos procedimentos metodológicos, escolhemos a metodologia de análise das entrevistas realizadas, baseada na Análise Textual Discursiva que será apresentada a seguir.

3.3 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE

As entrevistas resultantes da construção dos dados foram transcritas e analisadas qualitativamente por um procedimento de análise baseado na Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2011). Esse método de análise é de natureza qualitativa e opera com significados construídos através de um conjunto de textos, sendo que cabe ao pesquisador atribuir sentido e significado ao material textual.

3.3.1 Análise Textual Discursiva

A Análise Textual Discursiva de Moraes e Galiazzi (2011), de natureza qualitativa, é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa: a análise de conteúdo e a análise de discurso. Ela propicia duas reconstruções concomitantes, a do entendimento de ciência e seus caminhos de produção e a do objeto de pesquisa e sua compreensão.

Moraes (2003) ressalta que:

a análise textual qualitativa pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma seqüência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do corpus, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. (p.191)

A Análise Textual Discursiva é descrita como um processo composto por quatro etapas distintas nomeadas como: unitarização, categorização, metatexto e processo auto-organizador. Tais etapas serão descritas a seguir, conforme o caminho percorrido pela pesquisadora.

Após a realização de todas as entrevistas e suas transcrições na íntegra, constituímos nosso material de análise. Para iniciar a compreensão aprofundada da proposta nesta pesquisa e da metodologia, realizamos a primeira etapa de acordo com Moraes (2003), principiando, então, com uma análise rigorosa e criteriosa, entendida como *unitarização*. Essa etapa constituiu-se de um exame detalhado do *corpus* (materiais textuais significantes), sendo que os textos foram fragmentados em constituintes atribuídos de sentido, que formaram unidades de significado. Tais unidades foram definidas pela pesquisadora, considerando o objetivo da pesquisa e os referenciais teóricos elencados à compreensão do fenômeno em estudo.

Após a desmontagem, unitarização dos textos e estabelecimento de relações entre as unidades de base, realizamos o processo de *categorização*. Tal procedimento constituiu-se pela união de elementos semelhantes, nomeados e definidos com precisão e delimitação, através do processo de análise misto. Os métodos dedutivo e indutivo foram combinados, partindo de categorias definidas *a priori* com base em teorias escolhidas previamente. Na seqüência, encaminhamos transformações gradativas no conjunto inicial de categorias, a partir do exame das informações do *corpus* de análise, de onde emergiram as subcategorias a serem analisadas.

Dessa maneira, como categorias *a priori*, baseadas nas teorias escolhidas para a análise qualitativa, unitarizamos, categorizamos e nomeamos as seguintes unidades de sentido: Educação na Perspectiva da Inclusão, Prática Pedagógica na Educação Inclusiva e Dificuldades de Aprendizagem. Tais categorias constituíram-se em formas abrangentes que possibilitaram compreender os fenômenos que fomos construindo no processo de elaboração de sentidos na análise. Partindo do particular para o geral, focando na ideia relacionada à construção e abertura ao novo, complementamos e reorganizamos os dados do *corpus*, estabelecendo a emergência de novas compreensões: as subcategorias emergentes. Estas se compõem de argumentos que se aglutinam e sintetizam ideias gerais que formaram as subcategorias, as quais apresentamos no Quadro 2:

Quadro 2 – Apresentação das categorias *a priori* e subcategorias emergentes

CATEGORIAS A PRIORI	SUBCATEGORIAS EMERGENTES
<p style="text-align: center;">EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Inclusão: um conceito em construção - Barreiras ao processo inclusivo em educação <ul style="list-style-type: none"> - Quanto ao número de estudantes em sala de aula - Quanto à formação de professores - Quanto à relação entre docentes da sala de aula comum e do Atendimento Educacional Especializado ou do Programa Mais Alfabetização
<p style="text-align: center;">PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sociocognição - Adaptações Curriculares <ul style="list-style-type: none"> - Planejamentos Individualizados - Estratégias facilitadoras - Avaliação - O lúdico na sala de aula
<p style="text-align: center;">DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos familiares - Aspectos sociais - Aspectos orgânicos - Aspectos pedagógicos - Dificuldades de Aprendizagem e Inclusão

Fonte: a autora.

Prosseguimos os procedimentos de análise e, a partir da unitarização e categorização, com conduta e olhar críticos, imersos no processo científico, do qual resultou o *metatexto*, que será apresentado no capítulo referente à análise e discussão. Valorizamos na elaboração do metatexto os discursos apresentados, a lógica formal do sujeito, buscando a fundamentação por meio da argumentação dialética rigorosa, seguindo as orientações do autor.

Segundo Moraes (2003), o *metatexto* constitui um conjunto de argumentos descritivo-interpretativos construído a partir das perspectivas teóricas explicitadas, capaz de expressar a compreensão atingida pelo pesquisador em relação ao fenômeno pesquisado, sempre a partir do *corpus* de análise, que, no caso desta pesquisa, constituiu-se a partir das entrevistas realizadas e transcritas.

Finalizando o ciclo de análise, formamos a concretização de sistemas complexos e auto-organizados nos quais comunicamos, de forma criativa e original através de um texto descritivo e interpretativo, a concretização final do processo analítico. A seguir, apresentamos o resultado da análise que foi construída no decorrer desta pesquisa científica.

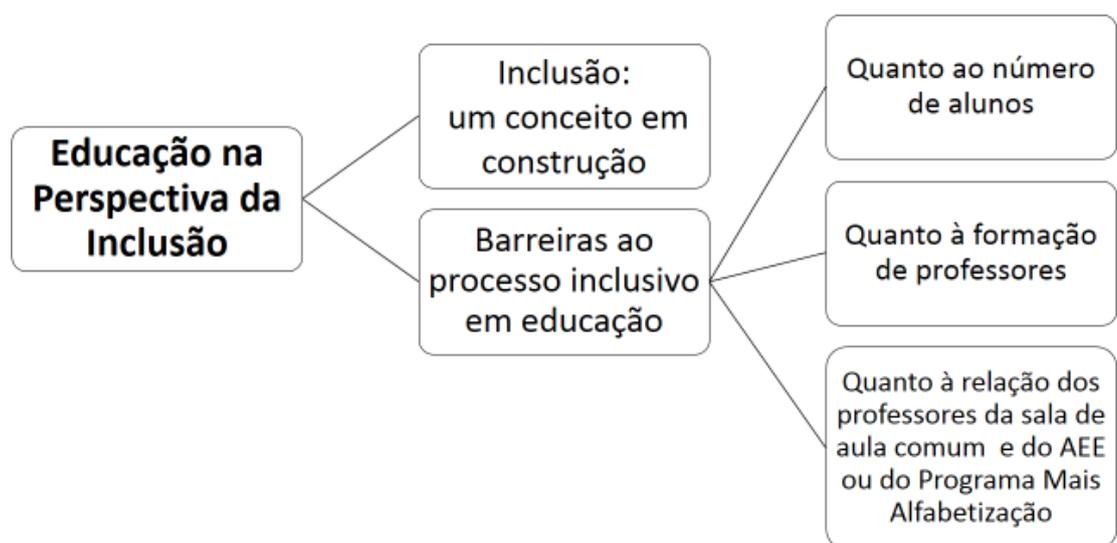
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Para buscar a compreensão das relações entre a prática pedagógica no contexto da educação, na perspectiva da inclusão, e as dificuldades de aprendizagem dos estudantes evidenciadas nos discursos dos professores, foram unitarizados e categorizados os extratos das entrevistas realizadas. Para proceder à constituição do metatexto e do processo de auto-organização, que possibilitaram os novos emergentes deste estudo, apresentaremos recortes das entrevistas, conforme transcrição realizada, e posterior análise e discussão dentro do metatexto.

4.1 EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

A primeira categoria a ser analisada refere-se à *Educação na perspectiva da inclusão*. Nessa categoria, temos como subcategorias emergentes de análise a inclusão, apresentada como um conceito em construção, as barreiras ao processo inclusivo em educação e a relação dos professores da sala de aula comum com a instância do Atendimento Educacional Especializado e o Projeto Mais Alfabetização. O quadro abaixo apresenta graficamente essa categoria e as subcategorias a serem analisadas:

Quadro 3 – Apresentação da categoria Educação na Perspectiva da Inclusão.



Fonte: A autora.

4.1.1 Inclusão – um conceito em construção

A inclusão, enquanto processo político, social, cultural e pedagógico tem ocupado lugar de destaque no Brasil e no mundo. Diversos aspectos fazem parte dos debates e das ações que buscam o ato de incluir em sua totalidade.

Passerino e Montardo (2007) estabelecem um conceito de inclusão que contribui para a nossa compreensão, sendo que, partindo e analisando diversos referenciais, englobam e enfatizam o caráter multidimensional da inclusão:

Considera-se inclusão, portanto, o processo estabelecido dentro de uma sociedade mais ampla que busca satisfazer necessidades relacionadas com qualidade de vida, desenvolvimento humano, autonomia de renda e equidade de oportunidades e direitos para os indivíduos e grupos sociais que em alguma etapa de sua vida encontram-se em situação de desvantagem com relação a outros membros da sociedade. (p.4)

Mittler (2003) refere que o conceito de inclusão envolve um repensar radical da política e da prática e que seu objetivo está no coração da política social. Quanto à educação, o autor considera que, para a garantia do acesso e da participação educacional e social de todos e para impedir a segregação e isolamento, é necessário um processo de reforma e estruturação das escolas como um todo, incluindo currículo, avaliação, registros, agrupamentos, propostas pedagógicas, práticas de sala de aula, bem como oportunidades de esporte, lazer e recreação.

A partir da análise dos discursos dos professores acerca do conceito de educação inclusiva, emergiram algumas subcategorias para aprofundamento e compreensão, as quais passamos a discutir a seguir. Percebemos que, ao descreverem o que pensavam acerca do conceito de inclusão, os professores apresentavam em suas falas incertezas e incompletudes. As falas que seguem apresentam tal característica:

A1 – Eu não tenho muitos elementos, muitas informações sobre a questão da inclusão [...] eu não tenho essa formação específica.

A3 – Essa inclusão tem dado muitos debates entre nós mesmos [...] muitas vezes eles vêm pra escola só pra socializar [...], então, a tal de inclusão é muito complicado.

A5 – A inclusão é necessária, mas, ao mesmo tempo, como tudo no Brasil, é feito muitas vezes no papel.

Evidenciam-se, nos extratos, elementos relacionados à formação dos professores e referências às questões sociais e políticas envolvidas nas discussões. Anjos, Andrade e Pereira

(2009) referem em seu estudo que inclusão é um conceito em elaboração e que esse processo tem relação com as elaborações históricas, formações acadêmicas e enfrentamentos pessoais e profissionais que os professores vivem em seu cotidiano escolar. Ribeiro (2006), por sua vez, corrobora essa ideia e nos auxilia na compreensão quando apresenta seu estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar. Tal autora refere que os professores encontram-se em um processo de significação em transição, em que existe a articulação entre o modelo educacional conservador com concepções e práticas direcionadas para a valorização das diferenças.

Outras expressões demonstram o processo de constituição desse conceito, ainda não elaborado completamente em sua extensão e complexidade, quando, nas expressões orais dos entrevistados, relacionam educação inclusiva diretamente aos estudantes com deficiência e ao público respectivo do Atendimento Educacional Especializado. Podemos citar como indicadores desse aspecto os seguintes discursos:

A1 – “Inclusão é para o aluno portador de surdez, cegueira, essas deficiências mais específicas [...] esses que deveriam estar em atendimento educacional especializado e devem estar incluídos em salas normais”.

A7 – “Eu tenho dois alunos com dificuldades, mas que não têm necessidades especiais, no ano passado eu tinha um com autismo. Esses alunos com deficiência é os que precisam ser incluídos”.

A8 – “Quanto à questão da inclusão esse ano eu tenho um aluno que é cadeirante e no ano passado tinha uma com paralisia cerebral”.

A10 – “Eu tenho um aluno que é do AEE e de inclusão, mas ele não tem dificuldade de aprendizagem, ele tem uma superdotação”.

Podemos concluir que tais particularidades presentes nos discursos tenham relação com as discussões legais que vêm ocorrendo no Brasil, bem como ao grande aumento do número de matrículas de crianças com deficiência na escola comum e a presença das Salas de Recursos Multifuncionais direcionadas ao público referenciado para o Atendimento Educacional Especializado. Segundo os dados referidos no Observatório do Plano Nacional de Educação (2014), como resultado da implantação das novas políticas, entre 2007 e 2013, as matrículas dos estudantes com deficiência em escolas regulares subiram de 306.136 para 648.921 (aumento de 112%). Em 2013, 76,9% desses estudantes matriculados na Educação Básica estavam estudando em salas comuns, sinalizando um rompimento com o histórico de exclusão.

Em nosso país, a trajetória legislativa vem apresentando mais movimentos, especialmente políticos, a partir da década de 1990. Observamos que nessa trajetória há uma

ampliação das políticas públicas voltadas à educação especial encaminhando-se para políticas de educação inclusiva. O novo cunho inclusivo dado à educação trouxe à tona um olhar aos estudantes excluídos do contexto educacional, especialmente às pessoas com deficiência. Chagas (2006) refere que essa parcela do público educacional é a que mais tem recebido atenção explícita das ações públicas governamentais recentemente.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva sancionada em 2008 e as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial decretada em 2009, explicitam as ações político-educacionais que se direcionam ao modelo brasileiro de educação inclusiva. Anjos, Andrade, Pereira (2009) e Carvalho (2010) aludem que essa concepção dos professores está ligada a questões históricas e de construção social da deficiência, que se encontra associada à Educação Especial e que ainda perpetua nos espaços escolares.

Zucchetti (2011) considera que há um dissenso no universo inclusivo, desde as teorias que fundamentam práticas inclusivistas até posições de gestores e professores frente às demandas advindas ao movimento em torno de uma inclusão escolar mais crítica. Esse dissenso também aparece nos discursos dos professores quando se referem aos “alunos de inclusão”, evidência oral que tende a marcar a diferença e aponta para a classificação e certa homogeneização dos estudantes com deficiência, o que pode levar à caracterização de exclusão nos processos educativos.

Ao mesmo tempo em que esses estudantes têm direito ao acesso, ingresso e permanência, e encontram-se inseridos na sala de aula e na convivência com o grupo, permanecem excluídos nos elementos discursivos, pois a maioria dos docentes menciona que tais estudantes fazem parte do grupo dos “que precisam ser incluídos” (A5). Tal discurso evidencia uma perspectiva de contradição da própria educação inclusiva por parte dos docentes, demonstrando a díade complexa inclusão/exclusão presentes em sua elaboração conceitual.

Tal paradoxo é presente e relevante para a compreensão das elaborações dos docentes acerca do paradigma que vem sendo apresentado através das discussões sobre questões inclusivas e suas nuances. Como refere Carvalho (2012), é um equívoco supor que o paradigma da inclusão destina-se exclusivamente ao alunado da Educação Especial, sendo necessário reduzir todas as possibilidades de desvalorização atribuídas a qualquer estudante, buscando que todos os estudantes encontrem-se em interação e aprendizagem.

Os entrevistados, em suas falas, ao mesmo tempo em que defendem a proposta, em outros momentos parecem minimizar a totalidade da proposta. Em diversas falas tendem a

categorizar as diferenças, menosprezando-as e anulando as possibilidades do processo de ensino e aprendizagem e da educação inclusiva:

A9 – Imagina uma fábrica de ovos chocolate. Aí vão passando todos os ovinhos, aí os ovinhos ficam com defeitos no caminho, né, em vez de voltar e fazer tudo de novo, tem um monte de gente ali que vai arrumando os ovinhos enquanto eles vão passando, só que chega no final e eles não estão perfeitos. Eu acho que parece que ele foi todo consertado. Não é um ovo normal.

A3 – Eu mando pôr a chave na porta pra sair, eu digo: “olha aí no meu chaveiro” [...] Eu digo assim “aí tá a chave que tem a cor azul”, daí ela vai fecha a porta, “agora tu apaga as lâmpadas, apaga o quadro”, isso tudo mentalmente. Eu digo assim “eu quero preparar a Duda e onde que eu quero encontrar a Duda?” Empacotando no Zaffari, no Big, fazendo os pacotinhos lá, embalando. É o que eu penso da Duda. Não pensa que eu penso na Duda lá no banco de universidade. Isso aí eu não penso, acho que ela nunca vai chegar, mas saber fazer a embalagem, separar ali os produtos nos saquinhos, isso ali pra mim já é uma grande coisa pra ela [...] E é essa inclusão que eu tento fazer.

As falas referem uma visão reducionista e apresentam uma tendência a relacionar a educação inclusiva como ação social, aspecto que tem relação com a visão assistencialista que a deficiência e a pessoa com deficiência carregam em sua história. Essas afirmações corroboram o caráter multifacetado em que os conceitos inclusivos estão inseridos, bem como pode apontar que estamos distantes do processo de configuração de suas reais proposições.

Mantoan (2013) considera que os professores, no geral, têm dificuldade em entender os princípios inclusivos e em aplicá-los à sua turma, pois na formação que tiveram – como estudantes e como profissionais da educação – não foram oferecidos elementos para que pudessem questionar, reconhecer, valorizar as diferenças na sala de aula, de modo que não conseguem promover a inclusão de forma efetiva. Parolin (2006) também afirma que os professores preferem fugir desse tema por temerem volume de informações, conhecimentos, emoções e mudanças que ele provoca e requer.

