

RESEARCH ARTICLE

Dificuldades de aprendizagem no Ensino Médio Profissional: a formação docente como possibilidade de intervenção

Rosilane Rocha ^{a,1}, Maria Raquel Caetano ^{b,2}

(a) Mestra em Educação Profissional - ProfEPT | psicóloga da Secretaria Municipal de Educação de São Jerônimo | São Jerônimo, Rio Grande do Sul, Brasil

(1) E-mail (Corresponding author): rosilane16rocha@gmail.com

(b) Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) | Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Campus Sapucaia do Sul | Sapucaia do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil

(2) E-mail: caetanoraquel2013@gmail.com

História do artigo / Article history

Recebido: 28 agosto 2021 | Aceito: 03 janeiro 2022 | Publicado online: 21 março 2022.

© O(s) Autor(es) 2022 | Publicado por RBRAEM. Este artigo é publicado com acesso aberto sob os termos da licença internacional Creative Commons Attribution 4.0 (CC BY-NC 4.0).



RESUMO

Resumo: O presente artigo constitui-se no resultado de uma pesquisa realizada com professores do ensino médio profissional no ProfEPT- Campus Charqueadas. Apresentou como objetivos compreender como os professores efetivavam o direito à educação com alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, bem como conhecer as principais dificuldades encontradas no seu atendimento. Para coleta de dados utilizou-se um questionário e encontros formativos. Os dados apontaram a necessidade de formação continuada dos professores, devido à elevação da matrícula destes alunos no ensino médio e profissional. Porém a discussão sobre garantia de acesso à educação para este aluno é incipiente ao final da educação básica, assim, faz-se necessária uma nova proposta de formação dos professores, que considere a importância da garantia do direito à educação para o aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem. Contribuíram para a reflexão, entre outros, Vygotsky (1991), Rotta (2016), Tardif e Raymond (2000), Frigotto (2005), Paro (2014, 2018), Ramos (2005, 2008).

Palavras-chave: Educação. Educação Profissional. Formação Docente. Dificuldades de Aprendizagem. Inclusão.

ABSTRACT / RESUMEN

Learning Difficulties in high school professional education: teacher training as a possibility for intervention

Abstract | The present paper constitutes the result of a survey conducted with teachers from professional high school at ProfEpt - Charqueadas. Its goals are to comprehend how the teachers would effectuate the access to education of students who presented learning difficulties, as well as to know what were the biggest difficulties found in their assistance. The collected data points to a need for continuing education of the teachers due to the increasing enrollment of these students in high school and professional school. However, the discussion regarding guarantee of access to education remains very incipient at the end of basic education, thus leading to a need for a new model of teacher training that reinforces the importance of guarantee of access to education of students who present learning difficulties. The works of Vygotsky (1991), Rotta (2016), Tardif e Raymond (2000), Frigotto (2005), Paro (2014, 2018), Ramos (2005, 2008), among others, contributed to the research.

Keywords: Education. Professional education. Teacher Training. Learning difficulties. Inclusion.

Dificultades de aprendizaje en la educación profesional de Bachillerato: la formación del profesorado como posibilidad de intervención

Resumen | Este artículo es el resultado de una encuesta realizada a profesores de secundaria del ProfEPT-Campus Charqueadas. Sus objetivos fueron comprender cómo los docentes ejercían el derecho a la educación con los alumnos que presentaban dificultades de aprendizaje, así como conocer las principales dificultades encontradas en su cuidado. Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario y reuniones de capacitación. Los datos apuntaban a la necesidad de formación continua de los docentes, debido al aumento de la matrícula de estos estudiantes en la educación secundaria y profesional. Sin embargo, la discusión sobre garantizar el acceso a la educación para este estudiante es incipiente al final de la educación básica, por lo que se necesita una nueva propuesta de formación docente, que considere la importancia de garantizar el derecho a la educación de los estudiantes que tienen dificultades de aprendizaje. Entre otros, contribuyeron a la reflexión Vygotsky (1991), Rotta (2016), Tardif y Raymond (2000), Frigotto (2005), Paro (2014, 2018), Ramos (2005, 2008).

Palabras-clave: Educación. Educación profesional. Formación de profesores. Dificultades de aprendizaje. Inclusión.

