

INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DIFICULDADES ESPECÍFICAS NA APRENDIZAGEM

Juliana Silva Santana

(Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Ceará - UFC. Bolsista FUNCAP)

E-mail: juliana.santana@uece.br

Francisca Geny Lustosa

(Docente na Universidade Federal do Ceará – UFC)

E-mail: franciscageny@yahoo.com.br

RESUMO

A perspectiva inclusiva de educação pressupõe uma escola onde todos os sujeitos tenham acesso, sobretudo, ao conhecimento, independentemente de suas especificidades. Sem uma política educacional que efetivamente se volte para o atendimento ao público-alvo formado por estudantes com dificuldades na aprendizagem, temos esse foco como inquietações de pesquisa. Nessa perspectiva, o presente texto objetiva discutir sobre como as escolas têm se organizado (ou não!) para promover a inclusão destes educandos, em particular, mediando seus conhecimentos diante das especificidades que apresentam. O suporte teórico apoia-se nas discussões sobre dificuldades na aprendizagem e inclusão escolar de AINSCOW (1999), ANASTASIOU (2007), FIGUEIREDO (2010), FONSECA (1995), LUSTOSA (2009,2002), MANTOAN (2013), SAMPAIO (2011), SCOZ (2011), entre outros. Também utilizamos como fontes bibliográficas as notícias divulgadas em jornais locais, que revelam, em suas entrelinhas, dados relacionados a este público, por vezes, invisibilizado em estatísticas nacionais oficiais. Como instrumento de coleta de dados, utilizamos, ainda, uma entrevista semiestruturada com três profissionais da educação, representantes da rede pública e privada de Fortaleza, que, em suas falas, ilustram a temática do ponto de vista local e atual. Os dados revelam a incipiência nos saberes sobre as dificuldades na aprendizagem das professoras, bem como, insegurança ao planejar as práticas que beneficiariam a aprendizagem desses estudantes, mesmo diante de ações a nível institucional, apontadas pela técnica em educação. Conclui-se que, é necessária uma maior sistematização de saberes e práticas para que a inclusão dos alunos ocorra de forma mais significativa.

Palavras-chave: Dificuldades na aprendizagem. Inclusão Escolar. Práticas Inclusivas.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é um recorte da pesquisa de doutoramento desenvolvida pelas autoras que pretende analisar práticas pedagógicas que favorecem a inclusão escolar de estudantes que apresentam dificuldades específicas na aprendizagem. Na busca por essa compreensão, várias são as interfaces a serem aprofundadas, sobretudo, no que se refere ao público pesquisado.

Ainda não existe, cientificamente e culturalmente, um consenso sobre o que sejam as dificuldades na aprendizagem. Sabe-se que elas podem ser provenientes de diversos

fatores: pessoais, escolares, culturais, emocionais, sociais, entre outros. (SCOZ, 2011; SAMPAIO, 2011; FONSECA, 1995). Considera-se também que, em alguns casos, a dificuldade seja de ensinagem, ou seja, o sistema de ensino não contempla os diversos estilos de aprendizagem, ocasionando as dificuldades nos estudantes (ANASTASIOU, 2007; POLITY, 2002).

Debatem-se, ainda, as perspectivas específicas e transitórias das dificuldades na aprendizagem, sendo, respectivamente, aquelas que são inerentes ao processo daquele indivíduo, que não irão desaparecer ao longo de seu desenvolvimento por serem orgânicas e aquelas que acontecem ocasionalmente durante a vida escolar, mas que, com as devidas intervenções, tendem a serem superadas. (RELVAS, 2008; FONSECA, 1995).

Mesmo diante de tantas possibilidades etiológicas, ainda não consensuais, considera-se que cada uma dessas compreensões abre um leque de possibilidades para as intervenções pedagógicas, sejam elas inclusivas ou excludentes. Isso porque, segundo (TARDIF, 2007; PIMENTA, 2012) os saberes científicos têm interferência direta nos saberes da prática.