Os docentes argumentam:

A2 – Os deficientes intelectuais a gente não consegue atingir, porque é diferente a inclusão de uma criança com deficiência física, por exemplo, num braço, numa perna [...]. A mental, é muito complicado pro professor atingir esses alunos. Já tem que começar a encaminhar pro lado do desenho, porque eles não conseguem aprender.

A3 – Eu tenho uma gurria que está sendo incluída. Ela é Down. Está no sétimo ano. É uma joia de menina, carinhosa, amorosa, mas com o grupo ela só faz a parte do socializar ali, porque ela vai muito devagarinho no aprender [...] Eu já tive surdo-mudo [...], mas e quem tem deficiente visual dentro da sala? Coitadinhos [...] nos primeiros anos tudo bem [...] e quando chegam na adolescência?

Em consonância, temos docentes que, apesar de exprimirem a segregação das diferenças em seus discursos (“de inclusão”, “normais”), iniciam a mudança em suas concepções e apontam aspectos positivos do processo inclusivo para o grupo e para as aprendizagens como um todo. Zucchetti (2011) relata que tais construções são realizadas nas tramas de espaços diversos, desde a inserção no mundo acadêmico, na prática pedagógica, até às buscas em outros espaços de circulação das informações, especializadas ou não.

A4 – É muito bom eles estarem com pessoas que tenham uma diferença (referindo-se aos alunos sem deficiência). Eu acho que isso abre os horizontes deles.

A6 – Essa aluna é de inclusão porque ela tem um problema mental [...] Eu acho que é bem positivo, porque todos têm a oportunidade de aprender.

A8 – A questão do incluir é fazer com que a criança faça parte de um grupo [...] eu sempre peguei criança com alguma deficiência e o grupo aprende muito.

A10 – A inclusão ajuda na questão da interação social, estar convivendo com essas crianças diferentes, tanto pra quem tem deficiência quanto pra quem não tem, está aprendendo a respeitar a pessoa que tem, quanto pra quem tem, que está aprendendo a conviver com pessoas “normais”.

Ainscow (2009) assevera que a educação inclusiva tem se ampliado e que tendências são caracterizadas diferentemente nas nações e nas escolas. Dentre as definições estabelecidas pela autora, podemos considerar que, de acordo com os achados de nossa pesquisa, os docentes conceituam inclusão como uma forma de servir às crianças com deficiência no âmbito da educação formal. Essa forma de considerar a perspectiva inclusiva pode minimizar todas as nuances envolvidas em sua complexa e desafiante estruturação, tendendo a dificultar o estabelecimento de políticas, culturas e práticas que possam vir a instaurar-se com sucesso.

Além disso, Capellini e Rodrigues (2009) ponderam que a concepção do professor sobre inclusão pode determinar sua ação no processo educativo, determinando expectativas e possibilidades de mudanças nas oportunidades pedagógicas aos estudantes inseridos na escola. Tal forma de direcionar o olhar, presente nos discursos dos professores participantes desta pesquisa, pode reforçar a característica de segregação, perpetuando a ideia de separação e contribuindo para exclusão nos ambientes educativos.

4.1.2 Barreiras ao processo inclusivo em educação

Os relatos dos docentes sobre o processo de inclusão são unânimes em uma afirmação: existem muitas dificuldades no processo de implementação e sucesso, especialmente relacionadas a fatores externos à sua participação. Passerino e Pereira (2014) chamam a

atenção ao fato de que, apesar de toda a abordagem assegurada pela legislação, aparentemente, poucos avanços foram contabilizados, e a inclusão, em diferentes níveis da educação básica, revela-se como uma realidade ainda distante.

Em nosso estudo, dois aspectos foram os mais explicitados como constitutivos de barreiras nos discursos dos professores em relação à inclusão na escola: o número elevado de estudantes na sala de aula e a falta de formação específica para trabalhar nessa nova configuração educativa. O primeiro tem relação com a dimensão educacional caracterizada por Carvalho (2012) como nível micropolítico – a sala de aula e o número excessivo de crianças e adolescentes presentes. A autora considera que esse não é um espaço isolado, mas que faz parte de um projeto político pedagógico no qual a escola se insere, e que revela e reflete aspectos da sociedade. O segundo aspecto tem relação com o contexto macropolítico, relativo ao sistema educacional, o qual deve elaborar políticas de orientação inclusiva com vistas à implementação de suportes necessários ao trabalho atento e reflexivo do docente frente às diferenças.

4.1.2.1 Quanto ao número de estudantes na sala de aula

Sabemos que a realidade educativa brasileira em geral apresenta defasagens entre o número de docentes e o número de turmas e estudantes existentes nas escolas. Uma das formas de minimizar a problemática da falta de professores encontrada pelo governo, desde muito tempo, é aumentar o número de estudantes por sala de aula. Assim, temos salas de aula hiperlotadas e, em decorrência, professores que se sentem impotentes e inseguros diante da realidade apresentada. No contexto atual, em que estão sendo matriculados os estudantes com deficiências e/ou com necessidades especiais, tal realidade fica ainda mais dificultada, em função de que algumas especificidades dos estudantes demandam maior atenção, dedicação, tempo e qualidade de intervenções educativas, sendo que essas propostas, em uma sala de aula lotada, tornam-se inviáveis ou impossíveis de efetivarem-se.

Bisol, Stanguerlin e Valentini (2013) discutem, em estudo bibliográfico acerca das publicações sobre educação inclusiva, as dificuldades e desafios enfrentados por professores de escolas regulares, sendo que, entre elas, o número excessivo de estudantes foi considerado como fator que afeta o ensino e, por consequência, a inclusão. Capellini e Rodrigues (2009) evidenciaram as concepções dos professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva e, no que diz respeito à questão escolar, 40% deles apontam o número

excessivo de estudantes como fator impeditivo de uma inclusão com qualidade. Os discursos evidenciam:

A2 – A maior dificuldade que encontramos é o grande número de alunos.

A8 – Prá existir a inclusão teria que mudar algumas coisas, como por exemplo, uma turma muito grande. Eu me senti frustrada várias vezes, porque eu acabo não conseguindo atender todo mundo.

A9 – Com o número de alunos que a gente tem na sala de aula, não é possível fazer um bom trabalho.

A10 – É difícil na prática. Ou tu dá atenção pro teu incluído ou tu vai dar atenção pros outros. Se tivesse uma turma bem reduzida, seria melhor.

Observamos, nos extratos acima, referências que podem estar relacionadas à frustração, à não realização de um bom trabalho e, também, a alguns desejos implícitos de mudanças para a qualificação dos processos inclusivos. Anjos, Andrade e Pereira (2009) constataram em seu trabalho que os professores explicitam sentimentos positivos, negativos, de crise ou de transição em seus discursos relativos às experiências de inclusão, os quais nem sempre aparecem como excludentes um do outro, mas, por vezes, são contraditórios na fala do mesmo docente.

Os discursos parecem refletir a permanência da tradição segregacionista, integradora e homogeneizante da educação, pois apesar da política nacional de educação apontar os caminhos e a necessidade da mudança nas formas de ser, pensar e fazer educação, ainda percebem-se algumas resistências e um anseio implícito de que a forma de ensino permaneça igual para todos, produzindo os mesmos resultados reprodutores igualitários, não permitindo a individualidade, qualidade e integridade nos processos do aprender.

Pinto (2012) pesquisou as atitudes dos professores do Ensino Regular no quadro da educação inclusiva, e os achados corroboram essa pesquisa quando evidenciam que os professores apresentam atitudes positivas associadas a sentimentos contraditórios. Tais posturas, segundo o autor, indicam a existência de obstáculos e limitações atitudinais ao desenvolvimento da implementação da educação inclusiva. Sua pesquisa comprova que, para 89,9 % dos professores, a maior barreira à educação inclusiva tem relação com a dimensão da turma, sendo que percebem a falta de tempo para responder às necessidades, nos processos de ensino aprendizagem, do grupo e que, quanto mais estudantes, mais limitações são apresentadas. Os extratos a seguir demonstram esse aspecto:

A2 – Eu acho muito complicado a maneira que hoje a educação faz [...] numa turma com tantos alunos e tantas diferenças [...] A gente com uma turma de 30 alunos é impossível.

A4 – Não temos tempo prá dar atenção suficiente a todos, são muitas diferenças.

A5 – É difícil atingir a todos e conseguir um resultado. Tem que pensar na turma inteira e naqueles que tem dificuldades, esse é o maior desafio.

A6 – Não é fácil pro professor trabalhar com os que avançam, com os que precisam de ajuda e os com deficiência.

A10 – É bem bonito no papel, bem legal, mas na prática não funciona. Ou tu dá atenção ao teu incluído ou tu vai dar atenção pros outros.

Outras menções discursivas acerca das políticas vigentes (currículo, legislações e aprovação automática) relacionadas aos sentimentos de cobranças e exigências também são recorrentes nos discursos, demonstrando ambiguidades e conflitos em relação aos processos de escolarização inclusiva:

A1– Nós somos cobrados demasiadamente, porque ao mesmo tempo em que você tem que dar conta daquilo como pré-requisito para o ano posterior, você também tem que dar conta daquele aluno que tem necessidades específicas.

A5 – A inclusão é necessária, mas ao mesmo tempo, como tudo no Brasil é feito muitas vezes só no papel [...] Fica difícil porque primeiro jogam as crianças e depois a gente dá um jeito, né?

A6 – Essas crianças, elas chegam, por exemplo, no terceiro ano e ela não tem reprovação [...] Então chegam muitas vezes sem serem alfabetizadas. Não é fácil pro professor.

Pinto (2012) acrescenta que professores com formação básica e os com mais tempo de serviço tendem a apresentar atitudes menos positivas em relação à inclusão, referindo que as resistências têm relação com a maior vivência de fracassos, a não identificação com reformas estruturais, sendo que tais experiências limitam as possibilidades de posturas pró-inclusão.

Lona (2014) estudou as atitudes dos docentes em relação a estudantes com dificuldades de aprendizagem específicas e concluiu que a maioria é favorável ao processo, visualizando atitudes mais positivas em docentes do sexo feminino, em professores mais novos e com menos tempo de serviço. Percebemos em nossa pesquisa tal aspecto, igualmente evidenciado, que os discursos que mostraram mais resistência vêm dos professores que se encontram há mais tempo em atuação na sala de aula e, também, dos que possuem formação básica como Magistério.

4.1.2.2 *Quanto à formação de professores*

A formação de professores é um dos temas de relevância ao pensarmos no desafio complexo e singular da atualidade – a qualidade na educação. Sabemos que teoria e prática conectam-se ao buscar objetivamente a transformação das realidades educacionais e a construção do sucesso escolar de todas as crianças, bem como da escola.

Os docentes demonstraram sua preocupação em relação às formações, evidenciando que o sistema educativo, como um todo, necessita reformular suas formas de articular as demandas e possibilidades que o movimento do cotidiano das salas de aula vem apresentando. Além disso, referiram não terem sido anteriormente preparados e que as formações recebidas, e que ainda vêm sendo oferecidas, são insuficientes para as mais diversas manifestações de diferenças surgidas em salas de aula, dificultando a qualidade dos processos de inclusão de todos e gerando sentimentos negativos em relação às práticas diárias.

Os extratos a seguir demonstram a preocupação docente e a reflexão acerca de seus processos formativos:

A3 – A gente não estava bem preparado e a gente tem que aceitar que os alunos são diferentes.

A5 – As crianças de inclusão chegaram na escola e não tinha profissional preparado pra elas. O professor ainda não tinha recebido cursos.

A7 – Quanto mais formação em relação a como incluir um aluno, melhor. Eu acho que a formação é necessária para essa questão dos alunos com deficiência, que precisam ser incluídos.

A9 – É preciso toda uma formação e eu acho que ainda não tem isso.

Capellini e Rodrigues (2009) apontam que um dos aspectos apontados pelos professores, como fator dificultador do funcionamento de uma escola inclusiva, envolve a possibilidade de formação e de suporte técnico, promovendo uma docência com maior preparo, atenta às informações a respeito da criança e de seus processos de aprendizagem, implementando alternativas de formas diferenciadas e flexíveis de trabalho pedagógico. Comentam, ainda, que não existem programas de formação de professores voltados para o conhecimento das deficiências que acometem várias crianças e que, por isso, emerge o sentimento de despreparo e insegurança. Nesse sentido, Mittler (2003) refere que a formação de professores deve ser assunto estudado e debatido, desde a formação inicial, devendo ter continuidade enquanto instância permanente.

As questões relacionadas à formação de professores têm mostrado alguns movimentos no Brasil, desde quando o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) apresentou como meta incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica na formação de pessoal especializado para atuação em educação especial, porém com trajetos inconclusos e não aprofundados.

Garcia (2013) considera que os materiais utilizados nas formações não apresentam articulação entre as temáticas da educação inclusiva e educação infantil e que, além da superficialidade teórica, apresentam estratégias de como fazer sem uma formação voltada ao sentido da inclusão e das práticas inclusivas. O autor ainda argumenta que as formações oferecidas têm sido relacionadas à aplicação de atividades sem uma formulação teórica a partir dos sentidos ali empregados.

Podemos observar que, apesar de a legislação brasileira apresentar uma série de garantias e caminhos no que diz respeito ao projeto da inclusão, barramos em algumas questões básicas, como a compreensão do sentido integral do *incluir*, o qual vai além de matricular e manter o estudante na sala de aula, devendo também garantir seu processo de aprendizagem, de pertencimento ao grupo de pares, de interação e evolução enquanto ser humano nesse espaço e em termos de tempo.

Bisol e Valentini (2014) também demonstram em seus estudos lacunas em relação às questões da formação para a inclusão e para a construção de práticas inclusivas. As dificuldades de repensar os currículos e de construir estratégias pedagógicas apropriadas às diferenças nas escolas acabam sendo um dos grandes obstáculos para a efetivação desse processo na educação. Além disso, as autoras indicam que a ética da responsabilidade e a disponibilidade para o outro devem ser princípios indispensáveis nas discussões vinculadas a esse tema, de modo às formações vislumbrarem, além das informações, a inserção do docente no processo de reflexão sobre suas responsabilidades enquanto educador.

Concordamos com esse ponto de vista, pois as relações de aprendizagem presentes em todas as instâncias das etapas da vida das pessoas devem abarcar os aspectos objetivos (conhecimentos técnicos), bem como os subjetivos, isto é, posicionamentos e sentimentos relacionados às situações e aos sujeitos pertencentes ao sistema do ensinar e do aprender.

Outra esfera citada nas entrevistas, em relação à formação de professores, foi sobre a mudança nas formas de promover ações educativas nas salas de aula. Os professores demonstram perceber que as dinâmicas pedagógicas apresentadas em sua formação inicial já não parecem mais abarcar a atualidade educacional e o seu público.

A6 – Na minha formação não tive esse apoio, essa informação de ter que fazer mais planejamentos, ter um olhar diferenciado. Nossa eu nunca imaginei, eu nunca imaginei que isso iria acontecer na minha aula.

A9 – Eu estou tendo bastante dificuldade porque eu fiz o estágio, mas era bem diferente. A metodologia que davam era diferente, tanto que agora no início eu senti assim que eu tô querendo ensinar de um jeito que eu aprendi só que não é assim, é outra, metodologia.

Ao perceberem e questionarem sobre suas dinâmicas na sala de aula, decorrentes de sua formação, os professores podem estar evidenciando rupturas de modelos epistemológicos e demonstrando perspectivas de modificações conceituais, bem como da prática pedagógica, a qual é conduzida pelas crenças pessoais. Esteban (2002) refere que, por consequência, demonstram-se ressignificações dos fenômenos educativos, em que os paradigmas dominantes reduzem sua capacidade explicativa e propositiva e, paralelamente, emergem novas possibilidades de configurações paradigmáticas, nesse caso, associadas ao contexto da educação na perspectiva da inclusão. Tornar visível os movimentos de autorreconhecimento do professor em sua singularidade profissional pode refletir-se qualitativamente nos processos de ensinar e aprender e, por conseguinte, em sua realidade social.

4.1.2.3 Quanto à relação entre os docentes da sala de aula comum e do Atendimento Educacional Especializado ou do Programa Mais Alfabetização

Resoluções legislativas, como a que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, asseguram que os sistemas de ensino devem passar a matricular todos os estudantes; que as escolas devem receber os estudantes com necessidades educacionais especiais e organizarem-se para tal; e que o professor especializado em educação especial tem a função de acompanhar e dar suporte aos professores da escola comum, promovendo a inclusão escolar (BRASIL, 2001).

A Educação Especial é definida nas Diretrizes, em seu Artigo 3º, como uma modalidade da educação escolar, um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. O Atendimento Educacional Especializado é uma modalidade de Educação Especial para as pessoas com

Necessidades Educativas Especiais. Constitui-se em um trabalho docente paralelo ao trabalho da classe regular que ocorre nas Salas de Recursos Multifuncionais.