INTRODUÇÃO

As práticas inclusivas no contexto escolar são fruto de um processo histórico longo que se deu em diversas partes do mundo (PACHECO, 2007). No Brasil, para a presente discussão, se partirá da Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), embora se reconheça que esta já é o resultado de um movimento de luta para a inclusão anterior à sua existência. Em seu artigo 205, ao preconizar que a educação é direito de todos e ao ressaltar, no seu artigo 208, o direito

de atendimento especializado “aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino” (idem) lança as bases de uma nova compreensão sobre o direito à educação, a qual será expressa em outros documentos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96 (BRASIL, 1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) os quais ratificam e detalham esse direito constitucional. A partir deste entendimento amplo, apontado pela legislação maior, outros documentos vêm especificar ações e práticas que visam, justamente,

tornar mais clara esta nova postura. Dentre estes podemos citar a Nota Técnica nº 04, de 2014, do CNE (Conselho Nacional de Educação), a qual destaca a inexigibilidade de laudo clínico para a inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais ou superdotação no censo Escolar, colocando-se como importante instrumento de inclusão. Outro exemplo de dispositivo legal inclusivo é a conclusão de estudos através de certificação por terminalidade, proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), e regulamentada pela resolução nº2/2001 do Conselho Nacional de Educação, sendo que a resolução CNE/CEB nº 2/2013 amplia esse direito para alunos dos Institutos Federais, com base no que já está prescrito para o ensino fundamental, favorecendo o acesso à etapa final da educação básica.

Assim, uma nova postura educacional vai se constituindo, para além de um arcabouço legal, num discurso e numa prática pedagógica que se insere no cotidiano escolar e que implica, numa nova forma de se lidar com a diversidade na escola. Certamente não se trata de unanimidade, muito menos de uma compreensão generalizada e instantânea desse novo fazer. Antes, é uma ampliação da discussão, da reflexão, do entendimento de como se pode (ou não) efetivar a inclusão de todos no espaço escolar.

Desta forma, ao longo dos anos, a ação inclusiva vai apresentando seus frutos e o que antes era uma realidade apenas nos anos iniciais do ensino fundamental, avança dentro da educação básica, chegando aos anos finais desta. Segundo as “Notas Estatísticas”, documento disponibilizado pelo INEP (MEC/INEP, 2019, p.04), houve um aumento de 33,2% no número de matrículas da educação especial ao se comparar os resultados de 2018 em relação a 2014; em dados absolutos, esse valor representa 1,2 milhão de alunos. O mesmo documento destaca que este número é influenciado pelas matrículas de ensino médio nesta modalidade, as quais dobraram no mesmo período.

Diante desta nova realidade, o presente estudo teve como eixo central o direito de todos à educação, com ênfase no aluno que apresenta

dificuldades de aprendizagem na educação profissional, possua ele um laudo ou não. A pesquisa empreendida buscou compreender de que forma estava se dando a mediação de sua aprendizagem em sala de aula e quais as dificuldades encontradas pelos professores nessa tarefa. Levando-se em conta o importante papel do professor na mediação da aprendizagem, optou-se por dirigir a ele uma escuta ativa com o intuito de compreender sua realidade e estabelecer um diálogo que permitisse uma reflexão em torno de sua prática.

A educação como percurso histórico inerente ao ser humano

Antes de se pensar na educação enquanto prática social, há que se refletir sobre a capacidade humana que a possibilita: a aprendizagem. Faz-se necessária tal reflexão na medida em que a primeira parece ser uma sistematização de formas, normas, técnicas e práticas para que a segunda ocorra, a fim de se cumprirem objetivos práticos a partir de sua efetivação. Dito de outro modo, a educação tem como objetivo canalizar esta capacidade de aprender para fins específicos que, necessariamente terão impacto sobre as relações sociais.

Assim, enquanto a aprendizagem, do ponto de vista biológico, é definida por Rotta (2016, p.04) como um processo que acontece no sistema nervoso central onde ocorrem modificações mais ou menos permanentes “[...] que se traduzem por uma modificação funcional ou conductual, permitindo uma melhor adaptação do indivíduo ao seu meio como resposta a uma solicitação interna ou externa [...]”, Paro (2014) a compreende como uma atualização histórico-cultural, tendo como objeto a cultura na sua integralidade, apontando claramente para o seu sentido social.