Independente dos aspectos clínicos que possam estar atrelados à tais dificuldades, ou seja, para além de diagnósticos médicos, defende-se que a escola tenha uma compreensão pedagógica do fenômeno e busque, com base nela, possibilidades de intervenções e práticas pedagógicas que beneficiem o desenvolvimento das aprendizagens de todos os estudantes, inclusive daqueles que apresentam alguma especificidade no ritmo ou estilo de aprender.

Com base nessas e em outras premissas, compreender como as escolas têm promovido a inclusão de alunos com dificuldades na aprendizagem, mediando seus conhecimentos diante das especificidades que apresentam, tornou-se uma inquietação e mobilização para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Dessa forma, a temática foi refletida tomando como pressuposto a perspectiva inclusiva de educação, que visa uma escola para todos, onde as diferenças são entendidas como inerentes ao processo e que, portanto, precisam ser consideradas, respeitadas e atendidas.

Como aporte metodológico utilizamos a pesquisa bibliográfica, no intuito de compreender conceitos e etiologias sobre as dificuldades na aprendizagem. Devido à complexidade inerente a essa discussão, tal objetivo não se esgota neste estudo, visto as diversas perspectivas que atualmente são divulgadas e aceitas, embora não consensualmente.

Fizemos uso, também, de notícias divulgadas na mídia, por constatar que, em muitos casos, os dados referentes aos estudantes com dificuldades na aprendizagem não constam nos documentos oficiais, mas encontram-se nas entrelinhas das notícias, nas reflexões sobre os números apresentados pelas avaliações externas e pesquisas, nas sugestões de ações para resolver as questões.

Para ilustrar a discussão teórica, realizamos uma entrevista semiestruturada com três profissionais da educação que atuam nas escolas do município de Fortaleza, sendo duas delas representantes da rede pública, uma professora e uma técnica em educação e uma professora que atua na rede privada. Elas serão identificadas como P1, T1 e P2, respectivamente. As participantes da pesquisa apresentam o seguinte perfil:

	FUNÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	FORMAÇÃO
P1	Professora Pedagoga	6 anos	Graduada em Pedagogia e Especialista em Atendimento Educacional Especializado e Gestão Escolar
T1	Técnica em Educação (SME)	4 anos como técnica e 7 anos como professora alfabetizadora	Graduada em Pedagogia. Doutoranda em Educação.
P2	Professora	12 anos	Graduada em Letras com habilitação em Português e Inglês e Especialista em Formação de Formadores e Coordenação Pedagógica

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras, Fortaleza-CE, 2018.

1. COMPREENDENDO AS DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM

Em se tratando de inclusão escolar, é salutar pensarmos em todas as características dos estudantes e dinâmicas de salas de aula, no intuito de atendê-las de forma pedagógica e significativa, numa perspectiva de escola aberta, sem barreiras (FIGUEIREDO, 2010; LUSTOSA, 2009, 2002; MANTOAN, 2013). Embora cada indivíduo seja diferente, único, integral, muitas de suas especificidades podem ser compreendidas de forma grupal, visto que se repetem em vários sujeitos.

No universo escolar, um grupo significativo de estudantes apresentam dificuldades em seus processos de aprendizagem; alguns de forma transitória, em determinados conteúdos ou períodos da vivência escolar, outros de forma mais específica, recorrentemente retratada em alguma(s) área(s) do conhecimento. Em ambas as situações, compreender o que ocasiona tal dificuldade é importante para planejar as possíveis intervenções, embora não seja condição para tal.

Identificar as diferentes percepções de professores sobre as dificuldades educacionais é importante para compreender como essa questão vem sendo socialmente construída e como ela têm sido tratada na(s) prática(s). A problematização refere-se, principalmente, à três compreensões: i. a de que estas dificuldades estão centradas no sujeito; ii. que estão tanto no sujeito quanto na escola; iii. ou, de que estão atreladas à ineficiência curricular (AINSCOW, 1999). Cada uma dessas perspectivas resulta distinta nas intervenções e na construção de uma escola inclusiva.