O público alvo do AEE, que está definido conforme a Resolução nº 4 da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2009), classifica as necessidades educativas especiais da seguinte forma: Alunos com deficiência – aqueles que têm impedimentos, em longo prazo, de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação e alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas, intelectual, de liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009).

Muitos docentes explicitaram na pesquisa suas concepções de educação inclusiva ligadas a esse eixo legislativo, relacionado à educação especial e às deficiências, como citado na subcategoria anterior. Os discursos dos professores evidenciam alguns pontos relevantes acerca dessa problemática dentro da escola, quando relatam que:

A1 – Os alunos de inclusão, pelo que eu entendo, pela legislação, são os alunos que devem estar em Atendimento Educacional Especializado.

A10 – Eu tenho um aluno que é incluído, ele é do Atendimento Educacional Especializado.

Tais extratos podem evidenciar que existe nos discursos dos professores uma associação entre inclusão e atendimento educacional especializado, caracterizando uma visão restrita sobre inclusão educacional. Associado a esse aspecto, também observamos uma responsabilização pedagógica dos estudantes com necessidades educacionais especiais ao professor do Atendimento Educacional Especializado. Tal intervenção, ao mesmo tempo em que garante a possibilidade de um trabalho direcionado, individualizado e específico àquele estudante, pode também relativizar as relações dentro da escola, tornando-se responsabilidade isolada do “profissional especializado” o sucesso das aprendizagens desses estudantes. Elementos discursivos coletados nesta pesquisa comprovam tal afirmação:

A3 – Eu acho bom pra eles, mas eu não estou por dentro do que eles trabalham lá [...] Também não conversamos sobre o que eu preciso que ela trabalhe mais e quais são os conteúdos que eu estou dando na aula.

A6 – Eu acho que é bom para as aprendizagens deles. Eles precisam de um meio mais especializado [...] Mas eles saindo da sala é complicado, porque não conseguem ver o andamento da aula, saem e voltam, é um entra e sai de alunos.

Rahme (2013) menciona que esse movimento é visto de diversas formas, suscitando a discriminação e a não totalidade inclusiva da proposta e, por outro lado, promovendo espaços que preservam igualdade de oportunidades às crianças com necessidades educacionais especiais excluídas das práticas da escola comum. Além disso, infere que pouco se evidencia o movimento de interssetorialidade intra e extraescolar.

Para Garcia (2013), tal serviço representa uma “complementaridade formal”, pois não se constitui como serviço articulado com o trabalho desenvolvido na sala comum, sendo fonte de separação e pouco incidindo sobre o processo de escolarização dos sujeitos na modalidade Educação Especial. Ao mesmo tempo, é a possibilidade de intervenção individualizada oferecida atualmente às pessoas com deficiência.

Glat (2007) colabora com nossa reflexão, ao considerar que todos os aspectos constitutivos da escola implicam em reestruturação quando nos referimos à educação inclusiva. A educação especial também se enquadra nessa perspectiva, sendo que, além do atendimento especializado nas salas de recursos multifuncionais, os profissionais podem colaborar com os processos de aprendizagem de todos, dando suporte aos professores, compartilhando saberes e práticas diferenciadas, sendo essa mais uma das possibilidades que podem colaborar para a qualidade dos processos inclusivos.

Extratos de discursos também foram elencados em relação ao Projeto Mais Alfabetização, pois os estudantes com dificuldades de aprendizagem, especialmente relacionadas à alfabetização, participam dessa intervenção. Seu caráter tem relação semelhante com a forma de atendimento que ocorre no AEE, e os docentes relatam inquietações diante dessa dinâmica estabelecida na escola:

A2 – Enquanto o aluno está no Mais Alfabetização ele deixa de participar daquela atividade que estou fazendo. Eu acho importante que eles tenham esse atendimento, só que deveria ser em turno contrário.

A9 – Tem o Mais Alfabetização, uma vez por semana, mas tira muito tempo da minha aula, na verdade, parece que não rende.

Pinto (2012) considera que, quanto mais cooperação na organização e implementação dos processos de ensino aprendizagem entre os docentes da classe comum e do AEE, mais favoráveis são as inovações em busca da educação inclusiva.

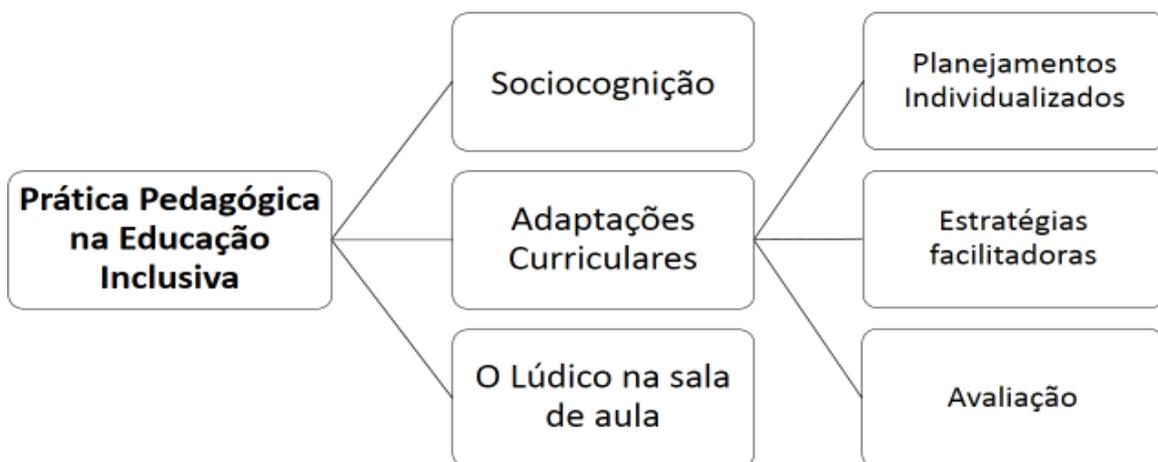
Os enunciados acima denotam uma possível compartimentalização dos processos educativos, não demonstrando colaboração, comunicação, nem parceria entre os profissionais, afastando, através desses posicionamentos e concepções, as possibilidades de elaborações e práticas inclusivas.

Prosseguindo com nossa análise, apresentaremos a segunda categoria a ser analisada e que compõem a continuidade do metatexto a seguir.

4.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A segunda categoria a ser analisada refere-se à *Prática pedagógica na educação inclusiva*. Nessa categoria, temos como subcategorias emergentes de análise a *sociocognição*, *adaptações curriculares* e o *lúdico* na sala de aula. O quadro abaixo apresenta graficamente essa categoria e as subcategorias a serem analisadas.

Quadro 4 – Apresentação da categoria Prática Pedagógica na Educação Inclusiva



Fonte: A autora.

A prática pedagógica constitui-se como ação do professor, orientada por objetivos e conhecimentos e subsidiada por concepções epistemológicas, a qual supõe a relação entre

teoria e prática, indivíduo e sociedade, subjetividade e objetividade, para a sistematização dos processos de ensino e aprendizagem.

As discussões acerca da educação, na perspectiva inclusiva e do cotidiano das escolas, têm originado reflexões acerca de muitos aspectos, sendo que a prática pedagógica inclusiva é uma das esferas para a qual se dirigem diversas considerações dos autores, como condição essencial para a implementação de uma educação de qualidade para todos (CARVALHO, 2010; MANTOAN, 2006; CUNHA, 2013; MITTLER, 2003; BEYER, 2009; ECHEITA, AINSCOW, 2010).

Algumas diretrizes para a sistematização da prática pedagógica, vistas como dimensão política e cultural, e parte do nível micropolítico no contexto da inclusão são encontradas em Carvalho (2012), Beyer (2009), Agência Europeia para o Desenvolvimento das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 2003), Echeita e Ainscow (2010).

A identificação e a possibilidade de eliminação de barreiras para a aprendizagem e uma nova gestão das ações pedagógicas, visando à integralidade e à participação de cada sujeito e do grupo, através dos conceitos e das práticas que promovam a *sociocognição*, bem como ao desenvolvimento de *adaptações curriculares* (planejamentos individualizados, estratégias facilitadoras e avaliação – enquanto parte do processo de aprender, e não como seu produto e fim), associadas às atividades lúdicas no contexto da sala de aula e do processo de aprender – foram as subcategorias emergentes nas entrevistas aplicadas nesta pesquisa.

4.2.1 Sociocognição

Piaget (1973) refere que o conhecimento humano é essencialmente coletivo e que seu crescimento está relacionado à vida social, sendo fator primordial ao desenvolvimento e à aprendizagem. A sociocognição está relacionada à construção coletiva de tarefas, a qual se dá na dinâmica interindividual e pode provocar progressos no aprender de todos os envolvidos nos conflitos sociocognitivos. Observamos nas falas dos docentes, acerca da prática pedagógica com estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem, sinalizadores de alguns movimentos que caracterizam a diversificação de metodologias e a sociocognição como um dos elementos constitutivos dos processos de ensino e aprendizagem.

Tais considerações podem assinalar a possibilidade de modificações qualitativas na prática cotidiana do professor, as quais podem estar exprimindo prováveis reconstruções. Os enunciados apontam para a reflexão sobre a constituição de um olhar atento e reflexivo do docente ao desenvolvimento, à aprendizagem e a características individuais de cada estudante

e do grupo em geral, bem como à reverberação de todo movimento mundial e nacional acerca do tema educação inclusiva e suas diversas nuances. A seguir alguns extratos da entrevista com os docentes:

A1 – Procuro agrupar aqueles que têm, que estão mais além com aqueles mais aquém... ali tem uma interação interessante... Eu procuro agrupá-los assim, eu faço esse agrupamento: Um aquém e um além, um aquém e um além. Faço produção de texto coletiva e correção coletiva.

A2 – Eu trabalho com eles dois a dois, então sempre coloco um aluno que está já alfabetizado com um que ainda precisa de ajuda, e eles vão se ajudando, né?

A10 – Eu tento usar esses que sabem um pouquinho mais na ajuda dos que sabem um pouquinho menos, que daí um acaba se... Os dois acabam se ajudando...

As potencialidades educativas tendem a tornarem-se intensificadas com a proposição de aprendizagens cooperativas e com a organização das atividades a partir da formação de grupos heterogêneos, pois pressupõem envolvimento ativo, interação e construção, ampliando saberes e o movimento de constituir-se aprendente no espaço relacional interindividual proporcionado pelas novas estratégias.

Nesse sentido, Piaget (2013, p. 163) afirma que “a cooperação favorece o intercâmbio real do pensamento e conduz a um conjunto de valores especiais como o da justiça baseada na igualdade e o da solidariedade”. Além disso, o autor evidencia que os conflitos sociocognitivos promovidos, decorrentes das interações sociais, que se tornam cada vez mais sofisticados entre os estudantes, tornam possível a elaboração de novas formas de conhecer, ou seja, a colaboração efetiva dos estudantes e a disciplina autônoma do grupo implica o ideal da escola moderna: o da moral em ação, como um trabalho “ativo” da inteligência em ato.

Carvalho (2012) ressalta que escolas inclusivas pressupõem a igualdade de oportunidades de aprender e participar, sendo que o aprender a aprender, o saber pensar com autoria e progressiva autonomia, bem como os trabalhos em grupos são componentes indispensáveis e incluem a todos no mundo das relações com o saber. Tal proposição na sala de aula constitui um terreno fértil de possibilidades, abrindo e permitindo possibilidades de interações cooperativas, de ajuda mútua, conflitos e reciprocidades no enfrentamento aos desafios educativos.

Cunha (2013) contribui nesse sentido quando se refere à Epistemologia Genética em relação à educação inclusiva, ressaltando que a evolução do conhecimento humano tem, nas relações com os objetos e os sujeitos, a oportunidade de desenvolver habilidades relacionais,

simbólicas, lógicas e abstrativas, sugerindo que uma escola que tenha suas práticas voltadas a essas relações abarca indispensavelmente a diversidade.

Mergulhando nos discursos dos professores, também encontramos nesta pesquisa práticas que reforçam a homogeneização e pressupõem a categorização e rotulação dos estudantes. Podemos citar como contraponto o seguinte discurso:

A6 – Esse grupo são os alunos de dificuldade de aprendizagem. Esses aqui no meio. No fundo ficam os que têm um processo normal e perto de mim os que precisam mais de mim, tem mais dificuldades.

A8 – Eu acabo separando em grupos e dando atividades conforme as dificuldades de cada grupo.

Analisando as diversas realidades dentro do mesmo contexto educativo, percebemos que os discursos divergem, sendo que se distanciam e ao mesmo tempo apresentam aproximações, evidenciando a dinâmica complexa e minuciosa de cada um e de todos os envolvidos na constituição dos processos inclusivos, como dele em sua significação.

Percebemos que os professores realizam atividades em grupos, promovendo a cooperação, agrupando estudantes que possuem relações de igualdade, reciprocidade e respeito mútuo, o que pode contribuir para aprendizagem e interação. Do mesmo modo, não são todos os professores que apresentam protagonismos em sua prática pedagógica. Ainda percebemos a permanência da prática pedagógica tradicional, das contradições entre os elementos conceituais e a descrição do fazer. Tais traços são partes integrantes das dinâmicas e estruturas ainda interligadas ao processo histórico e constitutivo da relação inclusão/exclusão, tão presente em nossa sociedade.

4.2.2 Adaptações curriculares

A prática pedagógica escolar tem relação com as formas e significados educativos que ocorrem dentro da construção de uma cultura escolar. Olhar as questões curriculares, relacionando-as aos conteúdos, à prática e aos contextos em sua realização significa tratar uma reflexão acerca de aspectos culturais, políticos e escolares, pois o currículo constitui-se no mecanismo através do qual o conhecimento é distribuído socialmente, composto da intersecção de diversos subsistemas (SACRISTÁN, 2000).

Toda prática de sala de aula circula em torno do currículo, sendo essa a forma através da qual os conteúdos disciplinares podem ser formalizados, sendo um dos caminhos ligados à busca da qualidade na educação. Segundo Carvalho (2012), o currículo, como conjunto de

experiências intencionais, sistemáticas e planejadas, pode oportunizar aos estudantes o desenvolvimento integral e o êxito nos processos de ensino e aprendizagem, aproximando a escola da vida e a vida da escola.

4.2.2.1 Planejamentos individualizados

Um projeto curricular com prática pedagógica voltada aos preceitos inclusivos apresenta características diferenciadas. Dentre elas, os planejamentos individualizados possibilitam que os trabalhos em sala de aula ocorram de forma mais particularizada, valorizando diferentes competências e modalidades de aprendizagem. Tais modificações aparecem ao longo das entrevistas da maioria dos docentes como uma das estratégias que facilitam as aprendizagens dos estudantes com dificuldades de aprendizagem. Citamos, abaixo, alguns trechos dos enunciados:

A4 – Pras crianças que tem uma dificuldade, eu tenho que fazer um planejamento à parte. Eu tento que não fique totalmente fora do que a gente está trabalhando na sala de aula, tento fazer dentro do mesmo assunto.

A6 – Eu acho que fica melhor fazer um trabalho diferenciado para aquele aluno, que daí ele consegue aprender e quando ele avançar, ele vai ter mais possibilidades. Eu procuro sempre estar dentro da temática, sempre, eu só adapto algumas coisas.

A7 – Procuro fazer atividades que envolvam todo o grupo e adapto o mais próximo possível.

A8 – Tem que criar atividades que envolvam todos, se tu conseguir adaptar sempre o mesmo tema pra todos, tu acaba envolvendo todo mundo... quanto mais a gente conseguir incluir eles no planejamento daquele tema, é melhor.

Tais afirmações dos professores nos mostram uma tendência à abertura e à flexibilidade nas ações educativas dos docentes, bem como do sistema escolar, relacionadas ao currículo e à prática em sala de aula, ampliando os métodos de ensino e constituindo novas relações pedagógicas. Tais adaptações curriculares, caracterizadas através dos planejamentos individualizados, podem permitir que as diferenças sejam consideradas, bem como a possibilidade da aprendizagem significativa para todos, caracterizando-se como uma alternativa à inclusão de todos os estudantes. Olhando sob esse prisma de versatilidade, o currículo pode vir a tornar-se uma das linhas de ação promotora de mudanças profundas das atividades diárias de sala de aula.

Ao mesmo tempo em que percebemos que os docentes propõem tais modificações e percebem nelas o sucesso no aprender de todos, eles também relatam as dificuldades que encontram. Essas ações diferenciadas exigem mudanças no posicionamento do professor

sobre suas concepções sobre o aprender e o ensinar, eliminando práticas isoladas e velhas proposições escolares. Também mobilizam maior disponibilidade de tempo para planejamento e execução, criatividade e dinamismo na sala de aula. Esses elementos, sob a ótica dos professores, sobrecarregam e impedem uma maior qualidade no trabalho pedagógico. Alguns docentes referem:

A4 – Tenho que fazer quatro planejamentos. É muito cansativo, hoje mesmo fui dormir às cinco da manhã.

A5 – Eu tenho, desde alunos que eu preciso trabalhar atividades complementares, porque eles tão avançando muito bem. Tenho alunos com inclusão, que é um outro tipo de atividade e tenho alunos que estão recém se alfabetizando, porque tu tem que estar pensando de diversas formas pra conseguir atingir todos eles.