No entanto, faz-se necessário compreender que tais entendimentos não se dão de forma isolada ao longo da construção da história da humanidade. Não é difícil deduzir que a capacidade de aprender, embora seja inerente ao ser humano, é individual e particular, enquanto que a educação se coloca como forma de

potencializar tal capacidade pelo bem comum. Isso pode ser claramente compreendido na seguinte afirmação de Saviani (2007) que destaca o fato de que, inicialmente, “[...] os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações”.

Neste ponto, o conceito de trabalho como o modo pelo qual o homem modifica a natureza e se relaciona com os demais com o objetivo de produzir a própria existência proposto por Saviani (2007) permite traçar, mesmo que de forma muito simplificada, as relações estabelecidas nos primórdios da humanidade. Ampliando este entendimento e trazendo-o para nossos dias, Ramos (2008) aponta para o sentido ontológico do trabalho que “[...] não é somente a prática econômica de se ganhar a vida [...] é a ação humana de interação com a realidade para a satisfação de necessidades e produção de liberdade.” Mais do que uma atualização do entendimento do termo trabalho, o que a autora propõe é que este remeta à conquista da dignidade humana, a qual foi afrontada a partir do momento em que se instituiu a propriedade privada, de onde decorre a divisão de classes em que aquele que possui os meios de produção mantém sua existência a partir de quem possui apenas a força de trabalho (SAVIANI, 2007).

Desta forma, opera-se também a divisão entre trabalho e educação, onde o primeiro passa a ter outro sentido, referido especificamente a uma certa forma de produção da existência, sendo definido agora como uma categoria econômica (RAMOS, 2005).

Contextualizando tal situação, podemos citar as reformas educacionais ocorridas no Brasil dos anos 1990 as quais, conforme Frigotto (2005, p. 10) buscavam “[...] uma mediação da educação às novas formas do capital globalizado e de produção flexível”, apontando que seu objetivo era formar um trabalhador produtivo, adaptado, adestrado, treinado. Ou seja, tinham como objetivo, não a liberdade e a consciência, mas a submissão aos interesses dos detentores dos meios de produção.

A fim de contrabalançar a situação, o Decreto 5.154 (BRASIL, 2004) propõe um novo formato para a educação no Ensino Médio, onde se torna possível cursar disciplinas propedêuticas e de formação profissional de forma integrada. Conforme Ramos (2014, p.86) esta proposta “[...] sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”. Assim, a proposição de um ensino médio integrado é, de certa forma, um retorno à díade trabalho-educação, uma nova forma de educar, pautada por outros princípios e que traz consigo um outro projeto de sociedade e de produção de vida.

Conceito central deste novo modo de entender a educação profissional é o de trabalho como princípio educativo que, conforme Frigotto (2009, p. 189), não se refere a um método pedagógico ou à escola de modo específico, mas a um “[...] processo de socialização e de internalização de caráter e personalidade solidários, fundamental no processo de superação do sistema do capital e da ideologia das sociedades de classe [...]”. Em última análise, coloca a educação como espaço de promoção da liberdade e de resgate da dignidade humana.

Educação diante das diferenças

Conforme Hattge e Klaus (2014), a Modernidade teve como característica marcante a busca pela ordem e a produção de normas, a qual visava a submissão dos indivíduos e a naturalização das condutas consideradas desejáveis ou indesejáveis. Assim, instituições surgidas naquela época, como a escola, a fábrica e a família, foram marcadas de forma indelével por esta necessidade de homogeneidade. No que se refere à escola, especificamente, ainda hoje é possível observar esse viés homogeneizador em sua organização e concepção. Segundo Oliveira e Weschenfelder (2017, p. 88) “[...] infelizmente, as práticas mais comuns na escola contemporânea são aquelas que procuram, o mais rapidamente possível, identificar a diferença e produzir um modo específico de trabalhar com ela para minimizá-la”.

