

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Camila Iana Ribeiro de Almeida Lamm

**Desafios percebidos pelos docentes do Ensino Fundamental I
frente às dificuldades de aprendizagem de alunos em situação de
vulnerabilidade social**

Taubaté – SP

2022

Camila Iana Ribeiro de Almeida Lamm

**Desafios percebidos pelos docentes do Ensino
Fundamental I frente às dificuldades de
aprendizagem de alunos em situação de
vulnerabilidade social**

Pesquisa apresentada para a banca de Defesa como requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz

Taubaté – SP

2022

**SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS – SIBI
GRUPO ESPECIAL DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO – GETI
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

L232d Lamm, Camila Iana Ribeiro de Almeida
Desafios percebidos pelos docentes do Ensino
Fundamental I frente às dificuldades de aprendizagem de
alunos em situação de vulnerabilidade social / Camila Iana Ribeiro
de Almeida Lamm. -- 2022.
151 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, 2022.
Orientação: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz,
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Dificuldades de aprendizagem. 2. Ensino Fundamental.
3. Desafios da prática docente. 4. Vulnerabilidade. I. Universidade
de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

CAMILA IANA RIBEIRO DE ALMEIDA LAMM

Desafios percebidos pelos docentes do Ensino Fundamental I frente às dificuldades de aprendizagem de alunos em situação de vulnerabilidade social

Pesquisa apresentada para a banca de Defesa como requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a Educação Básica

Linha Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural

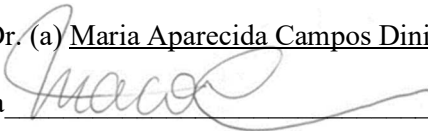
Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz

Data: 29/08/2022


Resultado: APROVADA

BANCA EXAMINADORA

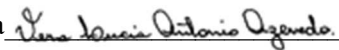
Prof. (a) Dr. (a) Maria Aparecida Campos Diniz - Universidade de Taubaté - Orientadora

Assinatura  _____

Prof. (a) Dr. (a) Profa. Dra. Suelene Regina Donola Mendonça - Universidade de Taubaté

Assinatura  _____

Prof. (a) Dr. (a) Vera Lucia Antonio Azevedo - Universidade Presbiteriana Mackenzie

Assinatura  _____

Dedico este trabalho a minha família, aos quais agradeço as bases que deram para me tornar a pessoa que sou hoje e pelo apoio constante ao aprimoramento tão necessário ao meu desenvolvimento.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz e às professoras Dras. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil, Juliana Marcondes Bussolotti, Luciana de Oliveira Rocha Magalhães, Mariana Aranha de Souza, Neusa Banhara Ambrosetti, Patricia Albieri, Suelene Regina Donola Mendonça e Virginia Mara Próspero da Cunha do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, que me forneceram as bases necessárias para a realização deste trabalho, agradeço, atribuindo-lhes minha profunda admiração pelo conhecimento, envolvimento, dedicação, competência e profissionalismo.

A escola tem deveres com relação à sociedade, mas ela também os tem com relação aos indivíduos.
(Crahay)

RESUMO

Os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na sua prática, precisam lidar com as transições que envolvem esta etapa de ensino, com as particularidades das diferentes fases do desenvolvimento infantil e com os manejos relativos aos impasses que podem ocorrer com parte dos seus alunos, no que se refere à aquisição do conhecimento, devido às dificuldades de aprendizagem. Considerando a complexidade das situações de vulnerabilidade, que fazem parte do contexto vivido por muitos alunos nesta etapa, esta ainda foi mais impactada pela Pandemia do COVID-19, que fez com que escolas interrompessem o atendimento presencial, na tentativa de conter o avanço do vírus. Diante desta realidade e do cenário de desigualdades socioeconômicas e suas vulnerabilidades, as crianças ficaram ainda mais expostas e, com a ausência de um suporte pedagógico e interativo mais efetivo, a situação tornou-se ainda mais grave, em se tratando dos alunos com dificuldades de aprendizagem. O presente estudo realizou-se em tempos de Pandemia e, elegeu-se como problema de pesquisa “Como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental percebem e lidam com as dificuldades de aprendizagem de seus alunos em situação de vulnerabilidade social?” De forma específica, objetivou-se identificar como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental reconhecem, justificam e atuam frente às dificuldades de aprendizagem de seus alunos na prática pedagógica cotidiana. Também houve interesse em problematizar se a formação inicial e a formação continuada oferecida aos docentes atendem às demandas relativas aos impasses decorrentes desta realidade. Foram utilizados como referencial teórico os conceitos relacionados à formação docente e ao desenvolvimento profissional, à aprendizagem e suas dificuldades. Esta pesquisa teve delineamento qualitativo, cujo foco foi abordar um grupo de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma rede de ensino privada, mantida por doações, que atende alunos da zona rural em situação de vulnerabilidade, na região do Vale do Paraíba Paulista. Para compor o grupo de colaboradores nesta pesquisa, o critério adotado foi por adesão ao convite. Como instrumentos de pesquisa, adotou-se o questionário, a entrevista e o grupo focal, destinados às quatro únicas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental que atuam na instituição. Os questionários foram aplicados de forma online. As entrevistas e o grupo focal foram realizados de forma remota. Os dados foram analisados a partir da Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2011). Os resultados deste estudo evidenciaram as percepções e os desafios sentidos pelos professores em sua prática frente às dificuldades de aprendizagem e ao impacto da realidade socioeconômica neste processo, que foi potencializado pela Pandemia. Como proposta de intervenção, foi sugerida a elaboração de uma cartilha como um produto técnico facilitador, diante do que foi levantado junto aos professores, sobre a necessidade de implementação de diferentes manejos neste processo, como suporte aos profissionais, aos alunos e às famílias, com a finalidade de amenizar esses impasses, cabendo reflexões sobre a prática educativa, considerando a situação de vulnerabilidade dos estudantes, na intenção de garantir o seu direito à aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldades de aprendizagem. Ensino Fundamental. Desafios da prática docente. Vulnerabilidade.

ABSTRACT

Teachers of the early years of Elementary School, in their practice, need to deal with the transitions that involve this stage of teaching, with the particularities of the different stages of child development and with the managements related to the impasses that may occur with part of their students, with regard to the acquisition of knowledge, due to learning difficulties. Considering the complexity of situations of vulnerability, which are part of the context experienced by many students at this stage, this was even more impacted by the COVID-19 Pandemic, which caused schools to interrupt face-to-face service, in an attempt to contain the spread of the virus. . Faced with this reality and the scenario of socioeconomic inequalities and their vulnerabilities, children were even more exposed and, with the absence of a more effective pedagogical and interactive support, the situation became even more serious, in the case of students with difficulties in learning. The present study was carried out in times of Pandemic and, as a research problem, “How do teachers in the early years of Elementary School perceive and deal with the learning difficulties of their students in a situation of social vulnerability?” Specifically, the objective was to identify how teachers in the early years of Elementary School recognize, justify and act in the face of their students' learning difficulties in everyday pedagogical practice. There was also interest in questioning whether the initial training and continuing training offered to teachers meet the demands related to the impasses arising from this reality. Concepts related to teacher training and professional development, learning and its difficulties were used as a theoretical reference. This research had a qualitative design, whose focus was to approach a group of teachers who work in the early years of Elementary School in a private education network, maintained by donations, which serves students from rural areas in vulnerable situations, in the Vale do Paraíba region. Paulista. To compose the group of collaborators in this research, the criterion adopted was adherence to the invitation. As research instruments, we adopted the questionnaire, the interview and the focus group, intended for the only four teachers of the initial years of Elementary School who work in the institution. The questionnaires were applied online. The interviews and the focus group were carried out remotely. Data were analyzed using Content Analysis, according to Bardin (2011). The results of this study highlighted the perceptions and challenges felt by teachers in their practice in the face of learning difficulties and the impact of socioeconomic reality on this process, which was enhanced by the Pandemic. As an intervention proposal, it was suggested the elaboration of a booklet as a facilitating product, in view of what was raised with the teachers, about the need to implement different managements in this process, as support to professionals, students and families, with the purpose of alleviating these impasses, with reflections on educational practice, considering the vulnerable situation of students, with the intention of guaranteeing their right to learning.

KEYWORDS: Learning difficulties. Elementary school. Challenges of teaching practice. Vulnerability.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pesquisa Base de Dados – Artigos	22
Quadro 2: Pesquisa Base de Dados – Dissertações	23
Quadro 3: Pesquisa Base de Dados – Comparativos	26
Quadro 4: Grades de Cursos Presenciais e EAD em Pedagogia	38
Quadro 5: Categorias e Subcategorias	73
Quadro 6: Caracterização das professoras participantes	84

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organização do desenvolvimento da pesquisa	60
Figura 2 – Pirâmide de Maslow	94

LISTA DE SIGLAS

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CID - Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde

CNE - Conselho Nacional de Educação

DA - Dificuldade de Aprendizagem

DSM - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) ou Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

EAD - Educação a distância

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

FE - Funções Executivas

FPJS - Formação de professores para a justiça social

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - A Lei de Diretrizes e Bases da Educação

OMS - Organização Mundial da Saúde

REAp - Registro de Estilo de Aprendizagem

TA - Transtorno de Aprendizagem

TDAH - Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade

TDE - Teste de desempenho Escolar

TEA - Transtorno do espectro autista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Justificativa e Relevância do Estudo	16
1.2 Delimitação do Estudo	18
1.3 Problema.....	19
1.4 Objetivos.....	19
1.4.1 Objetivo Geral	19
1.4.2 Objetivos Específicos	19
1.5 Organização do Trabalho.....	20
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	21
2.1 Panorama das Pesquisas na Área.....	21
2.2 Dificuldades de Aprendizagem: O que dizer sobre os tipos mais comuns?.....	29
2.3 O professor frente às dificuldades de aprendizagem no Ensino Fundamental.....	34
2.3.1 Reflexões sobre a Formação do Professor voltada às Dificuldades de Aprendizagem... 35	
2.3.1.1 Reflexões sobre os conhecimentos dos professores provenientes da Formação Inicial	36
2.3.1.1.1 Dificuldades de aprendizagem: conteúdo ausente da formação inicial?	38
2.3.1.2 Reflexões sobre os conhecimentos dos professores provenientes da formação continuada.....	40
2.3.1.3 Reflexões sobre a docência voltada à diversidade e à justiça social	43
2.3.2 O professor e as dificuldades de aprendizagem em sala de aula	47
2.3.2.1 Reflexões sobre o planejamento e a implementação das intervenções específicas em sala de aula voltadas às dificuldades de aprendizagem	49
3 METODOLOGIA.....	53
3.1. Participantes	53
3.1.1. Lócus de trabalho dos participantes da pesquisa	54
3.2. Instrumentos de Pesquisa	56
3.2.1. Questionário	56
3.2.2. Entrevista.....	57
3.2.3. Grupo Focal	57
3.3. Procedimentos para Coleta de Informações (Dados)	60
3.3.1 Questionário	62
3.3.2 Entrevista.....	63
3.3.3 Grupo Focal	64
3.4. Procedimentos para análise dos dados.....	67
3.4.1 Pré-análise	67

3.4.2 Exploração do material.....	69
3.4.3 Tratamento dos resultados obtidos, a inferência e a interpretação	70
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	73
4.1 Categoria 1: Dificuldades de aprendizagem como temática da formação.....	73
4.1.1 A influência das vivências na construção da identidade profissional	74
4.1.2 Formação inicial	77
4.2.2 Formação continuada.....	80
4.2 Categoria 2: O contexto frente às dificuldades de aprendizagens	83
4.2.1 O professor: perfil, conhecimentos, competências e habilidades frente às dificuldades de aprendizagem.....	83
4.2.2 Fatores influentes às dificuldades de aprendizagem.....	90
4.2.3 A realidade institucional e dos profissionais	99
4.3 Categoria 3: Possíveis alternativas para amenizar os impasses frente a essa realidade ...	106
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS	117
APÊNDICE A – ROTEIRO PARA O QUESTIONÁRIO.....	124
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA.....	125
APÊNDICE C – ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL.....	126
APÊNDICE D: APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL.....	127
ANEXO A – TCLE – QUESTIONÁRIO	131
ANEXO B – TCLE – ENTREVISTA	134
ANEXO C – TCLE – GRUPO FOCAL	137
ANEXO D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM.....	140
ANEXO E – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL.	141
ANEXO F – DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA.....	142
ANEXO G – OFÍCIO À INSTITUIÇÃO PARA SOLICITAÇÃO DA PESQUISA.....	143
ANEXO H – TERMO DE COMPROMISSO DE NOTIFICAÇÃO	144
ANEXO I – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS	145
ANEXO J – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	146
ANEXO K – PRODUTO TÉCNICO (CARTILHA).....	150

1 INTRODUÇÃO

O assunto que aqui se inscreve, insere-se na área de concentração das análises e pesquisas desenvolvidas no grupo de Pesquisa intitulado Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias. A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Inclusão e Diversidade sociocultural do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, junto ao Projeto de Pesquisa Políticas educacionais e Inclusão escolar pesquisar as políticas de educação inclusiva, as organizações escolares e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições escolares que trabalham a inclusão e a diversidade sociocultural.

O tema desta pesquisa delinea sobre Dificuldades de Aprendizagem no Ensino Fundamental I: os desafios percebidos pelos docentes no trabalho com alunos em situação de vulnerabilidade social. Os motivos que influenciaram a escolha do tema desta dissertação envolvem as preocupações sociais e o universo profissional da pesquisadora, pois, em sua trajetória como Psicóloga Clínica e Escolar, especialista em Psicopedagogia e em Neuropsicologia, o contato com as dificuldades de aprendizagem sempre esteve muito presente, tanto no consultório com os seus pacientes, como com os alunos e com os professores nas instituições de ensino, e com os pais e responsáveis, em ambos os contextos.

Ainda inquieta com os impasses vinculados à temática, a pesquisadora viu, na vivência do Mestrado e nesse estudo, uma oportunidade de conhecer mais sobre a percepção e o contexto do professor frente às dificuldades de aprendizagem e de contribuir com o desenvolvimento desses profissionais e de seus discentes, na intenção de promover discussões, elaborar estratégias e construir conhecimentos que favoreçam o enfrentamento dos desafios vivenciados por eles em sua prática, quando confrontados com as dificuldades de aprendizagem de seus alunos no Ensino Fundamental I¹ em situação de vulnerabilidade social.

O professor do Ensino Fundamental I, em sua atuação prática, precisa lidar com as transições que envolvem a etapa de ensino dos anos iniciais, com as particularidades das diferentes fases do desenvolvimento infantil e com os manejos necessários aos impasses que podem ocorrer na aquisição do conhecimento por parte dos seus alunos.

¹ É importante constatar, que o Ensino Fundamental I e “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 2017, p.17). Esta etapa faz parte da educação básica segundo o artigo 22 da LDB e é denominada “Anos iniciais” de acordo com a resolução nº 03 de 2005, do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Neste processo de desenvolvimento e formação, considerando as variáveis citadas anteriormente, é importante que o professor conheça as dificuldades de aprendizagem do educando, por meio do contato mais próximo com a família, do acesso aos relatórios dos profissionais que o acompanham, bem como das observações nos diferentes momentos em sala de aula, a fim de que este profissional compreenda, efetivamente, se há algum problema que impeça o aluno de aprender.

Para promover o avanço do desempenho escolar do aluno, é imprescindível saber de que forma o professor se apropria do conhecimento relativo às dificuldades de aprendizagem e se ele tem uma relação de proximidade com esse aluno e conhece a sua realidade social, pois as condições socioeconômicas e culturais precárias das famílias são consideradas como as principais responsáveis pelas vulnerabilidades em que se encontram as crianças, segundo Martins e Szymanski (2004).

Somente por meio de uma análise profunda, crítica e cautelosa será possível levantar hipóteses mais assertivas sobre o que ocorre com a criança, distante do olhar do senso comum, para identificar as causas das dificuldades de aprendizagem e buscar estratégias para amenizar, ou até mesmo solucionar, os impasses sentidos neste contexto.

Neste ponto, antes de discorrer sobre o problema de pesquisa, cabem os seguintes questionamentos que denotam a motivação para o estudo: Como os professores conceituam as dificuldades e as vulnerabilidades de seus alunos? Quais são os desafios percebidos pelos docentes no trabalho com alunos em situação de vulnerabilidade social? Como um professor, sem a devida experiência e sem conhecimento específico sobre o assunto, terá tal posicionamento? A formação inicial e continuada contempla-o quanto às necessidades inerentes ao seu trabalho com alunos em situação de vulnerabilidade? Os limites da sua realidade poderão interferir em suas ações, tão necessárias, mesmo que ele tenha iniciativa e olhar científico mediante esta problemática?

Assim, conhecer como o professor percebe a realidade dos seus alunos e suas implicações no desempenho educacional dos mesmos é imprescindível, pois a percepção faz parte da natureza humana, é o modo pelo qual o indivíduo organiza e interpreta as informações obtidas no contexto em que se está inserido e que interfere potencialmente em suas ações (MYERS e DEWALL, 2017).

Esses fatores, explanados e levantados nos questionamentos, podem influenciar e até mesmo impedir essa ação docente para atender às necessidades dos alunos, para propiciar a aprendizagem deste, e, se isso não for elucidado a medida em que o discente avança em sua

escolaridade, muitas dificuldades ficarão para trás e medidas eficientes e intervenções eficazes, no sentido de minimizar tais defasagens, não serão providenciadas.

Por fim, além da importância do professor tornar-se mais consciente do seu papel e da sua postura frente ao tema, reavaliando sua prática de ensino na busca pelos conhecimentos, respaldos e suportes necessários, cabe ressaltar, também, a responsabilidade da família, da escola e das políticas públicas no que se refere ao desenvolvimento integral do aluno. É importante que não se ignore o papel que cada um destes atores deve desempenhar neste processo, e que se tenha em mente o grande desafio que lhes cabe, dentro dos limites da realidade, mas com atenção especial, entendendo que este processo faz parte da formação básica do cidadão.

1.1 Justificativa e Relevância do Estudo

O interesse por este estudo surgiu a partir do cotidiano da pesquisadora, que, desde o início, em sua carreira como psicóloga, teve contato com as dificuldades de aprendizagem dos alunos e com a realidade dos professores diante desta temática. Nas orientações realizadas como conduta profissional em ambos os contextos, era muito comum perceber sentimentos de angústia por parte dos docentes, ao serem defrontados com esta problemática, seja pelos manejos em sala de aula por conta dos déficits de aprendizagem do discente, como também pela estrutura das famílias e pelos recursos institucionais, mas acima de tudo, o quanto sentiam falta de terem se apropriado de forma importante desse assunto em sua formação inicial e continuada.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 219), a justificativa “consiste numa exposição sucinta, porém completa, das razões de ordem teórica e dos motivos de ordem prática que tornam importante a realização da pesquisa” e esse estudo proposto derivou-se do interesse em conhecer as formas percebidas e adotadas pelos professores do Ensino Fundamental I frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos, bem como ao crescente aumento dos diagnósticos de transtornos de aprendizagem realizados nessa etapa escolar.

Cabe ressaltar que o termo “dificuldades de aprendizagem” não se refere a um único transtorno, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico (SMITH e STRICK, 2007. p.15).

Embora não tenha sido possível encontrar estatísticas recentes, específicas, quanto ao tema, vinculadas ao 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I, em 2010, os dados do último Censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE):

[...] mostram que, entre 2009 e 2010, 25% das crianças terminaram a 4ª série, analfabetas; 53% aprenderam o que era então considerado esperado pelo currículo; apenas 29% dos jovens que concluíram o ensino médio sabiam português, e 11% tinham conhecimento primário em matemática (CENSO, 2010 *apud* DELMONDES, 2017).

De acordo com a última Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), de 2016, aplicada aos estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental matriculados nas escolas públicas, o aspecto da Escrita denotava que, em nível nacional, 33,95% deles ainda estavam nos níveis insuficientes. Já em Matemática, mais da metade dos estudantes brasileiros, 54,4%, ainda estavam abaixo do desempenho desejável. Estes dados evidenciam que aspectos básicos importantes para a aprendizagem da criança apresentam certa fragilidade e que a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pode trazer a oportunidade de se ajustar as matrizes de referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica, para uma tentativa de maior equidade neste cenário (PORTAL DO MEC, atualizado em 2017).

Em complemento a esta reflexão, Paterlini *et al* (2019, p.1;7) abordou dados alarmantes do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) a respeito do Ensino Fundamental no Brasil, que denota que a minoria das crianças que atingem o quinto ano desta etapa apresentam nível suficiente em relação à leitura, escrita e aprendizagem em Matemática, ou seja, defasagens de bases importantes que podem comprometer a progressão para etapas posteriores. Deste modo, tais resultados representam desafios ao professor e se faz importante compreender quais são as suas causas, já que as dificuldades de aprendizagem abrangem vários fatores, uma vez que envolvem a complexidade do ser humano.

Cabe considerar que as dificuldades de aprendizagem não é um assunto recente nas pesquisas voltadas à profissão docente, pois, em 1976, um levantamento realizado por Kiguel, envolvendo 1384 crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, já ressaltava a importância de o professor ter conhecimentos suficientes sobre esse tema para reconhecê-los, encaminhá-los e trabalhá-los dentro do seu âmbito de ação (KIGUEL, 1976).

Este estudo apresenta relevância pela possibilidade de contribuir com o trabalho pedagógico, oportunizando a reflexão sobre os desafios e conhecimentos pertinentes às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, não só na perspectiva de oportunizar estudos e informações sobre o tema, como também de facilitar o acesso do docente a um

levantamento de conceitos, estratégias, procedimentos, com a intenção de ampliar a rede de apoio a esse professor.

Russo (2012) afirma que o principal objetivo da escola e do trabalho dos professores deve ser o de contemplar todos os alunos, inclusive aqueles que são menos favorecidos no sentido socioeconômico, para que tenham condições de alcançar a cidadania e de fortalecer o enfrentamento das vulnerabilidades resultantes das injustiças sociais.

Desta forma, a aplicação adequada desses conhecimentos no trabalho diário do docente poderá trazer benefícios ao discente, pois as dificuldades de aprendizagem constituem fatores de risco não só no que diz respeito ao rendimento escolar, mas em seu desenvolvimento e na intensificação das suas vulnerabilidades. A orientação e o acompanhamento preventivo podem contribuir para inibir situações constrangedoras aos alunos que apresentem tais dificuldades e podem favorecer a condução mais assertiva do trabalho pedagógico na ação de coordenadores e professores, mediante tais situações do cotidiano escolar, em especial, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

1.2 Delimitação do Estudo

O presente estudo tem como interesse abordar um grupo de professores de ambos os sexos, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, numa escola da zona rural, criada em 1959 e está localizada a 11 km da zona urbana de uma cidade do interior paulista, no Vale do Paraíba.

Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 218), esse momento da pesquisa é de suma importância, pois “dotado necessariamente de um sujeito e de um objeto, o tema passa por um processo de especificação. O processo de delimitação do tema só é dado por concluído quando se faz a sua limitação geográfica e espacial, com vistas na realização da pesquisa.”

Deste modo unidade de ensino escolhida para o estudo, é uma instituição particular, mas sem fins lucrativos, que atende alunos da comunidade rural em situação de vulnerabilidade e com alto risco de evasão escolar. A infraestrutura da instituição é mantida por meio de doações de pessoas físicas e jurídicas, bem como por intermédio de eventos filantrópicos de captação de recursos financeiros. Apesar da simplicidade, esta unidade de ensino realiza um trabalho eficaz e comprometido com a comunidade no seu entorno, bem como com o desenvolvimento humano da população atendida.

1.3 Problema

De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 159) o “problema é uma dificuldade, teórica ou prática, no conhecimento de alguma coisa de real importância, para a qual se deve encontrar uma solução.”

O presente estudo teve como propósito investigar “Como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental percebem e lidam com as dificuldades de aprendizagem de seus alunos em situação de vulnerabilidade social?”

Desta forma, diante de um contexto de vulnerabilidade social, intentou-se compreender as percepções e o manejo pedagógico frente às dificuldades de aprendizagem, num processo que envolve os saberes disciplinares, curriculares e experienciais do docente, elencando uma importante dependência que um campo tem diante do outro (ROLDÃO, 2007).

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Numa visão abrangente do tema espera-se:

Conhecer e analisar a forma como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental percebem e lidam com as dificuldades de aprendizagem de seus alunos em situação de vulnerabilidade social.

1.4.2 Objetivos Específicos

São objetivos específicos desta pesquisa:

- Identificar como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental reconhecem, justificam e atuam frente às dificuldades de aprendizagem de seus alunos na prática pedagógica cotidiana;
- Problematizar se a formação inicial e a formação continuada oferecida aos docentes atendem às demandas relativas às dificuldades de aprendizagem e se favorecem alternativas de intervenção na prática pedagógica;
- Delinear uma proposta de intervenção, contemplando um conjunto de orientações práticas aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando melhor

instrumentalizá-los para atuar, de modo mais confiante, frente às possíveis dificuldades de aprendizagem dos alunos.

1.5 Organização do Trabalho

O presente trabalho é o resultado de uma pesquisa apresentada para a banca de Defesa como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, cuja área de Concentração é a Formação Docente para a Educação Básica e a linha pesquisa relacionada é a de Inclusão e Diversidade Sociocultural. Foi planejado, organizado e desenvolvido em seções.

Na primeira seção contém a introdução e seus eixos, como a justificativa, a relevância, a delimitação do estudo, o problema de pesquisa, o objetivo geral, os objetivos específicos, além desta subseção, denominada organização do trabalho.

A Revisão de Literatura compõe a segunda seção, que apresenta um panorama das pesquisas recentes sobre os conceitos relacionados às dificuldades de aprendizagem e à situação de vulnerabilidade social de parte dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Apresenta também um panorama dos conhecimentos que fizeram e que fazem parte da formação e da atuação do docente, sejam eles disciplinares, curriculares e experienciais, assim como as normativas presentes em sua realidade e os pontos importantes referentes aos temas desse estudo.

A terceira seção refere-se à metodologia delineada, a breve caracterização dos participantes e aos procedimentos adotados para coleta e análise de dados.

A quarta seção está relacionada aos resultados e à discussão. Está dividida em 3 categorias:

Categoria 1. Dificuldades de aprendizagem como temática da Formação;

Categoria 2. Contexto frente às dificuldades de aprendizagens;

Categoria 3. Possíveis alternativas para amenizar os impasses frente a essa realidade;

Posteriormente, na quinta seção estão as considerações finais, seguida das Referências, Anexos e Apêndices, onde constam os instrumentos elaborados pela Universidade de Taubaté e pelo pesquisador.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Nesta pesquisa, a revisão de literatura e a busca de trabalhos científicos relevantes balizou-se pela questão central, representada no problema: “Como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental percebem e lidam com as dificuldades de aprendizagem de seus alunos em situação de vulnerabilidade social?”

Essa problemática norteou as decisões relacionadas aos critérios de inclusão e exclusão de teorias, livros, artigos, periódicos e dissertações deste capítulo, permitindo, assim, diferentes olhares que podem contribuir para o enriquecimento da compreensão da temática.

2.1 Panorama das Pesquisas na Área

A revisão de literatura neste estudo utilizou as seguintes bases de dados: a Scielo, que é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros, o Banco de Dissertações do Mestrado Profissional em Educação (MPE) da Universidade de Taubaté - UNITAU e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que é um portal que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e de pesquisa brasileiras, estimulando o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. A presente pesquisa foi realizada nas três bases separadamente, e deu-se preferência às mesmas por serem consideradas bases de dados virtuais de referência para publicações nacionais.

Para a realização da pesquisa, foram utilizados os seguintes descritores: “Dificuldade de Aprendizagem”, “Formação de Professor” e “Ensino Fundamental” como filtros para a pesquisa, assim como o idioma do documento em “Português”. Esse critério foi adotado para excluir estudos que apenas mencionavam as palavras de forma isolada. Foram incluídos nesta busca todos os estudos publicados de 2017 a 2020, a fim de atender ao cronograma estabelecido nesta pesquisa, e para estudos complementares até setembro de 2021, vinculados ao problema e aos objetivos de pesquisa. Os documentos não relacionados à temática foram excluídos. A análise dos dados dos documentos indicados foi realizada por meio da leitura dos títulos, dos subtítulos e dos resumos dos artigos e das dissertações encontrados.

Diante deste panorama, na composição desta etapa do estudo, foram encontrados 285 arquivos contendo artigos e dissertações, dos quais 275 foram excluídos e 10 foram mantidos

por estarem relacionados diretamente à presente pesquisa, conforme é possível visualizar no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1: Pesquisa Base de Dados – Comparativos

BASE DE DADOS: COMPARATIVOS		
Descritor: - Dificuldade de Aprendizagem - Ensino Fundamental - Formação de Professor	Scielo	BDTD / BDMPE-UNITAU
Filtro: Idioma (Português)	Arquivos excluídos: 131 Arquivos incluídos: 5 Total de arquivos: 136	Arquivos excluídos: 144 Arquivos incluídos: 5 Total de arquivos: 149
Total de documentos encontrados: 285		
Crítérios de Exclusão: - 275 por não vincular diretamente ao tema		
Total de Documentos após exclusão: 10 (5 Artigos e 5 Dissertações)		

Fonte: elaboração Própria

Diante da busca de artigos e dissertações por meio das Base de Dados Scielo, BDTD e Banco de Dissertações do Mestrado Profissional em Educação (MPE) da Universidade de Taubaté - UNITAU, somente 3,51 % do material levantado tinham ligação com os objetivos e com a problemática desta pesquisa. O panorama foi desenvolvido primeiramente delineando sobre os artigos e posteriormente sobre as dissertações que favoreceram a compreensão do contexto vinculado ao tema.

Na base Scielo, para a realização da pesquisa foram utilizados os seguintes descritores: “Dificuldade de Aprendizagem”, “Formação de Professor”, “Ensino Fundamental” como filtros para a pesquisa e o idioma do documento em “Português”. Esse critério foi adotado para excluir estudos que apenas mencionavam as palavras de forma isolada. Foram encontrados um total de 136 estudos publicados de 2017 a 2020 a fim de atender ao cronograma estabelecido nesta pesquisa. Inicialmente alguns artigos que abordam questões mais amplas foram mantidos, embora não tratem especificamente da Educação Básica, mas que oferecem referências para a compreensão do contexto, porém, posteriormente, 3 desses artigos foram excluídos, e somente 5 foram incluídos, por estarem ligados diretamente à temática, ao problema, aos objetivos de pesquisa e aos anos iniciais do Ensino Fundamental. A análise dos dados dos documentos indicados foi realizada por meio da leitura dos títulos, dos subtítulos, dos resumos e, posteriormente, do desenvolvimento e das considerações finais dos artigos encontrados.

Os artigos que estão relacionados à temática dessa pesquisa, em sua maioria, são de universidades públicas concentradas no Sudeste e Sul do Brasil. A seguir, será discorrido a respeito da importância destes para o estudo.

Quadro 2: Pesquisa Base de Dados – Artigos

BASE DE DADOS: PESQUISA DE ARTIGOS						
Nº	Arquivos incluídos / Títulos	Autor (es)	Ano	Tipo	Universidade	Base de Dados
1	Triagem e diagnóstico de dificuldades/transtornos de aprendizagem	- Larissa S. Paterlini - Patrícia A. Zuanetti - Angela C.Fernandes - Marisa T.Fukuda - Ana Paula Hamad	2019	Artigo	USP UF: SP	Scielo
2	Estilos intelectuais e estratégias de aprendizagem: percepção de professores do ensino fundamental.	- Francislaine Inácio - Katya L. de Oliveira - Maria L. S. Mariano	2017	Artigo	Universidade Estadual de Londrina UF: PR	Scielo
3	Renomeando o fracasso escolar	- Magda Pozzobon - Fénita Mahendra - Angela H. Marin	2017	Artigo	UNISINOS UF: RS	Scielo
4	O professor e sua prática frente às dificuldades de aprendizagem em sala de aula	- Márcia A.Yamanaka - Josiane P.Gonçalves	2017	Artigo	UNICAMP UF: SP	Scielo
5	Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente	- Selma G. Pimenta - José C. Fusari - Cristina C. Pedroso - Umberto de A. Pinto	2017	Artigo	USP UF: SP	Scielo

Fonte: elaboração Própria

O primeiro artigo é de Paterlini *et al* (2019, p.1;7), tem como título “Triagem e diagnóstico de dificuldades/transtornos de aprendizagem”. Teve como objetivo “verificar a ocorrência do baixo desempenho escolar em crianças e investigar quais as influências intrínsecas mais prevalentes nessa amostra”. Faz uma abordagem sobre os dados alarmantes do SAEB de 2017 a respeito do Ensino Fundamental no Brasil, que denota que a minoria das crianças que atingem o quinto ano desta etapa apresentam nível suficiente em relação à leitura, à escrita e à aprendizagem em Matemática. Esta pesquisa descreveu as variáveis vinculadas ao processo de aprendizagem, além de indicar que as alterações de humor, a disortografia e o TDAH são as condições mais prevalentes em crianças com baixo desempenho escolar. Os achados e os assuntos delineados neste estudo estão alinhados às premissas do desenvolvimento dessa dissertação, pois tais dados visam contribuir com os profissionais da área da educação no que se refere às dificuldades de aprendizagem dos alunos, para que possam elaborar estratégias mais adequadas à realidade brasileira, embora no presente estudo a ênfase seja nos tipos mais comuns de DA’s.

O segundo artigo tem como tema os “Estilos intelectuais e estratégias de aprendizagem: percepção de professores do ensino fundamental” (INÁCIO; OLIVEIRA; MARIANO, 2017) e objetivou conhecer a “percepção dos professores acerca dos estilos intelectuais e das estratégias

de aprendizagem em alunos do Ensino Fundamental”. A pesquisa indicou que os professores reconheceram benefício em identificar os estilos e as estratégias de aprendizagem utilizadas por seus alunos. O estudo buscou entender e discutir sobre esses aspectos, com a intenção de contribuir com a área da educação, com vistas à melhorias na qualidade do ensino. Para esse presente estudo, exposto nesta dissertação, tal artigo foi de grande contribuição, pois a observação e a atenção aos estilos intelectuais e de aprendizagem dos alunos por parte dos professores podem ser um recurso a mais se alinhado às estratégias pedagógicas em sala de aula, o que possibilitará que o trabalho foque também no estilo e no potencial dos discentes e não somente em suas dificuldades.

O terceiro artigo incluso neste panorama foi o “Renomeando o fracasso escolar” de Pozzobon, Mahendra e Marin (2017, p. 387). Esta pesquisa buscou compreender o significado do termo “fracasso escolar” por parte dos alunos, dos pais e dos professores. Os partícipes consideraram como adequado os termos “desinteresse”, “baixo desempenho escolar” e “dificuldade de aprendizagem” em substituição ao termo “fracasso escolar”. Os professores ressaltaram que a dificuldade de aprendizagem é proveniente de uma “multicausalidade do fenômeno (indivíduo, família, escola, sociedade).” Neste sentido, o artigo norteou o desenvolvimento desta dissertação, pois promoveu reflexões sobre uma forma mais adequada que amenizasse a rotulação vinculada ao fracasso escolar, direcionando de modo mais atenuado à terminologia “dificuldades de aprendizagem”, sendo esta última como algo não necessariamente permanente, já que possui múltiplas causas, não sendo ligado diretamente a uma patologia.

O quarto artigo é de Yamanaka e Gonçalves (2017, p.27), intitulado “O professor e sua prática frente às dificuldades de aprendizagem em sala de aula”. Teve como propósito a reflexão sobre a “articulação entre a dificuldade de aprendizagem dos alunos no contexto escolar” com o objetivo de compreender tais dificuldades e o que pode ser feito para sanar este problema. O estudo visa a mesma contribuição vinculada a esta dissertação, pois coloca o envolvimento do professor como importante e, por este motivo, a necessidade deste profissional conhecer a realidade de seu aluno, para assim buscar estratégias que o ajudem a desenvolver seu potencial e, deste modo, aproxima-se da vertente dessa pesquisa.

O quinto e último artigo desse panorama discorre sobre “Os cursos de licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente” (PIMENTA *et al.* 2017) e teve como questão central o curso de Pedagogia. Objetivou discutir a formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Denotou dados preocupantes, pois a maioria das instituições de ensino que forma os docentes pesquisados se

mostrou frágil, superficial e generalizante na percepção dos partícipes e, conseqüentemente, dos pesquisadores envolvidos neste estudo. Observa-se, assim, a necessidade de maior atenção a esta etapa, maior investimento em formação continuada por parte das instituições e adoção de políticas públicas, na tentativa de amenizar este impasse. A formação dos professores da Educação Básica torna-se um assunto relevante no presente trabalho, na medida em que se considera esta como um processo importante, pois é primordial para habilitar os profissionais para o exercício da profissão, já que é desde a formação inicial e nos programas de formação continuada que os docentes adquirem habilidades e competências para ensinar o outro na prática.