A6 – Então, eu tenho que resgatar algumas coisas com eles, avançar os outros, ter um olhar em relação à cadeirante. Não é fácil planejar atividades prá todos, não é fácil o trabalho do professor.

Carvalho (2012) nomeia a tais currículos como *currículos abertos* e revela que a intencionalidade educativa dos mesmos tem seus aspectos vantajosos ou não aos docentes, afirmando que se trata de uma oportunidade de diálogo e reflexão sobre possíveis transformações e modernizações da prática pedagógica, tornando-as afetivas e prazerosas a todos os envolvidos. Sacristán (2000) assinala que as novas perspectivas sobre o currículo, advindas de um olhar eficaz à educação e ao ensino, estimulam uma nova consciência sobre a profissionalidade dos docentes, tornando-os interrogadores reflexivos em sua prática.

Outro aspecto a ser considerado nas falas dos professores, acerca das mudanças curriculares dirigidas aos estudantes com dificuldades de aprendizagem, diz respeito ao duplo movimento inclusão/exclusão que ocorre nessa dimensão da prática inclusiva. Ao mesmo tempo em que os entrevistados percebem que as adaptações curriculares facilitam as aprendizagens, respeitam as diferenças e eliminam barreiras impeditivas ao desenvolvimento individual, os docentes referem que os estudantes questionam e sentem-se excluídos ao realizarem atividades diferenciadas. Tais falas, citadas abaixo, tendem a caracterizar os currículos adaptados como fontes de discriminação e exclusão no contexto da sala de aula:

A3 – Eles gostam de trabalhar em aula como o que todo mundo está fazendo.

A4 – Eles querem copiar o que os outros copiam, fazer o que os outros fazem, se sentem discriminados, diferentes.

Carvalho (2012) reflete sobre tal polêmica, apontando que adequar currículos para todos é uma tarefa complexa, porém é uma necessidade que se impõe. Para a autora, as adaptações curriculares justificam-se em sua proposição e realização, pois, sem elas, os estudantes que têm dificuldades podem bloquear ou inibir a construção de conhecimentos. Aponta, ainda, que o caminho está em buscar o equilíbrio entre as modalidades educativas e de aprendizagem, sem banalizações de conteúdos nem prejuízos nos processos educativos. As adaptações curriculares devem ser baseadas em um projeto curricular flexível, que busque a objetividade do desenvolvimento potencial individual, permitindo a todos estabelecer relações qualitativas com o saber.

4.2.2.2 Estratégias facilitadoras

As adaptações curriculares podem colaborar na efetivação da individualização dos processos de ensino e aprendizagem. As propostas de modificações nas estratégias utilizadas no contexto da sala de aula são formas de qualificar a prática pedagógica, levando em consideração as diferentes modalidades de aprendizagem e necessidades dos estudantes naquele momento. Portanto, enquanto o currículo revela a intencionalidade do sistema escolar, as estratégias pedagógicas são os recursos que poderão legitimar tais intenções.

Nas entrevistas realizadas com os professores, observamos que eles descreveram estratégias facilitadoras cotidianas, as quais são utilizadas com os estudantes com dificuldades de aprendizagem. As diferenciações no contexto pedagógico surgiram a partir do olhar acerca das diferentes formas de expressão de aprender dos estudantes e da escolha dos docentes por diferentes caminhos, os quais podem levar à potencialização dos progressos dos estudantes. As estratégias descritas envolvem questões sobre objetivos, grau de complexidade, tempo de aprendizagem, uso de materiais diferentes e adequação da linguagem. Podemos citar as seguintes falas dos professores:

A1 – Se o foco é leitura e interpretação, eu vou direcionar essa leitura de uma maneira mais simplificada pra ele. Eu escolho textos diferentes, o material é diferenciado mesmo. A atividade é mais direcionada, ela é menor, as atividades são menores, as informações estão mais explícitas, não são informações implícitas.

A3 – Uso textos curtos que tenham bastante significado, mais concreto, do que muito abstrato.

A4 – Esses dias eu fiz um cacho de uva, onde eles teriam como resultado de umas continhas, e eles teriam que pintar de acordo com o resultado. Então, pra esses que tem mais dificuldades, o quê que eu fiz? Eu fiz o mesmo cacho de uva, mas com contas mais simples e com resultados diferentes.

A5 – São estudantes que tu tem que trabalhar com mais calma com eles, tu tem que explicar mais vezes a mesma atividade [...] Então, por exemplo, se eu fizer uma atividade com cálculos, eu já vou levar o material dourado, porque eles ainda não saíram dessa parte, eles ainda não abstraem, ele tem que ter o concreto, então, normalmente eu faço assim.

O estudo de Silva, Nörnberg e Pacheco (2012), sobre prática inclusiva na educação básica, relata que formas alternativas de ação educativa resultam de olhar e escuta diferenciada sobre o que e como fazer, tanto acerca dos estudantes quanto dos docentes e suas formas de interação e planejamento das atividades. Os autores ressaltam a importância da potência criadora no processo de desconstrução e construção das novas relações de ensino e aprendizagem e assinalam a importância do professor no ato de assumir o fazer educativo com ações em prol da diversidade e suas ressonâncias em todo o projeto educativo escolar e social.

Segundo Carvalho (2012), esses ajustes de pequeno porte (relacionais, materiais e organizativos), que estão ao alcance da decisão e atuação direta do professor, facilitam a aprendizagem de todos e representam possíveis formas de respostas individualizadas relacionadas às necessidades específicas de todo o corpo discente. Assim, priorizar diferenciações pode ser uma das estratégias de implementação da inclusão educacional, com vistas à redução dos processos de exclusão decorrentes das atividades homogeneizadoras que desconsideram os processos e modalidades de aprendizagem de cada aprendente.

4.2.2.3 Avaliação

Ao refletirmos sobre as mudanças necessárias para a implementação e continuidade de uma proposta de educação inclusiva, a avaliação – em seu significado e em suas formas – também se mostra como um aspecto a ser visto de forma diferenciada. O processo de avaliar, e o avaliar o processo e no processo, ao invés de ser considerado um produto, resultado de medições, permite uma atenção à complexidade e à completude do processo de aprender, bem como uma flexibilidade nos processos educativos.

As práticas de avaliação, vistas sob esse prisma, caracterizam-se por estarem centradas no desenvolvimento, por ocorrerem de forma contextualizada, reflexiva e menos normativa. Além disso, seus objetivos devem ser em prol da apropriação e construção do conhecimento, valorizando todos os momentos de aprendizagem dos estudantes, os instrumentos utilizados e a prática pedagógica realizada no contexto da sala de aula, bem como as interações cooperativas e de aplicação do conhecimento construído.

Nos discursos dos professores sobre o processo de avaliação, as variáveis citadas acima foram relatadas e defendidas com clareza e certeza de que a avaliação processual caracteriza o desempenho daquele estudante, naquele momento, naquele espaço e de que demonstra seu desenvolvimento, considerando especificidades em relação ao seu tempo de aprender, sua forma de aprender, suas competências e habilidades. Além disso, enfatiza a função do professor como facilitador das aprendizagens, pois, ao avaliar dessa maneira, é possibilitada ao docente a significação do olhar ao sujeito da aprendizagem, seus vínculos com o aprender, seus avanços e potenciais e a busca de subsídios para a garantia da ampliação da qualidade das capacidades cognitivas, culturais, sociais e afetivas daquele estudante.

As falas dos docentes retratam características do processo de avaliação existentes na escola em que as entrevistas foram realizadas:

A1 – A questão do planejamento, da avaliação e da metodologia é muito importante. A gente tem que ter em mente todos esses três eixos. Eu vou avaliando, testando, avalio todas as habilidades, de todas as áreas.

A2 – A avaliação é sempre diferenciada e em processo.

A3 – Procuo aproveitar tudo o que ele mostrou, que ele aprendeu e melhorou.

A5 – Eu tenho que ver o que eles sabem, o que eles conseguem fazer, e ver o que eles conseguem progredir. É uma progressão, é no dia a dia, é na atividade, é normalmente recolhendo atividade, vendo o que eles conseguem, o que eles não conseguem. É estar olhando essa criança se desenvolvendo.

Carvalho (2012) considera que o estabelecimento de modificações nos objetivos, conteúdos, metodologia, temporalidade e práticas de avaliação do processo de aprendizagem fornece a verdadeira igualdade de oportunidades de construir conhecimentos. Fernández (2001) declara que não é a aquisição de um conteúdo o que dá valor à aprendizagem, mas que sua eficácia nasce da autoria presente na apropriação do processo de sentir-se autor.

Para Esteban (2002), a avaliação é vista como uma prática em que se “valora” os estudantes. A autora considera a avaliação um importante veículo dos valores sociais em direção à escola, pois informa o desempenho escolar, funcionando como instrumento de controle social e organizador do discurso e da ação pedagógica. Sugere, ainda, que classificar as respostas em erros e acertos não é suficiente para a avaliação na prática pedagógica, pois se o avaliar for comparado ao classificar, tal processo estará diretamente ligado ao conceito de homogeneidade, fechando espaços para a heterogeneidade, o múltiplo, o desconhecido, ou seja, para o espaço das diferenças como particularidades que devem ser exploradas e integradas à dinâmica coletiva.

Sob essa perspectiva, avaliar com olhar atento e reflexivo ao desenvolvimento potencial de cada estudante pode possibilitar ao professor a oportunidade de traçar objetivos mais claros em seu plano de aula, bem como estabelecer estratégias diferenciadas com o objetivo de promover experiências distintas que levem em conta a singularidade, a otimização, o prazer e a autoria nas aprendizagens de todos.

4.2.3 O lúdico na sala de aula

O aprender na escola está, geralmente, ligado a práticas tradicionais de ensino, em que o professor apresenta, explica e transmite os conteúdos curriculares e o estudante aprende e reproduz o que foi “professado”. Porém, quando nos referimos às temáticas da inclusão e da cooperação na educação, distintas formas de relacionar-se com o ensinar e aprender podem se constituir a partir de novos paradigmas.

Inserir o lúdico nas rotinas de sala de aula pode transformá-la em espaços de prazer, de trocas e de construção de novas possibilidades de vivência e convivência na escola. A apropriação do saber e o lúdico são instâncias que se entrecruzam no aprender, logo, no brincar, abre-se a possibilidade de elaboração de conhecimentos e de constituição do sujeito aprendente, como um ser ativo, criativo e pensante, bem como outras formas de vinculações com o professor, o grupo, os conteúdos e, em consequência, com os objetivos estabelecidos na atividade.

Os docentes, ao serem questionados sobre uma aula que consideraram significativa para o aprender dos estudantes com dificuldades de aprendizagem, em sua maioria, expuseram que a ludicidade, o brincar e o prazer das crianças em realizar essas atividades, instituíram-se como elemento indispensável na sala de aula e como potencializador do desenvolvimento de todos. Seguem algumas falas que assinalam tais afirmações:

A1 – Eu sei que a criança precisa escrever, precisa copiar, mas também a gente tem que considerar que existem milhões de atividades interessantíssimas que não tem como você passar no quadro e são muito mais hábeis do que simplesmente passar uma continha 2+2, uma leitura de texto ou uma produção de texto. Atividades que mostrem o lado lúdico, que tenha desenho de ábaco, de material dourado, tudo em formato de desenhos, uma forma lúdica através de desenhos, de uma situação problema mais específica. Essas aulas são melhores porque tem participação e motivação.

A2 – Faço aulas com material concreto, dá bastante certo, aulas com jogos, eles gostam bastante. Sempre com atividade lúdica, hora do conto, atividade de integração, atividade sempre puxando pro lado lúdico. Eles montarem quebra cabeça, joguinho de memória...

A5 – O jogo é mais proveitoso pra eles. Uso o material dourado, o ábaco e os jogos. Além de mostrar o concreto pra eles, também tem a questão lúdica que eles ainda precisam muito disso. Ele faz parte da educação, não podemos fugir nunca disso. Eu percebo que pra eles tem mais significado.

A7 – A gincana que eu fiz das vogais. Tinha que montar as palavras com o alfabeto, escrever outras palavras que começassem com a mesma vogal, de fazer os fantoches, só que pra eles fazer o fantoche eles tinham que buscar lá fora, de formar palavra com as sílabas, então deu supercerto e eles trouxeram uma resposta imediata.

A8 – Tudo que envolve um dinamismo maior é uma aula atraente. Eu fiz as vogais com o corpo deles. A gente fez primeiro coletivamente, daí eles tinham que deitar no chão e fazer. Depois em grupos, cada grupo ficava responsável pela sua vogal... Também teve atividade com a letra “s” que eu fiz uma historinha que deu certo, que era sobre o sapato, o sofá, o suco, o sino. Daí a gente trabalhou a família sujo e a partir da família sujo tinha a Su, a Silvia e o Sérgio... Não pode faltar música, brincadeira, contar uma história... tu tem que criar, tu tem que ter muita imaginação.

A10 – Contar histórias. Isso prende bastante eles, eles gostam, eles se entrosam, eles prestam bastante atenção, eles gostam uma coisa diferente. Joguinhas, música, a gente vai lendo junto, a gente canta várias vezes.

Ao proporcionar o lúdico, o professor propicia novas ferramentas e um outro universo, no qual se torna possível a construção do conhecimento de forma diferenciada, associando cooperação, mecanismos sociocognitivos, abarcando dimensões objetivas e subjetivas de experiência que favorecem o aperfeiçoamento do aprender. Fernández (2001) assevera que precisamos valorizar a potência do jogar, pois ele nutre a própria autoria, permite o descobrimento da singularidade, da diferença, da marca de cada um, abrindo espaços de criatividade. Nesse sentido, Rangel (1992, p. 34) considera que:

As atividades pedagógicas devem perseguir o prazer no processo de aprendizagem, que ocorrem de forma complementar através do jogo e do desejo. No primeiro ocorre a ação no sentido de se apropriar e transformar o objeto segundo as estruturas já construídas e essa ação ocorre a partir do desejo de apropriação do novo, rumando à autotransformação do conhecimento e de si, num constante “vir-a-ser” e constituindo-se sujeito da aprendizagem.

Consoante Macedo, Petty e Passos (2000), ao atuar por meio de prática com o lúdico, uma gama de opções pode ser vivenciada, desde a exploração, aprendizagem de regras, práticas e construções de estratégias, resolução de situações-problema, análise e formas diferentes de brincar, qualificando o aprender e o processo de desenvolvimento das crianças.

O jogar e sua potência criativa produzem mudanças nos sentidos de relacionar-se nos processos de ensino e aprendizagem, pois no ato de brincar, prazer e aprendizagem complementam-se, complexificam e qualificam as formas de construir conhecimento. Portanto, associando o aprender e as dificuldades em seu processo, e sua presença constante

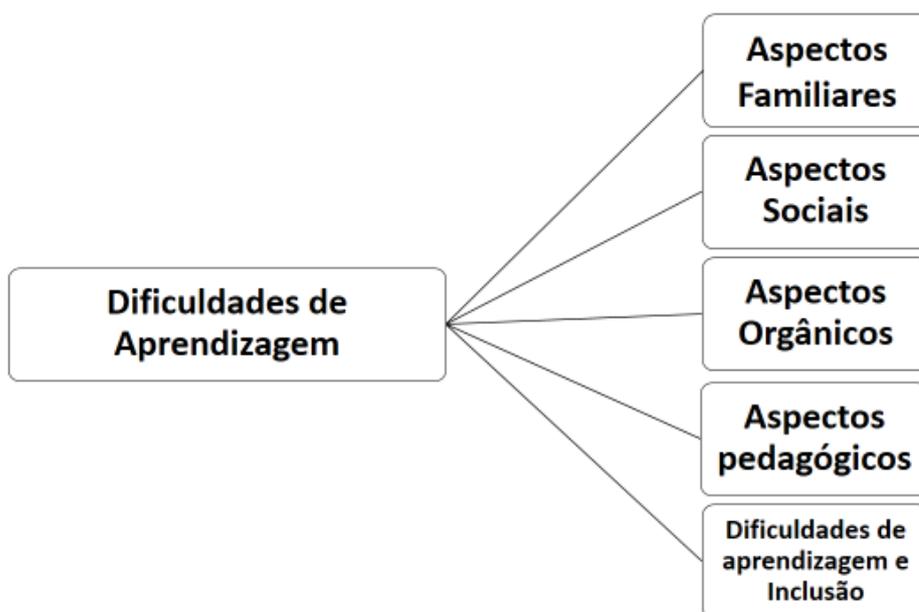
nas salas de aula, com os preceitos da educação inclusiva e as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores no seu espaço de trabalho, podemos afirmar que os docentes estão buscando alternativas de diversificação do trabalho pedagógico, demonstrando movimentos em prol de ações que possibilitem a criação de novas realidades de ensino-aprendizagem e de qualificação nos modos de relações com o saber.

Prosseguindo com nossa análise, apresentaremos a terceira categoria a ser analisada e que compõem a continuidade do metatexto a seguir.

4.3 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

A terceira categoria a ser analisada refere-se às *Dificuldades de Aprendizagem*. Nessa categoria, temos como subcategorias emergentes de análise *aspectos familiares, aspectos sociais, aspectos orgânicos, aspectos pedagógicos e a relação entre as dificuldades de aprendizagem e inclusão*. O quadro abaixo apresenta graficamente essa categoria e as subcategorias a serem analisadas.