Desta forma, a inclusão no espaço escolar daquele aluno diferente, que foge ao protótipo do que esta mesma escola entende como aluno ideal, até poucas décadas atrás não era uma possibilidade. Assim a inclusão escolar acaba por constituir-se numa bandeira de luta em diferentes partes do mundo, ganhando força nos anos noventa do século passado, onde diversos países passam a manifestar-se a respeito do tema levando a conquistas importantes neste sentido (PACHECO, 2007). Também o Brasil sofre os impactos deste embate neste mesmo período, passando a investir na inclusão de todos na educação e no trabalho (THOMA e KRAEMER, 2017). São deste período a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a qual já traz o preceito de educação para todos, e a Lei 9394/96 que traça as Diretrizes e Bases da Educação e vem ratificar esse direito. Ainda no campo da legislação é importante observar o que apontam as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão (BRASIL, 2013, p. 07), as quais ampliam o entendimento do termo inclusão, ao destacar tornar-se inadiável “[...] trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso à educação e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. ” No entanto, o Decreto 10.502 de 30/09/2020 que institui a Política Nacional de Educação Especial, abre espaço para práticas já superadas no campo da inclusão escolar como as escolas especializadas e as classes especiais dentro da escola regular inclusiva, demonstrando que permanece a luta pela garantia da inclusão de todos na escola, sem espaços de segregação. Segundo Pacheco (2007) o movimento inclusivo foi um desafio às políticas e práticas segregacionistas no campo educativo, onde o termo inclusão abriga toda a diversidade humana, nos seus mais variados aspectos. Ao que parece, o desafio continua.

Pelo que se pode observar, há diferentes visões acerca do que seja inclusão no espaço escolar. Essa diversidade de entendimentos aparece tanto no campo legislativo, como foi possível ver mais acima, como na prática educativa. Em seu estudo envolvendo pesquisas e

publicações sobre o tema, Hattge e Klaus (2014) encontraram três formas diferentes de se compreender o processo inclusivo. Uma primeira forma o vê como ação socializadora e acaba por negligenciar a construção do conhecimento; outro modo se refere à inclusão como um ato educativo, dando destaque para a aprendizagem e a construção de materiais e metodologias, mas sem estabelecer uma reflexão sobre o processo inclusivo na sua totalidade. Numa terceira via encontram-se aqueles que problematizam a inclusão escolar que se naturaliza como um imperativo neste espaço, procurando compreendê-la como um processo de in/exclusão. A partir de tais considerações é possível concluir que, a nível escolar, não se trata de inclusão, mas ‘inclusões’, na medida em que sua efetivação se dá a partir de entendimentos diversos. No entanto, a educação para todos, para além de um preceito legal deve se constituir num compromisso ético a pautar todas as ações da escola.

As dificuldades de aprendizagem como parte integrante do processo educacional formal

Antes de se falar sobre dificuldades de aprendizagem, faz-se necessário falar sobre a aprendizagem em seus diferentes significados. Sob o ponto de vista biológico, individual, tem-se que aprendizagem corresponde a alterações mais ou menos permanentes no sistema nervoso central, onde o “[...] ato de aprender é um ato de plasticidade cerebral, modulado por fatores intrínsecos (genéticos) e extrínsecos (experiência) ” (ROTTA, 2016, p. 97).

A aprendizagem, porém, é um processo mais complexo que envolve diferentes dimensões da vida humana. Autores como Mosquera (2008), Paín (1992) e Vygotsky (2007) destacam a dimensão social da construção da aprendizagem, onde esta se insere em todos os momentos da vida do sujeito, processo contínuo com dimensões históricas e culturais. Vygotsky (2007, p. 32) aponta para a capacidade humana de desenvolver-se para além das “[...] funções psicológicas impostas pela natureza, evoluindo para uma organização nova, culturalmente elaborada [...],

todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. ” (VYGOTSKY,2007, p. 58).

Embora seja inerente a todos os seres humanos, a aprendizagem não se dá de forma uniforme, ocorrendo diferenças de indivíduo para indivíduo pelos mais diferentes motivos.