Deste modo, é preciso, então, problematizar as necessidades e as vivências em sala de aula para pensar se os processos formativos estão alinhados à realidade, pois grande parte das dificuldades escolares podem ser amenizadas quando os profissionais da educação têm formação adequada para percebê-las e manejá-las, e o professor, como mediador do conhecimento, é uma peça fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos, a partir da percepção das suas particularidades e necessidades.

Na base Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), para a realização da pesquisa por meio da busca avançada, foram utilizados os seguintes descritores: “Dificuldade de Aprendizagem”, “Formação de Professor”, “Ensino Fundamental” como filtro para a pesquisa, o idioma do documento em “Português”, a procura por título e o período de defesa entre 2017 a 2020. No Banco de Dissertações do Mestrado Profissional em Educação (MPE), da Universidade de Taubaté – UNITAU, o rastreamento foi feito por título e pelo mesmo período da BDTD. Esse critério foi adotado para excluir estudos que apenas mencionavam as palavras de forma isolada.

Foram encontrados um total de 149 estudos publicados. Inicialmente algumas dissertações que abordam questões mais amplas foram mantidas, embora não tratem especificamente da Educação Básica, mas que oferecem referências para a compreensão do contexto, porém, posteriormente, 9 dessas dissertações foram excluídas, e somente 5 foram incluídas por estarem ligadas diretamente à temática, ao problema e aos objetivos de pesquisa e referirem-se aos anos iniciais do Ensino Fundamental. A análise dos dados dos documentos indicados foi realizada por meio da leitura dos títulos, subtítulos, dos resumos e, posteriormente, das discussões e dos resultados das dissertações encontradas.

As dissertações selecionadas para o presente estudo, organizadas no quadro 3, exposto a seguir, são, em sua maioria, da Região Sul e Sudeste do país, e visam investigar quais as alternativas pedagógicas de que o professor dispõe para o enfrentamento das dificuldades de

aprendizagem dos seus alunos, assim como o cuidado com a formação deste profissional e com o currículo escolar.

Quadro 3: Pesquisa Base de Dados – Dissertações

BASE DE DADOS: PESQUISA DE DISSERTAÇÕES						
Nº	Arquivos incluídos / Títulos	Autor (es)	Ano	Tipo	Universidade	Base de Dados
1	O fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem	- Luana P. da Costa	2020	Dissertação	PUC UF: SP	BDTD
2	Dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: análise dos encaminhamentos escolares à equipe multidisciplinar da educação	- Patrícia Stürmer	2019	Dissertação	UNIOESTE UF: PR	BDTD
3	Alfabetizar diante da Vulnerabilidade Social	- Eliana Vilarrubia	2019	Dissertação	PUC UF: SP	BDTD
4	Práticas para a Educação Inclusiva: as possibilidades de ação para professores da Educação Básica	- Irene Matsuno	2019	Dissertação	UNITAU UF: SP	BDMPE
5	A relação teoria e prática na formação inicial dos professores: análise de uma experiência	- Andrea C. Paula	2020	Dissertação	UNITAU UF: SP	BDMPE

Fonte: elaboração Própria

A primeira dissertação da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) elegida foi “O fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem” (COSTA, 2020), que aponta que, segundo os dados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) de 2018, e do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), de 2019, a maioria dos alunos não atingiu o nível de proficiência em leitura, compreensão de texto, ciência e matemática. O estudo objetivou compreender processos que disseminam conceitos relacionados ao fracasso escolar e às dificuldades de aprendizagem por meio de análise de periódicos de ampla distribuição. Diante da justificativa de que o fracasso escolar tem sido uma investigação bastante presente na pesquisa nacional e evidenciada neste estudo, a análise deste foi importante para esta presente pesquisa, pois, além dos dados estatísticos ofertados, permeia diferentes classificações e denota que tal dificuldade é proveniente de múltiplas causas.

A segunda dissertação considerada no panorama deste banco de dados refere-se à temática “Dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental: análise

dos encaminhamentos escolares à equipe multidisciplinar da educação” (STÜRMER, 2019, p.9). Este estudo objetivou conhecer o que os professores avaliam para encaminhar para a equipe multidisciplinar os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental “com indicativos de dificuldades de aprendizagem”. Nesta pesquisa foi observado que o professor, muitas vezes, não está preparado para lidar com as dificuldades de aprendizagem por desconsiderar aspectos do desenvolvimento da criança. Considera que a sociedade também é capaz de fragilizar o ser humano e, por este motivo, entende que o desenvolvimento biológico não é a única vertente a ser considerada. Não culpabiliza a criança e nem o professor, mas sim um sistema que não oferece boas condições de trabalho e desenvolvimento, e não prepara ambos para este processo, trazendo, assim, reflexões importantes a serem discutidas neste presente estudo.

A terceira dissertação, intitulada “Alfabetizar diante da Vulnerabilidade Social” de Vilarrubia (2019) também trouxe contribuições importantes para este estudo, pois a pesquisadora procura compreender os desafios da prática do docente que trabalha com alunos nesta situação. A pesquisa considera as histórias de vida e a situação de vulnerabilidade como um elemento ainda mais desafiador na alfabetização das crianças. Além disso, a pesquisadora buscou conhecer as estratégias e as intervenções das professoras alfabetizadoras neste contexto. Por fim, entende a vulnerabilidade como resultado de injustiças sociais que repercutem no espaço escolar, cujas vítimas são as crianças e que esse fator precisa ser considerado no processo de aprendizagem.

Em relação às duas próximas dissertações elegidas, conforme os temas de interesse no BD do Mestrado Profissional em Educação (MPE), da Universidade de Taubaté – UNITAU, a primeira tem como temática as “Práticas para a Educação Inclusiva: as possibilidades de ação para professores da Educação Básica (2019)”, e envolve um olhar amplo em relação à inclusão escolar, vista como um direito de todo ser humano, ressaltando que sistemas educacionais precisam considerar a diversidade e as potencialidades de cada indivíduo.

Este estudo também evidencia os desafios da formação do professor para uma prática inclusiva, as contribuições de Vygotsky para a área da Educação e o papel do meio como compensação e suporte para a aprendizagem. Os professores deste estudo, em sua maioria, buscaram por informação e conhecimento para enfrentar a realidade da educação inclusiva, com o objetivo de conhecer alternativas para a prática pedagógica diante das suas dificuldades. Esta dissertação trouxe muitas reflexões a serem discutidas nesse presente estudo, pois denota a importância de formar professores para a diversidade e para a justiça social, já que a temática abordada aproxima-se de fato da realidade vivida por muitos

docentes, que lidam com diferentes perfis de alunos, muito distante da hierarquia de excelência, já que muitos alunos vivem em contextos desfavorecidos e são afetados por práticas que reafirmam a desigualdade.

Já a segunda dissertação do BDMPE-UNITAU tem como tema “A relação teoria e prática na formação inicial dos professores: análise de uma experiência (2020)”, trazendo reflexões sobre a formação docente e sobre os desafios enfrentados na prática. Denota que a formação de um professor envolve diferentes saberes, espaços e situações, que o papel do professor formador é muito importante, pois é quem media a relação entre o docente em formação e a sua atuação profissional, assim como a possibilidade de contato com boas práticas, que se tornam referências nesse processo, podendo colaborar para o ingresso profissional de futuros docentes.

Esse estudo ressalta que o exercício da docência é, portanto, fundamentado quando o professor torna-se capaz de exercer a ação de ensinar legitimada na articulação entre teoria e prática, ao mesmo tempo em que aponta que este aprendizado nem sempre está contemplado nos cursos de formação inicial, embora existam algumas iniciativas de políticas públicas, que buscam aproximar a formação inicial da realidade escolar. Mais uma vez destaca-se a importância da formação para a educação básica, pois é a que habilita os professores a exercerem sua profissão, norteando suas competências e habilidades para o manejo da aprendizagem do aluno em sala de aula. Quando os processos formativos não são de qualidade, a prática pedagógica poderá impactar de forma negativa no desempenho escolar do discente, pois o professor, ao invés de ser um mediador que favorece os potenciais dos estudantes, dificilmente conseguirá amenizar os obstáculos dessa etapa por não ter sido contemplado com os devidos conhecimentos teórico-práticos.

A análise dos artigos e dissertações elegidas nesse panorama foram de suma relevância para este estudo, pois favoreceram a compreensão do contexto vinculado ao tema, envolvendo a ênfase na importância do manejo teórico-prático, desde a formação inicial até a continuada. Possibilitou também a percepção da necessidade de valorização dos atributos do trabalho coletivo e multidisciplinar para além dos diferentes conhecimentos envolvendo conceitos, causas, estratégias pedagógicas que podem favorecer a realidade diante das dificuldades de aprendizagens e o quão importante é a compreensão destes para que as devidas intervenções sejam realizadas.

Na intenção de dar destaque a alguns aspectos deste material de pesquisa obtido nas bases de dados, instigada como leitor, foi possível observar que a natureza dos estudos em foco apresenta questionamentos ainda não respondidos sobre o que permeia os desafios

enfrentados e percebidos pelos professores frente às dificuldades de aprendizagem de seus alunos, seja em sua formação, seja em sua prática pedagógica. No entanto, instila ainda indagações diante dos impasses que envolvem aspectos mais amplos da realidade docente desde o contexto, seus suportes, aspectos atitudinais e até mesmo se há demandas ignoradas, a fim de contribuir para novos estudos científicos, deste ou de outros profissionais interessados em pesquisa e formação.

A seguir, serão destacados aspectos essenciais que permeiam a construção desse trabalho de pesquisa, cujos temas delineados nessa sequência foram importantes para a elaboração das indagações realizadas nos instrumentos de pesquisa, servindo também de base teórica para análise e desenvolvimento da proposta de intervenção de um produto técnico resultante deste estudo em forma de cartilha, pensada na realidade em que esse professor e esse aluno se apresenta e vinculada à temática “dificuldades de aprendizagem”.

2.2 Dificuldades de Aprendizagem: O que dizer sobre os tipos mais comuns?

A preocupação com o desempenho escolar do aluno é um tema que faz parte do cotidiano escolar. Também está relacionado ao que a escola espera e exige do aluno (Leite, 2008). Neste sentido, a visão do fracasso escolar e do estigma decorrente deste se torna cada vez mais preocupante. Tal condição vem sendo “expressa por formas diferenciadas de seleção e classificação de alunos, em diferentes contextos históricos e sociais, tornando-se marca constitutiva do sistema escolar brasileiro” (PUC/SP. EHPS, 2019, p. 2).

Diante desta temática, a escola vive certas indagações, buscando compreender por que a criança não aprende, por que não consegue acompanhar a turma, dentre outras dúvidas inerentes ao processo de aprendizagem. Sem uma causa evidente, questiona se suas dificuldades estão relacionadas à esfera biológica ou ambiental, ou a ambas, ou ainda à defasagem para desenvolver uma ou mais habilidades². Neste sentido, faz-se necessário pesquisar e compreender os possíveis motivos para tais dificuldades, a fim de se pensar em estratégias mais eficientes.

Segundo Paterlini *et al* (2019),

os últimos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB apontaram dados alarmantes a respeito do Ensino Fundamental no Brasil. Em relação ao nível

² A Base Nacional Comum Curricular – BNCC entende por “competência como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2017, p. 08).

de aprendizagem no 5º ano do Ensino Fundamental - EF, os dados apontaram que somente 11,9% das crianças apresentavam adequado nível de leitura/escrita e, que 39,3% eram classificadas com nível insuficiente (não alfabetizadas ou nível inicial de alfabetização)¹. Já em relação à matemática, no 3º ano do EF, 20% das crianças não sabiam realizar contas simples de adição. No 5º do EF somente 15,5% apresentavam nível adequado de aprendizagem em matemática (*Idem*, p. 1).

Estes dados do SAEB são preocupantes, pois denotam que uma minoria dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental apresenta adequado nível de leitura, de escrita e de aprendizagem em Matemática. Cabe, então, compreender quais as causas de tais resultados, já que as dificuldades de aprendizagem abrangem vários fatores, inclusive envolvem a complexidade do ser humano.

De acordo com Vítor da Fonseca (2011, p. 139), “a condição de dificuldade de aprendizagem é amplamente reconhecida como um problema que tende a provocar sérias dificuldades de adaptação à escola e frequentemente projeta-se ao longo da vida”.

Rotta; Ohlweiler; Riesgo (2016) e Paterlini (*et al*, 2019) expressam que fatores envolvidos nas dificuldades para aprendizagem podem ser agrupados em relação a:

- Criança: de modo geral, problemas físicos, psicológicos e neurológicos como, por exemplo, as condições do próprio neurodesenvolvimento, alterações neurobiológicas que comprometem diretamente o desenvolvimento adequado de alguma etapa do processo de aprendizagem escolar, problemas psicoemocionais, transtornos psiquiátricos, doenças crônicas, presença de necessidades especiais, motivação, entre outros (ROTTA; OHLWEILER; RIESGO,2016; PATERLINI *et al*, 2019).

- Família: não somente à escola, mas também à família cabe oferecer condições para o desenvolvimento da aprendizagem da criança. Fatores ambientais decorrentes desse sistema comprometem a progressão desse desenvolvimento como, por exemplo, condições sócio-econômico-culturais adversas, baixa escolaridade dos pais e ambiente familiar desfavorável, em que fatores como alcoolismo, drogadição, pais desempregados ou comportamento antissocial atingem diretamente a criança (ROTTA; OHLWEILER; RIESGO,2016; PATERLINI *et al*, 2019)

- Escola: podem estar vinculadas à inadequações, desde as condições do corpo docente (motivação, dedicação, qualificação e remuneração adequadas), pedagógicas até as condições físicas do ambiente escolar (ROTTA; OHLWEILER; RIESGO,2016; PATERLINI *et al*, 2019).

Sprada e Garghetti (2016) apontam que,

as dificuldades para a aprendizagem podem chegar a 50% e como causas primárias têm-se problemas como a dislexias, discalculias, dispraxias, disgnosias, déficits de atenção e hiperatividade, que necessitam ser investigados. No entanto não são as

únicas causas, devem-se olhar também as causas não primárias como problemas físicos, socioeconômicos e pedagógicos (*Idem*, p. 18)

Cabe ressaltar um ponto importante, que é apresentado por Carvalho (2011), sobre a deficiência e a dificuldade de aprendizagem, pois a presença de deficiência não implica necessariamente em dificuldade de aprendizagem, no entanto inúmeros alunos apresentam transtornos de aprendizagem e não são portadores de deficiência. De acordo com a autora, segundo as estatísticas, há um grande número de alunos com dificuldades de aprendizagem sem que portem qualquer deficiência mental, física, sensorial ou múltipla.

Em continuidade ao tema central, há muitos termos que são utilizados para designar as dificuldades de aprendizagem. Para que seja estabelecida uma comunicação mais adequada entre os profissionais que atuam na área da aprendizagem, é importante que exista uma terminologia uniforme, e, por este motivo, faz-se necessário estabelecer diferenças entre dificuldade e transtorno de aprendizagem (ROTTA, OHLWEILER, E RIESGO, 2016, p. 107).

Fonseca (1984) define dificuldade de aprendizagem como algo abrangente, com a possibilidade de múltiplas causas. Refere-se a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da escrita, da leitura, do raciocínio matemático. Tais dificuldades, que podem ser consequência da falta de oportunidades, de estimulação e de motivação, devem ser trabalhadas na escola por meio de procedimentos pedagógicos diversificados, considerando o interesse do professor em investigar e implementar atividades que viabilizem bons resultados por parte dos alunos que requerem atenção especial na rotina escolar.

Segundo Sisto (2001), a dificuldade de aprendizagem pode ser entendida como sendo uma forma diferente de aprender e até mesmo como barreiras, obstáculos e sintomas que comprometem o processo de aquisição do conhecimento. Para o autor, significa qualquer dificuldade que o aluno vivencia ao buscar acompanhar o ritmo de aprendizagem dos outros alunos da sala da mesma idade, independente do fator determinante da defasagem, como problemas situacionais de aprendizagem, de comportamento, emocionais, de comunicação, físicos, entre outros.

Para Ohlweiler:

As dificuldades de aprendizagem podem ser chamadas dificuldades de percurso, causadas por problemas da escola e/ou da família, que nem sempre oferecem condições adequadas para o sucesso da criança. [...] dificuldades em alguma matéria ou em algum momento da vida, além de problemas psicológicos, como falta de motivação e baixa autoestima. [...] podem ser secundárias a outros quadros diagnosticáveis (doenças crônicas, transtornos psiquiátricos, deficiência intelectual e doenças neurológicas) (ROTTA, OHLWEILER, E RIESGO, 2016, p. 107).

As dificuldades de aprendizagem vivenciadas pela criança podem interferir em suas emoções e comportamentos, assim como ser um reflexo destes. De acordo com Coll, Marchesi, Palacios & Cols (2007, p. 120), “os problemas emocionais e sociais podem desempenhar um papel importante nas dificuldades gerais de aprendizagem e no rendimento, seja como fator etiológico fundamental ou colateral”.

Diante do exposto, a dificuldade escolar não deve ser percebida necessariamente como um problema definitivo, mas como um momento da experiência ou da formação escolar daquele discente, que visa o alcance de determinados objetivos. Neste contexto, é imprescindível considerar a influência da família, da escola, ou seja, de todos que fazem parte da sua vida e que a influenciam, vislumbrando ações para melhorar a sua autoestima, reconhecendo suas possibilidades e não somente os seus fracassos, melhorando o senso de autoeficácia, a partir da compreensão de que muitos resultados dependem do seu esforço e da sua dedicação em tarefas, mesmo em situações de dificuldade.

Portanto, é importante que o professor compreenda os potenciais e os limites dos seus alunos, para que as atividades propostas estejam adequadas, para que possa obter sucesso, desenvolvendo outras formas de visualizar os equívocos, não como um erro, mas como pontos de maior necessidade de aprofundamento e que os avanços de um não sejam comparados aos dos demais, mas a partir dele mesmo, promovendo, desta forma, espaço para desenvolvimento, para escuta e valorização de ações.

Entretanto se as dificuldades são persistentes, ou seja, se há tempos esse histórico acompanha a criança, em uma ou mais áreas do conhecimento, sem uma causa evidente (deficiência intelectual), faz-se importante averiguar se trata-se de um transtorno específico, já que tais impasses perseveram e impactam no processo de aprendizagem deste indivíduo.

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais – DSM-5 (APA, 2014), o transtorno específico da aprendizagem é considerado um transtorno do neurodesenvolvimento, assim como os transtornos da comunicação, o transtorno do espectro autista, os transtornos motores do neurodesenvolvimento, o TDAH e a deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual). Tem origem neurobiológica e a sua base está no nível cognitivo, mas pode associar-se às manifestações comportamentais. Pode ser classificado como leve, moderado ou grave, e, diante do comprometimento, um acompanhamento específico e especializado poderá favorecer o aprendizado.

Observa-se no DSM-5 (APA, 2014) que as principais características dos transtornos específicos da aprendizagem são as dificuldades persistentes e não transitórias para aprender. Estão relacionadas a indivíduos com resultados significativamente abaixo do esperado para a

sua escolaridade, para o seu nível de desenvolvimento e capacidade intelectual, pois são reflexos de inabilidades específicas. Entretanto, cabe considerar, que há basicamente três tipos de transtornos específicos da aprendizagem apresentados por este manual e por literatura especializada:

- Dislexia: é denominada como um transtorno específico da aprendizagem com prejuízo na leitura, no que se refere à precisão na leitura de palavras, velocidade ou fluência da leitura e compreensão. É caracterizado por uma dificuldade específica em compreender palavras escritas. Assim, pode-se afirmar que se trata de um transtorno específico das habilidades de leitura, quando já foram eliminadas todas as outras causas. Tipos específicos de déficits da leitura são descritos internacionalmente de várias formas, mas a mais comumente como dislexia (ROTTA, OHLWEILER, E RIESGO, 2016, p. 109; APA, 2014 p. 67).

- Discalculia: é denominada como um transtorno específico da aprendizagem com prejuízo na Matemática em relação ao senso numérico, memorização de fatos aritméticos, precisão ou fluência de cálculo, precisão no raciocínio matemático. Também conhecido como discalculia, não é relacionado à ausência de habilidades matemáticas básicas, como contagem, e sim à forma com que a criança associa essas habilidades com o mundo que a cerca. A aquisição de conceitos matemáticos, bem como de outras atividades que exigem raciocínio, é afetada por este transtorno, cuja baixa capacidade para manejar números e conceitos matemáticos não é originada por lesão ou outra causa orgânica (ROTTA, OHLWEILER, E RIESGO, 2016, p. 109; APA, 2014 p. 67).

- Disortografia: é denominada como um transtorno específico da aprendizagem com prejuízo na expressão escrita, no que se refere à precisão na ortografia, na gramática e na pontuação, na clareza ou na organização da expressão escrita. Refere-se apenas à ortografia ou caligrafia, na ausência de outras dificuldades da expressão escrita. Neste transtorno, geralmente há uma combinação de dificuldades na capacidade de compor textos escritos, evidenciada por erros de gramática e pontuação dentro das frases, pela má organização dos parágrafos, e por múltiplos erros ortográficos, na ausência de outros prejuízos na expressão escrita. Entretanto é importante destacar que a edição mais recente do DSM-5 lista a disortografia vinculada aos prejuízos na expressão escrita dentre os três transtornos específicos de aprendizagem. Por tratar-se de uma questão motora, a disgrafia não é mencionada no documento nesta área, mas está ligada aos Transtornos Motores (ROTTA, OHLWEILER, E RIESGO, 2016, p. 109; APA, 2014 p. 67).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 2014) orienta que o diagnóstico somente deve ser fechado após dois anos de escolaridade, depois que forem afastadas outras possíveis causas, como dificuldades de percurso e/ou secundárias, ressaltando que o curso do desenvolvimento da criança precisa ser considerado e as habilidades devidamente estimuladas e ensinadas.

Stürmer (2019) afirma que é nos anos iniciais do Ensino Fundamental que os transtornos e as dificuldades são percebidos pelos professores e, neste sentido, faz-se importante que os profissionais observem os sinais dados pela criança quanto ao seu processo de aprendizagem.

A seguir, serão apresentadas algumas reflexões sobre a postura do professor frente às dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando as perspectivas de suas formações e a realidade vinculada ao contexto escolar, bem como suas possibilidades e necessidades.

2.3 O professor frente às dificuldades de aprendizagem no Ensino Fundamental

O docente tem um papel fundamental na aprendizagem de seus alunos, pois convive e proporciona a interação entre eles, realiza mediações e administra suas peculiaridades. Segundo Rego (2014), faz parte do dia a dia do professor considerar, em relação aos discentes, seus diferentes níveis de conhecimento, ritmos, comportamentos, experiências, valores, contextos familiares, trajetórias de vida.

Segundo Yamanaka e Gonçalves (2017),

num contexto escolar heterogêneo, é comum haver crianças que aprendem com facilidade e outras que apresentam dificuldades em algumas áreas. E esse é o maior desafio de um professor: criar condições para que os alunos aprendam, considerando as especificidades de cada um. Assim, torna-se necessário que os profissionais da educação criem ambientes facilitadores de aprendizagem e não permitam que as crianças, principalmente as que tenham algum tipo de dificuldade, sejam rotuladas (YAMANAKA; GONÇALVES, 2017, p. 29).

Diante do exposto, observa-se que há vários fatores que interferem na aprendizagem dos alunos e cabe ao docente, por meio de práticas educativas adequadas, ajustar posturas e métodos. Deve, sobretudo, estar preparado para lidar com os desafios encontrados no ambiente escolar para favorecer a construção do conhecimento do aluno. Infelizmente, nem

tudo o docente aprende em sua formação inicial, num comparativo com o que ele vivencia na instituição escolar.

As dificuldades de aprendizagem se mostram um assunto complexo, que muitas vezes foge ao conhecimento do docente, que o faz refletir sobre a formação e a prática pedagógica diante da amplitude de fatores que envolvem a aprendizagem e o desenvolvimento humano de forma integral, tanto em seus aspectos físicos, cognitivos, como os emocionais e os sociais.

Deste modo, faz-se necessário que o professor tenha maior acesso ao conhecimento acerca da temática relacionada às dificuldades de aprendizagem, para que o mesmo, em sua atuação, consiga identificar quais dessas demandas deverão ser trabalhadas em sala de aula, quais requerem orientação familiar e quais necessitam de atendimento especializado e encaminhamentos específicos.

No âmbito desse subitem, haverá reflexões sobre o conhecimento teórico-prático dos docentes frente às dificuldades de aprendizagem, a fim de amenizar os possíveis impasses, visto que a ausência dessas reflexões impacta no desempenho dos estudantes, aumentando ainda mais os desafios e as intercorrências da prática docente. Neste sentido, a temática discutida, a partir do aumento da consciência dos envolvidos, tende a um modelo reativo mais assertivo e até mesmo preventivo, evitando ações de procrastinação que se mostram danosas à aprendizagem do aluno.

2.3.1 Reflexões sobre a Formação do Professor voltada às Dificuldades de Aprendizagem

A aquisição do conhecimento por parte do docente pode acontecer de maneira individual, coletiva, presencial, remota, formal, informal, teórica e prática, neste processo de aprendizagem e formação. Segundo Tardif (2013, p. 36), “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Entretanto, diante dos conhecimentos, os professores devem estar preparados para ensinar uma população diversa, levando em conta os diferentes contextos, as experiências e as necessidades acadêmicas de uma ampla gama de alunos, enquanto planejam e ensinam. Para Darling-Hammond e Bransford (2019, p. 206), “é óbvio que a competência técnica dos professores na prática docente e na gestão de sala de aula, bem como seu conhecimento do conteúdo da disciplina, são fatores que influenciam fortemente se os docentes terão sucesso

em ajudar os alunos a aprender [...], mas não serão suficientes para o ensino eficaz se forem desconsiderados os processos de inclusão e desatenção à justiça social.

Deste modo, as demandas das escolas exigem uma reflexão acerca da formação dos professores, já que ele é um importante mediador do conhecimento, uma peça fundamental para a aprendizagem dos alunos. Cabe considerar, que os docentes precisam estar atentos às necessidades dos discentes e suas especificidades, pois parte das dificuldades de aprendizagem podem ser amenizadas quando esses profissionais têm os devidos conhecimentos teórico-práticos para percebê-las.

No entanto, o conhecimento pode ser proveniente de diferentes formas, fontes e envolve um processo contínuo de aprimoramento para o desenvolvimento profissional docente. Assim, faz-se necessário destacar a importância da formação profissional na aquisição desses saberes, que se objetiva compreender nas próximas etapas deste estudo, confrontados na realidade da atuação docente diante das dificuldades de aprendizagem de seus alunos e de outros desafios a ele dirigidos.

2.3.1.1 Reflexões sobre os conhecimentos dos professores provenientes da Formação Inicial

Considera-se a formação inicial do professor da Educação Básica a licenciatura em Pedagogia, realizada em instituições de ensino superior, conforme definido pela Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDB) 9394/96. Os conteúdos curriculares e a estrutura pedagógica fazem parte desta etapa formativa, que precede o ingresso na profissão, e tem como expectativa que estes estudantes desenvolvam conhecimentos que os preparem para o seu exercício futuro em sala de aula.

De acordo com Gatti (2003), a formação inicial envolve a transformação do aluno do curso de Pedagogia em professor, e que este processo deve assegurar um conjunto de habilidades ao futuro profissional, que o permitam iniciar sua carreira docente com condições e qualificações mínimas para tal função.

Infelizmente, a formação inicial, em especial na licenciatura, nem sempre contempla os conhecimentos específicos às questões de ensino, pois segundo Morgado (2011):

A formação inicial [...] tem sido deficitária na preparação de profissionais capazes de responder aos desafios educativos de uma sociedade que rapidamente se tornou mais complexa e exigente. Em muitos casos, tem prevalecido uma formação de índole mais academicista, [...] sem uma efetiva

integração desses saberes, ainda que o período de formação inicial englobe uma etapa de prática pedagógica (p. 802).

No que se refere à formação docente, mesmo diante da certificação em curso superior, em razão da complexidade do fenômeno, a melhoria da qualidade da Educação Básica, não se modifica apenas pelo alcance da titulação dos professores (GATTI *et al.*, 2019).

De acordo com Flores (2003), a formação inicial é incompleta e é essencial que se reconheça isso, pois o aprendizado é um processo que ocorre ao longo da vida.

Percebe-se que o que fragiliza a atuação do professor iniciante frente às dificuldades de aprendizagem e dos demais desafios de sua realidade é a falta de acesso aos diversos saberes adquiridos ao longo dessa jornada, que poderiam ser antecipados nessa etapa de forma compartilhada pelos seus formadores, e a partir das experiências de estágio.

Segundo Gatti *et al* (2019, p.177), no âmbito das práticas formativas, há uma frágil articulação entre teoria e prática, entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, entre universidades e escolas”. A autora denota ainda que na formação inicial há um descuido com os estágios dos estudantes, apontando um “distanciamento dos cursos superiores das realidades das redes escolares em suas práticas educacionais” (GATTI *et al.*, 2019 p. 91).

Daí a importância de políticas públicas que, se bem direcionadas, podem favorecer a promoção de uma educação igualitária e de qualidade, tal como exposto por Marcelo (2009, p. 111): “necessitamos de boas políticas para que a formação inicial desses professores lhes assegure as competências que vão precisar durante sua longa, flexível e variada trajetória profissional”.

As políticas públicas implementadas, se bem constituídas e pontuais nos seus propósitos, poderão trazer um certo grau de esperança, se conseguirem neutralizar em parte as fragilidades e possíveis dificuldades deixadas na formação inicial oferecidas aos profissionais da educação, para não agravar ainda mais a situação dos estudantes provenientes de grupos sociais menos assistidos, provavelmente mais excluídos das oportunidades educacionais e que estarão sendo conduzidos pela atuação do professor iniciante, já fragilizada frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos e dos demais desafios de sua realidade.

O esperado é que os cursos de licenciatura em Pedagogia e também as demais licenciaturas, seja em qual modalidade de ensino se ofereça, modifiquem suas estruturas, estratégias de ensino, modo de funcionamento, além de reformularem currículos e apresentarem abordagens em conformidade com as demandas da Educação Básica.

Constata-se que ainda é um desafio, no contexto dos cursos de licenciatura, em especial da Pedagogia, definir um currículo formativo que contemple temas importantes que interajam e se apliquem à diversidade de situações da prática, promovendo uma educação inclusiva, com diferentes recursos para enfrentar as dificuldades de aprendizagem comumente apresentadas pelos alunos.

2.3.1.1.1 Dificuldades de aprendizagem: conteúdo ausente da formação inicial?

Como o tema conhecimento e formação seria bastante permeado nesse estudo, houve a necessidade de uma análise das grades de cursos presenciais e na modalidade EAD em Pedagogia de universidades da região. A referida pesquisa que se segue é uma análise documental, que é “toda forma de registro e sistematização de dados, informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador” (SEVERINO, 2017, p.91) com o objetivo de conhecer e realizar uma breve análise da grade curricular dos cursos de Pedagogia oferecidos por duas instituições de ensino superior privadas, denominadas nesse estudo como U1 e U2, amplamente procuradas, localizadas em uma cidade do interior paulista, situada no Vale do Paraíba, na intenção de compreender se há disciplinas específicas dessa etapa da formação inicial do docente que abordam especificamente o tema das dificuldades de aprendizagem.

Quadro 4: Grades de cursos presenciais e EAD em Pedagogia

Universidade	Modalidade do curso e total da carga horária	Conceito ENADE	Disciplinas em que o tema pode ser abordado:
U1	Presencial (Diurno) Horas de Estágio nos anos iniciais: 150 CH total: 3200	3	- Psicologia e Aprendizagem - 60 horas
U2	Presencial (Diurno e Noturno) Semipresencial e EAD Horas de Estágio nos anos iniciais: 100 CH total: 3200	2	- Psicologia da Educação e da Aprendizagem - 70 horas

Fonte: elaboração Própria

Ambas as universidades pesquisadas não possuem uma disciplina e atividades de estágios específicas que envolvam as dificuldades e os transtornos específicos da aprendizagem, embora ofereçam disciplinas em que o assunto pode ser mencionado, atingem no máximo 2,19% vinculados à possibilidade de acesso ao aspecto teórico relativo ao tema, se comparado à carga horária total de 3200 horas oferecida pela instituição.

Os resultados evidenciam a insuficiência ou mesmo a inadequação dos atuais cursos de pedagogia para formar professores polivalentes, uma vez que essa formação implica diferentes saberes: domínio das diversas áreas do conhecimento que compõem a base comum do currículo nacional dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil e os meios e as possibilidades de ensiná-los, assim como a identificação de quem são os sujeitos (crianças, jovens e adultos) que aprendem e se desenvolvem nesses ambientes educacionais e escolares (PIMENTA *et al*, 2017, p. 18-19).

Cabe considerar também, nesse ponto, que a universidade é um importante passo para que legalmente os futuros professores estejam habilitados para o exercício profissional, mas não é o único passo para a competência profissional. É importante compreender que o desenvolvimento da profissão docente é contínuo e que essa formação na graduação em Pedagogia na universidade é a inicial, mas não para por aí, ela faz parte do começo de uma aprendizagem que tende a prosseguir ao longo da carreira do professor.

De acordo com Garcia (1999) é possível compreender,

o quão é importante o processo formativo do professor, porque é na escola que o aluno tende a desenvolver situações de aprendizagem, mesmo na ausência de um transtorno específico e para isso “[...] do ponto de vista do “aprender a ensinar”, os professores passam por diferentes etapas, as quais representam exigências pessoais, organizacionais, psicológicas, específicas e diferenciadas. Assim o importante não é só saber os sintomas, mas saber trabalhar com a realidade” (GARCIA, 1999, p. 112).

Neste sentido, foi possível compreender que a formação inicial é o primeiro de muitos passos para a qualificação da profissão docente, que apenas prepara o estudante de Pedagogia para o acesso à profissão, com os conhecimentos, habilidades e atitudes que lhes foram oferecidos nesta formação inicial, mas que, diante das possibilidades e pelo compromisso e pelos desafios envolvidos em sua carreira, terão de continuar a se desenvolver por meio de formações posteriores.

Assim, faz-se necessário boas políticas públicas voltadas à formação de professores, que interligue a teoria com a prática, para prepará-los para uma docência voltada à diversidade, que conste de forma mais consistente nas ementas dos cursos de Pedagogia temas e ensinamentos que os preparem de forma mais efetiva para a realidade da sala de aula e dos alunos com dificuldades de aprendizagem, pois segundo a LDB nº 9.394/96, a educação deve ser inclusiva e democrática, pois declara que os sistemas escolares devem assegurar docentes capacitados para oferecer uma educação de qualidade que atendam às necessidades destes alunos.

A seguir, será discorrido sobre a formação continuada, como um recurso para aprimorar e atualizar conhecimentos e também para atenuar possíveis falhas ocorridas na formação inicial.

2.3.1.2 Reflexões sobre os conhecimentos dos professores provenientes da formação continuada

A habilidade de mobilizar os saberes teórico-práticos poderiam ser antecipadas pelas universidades a partir de convênios com escolas, para que o futuro professor visualizasse o conhecimento adquirido a partir de uma vivência mais sustentada, e, por exemplo, houvesse a possibilidade de ser tutelado por um professor-mentor em seu local de estágio. Porém a realidade é bem diferente, pois muitas instituições que ofertam a formação inicial optam pela carga horária mínima exigida para essa prática, e, posteriormente, os discentes descobrem que os conhecimentos teóricos, por mais reflexivos que sejam, sozinhos, são insuficientes quando confrontados com a prática.

Gatti (2009) considera a formação continuada como algo amplo. Para ela, os conhecimentos adquiridos após a graduação, como cursos presenciais ou remotos, atividades de aprimoramento profissional, como horário de estudo/trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, envolvimento com a gestão escolar, rodas de conversa, palestras, congressos, seminários são considerados como formação continuada, mesmo os que não promovem interação.

De modo geral se faz importante o questionamento: O que se deve aprender em tais formações? E a resposta não deixa de associar a necessidade de articulação entre a teoria e a prática.

Desta forma, de acordo com Day (2001), o saber docente busca o aprimoramento da prática. É a reflexão e a análise sobre a própria ação e o que a envolve. Neste sentido, a formação continuada deve:

apresentar um leque de oportunidades de aprendizagem relacionadas com todos esses interesses e deve procurar não só satisfazer necessidades de desenvolvimento em curto prazo, mas também necessidades legítimas de desenvolvimento em longo prazo, uma vez que os contextos em que ocorre representam mudanças a nível pessoal, profissional e organizacional (DAY, 2001, p. 208).