Quadro 5 – Apresentação da categoria Dificuldades de Aprendizagem



Fonte: A autora.

As dificuldades de aprendizagem apresentam-se como uma realidade singular quando se referem ao processo de cada estudante, e é um fenômeno plural, uma vez que envolve vários aspectos constituintes e interferentes, podendo ser vistas de várias formas. Macedo

(2005) sugere que podemos pensá-las como uma situação que exige solução, reparação ou enquadramento da criança que apresenta dificuldade ou como uma fase da construção do desenvolvimento e do processo de aprender, caracterizado como uma circunstância que supõe alterar formas de pensar e que envolver as mais diversas instâncias, desde a sociedade até a criança, podendo existir uma interdependência entre todos os fatores.

As crianças que, por diferentes motivos, não acompanham seus pares (independentemente do nível de complexidade dos conteúdos ou da metodologia utilizada naquele momento específico) e não conquistam um padrão esperado de resultados na aprendizagem em conteúdos escolares, configuram a população inserida neste estudo. No cotidiano escolar, tal insucesso é caracterizado e justificado de diversas formas.

Nesta pesquisa, os professores entrevistados referiram-se às crianças com dificuldades de aprendizagem a partir de distintos olhares. Podemos pensar que, de acordo com os conceitos e crenças apresentadas nas falas dos docentes, suas posturas e prática pedagógica podem ser direcionadas a ações que possam vir a colaborar com o processo de inclusão ou não desses estudantes no processo educativo.

Prosseguiremos com a análise de cada uma das subcategorias que emergiram a partir dos discursos dos docentes: aspectos familiares, sociais, orgânicos, pedagógicos e inclusão.

4.3.1 Aspectos familiares

O meio familiar é um dos componentes que fazem parte do contexto do aprender, pois a história do aprendente e o mundo de relações de aprendizagem iniciais têm seu início nessa instância. É na interação e ação nesse ambiente que derivará a estrutura da criança, do ponto de vista orgânico, corporal, intelectual e desejante (PAÍN, 1985).

Fatores relacionados às famílias e suas características são citados nos discursos dos professores sobre as causas das dificuldades de aprendizagem dos estudantes. As diferentes estruturas familiares, as formas de interação no ambiente do lar, o acompanhamento e incentivo às atividades escolares, bem como a ausência das famílias no ambiente escolar são alguns dos fatores presentes nas respostas dos professores. A maioria dos docentes relata que a família e suas formas de relação com as crianças e a escola configuram a responsabilidade por esse quadro.

A1 – As dificuldades de aprendizagem ocorrem pela ausência da família [...] a questão é muito mais familiar do que pedagógica.

A4 – Eu acredito que possa ser a questão social, a questão de falta de estímulos em casa... eles vem sem fazer o tema, vem com o caderno sujo, não trazem os cadernos...

A6 – Eu acho que é muito da família, tu vê que essas crianças que tem mais dificuldade, são aquelas crianças que tem uma família um pouco mais desestruturada, que precisam de uma atenção maior, tu vê que esses não tem tanto incentivo assim, no tema, nos materiais, na roupa...

A7 – Eles trazem muitas realidades de casa, acho que a família não está dando subsídio.

A9 – Acho que é alguma coisa que venha de fora, da família.

Segundo Fernández (2001), na aprendizagem escolar reflete-se a dinâmica familiar e a forma como a aprendizagem é significada por esse grupo. Afirma que a modalidade de ensino familiar pode interferir e determinar a formação do molde relacional da criança com o aprender, isto é, com seu esquema de operar, a relação que estabelecerá com o conhecimento e que utilizará nas diferentes situações relativas ao processo de aprendizagem.

As vivências familiares poderão favorecer ou não o desafio de vir a conhecer, possibilitando formas de aprender e estabelecer relações de sucesso ou fracasso no ambiente escolar. Portanto, podemos pensar que a família é um dos fatores constituintes no crescimento e nas experiências dos sujeitos da aprendizagem, sendo importante salientar que outros aspectos também se inserem nessa perspectiva. A autora (2001) fala da inter-relação entre os aspectos da significação, da lógica, dos simbolismos, da corporeidade e da estética. Piaget (2011) também afiança que as interações sociais e transmissões educativas são alguns dos fatores intervenientes no desenvolvimento, em conjunto com outros elementos.

Nesse sentido, alguns professores citam fatores familiares associados a outras instâncias, como a social, evidenciando um olhar um pouco mais abrangente, porém, são superficiais e não explícitos, e acabam voltando-se ao aspecto familiar. Os seguintes enunciados demonstram tal característica:

A2 – Eu acho que é uma série de coisas que causam as dificuldades, vem desde a estrutura familiar, já vem de casa [...] A família também não está presente na escola.

A5 – Têm vários fatores que trazem isso, essa falta de apoio da família, muitas vezes, tudo isso acaba reforçando também.

A8 – São muitas as causas, mas uma das principais é o que vem de casa, a falta de incentivo.

Paín (1985) é categórica quando frisa que é inadmissível uma causa única às dificuldades de aprendizagem. Ressalta haver uma conjunção de fatores que interagem

imobilizando e afetando o desenvolvimento do sujeito e do sistema familiar. Esses fatores dizem respeito às relações entre as dimensões cognitiva, objetivante, lógica e a dimensão simbólica e subjetivante.

Baseando-nos nesses referenciais teóricos, as dificuldades de aprendizagem podem ser vistas como decorrentes de um interjogo de fatores que influenciam e são influenciados na construção do conhecimento, isto é, os estudantes que apresentam dificuldades trazem consigo uma história de vida, proveniente de um determinado ambiente psicológico, familiar e social, tendo um desenvolvimento cognitivo específico naquele momento.

Neste estudo, outros elementos relativos às condições sociais das crianças com dificuldades de aprendizagem também foram referidos e aparecem, agora, nas subcategorias que seguem.

4.3.2 Aspectos sociais

A realidade pesquisada demonstra um contexto social de vulnerabilidade e multiplicidade de dificuldades no que diz respeito às vivências comunitárias e às condições econômicas, bem como no que diz respeito à saúde, alimentação e moradia das crianças que formam o público da instituição escolar em questão, conforme descrevemos no capítulo referente à metodologia de pesquisa, descrição do local da pesquisa e público-alvo.

Patto (1999), quando trata de fracasso escolar, menciona que as dificuldades de aprendizagem no Brasil manifestam-se, predominantemente, entre crianças provenientes dos segmentos mais empobrecidos da população e que esse quadro apresenta uma construção histórica, baseada em uma realidade inculcada na dinâmica dominante inclusão/exclusão de culturas e subjetividades.

Os aspectos referentes às diferentes experiências construídas pelos estudantes da escola – integrante deste estudo – em suas relações diárias e vivenciadas em suas casas e bairro são considerados pelos professores entrevistados nesta investigação como um dos fatores causais das dificuldades de aprendizagem presentes no contexto da sala de aula. As falas dos professores revelam que há certa carência global, desde aspectos afetivos até moradia, alimentação, vestuário, higiene, cuidados pessoais e saúde. Salientamos que tais caracterizações não são separadas nos discursos relativos aos fatores familiares, uma vez que família e sociedade aparecem seguidamente nos discursos, porém, com maior ênfase às questões familiares. Seguem alguns trechos dos discursos dos professores:

A1 – É uma realidade bem diferenciada, são crianças que ficam na rua e as que ficam em casa não tem acolhimento [...] falta entendimento da família, se ele não entende, se ele não vivenciou, como é que ele vai poder ajudar o filho, né?

A3 – Eles vêm pra cá praticamente faltando tudo.

A8 – A questão financeira que às vezes é gritante na sala de aula. E não só financeira, mas o olhar da família.

A10 – A questão econômica faz uma diferença enorme. A questão econômica aqui é bem precária.

Segundo essas falas dos docentes, notam-se que as dificuldades de aprendizagem podem ser atribuídas à origem social e às condições econômicas de vida dessas crianças. De acordo com Patto (1999), esse pensamento circula com frequência entre os professores e que está baseado na teoria da carência cultural, a qual postula que crianças de origem cultural economicamente desfavorecida, com pobreza material e ambientes culturalmente pobres, apresentam condições de vida incompatíveis com desempenhos bem-sucedidos.

Consoante à autora, quando os fracassos escolares são explicados em termos de traços ou características de cada indivíduo, aquilo que na sociedade deveria ser universalmente debatido acaba sendo transferido para o plano do particular, tecendo condições de insucessos individuais e não propiciando discussões sociais mais amplas, como, por exemplo, acerca da exploração econômica, diferenças e qualificações sociais em termos de saúde, alimentação, transporte e educação, ou seja, de inclusão social (PATTO, 1999).

Araújo (1998) defende que, nessa teoria, as causas das dificuldades dos estudantes são atribuídas ao universo social, como a pobreza, a desnutrição, a composição familiar; ao ambiente em que vivem; à violência da sociedade atual; e à influência dos meios de comunicação. A escola isenta-se de uma avaliação interna e não se vê como possível parte promotora do fracasso ou sucesso escolar.

O acesso à educação, de acordo com Esteban (2002), está democratizado, mas não garante socialização nem sucesso nas aprendizagens. Argumenta em seus textos que o fracasso escolar é apenas uma das faces da desigualdade social. Revela que o número de estudantes que não respondem às exigências escolares aumenta a cada dia, tornando-se uma problemática da dinâmica hierárquica e excludente da sociedade, sendo esse o fator que mais colabora com o aumento do fracasso escolar no Brasil.

Além disso, chama a atenção para a amplificação da exclusão, pois, além das privações de origem social, ainda experimentam uma proposta de educação que observa somente fragmentos de um todo, mas que deveria ser indissociável e promotora de dados para

a construção de uma nova realidade educativa; uma educação que, democraticamente, pudesse enfrentar os desafios e dilemas humanos e sociais dessa população. Para a autora:

A escola, local onde diversas experiências, palavras e compreensões se configuram e se confrontam, é vista como um espaço social de luta pelas definições da realidade onde se pode desenvolver o espírito crítico e o respeito pela dignidade humana. É possível vislumbrar um projeto pedagógico amplo, capaz de integrar os problemas pessoais e sociais com o objetivo de contribuir com a construção de cidadãos críticos e ativos, sendo fundamental que os professores e professoras possam constituir-se como força coletiva. A prática pedagógica, os contextos que a circunscrevem, o discurso educativo e os critérios sociais são questionáveis e passíveis de redefinição. (ESTEBAN, 2002, p. 51)

Segundo Araújo (1998), o determinismo dos fatores ambientais no indivíduo serve para legitimar práticas diretivistas e autoritárias, já que o estudante é visto como alguém que se forma a partir das influências do meio, cabendo aos professores a modelagem do caráter e do comportamento do indivíduo, assim como a transmissão de um grande volume de conteúdos e conceitos.

Possuir origem socioeconômica em desvantagem não deveria estar diretamente relacionado ao insucesso escolar. A partir das falas dos professores, observamos que a problemática de um sintoma de caráter sociopolítico cultural, vem sendo visualizada e avaliada em contextos individuais. As dificuldades econômicas das famílias dos estudantes apareceram nos discursos como possível fator determinante às dificuldades de aprendizagem, o que demonstra uma maneira simplificada de considerar a temática, minimizando o olhar para a complexidade envolvida nos processos de ensino e aprendizagem.

4.3.3 Aspectos orgânicos

As dificuldades de aprendizagem, vistas sob o ponto de vista orgânico, fazem parte de uma das fases da educação brasileira, a qual estava baseada em uma concepção médica e patológica, relacionada ao paradigma vigente na época. Tal concepção ainda permeia alguns discursos pedagógicos e educativos, especialmente quando tratamos de aspectos da perspectiva inclusiva da educação, trazendo às discussões especificidades de alguns quadros relacionados às deficiências que estão ligadas a características, estruturas e funcionamentos diversos.

Além disso, também encontramos dissonâncias conceituais na literatura atual, em que as dificuldades de aprendizagem são tratadas através de diversas definições, como citado no

referencial teórico deste estudo, sendo esse um fator de contribuição à caracterização da *forma biologizante*, minimizando todas as relações envolvidas na realidade apresentada.

Alguns professores, nesta pesquisa, referiram-se às dificuldades no processo de aprender relacionando-as às concepções médicas, o que pode nos levar a pensar que, para esses profissionais, as dificuldades de aprendizagem têm caráter permanente, ou necessitam de mediações, medicalização, tratamentos ou cura para não se manifestarem no processo de aprendizagem.

Ademais, tal aspecto está relacionado ao conceito de falta, de mau funcionamento e de falha, concepções baseadas em práticas comparativas que visam um padrão de normalidade e homogeneidade entre os estudantes. Na sequência, seguem os trechos dos discursos dos docentes relativos a essas concepções:

A2 – Tem muitos que a gente vê que é neurológico... Cada criança tem o seu tempo, eles têm o seu tempo pra aprender... tem crianças mais imaturas, tem crianças, que já são mais independentes, tem outros que precisam mais, mas sempre tem algo neurológico.

A5 – Ela toma medicação. Acho até que por causa dessa medicação, está ajudando ela na concentração, que ela está conseguindo...

A7 – Assim, tem crianças que realmente tem a dificuldade de aprendizagem, algumas são diagnosticadas pelos médicos.

A8 – Esse aluno teria que fazer toda uma avaliação, ver se ele precisa de medicação pra ele se concentrar, porque ele não para.

A9 – Ela é muito desatenta... ela não consegue ficar centrada que por isso que eu ponho ela aqui muitas vezes do meu lado, da minha classe, que daí aqui ela fica, por que senão ela cutuca o colega, daí ela diz que o colega que cutuca ela, ela fica fazendo barulho com a boca, ela bate lápis, como se tivesse algo neurológico.

A10 – A mãe diz que ele tem o laudo, que ele toma a medicação, por isso a dificuldade.

Sob o ponto de vista biologizante do processo de aprender, os sujeitos da aprendizagem são passíveis de serem rotulados, de acordo com as falhas percebidas, como alguém que não aprende, tendendo a intensificar e patologizar características dos processos de ensino e de aprendizagem, além de não permitir um olhar diferenciado àquela diferença. A partir dessa perspectiva, todas as características básicas do sujeito (personalidade, hábitos, modos de agir, capacidade mental) já estariam definidas desde o nascimento, não sofrendo na prática nenhuma alteração ao longo da existência da pessoa, estando presentes potencialmente e desenvolvendo-se com a maturação.

Para Araújo (1998), tal abordagem promove uma expectativa, significativamente, limitada do papel da educação para o desenvolvimento do sujeito, na medida em que considera o desempenho individual dependente de suas capacidades inatas. O processo educativo fica assim na dependência de traços comportamentais ou cognitivos inerentes ao estudante, gerando imobilismo e resignação provocados pela convicção de que as diferenças não são superáveis pela educação.

O educador não influencia nem interfere no processo de desenvolvimento das capacidades intelectuais dos estudantes, tampouco no seu comportamento, somente se utiliza dos resultados alcançados pelo desenvolvimento espontâneo. Portanto, o processo maturacional – marcadamente biológico – alcançado pela criança é que definirá as possibilidades da ação educativa, eliminando-se a influência e a interação com a cultura, o desempenho das crianças na escola deixa de ser responsabilidade do sistema educacional.

Segundo Carvalho (1999), o termo *dificuldades de aprendizagem* possui maior relação com a natureza psicopedagógica do fenômeno e/ou com uma perspectiva integradora sociocultural, valorizando a pessoa em todas as suas dimensões, sem privilegiar qualquer instância. A autora afirma que a essência das dificuldades de aprendizagem é extremamente complexa, e que qualquer caracterização única ou simplificada acerca de origens ou características, certamente, serão falhas.

A generalização do processo de patologização, para Carvalho (2004), é duplamente perversa, tendo em vista que isso pode rotular crianças normais e menosprezar os espaços e olhares de quem realmente necessita de intervenções especializadas.

Canário (2005), em seu trabalho sobre a escola e as dificuldades de aprendizagem, apresenta a hipótese de que o crescimento das escolas é coincidente com o crescimento exponencial dos estudantes com dificuldades de aprendizagem, remetendo esse aumento ao predomínio da patologização dos indivíduos, que tem se caracterizado como fenômeno social, caracterizado como seletivo, massivo e precoce. Ressalta ainda que tal fato interfere diretamente na defesa dos direitos à diferença e na pertinência de lógicas individualizadas de ensino e aprendizagem, reforçando desigualdades escolares e sociais.

O olhar direcionado somente para a organicidade caracteriza uma tentativa de diagnosticar, classificar, remediar e direcionar isoladamente ao discente as causas das dificuldades apresentadas, desconsiderando a pluricausalidade e a operacionalidade concomitante de todas as outras faces do ser aprendente e do meio em que está inserido.

4.3.4 Aspectos pedagógicos

As dificuldades de aprendizagem na escola, nesta pesquisa, segundo os discursos dos entrevistados, também se encontram relacionadas ao desempenho pedagógico que os estudantes apresentam nas tarefas solicitadas pelos professores, segundo os discursos docentes. A maioria dos professores referem-se às dificuldades explicitando o nível do desempenho de tarefas, baseados em um resultado esperado, que é sustentado pelas produções que a maioria dos estudantes daquela faixa etária produz.