Tomando por base essa categorização e utilizando-a na perspectiva das compreensões sobre as dificuldades na aprendizagem, as falas das entrevistadas demonstram possibilidades diversas de interpretações ou compreensões que se desdobram para aprofundamento da reflexão mais aprofundada.

A título de ilustração, P1 compreende que a dificuldade esteja centrada no sujeito que não aprende, mesmo diante dos esforços pedagógicos proporcionados. Para ela, o estudante com dificuldades na aprendizagem é aquele *“que mesmo a professora promovendo práticas pedagógicas significativas e adequadas, não consegue, por tantos outros motivos a serem investigados, construir conhecimentos em uma área ou inclusive em mais de uma”* (Professora entrevistada - P1).

Na fala de P2, o currículo da série passa a ser o parâmetro para a compreensão sobre as dificuldades dos alunos. Aqueles que não acompanham, estão em situação de dificuldade, logo, o estudante com dificuldade na aprendizagem, para ela, é aquele *“em que, em algum momento do processo formativo, têm problemas para acompanhar os conteúdos pertinentes à série em que se encontram”* (Professora entrevistada - P2).

Já para a técnica em Educação (T1), o estudante com dificuldades na aprendizagem *“É um indivíduo que tem uma maneira diferente de aprender. Ele vai demandar da escola práticas que considerem as suas especificidades na dificuldade de aprender alguns conteúdos em algumas áreas”* (Técnica em Educação entrevistada - T1). Nessa óptica revelada, percebemos que a interlocutora pressupõe que a escola precisa planejar-se de forma que atenda às especificidades dos alunos. Destaca, ainda, a entrevistada que tais dificuldades possam ser de “ensinagem”, relacionadas às ações pedagógicas – sua estruturação, planejamento e práticas que não atendem à heterogeneidade das salas de aula. A dificuldade de ensinagem ocorre quando não há reciprocidade entre a intenção de ensinar e efetivação desta meta (ANASTASIOU, 2007).

Ainda em diálogo com os sujeitos entrevistados, T1 traz à pauta, também, a dislexia, discalculia e disortografia, conceitos utilizados em áreas da saúde e educação

para nomear, respectivamente, as dificuldades específicas nas aprendizagens das áreas da leitura, matemática e escrita¹. Tais conceituações indicam uma maneira específica de compreender que, para além das dificuldades próprias do processo de aprendizagem, transitórias, ou ainda, daquelas provenientes de situações culturais, emocionais e/ou sociais desfavoráveis, existem dificuldades que ocorrem sistematicamente, em alguma área específica do conhecimento. Fonseca (1995, p.71), ao caracterizá-las, conceitua que:

Dificuldades na 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.

A conceituação e etiologia não consensual sobre as dificuldades na aprendizagem abrem espaço para diversas reflexões e ações, ou seja, formas diferentes de compreender e atuar frente a um mesmo fenômeno, o que permitiria uma riqueza e vastidão de possibilidades pedagógicas, relacionadas principalmente às especificidades de cada estudante. Todavia, considera-se, também, que tal abertura deixa margem para a manutenção de concepções ultrapassadas e comprovadamente errôneas sobre esse público-alvo, como a incapacidade de aprender ou a necessidade de um currículo, local de aprendizagem e/ou profissional específico para atender às suas demandas, por exemplo.

Faz ainda com que, sem uma denominação, perca-se dentro da complexidade do sistema educacional brasileiro e, em muitas circunstâncias, habite a invisibilidade de políticas públicas e, por consequência, práticas pedagógicas significativas ao seu desenvolvimento.

2. AS DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO NACIONAL E LOCAL

Questionadas sobre a quantidade de alunos com dificuldades que existem nas salas de aula das escolas que estão atuando, as entrevistadas apontaram como sendo 02 crianças “aparentemente” com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH (P1); “dois casos de crianças que se encontram nessas características. Uma está no 5º ano (com 14 anos) e outra, no 3º” (P2). Já para T1, que acompanha cerca de 46 escolas no

¹ A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.11) refere-se a esse público-alvo como estudantes com “transtornos funcionais específicos”, não sendo eles atendidos pelo professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas recebendo suporte deste no que se refere a orientação para o atendimento desses alunos na sala de aula comum.

distrito de educação que atua, o sistema acusa, aproximadamente, 05 casos de dislexia e 07 casos de discalculia.