Dentre as políticas públicas, há o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), que, para Gatti (2012), apresenta potencialidades e limitações:

Se pode constatar que as potencialidades do PARFOR são grandes, sobretudo no estímulo a iniciativas para a formação de professores que já atuam nas redes públicas de ensino e precisam nivelar sua formação ao exigido pela legislação. Certamente essa oferta não se daria sem o apoio e a motivação de uma política como a desse programa. [...] a égide do PARFOR tem características fortes de bacharelado e não de licenciatura, com negligência na carga horária mínima relativa ao conjunto das disciplinas pedagógicas, os estágios não se mostram suficientemente orientados (GATTI, 2012, p. 25).

Em 2018 foi desenvolvido o AVA MEC, que é um ambiente virtual de aprendizagem, que permite a criação e manutenção de diversos tipos de cursos à distância de capacitação, aperfeiçoamento, especialização, extensão e formação continuada, assim como complementos para cursos presenciais ou apoio ao ensino (BRASIL, 2019). Inclusive, em 2022, essa plataforma de cursos on-line do Ministério da Educação está com inscrições para o curso de Formação de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (PEBSP, 2022).

No que tange às políticas formativas, faz-se necessário uma reflexão se são eficientes e democráticas, além de condizentes com a realidade e com as necessidades do seu público-alvo, ou seja, se consideram a disponibilidade de tempo dos professores para as formações, se podem arcar com os custos, além da pertinência e da qualidade das formações e da suficiência de verbas federais para tais programas.

Morgado (2011, p. 803), de forma preocupante, denota que muitos processos vinculados à formação continuada “têm sido decididos pelo poder central e vistos mais como uma obrigação em um requisito de progressão de carreira do que como uma oportunidade de desenvolvimento profissional”.

Acorda-se com os apontamentos de Oliveira-Formosinho (2009, p. 280), no que se refere ao fato de que nos programas de desenvolvimento profissional docente não se deve oferecer, por exemplo, “cursos breves, descontextualizados, dirigidos individualmente ao professor, centrados em bases definidas por instâncias externas”. O autor insiste que a necessidade provenha do contexto, atendendo à especificidade do grupo em questão, para que não seja uma prescrição generalista, mas algo elaborado conforme aquela realidade escolar, suas questões e seus impasses.

Marcelo (2009), menciona que Ingvarson, Meier e Beavis (2005) chegaram a conclusões muito interessantes e indicam alguns elementos importantes da formação continuada que podem melhorar os processos de ensino, como:

- Oferecer aos professores oportunidades para centrarem no conteúdo que os alunos devem aprender, assim como lidar com as dificuldades que os alunos encontram ao aprender tais conteúdos.
- Utilizar o conhecimento geral pela investigação acerca da aprendizagem do conteúdo por parte dos alunos.
- Incluir oportunidades para que os professores, de forma colaborativa, possam analisar o trabalho dos alunos.
- Buscar que os professores reflitam ativamente acerca das suas práticas e as comparem com modelos adequados de prática profissional.
- Envolver os professores e identificar o que necessitam aprender e a planejar experiências de aprendizagem que lhes permitam cobrir essas necessidades.
- Proporcionar tempo aos professores para provar novos métodos de ensino e receber apoio e assessoramento em suas classes quando se deparam com problemas de implementação.
- Incluir atividades que incentivem os professores a fazer práticas menos individualizadas de forma que possam receber um retorno dos seus colegas de trabalho (MARCELO, 2009, p. 13)

Deste modo, o professor transmite algo que sabe, produz conhecimentos que foram por ele internalizados, mas a partir dos conhecimentos teórico-práticos que requerem tempo, prática, experiência para serem desenvolvidos, criam formas de transmitir esse saber para que o educando aprenda e, muitas vezes, precisam ser ressignificados, mesmo com os limites da realidade, para conseguir atender as dificuldades de aprendizagem dos mesmos.

Diante da preocupação com a aprendizagem dos alunos, Yamanaka e Gonçalves discorrem que,

é necessário que os profissionais da educação e todos aqueles que direta ou indiretamente estejam relacionados com o desenvolvimento do aluno, necessitam de uma formação específica para que aprendam a perceber do que realmente seu aluno precisa e que busquem práticas pedagógicas voltadas para realidade de seus alunos. Além disso, é importante que conversem entre si sobre as crianças, talvez um conhecimento melhor sobre esse aluno explicasse suas dificuldades, [...] considerando “os fatores sociais, econômicos e políticos que envolvem a sociedade” (YAMANAKA; GONÇALVES, 2017, p. 31;34).

Neste sentido, Fonseca (2016) destaca:

A falta de uma teoria sólida e coesa nos seus paradigmas e pressupostos e de uma taxonomia pormenorizada e compreensível é, assim, uma das razões que explicam a ambiguidade e a legitimidade das dificuldades de aprendizagem, daí que a criação e promulgação de serviços educacionais sejam, presentemente, muito restritas e ineficazes, porque não surge, nem se vislumbra um critério ou uma definição fidedigna e aquiescente. As dificuldades de aprendizagem representam um assunto conceitualmente confuso, decorrente de uma investigação teórico-prática ainda incipiente, contraditória e demasiado complexa nas suas variáveis e nos seus pressupostos (FONSECA, 2016, p. 72-73).

Ao defrontar com a realidade vinculada às dificuldades de aprendizagem de seus alunos, recai sobre o professor exigências decorrentes deste contexto e, diante disso, precisa

apropriar-se desse conhecimento, seja por seus recursos individuais, seja por meio da formação continuada, que nem sempre é disponibilizada pelas instituições de ensino.

Apesar disto, a formação continuada deve ser a base para as mudanças esperadas na prática desse professor, para que possa atualizar e aperfeiçoar os conhecimentos necessários à sua atuação e que permitam o desenvolvimento de estratégias adequadas relativas à sala de aula, ao ensino, às diferentes formas de avaliação, além do manejo de aprendizagens mais significativas para os seus alunos, a fim de identificar e diferenciar as necessidades de cada um deles, adotando formas mais eficientes e eficazes, específicas para cada situação.

A seguir, serão brevemente discorridos alguns pontos de reflexão diante da formação docente voltada para o atendimento à diversidade, que envolvem as necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem em questão.

2.3.1.3 Reflexões sobre a docência voltada à diversidade e à justiça social

O processo educativo, mesmo com tantas narrativas vinculadas à “Inclusão e à Diversidade”, ainda parece enraizado na concepção da escola tradicional, em que o professor se fundamenta como o transmissor de conteúdos e os alunos assimilam os conceitos reportados, em que crianças de realidades menos favorecidas são afetadas pelas desigualdades, devido à tradição das classificações por excelência realizadas pelas escolas.

Segundo Crahay (2013, p. 36), a escola tende a tratar todos os alunos como iguais, mesmo que sejam desiguais, em suas práticas pedagógicas, o que propende a prejudicar os alunos considerados “fracos”, deixando, desta forma, de assegurar o direito à aprendizagem a todos os estudantes. Para o autor, a missão do ensino não é fabricar hierarquias de excelência, adaptada à distribuição gaussiana entre média, abaixo e superior a esta, mas sim “estimular o máximo de aprendizagens num número máximo de alunos”.

Diante desse contexto, “os sistemas educativos têm enfrentado o desafio de desenvolver programas que atendam às características e às necessidades da diversidade do alunado, especialmente das crianças que vivem em contextos desfavorecidos” (GATTI *et al.*, 2019).

Diante destas narrativas, considerando a realidade, faz-se necessário que as políticas públicas se voltem para os menos favorecidos, para que se promova a igualdade de atendimento para todos, pois é injusto atribuir as dificuldades de aprendizagem somente aos

aspectos inatos dos alunos, que, desta forma, desconsidera o quanto os aspectos ambientais interferem neste processo. Para Crahay (2013, p. 15;28), desconsiderar tal variável,

é ignorar os inúmeros obstáculos que o ambiente familiar ou escolar, em geral pouco propícios, podem impor em seus caminhos [...] O professor não pode agir como se estivesse diante de uma série de alunos padronizados que reagiriam, todos, da mesma maneira. Diante de duas ou três dezenas de alunos, ele sabe que o desenvolvimento físico, os ritmos de aprendizagem, os estilos cognitivos, os níveis de linguagem, os interesses e as motivações variam. Diante disso, uma pergunta se impõe: podemos exercer a mesma ação educativa com relação a todos esses alunos?

Para Nóvoa (2009, p. 13), os professores reaparecem nesse século “como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade”. Neste sentido, os docentes assumem um papel importante na reconstrução da sociedade para maior igualdade de oportunidades e, deste modo, é possível atestar a importância da atualização na formação do professor, pois o mundo diverso traz ao professor, a cada dia, mais desafios.

Para DARLING-HAMMOND e BRANSFORD (2019, p. 206),

a competência técnica em habilidades de ensino (como liderar discussões e gerenciar grupos), conhecimento sólido do assunto e conhecimento de como ensinar são essenciais, mas não suficientes, para o ensino eficaz. As atitudes e as expectativas dos docentes, bem como seu conhecimento de como incorporar as culturas, as experiências e as necessidades de seus alunos à prática docente, influenciam significativamente o que os alunos aprendem e a qualidade de suas oportunidades de aprendizagem.

Assim, faz-se necessário que a formação inicial e continuada dos professores para atuar na Educação Básica incite-os e capacite-os também para atuar com a diversidade, que seja pensada e aplicada a todos os alunos, considerando a realidade socioeconômica destes bem como suas particularidades, seus potenciais, suas deficiências e suas dificuldades, a fim de propiciar a construção de alternativas para a sua prática pedagógica.

Segundo Imbernon (2009, p. 47), a formação do professor não se trata somente de cursos ministrados por pessoas mais experientes, mas também deve considerar a diversidade do público-alvo e os variados perfis do professorado, seu local de constituição e atuação (urbano, rural, periferia, entre outros), as situações com as quais lidam, considerando o seu contexto e a sua realidade.

De acordo com Zeichner (2008, p. 11), a formação para a justiça social “objetiva preparar professores, a fim de contribuir para uma diminuição das desigualdades existentes entre as crianças das classes baixa, média e alta nos sistemas de escola pública de todo o mundo”. Esta perspectiva implica que o professor e toda a equipe escolar estejam mais atentos

às necessidades de cada aluno e ofereçam mais atenção àqueles que enfrentam as dificuldades mais significativas.

Neste sentido, a formação para inclusão e diversidade não está relacionada somente à educação de crianças com deficiência, mas que a educação seja assegurada a todas as crianças, independente do grupo a que ela pertence, com enfoque no respeito, na valorização das diferenças e na justiça social.

No estudo realizado sobre as competências para o século XXI e sobre a educação inclusiva na formação inicial de docentes da América Latina pela UNESCO (2018), a formação para a inclusão engloba dois enfoques, pelo menos:

- o pedagógico, que implica que os professores sejam capazes de ensinar a grupos heterogêneos exigindo a criação de ambientes de aprendizagem versáteis, a elaboração de planos de ação individuais, estratégias metodológicas variadas e adaptação curricular;
- o de responsabilidade profissional, que abarca o trabalho colaborativo, a participação na comunidade escolar, a valorização dos espaços de reflexão entre profissionais da educação (GATTI *et all.*, 2019, p. 192).

Buscar a “Educação para todos” na intenção de aprimorar as possibilidades para a inclusão escolar envolve reflexões importantes. Uma delas é que não se trata somente do aluno com deficiência, mas de uma prática pedagógica para a diversidade, inclusive as voltadas às dificuldades de aprendizagem provenientes de diferentes fontes. De acordo com Nóvoa (1995, p. 25), essa abrangência necessária à formação do professor não se baseia somente em cursos ou técnicas, “mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

Neste contexto, observa-se que a formação inicial e continuada precisa estar alinhada à realidade e faz-se necessário promover continuamente o aprofundamento teórico-prático acerca dos desafios da formação docente e dos impasses relacionados às dificuldades de aprendizagem. Esta demanda envolve não somente uma reflexão sobre as políticas públicas, a formação docente, o currículo e o ensino em todas as etapas voltadas para a educação para a diversidade, mas também a garantia de sua implementação e aplicabilidade. Faz-se necessário que se proponha mais discussões sobre a manutenção de uma educação democrática que garanta a uma escolarização de qualidade, sem exclusão, independente das deficiências, realidades, potenciais e dificuldades.

Além de tudo, Zeichner (2008, p. 28) reforça que,

no final das contas, as desigualdades no ensino público de um país estão intimamente ligadas às lacunas no acesso a empregos que pagam um salário digno, moradia e transporte a preços razoáveis, assistência médica e assim por diante. Embora o ensino e a formação de professores possam

desempenhar importante papel para lidar com essas desigualdades e injustiças, eles devem ser vistos como apenas uma parte de um plano mais abrangente de reformas das sociedades. Sem o trabalho político mais amplo que precisa ser feito em vários níveis para mudar as formas nas quais os recursos das sociedades são alocados.

A justiça social envolve a docência, pois seu trabalho extrapola os muros da sala de aula para movimentos mais amplos de mudança da sociedade para maior igualdade de oportunidades, visa ao desenvolvimento da diversidade de todos os alunos, sem distinção. O olhar do professor apropriado e particularizado denota não só o potencial de seus alunos, como também permite a identificação dos fatores negativos aos quais as crianças estão expostas e que reforça ainda mais as vulnerabilidades. Molinari, Silva e Crepaldi (2005) consideram como condição de risco para o atraso no desenvolvimento os riscos biológicos, os ambientais, envolvendo condições precárias de saúde e poucos recursos sociais, os fatores que envolvem a família, sua coesão, como também seu ambiente escolar e a comunidade.

A intervenção sobre os fatores de risco e mecanismos de ação que influenciam a saúde mental da criança extrapola a área de saúde. Cada vez mais se confirma a necessidade de se atuar intersetorialmente, envolvendo as áreas de saúde, educação, assistência social e econômica, com geração de emprego e renda para as famílias, de infraestrutura ambiental e de lazer. Projetos integrados com objetivos de promover o bom desenvolvimento das crianças e adolescentes têm sido implementados em diversas comunidades, principalmente nas de menor nível socioeconômico, demonstrando uma alta probabilidade de êxito (HALPERN e FIGUEIRAS, 2004, p. 107)

Para melhor apropriação deste universo nos processos formativos, Zeichner (2008, p. 22-24) aponta que as literaturas têm abordado sobre algumas práticas de formação de professores para a justiça social que inclui considerar:

- o interesse e a atenção do docente para a diversidade, para ensinar e para desenvolver altas expectativas à todos os alunos;
- auxiliar os docentes a “examinar profundamente suas próprias atitudes e concepções” sobre aqueles que são diferentes deles mesmos e adaptar o ensino e as avaliações à realidade do alunado;
- possibilitar, supervisionar e analisar estágios em comunidades culturalmente diversificadas e incluir membros de tais regiões como formadores;
- “ensinar os futuros professores como aprender sobre as famílias e comunidades de seus alunos e como transformar esse aprendizado em práticas culturalmente sensíveis”.

No entanto, estas temáticas são ainda pouco evidenciadas nas formações realizadas pelo professor diante da necessidade demandada, mas cabe considerar que a aprendizagem do docente continua a se desenvolver no cotidiano, após a sua formação inicial, em um

processo dinâmico e contínuo. Deste modo, o conhecimento teórico-prático deste profissional da educação não deve ser “engessado”, mas requer constante avaliação e atualização perante as necessidades e os desafios envolvidos em sua prática pedagógica frente às dificuldades de aprendizagem, que envolve a temática desta dissertação, de forma a garantir ao aluno o respeito e consideração às suas peculiaridades e ao seu direito de aprender.

Na sequência, serão realizadas algumas reflexões sobre a prática pedagógica em sala de aula, aspectos a serem observados e considerados e que estão vinculados à aprendizagem e aos impasses deste processo.

2.3.2 O professor e as dificuldades de aprendizagem em sala de aula

As dificuldades de aprendizagem estão presentes no cotidiano das salas de aula e, de forma mais específica, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa em que os alunos estão em processo de alfabetização. Sobretudo, é importante averiguar o que está interferindo no desenvolvimento dos alunos e quais são as possíveis causas para tais dificuldades, já que podem ser decorrentes de variados fatores, tais como: “transtornos do desenvolvimento, problemas emocionais e familiares dos alunos, questões sociais, entre outros” (OSTI, 2004, p. 52).

Segundo Spinello, (2014),

a prática do professor em sala de aula é decisiva no processo de desenvolvimento dos educandos. Esse talvez seja o momento do professor rever a metodologia utilizada para ensinar seu aluno, através de outros métodos e atividades ele poderá detectar quem realmente está com dificuldade de aprendizagem (SPINELLO, 2014, p. 8).

O primeiro contato com os alunos e com as informações relacionadas a eles devem ser consideradas relevantes, caso contrário, o planejamento das ações / atividades do ano letivo serão generalistas e não centradas nas reais necessidades dos alunos. Processos como preenchimento de anamnese por parte da família, solicitação de relatórios e laudos dos profissionais que o acompanham, informações dos docentes dos anos anteriores, além da prática de avaliação diagnóstica elaborada pelo professor, podem conter dados e informações valiosas e necessárias neste momento. Segundo Mecca et al (2015), existem pesquisas que apontam que essas informações e manejos iniciais e contínuos auxiliam no desenvolvimento de um trabalho em sala de aula que leve em conta as necessidades dos alunos.

Gridley, Mucha e Hatfield (1995, *apud* Capovilla, Org, 2002, p.116) recomendam prioridade na observação da criança por ocasião de sua admissão e que se deve manter a continuidade desta postura, com o objetivo de identificar de forma precoce as dificuldades potenciais na aprendizagem para encaminhamentos adequados, quando necessário, assim como obter informações vivenciais e do desenvolvimento da criança.

A finalidade não é o fechamento de um diagnóstico, mas o estabelecimento de um quadro geral para promover programas e planejamentos baseados nas necessidades individuais do educando, cuja avaliação qualitativa de suas potencialidades e dificuldades não deve limitar-se ao momento inicial, mas deve se dar de forma continuada, para verificar seus progressos, não somente comparado aos demais, mas em relação à sua própria evolução, buscando envolver os pais e os responsáveis neste processo, a fim de assegurar o desenvolvimento integral da criança, com consciência de suas características e peculiaridades.

Segundo Mousinho *et al* (2020), caso as dificuldades persistam, o professor deve realizar alguns questionamentos: O aluno apresenta mais dificuldades em leitura e/ou escrita que os demais alunos da sala? As dificuldades do aluno nas habilidades de leitura e escrita são desproporcionais às de outras áreas do desenvolvimento? Tais dificuldades persistem mesmo após as propostas de estimulação dessas habilidades em sala, mesmo se desenvolvidas em pequenos grupos? Diante da afirmativa frente as tais indagações, o autor sugere que o discente seja encaminhado a um serviço de saúde para avaliação e possível atendimento especializado.

Assim, quando o aluno não consegue êxito na aprendizagem, há necessidade de intervenções que possibilitem amenizar ou até mesmo alterar a possibilidade de resultados insatisfatórios, porque tais consequências podem ir além dos limites do ambiente escolar, interferindo na maneira pela qual o indivíduo se vê e é visto pelo mundo, assim como nos seus processos adaptativos. Neste contexto, o professor precisa ter conhecimentos específicos sobre o assunto para evitar interpretações vinculadas às dificuldades de aprendizagem baseadas em ideias formadas pelo “senso comum”, gerando concepções vinculadas somente à ideia de que a razão do fracasso está relacionada à falta de vontade do aluno em aprender.

2.3.2.1 Reflexões sobre o planejamento e a implementação das intervenções específicas em sala de aula voltadas às dificuldades de aprendizagem

Para que a criança aprenda, considerando as variáveis presentes neste processo, é necessário que a pessoa que ensina conceda ao aprendiz a possibilidade de ser a pessoa que aprende. “O professor tem um lugar importante na construção da aprendizagem. As atividades que ele realiza em sala de aula ajudam na maturação do sistema nervoso central e na estruturação psíquica e cognitiva, para que funcionem de acordo com as exigências do meio” (GÓMEZ e TERÁN, 2014, p.88).

As atividades do dia a dia devem potencializar as funções cognitivas (habilidades intelectuais e motoras, atenção, memória, linguagem e as funções executivas), que são desenvolvidas ao longo da vida e que precisam ser constantemente estimuladas, principalmente nos anos iniciais da escolarização (MALLOY-DINIZ, 2010). Crianças podem ter dificuldades de aprendizagem devido à insuficiente estimulação dessas funções, que podem ser trabalhadas por intermédio da prática eficiente do professor em sala de aula.

O apoio educacional por parte do professor pode ser realizado a partir de estratégias pedagógicas estimulantes, criativas e inovadoras, que auxiliem o aluno a reter e a recuperar os conteúdos, os conceitos e as informações, contribuindo para diminuir as dificuldades de aprendizagem no ambiente da sala de aula.

Ao desenvolver o seu plano de trabalho, o professor deve pensar nos potenciais e nas características de cada aluno, o que será introduzido no seu plano de aula ou em suas mediações, denominadas “intervenções específicas” (RODRIGUES, 2017, p. 54). As intervenções específicas vinculadas à aprendizagem do aluno devem ser situadas nele próprio, em sua condição e em seu ambiente real, ou seja, devem ser projetadas a partir do aprendiz, dos seus recursos, de suas possibilidades e de suas dificuldades.

Neste sentido, o professor, em sua prática, deve ser um agente facilitador e buscar desenvolver no aluno um conjunto de habilidades cognitivas por meio de seu manejo em sala de aula, permitindo ao aluno otimizar seus processos de raciocínio, motivando-o a conhecer suas próprias estratégias e processos cognitivos e a realizar o autogerenciamento de tais funções, a fim de melhorar a eficácia e o rendimento na aprendizagem.

O professor é mais do que ser a pessoa que ensina conteúdos, ele é a “pessoa que abre um espaço para o saber, um espaço para a construção dos conhecimentos e um espaço para construir a si mesmo [...] Os métodos e técnicas precisa ser adaptado e sustentado pela pessoa que ensina. A responsabilidade do ensinar e do aprender é uma responsabilidade compartilhada [...] A pessoa que ensina entrega as

ferramentas necessárias para se aprender, não oferece o conhecimento diretamente (GÓMEZ e TERÁN, 2014, p. 102-103).

Deste modo, é importante que o docente conheça como o aluno adquire seus conhecimentos, como desenvolve suas habilidades e enfrenta os processos de sua aprendizagem, como realiza as tarefas e atividades, como lida com as atividades individuais e em grupo, quais são suas necessidades e preferências em relação ao modo de ensinar, aos apoios e aos materiais (SEBASTIAN-HEREDERO, 2019. p.2311-2316). As estratégias de aprendizagem e os estilos intelectuais dos alunos são variáveis importantes a serem consideradas para o desenvolvimento das ações do docente e também para a motivação e a aquisição do conhecimento por parte do aluno (INÁCIO, OLIVEIRA, MARIANO, 2017, p. 448). Essas informações são ferramentas que favoreceriam a eficácia no processo de ensino/aprendizagem, já que o planejamento das ações pedagógicas por parte do professor seria proveniente de tais observações. Possibilitaria também a realização de atendimento individualizado, com atividades e intervenções específicas e diferenciadas, quando necessário, principalmente aos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Segundo Gómez e Terán (2014), numa perspectiva construtivista, o projeto e planejamento das atividades de ensino deveriam dar atenção a quatro importantes aspectos:

- Os conteúdos do ensino: devem ser significativos, não somente que sejam relevantes e tenham uma organização clara, mas sim que seja possível assimilá-los, ou seja, que exista uma estrutura cognitiva por parte de quem aprende e que existam elementos relacionáveis na sua estrutura, com o material de aprendizagem.
- Os métodos e estratégias do ensino: devem oferecer aos alunos a possibilidade de adquirir o conhecimento e praticá-lo num contexto de uso o mais realista possível.
- A sequência dos conteúdos: geralmente é importante que, para que a aprendizagem seja significativa começar pelos aspectos mais gerais e simples para depois ir introduzindo progressivamente os conteúdos mais detalhados e complexos.
- A organização social: é importante estimular adequadamente as relações entre os alunos, sobretudo as relações de cooperação e colaboração. Para que a ajuda dos professores seja efetiva é importante que exista:
 - *Intencionalidade: intencionalidade por parte do professor de comunicar o que se quer transmitir.
 - *Reciprocidade: ocorre uma aprendizagem mais efetiva quando existe um laço de comunicação forte entre quem aprende e o professor (GÓMEZ e TERÁN, 2014, p. 87).

Para Mecca et al. (2015, p. 94-95), há pontos de atenção à escola no que tange à organização em prol da aprendizagem dos alunos, de tal forma que é preciso que se:

- a) estabeleça expectativas (acadêmicas e comportamentais) explícitas, incluindo missão e objetivos;
- b) promova capacitação de equipes de professores e outros profissionais, que serão como monitores da implementação das práticas e dos comportamentos dos alunos dentro e fora de sala de aula;
- c) faça avaliações periódicas rápidas e aprofundadas de desempenho e acompanhamento dos comportamentos;
- d) mantenha contato com diferentes profissionais ou agências que podem fazer consultas na escola na ocorrência de dificuldades mais complexas;
- e) mantenha um clima positivo na escola, na comunidade, com pais e profissionais; e,

por último, f) ofereça treinamentos e recursos para que os professores estejam atualizados e tenham as habilidades necessárias para ensinar os alunos.

Além dos pontos acima referidos, os alunos com dificuldades de aprendizagem podem requerer adaptações curriculares e em avaliações. De acordo com Barbosa *et al* (2019), para implementar adaptações curriculares ou em avaliações, faz-se necessário considerar o currículo previsto para a etapa escolar, para somente então planejar e selecionar estratégias pedagógicas para trabalhar o mesmo conteúdo da turma com o aluno que apresenta alguma necessidade. Cabe considerar que a adaptação é baseada nos ajustes e nos auxílios que o aluno precisa para aprender.

Portanto, não há uma “fórmula pronta”, pois há diversas possibilidades de adaptação e de ensino. Entretanto, é primordial que o professor conheça como se dá o processo de aprendizagem, as funções cognitivas comprometidas e saiba avaliar de modo pontual e adequado, pois assim agregará conhecimentos que podem se reproduzir em possibilidades de adotar novos procedimentos de ensino que poderão beneficiar o aluno com dificuldades.

Cabe ressaltar que um mesmo aluno pode precisar de uma necessidade de adaptação em um momento e, em outro, ela não ser mais necessária. De acordo com Mousinho (2020), é necessário ouvir o discente acerca de suas necessidades educacionais, para que o processo de aprendizagem seja efetivamente construído e consolidado. Para o autor, há itens a serem verificados para a implementação das adaptações, como:

a necessidade de prova em local separado, leitor, prova oral, letras grandes, maior espaçamento entre linhas, mais tempo de prova, simplificação de enunciados, escrivão, que não se descontem pontos por erros ortográficos e/ou sintáticos, que considere respostas em tópicos, que permita o uso de folhas quadriculadas e/ou uso da calculadora (MOUSINHO *et al.*, 2020, p. 135).

Quando se pensa na diversidade dos alunos em sala de aula, pode-se pensar em uma personalização do ensino, especialmente para aqueles que necessitam de maior apoio. Segundo Mecca *et al* (2015, p. 98), “o Desenho Universal na Aprendizagem oferece estratégias para o desenvolvimento de um ambiente para todos os alunos, baseando-se na entrada, processamento e saída da informação”. A partir dele, o professor poderá adaptar as atividades de ensino e aprendizagem e pensar o planejamento da aula, com os objetivos e os aspectos a serem apontados para atender às características gerais dos alunos da sala, bem como às específicas dos que possuem dificuldades de aprendizagem, abordando como se dará o trabalho pedagógico, sem desconsiderar tais peculiaridades.

Diante da atuação do professor enquanto mediador, espera-se que promova situações de ensino de forma dinâmica e motivadora, adequadas à realidade, favorecendo a adaptabilidade, representadas em tarefas e atividades de diferentes níveis, envolvendo o

raciocínio e a interação entre os pares, ressignificando o processo de ensino e aprendizagem, assumindo um papel ativo neste processo. Entretanto, envolve um olhar amplo em relação à inclusão escolar, vista como um direito de todo ser humano, ressaltando que sistemas educacionais precisam considerar a diversidade e as potencialidades de cada indivíduo.

Os alunos com dificuldade de aprendizagem requerem todos os esforços dos profissionais envolvidos, sendo necessárias ferramentas eficazes para estimular essas crianças. A partir das reflexões realizadas desde a graduação inicial em Pedagogia e durante o desenvolvimento profissional docente, em relação aos conhecimentos específicos voltados à aquisição de estratégias adequadas de intervenção, foi possível perceber o quanto é importante que o professor esteja em formação permanente, independente dos meios, para conhecer, identificar e lidar com a realidade frente às dificuldades de aprendizagem do educando, para que atenda às suas singularidades e promova o desenvolvimento integral do mesmo.

A intenção, com essas intervenções realizadas em sala de aula, configura-se como uma alternativa visando contribuir com o processo de aprendizagem, a fim de aprimorar as funções cognitivas, favorecer a prática pedagógica e também amenizar, por meios de diferentes formas de manejo, os impasses relacionados à aprendizagem. É de suma importância levar tais temas para as escolas, pois podem contribuir para o acompanhamento preventivo, assim como para o planejamento interventivo da prática docente.

3 METODOLOGIA

A ciência utiliza-se do método científico, para que o conhecimento em questão seja diferenciado do senso comum.

De acordo com Minayo (2002, p. 16), “enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática.”

“Trata-se de um conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais que permitem o acesso às relações causais constantes entre os fenômenos (SEVERINO, 2017. p.74).” Segundo Minayo (2009), a metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, sendo o método o percurso trilhado pelo pesquisador para atingir seus objetivos de estudo. Desta forma, a metodologia orienta o pesquisador para que as pretensões relacionadas ao estudo sejam atingidas, e, de forma sistemática, planejada e organizada, como o conhecimento deve ser buscado e produzido.

A presente pesquisa é exploratória, descritiva e possui um delineamento qualitativo. A pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN e LINCOLN,2006).

No entanto, nesse capítulo, as participantes, o contexto serão definidos e caracterizados considerando os cuidados éticos, riscos e benefícios aos envolvidos, assim como, a descrição dos instrumentos utilizados, os procedimentos de coleta e análise de dados com o objetivo de analisar como o professor concebe, atua e se instrui frente às dificuldades de aprendizagem de seus alunos.

3.1. Participantes

Após o parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté - CEP/UNITAU em 14 de Dezembro de 2020 para a referida pesquisa, foi realizado o contato com a responsável pela Instituição (*locus* de estudo), que prontamente autorizou a realização da pesquisa e se dispôs em mediar e organizar o contato com os docentes para a coleta de dados, porém solicitou que aguardasse o período de férias e o início do ano letivo, para que as professoras pudessem se organizar para tal atividade que foi iniciada no mês de abril do ano de 2021.

Um grupo composto pelas quatro únicas docentes, integradas ao quadro do Ensino Fundamental I de uma escola rural, foram convidadas a participar dessa pesquisa. Houve adesão imediata das mesmas quando convidadas, com anuência da gestora da instituição escolar. Cabe ressaltar que foram selecionados, professores regentes / atuantes, independentemente da idade e sexo. Ressalta-se que não fizeram parte do grupo de sujeitos da pesquisa os professores substitutos, os monitores e os auxiliares de classe. Importante levar em conta o fato de que todos lecionam para as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por permanecerem mais tempo em sala com os alunos, isso faz com que se defrontem, com certa frequência, com as dificuldades de aprendizagem que emergem ao longo das atividades pedagógicas.

No convite à participação na pesquisa, as professoras foram informadas sobre as características, objetivos, instrumentos e o delineamento da pesquisa, e as contribuições efetivas das mesmas junto a ela, ressaltando sobre a atenção e cuidados que visam garantir ética, respeito e a integridade das participantes durante o estudo, para que se sentissem seguras e mais à vontade ao longo de sua participação. Cabe ressaltar que, para preservar os dados das partícipes da pesquisa, todas elas receberam designações tal qual: P1, P2, P3 e P4.

3.1.1. Lócus de trabalho dos participantes da pesquisa

As quatro professoras que participaram dessa pesquisa, foram contatadas primeiramente por intermédio da responsável pela Instituição no contexto de trabalho.

Atuam numa escola rural, de pequeno porte, organizada e limpa, com a devida iluminação, água e saneamento básico, que foi criada em 1959 considerada como particular, mas sem fins lucrativos, 100% filantrópica, mantida por meio de doações de pessoas físicas e jurídicas e atende gratuitamente alunos da comunidade em situação de vulnerabilidade e alto risco de evasão escolar. A instituição em 2014, por falta de mão de obra e problemas financeiros a escola foi fechada, mas foi reativada graças a um time de voluntários e hoje, a instituição oferece ensino de qualidade e de graça as crianças do campo, além de oferecer a elas as duas principais refeições do dia devido a realidade socioeconômica, o café da manhã, o lanche e o almoço.

A escola está localizada na zona norte de uma cidade do interior paulista, situada no Vale do Paraíba e está localizada a 11 km, da zona urbana e tem capacidade para atender em torno de 100 crianças, da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental I (faixa etária dos 4 a 11 anos de idade), mas atualmente, as aulas ocorrem somente no período da manhã.

Possui em seu quadro 14 colaboradores, entre professores, secretária e auxiliares de serviços gerais.

Sua proposta pedagógica fundamentada pela BNCC e possui algumas atividades periódicas são realizadas na escola por voluntários, como serviços odontológicos, atendimento psicológico, rodas de leituras de histórias e aulas de música.

Segundo dados do Inep (2018) a instituição demonstra que nos últimos anos não houve evasão escolar, todos os alunos se mantiveram matriculados, a taxa de distorção idade e série é de 6% até 10% dos alunos e que houve somente 1 caso de reprovação.

Quando a escola teve que interromper as aulas devido a Pandemia do Coronavírus em março de 2020 as férias foram antecipadas. Após o recesso, em maio de 2020, os professores se reuniram para discutir como manteriam o processo de aprendizagem dos alunos sem a sala de aula. Decidiram então fazer as entregas das atividades, já que os alunos teriam dificuldades para ter ensino por plataformas digitais ou até mesmo irem buscar as atividades devido a realidade socioeconômica. Deste modo, os materiais escolares foram entregues aos alunos. A equipe pedagógica orientou os pais para tentarem, na medida do possível, reservarem um espaço de estudo para a criança em casa. Durante a semana as professoras preparavam as atividades. Os alunos da escola rural contaram com *delivery* de tarefas para suprir acesso precário à internet e, deste modo, mantiveram os estudos por meio dessas tarefas entregues em casa semanalmente pela escola em um percurso longo que levava cerca de três horas para ser concluído pelas ruas de terra feito pela secretária, cheio de morros e com gados à beira das ruas enquanto os estudantes aguardavam o fim do distanciamento social.

Cabe ainda nesse tópico discorrer sobre os motivos que delinearão a escolha deste local para a pesquisa. As vivências são parte importante e influente nas escolhas. Considerando a história de vida da pesquisadora, que foi criada por sua família no campo, o contexto das escolas rurais sempre chamou a sua atenção. Como consequência de sua atuação como psicóloga escolar, teve conhecimento dessa instituição rural que foi estudada nessa dissertação, por meio dos voluntários que contribuem com a escola, em que o público alvo se depara com inúmeros impasses e um deles é a dificuldade de aprendizagem.

Junto aos professores, a equipe pedagógica e aos voluntários desta causa, a pesquisadora viu por meio deste estudo uma possibilidade de contribuição, uma função social que transcende as características básicas da profissão, com a finalidade de somar a esse grupo que acolheu esta pesquisa tão prontamente desde o início.

3.2. Instrumentos de Pesquisa

De acordo com Lakatos e Marconi, (2003, p. 226), os instrumentos de pesquisa indicam como a pesquisa foi realizada, devendo o pesquisador anexá-los ao projeto, pois referem-se às técnicas selecionadas para a coleta de dados, “dispensando-se tal quesito apenas no caso em que a técnica escolhida for a de observação.”

O presente estudo, se favorecerá dos seguintes os instrumentos: o questionário, a entrevista e o grupo focal. A seguir, será detalhado como cada um dos instrumentos que serviram para a coleta de dados.

3.2.1. Questionário

O questionário é um recurso “constituído por uma série de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador” (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 222). Pode ser definido como uma técnica de investigação composta por questões apresentadas por escrito às pessoas, “tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas” (GIL, 2008, p.121).

Foram elaboradas um conjunto de questões, que se destinaram a levantar informações escritas por parte das partícipes, com a finalidade de conhecer o perfil e a opinião destas sobre os assuntos em estudo. Teve como propósito a obtenção de informações mais objetivas sobre a realidade do docente e, diante desses dados, houve a possibilidade de um melhor planejamento para a condução da entrevista que foi a etapa posterior a esta.