As falas dos docentes acerca das aprendizagens têm relação com a valorização do desenvolvimento de competências em relação à leitura, à escrita e à matemática. Aparecem em seus discursos aspectos referentes às defasagens nas etapas de aquisição e desenvolvimento da leitura e escrita, ao domínio da relação fonema-grafema, ao aprendizado de conteúdos específicos pré-definidos no currículo escolar, à compreensão e interpretação textual, à fluidez na leitura, enfatizando os fatores cognitivos como determinantes a esses problemas. Questões comportamentais também emergem nas expressões dos docentes referentes às dificuldades de aprendizagem durante as entrevistas, bem como em relação a tempo dispendido, a organização e a autonomia.

Na sequência, trechos das respostas dos professores quando questionados sobre a caracterização dos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem:

A1 – Ele tem falhas, algumas dificuldades na parte de alfabetização, dificuldades relação à matemática, a língua portuguesa, entre outras. São defasagens que ficaram do ano anterior pra cá e são pré-requisitos pra esse ano.

A2 – Tem alunos que ainda são silábicos, outros são pré-silábicos, outros são alfabéticos, outros estão ainda em processo. Aquele aluno que tem dificuldade não faz tema, não consegue acompanhar a turma, não consegue interagir...

A4 – Os que eu considero com mais dificuldade são os que não conseguem mesmo formar uma palavra, formam faltando letras... às vezes eles trocam “C” pelo “S”, eles escrevem faltando letras, trocando letras... tem falha lá na alfabetização... eles ainda estão imaturos na questão ortográfica... Daí tem aqueles um pouco mais devagar, que vão demorar mais pra copiar, demorar mais pra resolver e tem aqueles que têm as dificuldades maiores... O problema é essa questão de não acompanhar os outros.

A8 – Percebo no escrever o nome... a parte de se organizar em sala de aula... até de interpretar o que eu estou pedindo pra eles, o que estou explicando, o que eu estou tentando ensinar... Questão da interpretação, que eles estão compreendendo, porque às vezes eu explico duas, três, quatro, cinco vezes, e na hora de colocar em prática sozinhos, aquela criança, ela não consegue... E às vezes, mesmo junto, sentada junto, tu vai questionando, eles não vão, não conseguem te responder... não dão aquela resposta tão esperada.

A10 – Tem alunos com dificuldades bem acentuadas, na questão tanto da alfabetização matemática quanto de letramento.

Os discursos dos professores evidenciam um olhar direcionado a resultados, a desempenho nas tarefas solicitadas, à cognição, ao rendimento e não ao processo do aprender em sua integralidade complexa.

Oliveira, Santos, Aspilicueta e Cruz (2012) investigaram as concepções dos professores sobre as temáticas das dificuldades de aprendizagem, e os resultados indicaram que os principais fatores relacionados à caracterização dos estudantes com dificuldades de aprendizagem foram de origem cognitiva, da mesma forma que aparece em nossa pesquisa. Os dados apontaram também que esses profissionais tomaram como base, de modo marcante, os aspectos familiares, para centrarem as causas das dificuldades de aprendizagem, atribuindo à família, conseqüentemente, maior parcela de responsabilidades. Esses mesmos aspectos foram observados no estudo que estamos apresentando, porém, somados às peculiaridades sociais e econômicas da população específica dessa escola.

Ao falar dos discentes através do viés das representações do não fazer pedagógico, os docentes parecem estar representando o “não fazer” através do “não ser capaz de fazer”, definindo lugares subjetivos de crianças que se constituem como problemas e que precisam ser corrigidos. Carvalho (2012) pontua que os estudantes com dificuldades de aprendizagem, em função de seus resultados, são considerados como pessoas com “limitações funcionais” e, por não apresentarem os resultados esperados, são submetidos a espaços excludentes no cotidiano escolar.

Na pesquisa de Osti (2004), que buscou caracterizar o que é dificuldade de aprendizagem na concepção dos professores, como a percebem no cotidiano da sala de aula e a que atribuem suas causas, a pesquisadora concluiu que os professores apresentam uma visão parcial do que seja a dificuldade de aprendizagem, não se observando sua participação responsiva nesse contexto, isto é, o professor não se coloca como sujeito incluído nesse cenário. Os resultados demonstraram que, para 40 % da população estudada, as dificuldades de aprendizagem surgem em decorrência de problemas emocionais, 27 % relatam que é consequência de problemas familiares, 7 % consideram a prática docente como fator importante para a aprendizagem e apenas 3% identificou que a perspectiva do professor pode contribuir para o aparecimento das dificuldades.

Em nossa pesquisa também fica claro que os pontos de vista explicitados acerca das dificuldades de aprendizagem são apresentados isoladamente. Somente fatores externos, extraescolares, relativos aos estudantes e a seu meio familiar e social, foram relatados nas

entrevistas (família, condições socioculturais, fatores orgânicos e desempenho pedagógico). Fatores internos referentes à escola, à prática cotidiana em sala de aula, à metodologia, ao currículo ou a políticas públicas não foram evidenciados nos discursos dos professores entrevistados em nossa análise. Somente uma professora mencionou que os fatores emocionais poderiam interferir no aprender:

A6 – Existe alguma outra coisa emocional que preocupa ele, que não deixa com que ele mantenha atenção para aprender.

Tais questões permitem-nos refletir sobre os aspectos referidos na subcategoria relativa à formação de professores, especialmente quando enfatizamos que as questões referentes à complexidade dos processos de ensinar e aprender – a subjetividade e totalidade integrada do professor, bem como sua inserção enquanto sujeito ativo, participativo e interferente nos processos de ensinar e aprender em consonância com as políticas, culturas e prática – devem ser consideradas primordiais no caminho da construção e do fortalecimento da educação na perspectiva da inclusão.

4.3.5 Dificuldades de aprendizagem e inclusão

A proposta da educação inclusiva, baseada nos documentos nacionais e internacionais, postula em seus princípios gerais que a educação de qualidade deve ser direito de todos, dizendo respeito a qualquer estudante, não sendo específica a estudantes com necessidades educativas especiais ou a pessoas com deficiência.

Entretanto, há inúmeras e contraditórias formas de agir e de posicionar-se diante dessa temática. Carvalho (2005) explica essas diferenças em função dos diferentes espaços em que ocorrem (inclusão física, no trabalho, social, escolar) e a que sujeitos e diferenças referem-se (minorias étnicas, religiosas, de grupos sociais em desvantagem, pessoas que frequentam ou não a escola, em situação ou não de deficiência). As questões políticas, históricas e sociais também podem ser inseridas nessa reflexão.

Neste estudo, a maioria dos professores referiu-se às crianças com dificuldades de aprendizagem como “não sendo de inclusão” ou não fazendo parte do público referente a tal proposta. Da mesma forma que os professores nomearam as crianças com deficiência como “os de inclusão”, os estudantes com dificuldades no aprender foram classificados fora dessa realidade, o que pode nos levar a pensar em formas de exclusão desses estudantes do âmbito educacional inclusivo. Seguem as falas dos professores:

A3 – “Eu tenho uma guria que está sendo incluída, ela é Down. [...] Essa guria é inclusão, inclusão mesmo viu? Não é que nem esses meus aqui (referindo-se às dificuldades de aprendizagem), que a gente dá uma ajeitada no conhecimento pra eles.”

A5 – Dificuldades, não chegam a ser inclusão né?

A6 – “Eu sempre pensei que inclusão fosse aqueles que têm deficiência, uma deficiência [...] esses assim eu acho que pode-se dizer que seria uma inclusão né, porque eles tem o trabalho diferenciado pra eles.”

A7 – “Esse alunos com deficiência, são os que precisam ser incluídos. Eu tenho dois alunos com dificuldades, mas que não tem necessidades especiais, não precisam ser incluídos.”

Diante das falas, percebemos que os docentes visualizam as dificuldades de aprendizagem no processo escolar e as particularidades desses sujeitos, porém elas não parecem ser suficientes para serem inseridas nas propostas de inclusão, sendo distintas dentro do âmbito das diferenças. O público com dificuldades de aprendizagem não se encontra dentro do padrão de normalidade ideal esperado para as instituições escolares e seus participantes. Esses estudantes marcam sua presença nas escolas desde seus primórdios e, vivendo essa dinâmica escolar disciplinada e controladora, mesmo estando “incluídos”, são excluídos, pelos seus resultados diferentes dos demais. No contexto educacional, espera-se que esses estudantes alcancem respostas dentro do padrão de normalidade, bem como respondam à prática pedagógica tradicional, aprendam pelas ações repetitivas ou ainda são encaminhados a serviços e avaliações profissionais em busca de diagnósticos mais esclarecedores.

Arnold (2007) refere que os professores ao incluir o “anormal” dentro dos moldes considerados “normais” acaba constituindo os sujeitos ditos “não aprendentes” a partir da perspectiva da negatividade e improdutividade, bem como do exercício da ocupação produtiva, necessitando transformações ou remediações, como foi citado na fala A3. Novamente os preceitos tradicionais da educação homogeneizante, de modelo de estudante ideal, perfeito e dentro da normalidade social, aparecem como presentes, levando a hipóteses de movimentos característicos de exclusão das múltiplas diversidades.

Outros professores já apresentam um olhar mais amplo e relacionam todas as diferenças nesse quadro, refletindo de forma diferente sobre essa questão:

A4 – “Eu acho que toda criança tem alguma dificuldade, no meu caso, eu não tenho nenhum cadeirante, por exemplo, na minha turma, mas eu tenho essas crianças que

tem uma dificuldade maior de aprendizagem, então acho também é inclusão né??? Então pra mim são esses, todas crianças que tem na verdade de alguma dificuldade.”

A8 – “Então a questão de incluir, inclui todos né?”

A9 – “Inclusão é para todas, todas as crianças, digo de uma maneira ou de outra elas estão incluídas na turma, a gente inclui elas na turma.”

Carvalho (2008) sugere que, nessa múltipla e complexa circunstância social e educativa, ações de orientação inclusiva permanecerão com seu alcance reduzido se, além das especificidades das pessoas com deficiência, não forem consideradas as necessidades de todos os estudantes.

Concluimos que, ao analisar esta pesquisa e sua realidade, a partir do discurso dos professores sobre prática pedagógica e os aspectos promotores de inclusão/exclusão em face de estudantes com dificuldades de aprendizagem, podemos observar uma realidade que estaria demonstrando uma mobilização presente no movimento em prol da consolidação da proposta de educação inclusiva. Ao repertoriar e identificar elementos discursivos que explicitassem os temas referidos em nossa pesquisa, detectamos que as diferenças, por vezes, estão sendo normatizadas e classificadas, enquanto, em outros momentos, visualiza-se a ruptura desse paradigma que julga, categoriza e, por fim, exclui.

Os resultados da análise e compreensão das relações estabelecidas entre a prática pedagógica com esses estudantes e os processos de inclusão/exclusão no contexto da sala de aula indicaram que a inclusão escolar apresenta-se como um conceito em construção, caracterizado por um conjunto de crenças e valores que aparecem nos discursos com concepções relacionadas às deficiências. As dificuldades de aprendizagem tendem a ser vistas a partir de perspectivas isoladas e não pertencentes ao público destinado à inclusão, sendo, descritas como déficits pedagógicos que se evidenciam em decorrência de aspectos familiares, sociais ou orgânicos. Os discursos sobre a prática pedagógica mostraram-se heterogêneos, e observamos que alguns docentes evidenciam reestruturação e possibilidades diferenciadas e qualificadas à diversidade dos estudantes com dificuldades de aprendizagem, enquanto outros demonstram permanências tradicionais, homogeneizantes que promovem a conservação de paradigmas excludentes.

Completamos a análise referindo que a educação, na perspectiva da inclusão, caracteriza-se como um movimento em constituição, em que as dimensões inclusão/exclusão se inter-relacionam, e que está diretamente relacionada às questões sociais, bem como as variabilidades de modalidades, estilos e tempo de aprendizagem e as diferenças decorrentes de origens, experiências, econômicas, sociais devem fazer parte do repertório de intenções e

do fazer inclusivo, cada uma delas em sua particularidade e com as específicas ações necessárias. Por conseguinte, poderemos vislumbrar a consonância de políticas, culturas e práticas inclusivas e assegurar presença, permanência e qualidade na aprendizagem para todos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

– Toques finais e apreciação do autor –

5.1 SOBRE AS TEORIAS

– Combinação de elementos essenciais à constituição da obra –

As questões referentes à diversidade, ao direito à diferença, às necessidades educacionais especiais, à educação especial, inclusão, prática pedagógica e ao fracasso escolar têm sido objetos de discussão desde as políticas públicas até as instâncias acadêmicas e escolares. Portanto, ao entendermos que esse tema é composto por uma rede ampla de entrecruzamentos, formados a partir de diferentes pontos de vista, dos mais distintos atores e lugares ocupados nesse cenário, consideramos importante, para finalizar nosso trabalho, retomar os conceitos que basearam nosso estudo.

Acreditamos que a Educação é um fenômeno social, pedagógico e político que forma e transforma os sujeitos e a sociedade, ao mesmo tempo em que se forma e se transforma. Também é um direito universal e fundamental, o qual enaltece o ser humano, o constitui, embasa sua evolução, cria estratégias de autoconhecimento, fortalece a autoestima, constrói e mantém a interação social qualificada entre os sujeitos.

Voltando-nos à perspectiva inclusiva, buscamos a originalidade do seu conceito como uma proposição mundial de inclusão social, que pode ser entendida como a posição político-filosófica de superar as condições de marginalização socioeconômicas e culturais de indivíduos e/ou populações.

Associando as perspectivas, chegamos ao conceito de Educação na perspectiva da Inclusão, discutido nos dias atuais, que tem como diretriz fundamental levar a educação com qualidade a todos os segmentos da sociedade. A implementação da educação inclusiva pressupõe a individualização e personalização de estratégias educativas com vistas à promoção das competências que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.

Retomando o cenário educacional brasileiro, observamos que o mesmo vem demonstrando crises, tanto no que se refere à qualidade do ensino quanto aos resultados decorrentes das dinâmicas educativas que vêm sendo praticadas.

As reflexões realizadas nesse estudo trazem à discussão os elos que interligam a inclusão social e educacional: a realidade educativa e sócio-histórica existente associada à

reflexão sobre a prática pedagógica e os processos de aprender do nosso público estudantil. Os estudantes com dificuldades de aprendizagem, certamente, ocupam larga escala dos dados citados anteriormente, sendo essa uma inquietante problemática que se perpetua, independentemente das diretrizes legais e políticas públicas inclusivas que se apresentam, sendo importante ressaltar que, atualmente, não existem políticas específicas e dirigidas a essa parcela da população.

Aprender em nosso estudo refere-se ao processo de constituição do ser humano, ou seja, é a atividade estruturante que ocorre de forma ativa entre sujeitos e objetos de conhecimento. As instâncias corpo, organismo, inteligência e desejo articulam-se nessa constituição, edificando um processo de transformação, metabolização/construção que desde o saber realiza-se, tomando as informações dadas pelo meio ou pelo próprio organismo para construir o conhecimento.

As dificuldades de aprendizagem também são vistas em nossa pesquisa a partir dessa perspectiva interacional e dialética. Podem ocorrer a partir de uma complexidade de fatores que se articulam em uma dinâmica interacional, sendo que não se define a partir de faltas ou déficits, nem de resultados pedagógicos, mas compreendendo-a como a maneira peculiar e singular de cada sujeito em seu processo de aprender relacionado aos seus contextos pessoais, familiares, sociais e escolares.

A prática pedagógica, aqui estudada, é vista como a ação educativa de ensino e de aprendizagem composta por pressupostos epistemológicos, formas e significados, as quais se instituem no fazer diário do professor na sala de aula, relacionados às experiências pessoais, metodologias, currículos, cultura e políticas sociais e escolares.

Consideramos importante reafirmar nossa escolha teórica condutora a partir da Epistemologia Genética de Jean Piaget. Pensamos e acreditamos que as questões epistemológicas e sociológicas presentes em sua teoria têm relação direta e concreta com os pressupostos da educação inclusiva.

Ao afirmar que, na dinâmica inclusiva, devem ser considerados os diferentes modos e tempos de aprendizagem como um processo natural de cada estudante, que a prática pedagógica deve ser pensada a partir de interações, nas quais as trocas realizadas entre os sujeitos da aprendizagem são determinantes na construção e reconstrução do aprender e que um de seus objetivos é que todos aprendam e alcancem autonomia no processo de aprendizagem, então, temos a clareza de que a teoria piagetiana pode se encaixar nesse contexto com precisão.

As bases conceituais piagetianas versam sobre a ideia de desenvolvimento de um sujeito psicológico e individualizado. A inclusão assegura respeito aos progressos pessoais em seus diversos aspectos (cultural, social, emocional, linguístico) e tem relação com experiência e ação. Para a Epistemologia Genética, o sujeito constrói conhecimento tendo por base um outro conhecimento que vai sendo sintetizado e integrado e que, através do tempo e da formação de esquemas sucessivos, revelam sua autonomia intelectual e moral. Assim, todos aprendem, mas em seus tempos, com suas estruturas, ações e interações diferenciadas. Dessa forma podemos assegurar a acessibilidade, sensibilidade e qualidade no aprender.