Tomando por base as informações das entrevistas, considera-se que o número de alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem é mínimo. Entende-se, ainda, que esses números se referem à estudantes com dificuldades específicas, persistentes. T1 complementa sua resposta alertando que, diante dos acompanhamentos que realiza nas escolas, supõe-se que esse número seja significativamente maior, mas em decorrência da não obrigatoriedade de escolas declararem essa informação ao distrito de educação, os dados que se tem informação não necessariamente retratam a realidade das escolas públicas dessa rede.

A situação de invisibilidade desses alunos, no que se refere aos dados oficiais, por certo, reflete diretamente na fragilidade de políticas que viabilizem, também a esse público, alvo da inclusão, práticas que reconheçam, identifiquem e desenvolvam estratégias de superação das barreiras à aprendizagem.

Embora não haja um dado nacional ou municipal que retrate, quantitativamente, os alunos com dificuldades na aprendizagem na escola, essas informações aparecem, intrinsecamente em pesquisas de outras esferas escolares. A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), por exemplo, divulgou, em 2016, dados que mostram que mais da metade dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental (54,73%), permanecem em níveis insuficientes de aprendizagem, apresentando dificuldades na leitura, escrita e matemática².

Em Fortaleza, os dados dessa avaliação foram apresentados com alegria por gestores e profissionais da educação. Isso porque a capital foi a melhor do Nordeste nos quesitos avaliados, superando também capitais do Norte e até a média nacional. Segundo entrevista da Secretária de Educação em exercício no período, Dalila Saldanha, ao jornal Diário do Nordeste³, a meta é ter 100% de crianças alfabetizadas, mas atualmente, o índice está em 80%.

Para além da significância deste número de crianças alfabetizadas, precisamos também refletir sobre esse público composto por 20% do total de estudantes do 2º ano da capital que, por razões diversas, não atingiram o claro objetivo da série. A rede municipal

² Dados disponíveis em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=75181-resultados-ana-2016-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192 /Acesso em: 08/04/2018

³ Dados disponíveis em: <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/cidade/educacao-de-fortaleza-e-a-melhor-do-nordeste-1.1844106> Acesso em: 28/09/18

de Fortaleza, assim como diversas outras redes em capitais e municípios brasileiros, investem em formação de professores (no Ceará, temos o PAIC e PNAIC), materiais didáticos, tecnologias e diversificadas estratégias de ensino que buscam a aprendizagem da leitura e escrita das crianças nesse período. Mesmo com essa sistematização, várias crianças não aprendem conforme o esperado.

Os dados referentes às dificuldades na aprendizagem também são refletidos em outras avaliações externas. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, sigla em inglês) divulgou seus resultados mais atualizados em 2015, visto que a avaliação é feita a cada três anos, e refletiu a queda do Brasil no ranking mundial no que se refere à qualidade da educação. O programa, que avalia os conhecimentos de alunos em idade de término da escolaridade básica, classificou o Brasil como o 65º em Ciências, 59º em Leitura e 66º em Matemática⁴. Os índices apontam para a necessidade de melhorias nos sistemas de ensino brasileiro, na formação de professores – inicial e continuada – e em demais componentes escolares. Podem, ainda, indicar a dificuldade dos alunos participantes em compreender os conteúdos das áreas do conhecimento avaliadas.

Embora os índices brasileiros sejam preocupantes em relação à avaliação mundial, o Ceará destacou-se configurando os melhores resultados do Nordeste. Contudo, os dados apontam que mais de 70% dos alunos brasileiros não conseguiram alcançar o nível 2 da avaliação, numa escala de 0 a 6. As dificuldades estão, principalmente, na interpretação e reconhecimento de situações em contextos que não exigem mais que uma inferência direta⁵. Contraditoriamente, enquanto dados apontam a melhoria na aquisição da alfabetização, outros confirmam que essa alfabetização não necessariamente concretiza-se em uso social.