Mediante autorização prévia da direção da escola e do próprio partícipe por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – ANEXO B) e do Termo de Autorização de Uso de Imagem (ANEXO E) vinculada ao amparo dessa etapa da pesquisa e das posteriores, os questionários (APÊNDICE A) foram aplicados de forma online por meio de um link do Google Form's, enviado para o e-mail da gestora escolar, que o encaminhou a cada professor, que responderam em um prazo de uma semana.

3.2.2. Entrevista

A entrevista “é uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária” (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 222). Para Minayo (1996):

Refere-se aos dados obtidos pela entrevista dividindo-os entre natureza objetiva – fatos concretos, objetivos, que podem ser obtidos por outros meios – e os de natureza subjetiva, como atitudes, valores, opiniões, que “só podem ser obtidos com a contribuição dos atores sociais envolvidos (MINAYO, 1996, p. 108 *apud* SZYMANSKI, 2011, p. 10).

Segundo Severino (2017 p. 91) esse instrumento é muito utilizado “nas pesquisas da área das Ciências Humanas. O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam.”

Esta etapa, refere-se a coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas às participantes da pesquisa, ou seja, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. Nesse estudo, diante das informações que não foram passíveis de aprofundamento por meio do questionário online, a entrevista (APÊNDICE B) com os docentes foram agendadas por intermédio da direção da escola, realizada individualmente em um único encontro com duração média de 40 minutos, de forma online através do aplicativo Google Meet com o objetivo de compreender suas percepções e sua atuação frente às dificuldades de aprendizagem de seus alunos.

3.2.3. Grupo Focal

O Grupo Focal é um instrumento de levantamento de dados para investigações em ciências sociais. A utilização do grupo focal nessa pesquisa estará alinhado aos “seus objetivos, com atenção às teorizações já existentes e às pretendidas” (GATTI, 2005, p. 8)

Segundo Morgan e Krueger (1993), a pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como por exemplo, a observação, entrevista ou questionários. O grupo focal permite emergir uma multiplicidade de ponto de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar. (GATTI, 2005 p. 9)

Importante clarificar, que esta etapa do estudo teve 4 professoras participantes que representam o total de docentes que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental desta Instituição rural, mas de modo geral a literatura indica no mínimo 6 participantes e no máximo 10 para a realização de grupos focais (GATTI, 2012; RESSEL *et al*, 2008; KIND, 2004). De acordo com Gatti (2005), cada grupo focal não pode ser grande, nem excessivamente pequeno e, deste modo, cabe levar em consideração os seguintes apontamentos abaixo:

a) A instituição de ensino estudada tem um número reduzido de professores que ministram aulas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, pois 4 é o número total de docentes que fazem parte dessa escola rural.

b) O número de participantes pertence ao objeto de estudo seguindo o critério da homogeneidade proposto;

c) O objetivo do Grupo Focal neste estudo é o de obter um aprofundamento qualitativo em relação as questões levantadas e a possibilidade de ampliar o número de indagações para que as informações sejam devidamente esclarecidas;

Segundo Magalhães (2016, p.91),

a literatura sobre grupo focal é um pouco reticente quanto ao número de participantes. No geral não fazem restrições ao número mínimo, só alertam sobre as dificuldades de se conduzir um grupo com número acima de dez ou doze participantes. Deixam a cargo do mediador do grupo focal decidir o número, levando em consideração a necessidade de informações da pesquisa.

Ainda sobre o número de participantes, de acordo com Gondim (2003, p154), “apesar de se convencionar que este número varia de 4 a 10 pessoas, isto depende do nível de envolvimento com o assunto de cada participante; se este desperta o interesse de um grupo em particular, as pessoas terão mais o que falar.”

Nesse sentido, caso a finalidade seja a de produzir um número maior de ideias, opta-se por um número maior de participantes, mas se a necessidade é de um maior aprofundamento na discussão ou participação dos pesquisados, deve-se optar por um número menor (BACKES *et al*, 2011; RESSEL *et al*, 2008 *apud* MAGALHÃES, 2016).

Em complemento, Gondim (2003) a quantidade de sujeitos como representatividade estatística não é o foco de uma pesquisa qualitativa, pois tem como ênfase à compreensão do fenômeno, como também em permear e esclarecer a pergunta e os objetivos do estudo. Entretanto, nesse sentido, a questão vinculada a representatividade por ser um grupo menor também não é um entrave, pois a presente pesquisa é exploratória, descritiva e possui um delineamento qualitativo.

Deste modo, diante do período vivenciado, da realidade dessa escola rural, dos respaldos da literatura e trabalhos da área, o número de participantes inferior ao sugerido foi admitido assegurando assim o alcance dos objetivos da proposta da pesquisa.

Os professores participantes se disponibilizaram para um momento grupal com autorização prévia dos responsáveis pela instituição. O “grupo focal” (APÊNDICE C) foi realizado em um único encontro com duração de 2 horas que foram agendados por intermédio da direção da instituição. Deste modo, o grupo esteve em concordância com Gatti (2012, p.28) que menciona que “alguns autores recomendam que os encontros durem entre uma hora e meia e não mais do que três horas.”

Conforme descrito abaixo, o grupo focal teve como tema central as “Dificuldades de aprendizagem”. Aconteceram de forma online através do aplicativo Google Meet com o objetivo de compreender as diferentes vivências, concepções e atuações frente a temática como também desenvolver uma ação conjunta de reflexões sobre possíveis estratégias e soluções diante desse contexto:

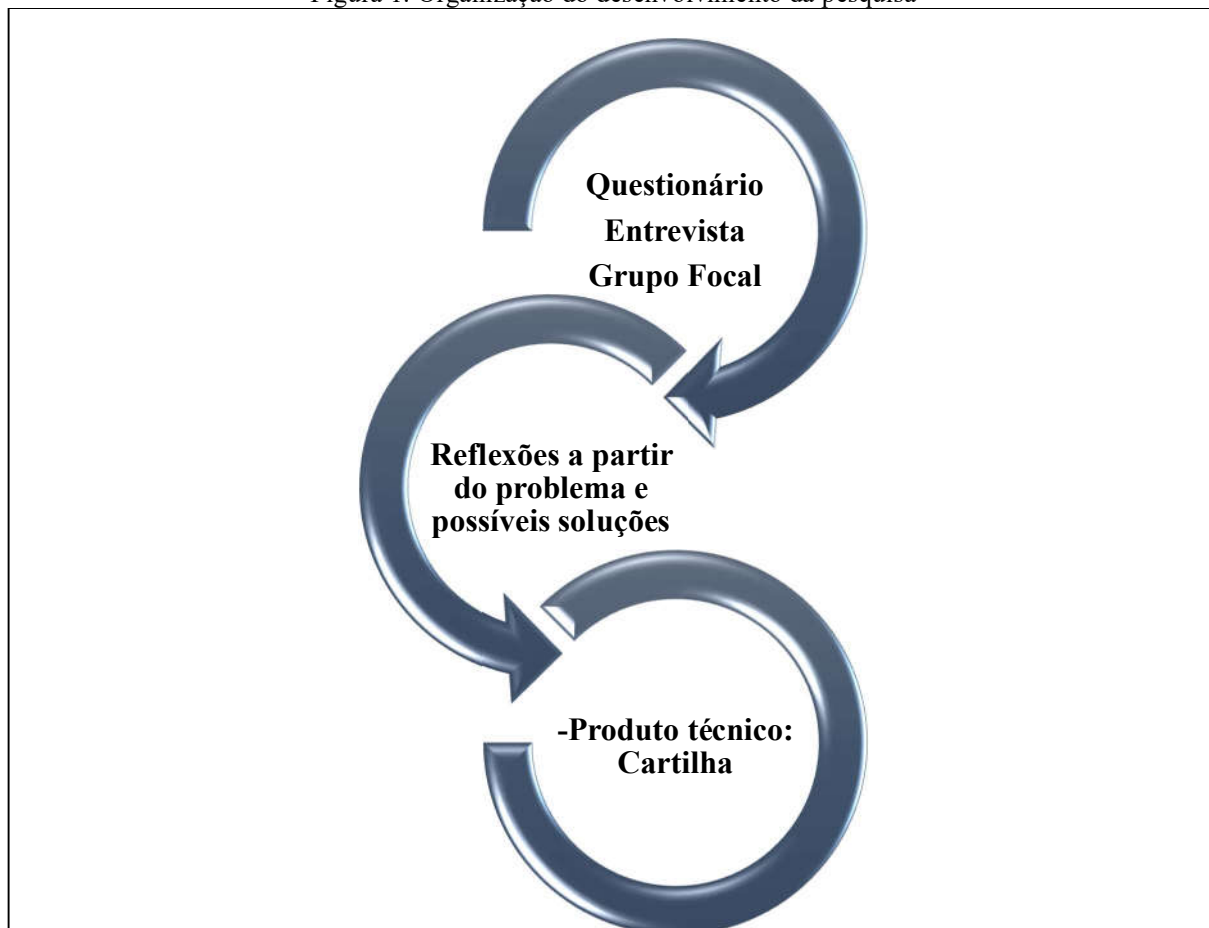
- 1º Momento do Grupo Focal: Perguntas disparadoras

- 2º Momento do Grupo Focal: Após essas lembranças e reflexões o grupo de professores levantaram propostas e possíveis soluções diante da problemática abaixo:

"Quais os conhecimentos teórico-práticos necessários ao professor para uma atuação eficiente e eficaz frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental I?"

Todas as informações obtidas em cada etapa foram devidamente consideradas nesse levantamento a pouco apresentado. As reflexões ocorridas ao final do “grupo focal” tiveram como objetivo, que as professoras pensassem de forma conjunta em possíveis soluções diante dos problemas e impasses apresentados. Deste modo segue abaixo como foi organizado tal desenvolvimento:

Figura 1: Organização do desenvolvimento da pesquisa



Fonte: Elaboração própria

No entanto, essas sugestões diante da realidade e das percepções serão transformadas em um produto técnico, uma espécie de cartilha/manual após o término da pesquisa e este será oferecido a instituição e além destas informações conterá um material teórico e prático sobre as demandas vinculadas as dificuldades de aprendizagem.

3.3. Procedimentos para Coleta de Informações (Dados)

Segundo a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 do Plenário do Conselho Nacional de Saúde considera:

A produção científica deve implicar benefícios atuais ou potenciais para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, possibilitando a promoção de qualidade digna de vida a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e a um meio ambiente ecologicamente equilibrado. (SANTOS, 2016)

As atividades da pesquisa envolvendo os participantes tiveram como objetivo compreender de forma individual e grupal como os professores concebem, se capacitam e lidam frente às dificuldades de aprendizagem de seus discentes.

Antes de iniciar as atividades, foi preenchido e assinado o Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável a fim de comprometer-se a dar início a esta pesquisa somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28 parágrafo I da Resolução 510/16 e XI.2 item A ou da Resolução 466/12) e com os devidos resguardos aos partícipes.

Após aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNITAU foi iniciado o contato com os responsáveis pela Instituição particular gratuita para solicitar à direção a autorização para a realização dos estudos como também a requisição da declaração de infraestrutura impressa e assinada pelas partes. Os instrumentos foram aplicados à distância sendo o Questionário por meio do Formulário on line (Google Form's), as entrevistas e o Grupo Focal puderam ocorrer por meio de vídeo chamada a critério da possibilidade do partícipe a partir de tecnologias como Google Meet.

Antes do início dessas atividades foi descrito aos responsáveis pela Instituição e aos participantes, que poderão, ou não, consentir em participar por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – ANEXO B/C/D) e do Termo de Autorização de Uso de Imagem. Que as atividades a serem realizadas não são avaliações psicológicas, portanto, não haverá laudos decorrentes destas.

Durante a pesquisa envolvendo os colaboradores foi buscado o resguardo e o respeito aos direitos humanos de igual forma “aos valores culturais, sociais, morais e religiosos, bem como aos hábitos e costumes, dos participantes das pesquisas” (SANTOS, 2016).

No entanto, cabe ressaltar o:

Compromisso de todos os envolvidos na pesquisa de não criar, manter ou ampliar as situações de risco ou vulnerabilidade para indivíduos e coletividades, nem acentuar o estigma, o preconceito ou a discriminação; e compromisso de propiciar assistência a eventuais danos materiais e imateriais, decorrentes da participação na pesquisa, conforme o caso sempre e enquanto necessário (SANTOS, 2016, Art 3º, IX e X).

As pessoas que participaram das atividades não foram identificadas, sob hipótese alguma, prezando pelo sigilo das informações dos participantes. Os dados coletados nas observações e entrevistas serão divulgados sem expor informações que caracterizem o partícipe garantindo assim a confidencialidade e o não constrangimento. A participação dessas pessoas pode ser retirada a qualquer momento, se assim o desejar, manifestando essa solicitação ao pesquisador pelos meios de contato a ele disponibilizados, deixando o participante à vontade

para não responder determinadas perguntas ou desistir da participação a qualquer momento. Cabe ressaltar que para a realização do presente estudo, para que ocorra de modo tranquilo, todos os passos foram delineados aos voluntários, com o objetivo de sustentar o acolhimento, a segurança e o respeito a todos os partícipes. Caso haja algum abalo emocional ou desconforto ou mal estar por parte dos participantes, a pesquisadora garante total suporte e atendimento, encaminhando-o ao serviço de saúde pública mais próximo ao local em que se encontra, e, se necessário, a pesquisadora também garante ressarcimento a qualquer dano que possa vir a ocorrer.

No entanto, ressalta-se como benefício aos participantes um momento de reflexão sobre o tema e sua contribuição através do compartilhamento de suas percepções e, espera-se que os resultados apontem quais os conhecimentos são necessários ao professor para atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos a partir de suas concepções deste contexto, da revisão de literatura e que resulte também como uma contribuição na formação continuada desses profissionais em relação a temática.

A seguir os procedimentos para a coleta de informações (dados) serão descritos conforme a etapa de cada instrumento (questionários, entrevistas e grupo focal).

3.3.1 Questionário

Em 14 de Dezembro de 2020, após o parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté - CEP/UNITAU para a referida pesquisa, foi realizado o contato com a responsável pela Instituição, que prontamente autorizou a realização da pesquisa e se dispôs em mediar e organizar o contato com os docentes para a coleta de dados, porém foi solicitado que o período de férias e o início do ano letivo fosse respeitado, para que as professoras pudessem descansar e se organizar para o início da pesquisa.

Após o aceite e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – ANEXO B) por parte das professoras vinculado ao amparo dessa etapa da pesquisa, a aplicação on line dos questionários (APÊNDICE A) foi iniciada no dia 24 de abril do ano de 2021 por meio de um link do Formulário (Google Form's) enviado em comum acordo para o e-mail da gestora escolar, que o encaminhou a cada docente.

Segundo Lakatos (2003, p 202) os questionários são pertinentes, pois se “obtem respostas mais rápidas, há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador e há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento.”

Foram elaboradas 23 questões entre elas perguntas abertas e fechadas para levantar informações escritas por parte das partícipes, com a finalidade de conhecer o perfil, a formação inicial e continuada, atuação no contexto escolar, a opinião destas sobre os assuntos em estudo e o conhecimento teórico e prático relacionado às dificuldades de aprendizagem.

As perguntas abertas “[...] são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, emitir opiniões. As perguntas fechadas, também denominadas alternativas, são aquelas que o informante escolhe sua resposta entre as opções” (LAKATOS, 2003, p. 204).

Todas as partícipes responderam os questionários em um prazo de uma semana, suas respostas foram bem descritivas, claras, concisas e as mesmas afirmaram que compreenderam bem as indagações e que não precisaram de maiores esclarecimentos.

Essa etapa teve como propósito a obtenção de informações mais objetivas sobre a realidade das docentes e, diante desses dados, houve a possibilidade de um melhor planejamento para a condução da entrevista que foi a etapa posterior a esta.

3.3.2 Entrevista

A partir de 25 de junho de 2021, após a coleta de dados por meio do questionário e estando de posse da autorização da responsável pela Instituição, foi retomado o contato com as professoras para dar seguimento a pesquisa mediante ao agendamento da entrevista individual com cada profissional com o devido aceite por parte das professoras e parecer conclusivo vinculado ao amparo dessa etapa da pesquisa.

As entrevistas com as docentes foram agendadas por intermédio da direção da escola e aconteceram em um único encontro de forma online e individual com as 4 únicas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental da instituição entre o período de 28 de junho de 2021 a 14 de julho de 2021 com duração entre 40 minutos a 1 hora. As interlocuções foram gravadas em áudio por meio de aplicativo e as partícipes não demonstraram em nenhum momento constrangidas com esta situação, pois estavam de acordo com a gravação já que foi firmado a garantia do anonimato.

Foram elaboradas 12 questões (APÊNDICE B) com a finalidade de aprofundar a compreensão sobre a realidade vivida pelas profissionais vinculada a aprendizagem dos alunos, assim como as dificuldades, sendo estas citadas de forma resumida nos tópicos abaixo:

- Os conhecimentos e percepções sobre as dificuldades de aprendizagem (definições, causas, influências, tipos, perfil e características prevalentes);
- Motivações, experiências, vivências e sentimentos relacionados a aprendizagem e as dificuldades dos alunos;
- Intervenções e processos frente às dificuldades de aprendizagem (adaptação curricular, estratégias, objetivos, encaminhamentos, aulas de reforço, envolvimento dos pais e responsáveis entre outros)

A entrevistadora procurou manter a escuta atenta, demonstrando interesse na narrativa da entrevistada e eventualmente, procurou estimular respostas mais aprofundadas com indagações complementares afim de aumentar a compreensão do exposto. O entrevistador, segundo Severino (2017, p. 92), “de preferência, deve praticar um diálogo descontraído, deixando o informante à vontade para expressar sem constrangimentos suas representações.”

Todas as professoras foram receptivas aos questionamentos e demonstraram muito envolvimento e vontade em colaborar com a pesquisa. As respostas foram bem detalhistas, descritivas, claras e em sua maioria concisas. Ambas se colocaram a disposição caso houvesse a necessidade de esclarecimentos posteriores.

As entrevistas (APÊNDICE B), importantes recursos para complementar as informações que não foram passíveis de explanação por meio do questionário online, também tiveram o objetivo de conhecer diretamente, de forma individual e aprofundada, a realidade das docentes no contexto das dificuldades de aprendizagem, como também, de verificar se os pontos pensados e planejados para o Grupo Focal que será mencionado a seguir, estavam condizentes ao universo escolar das profissionais.

3.3.3 Grupo Focal

Após o período das entrevistas e das férias escolares de julho, o momento para a realização do grupo focal foi agendado em consenso diretamente com as professoras para o dia 03 de setembro de 2021 às 13h30, em horário inverso as aulas que ministram, mediante autorização da direção da escola com o devido aceite e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – ANEXO D) por parte das profissionais vinculado ao amparo dessa etapa da pesquisa.

O grupo focal ocorreu em um único encontro em função da disponibilidade das participantes com 2 horas de duração. O grupo foi gravado em áudio por meio de aplicativo e

as professoras não demonstraram em nenhum momento constrangimento com a conjuntura. As partícipes são as 4 únicas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental da escola e devido à garantia do anonimato estavam de acordo com a gravação.

A proposta do grupo focal deve ser intencional, em conciliação com o que pretende a pesquisa (RESSEL *et al*, 2008, p. 781). Desta forma, antes de iniciar os 2 momentos planejados para o grupo, foi explicado como seria o grupo, foram retomados os propósitos da pesquisa, duração, entre outros esclarecimentos relacionados.

O roteiro do grupo focal (APÊNDICE C) foi seguido com a finalidade de conhecer as diferentes vivências, concepções e atuações frente às dificuldades de aprendizagem, assim como, desenvolver uma ação no grupo com reflexões sobre possíveis estratégias e soluções diante dessa temática. Foi possível abordar todos os temas planejados e o grupo foi dividido em 2 momentos:

O primeiro momento do grupo focal ocorreu por meio de perguntas disparadoras em 3 etapas:

- A primeira etapa foram as questões de aquecimento que teve como objetivo recuperar o momento da escolha profissional, sobre os aspectos e influências para torna-se docente, para que antes de entrar diretamente a temática houvesse uma reflexão, um momento de revisitar esse propósito;

- Na segunda etapa foram explanadas as questões centrais que objetivou recordar experiências de aprendizagens e impasses, desde a infância das profissionais até os dias de hoje, refletindo de forma, a analisar junto às docentes, se estas foram positivas/prazerosas ou aversivas/desagradáveis, como eram e/ou são as estratégias de intervenção e se hoje, no papel de professora, elas conduzem da mesma forma que as vivências do passado ou se fazem diferente. Refletiram também sobre o papel do docente frente às dificuldades de aprendizagem, como percebem e lidam com as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos, relataram os impasses dessa realidade e mencionaram quais as competências que acreditam que um professor deva ter para lidar com as dificuldades de aprendizagens;

- Como a terceira e última etapa desse 1º momento foram exploradas as questões finais, que ao encerrar as questões disparadoras, foi buscado compreender sobre as unidades de apoio (pais, responsáveis, profissionais, equipe pedagógica, políticas públicas) frente a realidade e a dimensão da contribuição da formação para o desenvolvimento de competências para lidar com as dificuldades de aprendizagens.

No segundo momento do grupo focal, as professoras levantaram propostas e possíveis soluções diante da problemática abaixo:

"Quais os conhecimentos teórico-práticos necessários ao professor para uma atuação eficiente e eficaz frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental I?"

As sugestões de forma resumida foram:

- A realização de entrevistas no início do ano letivo com os pais, responsáveis e com a criança para aumentar o conhecimento a respeito do alunado e de sua realidade.;
- Observação e análise sobre o estilo de aprendizagem, desempenho e necessidades do aluno;
- Inserção de um plano individual de aprendizagem com enfoque diferencial, adaptações curriculares e em avaliações e de professor auxiliar para contribuir ao apoio às necessidades dos alunos;
- Reforço escolar com apoio e inserção da família por meio de orientações;
- Enfoque no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e projeto de vida em sala de aula com os alunos;
- Aumentar a quantidade de momentos de troca de experiências entre as profissionais;
- Ampliar o acesso a equipe multidisciplinar, a cursos e formações;
- Inserir a premissa da Gestão de Pessoas das organizações tradicionais à Gestão Escolar

As professoras foram muito receptivas, cooperativas e envolvidas em contribuir nas reflexões levantadas, como também, no desenvolvimento das sugestões que podem contribuir diante da realidade das dificuldades de aprendizagem. As respostas foram bem detalhistas, ambas demonstraram identificação nas narrativas das partícipes e a intenção de complementar tais reflexões que foram descritivas, claras e na maioria das vezes concisas, já que muitos dos relatos vinham com importante carga emocional, desde a sensibilidade afetiva até mesmo a indignação. Todas as professoras se colocaram à disposição para esclarecimentos posteriores caso houvesse a necessidade.

O grupo focal ocorreu de forma tranquila, de modo em que as experiências das participantes fossem compartilhadas e a interação entre elas foi constante. Esse momento foi de grande valia, pois ajudou a pensar nos desafios da escola a partir da retomada das próprias histórias relacionadas a aprendizagem e suas dificuldades. Uma oportunidade de recontarem e reinterpretarem a própria história na construção do significado e do sentido das demandas atuais do contexto escolar.

A pesquisadora em todos os momentos se manteve cautelosa, no papel de entrevistadora e mediadora, com genuíno interesse pelas participantes e suas narrativas. Após a coleta de dados

será apresentado a seguir os procedimentos para análise de informações vislumbrando o significado e o sentido dos elementos descritos por meio da aplicação dos instrumentos.

3.4. Procedimentos para análise dos dados

Após os procedimentos para coleta de dados, tais informações precisaram ser analisadas para o prosseguimento da pesquisa. Segundo Mendes e Miskulin (2017, p.1051), a análise de informações “pode auxiliar com os dados que foram surgindo e despontaram para uma possível resposta para a questão de investigação.”

Essa etapa da pesquisa Bardin (2011, p. 48) define como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

A Análise de Dados dos questionários, das entrevistas e grupos focais deste estudo foram baseados no referencial teórico de Bardin (2011). Para a autora, “as fases da análise de conteúdo [...] organizam-se em torno de três polos cronológicos: (1) a pré-análise, (2) a exploração do material e (3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (BARDIN, 2011, p. 125). Tais polos, que foram descritos a seguir, apresentaram critérios e princípios que orientaram essa etapa da pesquisa para uma melhor organização deste estudo.

3.4.1 Pré-análise

A partir dos dados dos questionários, das transcrições das entrevistas e do grupo focal foi preciso organizar essas informações para a análise.

A pré-análise é a etapa que teve como objetivo a constituição do *corpus* da pesquisa por meio da organização dos dados. Para Bardin (2011, p. 126), “o *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos.”

Para tal composição foi realizada leitura flutuante para conhecer o material, com a finalidade de ter contato com as primeiras percepções diante das mensagens contidas. Segundo Bardin (2011, p. 126), essa “primeira atividade consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações.”

Esse termo usado para esse tipo de leitura, é esclarecido pela autora no sentido de que em função das suposições emergentes, “pouco a pouco, a leitura vai se tornando mais precisa”.

Nesse contato inicial com os documentos foram elaboradas as hipóteses a partir dos indicadores que tiveram como enfoque a questão da investigação e o objetivo proposto. Deste modo, para a constituição do *corpus*, foi prosseguido então com a escolha dos documentos, na intenção de analisar se todas as informações coletadas iriam fazer parte desta composição e se eram suficientes para alcançar aos objetivos e responder a questão da investigação. Está implicada nessa fase, muitas vezes, escolhas, seleções e regras. Foi recorrido Bardin (2011) para a análise da conformidade com tais regras:

- Exaustividade: importante considerar todos os elementos deste corpus (BARDIN, 2011). Foi realizada a leitura detalhada de todo o material escrito e transcrito, e foram buscadas todas as informações complementares com o objetivo de esclarecer todo contexto;

- Representatividade: “nem todo o material de análise é suscetível de dar lugar a uma amostragem, e, nesse caso, mais vale abstermo-nos e reduzir o próprio universo [...] se este for demasiado importante” (BARDIN, 2011, p. 127). Em conciliação ao exposto, a pesquisa foi realizada com as 4 únicas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental desta escola rural relacionada a proposta da investigação em questão.

- Homogeneidade: “os documentos retidos devem ser homogêneos, isto é, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora desses critérios” (BARDIN, 2011, p. 128). Essa regra foi correspondida pelos documentos desta pesquisa, pois as indagações contidas nos questionários, nas entrevistas e no grupo focal foram as mesmas a todas as participantes.

- Pertinência: “os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (BARDIN, 2011, p. 128). As indagações e respostas aos questionamentos, ou seja, as narrativas, se mantiveram ao foco da problemática investigada: "Quais os conhecimentos teórico-práticos necessários ao professor para uma atuação eficiente e eficaz frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental I?" Desta forma, os documentos estavam conciliados a questão da investigação, assim como aos objetivos da pesquisa e ao contexto em estudo.

Após a pré-análise, a próxima etapa será a exploração do material que será apresentada a seguir

3.4.2 Exploração do material

Nessa etapa, o *corpus* instituído com o objetivo de estabelecer as unidades de registro e contexto, foi estudado de forma mais aprofundada. Para Bardin (2011, p. 131), “Se as diferentes operações da pré-análise forem convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas.”

Segundo Franco (2005, p. 37) a unidade de registro é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas” que podem ser classificadas como palavra, tema, personagem e item.

Como unidade de registro foi escolhida a designada “tema” nesta pesquisa, por possibilitar percorrer pelos assuntos contidos nas narrativas. De acordo com Bardin (2011, p. 135) “o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura.”

A partir dos procedimentos metodológicos aplicados, por meio dos dados obtidos pelos questionários, entrevistas e grupo focal foi iniciada a exploração do material. Cada um deles foi analisado de forma individualizada em busca das unidades de significado a partir de temas.

Como a unidade de registro escolhida não foi a “palavra”, mas sim o “tema”, não foram usados softwares para a análise de conteúdo, já que a unidade de codificação foi maior. Nesse sentido a análise optada foi a manual, também mencionada por Mendes e Miskulin (2017, p.1055) como “artesanal”.

Foi impresso e lidos novamente de forma exaustiva e detalhada todos os questionários, as transcrições das entrevistas e grupo focal, buscando e analisando nos instrumentos metodológicos as similaridades, concordância, diferenças e divergências entre as informações, grifando com caneta marcadora de texto de diferentes cores para separar as mensagens de acordo com os temas iniciais conforme apresentado na legenda seguir vislumbrando os eixos temáticos:

- Amarelo: Perfil do profissional, tempo de atuação e a turma assumida na Educação Básica;
- Azul: Formação Inicial e Continuada;
- Cinza: Dificuldades de aprendizagem como temática da Formação
- Laranja: Os conhecimentos, competências e habilidades indicadas pelas professoras como necessários para o manejo relacionado às dificuldades de aprendizagem
- Rosa: Os fatores influentes às dificuldades de aprendizagem

- Roxo: A realidade institucional e dos profissionais frente às dificuldades de aprendizagem

- Verde: Possíveis propostas para amenizar a problemática a partir da análise dos dados dos instrumentos e das opiniões dos partícipes

- Vermelho: A influência das vivências na construção da identidade profissional

Nesse processo inicial foram encontrados 8 temas organizados e obtidos por meio desta releitura. Após isso, foi estabelecido a unidade de contexto, que para Bardin (2011, p. 137) “são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro”, ou seja, dão sentido aos temas elegidos nessas recorrências, onde e como estão inseridos para estabelecer as categorias de análise.

Todas as participantes fizeram menções em relação aos temas. Como essa pesquisa em questão caracteriza-se como qualitativa e, desta forma, não foi realizada a contagem do número de mensagens, uma vez que as mesmas se apresentavam relacionadas.

No próximo item será discorrido como foi o tratamento dos resultados, inferências e a interpretação, assim como, o desenvolvimento das categorias de análise.

3.4.3 Tratamento dos resultados obtidos, a inferência e a interpretação

Os dados coletados, nesta etapa, foram tratados de forma que pudessem ser significativos por meio das similaridades e diferenças entre eles. Para Bardin (2011, p. 131-132):

O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos - ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas. Por outro lado, os resultados obtidos, a confrontação sistemática com o material e o tipo de inferências alcançadas podem servir de base a outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas, ou praticada graças a técnicas diferentes.

Nessa fase houve demasiada atenção concentrada nas informações, com repetidas leituras dos mesmos, que possibilitou a percepção dos seus detalhes, significados e sentidos das informações congruentes e divergentes entre as participantes para buscar o estabelecimento das categorias de análise apresentadas adiante sem perder o enfoque na questão de investigação e nos objetivos da pesquisa. Como critério para o desenvolvimento das categorias foi seguido os princípios apresentados por Bardin (2011):

- Exclusão mútua: “esta condição estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão” (BARDIN, 2011, p. 149). As informações desta pesquisa, foram organizadas de modo em que os mesmos não tivessem a possibilidade de serem incluídos em outras categorias além da elegida.

- Homogeneidade: “um único princípio de classificação deve governar a sua organização” (BARDIN, 2011, p. 150). As categorias organizadas nesta pesquisa permitiram a organização dos dados de forma em que estivessem de acordo com os temas para que fossem consideradas homogêneas.

- Pertinência: “uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido” (BARDIN, 2011, p. 150). As categorias que foram elaboradas nessa pesquisa obedecem a esse critério, pois dá a possibilidade da vinculação teórico-prática e refletem as intenções da investigação.

- Objetividade e a fidelidade: “as diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grade categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises” (BARDIN, 2011, p. 150). Nesse estudo, para a elaboração das categorias, foi realizada a leitura sistemática, repetidas vezes de todo o material, a fim de certificar que as categorias propostas fossem coerentes, fiéis e objetivas.

- Produtividade: “refere-se a “uma qualidade muito pragmática. Um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos” (BARDIN, 2011, p. 150). As categorias propostas nessa pesquisa tendem também a esse critério, mas cabe ressaltar que a produtividade também está ligada ao cumprimento e atenção aos demais princípios mencionados para que as categorias sejam elementos facilitadores durante toda a análise para responder à questão da investigação e alcançar aos objetivos deste estudo.

Deste modo as categorias definidas foram:

- Dificuldades de aprendizagem como temática da Formação
- Contexto frente às dificuldades de aprendizagens
- Possíveis alternativas para amenizar os impasses frente a essa realidade

A análise foi baseada nas premissas dos autores da área da Educação, Neuropsicologia e Psicologia, e em especial mesmo que brevemente a teoria bioecológica de Bronfenbrenner que permeia essas dimensões, que fazem parte do universo da pesquisadora devido a sua formação nestas áreas, vislumbrando refletir sobre as narrativas por meio de vinculação teórico-práticas. Em complemento por Franco (2005, p. 26), “toda a análise de conteúdo implica em comparações; o tipo de comparação é ditado pela competência do investigador no que diz

respeito a seu maior ou menor conhecimento acerca das abordagens teóricas.” Deste modo, essas teorias nessa etapa são de suma importância e enriquecem o conteúdo desenvolvido, pois fortalecem a relevância e a pertinência das narrativas nas vinculações entre os conceitos, as falas e as mensagens contidas nestas.

Para Franco (2005, p. 25) no que tange a essa etapa,

o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula para inferir (de maneira lógica) conhecimentos que extrapolem o conteúdo manifesto nas mensagens e que podem ser associados a outros elementos. [...] Se a descrição é a primeira etapa necessária e a interpretação é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem explícita e controlada, da descrição à interpretação.

O conteúdo das mensagens obtidas na pesquisa por meio dos procedimentos metodológicos, foi relacionado a outros dados e teorias e desta forma, ampliaram o sentido destas narrativas vinculando-as a aspectos teóricos agrupadas aos eixos temáticos e suas categorias percorrendo deste modo a questão e aos objetivos da investigação.

A interpretação como última etapa, foi constituída nesse estudo como consequência das fases anteriores e denotou a compreensão do processo, que segundo Bardin (2011), está é o resultado da confrontação de diferentes indicadores. Nessa fase a pesquisadora retomou os referenciais teóricos, procurando embasar as análises dando sentido a interpretação. Teve como enfoque o problema, objetivos dessa pesquisa e as conclusões ocasionadas por este estudo de forma detalhada para que a análise dos dados coletados fosse consolidada.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados coletados por meio de questionários, entrevistas e grupo focal estão apresentados neste capítulo, organizados em categorias de análise, desenvolvidas a partir das leituras realizadas de forma sistemática e detalhada das informações obtidas com o recurso dos instrumentos e das transcrições.

Com a análise, pretendeu-se responder aos objetivos da pesquisa a partir da construção de 3 categorias, as quais se ramificam em subcategorias, conforme o quadro a seguir, visando explicar como o professor percebe, lida e se capacita frente às dificuldades de aprendizagem de seus alunos, considerando seus próprios limites e os recursos oferecidos pela instituição, assim como os desafios vinculados à sua formação e à sua prática docente.

Quadro 5: Categorias e Subcategorias

Categorias	Eixos temáticos (subcategorias)
1. Dificuldades de aprendizagem como temática da Formação	- A influência das vivências na construção da identidade profissional - Formação Inicial - Formação Continuada
2. Contexto frente às dificuldades de aprendizagens	- O professor: perfil, conhecimentos, competências e habilidades frente às dificuldades de aprendizagem - Fatores influentes - A realidade institucional e dos profissionais
3. Possíveis alternativas para amenizar os impasses frente a essa realidade	- Levantamento de possíveis propostas para amenizar a problemática a partir da análise dos dados dos instrumentos e das opiniões dos partícipes

Fonte: Elaboração própria

Contudo, as narrativas das partícipes foram apresentadas a seguir, organizadas em categorias que possibilitaram as análises desenvolvidas, a partir dos autores que fundamentaram este estudo e dos conceitos vinculados à pesquisa.

4.1 Categoria 1: Dificuldades de aprendizagem como temática da formação

A formação docente está presente em muitos estudos, diante do impacto desta na prática escolar. Nóvoa (2014) fez um alerta para a crise na formação de professores, sugerindo que haja uma revolução no processo formativo dos professores, já que há muitas dificuldades apontadas por diferentes atores do contexto escolar. Diante da análise dos instrumentos, foi possível perceber grandes desafios assumidos pelas profissionais partícipes deste estudo, que expressaram como insuficientes alguns aspectos vinculados à sua formação.

4.1.1 A influência das vivências na construção da identidade profissional

As escolhas profissionais após o Ensino Médio são delineadas pelas experiências vividas e também a partir do reflexo do que conhecemos de nós mesmos e pelas oportunidades que surgem para o aprimoramento das cognições, por meio da busca de uma formação. Enquanto estudante, a formação do professor inicia-se na aprendizagem por meio da observação dos professores que fizeram parte desta experiência e, posteriormente, nas universidades, após a opção profissional.