Conforme Rotta (2016, p.97) as dificuldades para a aprendizagem podem ser definidas como “[...] um termo genérico que abrange um grupo heterogêneo de problemas capazes de alterar as possibilidades de a criança aprender independentemente de suas condições neurológicas para fazê-lo”. Alicia Fernández (1990) considera que no desenvolvimento das dificuldades de aprendizagem podem intervir fatores ligados a aspectos socioeconômicos, educacionais, emocionais, intelectuais, orgânicos e corporais, propondo uma compreensão bastante abrangente da situação do não aprender.

Um aspecto destacado por diferentes autores (SEABRA e colaboradores, 2014, FONSECA, 2015, OLWEILER, 2016), refere-se ao fato de que as dificuldades de aprendizagem, em muitos casos, ocorrem com alunos que apresentam funcionamento intelectual normal, no entanto seu rendimento em habilidades específicas, como leitura ou escrita, podem ficar abaixo do esperado.

Segundo Fonseca (2018) o conceito de dificuldades de aprendizagem ainda hoje não é consensual, no entanto é amplamente reconhecida sua ocorrência e os problemas que causa no ambiente escolar. Moojen e Costa (in ROTTA, 2016) dividem as dificuldades de aprendizagem em três categorias: aquelas transitórias, que desaparecem a partir de um esforço maior do estudante; as secundárias a uma condição que atinja o desenvolvimento como um todo e aquelas circunscritas a uma habilidade específica. Neste terceiro caso as autoras utilizam o termo transtorno de aprendizagem.

As dificuldades de aprendizagem podem acompanhar o sujeito por toda a vida, assim, no ensino médio elas poderão se intensificar, tendo em vista as características deste nível de ensino

bem como as particularidades de cada estudante. Tirado (2002) destaca a diversidade de interesse dos alunos, suas motivações e capacidades, aprendizagens pouco funcionais, desinteresse, história prévia permeada de suspensões, reprovações e repetência, nível de conhecimento abaixo do esperado para este nível de ensino, falta de comportamentos que favorecem a aprendizagem como pedir ajuda ou questionar quando tem dúvidas como fatores que podem estar presentes ou agravarem o quadro. Sendo assim, as dificuldades de aprendizagem se colocam como mais uma situação no espaço escolar a ensejar práticas educativas inclusivas, visando garantir, também a estes alunos, o direito à educação.

Formação docente: aquele que ensina em constante aprendizado

Um aspecto bastante peculiar na profissão docente é o fato de que todos os trabalhadores conhecem seu ofício desde tenra idade. Conforme Tardif e Raymond (2000, p. 224) “[...] o tempo de trabalho não se limita à duração da vida profissional, mas cobre também a existência pessoal dos professores, os quais, de um certo modo, aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo. ” Tal situação, certamente influencia a forma como estes profissionais desenvolvem seu trabalho, levando para sua prática muito do que viram, sentiram e experimentaram ainda como alunos.

Uma vez inseridos no contexto escolar, seguem construindo seu modo de fazer e agir enquanto professores, absorvendo regras e maneiras que não são necessariamente explicitadas ou formalizadas, mas que constituem o tecido que forma o seu saber sobre o seu ofício (TARDIF e RAYMOND, 2000). Trata-se do aspecto informal da formação do professor, adquirida com seus pares, abrangendo também atitudes e comportamentos, os quais acabam por constituir uma certa tradição, apoiada na cultura vivenciada na escola (idem).

O outro nível da formação do professor é aquele formal, estruturado com objetivos e

finalidades claras e explícitas. André (2010, p. 176) destaca a importância de que a formação docente seja pensada como aprendizado profissional que ocorre durante toda a vida, implicando no envolvimento dos professores “[...] em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula”.

Garcia (apud ANDRÉ, 2010) acrescenta que tais processos devem possibilitar a aquisição ou o aperfeiçoamento de conhecimentos, habilidades e disposições para a atividade docente, de maneira que se melhore a qualidade da educação oferecida. Ao falar sobre o mesmo tema, Paulo Freire (2013, p. 81) aponta que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática.”

Certamente, cada nível de ensino apresenta peculiaridades que se refletem nas necessidades de formação de seus professores. Neste sentido, Sofner (2013) aponta que a formação dos docentes que atuam na formação profissional deverá levar em conta a importância de ligar o domínio dos conteúdos específicos à capacidade de compreendê-los e de ensiná-los de modo que a aprendizagem se dê efetivamente.