Na esfera estadual, os dados do Sistema de Avaliação Permanente da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE) divulgados em 2017, mostraram que grande parte das crianças cearenses, 91,9%, que cursam o 2º ano do Ensino Fundamental, concluem a série com a alfabetização consolidada, naquilo que é caracterizado como níveis desejável e suficiente de leitura e escrita. O dado implica em 8,1% de crianças que concluem o chamado “ciclo de alfabetização” apresentando dificuldades na leitura e escrita. Quanto aos alunos do 5º ano, os níveis “adequados” são mais baixos, sendo 45,3%

⁴ Dados disponíveis em:

<http://portal.inep.gov.br/pisa/> Acesso em: 26/09/2018

⁵ Dados disponíveis em: <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/cidade/ceara-tem-melhor-desempenho-do-ne-em-avaliacao-educativa-1.1664814> Acesso em: 28/09/18

em Língua Portuguesa e 28,2% em Matemática. Na avaliação de estudantes do 9º ano a situação é ainda mais crítica: somente 18,1% apresentaram nível desejável em Português e 4,3% em Matemática⁶.

Embora os índices retratem um importante avanço, sobretudo no que se refere à alfabetização de crianças, eles também revelam que o nível de aprendizagem da Matemática e da Língua Portuguesa fragilizam-se com o decorrer dos anos escolares, ou seja, um maior tempo de escolaridade não tem representado um crescimento proporcional nos níveis de aprendizagem nessas áreas⁷.

As análises realizadas a partir desses resultados geraram outras estatísticas importantes. Uma das causas apontadas para o aumento das dificuldades na aprendizagem refere-se ao nível socioeconômico dos estudantes. Entende-se que, com menor poder aquisitivo, esse sujeito tem menos oportunidades de aprendizagem dentro e fora da escola, como o acesso às vivências culturais, de leitura, arte, cinema, lazer, por exemplo. Contudo, conforme divulgado no Jornal O Povo, “as questões socioeconômicas dos estudantes são fatores que não determinam, mas interferem”⁸.

A matéria expõe dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP que mostram que o Ceará tem a menor diferença do Brasil no aprendizado entre crianças mais pobres e mais ricas, entre alunos do 5º ano. Ressalta-se ainda que a escola tem importante papel ao romper com a interferência das disparidades socioeconômicas no aprendizado, demonstrando, dessa forma, que as práticas pedagógicas inclusivas, que atendem às especificidades e valorizam as diferenças auxiliam significativamente na superação de barreiras à aprendizagem.

3. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA ESTUDANTES QUE APRESENTAM DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM

Numa realidade local, as práticas pedagógicas citadas pelas professoras entrevistadas, mostram as realidades de duas salas de aula, uma na escola pública e outra na escola particular. Numa perspectiva da dificuldade centrada no aluno, o planejamento das práticas pedagógicas tende a ser individualizado, segregado do pensado para a turma.

⁶ Dados disponíveis em: <http://www.spaae.caedufjf.net/avaliacao-educacional/o-programa/> Acesso em: 26/09/2018.

⁷ Dados disponíveis em: <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/cidade/182-municipios-apresentaram-bom-desempenho-no-spaae-2017-1.1898783>. Acesso em 27/09/2018.

⁸ Dados disponíveis em: <https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2018/08/conhecimento-das-criancas-mais-pobre-e-mais-ricas-do-ceara-tem-a-menor.html> Acesso em 27/09/2018.