“A construção da identidade docente não pode dissociar-se dos valores de cada indivíduo, nem das experiências vividas ao longo da sua formação e da forma como cada pessoa constrói a sua história de vida” (FIGUEIREDO, 2010, p. 154).

As indagações realizadas no grupo focal foram centradas inicialmente em parte das histórias de vida das professoras, principalmente nos aspectos referentes à escolarização, à escolha profissional e à formação docente e, de forma mais direcionada à atividade docente, com a finalidade de compreender o sentido e o significado do momento presente, a partir da retomada das histórias das profissionais como pode-se observar nos relatos a seguir:

Comecei a pensar nessa possibilidade depois que eu tive os meus filhos, que eu tive interesse em ler mais por conta deles, para ensiná-los e, através disso, me atraiu para área, me despertou para a área. Então, foi através do nascimento dos meus filhos que eu comecei a buscar saber mais sobre a profissão, pelo interesse em contribuir na aprendizagem deles, então, foi muito natural, foi fluindo (P1, relato Grupo Focal).

Eu fui pra creche (fazer estágio para a faculdade de Artes) e as professoras de lá falavam. Você tem que trabalhar com criança! Você tem que fazer pedagogia! [...] Eu me apaixonei pelas crianças [...] aí eu vi que eu me daria melhor na pedagogia (P4, relato Grupo Focal).

Minha vida foi marcada sempre por cuidar de criança e ser uma “mãezona” a vida inteira mesmo sem ter gerado filhos. Então, eu resumo assim: eu sou apaixonada por criança e, por isso, escolhi a profissão de pedagogia (P2, relato Grupo Focal).

Na minha família, na época, a escola ia simplesmente passar meu irmão de ano. A minha mãe foi atrás e falou “Não, não vai passar ele de ano, porque ele ainda não sabe ler”, [...], a minha mãe que agiu, que fez as cartilhas, e o ensinou. E eu lembro na escola dos meus colegas que tinham dificuldade, era o mínimo os professores que você via correndo atrás, a maioria deixava de lado, “Ah, ele não terminou, deixa ali, vamos passar para o próximo” [...], mas a visão que eu tive até com meu irmão não foi muito de interesse da escola, foi mais interesse da família [...] Em relação a Pedagogia, eu sempre tive interesse, porque o meu irmão sempre teve muita dificuldade de aprendizagem na escola, ele passava com psicólogo, então, eu queria desvendar o porquê dessa dificuldade dele, queria arrumar uma forma de ser

diferente que outras crianças não passassem pelo que ele passava (P3, relato Grupo Focal).

Diante das narrativas das partícipes, é possível perceber que a motivação para iniciarem o curso de Pedagogia e para o ingresso na profissão docente se deu por diferentes percursos, seja pela maternidade, seja pelas experiências enquanto alunas ou por familiares que fomentaram a vontade de fazer a diferença nos processos de aprendizagem devido aos impasses vividos, como também a partir de aconselhamentos, alertando para a habilidade para o professorado, mas ambos estavam ligados à identificação para o trabalho com crianças.

Uma das partícipes, a P3, como foi possível observar no relato anterior, fez sua escolha profissional devido às dificuldades de aprendizagem de seu irmão. Ela afirma que via sua mãe adaptando materiais em casa, desenvolvendo cartilhas, colocando-se à disposição da escola na intenção de amenizar o sofrimento e favorecer a devida aprendizagem do infante. Essa experiência de vida mobilizou-a para que escolhesse a graduação em Pedagogia.

[...] as experiências formadoras vividas na família e na escola ocorrem antes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e qualificar o que ela retém dessas experiências. Além de marcadores afetivos globais conservados sob a forma de preferências ou de repulsões, a pessoa dispõe, antes de tudo, de referenciais de tempo e de lugares para indexar e fixar essas experiências na memória (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.216).

Deste modo, foi possível observar que as vivências relatadas, as características individuais e as histórias de vida, de modo geral, desencadearam e refletiram de forma importante na escolha profissional das professoras alvo desta pesquisa. Estes fatores interferiram substancialmente para a construção da identidade profissional delas, pois tiveram vivências importantes relacionadas à dificuldades de aprendizagem, ao contexto escolar e hoje procuram contribuir para a aprendizagem de seus alunos e amenizar os possíveis sofrimentos que tais circunstâncias podem acarretar, como é possível observar nas menções a seguir.

Minha primeira professora, eu lembro dela até hoje, ela parecia um anjo [...], vinha com aquele carinho todo para ensinar. Em outras experiências, eu tive muita dificuldade na hora de aprender a ler, de pôr para fora o que eu sabia, porque eu tinha esse receio, porque você tinha que ir na frente, a gente era exposto [...] hoje eu já tenho uma visão totalmente diferente de como abordar uma criança, de como levar algo que seja de uma forma leve, gostoso e prazeroso esse aprendizado, e não com esse medo, receio de se expor (P3, relato Grupo Focal).

Eu não consigo ter boas lembranças, eu só consigo lembrar de professor que não tratava a gente bem [...]. Eu tenho lembrança da professora falando “Só os inteligentes vão ganhar, os burros não”, falavam assim mesmo, eu nunca era do inteligente, eu era sempre da turma do burro, era uma humilhação,

hoje se você falar isso, não tem nem cabimento, você nem imagina falando isso [...] Hoje, tento incentivar, não cortar, por mais que seja uma coisa que eu não goste, eu tento não cortar [...] (P4, relato Grupo Focal).

Eu tenho lembranças de ter muito medo de mostrar dúvidas para professora, medo de ser exposta, porque eu ocorria muito isso e, às vezes, você fala uma coisa e a forma como o professor te respondia expunha você perante seus amigos [...] eu procuro fazer totalmente diferente com os meus alunos, os meus alunos eles disputam para ver quem fala, eu pergunto alguma coisa e todo mundo quer falar, eu lembro da minha época que todo mundo quase que se escondia para a professora não olhar para não te perguntar, então, eu vejo essa diferença. [...] Eu sempre tive muito medo de matemática, eu sempre tive muita dificuldade. [...] Então, eu vejo que a escola, na época, não tinha esse olhar de trabalhar na hora, naquele momento, fazer uma recuperação contínua, diária, porque se você percebeu que seu aluno não está indo bem, corrigiu uma atividade e viu que aquela atividade ele não entendeu, você reage na hora, mas não tinha isso na minha época, então, eu vejo muito essa diferença. (P1, relato Grupo Focal).

Eu sempre tive boas professoras, professoras amáveis, carinhosas [...] Mas eu lembro dos meus irmãos com dificuldade, porque a professora ela não queria ter trabalho, [...] não queria procurar meios de ver que o aluno poderia aprender de uma outra forma que desce o mesmo resultado, porque nem todo mundo aprende igual, mas hoje em dia, a gente tem material de apoio para isso, a gente tem essa cabeça para ensinar dessa forma, porque tudo evoluiu (P2, relato Grupo Focal).

Por meio do relato anterior, é possível perceber que o manejo pedagógico de décadas atrás era o esperado dentro das perspectivas das professoras naquele tempo histórico, com vivências positivas e s negativas nos processos de verificação de aprendizagem (CARVALHO e MORAIS, 2019). Em continuidade, os autores ressaltam que

Por uma pedagogia da solidariedade, da tolerância, e que tenha em vista o desenvolvimento de práticas educacionais humanas e humanizadoras [...] A educação por coação produz uma personalidade dependente, imatura e pouco criativa. Já a educação pelo diálogo produz sujeitos autônomos e conscientes de suas potencialidades (CARVALHO e MORAIS, 2019, p. 25;36).

Diante de tais vivências, os relatos das docentes apontam que, nos dias atuais, elas procuram proporcionar aos seus alunos, mesmo os com dificuldades, experiências de aprendizagem com uma visão positiva, buscando incentivá-los na busca do conhecimento, evitando situações de exposição. Em continuidade a esta premissa, faz-se necessário um olhar cuidadoso em relação às demandas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem. Ao invés da exposição que gera desconforto, é preferível buscar compreender o porquê do comportamento e das dificuldades do aluno, a partir de um espaço aberto ao diálogo e à interação em sala de aula, levando-se em conta os limites e as possibilidades do contexto em que tal processo se desenvolve.

A construção da identidade docente não está desvinculada das vivências deste profissional, pois, segundo Figueiredo (2010, p. 154), é possível “compreender que a identidade profissional é processo contínuo, podendo assumir características diferentes em distintos momentos da vida.”

Por outro lado, os docentes necessitam de momentos formativos para o seu desenvolvimento profissional e que suas demandas pedagógicas sejam acolhidas, para que a sala de aula seja um espaço de lembranças construtivas voltadas à aprendizagem de todos os alunos, tendo eles dificuldades de aprendizagem ou não, privilegiando a aceitação e o respeito às diferenças e às vulnerabilidades.

A seguir, será abordado sobre a formação das profissionais, considerando que a aprendizagem docente e a construção da identidade profissional é um processo contínuo.

4.1.2 Formação inicial

A Formação inicial favorece o desenvolvimento da identidade profissional, já que a partir da graduação em Pedagogia o estudante se apropria dos conhecimentos básicos relacionados à profissão e passa a desenvolver um sentimento de pertença em relação ao grupo profissional ao qual será inserido. Para Morgado (2011, p.796), a formação e a aprendizagem devem ser contínuas para o desenvolvimento profissional do professor e “que culmina na certificação do aluno/futuro professor e no reconhecimento da sua competência para exercer a profissão”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) estabeleceu como requisito mínimo para a formação inicial do professor atuante na Educação Básica a qualificação em nível superior, em curso de licenciatura em Pedagogia. De acordo com as partícipes, o início da vida acadêmica ocorreu após esta alteração da LDB.

Todas as entrevistadas graduaram-se em Pedagogia em universidades particulares da região, a maioria na modalidade presencial. Os dados aproximam-se dos encontrados nos estudos do Inep (2018), “em que os professores que se formaram em nível superior se graduaram, em sua maioria, em instituições privadas, numa proporção que se mostra bastante estável ao longo dos anos.”

Foi prevalente a opinião sobre a formação inicial e os conhecimentos adquiridos nesta etapa, foram considerados como importantes, porém insuficientes, devido à pouca experiência

prática adquirida no período e às constantes atualizações e adaptações que a realidade escolar exige, conforme é possível perceber no relato a seguir:

[...] eu vendo hoje, eu acho que a faculdade é muita teoria, a faculdade é pura teoria, o professor se torna professor na prática mesmo, no dia a dia [...] porque a faculdade não te dá uma preparação para você chegar numa sala de aula e ter todas as competências, é a vivência, você aprende a ser professor no dia a dia [...] na prática (P1, relato Grupo Focal).

[...] na faculdade o que falta é realmente é que precisava mostrar mais a realidade, falando, explicando para a gente não se perder (P2, relato Grupo Focal).

[...] a faculdade foi uma base boa, mas, realmente, a prática não te ensinam, porque a prática é no dia a dia mesmo, até porque cada ano é um ano, cada aluno é um aluno, cada turma que você pega é uma turma, então, você pega a prática de um ano, junta com a do outro, é diferente, não tem uma prática certa (P2, relato Grupo Focal).

A faculdade me trouxe conhecimento teórico e pouco conhecimento prático, mesmo com os estágios tive que buscar diariamente para aprender mais e poder lecionar com mais confiança (P3 resposta questionário).

Ficou também evidente que a experiência de estágio, como é administrada, foi insuficiente para a construção da identidade profissional das entrevistadas, conforme expresso no relato a seguir:

[...] só o estágio é muito pouco, porque muitas das vezes no estágio você faz pouco tempo de estágio, e na escola vai ver a realidade (P2, relato Grupo Focal).

A faculdade me trouxe o teórico, por mais que tive estágio, me faltou a vivência, faltou abordar mais a realidade e como desenvolver e trabalhar com os grupos em sala [...] Na faculdade foi teórico e, por mais que eu tive os estágios e que a professora era muito boa, que me ensinou a fazer diagnóstico, me mostrava como era, como não era, mas tirando essa professora, os estágios eram ir na sala e ficar observando, mas a gente não tinha aquela visão do que observar [...] a gente via a rotina da sala, mas o que a professora quer com aquilo, qual o objetivo dela? A gente não tinha essa percepção. Então, eu acho que faltou essa orientação na faculdade e o que falta no dia a dia é essa nossa busca ativa por conhecimento. (P3, relato Grupo Focal).

A formação inicial docente é preocupante diante do exposto acima, pois o estágio supervisionado tem um papel essencial na aquisição de conhecimentos relativos às práticas de sala de aula e é por meio deste que os estudantes do curso de Pedagogia têm a oportunidade de vivenciar a interação com os alunos, com os professores e com a gestão, além das rotinas e dos desafios envolvidos nestas práticas.

Esta narrativa mostra a importância em se discutir a necessidade de vinculação entre a dimensão teórica e a prática na formação de professores. Zeichner (2010, p. 483), aponta que

algumas disciplinas na formação inicial, assim como os estágios obrigatórios, deveriam levar os estudantes a refletirem sobre a prática, a partir da vivência de situações similares às que depararão no ambiente educativo, com momentos privilegiados que oportunizem a utilização de ferramentas e estratégias aprendidas por meio dela. O autor ressalta que esta vivência é essencial, assim como uma boa orientação, para que o estudante de Pedagogia se torne um bom professor e defende ainda “que existe um consenso de que muito do que os professores precisam aprender deve ser aprendido na e a partir da prática, ao invés de apenas na preparação para a prática.”

É nítido nos relatos das professoras entrevistadas a percepção que elas têm sobre a carência de vivências de situações e de orientações quanto a prática em sala de aula durante a formação inicial e, mais especificamente, na prática do estágio. Apontam que temas que favoreceriam sua atuação, principalmente os voltados para as dificuldades de aprendizagem, não foram foco da sua formação inicial, como é possível perceber nos relatos das professoras participantes da pesquisa:

Na minha formação [...] eu acho que faltou matérias para explicar todas as dificuldades que iríamos encontrar com os alunos com dificuldade de aprendizagem e os alunos especiais também (P4, relato Grupo Focal).

A faculdade não te dá uma preparação para você chegar numa sala de aula e ter todas as competências, é a vivência, você aprende a ser professor no dia a dia na prática. [...] Somente através da psicopedagogia, meu olhar clínico aumentou a capacidade em sala para identificar as travas do aluno em sala em suas dificuldades (P1, relato Grupo Focal).

As partícipes afirmam que foi marcante a interferência deste aspecto, tanto na segurança na atuação, já que não se sentiram preparadas pela universidade e, com essas lacunas nessa etapa, poderiam ter acarretado em uma má qualidade na atuação desses professores em formação, comprometendo também a valorização desses profissionais no mercado, pois precisariam de um tempo a mais após a formação para se consolidarem na prática.

Segundo Gatti (2012), os recém formados professores não são suficientemente preparados pelas universidades para exercerem a profissão docente, mesmo que legalmente estejam habilitados para o exercício profissional.

Assim, boas políticas são necessárias, para que a formação inicial desses professores lhes assegure as competências que vão precisar durante sua longa, flexível e variada trajetória profissional (MARCELO, 2009, p. 111). Essas colocações demonstram a importância de se buscar, desde a formação inicial, a inserção dos futuros professores em situações mais próximas da prática profissional, ao contrário do que geralmente ocorre nos cursos de formação.

Percebe-se que a formação inicial é uma porta de entrada para o mercado de trabalho docente, mas que necessita de um olhar mais cuidadoso, pois caso o professor não seja perseverante e o suporte dos gestores e da equipe nessas primeiras experiências não sejam suficientes e eficazes, poderá haver um comprometimento dos processos de ensino-aprendizagem, favorecendo os impasses nesse processo e enfraquecendo o prosseguimento da carreira deste profissional na área. Políticas públicas adequadas voltadas à formação de professores, aliando teoria e prática, preparando-os para uma docência voltada à diversidade e à realidade das dificuldades de aprendizagem de seus alunos, promovendo uma educação inclusiva e democrática é urgente e imprescindível. Embora a LDB nº 9.394/96 declare que os sistemas escolares devem assegurar docentes capacitados para oferecer uma educação de qualidade que atenda às necessidades dos seus alunos, infelizmente, diante da realidade e das narrativas, é possível perceber que ainda estamos distantes desta premissa.

4.2.2 Formação continuada

Diante das fragilidades percebidas na formação inicial, a formação continuada deve ser um caminho para a superação delas. Os professores devem ser preparados para ensinar uma população heterogênea, levando em conta diferentes experiências e necessidades acadêmicas. Uma formação específica que os ensine a perceber as reais necessidades de alunos e os incentive na busca de práticas pedagógicas voltadas ao atendimento de tais necessidades.

Gatti et al (2019), postula que, embora haja diversas abordagens nos processos formativos, há um consenso entre vários autores da área da Educação que traduzem as principais tendências adotadas nas políticas, programas e práticas de formação inicial e continuada e que as têm influenciado, considerando a necessidade de

reflexão sobre a articulação teoria e prática, a valorização da postura investigativa, a aproximação entre as instituições de formação e a escola, a valorização da construção de comunidades de aprendizagem, o ensino concebido como uma atividade profissional que se apoia num sólido repertório de conhecimentos, a importância de formar professores para a justiça social e a importância de, nas formações, considerar as crenças e conhecimentos que os professores possuem sobre o ensino e a aprendizagem (GATTI et al, 2019, p. 187-194).

Todas as partícipes cursaram o Lato sensu, ou seja, a pós-graduação (especialização) em áreas pertinentes ao cotidiano escolar, como Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia, Psicomotricidade e Alfabetização. Cabe ressaltar ainda que a maioria delas ainda investe em

seu aperfeiçoamento profissional, considerando suas percepções e suas necessidades de aprimoramento, assim como as de seus alunos. Entretanto, os dados aproximam-se dos encontrados nos estudos do Inep (2018), que “observa-se que a grande maioria dos pós-graduados possui títulos em nível de especialização (percentuais acima de 95%), muito acima da proporção de mestres e doutores.”

Por meio da escola em que atuam contam com acesso a cursos por meio de um “portal” destinado aos docentes, cujos temas de suporte são: habilidade socioemocional, educação para o futuro, alfabetização, anos iniciais, Matemática, entre outros temas relevantes para a prática pedagógica.

Elas revelam que os conhecimentos aumentam a cada curso e que, além disso, buscam aprimoramento por outras vias, para que possam contribuir ainda mais para a aprendizagem dos alunos, conforme constatado no relato a seguir:

Meus conhecimentos teóricos aumentam a cada novo curso, e acho que pode melhorar cada vez mais, estou em busca de aprimoramento para poder contribuir ainda mais para aprendizagem de meus alunos. Meus conhecimentos práticos tem contribuído, mas sempre acho que podemos aprender mais, podemos estudar e nunca iremos conhecer tudo, sinto que a cada curso que realizo, contribui cada vez mais para o conhecimento de meus alunos, busco por mais conhecimento prático e teórico, porque a área da educação está sempre em movimento, novas mudanças, novos métodos de ensino, então se faz necessário estudos contínuos (P1, resposta questionário).

O cotidiano escolar traz novas exigências à prática pedagógica e é necessária a mobilização de novas competências dos docentes continuamente, e eles as obtêm por meio da formação continuada, de cursos e de pós-graduações.

No próximo relato, mesmo os professores menos experientes conseguem se beneficiar da formação continuada, pois esta aprofunda saberes ainda não explorados durante a formação inicial, principalmente no que tange às dificuldades de aprendizagem:

Eu estou terminando minha pós em Psicopedagogia, que me ajudou a ter um olhar um pouco mais aguçado de identificar mesmo as dificuldades das crianças, os traços delas, isso me ajudou, então, eu acho que a Psicopedagogia acelerou um pouco mais o processo dessa identificação de barreiras, porque eu sou professora recente ainda (P1, relato Grupo Focal).

Segundo Vaillant (2012, p. 42) “os adultos comprometem-se com o aprendizado quando as metas e objetivos são considerados realistas e importantes e percebe-se isso como utilidade imediata.”

É possível aferir na narrativa a seguir que, além dos cursos que realizam e dos recursos da instituição, que a necessidade de se observar e se motivar para o aprimoramento também venha do próprio profissional:

O professor deve ser pesquisador, a formação não pode parar, uma vez que as pesquisas e conhecimento científico aborda novos conhecimentos todos os dias e o professor deve estar sempre atualizado para que possa exercer sua função com maestria. Os cursos que já realizei e realizo tem me ajudado a lidar com as dificuldades, mas não são o suficiente, tenho que buscar diariamente estratégias e fundamentação para trabalhar alguns aspectos com os alunos, pensando que cada aluno é um e cada um tem sua forma de aprender [...] sempre aprendo uma estratégia diferente, uma forma diferente de ensinar o que me ajuda a explicar ou entender a forma com que meu aluno aprende, assim podendo utilizar de formas diferentes a cada pratica (P3, resposta questionário).

A gente se torna um profissional melhor quando a gente busca, quando a gente pesquisa, quando a gente se esforça, eu penso assim, ser professor é isso, não só o professor, todas as outras áreas, você se torna um profissional melhor quando ele é capacitado, quando ele, realmente, passa a conhecer e saber o que ele quer e o que ele está fazendo (P2, relato Grupo Focal).

Diante das narrativas anteriores, o investimento pessoal vinculado ao interesse e à motivação, assim como as formações, são ferramentas necessárias para sustentar a prática pedagógica dos docentes. Deste modo, a atenção e o cuidado relacionado aos processos formativos do professor darão a ele a possibilidade de adquirir cada vez mais recursos pedagógicos e de perseverar na busca eficiente do aprimoramento profissional.

Para que ele seja um professor especialista no atendimento da diversidade presente na sala de aula, faz-se necessário um diálogo constante entre a teoria e a prática pedagógica, num exercício constante de aprender a aprender (Delors, 1998). Neste contexto, cabe ressaltar que os alunos são diferentes entre si de várias formas e que é importante que os professores constatem que estão diante de um público heterogêneo e que rever suas crenças, atitudes e prática pedagógicas, quando necessário, é essencial para continuarem a buscar novas soluções às dificuldades de aprendizagem que se apresentam diante deles no cotidiano escolar.

Contudo, apesar das atualizações nas fundamentações teóricas, o insucesso escolar ainda é muito preocupante, porque, frente a ele, existem muitas variáveis que o influenciam, assim como a tocante necessidade de aumentar a qualidade da formação inicial e continuada dos professores, que, diante de tantos desafios tradicionalmente ligados à sua profissão, muitos não se sentem preparados quando confrontados com o baixo desempenho de seus alunos.

4.2 Categoria 2: O Contexto frente às dificuldades de aprendizagens

As dificuldades de aprendizagens são parte das barreiras vivenciadas pelos alunos das escolas rurais. Segundo o panorama da Educação do Campo, emitido pelo Inep:

A educação, isoladamente, pode não resolver os problemas do campo e da sociedade, mas é um dos caminhos para a promoção da inclusão social e do desenvolvimento sustentável [...] Pesquisas realizadas no Brasil e em outros países têm comprovado que o professor é decisivo para o sucesso da aprendizagem dos alunos; apesar desse consenso, as condições de trabalho dos profissionais nem sempre são adequadas [...] Diante deste quadro, é evidente a necessidade do estabelecimento de uma política que valorize os profissionais da educação do campo. É oportuno destacar a necessidade de ações efetivas focadas na expansão do quadro, na formação profissional adequada e na formação continuada, considerando projetos pedagógicos específicos e uma melhoria salarial que estimule a permanência de profissionais qualificados em sala de aula nas escolas rurais (BRASIL, 2007, p. 19, 33, 36).

Além do ambiente rural, trata-se como contexto, nesse caso, todo o universo no qual o aluno está inserido e as pessoas com as quais o aluno mantém relações. Ambos influenciam e são influenciados. Segundo Bronfenbrenner (1993, *apud* BENETTI *et al*, 2013, p. 93), compreender esses sistemas, que fazem parte do ambiente, auxiliam a descrever e analisar os contextos de vida do desenvolvimento humano.”

De modo geral, percebe-se, neste universo, o empenho da equipe escolar e de pais que se mostram envolvidos, mas também estruturas familiares comprometidas, além da distância em relação aos recursos que constam somente na região urbana, questões financeiras e sociais também inviabilizam algumas ações.

Nos tópicos a seguir, serão abordados como contexto: o aluno, a sua realidade e os que fazem parte dela, assim como a do seu professor, sua instituição e o período histórico em que vivencia.

4.2.1 O professor: perfil, conhecimentos, competências e habilidades frente às dificuldades de aprendizagem

Para o delineamento do perfil das partícipes, foram utilizados os dados obtidos com as respostas extraídas do questionário (APÊNDICE A) a partir de abril de 2021.

Os professores da instituição são predominantemente do gênero feminino. Segundo Gatti e Barretto (2009), as mulheres predominam nos postos de trabalho de profissionais da

educação. Atualmente, baseada em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Carvalho (2018, p.16) destaca:

[...] apesar de a maioria dos professores em regência de classe serem mulheres, esse perfil de predominância vai-se alterando à medida que progridem as etapas de ensino, ou seja, predominância marcadamente feminina no ensino infantil e anos iniciais do ensino fundamental, com crescimento gradual da participação masculina nas etapas finais.

Cinquenta por cento das entrevistadas pertencem à faixa etária entre 20 e 40 anos e os outros 50% têm entre 41 e 50 anos de idade. Os dados vinculados à faixa etária aproximam-se dos resultados do Censo da Educação Básica de 2017, que indica os 41 anos como a idade média dos professores dos anos iniciais da Educação Básica e que os mesmos possuem menos anos de experiência se comparado aos professores dos anos finais desta etapa (CARVALHO, 2018, p.29). Cabe ressaltar que as participantes da pesquisa se dedicam e atuam de segunda a sexta-feira no período da manhã, somente a esta mesma instituição e foram caracterizadas de forma sintética no quadro abaixo a partir das informações obtidas pelo Questionário (APÊNDICE A):

Quadro 6: Caracterização das professoras participantes

Identificação	Formação			Atuação	
Codínome	Superior Inicial	Lato sensu	Stricto sensu	Tempo	Em 2021/ nº alunos
P1	Pedagogia EAD	Concluída: - Neuropsicopedagogia (2020) Cursando: - Psicopedagogia - Analista Comportamental	-	1 ano	4º ano. EFI 23 alunos
P2	Pedagogia Semipresencial	Concluída: - Neuropsicopedagogia (2017) - Psicomotricidade (2017)	-	6 anos	2º ano. EFI 11 alunos
P3	Pedagogia Presencial	Concluída: - Alfabetização (2015) - Neuropsicopedagogia (2017) - Psicomotricidade (2018)	-	8 anos	1º ano. EFI 19 alunos
P4	Pedagogia Presencial	Concluída: - Alfabetização (2017)	-	2 anos	3º ano. EFI 14 alunos

Fonte: Dados da Pesquisa

Todas se formaram em Pedagogia em universidades particulares, realizaram pós-graduação conforme exposto acima no quadro e ainda não completaram uma década na profissão. As profissionais, de acordo com o “ciclo de vida dos professores” delineado por

Huberman (1992, p. 39-40), encontram-se entre a fase de “entrada na carreira” e a da “estabilização”, ou seja, “a descoberta e a confrontação com a complexidade da situação profissional”, já a “estabilização” como uma etapa de envolvimento vinculada ao “comprometimento, e a tomada de responsabilidades”, como também uma maior nitidez de sua “identidade profissional”, que acompanha um “sentimento de competência pedagógica crescente.”

No que tange aos conhecimentos provenientes da formação inicial, como foi possível perceber na “Categoria 1 (Dificuldades de aprendizagem como temática da formação)”, os docentes os consideraram importantes, porém insuficientes quando defrontados com a realidade. Em relação à formação continuada, visualizam como uma possibilidade de aprofundamento nas questões vinculadas à aprendizagem e às suas dificuldades, mas ressaltam que se faz necessária a iniciativa pessoal na busca de conhecimento para o enfrentamento das demandas inerentes à profissão, conforme os relatos expostos a seguir:

A família conta com escola, e vejo que a gente escolheu essa profissão, mas eu vejo que hoje em dia o que me falta é preparo, porque eu sinto assim, eu me cobro, precisaria aprender não é? Porque amanhã ou depois chega uma criança na escola com dificuldade e eu não tenho preparo, a gente que trabalha na área da educação estamos engatinhando com isso (P2, relato Entrevista)

Meu curso, as pós que eu fiz me ajudou, se eu não tivesse as pós eu não perceberia algumas coisas que hoje eu percebo, eu consigo enxergar (P1, relato Entrevista).

Eu acredito que toda instituição de ensino, faculdade no geral, não tem receita pronta, você tem que buscar, você tem que sempre estar se informando, mas eu acredito que na faculdade o que falta é realmente é que precisava mostrar mais a realidade, falando, explicando para a gente não se perder (P2, relato Grupo Focal).

Segundo Konkel, Andrade, Kosvoski (2015, p. 5778), os professores, mesmo tendo recebido formação nas áreas de educação geral e específica, julgam-se despreparados para a prática, demonstrando, como pano de fundo, as lacunas dos processos formativos da docência, embora a LDB nº 9.394/96 declare que os sistemas escolares devem assegurar docentes capacitados para oferecer uma educação de qualidade que atenda às necessidades dos alunos. Diante disto, é possível perceber uma incongruência entre a normativa (LDB nº 9.394/96) que denota o asseguramento da qualidade das formações e a percepção dos docentes no que tange à sua formação.

A dificuldade de aprendizagem ainda é uma pauta que gera inseguranças e angústias nos professores. por terem que sair do “modelo” de aluno e de uma realidade idealizada de sala de

aula que tinham como concepção em sua formação, como também diante da necessidade de novos ajustes e adaptações frequentes em sala de aula para atender às necessidades dos alunos que apresentam desempenho aquém do esperado para a etapa.

Eu hoje em dia eu me vejo assim, como se eu tivesse de olhos vendados, que a gente acha que só vai dar aula para criança perfeita, criança que aparentemente não tem nada, mas a gente não sabe, educação ela engloba tudo isso, já que escolhemos essa profissão, temos que aprimorar o tempo todo, em todos os sentidos (P2, relato Entrevista).

Ainda em relação ao conhecimento, as professoras pesquisadas conceituam e justificam as dificuldades de aprendizagem de seus alunos diante de diferentes fontes, conforme é possível observar nos relatos a seguir:

São as dificuldades encontradas no processo de ensino aprendizagem, o aluno que não consegue adquirir conceitos, evoluir na sua aprendizagem e acompanhar os conteúdos propostos no seu nível de ensino (P3, relato Entrevista).

Para mim são as dificuldades que eles têm na leitura, na escrita, na leitura interpretar, dificuldade de raciocínio, para escrever, para fazer uma conta simples mesmos situações matemáticas e aí falta interpretação para uma situação-problema, essas são as maiores dificuldades que eu vejo (P4, relato Entrevista).

As dificuldades estão muito ligadas às dificuldades das crianças em casa, eu defino assim, a falta de estrutura familiar (P1, relato Entrevista).

Para mim a dificuldade aprendizagem depende muito assim de um fator eu vejo como cultural, muita das vezes é falta de incentivo familiar (P2, relato Entrevista).

Diante das respostas dos questionários, todas as 4 participantes informaram que já se depararam com casos de alunos com dificuldades de aprendizagem, seja com prejuízo na escrita, na leitura ou na assimilação dos conhecimentos, mas ressaltaram que as dificuldades atencionais são as mais prevalentes em sala de aula.

As participantes demonstraram conhecimentos no que tange às dificuldades de aprendizagem, verbalizaram que já tiveram experiência e que sabem diferenciar estas dos transtornos, síndromes e deficiências e, que em sua realidade, não percebem um perfil específico relacionado a gênero ou idade que tende a apresentar este tipo de problema. Definiram esse impasse como àqueles encontrados nos processos de aquisição do conhecimento, manifestando impasses para evoluir e acompanhar os conteúdos propostos ao seu nível de ensino. Expressaram ainda que tais dificuldades estão relacionadas ao baixo

rendimento/desempenho, à defasagem, ao raciocínio, às atividades manuais, à leitura, à escrita, e à interpretação de textos, de enunciados e de situações-problema.

Nos relatos manifestaram que há sinais comportamentais vinculados a essas dificuldades na interação e no convívio com o grupo de alunos, tais como: agressividade, retraimento, insegurança, necessidade de apoio individualizado constante, baixa autoestima, agitação, impulsividade, desinteresse, tendência à desistência, recusa em esclarecer dúvidas e em realizar as atividades escolares.

Para Darling-Hammond e Bransford (2019, p. 216),

É muito importante que os professores não façam suposições rápidas sobre as crianças. É fácil rotular uma criança desmotivada quando ela está perdida e incapaz de se conectar ao ensino ou é pouco desafiada e mostra-se entediada. É tentador rotular uma criança que se encontra simplesmente confusa com instruções sobre como completar uma tarefa. Os educadores devem acreditar que é possível desenvolver e adaptar o ensino para envolver todas as crianças, ajudá-las a aprender e se tornarem membros responsáveis de uma comunidade de sala de aula. Eles também devem saber como fornecer orientações claras e organizadas – usando várias formas de comunicação para que os alunos processem informações de maneira diferente – e tarefas bem-organizadas que forneçam muitos pontos de entrada para que os alunos consigam aprender. Para ensinar bem a todas as crianças, os professores devem adaptar seus currículos e ensino para que seus alunos participem de um trabalho significativo.

Além da identificação das características que remetem às DA's, é importante que as professoras tenham conhecimentos sobre as dificuldades e sobre os estilos de aprendizagem de seus alunos, pois oportuniza atender às diferenças e buscar adequações nos processos de aprendizagem diante do repertório dos alunos. Identificar como cada aluno aprende requer muita atenção, observação e questionamentos por parte do professor, pois depende dos aspectos individuais dos mesmos. Segundo Inácio, Oliveira, Mariano (2017, p. 448), as estratégias de aprendizagem e os estilos intelectuais dos alunos são variáveis importantes a serem consideradas não só no desenvolvimento das ações do docente, mas também para a motivação e a aquisição do conhecimento por parte deles.

O desempenho do papel da escola, na perspectiva de Vygotsky:

só se dará adequadamente quando conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos a escola dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas sim para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas. Para a criança que frequenta a escola, o aprendizado escolar é elemento central no seu desenvolvimento. O processo de ensino-aprendizado na escola deve ser construído, então, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança - num dado momento e com relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido - e como ponto de chegada os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequados à faixa etária e

ao nível de conhecimentos e habilidades de cada grupo de crianças. O percurso a ser seguido nesse processo estará balizado também pelas possibilidades das crianças, isto é, pelo seu nível de desenvolvimento potencial (OLIVEIRA, 2003, p.62).

Nesse sentido, após observação e análise acerca dos estilos de aprendizagem, o planejamento das atividades em sala de aula deve ser centrado nas diferenças funcionais dos alunos e, para tanto, o professor precisa conhecê-lo bem. Caso isto não aconteça, existe um risco, mesmo sem intenção, dessa ação docente retirar dessa criança o direito ao acesso à devida aprendizagem, de estar incluso no processo de aquisição do conhecimento ofertado em sala de aula.

Para percorrer sobre a competência do professor, é importante considerar que, na BNCC, a definição deste termo aparece como a mobilização de conceitos e procedimentos, já as habilidades referem-se às práticas cognitivas e socioemocionais (BRASIL, 2017).

Aqui cabem reflexões sobre as competências e as habilidades do educador, que são essenciais quando defrontadas com as dificuldades de aprendizagem de seus alunos, conforme é possível observar nas narrativas a seguir:

Acredito que tenha que ter empatia e muita criatividade para alcançar a aprendizagem para com aqueles alunos que não aprendem de forma convencional (P1, relato Grupo Focal)

Eu acho que o professor tem que estar bem informado daquilo que ele quer ensinar, eu acho que o professor ele tem que ter um bom preparo, eu tenho que saber aonde ele quer chegar com o conteúdo, o que ele precisa, de que forma, aprender a fazer para conhecer o seu aluno, o professor tem que ter um olhar sensível, são vários problemas como eu já te falei, problemas psicológicos, problemas familiares e a falta de apoio [...] quando a gente chega em sala de aula que planeja bem as aulas e conhece bem o aluno a gente consegue realmente fazer aula fluir e o resultado foi positivo no final e assim vai a rotina de uma sala de aula [...] (o professor) tem que gostar do que faz [...] tem que ter muita paciência (P2, relato Grupo Focal).

O professor deve ser observador, e ser pesquisador, que busca alcançar seus alunos e ensinar conforme cada um aprende (P3, relato Grupo Focal).

Eu acho que o professor ele precisa ter cuidado com o modo de se comunicar com aluno para não dificultar ou prejudicar ainda mais o seu aprendizado [...] os que têm dificuldade, meu Deus, como é difícil mesmo, porque aí você tem que trabalhar a autoestima deles também, você não pode colocar ele para baixo só porque eles têm dificuldade (P3, relato Grupo Focal).