Por outro lado, Kuenzer (2008) aponta três dimensões que devem ser consideradas na questão da formação docente, sendo que a primeira se refere à importância de que se conheça o mundo do trabalho “sem ingenuidade”, a segunda que se tenha a necessária compreensão a qual nível de educação profissional se refere (educação básica, mestrado, doutorado, por exemplo), sendo a terceira a que se refere à existência de conhecimentos que possibilitem uma configuração da pedagogia do trabalho que esteja mais adequada ao caso brasileiro.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi realizada numa escola estadual de educação básica situada na região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Além do ensino fundamental e do ensino médio, a escola oferece o ensino médio integrado

(magistério), e os cursos de magistério e técnico em química na modalidade subsequente. O grupo de pesquisa foi constituído pelos professores que atuavam na modalidade subsequente dos dois cursos.

Os procedimentos para coleta de dados foram organizados de forma que possibilitassem aos professores momentos de discussão, reflexão e registro de suas conclusões.

O primeiro instrumento utilizado foi um questionário com perguntas abertas e fechadas, cujos objetivos eram traçar um perfil do grupo de pesquisa, identificar conhecimentos prévios sobre a temática do trabalho e necessidades formativas.

A partir dos dados levantados neste documento foram organizados três encontros formativos. A relevância da formação continuada dos docentes e seu reflexo na qualidade da educação são apontados por autores como Paro (2018, p. 110) que defende a necessidade de uma política de formação de professores que “[...] deve incidir preferencialmente sobre o educador que já está em exercício [...]” que fuja dos moldes tradicionais, visando a transformação da própria escola.

O primeiro encontro ocorreu de forma presencial e teve como objetivo sensibilizar para o tema da pesquisa, bem como conhecer a realidade dos professores, seu entendimento inicial sobre dificuldades de aprendizagem e sua forma de intervenção com alunos que apresentam tais dificuldades.

O segundo encontro ocorreu de forma não presencial e teve como função possibilitar o contato com diferentes referenciais, em diferentes linguagens, sobre a temática da formação (dificuldades de aprendizagem). Para este objetivo, foi criado um grupo numa rede social com o fim específico de compartilhamento de materiais. Foram disponibilizados textos e vídeos tratando sobre diferentes aspectos das dificuldades de aprendizagem.

O terceiro e último encontro (presencial) visava aprofundar a discussão e a reflexão sobre as práticas pedagógicas com alunos com dificuldades de aprendizagem.

Nos encontros presenciais foram propostas diferentes atividades onde os professores tiveram momentos para conversar, trocar experiências, refletir e discutir sobre os materiais disponibilizados no encontro não presencial.

Resultados e discussões

A presença de alunos com dificuldades de aprendizagem foi confirmada por todos os professores, tanto nas turmas atuais quanto nos últimos cinco anos. Segundo uma professora “tem muito analfabeto funcional aqui”.

Quando foram questionados sobre os aspectos que mais dificultam o trabalho com este público, apontaram a falta de formação do professor em inclusão e/ou dificuldades de aprendizagem, sendo que apenas dois teriam realizado algum tipo de formação sobre este tema.

Na fala do grupo, durante os encontros, era muito recorrente a preocupação com alunos que apresentam dificuldades para aprender, porém as intervenções possíveis apresentadas tinham sempre um cunho adaptativo, seja pela metodologia diferenciada, seja pelo material pedagógico a ser utilizado, sendo o objetivo possibilitar que esse aluno “acompanhasse a turma” nas palavras de uma professora. Ou seja, o movimento era pela ‘normalização’ do aluno. Porém, mesmo estas práticas eram consideradas limitadas: “No Médio (sic), que não é profissional, adapta para o sujeito (o conteúdo), num Técnico (sic), como tu vais adaptar? ”, questionou uma professora. Como se pode observar, a socialização desses alunos e os saberes advindos desta é considerado um resultado educacional satisfatório para estes docentes, pois “só o fato de estar inserido na turma, sempre vai construir conhecimento...”, afirma uma integrante do grupo de pesquisa.