Referenciados no movimento integracionista, que antecede a compreensão de inclusão, os professores são levados a pensar em estratégias de suporte ao aluno “diferente” para que o mesmo possa enquadrar-se ao sistema, que já está posto. Leva-se em consideração as características de suas dificuldade e busca integrá-lo, para que o mesmo adapte-se às rotinas escolares (LUSTOSA, 2013). Na fala da professora P1, temos a ilustração de tal compreensão:

Como a dificuldade maior desses dois alunos está relacionada à dificuldade na concentração, são promovidas experiências nesse sentido. No início tive dificuldade em trabalhar com essas crianças, mas aos poucos fui descobrindo atividades que chamassem a atenção de ambos, no caso um gosta de atividades relacionadas ao recorte e outra de desenho e pintura. Então, são pensadas atividades nesse sentido. (P1)

Vale considerar que atividades de recorte, desenho e pintura são positivas para o desenvolvimento infantil, independente das características da criança, visto que desenvolvem a criatividade, a coordenação motora, a expressividade, as noções de espaço, dentre outras. Observa-se, ainda, na fala da professora, que a dificuldade de concentração das crianças levou-a a refletir sobre suas práticas e o que poderia fazer para aprimorar essa habilidade. Tal realidade mostra que ainda não há uma superação da perspectiva integracionista, mas que se sobrepõe às ideias inclusivas.

Para a professora P2, ainda é muito forte a perspectiva médica. Todavia, enquanto professora de Língua Estrangeira, que tem uma carga horária diminuída e, portanto, tende a ter experiências mais aligeiradas com os estudantes, a mesma busca flexibilizar algumas situações, à sua maneira, buscando fazer com que esses alunos, mesmo diante das dificuldades, participem e consigam desenvolver-se. A professora P2 relata:

Na escola em que atuo, sei que esses alunos fazem acompanhamento com uma psicóloga da escola, que faz um trabalho de orientação psicológica. Como sou professora de língua estrangeira, passo pouco tempo com eles. Nos momentos de aula, procuro direcionar perguntas a esses alunos, e nos momentos de avaliação escrita, faço a leitura de forma individual. Mas uma coisa, eu percebo, eles não gostam muito da disciplina de inglês por acharem muito complexa. O que é totalmente compreensível. (P2)

O Paradigma da Institucionalização que estendeu-se ao dos Serviços deixou cicatrizes até os dias atuais levando muitos educadores a pensarem que a inclusão escolar de alunos que apresentam dificuldade para aprender está diretamente ligada aos suportes clínicos (psicológicos, psicopedagógicos, entre outros). De fato, em alguns casos o suporte clínico auxilia no desenvolvimento global do aprendente, todavia, é na escola que as noções de aprendizagem formal são desenvolvidas, através das vivências escolares, das práticas pedagógicas. Conclui-se, sob essa ótica, que para que a inclusão escolar de

alunos com dificuldades na aprendizagem aconteça, este precisa de um bom professor, de uma escola que organize suas práticas escolares pautadas nas diferenças.

As noções de inclusão aparecem de forma mais clara na fala da técnica em educação, T1. A mesma descreve que as práticas são pensadas considerando as características das turmas, os planejamentos são realizados pensando nas especificidades dos alunos e as avaliações servem de suporte para o repensar de novas práticas. Vale salientar que essas ações são sistemáticas.

De acordo com T1, a instituição municipal de educação atua em parceria com as escolas com formação continuada de professores e projetos pedagógicos de desenvolvimento das aprendizagens em sala. Algumas escolas contam com um estagiário em Pedagogia para auxiliar o professor de turma a dar um suporte maior às aprendizagens dos alunos que estão em situação de dificuldade.

Ao intercruzar os dados relatados pelas profissionais da rede pública de ensino, percebemos um descompasso entre as ações institucionais e suas implicações no professor da sala de aula. Enquanto T1 pontuou as formações, os suportes dos técnicos do distrito nos planejamentos e orientações e projetos a nível federal e municipal, como sendo as ações que beneficiam a inclusão escolar dos alunos com dificuldades na aprendizagem, a professora P1 trouxe como ações o convite à família da criança e seu encaminhamento ao psicopedagogo.

Percebe-se, assim, que a diversidade de possibilidades educacionais para a inclusão de estudantes com dificuldades na aprendizagem é real e que precisa de um aprimoramento nos conhecimentos psicopedagógicos para que as aprendizagens sejam desenvolvidas independente das especificidades de cada criança. O professor, enquanto mediador das aprendizagens, precisa estar atento às características da turma, pensando as aulas de acordo com essas observações e propondo vivências que atenderão a todos.