No que se refere às competências e habilidades dos professores, as partícipes argumentaram que estes precisam ser engajados, observadores, dedicados, preocupados, incentivadores, com um olhar sensível, receptivo, afetivo, acolhedor e individualizado em

relação ao discente, que precisam gostar do que fazem. Afirmam ainda que a técnica é importante, mas ela é insuficiente se o docente não exercer suas habilidades socioemocionais.

Os alunos que são atendidos por profissionais que exercem essas habilidades e competências tendem a ser mais amparados e reconhecidos, e isto influencia em sua autoestima, pois sentem-se mais aptos e seguros para realizar as suas atividades.

As participantes aferiram que o professor precisa ter domínio do conhecimento, ter capacidade de planejamento, organização, mas também devem ser pesquisadores, devem sempre buscar novos conhecimentos e meios em decorrência do que percebe no aluno e nas suas dificuldades. Devem procurar a forma mais personalizada para que ele aprenda, salientaram também que a atuação do professor e o sucesso dos alunos dependem de todo um conjunto, ou seja, da escola, do profissional e da família, por isso é importante que todos se sintam comprometidos com o desenvolvimento das crianças.

Segundo Konkel, Andrade, Kosvoski (2015), a atuação com alunos com dificuldades de aprendizagem em sala de aula requer do docente a habilidade para mediar as relações de forma estratégica, ou seja, mobilizar, adaptar e organizar conceitos e procedimentos para que estes alunos se apropriem dos conhecimentos sistematizados e disponibilizados pela escola.

Em complemento a esta vertente da realidade vivida pelos alunos das partícipes deste estudo, observa-se que a formação docente é primordial para garantir a justiça social a estes, que, para Zeichner (2008, p. 17), “vai além da celebração da diversidade, procurando formar professores que são determinados e capazes de trabalhar dentro e fora de suas salas de aula, a fim de mudar as desigualdades que existem tanto no ensino quanto na sociedade como um todo”. Ainda para o autor, o docente deve ser socioculturalmente consciente, com uma visão positiva de expectativas e possibilidades em relação aos seus alunos com perfis diversos, visando conhecer como aprendem e como vivem, considerando a si e ao seu universo escolar como responsáveis por mudanças, alinhando seus planejamentos e implementações pedagógicas a partir da realidade de quem aprende.

Diante das narrativas apresentadas pelas professoras participantes da pesquisa, é nítido que os conhecimentos teórico-práticos são importantes, mas deixam de ser suficientes quando se tratam de alunos diversos em níveis de rendimento, de vulnerabilidade e de contexto social. Para Darling-Hammond e Bransford (2019, p. 206), “as atitudes e as expectativas dos docentes, bem como seu conhecimento de como incorporar as culturas, as experiências e as necessidades de seus alunos à prática docente, influenciam significativamente no que os alunos aprendem e na qualidade de suas oportunidades de aprendizagem”. Diante desta afirmação, surge o questionamento: Como atender à diversidade sem conhecer e apropriar-se da realidade, dos

potenciais e das necessidades dos grupos que a compõe? Olhar o processo de aprendizagem sem tal indagação é deixar de lado o discurso de inclusão, exigindo dos alunos que se adaptem ao ambiente escolar e aos processos educativos.

As professoras entrevistadas na pesquisa afirmaram se sentirem à vontade em lidar com os alunos que apresentam dificuldades e transtornos de aprendizagem, mas percebem que há fatores influentes e bastante importantes vinculados ao contexto de vida da própria criança e que são consideravelmente impactantes. Este tópico será analisado a seguir.

4.2.2 Fatores influentes às dificuldades de aprendizagem

As dificuldades de aprendizagem são provenientes não só de aspectos inatos, mas também de fatores ambientais. O conjunto de influências e estimulações ambientais altera os padrões de comportamento do indivíduo, assim como sua relação com os processos de aprendizagem.

Como mencionado anteriormente, além das influências das variáveis biológicas, “as dificuldades de aprendizagem podem ser chamadas dificuldades de percurso, causadas por problemas da escola e/ou da família, que nem sempre oferecem condições adequadas para o sucesso da criança” (ROTTA, OHLWEILER, E RIESGO, 2016, p. 107).

A existência de uma dificuldade no processo de aprendizagem em determinado momento não significa que ela será permanente. Neste ponto, o papel do professor e da rede de apoio do aluno é fundamental, por acreditar nele e nas suas possibilidades para motivá-lo e encorajá-lo em perseverar, entendendo seu desempenho como o melhor que ele conseguiu alcançar naquele momento. A função do docente, dos pais e responsáveis é primordial para o progresso do aluno, pois a forma como lidam com os impasses dessa criança poderá facilitar ou dificultar o processo de aprendizagem.

Segundo Bronfenbrenner, o desenvolvimento humano, de acordo com a teoria bioecológica, ocorre a partir da interação que o indivíduo tem com o seu contexto e este é “caracterizado por qualquer evento ou condição fora do organismo que pode influenciar ou ser influenciado pela pessoa em desenvolvimento (BENETTI *et al*, 2013, p. 92-93). Esta teoria destaca muitas influências sobre a aprendizagem, citando particularidades da criança, estilos parentais dos pais e responsáveis, que refletem em suas motivações, o nível socioeconômico, sendo este um fator de importante influência, o sistema educacional e a cultura como fatores que contribuem para o sucesso ou o fracasso no desenvolvimento escolar (PAPALIA, 2013).

Neste sentido, “no modelo bioecológico, ressalta-se a importância de se considerar as características do indivíduo em desenvolvimento, pois tem considerável impacto na maneira pela qual os contextos são experienciados pela pessoa” (PINTO, LEÃO e ALMEIDA, 2019, p. 258).

Todos as docentes participantes da pesquisa manifestaram-se de forma unânime que o contexto local, social e familiar reflete como uma influência marcante nos processos de aprendizagem e nos aspectos emocionais e comportamentais de seus alunos.

As professoras percebem que as questões socioeconômicas das famílias das crianças com dificuldades de aprendizagem são a causa, a base e a manutenção desses comprometimentos e, por mais que se envolvam, acolham, busquem formações e recebam o devido apoio da gestão da instituição escolar, as questões sociais, ainda sim, continuam a ser um obstáculo ao desenvolvimento pleno dos seus alunos.

O projeto desta escola rural está embasado em dados do Ministério da Educação (MEC) emitidos pelo INEP, com a intenção de amenizar as situações de vulnerabilidade, já que, na zona rural, a evasão escolar é alta e que o tempo médio de escolaridade de uma criança desta região corresponde à metade do que o de uma criança da zona urbana (BRASIL, 2007). As famílias que fazem parte da população rural com baixo poder aquisitivo têm dificuldades em manter seus filhos estudando. Deste modo, políticas públicas que procuram manter as crianças nas escolas são de grande importância, pois têm efeito de causa e consequência no nível educacional (CRAVEIRO e XIMENES, 2013).

As docentes relatam que as dificuldades das crianças estão muito ligadas ao ambiente, à falta de atenção, de afeto, de incentivo, de apoio, ou seja, a estrutura e a realidade familiar e social contribuem para o acirramento de tais impasses. Muitas dessas limitações são permeadas por situações de abandono, fome, questões financeiras ou até mesmo vinculadas à gestação.

Então eu percebo assim que a falta de estrutura familiar atinge diretamente os alunos, atinge diretamente o que dificulta na aprendizagem e também todo um contexto, algumas crianças em relação à alimentação que cai naquela escala de Maslow que a gente aprende (P1, relato Entrevista).

Olha eu acho que uma coisa está ligada na outra. Eu acho que quando a criança cresce num ambiente aonde é desvalorizado o estudo aonde a família ou quem está a volta dela não valoriza a educação, o aprendizado acaba prejudicando o cognitivo, envolve o psicológico, então eu vejo assim uma coisa no meio da outra a criança acaba sendo desmotivada sem nenhum incentivo (P2, relato Entrevista).

Acredito que muitas das vezes a falta de incentivo, a baixa autoestima, são fatores que influenciam inicialmente, pois a criança começa a perceber que está em nível diferente dos seus amigos. Fatores sociais, a fome, a falta de estrutura familiar e financeira, aspectos cognitivos, biológicos são fatores

que envolvem a dificuldade de aprendizagem, uma vez que podemos pensar a dificuldade de aprendizagem até mesmo a dificuldade acesso à escola, de condições para desenvolver o estudo, são fatores que vão além da sala de aula e do aprender (P3, relato Entrevista).

Eu acho vai de criança para criança e alguns chegam para a gente não tem vontade mesmo são desanimados, não tem o apoio da família, alguns a gente sente que assim que se ensina vai para casa no outro dia parece até que esquece, aí você volta no outro dia com a mesma coisa. Tem alguns alunos que vem para escola e já vem com outro interesse, perguntam que horas vai ser o recreio? Que horas que eu vou comer? Pela desestrutura familiar que alguns não são todos, são alguns, então a gente vê que o interesse dele é outro e ele não consegue se concentrar (P4, relato Entrevista).

Como é possível observar, em muitos casos, o ambiente familiar está sujeito à negligência, mesmo que não intencional, já que tantas questões estão “gritando” ao mesmo tempo, até mesmo as necessidades mais básicas. Deste modo, não é improvável que os pais e responsáveis dessas crianças tenham vivido, em sua infância, em contextos difíceis e parecidos com os que seus filhos vivem agora, e tendem a tornarem-se distantes de seus filhos, e até mesmo de suas necessidades, por conta de tantas demandas decorrentes da situação de vulnerabilidade, que acabam passando por momentos de maior estresse do que outras famílias (DUBOWITZ, 1999 *apud* PAPALIA, 2013).

Na perspectiva de Bronfenbrenner, “conforme sugere a teoria bioecológica, a negligência reflete na interação de múltiplos níveis de fatores que envolvem a família, a comunidade e a sociedade como um todo” (PAPALIA, 2013, p. 151; 238). Ainda para a autora, infelizmente, diante de uma realidade social difícil, a criança acaba sendo exposta a um nível elevado de fatores estressores, também conhecido como “níveis tóxicos de estresse”, decorrentes da pobreza e da negligência parental, podendo resultar em “problemas permanentes de aprendizagem, de comportamento e de saúde física e mental”. Porém, crianças em situação de vulnerabilidade, mesmo diante desse contexto, são capazes de apresentar uma resiliência extraordinária devido a fatores considerados de proteção, que lhe são peculiares, como particularidades que fazem parte de sua identidade (otimismo, criatividade, flexibilidade, independência, entre outros). Além disso, o apoio social de um adulto afetuoso pode favorecer o enfrentamento de tal realidade.

As professoras participantes da pesquisa compreendem suas limitações, mas relatam que visam dar esse suporte afetivo aos seus alunos, pois compreendem que tal carência os afeta como um todo e não somente nas questões relacionadas à aprendizagem e, desta forma, quando os alunos estão na escola, elas procuram exercer essa compensação, como é possível observar nos relatos a seguir:

A gente faz o melhor na sala de aula, a gente tenta dar carinho, atenção, mas nem sempre é tudo. Eles confiam muito na gente, desabafa, então a gente acaba participando da vida da criança, assim não são todos, a gente faz a parte da gente, mas a criança vai absorvendo o que a gente fala, então a gente tem que ter muito cuidado nessa parte [...] Então eu vejo dessa forma, que a gente consegue levar no cotidiano, com muito amor e carinho e paciência são ingredientes fundamentais na nossa pedagogia. (P2, relato Grupo Focal).

Na realidade que a gente trabalha, que eles já têm essa falta de autoestima, eles já vem de uma criação mais rígida, ou dessa falta carinho em casa, que nem eles acreditam que a gente está dando esse carinho, esse voto de confiança... Os alunos que precisam apenas do apoio, de sentar ao seu lado e mostrar que ele estava em um ambiente seguro para expor erros e acertos sem julgamento, necessitando do abraço o envolvendo mostrando o quanto era capaz (P3, relato Grupo Focal).

É notória a importância do engajamento e da manutenção do projeto dessa escola rural pesquisada, pois fornece mais um contexto formativo a esse ser biopsicossocial, deste cidadão em desenvolvimento, como também visa amenizar as consequências da situação de vulnerabilidade a que estas crianças estão expostas, situação essa, que a longo prazo, podem comprometer a sua saúde física, mental e emocional (PAPALIA, 2013).

Ainda assim, mesmo com as iniciativas da unidade escolar no sentido de oferecer várias formas de suporte, há a necessidade de insistir em outros modos de suportes parentais, pois durante o desenvolvimento da criança, o ambiente familiar precisa ir além das necessidades básicas de sobrevivência. É tarefa e dever da família atender às demandas afetivas e de segurança das crianças, pois é nesta via que o infante estrutura a mais importante forma de aprendizagem, isto é, a capacidade de confiar em si, nos outros e, ao mesmo tempo aprende a se relacionar e pensar em possibilidades. E, cabe ressaltar que “o aspecto afetivo tem fundamental influência no desenvolvimento intelectual do sujeito, determinando em que conteúdos a atividade intelectual se concentrará (SOUZA, 2008).”

Chalita (2001 *apud* RIBEIRO & BÉSSIA, p. 3), faz uma reflexão sobre o papel da família como uma importante base relacional vinculada à criança e ele afirma que “nem a indiferença, nem o amor exagerado, nem o opressor; a grande conquista é o equilíbrio, a serenidade, o bom senso.” Neste sentido, a participação dos pais na educação formal dos filhos deve ser constante e consciente. Segundo o autor, a vida familiar e a vida escolar, são contextos educacionais do desenvolvimento, por isso é importante que sejam simultâneas e complementares e “devem se organizar na tentativa de alcançar o objetivo maior, que é a formação integral da criança.”

Deste modo, a narrativa da professora a seguir vem ao encontro do que postula o referido autor:

Os pais são fundamentais para o enfrentamento do aluno em suas dificuldades, o apoio em casa, um ambiente adequado para os estudos, uma disciplina com horários recebendo apoio de um adulto e um incentivo. Os pais podem fazer a diferença também participando das reuniões e demonstrando interesse em como está o desenvolvimento do aluno, demonstrando apoio ao professor, auxiliando o aluno em suas tarefas (P1, relato Grupo Focal).

Diante das percepções das docentes, a atenção aos aspectos necessários à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos não são tão nítidos a alguns pais como uma necessidade diante do que vivenciam em sua realidade social e cultural. Para muitos, a escola é vista como o lugar da alimentação ao filho, o local onde o filho está sob os cuidados de alguém, não fica ocioso, fica longe da “rua” e os pais mais protegidos das visitas dos “conselheiros tutelares” por evasão escolar, já que a criança está na escola.

Compreender a forma como a família se relaciona com a escola da criança e se há expectativas em relação ao papel que esta deve exercer é essencial, pois a maneira como a pessoa percebe e dá significado ao ambiente escolar vai bem além das características físicas (ANCONA-LOPES *et al*, 2013).

Cabe, então, uma reflexão sobre a hierarquia das necessidades de algumas famílias de crianças que não conseguem, por uma questão sociocultural, visualizar a escola como um espaço de aprendizagem. O modelo de Maslow situa as necessidades motivacionais em uma hierarquia representada por uma pirâmide, com as necessidades mais básicas na base e as necessidades de nível superior no topo (FELDMAN, 2015, p. 293):

Figura 2: Pirâmide de Maslow



Fonte: Feldman (2015, p. 293)

A partir da análise da pirâmide, observa-se que as necessidades primordiais de algumas destas famílias são as fisiológicas e, posteriormente, as de segurança, sendo ambas vinculadas à sobrevivência. Para ativar uma necessidade específica de ordem superior, neste caso, a importância da atenção à aprendizagem e ao afeto à criança, para guiar o comportamento de alguns pais, eles primeiro precisam atender às necessidades mais básicas, como o alimento, por exemplo, na hierarquia, para que as posteriores possam fazer sentido, ou seja, as necessidades de ordem superior, tais como amor e um sentimento de pertencimento, estima e autorrealização, diante das dificuldades sociais, tendem a ficar em segundo plano. E na criança, conforme foi exposto nas narrativas anteriores, a fome, que é uma necessidade fisiológica, vem antes da necessidade do aprender, que está em uma ordem superior.

É importante ressaltar que a discussão proposta pela reflexão da pirâmide da hierarquia das necessidades é, na verdade, o resultado das desigualdades sociais que acentuam as dificuldades em todas as esferas, gerando conflitos vividos no ambiente familiar e que, segundo Molinari, Silva e Crepaldi (2005, p. 18), colocam cada vez mais em risco o desenvolvimento saudável das crianças na sociedade.

Um outro fator interferente na aprendizagem que as professoras expuseram foi o fator tempo, pois há crianças que apresentam facilidade em aprender por conta de toda essa realidade social e cultural, muitas demoram para o despertar da aprendizagem, cada uma tem o seu tempo para aprender, mas o ano letivo não espera, ele corre e acumulam-se defasagens, porque o tempo letivo não foi compatível com o do aluno. O tempo, de acordo com Bronfenbrenner segundo a teoria bioecológica, é “o efeito do tempo sobre outros sistemas, “refere-se às pressões exercidas sobre a pessoa pelas mudanças que ocorrem ao longo do seu curso de desenvolvimento em virtude de eventos históricos a que está exposto” (BENETTI *et al*, 2013, p. 92-93, ROTHER, 2014 *apud* PINTO, LEÃO e ALMEIDA, 2019, p. 253).

Além de todos os pontos já elencados nesse tópico, este contexto de vulnerabilidade vivido pelos alunos, que já não era fácil, foi ainda mais impactado pela Pandemia do COVID-19, que fez com que escolas fechassem as portas, na tentativa de conter o avanço do vírus. Diante desta realidade, o cenário de desigualdades socioeconômicas e suas vulnerabilidades ficou ainda mais complicado. Para muitas crianças, a estrutura da escola e os seus professores eram o principal suporte alimentar, afetivo, de aprendizagem, que foi perdido devido ao isolamento social na Pandemia, e, sem esse suporte, o processo de desenvolvimento ficou ainda mais comprometido quando se trata de alunos com dificuldades de aprendizagem.

A declaração da pandemia incidiu diretamente sobre as instituições e os processos educativos, gerou uma série de desafios apresentados aos estudantes e professores diante das

aulas remotas ofertadas na modalidade de ensino a distância, mas a falta de condições de suporte à aprendizagem por parte das famílias aos alunos, denotou um cenário de desigualdade, já que não existia uma garantia de acesso às aulas nesse período para todos (REIS, 2020).

O contexto da Pandemia de COVID-19 acentuou este cenário, segundo relatos das professoras. Como, a princípio, as atividades eram realizadas em casa e depois os alunos passaram a frequentar a escola, num intervalo de 15 em 15 dias, esses fatores implicados do ambiente da criança se mostraram ainda mais impactantes, como é possível constatar pelo relato a seguir:

Hoje meu principal impasse é a pandemia, e a escassez de internet na zona rural, também a falta de apoio de algumas famílias (P1, resposta questionário).

Eles voltaram sem saber nada do que a gente já ensinou, foi porque a criança quando perde a rotina, ela perde toda a estrutura dela, porque na pandemia a criança não tem hora para nada, a gente não sabe o que que ela está fazendo em casa, que horário que ela está fazendo e de que forma que ela está fazendo (P2, relato Grupo Focal).

As crianças que têm uma estrutura em casa quando elas participam na semana que é presencial eu sinto que tiveram apoio em casa, porque o que eu expliquei há 3 semanas atrás elas voltam e elas conseguem realizar as atividades e as crianças que eu já percebo que não tem estrutura familiar nenhuma, que não recebe apoio dos pais em casa, eu tenho que começar do zero, então eu explico para essas crianças de segunda a sexta, sexta feira, elas vão embora eu fico feliz que elas captaram o que eu queria transmitir à elas, mas quando elas retornam 15 dias depois, elas retornam como se não tivessem aprendido nada e desta forma, eu tenho que recomeçar do zero novamente [...] Você também tem uma sala que precisa avançar e que tem total capacidade para avançar, mas, em contrapartida, você também não pode deixar aquela criança que não está acompanhando, a gente tem que administrar a situação em meio de uma pandemia, que não é só a preocupação, é a preocupação daquela coisa de troca, que eles não podem ficar na proximidade, então, eu acho que vamos entrar em um baita desafio psicológico, desafio para os alunos também. Então, nessa segunda semana de setembro vai ser um desafio para todas nós, mas o que está ao nosso alcance nós estamos fazendo, procurar meios para deixar a aprendizagem mais leve e mais fácil, você percebe um aluno que ele tem dificuldade de uma coisa, a gente procura meios de forma mais fácil de transmitir aquela aprendizagem, que consiga captar de uma forma mais fácil. (P1, relato Entrevista).

A Pandemia acentuou a distância entre as classes sociais, deixando ainda mais vulneráveis as pessoas menos favorecidas. Tal realidade reflete diretamente nos processos de ensino, tendendo a ocasionar um déficit de aprendizagem em muitas crianças, devido à falta de recursos e suportes, decorrente da situação socioeconômica em que vivem (GUEDES e GOMES, 2020).

Com a pandemia de COVID – 19, as atividades nas escolas foram interrompidas abruptamente e, diante da realidade social dos alunos, muitas tentativas de continuidade das atividades educacionais fracassaram no sentido de propiciar um ensino de qualidade a todos, fragilizando a socialização, devido ao distanciamento social e o aprendizado, pois não tinham condições de acesso às tecnologias para as aulas remotas. Esta situação acarretou um prejuízo na obtenção e na compreensão dos conteúdos, promovendo a regressão no desenvolvimento de habilidades cotidianas, devido à ruptura da rotina e dos processos de aprendizagem de modo presencial em sala de aula, já que o suporte dado pela instituição foi considerado insuficiente, devido às condições sociais e econômicas de muitos alunos.

Por fim, neste tópico, as professoras participantes, a partir dos seus relatos, pontuaram o que consideram imprescindível para que um aluno aprenda e que fatores consideram importantes para o sucesso da aprendizagem do aluno:

Para mim é um conjunto de coisas, o professor buscar meios, a forma da criança aprender de uma forma mais simples. O professor ele realmente procurar conhecimentos para ajudar aquele aluno que tem dificuldade e aí vem o que a família faz com a fala do professor, vem a escola, é todo um conjunto [...] precisam de uma ajuda fora da escola, de especialistas pra que ocorra a aprendizagem, pra que receba ajuda também além da escola, mas eu acredito que seja um conjunto, vai funcionar professor, a escola, os pais da criança, os pais valorizarem o que a escola diz e buscar ajuda também pra essa criança, eu acredito que é todo esse conjunto. E também eu acredito que nós professores a gente tem que estar em busca de novos conhecimentos em decorrência do que você recebe do aluno em sala de aula, as dificuldades dele, você buscar se envolver mesmo diante daquela dificuldade de aprendizagem e buscar formas de ajudar esse seu aluno em dificuldade (P1, relato Entrevista).

Apoio familiar, apoio da escola, um bom acompanhamento, dependendo até o acompanhamento médico, eu acho que é isso. A escola tem que estar sempre presente, prestando atenção em cada aluno pra ver o que pode fazer para cada um deles, porque cada aluno é diferente um do outro é preciso um atendimento diferenciado (P4, relato Entrevista).

Em complemento às reflexões anteriores, as partícipes da pesquisa aferem a importância da busca de conhecimentos, por meio do olhar clínico do professor em sala de aula, na identificação dos potenciais, das dificuldades, dos sinais e dos sintomas, e, quando se fizer necessário, a busca de avaliação e de acompanhamento especializado para identificar as causas das dificuldades de aprendizagens dos alunos. Aqui a realidade social se faz presente, seja por meio da falta de acesso a tais profissionais de forma gratuita, como também pela falta de reconhecimento da importância da necessidade deste encaminhamento por parte dos pais e dos responsáveis.

Estes relatos trazem um alerta sobre a necessidade de vinculação dos setores da educação ao setor da saúde, dentre outros, pois quando se fala em saúde da criança, não se coloca literalmente como a simples ausência de doença, como anteriormente era conotado, mas sim ressaltando a possibilidade de vivenciar um processo de desenvolvimento adequado nos mais variados aspectos e de forma ampla, considerando a saúde física e mental de forma integrada, envolvendo esse olhar ao infante, aos seus familiares e à sua comunidade, pois são sistemas interdependentes que influenciam e são influenciados, segundo a teoria bioecológica (MOLINARI, SILVA e CREPALDI, 2005).

Cabe ressaltar que o olhar clínico mencionado nesta dissertação não está relacionado ao termo medicalização, mas sim olhar além do aparente, individualizado, ao aluno, nas suas particularidades, nele como um todo, como um ser biopsicossocial.

Diante desse contexto, observa-se que o desenvolvimento da criança está vinculado aos seus aspectos individuais, ao seu contexto e às interações envolvidas e que, mesmo com pouca idade, estes aspectos interferem e são interferidos por todas essas vertentes. A criança é dependente dos outros que com ela interagem para a evolução de seu ciclo vital e no enfrentamento das demandas com as quais se depara.

Como foi possível refletir, o contexto influencia no desenvolvimento do aluno e auxilia na construção das peculiaridades da criança, dos seus relacionamentos, além da convivência com seus pais e responsáveis, com a comunidade, juntamente com a realidade socioeconômica, a cultura, as políticas públicas, o sistema educacional, seus professores, a saúde, entre outros setores vinculados a ele. Considerando todos os envolvidos nesse contexto, é importante haver diálogo entre eles, para assegurar um desenvolvimento saudável a esses indivíduos. Porém, “a intersetorialidade não é uma questão simples de ser executada, pois trata-se de um processo que deve ser construído entre os setores sociais, possibilitando a identificação de novos caminhos ao enfrentamento de problemas reais” (COMERLLATO, et al, 2007, *apud* PINTO, LEÃO e ALMEIDA, 2019, p. 255).

Considerando a possibilidade de intersetorialidade, é possível destacar o Programa Saúde na Escola (PSE), instituído pelo Decreto nº 6.286, de 2007, que visa a articulação desses setores na construção de políticas públicas voltadas à integração entre eles (BRASIL, 2007). Segundo o Ministério da Saúde, o referido programa tende a promover e articular ações das redes públicas de saúde com o sistema de ensino para favorecer o enfrentamento das vulnerabilidades (BRASIL, 2009).

Para Pinto, Leão e Almeida (2019, p.260),

Cabe lembrar que as políticas setoriais não solucionam tudo sozinhas, precisam se comunicar para identificar as necessidades da população e os benefícios que podem ou não oferecer, reconhecer suas peculiaridades e similaridades, principalmente ao tocante do desenvolvimento e aprendizagem, de maneira que extrapole a sala de aula e atinja todos os envolvidos.

É nítida a necessidade de discussão e articulação dos diferentes setores sobre saúde, educação, equidade de direitos e oportunidades nesses contextos e sobre as políticas públicas baseadas na realidade local, visando justiça social e de alternativas para superar as adversidades que colocam esses alunos em situação de vulnerabilidade, gerando mudanças duradouras, já que foram incorporadas às necessidades específicas de adequações e elencados os seus devidos responsáveis.

4.2.3 A realidade institucional e dos profissionais

A escola em que as professoras atuam conforme foi exposto anteriormente, é localizada na zona rural e que visa atender com qualidade os alunos da região, considerando que a maior parte deles vivem em situação de vulnerabilidade. A instituição que visa ensinar e formar discentes, ao mesmo tempo é um espaço relacional que envolve professores, alunos, funcionários e direção. Esta concepção de escola aproxima-se do conceito de microssistema, tal como definido por Brofenbrenner (*apud* Koller, 2004, p. 57) como “um contexto no qual há um padrão de atividades, papéis sociais e relações interpessoais que são experienciados pela pessoa em desenvolvimento.”

Segundo as professoras participantes da pesquisa, em função da condição social em que a criança está envolvida, muito se depende do contexto escolar para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, uma vez que o entorno dele se mostra vulnerável, desde a atenção, incentivo, afeto, olhar individualizado e preparo para o coletivo, ou seja, há uma preocupação com o seu desenvolvimento biopsicossocial deste o suporte alimentar oferecido pela escola, pois para muitos é a refeição principal do seu dia.

Tem alguns alunos que vem para escola e já vem com outro interesse, perguntam que horas vai ser o recreio? Que horas que eu vou comer? Pela desestrutura familiar [...], então a gente vê que o interesse dele é outro, e ele não consegue se concentrar. Então mais ou menos isso alguns problemas que que eu tenho! Falta do apoio da família, que a gente manda atividade e não ajuda, não tem um apoio para ajudar a realizar atividade com apoio familiar, que você pede para fazer um acompanhamento médico, não tem um laudo,

[...] um pouco dessa estrutura que eu vejo que falta, que interfere em alguns alunos (P4, relato Entrevista).

O estabelecimento de vínculos positivos e as experiências vividas pela criança, assim como um ambiente propício capaz de promover interações, incentivos, orientações, exemplificações, afeto, apoio, oportunidades, práticas, atenção, segurança, limite, assim como o fornecimento de estratégias e ferramentas para o desenvolvimento de habilidades e competências até que o aluno tenha idade suficiente para exercê-los com autonomia, são fundamentais para o desenvolvimento das funções executivas, que são responsáveis pela orientação e pelo gerenciamento das funções cognitivas, comportamentais e emocionais. Deste modo, é muito importante dar atenção às condições que podem afetar o funcionamento executivo, pois estas impactam em potencial os processos de aprendizagem do aluno (DIAMOND, 2013 *apud* PEREIRA *et al*, 2020).

Sobre a temática das dificuldades de aprendizagem, as professoras se mostraram muito unidas e disponíveis em colaborar umas com as outras e em trocar experiências, embora encontros fixos periodicamente para unir essa rede de apoio não ocorrem de forma sistematizada. Utilizam-se da observação em sala de aula, dos comportamentos e das atividades para a identificação das dificuldades, buscando uma atenção individualizada na aula para estes casos, como também adaptação em manejos e atividades para esta demanda, mas expressam dificuldades para tal execução, já que há mais alunos em sala e não há professores auxiliares como apoio, embora relatam que há uma sala de reforço para este tipo de ajuda, mas como é somente um professor para tantos alunos com dificuldades, a eficácia deste recurso fica prejudicada, conforme é possível observar nos relatos a seguir:

A gente sempre faz adaptações, a gente faz muita coisa diferenciada em sala de aula para criança não ficar se sentindo assim que está para trás, que não está aprendendo, a gente sempre vai até o aluno que tem esse tipo de dificuldade, a atenção acaba sendo até mais voltada para ele do que os que acompanham bem (P2, relato Entrevista).

Na sala de aula procuro realizar as atividades por meio de agrupamento, atividades diferenciadas, hoje está mais difícil devido a pandemia, e eles não podem ficar tão próximos dos outros. Também tem o reforço na escola, porém não abrange a turma do 1º ano (P3, relato Entrevista).

Antes da pandemia tinha uma sala de reforço, que quando os alunos estavam com dificuldades, uma aula por dia eles subiam para focar diretamente na dificuldade deles (P2, relato Entrevista).

As docentes demonstram que recebem o apoio da instituição e dos responsáveis envolvidos nesse processo, mas há limites impostos pela realidade, conforme é expresso no relato a seguir:

Neste caso a gente trabalha muito unido sabe, a gente não tem uma pessoa assim, somos todos, nós temos a direção, secretária, nós temos uma equipe boa, que todo mundo colabora, primeiramente a gente chama família, aí elas nos ajudam a falar, a explicar não deixa a gente sozinho sabe, a gente não fica com a família sozinho falando, a gente tem uma equipe muito unida, amparado, mas só escola fica difícil, porque quando a mãe, quando a família vai buscar ajuda vamos supor, uma junta médica, é demorado, demora meses às vezes até anos, porque eu não sei o que acontece, mas a criança não tem a prioridade o idoso tem no SUS, mas eu não sei o que acontece na rede SUS. A escola faz o melhor e todo mundo se une ajuda todo mundo, se precisar de um documento da escola, a escola corre, faz isso, eu não tenho o que falar sobre isso,...] a escola também se compromete, quanto a isso eu não posso reclamar, pelo menos nos dois anos que eu estou trabalhando a gente trabalha muito unido e em conjunto. O que depende de outra pessoa ela faz o que pode fazer e assim a gente vai caminhando (P2, relato Entrevista).

Os contatos que tive e tenho é ao observar as dificuldades, converso com a direção e com os pais, após este momento, cobro os pais sobre a procura pela equipe multidisciplinar, no caso do aluno que a família buscou, consegui conversar com a psicóloga, mas não tenho retornos (P3, relato Entrevista).

As participantes da pesquisa ressaltam que todas as percepções relacionadas às dificuldades de aprendizagem são transmitidas à direção e à coordenação, que prontamente encaminham para o reforço escolar, entram em contato com os pais e responsáveis e, se necessário, realizam o encaminhamento para profissional especializado, mas, segundo elas, infelizmente nem todos os casos dão sequência ao encaminhamento para avaliação, acompanhamentos e tratamentos, seja por uma questão da cultura familiar, seja pelas longas filas para o atendimento gratuito, já que a realidade financeira da maioria é bem limitada.

A pesquisa e a escola em questão se situam numa cidade em pleno desenvolvimento no Vale do Paraíba Paulista. No ano de 2021 figurava entre as 6 melhores cidades das Américas na categoria custo-benefício para receber investimentos, mas mesmo diante das contingências, um site responsável pelo jornalismo da região, em 2017, noticiou que as Unidades Básicas de Saúde (UBS), mesmo em pleno funcionamento, lideravam em reclamações nos canais de atendimento do município, pois a população apresentava dificuldade em agendar consultas a curto prazo com especialistas. A prefeitura reconheceu publicamente esta falha, porém alegou que, mesmo abrindo vagas aos profissionais, muitos não se interessaram em atender a rede pública e que a demanda aos atendimentos era maior, se comparada à oferta, cabendo ressaltar, que tais serviços foram ainda mais comprometidos com a Pandemia do COVID-19 (G1, 2017, 2021). Com isso, posterga-se ainda mais a busca por recursos além da escola como uma possibilidade de agregar ao processo de aprendizagem do aluno, já que outras possibilidades de acompanhamento e atendimento por especialistas e equipes multidisciplinares dependem, em sua maioria, da rede pública de saúde.

Cabe, deste modo, uma atenção a esse ponto a respeito dos encaminhamentos, pois esta ação deve agregar ao desenvolvimento da aprendizagem desse aluno e não o segregar diante da possibilidade de um diagnóstico. A escola, mesmo ao encaminhar o aluno, deve manter suas funções educacionais e sociais na vida dele, pois diferenças funcionais são peculiares ao discente, cada aluno tem o seu estilo cognitivo e suas particularidades para aprender, todos precisam ser visualizadas diante das suas necessidades, dificuldades, mas também em relação ao seu potencial. Esta reflexão precisa ser realizada para que as diferenças funcionais do aluno não recaiam no que é denominado como “medicalização”, ou seja,

da adesão a lógica médica, legitimando o fenômeno da diferença como questão que encontra origem, respostas e encaminhamentos a partir do olhar clínico, que identifica a condição do sujeito como falta de saúde [...] passam a ter valor de indício de diagnóstico, colocando-o no campo do desvio do caminho saudável (ANGELUCCI, 2014, p. 123).

Não se trata de ignorar a necessidade de encaminhar os alunos com dificuldades de aprendizagem expressivas que podem estar vinculadas a transtornos, síndromes e deficiências, mas que o processo educacional não seja permeado somente pelo que falta ao indivíduo, mas sim nas possibilidades, nele em sua individualidade, assim como suas potencialidades, suas relações e suas histórias.

Faz-se necessária a manutenção do compromisso em conhecer as necessidades educacionais do aluno “que se disponha a construir e experimentar com eles as diferentes formas de apropriação do conhecimento” [...] a fim de evitar a “reinvenção cotidiana do fracasso escolar” (ANGELUCCI, 2014, p. 125).

Para Carvalho “[...] o trabalho na diversidade começa pelo reconhecimento das diferenças e na paridade de direitos que, na escola, traduzem-se como aprendizagem e participação” (2012, p. 23). Nesse sentido, é importante que o professor conheça o aluno em seus estilos cognitivos, suas formas de aprender, seus potenciais, suas dificuldades sua realidade e os conhecimentos que ele traz dela e se organize para recebê-lo, orientando, desta forma, suas práticas pedagógicas a partir de tal apropriação.

Por meio dos relatos a seguir, é possível aferir que a realidade que limita é a mesma que impulsiona, pois as professoras, de maneira geral, disseram na entrevista que acordam com vontade de ir para escola, sabendo que, mesmo diante de tantos entraves, são parte importante para o desenvolvimento daquelas crianças, mas que queriam fazer mais, e esse “mais” depende de muitos fatores, mas ainda assim elas afirmam que mantém a perseverança.