No que se refere à efetivação do direito à educação, o grupo considerou que se dá em parte, na medida em que “(...) talvez a educação/formação do aluno com dificuldade não seja garantida de fato, mas dentro das competências que é capaz de alcançar, de acordo

com suas potencialidades, pode-se dizer que o direito à educação lhe foi oferecido”, aponta uma educadora.

Um aspecto que se destacou durante todo o período da pesquisa foi a insatisfação dos profissionais em relação às condições de trabalho enfrentadas no período. Em diferentes momentos, os educadores declararam abertamente seu descontentamento com a mantenedora (estado do RS), tendo em vista situações como atrasos de salário por muitos meses, falta de reajuste salarial há anos e um sentimento de desvalorização da profissão. Esta situação acabou por impactar também a pesquisa, a qual teve uma baixa adesão de participantes, mesmo tendo uma aceitação boa por parte da escola e o reconhecimento da importância da temática pelos professores no encontro de apresentação. Cabe registrar que esta insatisfação acabou por se transformar numa greve de 58 dias no final de 2019, a qual buscava pressionar o governo por melhores condições de trabalho e salário.

Considerações finais

Ao concluir o presente trabalho, o que se deseja é contribuir para o debate e a reflexão acerca da importância da formação docente para a melhoria da qualidade da educação, principalmente daqueles alunos do ensino médio profissional que apresentam dificuldades de aprendizagem.

O principal achado da pesquisa que realizamos é o fato de que alunos, mesmo com dificuldades de aprendizagem, estão chegando ao ensino médio profissional, como resultado das políticas públicas voltadas para a educação inclusiva implementadas nas últimas décadas. A educação para todos, direito constitucional instituído em 1988 em nossa Carta Magna, ampliado por uma robusta legislação posterior, acabou por impregnar o pensamento pedagógico nacional, levando a práticas inclusivas e a resultados animadores que já alcançam o ensino médio.

Também foi possível constatar que as políticas públicas voltadas para a educação estão apresentando um resultado concreto, traduzido, principalmente, pelo aumento da matrícula destes alunos no final da educação básica, conforme os dados apresentados anteriormente. No entanto, foi igualmente constatado a carência de estudos no que se refere às práticas pedagógicas para os alunos com dificuldades de aprendizagem que chegam ao ensino médio, profissional ou não. Tal fato, aponta para a necessidade de que se empreendam estudos no sentido de compreender essa nova configuração escolar e as ações necessárias para a concretização do preceito constitucional de educação universal também para esses alunos.

Foi possível perceber junto ao grupo de pesquisa, um genuíno interesse em garantir a efetivação do direito à educação como amplamente prescrito. Porém, fatores como más condições de trabalho dos professores, cujos direitos básicos estão ausentes; carência de formação específica no tema; práticas pedagógicas voltadas para a inserção do aluno num modelo preestabelecido; o entendimento que a socialização é suficiente aos alunos, são fatos que apontam para uma não efetivação completa do direito à educação, pois as práticas, de uma forma ou de outra, acabam por suprimir o direito ao conhecimento.

Tendo em vista o tamanho da amostra, a pesquisa que dá origem ao presente relato necessita ser replicada, ampliada e aprofundada, porém seus achados permitem apontar a importância da formação docente como possibilidade de intervenção nas dificuldades de aprendizagem. Por outro lado, é importante destacar que a inclusão, enquanto política pública educacional, está apresentando resultados positivos consistentes, os quais necessitam ser reconhecidos e consolidados em práticas pedagógicas que garantam ao aluno com dificuldades de aprendizagem a efetivação do seu direito à educação.