Inclusão também assegura a solidariedade, valorizando crenças, costumes e valores que garantam dignidade e construção de identidade. O processo de cooperação pressupõe uma escala comum de valores, conservação dos acordos, reciprocidade e relação de igualdade e solidariedade entre os sujeitos, preceitos que corroboram com a educação inclusiva e que podem vir a se tornarem fatores possíveis e determinantes na construção de um novo contexto educativo, como pudemos visualizar nesta pesquisa.

O Brasil está em estruturação em relação a essa perspectiva, pois a educação na perspectiva da inclusão não se trata de um produto, nem de um adjetivo, mas de ações e de uma conquista que se faz paulatinamente. Encontramos escolas em processo de incluir e estudantes em processo de inclusão. Ousamos expandir o conceito utilizado na Psicopedagogia, o qual refere que no aprender, há um movimento significativo denominado de Acontecência. Podemos afirmar que nossa nação encontra-se em fase de acontecência.

A escola inclusiva brasileira está em crise de consolidação, encontrando-se diante de um movimento enquanto projeto da educação inclusiva, porém, com descompassos entre a política educacional nacional e a realidade educacional brasileira. Verificamos que, no Brasil, a trajetória inclusiva é recente, percebendo-se mais movimentos, especialmente políticos, a partir da década de noventa. Além disso, evidenciamos que as pessoas com deficiência são as que têm recebido atenção explícita das ações públicas governamentais. Também salientamos que os maiores movimentos e estudos que se referem a esse tema têm sido realizados por profissionais e pesquisadores da Educação Especial, o que também reforça o equívoco de associar inclusão ao alunado da educação especial.

A partir desses elementos, abre-se a possibilidade de pensarmos que outros estudantes, por fatores endógenos ou exógenos, temporários ou permanentes, que vierem a apresentar dificuldades no processo de aprendizagem, poderão estar sendo desconsiderados como “sujeitos” da educação desde a perspectiva da inclusão. Dessa forma, para que exista uma efetiva inclusão escolar desse público, faz-se necessário que a própria política de inclusão

educacional rompa com a tendência de destinar-se ao alunado com deficiências e passe a considerar que as outras características presentes no desenvolvimento dos estudantes também integram o cotidiano de crianças que frequentam a escola.

A inclusão em educação não se restringe à visão multifacetada da deficiência, direciona-se a qualquer pessoa sem distinção. Crianças com dificuldades de aprendizagem, originárias de classes populares, com alto índice de fracasso escolar, conforme visualizamos nesta pesquisa, são estigmatizadas e estereotipadas nos contextos educacionais brasileiros, constituindo uma parcela da população excluída historicamente e em estado de exclusão na atualidade. Tal situação corrobora a não consolidação das propostas básicas previstas nos fundamentos da inclusão educacional, fator de essencial motivação para que realizássemos esta pesquisa e para que seus resultados, agora, sejam estendidos aos mais diversos públicos e instituições, com a esperança de que possa colaborar para a redução das situações de exclusão nos cenários sociais e escolares.

5.2 SOBRE A PESQUISA E A PESQUISADORA

– A obra e a artista –

Movidos por motivações internas e externas buscamos – ao articular as teorias utilizadas com a metodologia de pesquisa escolhida para este estudo – analisar e relacionar as temáticas apresentadas a partir do problema de pesquisa: *Que aspectos podem ser identificados no discurso dos professores, acerca da prática pedagógica, como promotores de inclusão/exclusão, no que diz respeito a estudantes com dificuldades de aprendizagem?*

Em vista disso, ao caminhar rumo à finalização desta dissertação, podemos considerar que, ao mesmo tempo em que vivemos a perturbação provocada pelas realidades dadas e observadas, também vislumbramos movimentos, que fazem parte do processo de mudança decorrente do paradigma inclusivo.

A partir da elaboração desta pesquisa, percebemos que a educação inclusiva apresenta-se em movimento, em função das ações que vem se transformando e proporcionando novas práticas diferentes e diferenciadas, que podem romper com verdades estabelecidas e determinar a falência de procedimentos massificados e repetitivos, bem como com critérios classificatórios que resistiram por décadas. Dessa forma, este estudo pode lançar perspectivas em relação ao trabalho educativo, colaborando com transformações e transições de caráter amplo como o que vivemos, os quais, geralmente, não se configuram de forma

linear e harmoniosa, muito menos rápidos e precisos, sendo que as contradições fazem parte desse caminho. Da mesma forma, com a mesma intensidade e intencionalidade, constituiu-se este estudo.

A temática desta pesquisa configurou-se, para nós, como desafiadora e complexa. Sua relevância social, política, educacional e acadêmica são indiscutíveis, e as pessoais também. As variáveis teóricas isoladas que a envolvem são inúmeras, porém poucos estudos atuais foram encontrados que se referiam ao tema, a partir da perspectiva complexa e dialética à qual nos propusemos.

Sobre a metodologia escolhida e utilizada, é importante salientarmos a relevância e os movimentos ocorridos na pesquisa a partir das entrevistas, adaptadas e baseadas no Método Clínico Piagetiano. Através da realização das entrevistas-piloto e no decorrer da pesquisa, o estabelecimento das interações, a análise e o esclarecimento dos significados das respostas e as perguntas de justificação tornaram-se cada vez mais qualificadas no sentido de nossa constituição enquanto pesquisador, bem como da compreensão do pensamento dos professores sobre os temas propostos.

Além disso, promoveram a reformulação de hipóteses dos docentes sobre suas próprias crenças, colaborando com o propósito o qual considera que o método é cientificamente relevante e evolutivo, pois possibilita exploração de novos campos e elaboração de novas crenças. Citamos, abaixo, duas das falas que caracterizam esse movimento reflexivo e constituidor de novas proposições sobre dificuldades de aprendizagem relacionadas à educação inclusiva:

A1 – Não tenho alunos de inclusão [...] Tenho um aluno com necessidades mais específicas que eu faço um trabalho paralelo, atividades diferenciadas.

Pesquisadora: E como é a tua prática com esse aluno?

A1 – Incluo ele no processo, através dos conteúdos. Eu devo fazer com que ele chegue ao ápice do entendimento dele, naquela habilidade (pausa silenciosa). Pois é, incluo ele no processo, então eles também são alunos de inclusão. A gente pensa um pouco mais sobre isso quando começa a analisar, né?

A seguir, a outra fala que caracteriza nossa reflexão:

Pesquisadora: Podes me falar mais sobre esses teus alunos que tem dificuldades? Me conta como é que eles são, como é que tu vê essas dificuldades, me fala um pouquinho mais sobre eles.

A5 – São alunos que tu que tem que trabalhar de certa forma com mais calma com eles. Tu tem que explicar mais vezes a mesma atividade. Tu tem que, sendo uma orientação pra turma no geral, depois eu sei que eu vou ter que ir lá e vou ter que

explicar individualmente pra eles, porque eles não conseguem acompanhar. Além disso, muitas vezes, eu tenho que fazer atividades também diferenciadas pra eles conseguirem acompanhar, se não eles não... fica vazio aquilo, eles não conseguem compreender, eles não tem essa compreensão ainda. Então, por exemplo, se eu fizer uma atividade com cálculos, com eles, eu já vou levar o material dourado, porque eles ainda não saíram dessa parte, eles ainda não abstraem, eles têm que ter o concreto, então normalmente eu faço assim. (pausa silenciosa) Dificuldades não chega a ser inclusão, né?

Pesquisadora: O que é inclusão para ti? O que significa incluir?

A5 – A inclusão, ela é necessária, mas ao mesmo tempo ela, como tudo no Brasil, é feito muitas vezes no papel [...] Na prática tu tem que te voltar pra aquela criança que tem dificuldade e pensar “não, mas eu não quero que ela só participe da aula”, sabe, “eu quero que ela avance também” e fazer coisas diferenciadas. (pausa silenciosa) Então, dificuldades de aprendizagem também entram na inclusão? Nunca tinha pensado nisso.

Consideramos tal movimento significativamente importante em nível micro e macro, pois pode colaborar para a compreensão da totalidade da proposta inclusiva, qualificar a prática pedagógica, o olhar às particularidades de todos os sujeitos inseridos nas escolas, e vir a contribuir para a constituição desse professor como integrante e capaz de poder trabalhar de forma diferenciada com a totalidade do alunado presente na sala de aula.

Quanto à metodologia de análise desta pesquisa, nossa escolha foi a Análise Textual Discursiva. Tal movimento também se caracterizou como produtor de sentidos pessoais e científicos. Na elaboração de significados dados à pesquisa pela metodologia adotada, todas as etapas e suas características apontadas pelos autores do método foram vivenciadas: do caos, desordem e turbulência ao mergulho discursivo, construção de quebra-cabeças, explosão de ideias, ressurgir da Fênix até a visualização da tempestade de luz, que resultou na comunicação dos resultados que compuseram a discussão nesta dissertação. Cremos que, ao libertar as palavras aprisionadas, a construção das categorias, subcategorias emergentes e do metatexto auto-organizado trouxeram sentido qualificado à nossa pesquisa, constituindo o momento mágico da comunicação dos resultados.

Reconhecemos os potenciais de nosso estudo, da mesma forma que suas limitações. Consideramos que outras correntes teóricas poderiam ter sido utilizadas para a análise de tal realidade, bem como diferentes estratégias na construção dos dados ou, ainda, outras formas de análise que trariam diferentes sentidos se associadas à pesquisa, como, por exemplo, observação de aulas e análise de documentos ou registros de professores. Contudo, enquanto estudantes de um curso de pós-graduação, necessitamos realizar escolhas teóricas e metodológicas que permitam investigar, compreender e aprofundar o tema dentro da linha de

pesquisa selecionada e no tempo que possuímos para a conclusão da pesquisa e a sua apresentação oral e escrita.

De forma alguma pretendemos esgotar a problemática apresentada. Ao contrário, ela aponta inúmeras possibilidades de ampliação dos estudos, bem como indicações que possibilitam caminhos para a realização de muitas outras pesquisas e para os mais diversos pesquisadores das áreas relacionadas à educação, inclusão, prática pedagógica, dificuldades de aprendizagem, entre outras.

5.3 SOBRE OS RESULTADOS E FUTUROS DESAFIOS

– O olhar do autor - visualizando a finalização da obra e planejando o futuro –

Olhar para o contexto da inclusão trouxe à tona a problemática da exclusão social e escolar, bem como colaborou para a compreensão da complexidade desse fenômeno que se apresenta de forma a ser visto dialeticamente, em movimento, pertencente e interligado à sociedade, que funciona e constitui-se igualmente nesse processo em que não há inclusão ou exclusão, mas os dois processos correlacionados. Tal afirmação, que justifica a escolha em nosso texto pela denominação dos processos de inclusão/exclusão, não pretende simplificar sua compreensão, nem anular os conceitos isolados, mas considerar sua origem, interligações e distanciamentos tão presentes em nossa vivência comunitária.

A discussão propiciada por esta pesquisa sobrepõe-se aos binômios que costumeiramente encontramos: inclusão x exclusão, incluídos x excluídos, deficiência x dificuldade, aprender x não aprender, sucesso x fracasso, normalidade x anormalidade, igualdade x diferença, teoria x prática. Todos os temas fizeram parte do contexto deste estudo de forma inter-relacional, em um movimento dialético, consonante com as realidades de nossa sociedade, na qual tais tópicos complementam-se em sua constituição enquanto sistema. Propomos espaço aos seus reconhecimentos, à comunicação entre os conceitos, ao aumento dos pontos de contato, tornando visíveis possíveis aproximações.

Em um país com dimensões continentais, diretrizes legais inclusivas idênticas e questões econômicas e culturais muito dissonantes, a superação da exclusão dentro da escola mostra-se em relação direta com a superação da exclusão social. Estamos trilhando o caminho, o qual não está totalmente constituído em seus princípios e sequer está distante de ser acabado, se é que existirá esse momento histórico. Porém, se desejamos trilhar e alcançar direções mais inclusivas, muitas crenças pessoais, bem como funcionamentos institucionais e

desigualdades sociais produtoras de exclusões precisarão ser superados, pois diferenças substanciais nas condições sociais contribuem para o aumento dos conflitos.

O tema merece análises críticas e construtivas, as quais intencionamos realizar no decorrer da elaboração desta pesquisa, sem o intuito de provocar embates ou pré-estabelecer modos de pensar ou fazer, mas vislumbrando o que está se constituindo como processo inclusivo no contexto pesquisado, propondo possibilidades de inovação que possam permitir avanços nas relações educativas pessoais, institucionais e sociais.

Notamos, a partir deste estudo, que há, nos discursos dos professores, mudanças intencionais referentes à prática pedagógica que se mostram contrárias à lógica da exclusão, as quais tendem a promover perspectivas teórico-metodológicas mais humanizadoras para todos os estudantes, com ou sem deficiência, em seus processos de aprender. Ao mesmo tempo, não reduzimos nosso olhar aos posicionamentos mais homogeneizantes e tradicionais – citados nos discursos relacionados à conservação da prática pedagógica ligada à cultura da normalização e da igualdade social reprodutiva. Reiteramos nosso olhar e conclusão acerca da não inclusão do professor (por ele mesmo, em seu discurso e práticas) na problemática constituída, caracterizando uma das faces significativas de nossa pesquisa. Consideramos as características do movimento e constituintes dos desafios que ainda precisamos enfrentar para a construção de uma educação e sociedade mais acolhedora à diversidade, podendo possibilitar uma escola para todos com igualdade de oportunidades de acesso e sucesso.

Ainda refletindo sobre os resultados de nosso estudo, acreditamos que podemos ampliar o olhar para além de nossa realidade nacional. Algumas considerações sobre os movimentos de políticas, culturas e práticas inclusivas que ocorrem em outros países com modelos inclusivos e trajetórias diferenciadas, também podem ser ponderadas como desafios e/ou proposições que colaborariam para a busca de novas possibilidades à realidade brasileira.

Dentre elas, sugerimos como possíveis questões a serem levantadas o prévio acompanhamento biopsicossocial dos estudantes; discussões acerca da identificação e definição do público com necessidades educativas especiais (que em outros países vêm apresentando ampliações e revisões, incluindo as dificuldades de aprendizagem específicas); existência e revisão constante dos planejamentos educacionais individualizados; formação de professores plenamente qualificada em aspectos técnicos e pessoais, bem como a valorização profissional; trabalho cooperativo entre os professores das e nas salas comuns e dos serviços de apoio escolares; redução do número de estudantes nas salas de aula; estabelecimento de critérios relativos à avaliação como formas de espaço relacional de análise e de acompanhamento, e não como métrica educativa; intensificação da interssetorialidade

intraescolar e entre as instâncias da saúde, da assistência social, do trabalho, do esporte e lazer; e estabelecimento de parceria e articulações entre instituições, famílias e políticas públicas.

Sendo assim, e a guisa de conclusão, finalizamos este estudo, mas não as discussões acerca das visibilidades e invisibilidades do movimento e paradigma atual inclusão/exclusão. A qualidade de vida, o desenvolvimento biopsicossocial pleno, a convivência saudável, a autonomia constituem direitos humanos universais. Considerar esses fatos, acolher a presença integral do outro, promover a verdadeira atenção à complexidade e heterogeneidade, buscar a qualificação do exercício de cidadãos que procuram viver e conviver em harmonia, dialogando e complementando histórias e experiências, compõem alguns dos desafios impostos.

Conhecer e reconhecer as nuances coloridas das realidades educativas, através de aproximações acadêmicas e científicas dos contextos escolares, pode tornar-se um exercício de autoria, criativo e reflexivo e um passo em direção a reconhecimentos positivos, somando novas telas, tintas, pincéis e tipos de pinceladas às possíveis obras de arte que possibilitam rumos a novas descobertas, à apreciação de novas “pinturas” e à construção de outros estilos científicos e profissionais passíveis de apreciação e sucesso.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O. et al. **Tornar a educação Inclusiva**. Brasília: UNESCO, Anped, 2009, p. 11-24.
- ANGELUCCI, C. B.; KALMUS, J.; PAPARELLI, R.; PATTO, M. H. S. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan/abr, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000100004&script=sci_arttext> Acesso em: 17/06/2014.
- ANJOS, H. P.; ANDRADE, E. P.; PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, p.116-129, 2009.
- ARAÚJO, U. F. O déficit cognitivo e a realidade brasileira. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.
- ARNOLD, D. K. Dificuldades de aprendizagem em tempo de escola para todos. In: LOPES, M. C.; DAL'LAGNA, M. C. In: **Exclusão: nas tramas da escola**. Editora ULBRA: Canoas, 2007.
- BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BECKER, F. Ensino e Pesquisa: qual a relação. In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania B. I. (Orgs.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- BECKER, F. Aprendizagem: reprodução, destino ou construção. In: MONTROYA, Adrian Oscar Dongo; MRAIS-SHIMIZU, Alessandra de; MARÇAL, Vicente Eduardo Ribeiro; MOURA, Josana Ferreira Bassi. (Org.). **Jean Piaget no século XXI: escritos de epistemologia e psicologia genéticas**. Marília, 2011.
- BECKER, F. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BECKER, F. Aprendizagem: concepções contraditórias. **Revista Scheme**, v. 1, n. 1, jan/jun, 2008. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/scheme>> Acesso em: 06/06/2013.
- BEYER, H. O. O projeto da educação inclusiva: perspectivas e princípios de implementação. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- BIANCHETTI, L. **Exclusão no trabalho e na educação: aspectos mitológicos, históricos e conceituais**. Campinas, SP: Papirus, 2011.
- BIANCHETTI, L. Educação na Contemporaneidade. Gestão democrática e participativa; desafios para a ação política; relações de trabalho e ética. **Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem**. Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2013. Disponível em: <http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.38.06.de70a4265ab18c3f54418b8d222121e8.pdf> Acesso em: 15/09/2014.