A minha motivação vem em ver resultados na vida da criança, porque eu sei que afeta tanto, completamente a autoestima da criança, a criança vem falar

com você assim olhando, você percebe a autoestima da criança sendo afetada, tem vergonha de abrir a boca na sala de aula por causa dos amiguinhos, do julgamento dos amiguinhos, então não é só a dificuldade de aprendizagem, vem a autoestima e isso eu fico muito chateada (P1, relato Entrevista).

O sentimento que eu tenho é que a gente faz de tudo a gente quer ver avanço, a gente quer ver a criança crescendo no aprendizado e não consegue às vezes eu me questiono, penso assim, será que o problema não sou eu? [...] Quando a gente se depara com esse tipo de aluno, tem que saber o que fazer, o que aplicar, como fazer, porque ninguém faz nada sozinho, a gente sempre busca ajuda, busco pela internet, a gente busca com um amigo, um colega de trabalho que tem experiência, que já passou por isso, então o busca nos estudos, a gente volta estudar faz uma pós (P2, relato Entrevista)

Me sinto muito motivada em ensinar, é o que me move, é o que me faz acordar e sentir vontade de estar lá, e ver que posso fazer algo mesmo que “seja pouco”. Gostaria de me sentir mais apoiada, de ter maneiras de ajudar estes alunos a fazer um acompanhamento, médico, neurológico e psicológico. [...] Sobre os casos de dificuldades de aprendizagem me desperta a empatia, preocupação, tristeza por muitas vezes, em ficar só ali na sala e não poder fazer mais, ir além, e também despertar o sentimento de dever cumprido, de alegria quando conseguimos avançar, e me desperta motivação de querer fazer o melhor (P3, relato Entrevista)

Então, eu me sinto motivada sim como professora, gosto da minha profissão, eu me apego muito aos alunos, eu tento participar da vidinha deles e fazer o que eu posso e não interfere na minha motivação não, porque eu tento fazer o máximo que eu posso para ajudá-los. [...] Um sentimento de querer ajudar o aluno com dificuldade de aprendizagem, mas ao mesmo tempo quando você não consegue, que você ver que vai um pouco além do que você pode, aí é difícil, dá um sentimento de impotência, que você não está conseguindo, que demora e de uma hora para outra aí amadurecem, e despertam um sentimento de alegria, tem uns que são um pouquinho mais lentos, mas quando vem essa vontade deles, que eles começam a ler, eles mesmo se empolgam! Aí é um sentimento bem legal de alegria (P4, relato Entrevista)

As dificuldades de aprendizagem, diante das percepções e vivências das professoras, é parte da constituição de um todo envolvido de desigualdades, que denotam vulnerabilidades, limitações e oportunidades, em que o afetivo e o cognitivo são afetados por esta realidade. Por meio da ação, dessas docentes colocam sua função como algo que oportuniza transformar a realidade difícil e de tantos entraves de muitos de seus alunos, em que uma parte busca ser mais forte que o todo.

As iniciativas da equipe pedagógica precisam ser valorizadas, mas em relação às práticas voltadas às dificuldades de aprendizagem, é importante que troque o ponto de exclamação da frase: “Fazemos de tudo!” pelo de interrogação: “Fazemos de tudo?” As abordagens vinculadas à aprendizagem dos alunos são personalizadas, motivadoras e foram desenvolvidas para atender à diversidade a partir do conhecimento e da apropriação de tal realidade, de seus potenciais e de suas necessidades?

Diante dos relatos, cabem algumas reflexões, pois, muitas vezes, o fazer de tudo, o perseverar e enfrentar com coragem são insuficientes, mas parecem suficientes, porque a percepção de quem se tem de tais posicionamentos é de que todos os recursos pessoais e institucionais já foram utilizados, é necessário, porém, “olhar além da margem” e reconhecer que podem existir meios que transcendem o que se conhece.

Cabe, ainda, considerar que práticas formativas voltadas para a diversidade e para a justiça social poderão contribuir de forma importante, já que as docentes mostram-se interessadas e atentas à diversidade, em ensinar e desenvolver altas expectativas em todos os alunos, sendo estes parte dos tópicos pertinentes e necessários, como elencado por Zeichner (2008, p. 22-24), para a formação de professores para a justiça social (FPJS). Deste modo, ainda na premissa do autor, a FPJS auxiliará as docentes a “examinar profundamente suas próprias atitudes e concepções” sobre aqueles que são diferentes e adaptar o ensino e as avaliações à realidade do alunado e ensinará os professores a “como aprender sobre as famílias e comunidades de seus alunos e como transformar esse aprendizado em práticas culturalmente sensíveis”.

Sendo assim, “os educadores começam a entender melhor como suas interações com seus alunos e com o mundo em geral são influenciadas por sua localização social e cultural, assim como a de seus alunos” (DARLING-HAMMOND e BRANSFORD, 2019, p. 216).

Observa-se nos relatos das docentes que as mesmas se percebem envolvidas, mas além da atenção individual aos alunos com dificuldades de aprendizagem, não especificaram claramente em detalhes o que de fato são os processos diferenciados, mesmo diante de tantas indagações sobre os mesmos.

Percebe-se que se espera muito da família e do encaminhamento a uma equipe médica e multiprofissional que, por conta da falta de recursos, dificilmente será atendido. Neste sentido, entende-se que muitas áreas podem contribuir e serem responsáveis pelo desenvolvimento da criança, mas o que a gestão escolar e o professor, em seu planejamento e na prática pedagógica cotidiana, podem ainda exercer diante destes impasses e da realidade?

O docente, diante da diversidade, com práticas voltadas para a justiça social, deve esperar posicionamentos dos diferentes setores, mas, mesmo considerando os atuais esforços, é importante que mantenham um olhar crítico sobre si e sobre a gestão, além de fazerem constantes reflexões sobre a eficiência e a eficácia de suas condutas, analisando a realidade, o seu planejamento e suas práticas pedagógicas, buscando mais possibilidades em relação aos alunos, ao seu contexto, não se deixando vencer diante de uma difícil realidade.

Freitas e Prado (2016) fazem um alerta, pois não é incomum preconceitos direcionados à criança socialmente vulnerável, à sua família e à sua cultura, vinculados como limites persistentes e não transitórios às suas possibilidades de desenvolvimento. Caso o professor tenha essa concepção, terá um olhar desacreditado sobre o aluno e sobre a sua realidade, nivelando o que ensina “por baixo”, oferecendo o mínimo de desenvolvimento ao infante, considerando os que têm bom desempenho diante dessa realidade como uma exceção.

Para Crahay (2013, p.28-29):

O professor não pode agir como se estivesse diante de uma série de alunos padronizados que reagiriam, todos, da mesma maneira. Diante de duas ou três dezenas de alunos, ele sabe que o desenvolvimento físico, os ritmos de aprendizagem, os estilos cognitivos, os níveis de linguagem, os interesses e as motivações variam. Diante disso, uma pergunta se impõe: podemos exercer a mesma ação educativa com relação a todos esses alunos?

Os envolvidos nestas esferas devem considerar a inclusão como um processo e isso implica que deve haver uma busca permanente para encontrar as melhores formas de atender a diversidade, identificando e removendo barreiras interferentes nesse processo para o planejamento e para a implementação de políticas e de práticas inclusivas. Desta forma, é importante considerar que a inclusão diz respeito à presença, à participação e à realização de todos os alunos, envolvendo uma ênfase particular nos grupos de alunos que podem estar em risco de marginalização, exclusão ou baixo desempenho (UNESCO, 2005, p. 15-16 apud UNESCO, 2018, p. 17).

Diante do exposto, é preciso fazer ajustes considerando as peculiaridades dos alunos diante do direito que eles têm aos conhecimentos considerados fundamentais, pois olhar o processo de aprendizagem sem as tais indagações anteriormente mencionadas é desconsiderar a diversidade, as desigualdades, as necessidades e as influências das variáveis ambientais no desenvolvimento do infante, esperando que ele se adapte aos enquadres escolares e às concepções distantes da sua realidade.

Os professores, apropriados de tais conhecimentos, poderão refletir, organizar e orientar suas práticas educativas de acordo com o contexto dos alunos, e do que e como ele consegue aprender, compreendendo melhor seus papéis e os dos diferentes setores, suas responsabilidades e quais competências lhes são necessárias à sua função.

4.3 Categoria 3: Possíveis alternativas para amenizar os impasses frente a essa realidade

Cada etapa da pesquisa foi fundamental para compreender o contexto alvo do estudo. Os questionários, as entrevistas, o grupo focal foram instrumentos importantes para o desenvolvimento de um raciocínio teórico e estratégico, pensado a partir da prática vinculada aos alunos em situação de vulnerabilidade social com dificuldades de aprendizagem. Diante das informações obtidas, foram levantadas possíveis soluções compartilhadas com as profissionais, a fim de buscar entender se estas são condizentes com a realidade que percebem em seu cotidiano profissional. Cabe considerar que, diante da gama de voluntários que se disponibilizam a auxiliar a instituição, os mesmos foram cogitados nas propostas.

As alternativas voltadas ao aluno e a possibilidade de inserção da família nos processos de aprendizagem sugeridas foram:

- Como procedimento, ao receber um aluno na instituição, deve-se realizar uma entrevista com pais e responsáveis utilizando um questionário de anamnese que atenda à necessidade de informações iniciais dos professores e da equipe pedagógica, com a finalidade de conhecer mais o aluno e a sua realidade, por meio da conversa com seus responsáveis (será disponibilizado um roteiro/modelo como sugestão). Para Kuyken, Padesky & Dudley (2010), a anamnese vislumbra a coleta de informações sobre a história de desenvolvimento da criança, com a função, diante dos dados apresentados, de auxiliar na triagem da demanda e nos possíveis encaminhamentos à equipe multidisciplinar.

- Em continuidade ao conhecimento dos aspectos relacionados ao aluno, nos primeiros dias de aula, por meio da acolhida, deve-se oportunizar momentos de conhecimento dele e de sua realidade a partir de entrevista socioemocional com a criança, que poderá ser por meio de um roteiro elaborado pelo próprio professor ou até mesmo pela utilização de roteiros disponíveis por editoras. De acordo com Araújo, Rubino e Oliveira (2018, p.93), este material contém perguntas variadas e tem como proposta facilitar a verbalização de assuntos de interesse do aluno diante dessa vertente como, por exemplo, “a visão de si, de seus pais e responsáveis, informações sobre sua rede de amigos, sua capacidade de auto-observação e autorrelato.”

- Ao professor sugere-se como prática a observação e análise sobre o estilo de aprendizagem do aluno, que pode ser baseada, por exemplo, no registro do estilo de aprendizagem (REAp) de Sebastian-Heredero (2019) e em avaliações diagnósticas por etapas de ensino, baseadas na BNCC.

- É importante que se adote como prática o acompanhamento do desempenho e das necessidades do aluno e conciliá-lo ao plano coletivo de aprendizagem, baseando-se no “plano de desenvolvimento individual (PDI)”, que é amparado pela Lei 13146/2015, que é a Lei Brasileira de Inclusão e pela Lei 9394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação. Este acompanhamento é previsto no capítulo “Adaptações Curriculares” dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados pelo Ministério da Educação (MEC). A utilização contínua deste plano possibilitará aos professores a utilização de estratégias mais apropriadas em sua prática em sala de aula, e buscando compreender as necessidades e as dificuldades dos discentes nos aspectos afetivos, motores e cognitivos, favorecendo os processos de aprendizagem num contexto geral.

- Quando se pensa na variedade de necessidades dos alunos em sala de aula, pode-se oferecer estratégias importantes para aqueles que necessitam de maior apoio. Segundo Mecca et al (2015, p. 98), “o Desenho Universal na Aprendizagem oferece estratégias para o desenvolvimento de um ambiente para todos os alunos.” Baseando-se nessa premissa, o professor poderá adaptar as lições e as tarefas, elencando o planejamento da aula com os objetivos e os aspectos a serem apontados, as características gerais e as específicas dos alunos da sala, especialmente dos que possuem dificuldades de aprendizagem, abordando o que, como e o porquê será trabalhado tal conteúdo sem desconsiderar tais peculiaridades. “O desafio de ensinar alunos diversos começa no momento em que os professores planejam maneiras de conectar seus alunos aos conteúdos que pretendem ensinar” (DARLING-HAMMOND e BRANSFORD, 2019, p. 224).

- Além dos cuidados acima referidos, os alunos com dificuldades de aprendizagem podem requerer adaptações curriculares e avaliações baseadas em ajustes, além de auxílios de que o aluno precisa para aprender. No entanto, é primordial que o professor conheça o processo de aprendizagem, as funções cognitivas comprometidas e saiba avaliar o aluno, pois será a partir disso que ele pensará em possibilidades de práticas que beneficiem o discente com dificuldades (BARBOSA et al, 2019).

- Verificar a possibilidade de Atividades de Reforço / Nivelamento no contraturno ou após a aula, por meio de voluntários, abrangendo mais alunos do que atualmente. Nessas atividades, será importante verificar a possibilidade da participação de algum membro da família, por exemplo, de 15 em 15 dias ou 1 vez por mês ou sempre que possível para que se aproprie de conhecimentos, habilidades e atitudes para o devido apoio às atividades escolares da criança. De acordo com Polonia e Dessen (2005), família e escola são dois sistemas essenciais para o desenvolvimento, e podem atuar tanto como compensadores, motivadores,

quanto como impeditivos, inibidores e comprometedores do crescimento físico, social e intelectual da criança. A participação dos pais e responsáveis na educação das crianças deve ser ativa, constante e consciente. A vida escolar e a familiar devem caminhar juntas, uma sendo complementar a outra na tentativa de alcançarem o objetivo maior, que é a integral formação do infante.

- Investigar a possibilidade de aproveitamento do laboratório de informática da escola, criando, por exemplo, um canal com profissionais voluntários e capacitados para auxiliarem as crianças nas dificuldades de aprendizagem / reforço e, dependendo, dos responsáveis, por meio de chamada de vídeo pelo computador.

- Tanto em sala de aula quanto no reforço escolar, verificar a possibilidade do auxílio de um estagiário ou professor auxiliar (pode ser um voluntário) na função de tutor / facilitador, para auxiliar de forma mais individualizada aos alunos com dificuldades mais acentuadas de aprendizagem, como também “dando suporte técnico e pedagógico ao professor titular para proporcionar a aprendizagem dos educandos (BUSS e GIACOMAZZO, 2019, p. 662).

- Após a avaliação bimestral do aluno, deve-se ter como procedimento o contato com rede de profissionais de diferentes áreas para que, de forma voluntária, caso não tenha acesso por meio do SUS, atendam aos encaminhamentos, suporte, avaliação e acompanhamentos, possibilitando a troca de experiências entre os professores e tais profissionais (Psicólogo, Psicopedagogo, TO, Fono e etc). É preciso insistir na intersetorialidade, envolvendo as áreas de saúde, educação e assistência social, por exemplo, para estreitar a relação da escola com esses setores, a fim de favorecer, além dos acompanhamentos, encaminhamentos e tratamentos, o desenvolvimento das crianças decorrente da implementação deste procedimento “em diversas comunidades, principalmente nas de menor nível socioeconômico, demonstrando uma alta probabilidade de êxito” (HALPERN e FIGUEIRAS, 2004, p. 107).

- Verificar a possibilidade de inserir uma vez na semana, no horário de aula, atividades que trabalhem as competências socioemocionais, como roda de conversa, plano / suporte de estudos e projeto de vida aos alunos, baseadas na BNCC. A competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. De forma resumida, as competências gerais estabelecidas para a Educação Básica reportam-se a conhecimentos, pensamento científico, crítico e criativo, diversidade cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento, autocuidado, cooperação, empatia, responsabilidade para consigo e com o outro e cidadania (BNCC, 2017, p. 9-10).

- Nas comemorações que ocorrem na escola, que contam com a presença da família, é importante aproveitar esses eventos para que profissionais de diferentes áreas, a convite da escola, por meio de palestras ou rodas de conversa, falem de algum tema pertinente, que poderá servir de apoio e suporte aos responsáveis. Para Oliveira e Dias (2018), a psicoeducação deve ocorrer de maneira didática, contendo linguagem adequada ao público-alvo e o compartilhamento destes conhecimentos pode se dar de diversas formas. Em complemento a isso, Ancona-Lopes (2013, p. 26) denota que esses profissionais com essas informações e esclarecimentos, efetuam “uma espécie de tradução dos conceitos teóricos numa linguagem acessível, devendo certificar-se de que sua comunicação está fazendo sentido para os pais.”

Em continuidade aos pontos levantados a partir dos instrumentos, as alternativas voltadas ao professor e a gestão são:

- Oportunizar no horário de planejamento e estudo coletivo a possibilidade de troca de experiências entre as professoras, como uma oportunidade de compartilhar suas dificuldades, necessidades, além de boas estratégias e boas experiências. O trabalho colaborativo remete a um vínculo pessoal e profissional, para Roldão (2007, p. 27):

Não é meramente um encontro com tarefas coletivas, suas potencialidades se dão num plano estratégico e sua operacionalização no plano técnico [...] essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos de colaboração”.

- Cursos / formações teóricas e vivenciais: verificar bimestralmente as demandas /temas que os professores precisam e angariar, por meio das instituições voluntárias, o oferecimento desses cursos, considerando a temática da diversidade e da justiça social, já que a escola atende alunos em situação de vulnerabilidade social.

- As docentes também denotaram a necessidade de uma gestão escolar mais próxima da gestão de pessoas, com programas de qualidade de vida no trabalho, envolvendo acompanhamento psicológico como um auxílio a mais para se sentirem fortalecidas nesta jornada, assim como suporte e orientações de equipes multidisciplinares, nos casos relacionados às dificuldades de aprendizagem. Em decorrência de tais necessidades e dos limites da gestão escolar, pode-se angariar tais ajustes e implementações por meio de voluntários. Diante do exposto, para Vilas Boas et al (2012, p. 4), mesmo no serviço público ou em instituições que dependem de doações, todas estas práticas de gestão de pessoas estão relacionadas e são relevantes, pois afetam a motivação e o engajamento dos professores em suas atividades, porém

as peculiaridades de tais instituições afetam a adoção de práticas diversificadas, porque “têm autonomia limitada na gestão de seus próprios recursos”.

Por fim, as sugestões das docentes diante da realidade e das percepções favoreceram o delineamento de um produto técnico resultante da pesquisa em formato de cartilha, que será concluída após o término do estudo e será oferecida à instituição, com um material teórico e prático sobre as demandas vinculadas às dificuldades de aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa foi delineada sob a temática relativa à percepção das quatro únicas docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola situada na zona rural diante dos desafios relacionados as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos, principalmente àqueles em situação de vulnerabilidade, decorrente das injustiças sociais. Os assuntos apresentados por meio desse estudo visaram incitar reflexões, contribuir com informações sobre o tema e facilitar o acesso do professor a um levantamento de conceitos, estratégias, procedimentos, como forma de ampliar sua rede de apoio, seus conhecimentos e possibilidades de trabalho e, conseqüentemente, favorecer os processos de aprendizagem dos alunos.

O foco desse estudo versava sobre como as professoras participantes reconhecem, justificam e atuam frente às dificuldades de aprendizagem de seus alunos em sua prática pedagógica, que fosse problematizado se a formação inicial e a formação continuada oferecida às docentes atendem às demandas ligadas às dificuldades de aprendizagem e se favorecem alternativas de intervenção na prática pedagógica cotidiana. Além disso, com o resultado do levantamento de possibilidades para amenizar os impasses frente a esta realidade, buscou-se delinear uma proposta de intervenção, um produto técnico resultante deste estudo, contemplando um conjunto de orientações práticas aos professores, visando a melhor instrumentalizá-los para atuar, de modo mais confiante, frente às possíveis dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Constatou-se que as professoras, alvo desta pesquisa, conceituam e reconhecem as dificuldades de aprendizagem de seus alunos conforme as definições dos teóricos e dos manuais diagnósticos da área. Diante da experiência com a realidade afirmam que é necessário formação e informação, para conhecerem seus alunos, desenvolverem um bom planejamento e, conseqüentemente, uma prática pedagógica mais adequada a este cenário. Argumentam que precisam assumir compromisso com novos aprendizados e desenvolver competências profissionais para dar conta dos desafios vividos no cotidiano. Para tanto, na prática dão ênfase às habilidades socioemocionais, ao olhar sensível e individualizado em relação aos discentes, pois compreendem que as muitas carências que apresentam, os afetam e de modo substancial, a formação integral destes, já que percebem que há alterações emocionais e comportamentais relacionados a tais dificuldades.

Reforça-se que os conhecimentos sobre as dificuldades são importantes, pois favorecem acessar as diferenças funcionais e buscar adequações junto ao processo de ensino-aprendizagem. Ainda assim, é preciso muita cautela, atenção, observação e questionamentos

por parte do professor sobre as variáveis que podem ser favoráveis ou mesmo prejudiciais ao desenvolvimento do aluno, a fim de evitar conclusões precipitadas sobre os impasses sentidos pela criança, o que pode levar à “medicalização”, com excessivos encaminhamentos para fins diagnósticos, deixando de olhar criticamente para a realidade do aluno, da instituição, da formação e da prática docente.

As docentes justificam de forma unânime que o contexto local, social e familiar são influências potenciais nas dificuldades de aprendizagem, emocionais e comportamentais de seus alunos e que se agravaram ainda mais por conta da Pandemia do COVID-19, pois as desigualdades e suas vulnerabilidades ficaram ainda mais expostas. Entretanto, aferem que muito se depende do contexto escolar para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, uma vez que o entorno dele se mostra vulnerável e, nesse sentido percebem que a realidade socioeconômica são a causa e manutenção desses comprometimentos, e, por mais que se envolvam, acolham, busquem formações e sejam apoiadas pela gestão da instituição escolar, as questões sociais e a falta de estrutura familiar continuam a ser um problema.

Tais observações evidenciam que os fatores de risco que podem impactar negativamente no desenvolvimento das crianças em situação de vulnerabilidade não estão relacionados somente à escola, pois envolvem os riscos biológicos e ambientais decorrentes de condições precárias de saúde, aos poucos recursos sociais, além de fatores que envolvem a família, sua coesão e a comunidade (MOLINARI, SILVA e CREPALDI, 2005).

Nas práticas pedagógicas vinculadas à temática, as docentes utilizam-se da observação em sala de aula, dos comportamentos e das atividades dos alunos para a identificação das dificuldades de aprendizagem, oferecem atenção individualizada na aula, adaptam as atividades e os manejos para os casos mais expressivos, embora relatem dificuldades para tal execução, já que pelo número de alunos em sala, não há professores auxiliares suficientes como apoio e as aulas de reforço, oferecidas no contraturno não suprem suficientemente as necessidades, pois há somente um professor para todas as etapas e a eficácia deste suporte fica comprometida.

As participantes da pesquisa ressaltam que todas as dificuldades de aprendizagem identificadas são informadas à direção e à coordenação, que realizam orientações e contato com os responsáveis pela criança e a encaminham para o reforço escolar. Nos casos mais persistentes, as docentes realizam encaminhamento médico e à equipe multidisciplinar, como psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, entre outros, mas há limites impostos pela realidade social dependente do SUS, pelas questões culturais e pela baixa iniciativa dos familiares, o que dificulta o atendimento.

Percebe-se que fatores vinculados à atenção primária de saúde ao aluno e à sua comunidade não são resguardados no tempo e na forma a qual precisam já que o excesso de demanda e as longas filas de espera fazem parte da realidade de muitas instituições públicas de saúde. Observa-se, portanto, que a realidade socioeconômica interfere na saúde do infante, pois o olhar criterioso dos profissionais da saúde nas fases do desenvolvimento deve ser uma prática contínua e efetiva e, neste sentido, faz-se necessário a ênfase da área da saúde “nos programas de intervenção precoce abrangendo crianças dos principais grupos de risco” (MOLINARI, SILVA e CREPALDI, 2005, p. 23).

Como os alunos da instituição vivem, em sua maioria, em situação social adversa, é importante que se reflita e se discuta sobre a intersectorialidade, principalmente em se tratando do estreitamento das relações entre as áreas de assistência social e de saúde com as instituições escolares, porque ações para a de garantia de direitos, de atendimento às necessidades e de justiça social extrapolam os muros da escola e requerem movimentos mais amplos de mudança social, para maior igualdade de oportunidades.

Assim, o sucesso ou o fracasso escolar do aluno não é responsabilidade somente da área da educação, mas também às políticas públicas, às medidas e ações do setor econômico, à assistência social, à saúde, à infraestrutura, entre outros. Cada vez mais confirma-se a importância da atuação intersectorial, a partir das necessidades da população e da realidade local, ou seja, que estas áreas estejam mais integradas em projetos para a obtenção da justiça social, possibilitando novos caminhos para a solução dos problemas desta parcela da população e, como consequência, o enfrentamento das vulnerabilidades e a promoção do desenvolvimento saudável desses indivíduos.

Diante dos impasses da realidade, não se pode desvalorizar as iniciativas das professoras e da gestão, mas percebe-se que se espera muito da família, de uma equipe médica e multiprofissional e é nítido que muitas áreas podem contribuir e serem responsáveis pelo desenvolvimento da criança, entretanto faz-se necessário refletir: Há meios que transcendem ao que se conhece e que podem favorecer a prática pedagógica? As abordagens vinculadas à aprendizagem dos alunos são adequadas e motivadoras o suficiente e foram desenvolvidas para atender à diversidade a partir do conhecimento e da apropriação de tal realidade, de seus potenciais e necessidades? Tais indagações são necessárias às profissionais como prática cotidiana, pois considera as singularidades, o direito de todos ao acesso à educação e a difícil realidade social que os colocam como desiguais.

Em prosseguimento, este estudo também teve a intenção de problematizar se a formação inicial e a formação continuada oferecida aos docentes atendem às demandas relativas às dificuldades de aprendizagem e se favorecem alternativas adequadas de intervenção.

Sobre a formação inicial, todas as entrevistadas realizaram graduação em Pedagogia em universidades particulares da região, em sua maioria na modalidade presencial e foi prevalente entre elas que esta etapa, os conhecimentos adquiridos nesta etapa foram importantes, porém insuficientes. No entanto, o que se observou sobre a formação inicial é preocupante, pois há pouca ênfase na articulação entre a dimensão teórica e a prática, essencial para a aquisição de conhecimentos relativos à realidade da sala de aula, além de interferir na segurança e na competência para a atuação, já que não se sentiram preparadas pela universidade para iniciarem na profissão e não tiveram vivências suficientes sobre os impasses da prática pedagógica.

Deste modo, sugere-se que as universidades insiram no currículo da graduação em Pedagogia disciplinas específicas voltadas às dificuldades de aprendizagem, que amparem os aspectos conceituais e contribuam para orientar futuro professor em sua prática pedagógica diante dessa realidade. Cabe destacar que na análise da grade curricular dos cursos de Pedagogia oferecidos na região mencionada nessa pesquisa, verificou-se que não há disciplinas específicas no foco dessa temática.

Sobre a formação continuada, todas as participantes concluíram a pós-graduação em áreas pertinentes ao cotidiano escolar e às dificuldades de aprendizagem e atualmente ainda investem em aperfeiçoamento profissional. Denotam que conseguem beneficiar-se dessas formações, pois estas oferecem aprofundamentos mais específicos, não explorados na graduação e que se fazem ainda mais necessárias diante das fragilidades percebidas na formação inicial, já que o cotidiano escolar traz exigências à prática pedagógica.

Cabe considerar, que as docentes reconhecem que a iniciativa e o cuidado com os processos formativos precisam também ser de responsabilidade do próprio profissional, para que ele consiga ser um professor especialista no atendimento da diversidade e permaneçam na busca por novas soluções frente às dificuldades de aprendizagem dos seus alunos. No entanto, diante desse contexto, as professoras concordam que os conhecimentos teórico-práticos são importantes, mas se tornam insuficientes quando se tratam de alunos tão diversos em rendimento e desempenho escolar, em suas vulnerabilidades e realidade.

Neste ponto, para considerar a realidade dos estudantes da instituição em que a pesquisa foi realizada, é fundamental que as formações não percam de vista o aspecto da justiça social, pois devem visar a “formar professores que são determinados e capazes de trabalhar dentro e

fora de suas salas de aula, a fim de mudar as desigualdades que existem tanto no ensino quanto na sociedade como um todo” (ZEICHNER, 2008, p. 17).

Para que as profissionais perseverem como importantes agentes de mudança e se integrem às necessidades de seus alunos e à sua realidade, uma formação específica poderá favorecer a busca por práticas pedagógicas voltadas ao contexto vivido, à inclusão, assim como, ao respeito e à valorização das diferenças, a fim de assegurar uma educação igualitária e de qualidade.

Sugere-se que se mantenha uma visão mais otimista por parte do professor em relação aos seus alunos, alinhando seus planejamentos e implementações pedagógicas a partir da realidade de quem aprende.

Contudo, insiste-se que diante desses e de outros desafios e impasses comuns à prática escolar haja mais evidências de questionamentos sobre a formação docente, diante da necessidade de aquisição de conhecimentos específicos e de estratégias pedagógicas adequadas de intervenção já na formação inicial e, para além dela, mantendo-se atento à continuidade da formação, fortalecendo e ampliando conhecimentos, para melhor atender às singularidades da realidade escolar. Ressalta-se a importância de alinhar fundamentos teóricos ao real contexto de trabalho, como nesse caso específico, uma comunidade rural, que é o universo desses alunos, que requer certas adaptações da equipe docente junto a este ambiente escolar o que também supõe a utilização de recursos pedagógicos com características próprias, favorecendo a integração de todos os agentes escolares com a comunidade.

Diante da atuação prática da pesquisadora, esperava-se que os impasses percebidos e sentidos pelas professoras permeassem diretamente em conceitos básicos sobre as dificuldades de aprendizagem, mas no decorrer da pesquisa foi percebido que muitos desses conceitos já foram dominados por meio da formação continuada realizada pelas profissionais, o que indicou que os principais entraves do trabalho docente não estão ligados diretamente à insuficiência do saber teórico, mas são consequência da ausência nas formações do saber conceitual articulado à prática e à realidade, considerando as vulnerabilidades e a realidade do aluno como variáveis que precisam ser compreendidas e consideradas.

No entanto, ao longo da pesquisa bibliográfica para esta dissertação, foi observado que não há muitas literaturas e publicações que evidenciem os conhecimentos teórico-práticos, por meio de orientações pertinentes, que possam contribuir com a prática pedagógica frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos e, deste modo, destaca-se a urgência para que outros pesquisadores e estudiosos da área desenvolvam estudos e produções científicas, colaborando no aperfeiçoamento dos profissionais atuantes nesse segmento do ensino. Portanto, faz-se

necessário que as instituições formadoras compreendam e exerçam o seu compromisso social com o docente e com as futuras gerações, pois advém deles também a educação e a qualidade dos profissionais que farão parte do desenvolvimento da sociedade.

Por fim, o último objetivo específico elencado nesse estudo foi o de delinear uma proposta de intervenção, contemplando um conjunto de orientações práticas aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando instrumentalizá-los para atuar diante das possíveis dificuldades de aprendizagem dos alunos. Entretanto, a partir da abertura das docentes e das responsáveis pela instituição, foi possível ampliar a expectativa de oferecer tal proposição, com sugestões e direções assertivas no âmbito das ações pedagógicas, no intuito de ser um projeto de apoio ao professor para que possam refletir, organizar e orientar suas práticas educativas de acordo com o contexto e as necessidades dos alunos, compreendendo melhor os seus papéis e dos demais responsáveis, que frequentemente transcendem os muros da escola.

Nas proposições apresentadas, a pesquisadora traz a relevância a respeito da melhoria das condições de trabalho das profissionais, da necessidade do compartilhamento das experiências entre os próprios professores e também com profissionais de diferentes áreas, numa ação multidisciplinar, o que poderá favorecer a toda equipe pedagógica práticas sociais e educativas reveladoras de dialogicidade e maior qualidade frente às situações de aprendizagem. Contudo, ao final da proposta de intervenção, denota-se a importância do investimento em formações, conforme as necessidades evidenciadas na prática pedagógica, considerando a diversidade, a inclusão e a justiça social visando contribuir numa ação preventiva em qualquer que seja a realidade educativa.

Quanto às considerações finais aqui descritas, não há a intenção de encerrar as discussões acerca dos temas abordados. Logo, tais reflexões não se esgotam, pois são muitos os desafios que envolvem as dificuldades de aprendizagem no trabalho educacional, em especial, com alunos em situação de vulnerabilidade. Reconhece-se as muitas variáveis e que os responsáveis e as soluções nem sempre são da alçada da escola, mas de políticas públicas responsáveis, da intersetorialidade e do redimensionamento dos processos formativos, voltados para a inclusão e para a diversidade, com ênfase nas articulações teórico-práticas, para que os professores sintam-se mais seguros e capazes de lidar com situações considerando a igualdade de direitos e de conhecimentos, fundamentais a todos. Em decorrência disso, espera-se que essa pesquisa suscite novos estudos e provoque outros questionamentos e incentive metodologias investigativas na prática cotidiana.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. ; MACHADO, V. C. Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 33, n. 2, pp. 261-270, 2016
- ANCONA-LOPEZ, S. (Org.) **Psicodiagnóstico Interventivo: Evolução de Uma Prática**. São Paulo: Cortez, 2013.
- ANGELUCCI, C. B., Medicalização das diferenças funcionais – continuismos nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos, **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 25, n. 1, p. 116–134, 2014.
- APA, AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ARAÚJO, N. G., RUBINO, J. P., OLIVEIRA, M. I. S., **Avaliação e intervenção na TCC: a prática ilustrada**. Novo Hamburgo, Sinopsys, 2018.
- BARBOSA, et al. **Educação especial, adaptações curriculares e inclusão escolar: desafios na alfabetização**. São Carlos: PJ Editores, 2019
- BENETTI, I. C. *et al* “Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner”, **Pensando Psicologia** / Volumen 9, Número 16 / enero-diciembre, 2013
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- _____. **Decreto nº 6.286**, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola – PSE, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 2, Brasília, DF, 5 dez. 2007.
- _____. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.
- _____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.
- _____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014.
- _____. **Ministério da Educação**. Manual do Sistema AVAMEC. Brasília: Janeiro, 2019. Disponível em: <<https://avamec.mec.gov.br/#/>>. Acesso em: 17 jul. 2022.
- _____. **Ministério da Saúde**. Saúde na escola. Departamento de Atenção Básica. Cadernos de atenção básica. Textos Básicos de Saúde. Brasília, n.24, 2009.
- _____. **Panorama da Educação do Campo**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, DF, 2007.
- BUSS, B. GIACOMAZZO, G. F. As Interações Pedagógicas na Perspectiva do Ensino Colaborativo (Coensino): Diálogos com o Segundo Professor de Turma em Santa Catarina. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2019, v. 25, n. 4
- CARVALHO, R. E. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2012

- CARVALHO, R. E. **Removendo as Barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. 10ª ed. Porto Alegre: Mediação. 2011.
- CARVALHO, M. E. G., MORAIS, G. M. Dos castigos escolares à construção de sujeitos de direito: contribuições de políticas de direitos humanos para uma cultura da paz nas instituições educativas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online], 2019
- CARVALHO, M. R. V. **Perfil do professor da educação básica**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, DF : 2018.
- CAPOVILLA, F. **Neuropsicologia e aprendizagem: uma abordagem multidisciplinar**. São Paulo: SP, Memnon, 2002
- CNE. **Resolução nº 3 de Agosto de 2005**. Câmara de Educação Básica. Brasília, 2005
- COLL, C. [*et al.*]; tradução MURAD, F. **Desenvolvimento psicológico e educação** [recurso eletrônico]. 2. ed. – Dados eletrônicos: (Psicologia da educação escolar ; v. 2) – Porto Alegre: Artmed, 2007.
- COSTA, L. P. **O fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem**. Dissertação. PUC. São Paulo-SP, 2020
- CRAHAY, M.. Como a escola pode ser mais justa e eficaz? **Cadernos Cenpec**, v. 3, n. 1, p. 09-40, jun.2013.
- CRAVEIRO, C. B. A.; XIMENES, D. A. **Dez anos do programa Bolsa Família: desafios e perspectivas para a universalização da educação básica no Brasil**. Brasília: Ipea, p. 109-124, 2013.
- DAINEZ, D.; SMOLKA, A.L.B. **O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência**. Educ. Pesqui. vol.40 no.4 São Paulo Oct./Dec. 2014.
- DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.
- DARLING-HAMMOND, L; BRANSFORD, J. **Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender e estar aptos a fazer**. Penso Editora, 2019.
- DELORS, J; EUFRAZIO, J. C. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998
- DELMONDES, Camila. **Educação e Aprendizagem no Brasil: “Ainda somos os mesmos”**. Disponível em: <https://www.fcm.unicamp.br/fcm/relacoes-publicas/saladeimprensa/edu-cacao-e-aprendizagem-no-brasil-ainda-somos-os-mesmos-afirma-neuropsicologa-da-fcm>. Acesso em 11 jun.2020.
- DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DIAMOND, A. Executive functions. **Annual Review of Psychology**, 64, 135-68, 2013.
- FELDMAN, R. S. **Introdução à Psicologia**. 10ª ed. Porto Alegre: AMGH, 2015.
- FIGUEIREDO, Z. C. Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física. **Revista Portuguesa de Educação**, Lisboa, v. 23, n. 2, p. 153-171, 2010.