Referências

1. ANDRÉ, Marli. **Formação de professores:** a constituição de um campo de estudos. Revista Educação, Porto Alegre, v.33, nº3, p. 174-181, set/dez 2010
2. BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 14 de fev de 2021.
3. BRASIL. **Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em 27 fev. de 2021.
4. BRASIL. **Decreto nº 10.502. Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da Vida.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em 24 fev. de 2021.
5. BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/** Ministério da Educação. Secretária de Educação. Básica. Diretoria de Currículos e Educação. Disponível em: portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica. Acesso em 26 dez. de 2020.
6. BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 20 de fev. de 2021
7. BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 14 mar. de 2020.
8. BRASIL. INEP. **Notas Estatísticas.** Disponível em: www.portal.inep.gov.br/http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em 25 mai. de 2020.
9. BRASIL. **Nota Técnica nº 4/2014.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=>

- com_docman&view=download&alias=15898nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em 30 jun. de 2020 BRASIL.
10. BRASIL, Resolução CNE/CEB Nº 2/ 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf> Acesso em 14 jan. 2021
 11. BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2/2013** http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13586-pceb002-13&Itemid=30192-. Acesso em 30 de dez 2020
 12. FERNANDES, Alicia. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família.** Tradução: Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
 13. FONSECA, Vitor da. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. 4ª reimpressão, 2018
 14. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. 45ªed.
 15. FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: Gaudêncio Frigotto; Maria Ciavatta; Marise Ramos. (Org.). **Ensino Médio Integrado: Conceção e contradição.** 1ed.São Paulo: Cortez. 2005
 16. FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan. /abr. 2009
 17. HATTGE, Morgana D., KLAUS, Viviane. A importância da pedagogia nos processos inclusivos. **Revista Educação Especial.** V. 27, nº49, p. 327-340, mai/ago.2014. Santa Maria. Disponível em <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>
 18. KUENZER, Acacia Zeneida. Palestra. In **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica: Brasília**, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 304 p. – (Coleção Educação Superior em Debate; v. 8)
 19. MOOJEN, Sônia; COSTA, Adriana Corrêa. Semiologia psicopedagógica in ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos. **Transtornos de Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016. p.85-93.
 20. MOSQUERA, Juan José Mouriño. Aprendizagem, significado e identidade em comunidades de prática. In ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **Professores e alunos: aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008
 21. OLIVEIRA, Sandra de; WESCHENFELDER, Viviane Inês. Práticas in/exclusivas e os modos de ser professor (a) na contemporaneidade. In LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos (orgs.), **Inclusão e aprendizagem: contribuições para pensar as práticas pedagógicas.** Curitiba: Appris, 2017.
 22. OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos. **Transtornos de Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016. p.204-227.
 23. PACHECO, José... [et al]. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2007.
 24. PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.** Trad. Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992, 4ªed.
 25. PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.
 26. PARO, Vitor Henrique. **Professor: artesão ou operário?** São Paulo: Cortez. 2018
 27. RAMOS, M. N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In:

- Marise Ramos; Gaudêncio Frigotto; Maria Ciavatta. (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 1ed. São Paulo: Cortez, 2005, v. 1, p. 106-127.
28. RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio integrado** – texto PROEJA, encontro dia 03.09.2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrad_o5.pdf. Acesso em 23 set. de 2019.
29. RAMOS, Marise Nogueira. História e política da Educação Profissional. 1ª ed. **Coleção Formação Pedagógica**, vol. V. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014
30. ROTTA, Newra T.; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos (orgs.). **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurológica e multidisciplinar**. 2ª ed. Poa: Artmed, 2016.
31. SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de educação. v. 12. n.34, jan/abr. 2007.
32. SEABRA, Alessandra Gotuzo, DIAS, Natália Martins, ESTANISLAU, Gustavo M. et al. Transtornos de aprendizagem. In **Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber**. ESTANISLAU, Gustavo M., BRESSAN, Rodrigo Affonseca. Porto Alegre: Artmed, 2014.
33. SOFNER, Rosemary. **Projeto CNE/UNESCO** “Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação de qualidade.” Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15878-centros-universitarios-produto-1-pdf&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=301922013. Acesso em 10 de out. de 2019.
34. TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação e sociedade, ano XXI, n. 73, dezembro/2000.
35. TIRADO, Vincent. As diversificações do currículo: Uma resposta educacional para alunos com dificuldades de aprendizagem consideráveis. In ALCUDIA, Rosa [et al.]. **Atenção à diversidade**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.
36. THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Graciele Marjana. Inclusão no ensino superior: subjetivação e governo das diferenças in LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos (orgs.). **Inclusão e aprendizagem: contribuições para pensar as práticas pedagógicas**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2017
37. VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.