BISOL, C. A.; STANGHERLIN, R. G.; VALENTINI, C. B. Educação inclusiva: estudo de estado da arte das publicações científicas brasileiras em Educação e Psicologia. **Cadernos de Educação (UFPEL)**, n. 44. Pelotas, p. 240-264, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2747>> Acesso em: 11/09/2014.

BISOL, C. A., VALENTINI, C. B. Objeto virtual de aprendizagem incluir: recurso para a formação de professores visando à inclusão. **Revista Brasileira Educação Especial**, v.20, n.2, p. 223-234, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382014000200006&script=sci_arttext&tlng=pt> Acesso em: 06/10/2014.

BISSOTO, M. L. Educação Inclusiva e Exclusão Social. **Revista Educação Especial**. v. 26, n. 45, p. 91-108, jan./abr. 2013. Santa Maria. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>> Acesso em: 06/06/2013.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Índice de Inclusión**. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Centre for Studies on Inclusive Education (CSEI). UK: Bristol, 2000.

BOSSA, N. **Dificuldades de aprendizagem: o que são e como tratá-las**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

BOSSA, N. A. **Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BRASIL. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação**. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em: 24 de junho de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf> Acesso em: 29/06/2014.

CANÁRIO, R. A escola e as dificuldades de aprendizagem. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 21, p. 33-51, 2005. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n21/v21a03.pdf>> Acesso em: 03/09/2014.

CAPELLINI, V. F., RODRIGUES, O. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, set./dez. 2009.

CAPOVILLA, F. C. (Org.) **Transtornos de Aprendizagem – 2**. Da análise laboratorial e reabilitação clínica para as políticas públicas de prevenção pela via da educação. São Paulo: Memnon, 2011.

CARVALHO, R. E. Removendo barreiras para a aprendizagem. In: **Salto para o futuro: tendências atuais / Secretaria de Educação a Distância**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

CARVALHO, R. E. Seminário Internacional Sociedade Inclusiva – Mesa redonda – Inclusão Escolar: desafios. Set./out., 1999. Belo Horizonte: PUC/MG: **Anais**, 2001.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CARVALHO, R. E. Educação Inclusiva: do que estamos falando? **Revista de Educação Especial UFSM**, n. 26, p. 19-30, 2005. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-Z.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4395/2569>> Acesso em: 03/09/2014.

CARVALHO, R. E. Cartografia do trabalho docente na e para a educação inclusiva. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 21-30, ago./dez. 2008. Disponível em: <http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_2/rev_n%C2%BA2_2_carvalho.pdf> Acesso em: 05/09/2014.

CHAGAS, A. M. de R. Avanços e Impedimentos para a Construção de uma Política Social para as Pessoas com Deficiência. **Dissertação de Mestrado** 2006. 114 p. Programa de Pós-Graduação em Política Social. Universidade de Brasília. Brasília, 2006.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez. Campinas: Unicamp, 1996.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

CUNHA, E. **Práticas pedagógicas pra inclusão e diversidade**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2013.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO: **Sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia, 1990. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/doc_declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos.asp?f_id_artigo=2> Acesso em: 27/04/2013.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS – 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm> Acesso em: 27/04/2013.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

DE OLHO NAS METAS. **Quinto relatório de monitoramento das 5 Metas do Todos Pela Educação**. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1476/de-olho-nas-metas-2012>> Acesso em: 16/06/2013.

DOLLE, J. **As crianças que não aprendem**. Sociedade Astória. Lisboa, s/d.

ECHEITA, G.; AINSCOW, M. La Educación Inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. **Palestra II Congresso Iberoamericano de Síndrome de Down**. Granada, 2010.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto alegre: AMGH, 2010.

FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M; TULESKI, S. C. **A exclusão dos “incluídos”** – uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2012.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERNÁNDEZ, A. **O Saber em Jogo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FERREIRA, M. E. O enigma da inclusão: das intenções às práticas Pedagógicas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.33, n.3, p. 543-560, set./dez. 2007.

FERREIRA, L. M. Concepções de crianças de 4 a 6 anos sobre o consumo de água: uma abordagem baseada no método clínico. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal de Viçosa: MG – BRASIL, 2008.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FONSECA, V. **Insucesso escolar: Abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem**. Lisboa: Âncora, 1999.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v.14, n.2, 2000.

GARCIA, J. **Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v18, n.52, p.101-122, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>> Acesso em: 2/07/2014.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GLAT, R. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro, RJ: Editora 7 letras, 2007.

IBGE. **Censo Escolar** 2000-2010. Disponível em: <<http://7a12.ibge.gov.br/en/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/educacao>> Acesso em: 17/07/2013

LONA, I. M. A Escola e a Dislexia, uma maneira Diferente de Aprender. **Dissertação de Mestrado**. Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal, 2014. 108p. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-5382014000200006&script=sci_arttext&tlng=pt> Acesso em: 28/07/2014.

MACEDO, L. Fundamentos para uma educação inclusiva. **Educação on-line**. 2001. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&catid=6%3Aeducacao-inclusiva&id=89%3Afundamentos-para-uma-educacao-inclusiva&Itemid=17>. Acesso em: 08/09/2014.

MACEDO, L. **Ensaios pedagógicos**: Como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACEDO, L.; PETTY, A. L.; PASSOS, N. C. **Aprender com jogos e situações-problema**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MANTOAN, M. T. E. **A Integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon. Editora SENAC, 1997.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação**: Doze Olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MARCHESI, A.; BLANCO, R.; HERNÁNDEZ, L. (Org). Educación Inclusiva: Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Metas Educativas para 2021. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura – OEI. **Fundação MAPFRE**. Madrid: Espanha, 2014. Disponível em: <http://www.oei.es/publicaciones/Metas_inclusiva.pdf>. Acesso em: 05/11/2014.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTIEL, J. M.; CAPOVILLA, F. C. (Orgs.). **Atualização em transtornos da aprendizagem**. São Paulo: Artes Médicas, 2009.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2011.

MOURA, M. S. Revisando conceitos: o necessário exercício da construção da identidade a partir das diferenças. In: MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2013.

NEVADO, R. A. Espaços interativos de construção de possíveis: uma nova modalidade de formação de professores. **Tese de doutorado**. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

OLIVEIRA, J.; SANTOS, S.; ASPILICUETA, P.; CRUZ, G. Concepções de professores sobre a temática das chamadas dificuldades de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 18, n. 1, p. 93-112, jan/mar, 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S141365382012000100007&script=sci_arttext> Acesso em: 15/12/2013.

OSTI, A. As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2004, 149p.

PAÍN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PAIVA, M. G. V.; AZEVEDO, P. G. Dificuldades de aprendizagem: enfoque psicopedagógico. In: MONTIEL, J. M.; CAPOVILLA, F. C. **Atualização em transtornos de Aprendizagem**. São Paulo: Artes Médicas, 2009.

PASSERINO, L. M.; MONTARDO, S. P. **Inclusão Digital e Acessibilidade Digital: Interfaces e aproximações conceituais**. Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho “Comunicação e Cibercultura”, do XVI Encontro da Compós, na UTP, em Curitiba, PR, Jun, 2007. Disponível em: <http://redessociaiseinclusao.pbworks.com/f/ID-access_compos_2007_vers%C3%A3o+final.pdf> Acesso em: 02/07/2014.

PASSERINO, L. M.; PEREIRA, A. C. Educação, Inclusão e Trabalho: um debate necessário. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.39, n.3, p. 831-846, jul./set. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n3/v39n3a11.pdf>> Acesso em: 02/07/2014.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PAROLIN, I. **Aprendendo a incluir e incluindo para aprender**. São José dos Campos: Pulso, 2006.

PAVIANI, J. **Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico**. Caxias do Sul: EDUCS, 2009.

PAVIANI, J. **Problemas de filosofia da educação: o cultural, o político, o ético na escola, o pedagógico, o epistemológico no ensino**. Caxias do Sul: EducS, 2010.

PERRET-CLERMONT, A. N. **Desenvolvimento da inteligência e interação social**. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget, s/d.

PIAGET, J.; GRÉCO, P. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1959.

PIAGET, J. **Desenvolvimento e aprendizagem**. 1972. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/slomp/edu01136/piaget-d.htm>> Acesso em: 17/06/2013

- PIAGET, J. **Biologia e Conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1973.
- PIAGET, J. **A tomada de consciência**. São Paulo: Edusp/Melhoramentos, 1974.
- PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Difel, 1982.
- PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 25.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- PINTO, A. Inclusão e Inovação. As Atitudes dos Professores do Ensino Regular no Quadro da Educação Inclusiva. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Católica Portuguesa, Viseu, Portugal, 2012. 226 p.
- RAFAELLI, D. M. R.; VALENTINI, C. B. Processos sociocognitivos nos contextos de aprendizagem com o laptop educacional: um estudo de caso. **Revista Linhas**, Florianópolis, V. 14, n. 27, jul/dez 2013, p. 134-157. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723814272013134>> Acesso em: 20/09/2014.
- RAHME, M. M. F. Inclusão e Internacionalização dos direitos à educação: as experiências brasileira, norte-americana e italiana. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v.39, n.1, p.95-110, jan/mar. 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a07.pdf>> Acesso em: 30/06/2014.
- RANGEL, A. C. S. **Educação matemática e a construção do número pela criança**: uma experiência em diferentes contextos socioeconômicos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- RELVAS, M. P. **Fundamentos biológicos da educação**: despertando inteligências e afetividade no processo de aprendizagem. 4.ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.
- RIBEIRO, M. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 27, n. 94, p. 155-178, jan./abr. 2006.
- RUBINSTEIN, E. **O estilo de aprendizagem e a queixa escolar**: entre o saber e o conhecer. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- SACRISTAN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SALVADOR, C. C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- SALVADOR, C. C. et al. **Psicologia do ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANCHEZ, P. A. Educação Inclusiva: um meio de construir escola para todos no século XXI. **Inclusão – Revista da Educação Especial**, out/2005.

SANTOS, M. P. S. A formação do professor no contexto da inclusão. Rio de Janeiro. **Anais do II Congresso Internacional do INES: surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões**. 17 a 19 de setembro de 2003. P. 63-70.

SARAVALI, E. G.; GUIMARÃES, K. P. **Dificuldades de aprendizagem e conhecimento: um olhar à luz da teoria piagetiana**. 2007. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em: 05/09/2013.

SEABRA, A.; CAPOVILLA, F. **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. São Paulo: Memnon, 2011.

SILVA, G. F.; NÖRNBERG, M.; PACHECO, S. Processos formativos a partir de práticas inclusivas na educação básica. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 37, n. 1, p. 91-112, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/18872>> Acesso em: 01/01/ 2014.

SILVA, J. A.; FREZZA, J. S. Aspectos metodológicos e constitutivos do pensamento do adulto. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 191-205, jan./abr. 2011, Editora: UFPR

SIQUEIRA, C. M.; GURGEL-GIANNETTI, J. Mau desempenho escolar: uma visão atual. **Revista Associação Médica Brasileira**, n. 57, a. 1, 2011, p. 78-87. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ramb/v57n1/v57n1a21.pdf>> Acesso em: 8/09/2012.

SISTO, F. F. **Fundamentos para uma aprendizagem construtivista**. Pró-posições, 4(2), 38-52. 1993. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/edicoes/texto766.html>> Acesso em: 20/09/2014.

SISTO, F. F. **Aprendizagem e mudanças cognitivas em crianças**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SISTO, F. F.; SOUZA A. Dificuldade de aprendizagem em escrita, memória e contradições. **Psicologia Escolar e Educacional**, 2001, v. 5 n. 2 39-47.

SKLIAR, C. A educação e a pergunta pelos Outros. Diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003.

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**. Um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

UNESCO. **Relatório síntese da agência europeia para o desenvolvimento em necessidades educacionais especiais**. 2003. Disponível em: <<http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practices/iecp-pt.pdf>> Acesso em: 13/06/2013

VEIGA NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, n.20, p.121-135, 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886>> Acesso em: 20/10/2014.

ZUCCHETTI, D. T. A inclusão escolar vista sob a ótica de professores da escola básica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.02, p.197-218, ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n2/a10v27n2>>. Acesso em: 30/10/2014.

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE DE CAXIAS SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto de Pesquisa: Inclusão, prática pedagógica e dificuldades de aprendizagem: o que dizem os professores.

Pesquisadores responsáveis: Caroline Carminatti Scussiatto

Professores Orientadores: Prof. Dr^a. Carla Beatris Valentini, Prof. Dr^a. Claudia Bisol

Instituição: Universidade de Caxias do Sul

Introdução: Este documento contém informações sobre os procedimentos de pesquisa e sua assinatura representa sua anuência em permitir que os dados sejam coletados através de entrevistas individuais.

Objetivo: Analisar, a partir do discurso dos professores sobre sua prática docente, aspectos promotores de inclusão e exclusão em face de estudantes com dificuldades de aprendizagem.

Procedimentos: O procedimento de coleta de dados será feito através de entrevistas individuais em seu local de trabalho.

Riscos: Não há riscos na participação desse estudo.

Benefícios: Os resultados desse estudo serão úteis para a compreensão do cenário da educação na perspectiva da inclusão, das práticas pedagógicas no contexto escolar com estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Alternativas: Sua participação é voluntária e poderá contribuir para a investigação do problema de pesquisa descrito nos objetivos desse documento. A efetivação do envolvimento com esta pesquisa somente se dará a partir da assinatura deste termo, com o qual estará

consentindo em participar do trabalho, sendo-lhe reservado o direito de recusar-se a participar ou de desistir de sua participação a qualquer momento. Sua desistência ou não participação não irá prejudicá-lo e os dados obtidos a partir das coletas realizadas com você até o momento de sua desistência serão descartados.

Custos: Você não receberá nenhum pagamento para participar desta pesquisa, assim como também não terá nenhum custo.

Confidencialidade: Dados de identificação, registros das entrevistas serão resguardados, sendo que os mesmos serão utilizados exclusivamente para fins de estudo. Os nomes dos participantes serão mantidos em sigilo e serão guardados pelos pesquisadores como evidência dos procedimentos realizados. Sendo assim, os dados desta pesquisa estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos/das participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. Os dados da pesquisa poderão ser vistos exclusivamente por pesquisadores envolvidos no projeto.

Problemas ou perguntas: Os pesquisadores se comprometem a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do telefone (54) 9998-2024 ou email: caroline.scussiatto@gmail.com

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, concordo em participar da referida pesquisa e participar das atividades propostas, que serão registradas e analisadas, além de discutidas coletivamente.

Nome legível do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Atesto que expliquei a natureza e o objetivo de tal estudo, bem como os possíveis riscos e benefícios do mesmo, junto ao participante. Acredito que ele recebeu todas as informações necessárias que foram fornecidas em uma linguagem adequada e compreensível e que o (a) participante compreendeu tal explicação.

Endereços para contato: e-mail: _____ Fone: _____

Pesquisadores responsáveis:

Nome legível: Caroline Carminatti Scussiatto Assinatura: _____

Nome legível: Carla Beatris Valentini Assinatura: _____

Nome legível: Claudia Bisol Assinatura: _____

_____, _____ de _____ de _____.

**APÊNDICE 2 – TABELA DE PERGUNTAS ORIENTADORAS PARA ENTREVISTA
ADAPTADA AO MÉTODO CLÍNICO PIAGETIANO**

<p>ENTREVISTADOR:</p> <p>DATA DA ENTREVISTA:</p>	<p>NOME:</p> <p>IDADE:</p> <p>FORMAÇÃO:</p> <p>TEMPO DE MAGISTÉRIO:</p> <p>TRAJETÓRIA NO MAGISTÉRIO:</p> <p>ATIVIDADE ATUAL:</p>
<p>FALE DE UMA AULA QUE VOCÊ CONSIDEROU BOA PARA SEUS ALUNOS.</p> <p>O QUE OS SEUS ALUNOS FIZERAM NESSA AULA?</p> <p>O QUE VOCÊ CONSIDERA QUE FOI MAIS IMPORTANTE PARA A APRENDIZAGEM DE SEUS ALUNOS?</p> <p>VOCÊ TEM ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM?</p> <p>COMO ELE É?</p> <p>POR QUE VOCÊ CONSIDERA QUE ESSE ALUNO APRESENTA ESSAS DIFICULDADES?</p> <p>COMO FOI ESTA AULA PARA ESTE ALUNO?</p> <p>HOUVE ALGUMA AULA QUE FOI BOA PARA ESTE ALUNO COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM?</p> <p>VOCÊ SE LEMBRA DE ALGUMA AULA QUE NÃO FOI BOA PARA ESTE ALUNO?</p> <p>O QUE É INCLUSÃO PARA VOCÊ?</p>	