Nesse processo, é extremamente importante que o professor e a escola, como um todo, esteja em constante processo de formação, ensinando e aprendendo, uns com os outros, a fazer educação de forma inclusiva. Pimenta (2012) e Tardif (2007) explicam que os saberes da experiência, aqueles que os professores adquirem no exercício de sua profissão e nas suas vivências enquanto alunos, são tão válidos tanto quanto os saberes científicos, aqueles construídos a partir das teorias, das leituras, desde que eles sejam (re)construídos a partir das reflexões com base na realidade de cada sala de aula.

Numa relação horizontal, esses saberes serão continuamente constituídos e reformulados, considerando as tendências educacionais atuais que apontam para a

construção de uma escola inclusiva. Destaca-se aí, a importância de nos apropriarmos cada vez mais dos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, bem como das possibilidades de atuação pedagógica diante deles para construirmos saberes inclusivos que resultarão em práticas mais conscientes e eficazes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apoiada na perspectiva inclusiva de educação, a escola tem se reconfigurado para atender às especificidades dos alunos e promover uma educação de qualidade a todos os sujeitos. No percurso para atingir tal objetivo, mas, ainda deparando-se em diversos entraves, as escolas vêm reconfigurando suas concepções, práticas e organização pedagógica para incluir alunos que apresentam ritmos e estilos de aprendizagem diferenciados. Sabe-se que este, embora seja um desejo, ainda configura-se como um grande desafio frente às inúmeras barreiras encontradas: pedagógicas e atitudinais, principalmente.

Ao conhecer a realidade de seus alunos, ritmo e estilo de aprendizagem, o professor terá mais subsídios para planejar as suas práticas de forma consciente e inclusiva. Todavia, essa visão ainda é bastante subjetiva no caso das dificuldades na aprendizagem visto que, entre outros motivos, ainda não há um consenso sobre o que elas são, como se apresentam, quais as causas e possibilidades de intervenção.

Numa perspectiva inclusiva de educação, sabe-se que, através dos planejamentos, das práticas pedagógicas, da organização curricular, dos processos avaliativos e da gestão dos processos educativos, como um todo, a escola tem autonomia para superar ou minimizar barreiras de aprendizagem. Isso implica dizer que, não é encaminhando alunos para os atendimentos clínicos que a escola contribuirá para o desenvolvimento das aprendizagens de seus alunos, visão que precisa ser superada urgentemente.

Os dados revelados através das avaliações externas mostram que um quantitativo de alunos está em níveis considerados inadequados de aprendizagem, embora o crescimento nos níveis de alfabetização, principalmente, seja uma realidade. Esses alunos, público-alvo da inclusão, também merecem atenção, políticas públicas e, sobretudo, práticas pedagógicas que acessibilizem o conhecimento e possibilitem o desenvolvimento das suas potencialidades.

A inclusão escolar de estudantes com dificuldades na aprendizagem permanece ocorrendo de forma subjetiva e não sistemática. Alguns desses alunos, diante da falta de

oportunidades escolares, repetem a série, evadem-se da escola, tornam-se facilmente protagonistas da indisciplina escolar. Ações inclusivas certamente modificam e modificarão tal realidade; precisamos delas!

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. **Understanding the Development of Inclusive Schools**. Falmer Press. London, 1999.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Lea das Graças Carmagos; ALVES, Leonir Passage (Org.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 7. ed. Joinville: UNIVILLE, 2007. p. 15-43.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008

FONSECA, Vitor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

POLITY, Elizabeth. *Dificuldade de Ensinagem: Que história é essa...?* São Paulo: Vetor, 2002.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociências e Transtornos de Aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva**. 2 ed. RJ: Wak, 2008.

SAMPAIO, Simaia. **Transtornos e dificuldades de aprendizagem**. Entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar**. O problema escolar e de aprendizagem. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.