- FIGLIOLI, J. O. **Psicologia para Administradores** – São Paulo: Atlas, 2009.
- FLORES, M. A. Dilemas e desafios na formação de professores. In: MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA, M. O. (Orgs.). **Formação de Professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003.
- FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda. 1984
- FONSECA, V. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem**: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. 5ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011
- FONSECA, V. **Dificuldades De Aprendizagem** - Abordagem Neuropsicopedagógica - 05 Ed. Rio de Janeiro. Editora Wak, 2016
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 2ª Ed.: Liberlivro Editora, 2005
- FREITAS, M. C. PRADO, R. L. C. **O professor e as vulnerabilidades infantis**. São Paulo: Cortez, 2016
- G1. **UBS lidera reclamações**. Disponível em <https://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/noticia/ubs-lidera-reclamacoes>. Acesso em fevereiro de 2022.
- GARCIA, C. M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. (Coleção Ciência da Educação – século XXI). Porto: Porto Editora, 1999
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Líber Livros, 2005.
- GATTI, B.A. **Políticas e práticas de formação de professores: perspectivas no Brasil**. Anais do XVI ENDIPE-Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas, UNICAMP, 2012.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. de S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GATTI, B. A.; et. al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.
- GATTI, B. A. Tendências da pesquisa em Psicologia da Educação e suas contribuições para o ensino. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- Transtorno de Aprendizagem e Autismo**: Manual de orientação para pais e professores. São Paulo: Editora Grupo Cultural, 2014.
- GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, 12(24), 149-161, 2003
- GÓMEZ, A. M. S.; TERÁN, N. E. **Dificuldades de Aprendizagem**: Detecção e Estratégias de Ajuda. São Paulo: Editora Grupo Cultural, 2014.
- HALPERN, R., FIGUEIRAS, A. C. M.. Influências ambientais na saúde mental da criança. **Jornal de Pediatria** 80,2 (Supl), 2004. 104-S110.
- HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: Vidas de professores. Portugal: Porto Editora, 1992.

IMBERNON, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB.** Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> Acesso em 17. Set. 2020.

INACIO, F. F.; OLIVEIRA, K. L.; MARIANO, M. L. S.. **Estilos intelectuais e estratégias de aprendizagem: percepção de professores do ensino fundamental.** *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 21, n. 3, p. 447-455, Dec. 2017.

KIGUEL, Sonia Moojen. **Avaliação de sintomas das dificuldades de aprendizagem** em R Alegre, Redacta, 1976. Diss. Mestr. Educação. *apud* EDUCAÇÃO E REALIDADE, Número Especial sobre Alfabetização, n.3, v.6, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1981

KONKEL, E. N. ANDRADE, C. KOSVOSKI, D. M.. As dificuldades no processo de inclusão educacional no ensino regular: a visão dos professores do EF. **EDUCERE.** Curitiba, 2015

KUYKEN W., PADESKY C. A., DUDLEY R. **Conceitualização de casos colaborativa.** Porto Alegre. Artmed, 2010

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

LEITE, V. A. M. **Dimensões da não Aprendizagem.** Editora: IESDE - Edição: 1. 2008

MALLOY-DINIZ, L. F. *et al.* **Avaliação Neuropsicológica.** Artmed Editora. Porto Alegre, 2010.

MARCELO, C. **A identidade docente: constantes e desafios.** Formação docente. Belo horizonte, vol.01, n.01, p. 109-131, ago.- dez. 2009.

MARCELO, C. **Desenvolvimento Profissional: passado e futuro.** SÍSIFO: Revista de Ciências da Educação, n.º 8, p. 7-22, jan./abr., 2009.

MARCELO, C. G. **Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente.** In MARCELO, C. G. (Coord.) *El profesorado principiante: inserción a la docencia.* Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009

MARTINS, E.; SZYMANSKI, H. A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p.1-15, jun. 2004.

MECCA, T. P. et al. **Práticas para a sala de aula baseadas em evidências.** São Paulo : Memnon, 2015

MINAYO, M. C. S (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** 21ª Ed.. Editora Vozes – Petrópolis, 2002.

MOLINARI, J. S. O; SILVA, M. F. M. C.; CREPALDI, M. A. Saúde e desenvolvimento da criança: a família, os fatores de risco e as ações na atenção básica. **Psicologia Argumento.** Curitiba, v. 3, n. 43, p.17-26, 2005.

MORGADO, J.C. **Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.** Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

- MOUSINHO, et al. **Leitura, escrita e matemática: do desenvolvimento aos transtornos específicos da aprendizagem.** São Paulo: Instituto ABCD, 2020
- MYERS, D.; DEWALL, N. **Psicologia.** Rio de Janeiro: LTC, 2017.
- NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente.** Lisboa. Educa, 2009.
- _____.(Coord.). **Os professores e a sua formação.** 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- _____. Professores principiantes: porque é que não fazemos aquilo que dizemos que é preciso fazer? In: **Congresso de professores principiantes e inserção profissional à docência, iv.,** 2014, Curitiba. Materiais do Congresso. Curitiba: [s.n.], 2014
- UDL, **Universal Design for Learning (UDL):** Guidelines, 2011 Disponível em www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl
- OLIVEIRA, C. T. DIAS, A, C, G. Psicoeducação do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade: o que, como e para quem informar? **Temas em Psicologia**, 26(1), 243-261, 2018
- OLIVEIRA, D. **O Ensino Médio já passou por três grandes reformas desde Getúlio Vargas** Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/09/1916668-ensino-medio-ja-passou-por-tres-grandes-reformas-desde-getulio-vargas.shtml>. Acesso em: 10 ago. 2020.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Desenvolvimento profissional dos professores.** Porto Editora, 2009, p. 221-284.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento.** Editora Scipione, 4ª edição; São Paulo, 1999.
- OMS. **CID-10** Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. 10a rev. São Paulo: Universidade de São Paulo; 1997.
- OSTI, A. **As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor.** Dissertação de Mestrado. Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP, 2004
- PAPALIA, D. E; OLDS, S.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano.** 12ª ed. Porto Alegre: AMGH, 2013
- PATERLINI L.S.M, *et al*, **Triagem e diagnóstico de dificuldades/transtornos de aprendizagem** – desfecho de avaliações interdisciplinares. Rev. CEFAC vol.21 no.5 São Paulo,2019.
- PEBSP. MEC promove Curso de Formação de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 300 horas EAD. **PEBSP - Professores de São Paulo.** Disponível em: <<https://www.pebsp.com/mec-promove-curso-de-formacao-de-professores-dos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental-300-horas-ead/>>. Acesso em: 17 jul. 2022.
- PEREIRA, E. E L D. *et al*. Executive Functions in Children with ADHD and/or Reading Difficulty. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** v. 36, 2020.
- PIMENTA, Selma Garrido *et al* . **Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente.** Educ. Pesqui., São Paulo , v. 43, n. 1, p. 15-30, Mar. 2017.

PINTO, F. A; LEÃO, M. A. B. G; ALMEIDA, R. de S.. Teoria Bioecológica do Desenvolvimento e o Processo de Intersectorialidade no Programa Saúde na Escola. **Impactos das Tecnologias nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas** 4, p. 249–263, 2019.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 2, p. 3003-312, 2005.

PORTAL DO MEC. ANA. MEC. Brasília: DF Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188>. Acesso em 15. Set. 2020.

POZZOBON, Magda; MAHENDRA, Fénita; MARIN, Angela Helena. **Renomeando o fracasso escolar**. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 21, n. 3, pág. 387-396, dezembro de 2017.

PUC/SP. EHPS. **Inclusão/exclusão escolar e desigualdades sociais**. Projeto de pesquisa desenvolvido no PEPG sob coordenação do Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25 ed. Petrópolis. Vozes, 2014.

RIBEIRO, NV & BÉSSIA, JF de. As contribuições da família para o desenvolvimento da criança na educação infantil. **Iniciação Científica FAACZ**. Aracruz, 2015.

RODRIGUES, P. M. **Funções Executivas e Aprendizagem: O uso de jogos no desenvolvimento das funções executivas**. Salvador: SANAR, Editora 2B, 2017

ROLDÃO, M.C. Colaborar é preciso – questões de eficácia e qualidade no trabalho dos professores. **Noesis**, n.71, p. 24-29, 2007.

ROLDÃO, M C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr., 2007.

ROTTA, N. T. OHLWEILER, L. RIESGO, R. S. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e Multidisciplinar**. 2. ed. – Porto Alegre : Artmed, 2016.

RUSSO, M. F. **Alfabetização: um processo em construção**. Ed. 6. São Paulo: Saraiva, 2012

SANTOS, R. F.. **Resolução nº 510**. Conselho Nacional de Saúde: Brasil, 2016

SEBASTIAN-HEREDERO, E. **Estilos de Aprendizagem: um modelo de escala de observação docente para o estilo de aprendizagem (REApT)**. *Revista Ibero-americana de estudos em educação*, Araraquara. V 14, n,4, p. 2301-2317, out/dez, 2019

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico] – 2. ed. – São Paulo : Cortez, 2017

SHONKOFF, J. P *et al.* Construindo o sistema de “Controle do Tráfego Aéreo” do Cérebro. Tradução pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. Massachusetts, EUA: **Center on Developing Child at Harvard University**, 2011.

SISTO, F. F. *et al.* **Crianças com dificuldade de aprendizagem: um estudo de seguimento**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SMITH, C. STRICK L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores**. Porto Alegre : Artmed, 2007.

SOUZA, M. R. S. **Afetividade: A questão afetiva se bem atendida ajudará seu filho para que tenha êxito na escola**. Campinas, 2008

- SPINELLO, M. C. As Dificuldades de Aprendizagem Encontradas na Educação Infantil. REI-**Revista de educação do IDEAU**. Vol.9. nº 20. Julho-Dezembro, 2014.
- SPRADA, T. P., GARGHETTI, F. C. Dificuldades de Aprendizagem: identificação, avaliação e tratamento. **Psicologia em Foco**, 8 (11), p. 15-35, 2016
- STEIN, L. M., GIACOMONI, C. H. FONSECA. R. P. **TDE – II**. Vetor, São Paulo, 2019
- STÜRMER, P. A. **Dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental**: análise dos encaminhamentos escolares à equipe multidisciplinar da educação. 2019. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019.
- SZYMANSKI, H. (Org.). **Entrevista na educação**: a prática reflexiva. 4ª ed. Brasília. Liber livro editora, 2011.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, n. 73, Dezembro/2000
- VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.
- VILARRUBIA, E. F. **Alfabetizar diante da Vulnerabilidade Social**. Dissertação. PUC: SP, 2019
- VILAS BOAS, A.A; CAMANHOLLI, F.; PEREIRA, A.S; LACERDA, J.A.; DAHER, D.M. A Importância das práticas de GP na Administração de Escolas. IX SEGeT **Simpósio de Excelência em G&T**, 2012.
- YAMANAKA, M. A. C; GONÇALVES, J. P. O professor e sua prática frente às dificuldades de aprendizagem em sala de aula. **Cadernos da FUCAMP**, v. 16, n. 25, 2017.
- ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. In: **Educação**. Santa Maria, v. 35, n. 3, dez. /2010.
- ZEICHNER, Kenneth M. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.) **Justiça Social**: desafio para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, p.11-34, 2008.

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA O QUESTIONÁRIO

Perfil:

Sexo: () F () M Qual a sua idade? Estado civil: Tem filhos? Se sim qual idade?

Formação e História Profissional:

Em qual universidade realizou sua graduação em Pedagogia?

Em que ano concluiu sua graduação em Pedagogia?

Fez pós-graduação? () Sim () Não

() Especialização. Se sim, em que Instituição? Em que área? Qual foi o ano de Conclusão?

() Mestrado. Se sim, em que Instituição? Em que área? Qual foi o ano de Conclusão?

() Doutorado. Se sim, em que Instituição? Em que área? Qual foi o ano de Conclusão?

() Pós-Doutorado. Se sim, em que Instituição? Em que área? Qual foi o ano de Conclusão?

Considera a sua formação inicial como:

() Insuficiente () suficiente () Acima das expectativas Por que?

Há quantos anos atua como professora?

Ministra aula para qual série / ano? Para quantos alunos em média em sala?

Atua em outras escolas? Quantas? Ministra aula para qual série / ano nessas outras instituições?

Para quantos alunos em média em sala?

Qual horário e dias de trabalho?

A (s) escola (s) onde trabalha oferece condições para aperfeiçoamento em serviços?

Realiza formação continuada? () Sim () Não

Se sim, quais temas abordam?

Se sim, com que recurso realiza?

() Próprio () A instituição contribui com um percentual () 100% da instituição () Outros ____

Com que frequência realiza?

() Semanal () Mensal () Bimestral () Trimestral () Semestral () Anual () Outros: _

Considera a sua formação continuada como: () Insuficiente () suficiente () Acima das expectativas Por que?

Como tem informação de novos eventos de formação continuada?

Realidade frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos:

Em sua realidade em sala de aula seja nesse ano ou nos anos anteriores você se deparou com casos de dificuldades de aprendizagem dos seus alunos? () Sim () Não

Se sim, quais demandas se depara:

Defasagem na aprendizagem () Dificuldades na escrita () Dificuldades em matemática

() Dificuldades na leitura () Dificuldades atencionais () Dificuldades na retenção de conteúdos

Se sim, seus conhecimentos teóricos foram suficientes a essas demandas?

() Insuficiente () suficiente () Acima das expectativas Por que?

Se sim, seus conhecimentos práticos / experienciais foram suficientes a essas demandas?

() Insuficiente () suficiente () Acima das expectativas Por que?

Quais são os principais impasses frente às dificuldades de aprendizagem dos seus alunos?

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

1. Para você o que são as dificuldades de aprendizagem?
2. A que você atribui o aparecimento de uma dificuldade de aprendizagem? Quais são as causas / o que influencia as dificuldades de aprendizagem?
3. Há aspectos cognitivos, afetivos, sociais ou até mesmo biológicos que se destacam na sua percepção?
4. Quais são os tipos de dificuldades de aprendizagem que você já se deparou? Há casos específicos que lhe marcaram? Você percebe um perfil específico (meninos/meninas/idade)?
5. Como você e a sua instituição de ensino conduzem essa problemática? Há processos diferenciados?
6. Como você se sente em relação ao aluno com dificuldade de aprendizagem? Que sentimentos ele desperta em você?
7. Você já teve experiência com alunos com diagnóstico de Transtorno de Aprendizagem? Como você e a sua instituição de ensino conduzem essa problemática? Há processos diferenciados? Você percebe um perfil específico (meninos/meninas/idade)?
8. Em que momento você julga necessário encaminhar um aluno para atendimento especializado?
9. Na sua opinião, o que é imprescindível para que um aluno aprenda?
10. Que outros fatores você considera importante para o sucesso da aprendizagem?
11. Em quais situações você melhor observa uma dificuldade de aprendizagem?
12. Como se comporta um aluno com dificuldade de aprendizagem na execução de atividades em sala de aula?
13. No que se refere as dificuldades e transtornos de aprendizagens, há avaliações, relatórios, adaptações, encaminhamentos, contato com equipe multidisciplinar e com os responsáveis pela criança? Com que frequência? Como isso ocorre? Como lhes são passados?
14. Você se sente a vontade em lidar com alunos dificuldades e transtornos de aprendizagens?
15. Você se sente motivado com a sua profissão? As dificuldades e transtornos de aprendizagens interferem na sua motivação?

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL

O Grupo Focal aconteceu em 2 (dois) momentos em um único dia com a participação dos professores para compreender as diferentes vivências, concepções e atuações frente a temática como também desenvolver uma ação conjunta de reflexões sobre possíveis estratégias e soluções diante desse contexto:

1º MOMENTO DO GRUPO FOCAL: Perguntas disparadoras		
Questões de aquecimento	Recuperando o momento da escolha profissional	1. Reflita sobre a própria história de vida: 1.1 Quais foram os aspectos que foram fundamentais para que você escolhesse ser professora?
Questões centrais	Recordando experiências de aprendizagens e impasses	2 Lembrando da infância, desde as suas primeiras experiências com a aprendizagem no contexto escolar. Todas elas foram positivas? 3. Você teve ou presenciou alguma experiência relacionada a dificuldades de aprendizagem? 3.1 Se sim, como foi? Como o professor conduzia essa situação? 3.2 Hoje, no papel de professora, você conduziria desta forma ou faria diferente?
	Refletir sobre o papel do docente frente às dificuldades de aprendizagem	4 Atualmente, enquanto professora, como você percebe e lida com as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos? 4.1 Quais são os impasses dessa realidade? 5. Para você quais as competências que um professor deve ter para lidar com as dificuldades de aprendizagens de seus alunos?
Questões finais	Unidades de Apoio frente a realidade	6. De que forma sua formação inicial e continuada contribuíram para o desenvolvimento de competências para lidar com as dificuldades de aprendizagens de seus alunos? 7. Para você quais apoios, recursos institucionais e políticas públicas são necessários ao professor para contribuir com desenvolvimento dos seus alunos frente as suas dificuldades de aprendizagens? 8. Para você quais apoios são necessários por parte dos responsáveis e familiares do aluno que podem contribuir quando defrontado com as suas dificuldades de aprendizagens?

2º MOMENTO DO GRUPO FOCAL: Desenvolvendo de soluções em conjunto	
Questões de aquecimento	No início do encontro os professores dividirão suas percepções sobre a vivência do 1º Momento do Grupo Focal
Questões centrais	Após essas lembranças e reflexões o grupo de professores vão desenvolver um mapa mental ou fluxograma delineando, propondo o que seria ideal diante da seguinte problemática: "Quais os conhecimentos teórico-práticos necessários ao professor para uma atuação eficiente e eficaz frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental I?"
Questões finais	Ao final farão reflexões conclusivas sobre o que poderia ser feito para que as soluções discutidas fossem alcançadas

APÊNDICE D: APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

Há 19 anos sou psicóloga, sempre fui muito ligada ao contexto escolar, pois como o meu foco desde a formação eram as dificuldades de aprendizagem, minha abordagem sempre foi vinculada à Psicopedagogia, a Neuropsicologia e, por mais de 10 anos sou docente com muito orgulho.

Sempre fui uma pessoa reservada, observadora, mas sempre disposta a ajudar a quem precisa. Venho de uma família acolhedora da cidade de Paraibuna, interior do Estado de São Paulo e, diante da minha realidade, sempre valorizei a simplicidade do meu contexto, pois tinha-se muito pouco, mas ao mesmo tempo parecia que não nos faltava nada, pelo manejo de todos que estavam a minha volta e que conduziam a minha “criação”.

Parte dessa história foi recuperada em uma das aulas da disciplina “Formação Docente e Desenvolvimento Profissional” no dia 06 de junho de 2020 em que uma das atividades, com a condução da professora Dra. Mariana Aranha de Souza pediu que elencássemos um elemento seja caminho, constelação, labirinto, uma porta, um túnel que remetesse a uma aprendizagem significativa que tivemos.

Escolhi desenhar um caminho, pois fui criada na zona rural, nos arredores sempre tinha bares e armazéns. Os meus pais sempre faziam tanto eu quanto os meus irmãos a cumprimentar segurando nas mãos das pessoas sejam elas um bêbado, um pedinte até os considerados autoridades da cidade. Meu pai e minha mãe sempre diziam que temos que ser “gente” com todo mundo independente de quem seja. E por isso desenhei um caminho reto, pois não podemos perder o respeito ao outro e a simplicidade e ascendente, porque não podemos deixar de se desenvolver seja por meio das experiências, seja pela aprendizagem formal. Meus pais sempre deixavam claro em suas atitudes esses valores, pois mesmo sem concluir a sua formação acadêmica e sem muitas condições sempre investiam em livros para os filhos, mostrando que a educação é um importante caminho para se desenvolver, mas sem perder a simplicidade, porque com essa característica não nos mostramos menos que o outro, mas deixamos claro que não somos superiores, que todos temos potenciais, pontos a melhorar e que temos muito a aprender sempre.

O Papel do Contexto na construção da Identidade Docente

Minha aprendizagem formal começou como a história de muitos, na então chamada “pré-escola”, nessa fase já me sentia muito protetora dos colegas em que eu percebia que eram mais frágeis frente aos valentões que já existiam em sala de aula. Ao analisar esse momento da minha vida percebo que já existia em mim o olhar do cuidar e perceber de forma ímpar o ser humano em suas individualidades e fragilidades, visão esta que hoje utilizo em meu papel enquanto professora e psicóloga.

Na primeira série do antigo primeiro grau, lembro claramente o dia em que aprendi com a minha professora que as letras podem se transformar em sílabas e depois em palavras. Ficava maravilhada com tudo que aprendia. A quinta série foi um desafio, eram muitos professores, exigiam de nós uma postura autônoma diferente dos anos anteriores. No entanto, na minha visão enquanto professora percebo o quão importante é a preparação do aluno para as fases posteriores.

Anos depois, as dificuldades financeiras da minha família se mantinham e na sétima série resolvi não preocupá-los em relação a compra do material escolar e acabei fazendo alguns improvisos com o meu caderno por conta disso e num dia em questão, minha professora chamou-me atenção, muito brava, mesmo ela sabendo de toda a minha dedicação nas aulas, elevou sua voz ressaltando a falta de cuidado que tive com o material escolar, mas mal ela sabia que naquela época em questão, não tínhamos condições financeiras para comprar um novo caderno. Ouvi em silêncio, mantendo o meu respeito por ela e a calma, usei o que hoje sabemos que se chama resiliência, “apesar das circunstâncias adversas, extrair força dos recursos que promovem o desenvolvimento positivo” (MASTEN, 2001 *apud* PAPALIA, 2013, p. 381), mas nesse dia aprendi, o que uso desde o início de minha carreira enquanto docente, a importância em conhecer a história do aluno para compreender suas particularidades, não julgar e muito menos expor qualquer indivíduo.

Ao iniciar o Ensino Médio conheci o encantamento da profissão docente por meio do meu professor da disciplina de Física. Ele olhava nos olhos de cada aluno, conseguia numa sala de quase 40 estudantes reconhecer os que compreendiam a sua matéria e quais apresentavam dificuldades. Explicava com tanto ânimo as teorias, que ele fazia o difícil ficar fácil e o conhecimento chegava com certa facilidade a maioria da sala. Naquela época, tudo isso me fazia pensar muito, pois quando eu tivesse a minha profissão no futuro, queria ter esse encantamento e o “brilho nos olhos” que o meu professor de física transmitia. E, mais tarde, acabei por descobrir, que esse mesmo docente, atuava no início de sua carreira como engenheiro e que havia deixado esse cargo justamente porque queria ter a missão de transformar vidas exercendo o papel de professor. Graças a ele participei de olimpíadas escolares, consegui bolsa de estudo para me preparar melhor para os vestibulares da época, mas acima de tudo, aprendi ainda mais sobre a importância de ajudar o outro e de exercer uma profissão que respeite a sua identidade profissional.

Posteriormente, no momento da escolha do curso de graduação, optei pela graduação em Psicologia, pois a possibilidade de acolher aos outros, ajuda-los em suas questões para melhorar sua qualidade de vida completava o meu propósito nessa etapa. Na graduação em Psicologia, tudo que estava relacionado aos aspectos da aprendizagem me interessavam muito, mas me surpreendi ainda mais com o curso a partir do momento em que comecei a ter aulas de licenciatura. Novamente senti nesse meu professor em suas falas, ao passar a realidade, ao explorar as situações de estágio e incorporar o seu olhar a cada particularidade de seus alunos mesmo sendo um ensino universitário, percebi nele em sua atuação o mesmo encantamento pela profissão docente que sentia nas minhas aulas de física no Ensino Médio e nessa época ficou muito claro que além de exercer a Psicologia, ser professor era também uma meta de vida.

Ao concluir a minha graduação os aspectos vinculados as dificuldades de aprendizagem me chamavam muita a atenção nos atendimentos clínicos no consultório, nas orientações de pais, professores e já no início da minha carreira decidi iniciar a pós graduação em Psicopedagogia, mas ao término do curso eu queria mais, precisava compreender a fundo o universo escolar e diante disso me matriculei na graduação em Pedagogia e foi muito bom, pois precisava aumentar a minha visão deste contexto e em de todas essas etapas de aprendizagem as quais vivenciei adquiri o que Tardif (2013, p. 38) designou como “saberes disciplinares”.

Enfim Docente: Os saberes e a possibilidade de ser um Agente Transformador

No final do ano de 2010 sem interromper as atividades da clínica iniciei finalmente a minha carreira de docente, assumi a disciplina de Psicologia no curso técnico em Administração destinado a adolescentes. Senti-me realizada por estar em sala de aula, por participar da formação desses alunos, pela oportunidade de instigar neles o olhar do respeito ao ser humano e por esse motivo sempre iniciava o ano com a leitura da seguinte citação:

Bons professores de ensino fundamental, genuínos “Administradores da sala de aula”, são os primeiros a detectar quando um aluno precisa utilizar óculos; a encaminhar ao psicopedagogo os que não conseguem concentrar-se no estudo; a alertar pais de alunos a respeito do excesso de agressividade dos filhos. Na Organização, gerentes e supervisores abdicam do papel de “observar sinais” e, assim, perdem excelentes oportunidades de obter ganhos de produtividade, conquistar a confiança de seus subordinados e melhorar a qualidade de vida no trabalho (FIORELLI, 2009, p.8).

No início da minha carreira docente vivi o aspecto da descoberta citado por Huberman (1992, p. 39) em que ele chamou de “entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar finalmente, em situação de responsabilidade (ter uma sala de aula, os seus alunos, o seu programa)” e tive a oportunidade de vivenciar esse sentimento positivo, pois desde o início fui muito bem acolhida por toda a equipe da instituição e consegui me incorporar a cultura desta seja pela assimilação dos programas e métodos de maneira formal, seja pelas regras informais socializadas em forma de orientação e conselhos pelos colegas de trabalho, sendo assim, me vi inserida ao “saber curricular” denominado por Tardif (2013, p. 38). Depois dessa fase vivenciei a “Fase da Estabilização” (HUBERMAN, 1992, p.40), porque com o passar dos anos fui adquirindo cada vez mais autonomia, um sentimento de “competência” pedagógica crescente, me sentindo mais tranquila para situações difíceis e inesperadas em que a segurança de ter realizado a escolha da minha identidade profissional.

Nos anos posteriores ao perceber o avanço dos estudos vinculados às dificuldades de aprendizagem tive a oportunidade de realizar mais um sonho, o de ingressar na pós-graduação em Neuropsicologia que abrangia tanto os aspectos da Avaliação quanto os da Reabilitação. Era inacreditável, os meus professores eram os autores dos meus livros prediletos, de referência, que amparavam o meu olhar nos déficits das crianças que atendia no consultório. A cada aula me sentia ainda mais motivada em aprimorar os meus conhecimentos, pois a estrutura do curso e a didática transmitida em sala não ignorava o conhecimento prévio de cada discente, atendia muito aos anseios e as dúvidas que precisavam de respostas sobre aspectos da nossa atuação e da realidade escolar das crianças diante de seus impasses. E, ao recordar esse momento de aprendizagem me remeteu ao quadro dos Traços da Aprendizagem adulta citado no livro “Ensinando a Ensinar” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p.42).

Diante da minha experiência com esses tão admirados mestres que conheci nesse curso de especialização ao qual me referi acima, despertou-se em mim a necessidade em ser pesquisadora, ou seja, em um dia iniciar um Mestrado.

Após 10 anos ministrando aulas para o Ensino Médio fui surpreendida com a oportunidade em ser professora universitária para a graduação em Psicologia e, diante desta possibilidade, encorajei-me também em iniciar o Mestrado Profissional em Educação, pois envolvia os aspectos da Formação Docente e a linha de pesquisa ligada à Inclusão e Diversidade

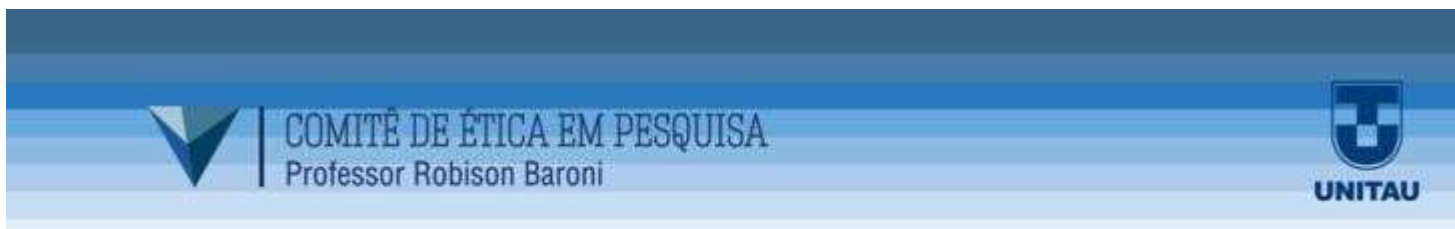
Sociocultural que me possibilitaria me aprofundar ainda mais nos assuntos vinculados às dificuldades de aprendizagem.

Atualmente estou na “Fase de Diversificação” (HUBERMAN, 1992, p. 41), pois me vejo experimentando outras maneiras de atuação e me permitindo diversificar mais meus materiais, as formas de avaliação e planejamento. Pensando em Tardif (2013, p. 38-39) sinto que adquiri os “saberes experienciais” e específicos que desenvolvem pela prática, em nosso “trabalho cotidiano e no conhecimento do meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados.”

Diante disso, eu, enquanto pessoa, desde muito nova sempre me esforcei em identificar o lado bom de toda e qualquer experiência, então, a minha tendência de acordo com as minhas vivências anteriores, não é a de me revoltar com os aspectos institucionais que precisam ser melhorados, procuro enfim, achar caminhos para promover essas reflexões na gestão, sem a necessidade de entrar em situação de conflito e, desta forma, espero que as minhas próximas fases não sejam amargas e sim serenas, pois ainda busco novos desafios e pretendo manter por muitos anos o entusiasmo pela profissão.

Contudo, sabemos que somos frutos de uma construção e, a trajetória a partir das vivências a mim possibilitadas, adquiri diferentes saberes diante de cada etapa percorrida, sem deixar de lado a humildade da busca cujo aprimoramento deva ser contínuo. A elaboração do Memorial foi muito significativa, pois o que sou no momento presente, fez todo o sentido ao refletir sobre cada momento a partir da pesquisa autobiográfica, ampliando minhas percepções por meio das vinculações teóricas relacionadas aos conhecimentos adquiridos através da disciplina “Profissão Docente e Desenvolvimento Profissional”. Considero este estudo como uma oportunidade que me fez ampliar a compreensão da constituição do que sou ao identificar de maneira diretiva o quão cada fase, cada pessoa, cada experiência foi relevante. Contribuiu muito para o meu autoconhecimento e para aumentar ainda mais o meu encanto pela profissão, consciente de que não foi uma realidade idealizada, mas sim parte escolhida por mim e moldada também pelo meu contexto na escolha da identidade docente.

ANEXO A – TCLE – QUESTIONÁRIO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa **“DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL I: desafios na prática docente”**, sob a responsabilidade do pesquisador **“Camila Iana Ribeiro de Almeida Lamm”**. Nesta pesquisa pretendemos **“Compreender como o professor percebe, lida e se capacita frente às dificuldades de aprendizagem de seus alunos considerando seus próprios limites e os recursos oferecidos pela instituição.”** por meio de **“do questionário”**, aplicados aos docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os questionários serão aplicados de forma online por meio de um link do Google Form’s enviado por e-mail aos docentes.”

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em **“obter resultados apontem quais os conhecimentos são necessários ao professor para atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos a partir de suas concepções deste contexto e, que resulte também como uma contribuição na formação continuada desses profissionais em relação a temática.”** e os riscos **“referem-se a possibilidade de se sentirem desconfortáveis ao passarem informações sobre si e sobre sua realidade profissional”**. Entretanto para evitar que ocorram danos **“antes do início dessas atividades será descrito aos responsáveis pela Instituição e aos participantes, que poderão, ou não, consentir em participar por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Autorização de Uso de Imagem. Que as atividades a serem realizadas não são avaliações psicológicas, portanto, não haverá laudos decorrentes destas. Durante a pesquisa envolvendo os colaboradores será buscado o resguardo e o respeito aos direitos humanos de igual forma “aos valores culturais, sociais, morais e religiosos, bem como aos hábitos e costumes, dos participantes das pesquisas. (SANTOS, 2016).”** No entanto, cabe ressaltar o:

Compromisso de todos os envolvidos na pesquisa de não criar, manter ou ampliar as situações de risco ou vulnerabilidade para indivíduos e coletividades, nem acentuar o estigma, o preconceito ou a discriminação; e compromisso de propiciar assistência a eventuais danos materiais e imateriais, decorrentes da participação na pesquisa, conforme o caso sempre e enquanto necessário (SANTOS, 2016, Art 3º, IX e X).

As pessoas que participarem das atividades não serão identificadas, sob hipótese alguma, prezando pelo sigilo das informações dos participantes. Os dados coletados nas observações e entrevistas serão divulgados sem expor informações que caracterizem o participante garantindo assim a confidencialidade e o não constrangimento. A participação dessas pessoas pode ser retirada a qualquer momento, se assim o desejar, manifestando essa solicitação ao pesquisador pelos meios de contato a ele disponibilizados.” Em caso de

abalo emocional, o partícipe será encaminhado para o serviço de saúde pública mais próximo ao local em que se encontra no momento. Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo procedimento que visem à reparação e o direito à indenização.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo **(em caso de dano ou prejuízo, o mesmo será avaliado, providencias serão tomadas a tal circunstância e/ou ressarcimento financeiro através de transferência bancária)** nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a). Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador por telefone **(12) 9-9760-5890 que receberá suas ligações “inclusive à cobrar”** ou e-mail **(camilalamm@gmail.com)**.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 466/12.

Rubricas: pesquisador responsável _____

participante _____

CAMILA IANA RIBEIRO DE ALMEIDA LAMM**Consentimento pós-informação**

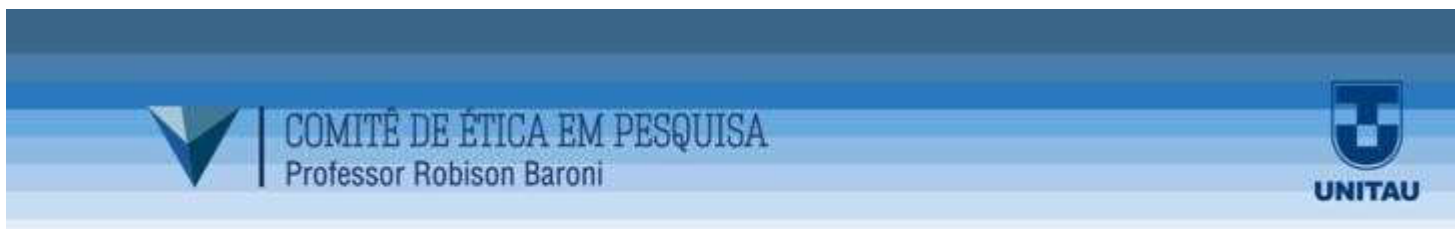
Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **“DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL I: desafios na prática docente”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20__.

_____ Assinatura do(a) participante

ANEXO B – TCLE – ENTREVISTA

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa **“DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL I: desafios na prática docente”**, sob a responsabilidade do pesquisador **“Camila Iana Ribeiro de Almeida Lamm”**. Nesta pesquisa pretendemos **“Compreender como o professor percebe, lida e se capacita frente às dificuldades de aprendizagem de seus alunos considerando seus próprios limites e os recursos oferecidos pela instituição.”** por meio de **“entrevista”** que serão marcadas individualmente pelo aplicativo Google Meet.”

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em **“obter resultados apontem quais os conhecimentos são necessários ao professor para atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos a partir de suas concepções deste contexto e, que resulte também como uma contribuição na formação continuada desses profissionais em relação a temática.”** e os riscos **“referem-se a possibilidade de se sentirem desconfortáveis ao passarem informações sobre si e sobre sua realidade profissional”**. Entretanto para evitar que ocorram danos **“antes do início dessas atividades será descrito aos responsáveis pela Instituição e aos participantes, que poderão, ou não, consentir em participar por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Autorização de Uso de Imagem. Que as atividades a serem realizadas não são avaliações psicológicas, portanto, não haverá laudos decorrentes destas. Durante a pesquisa envolvendo os colaboradores será buscado o resguardo e o respeito aos direitos humanos de igual forma “aos valores culturais, sociais, morais e religiosos, bem como aos hábitos e costumes, dos participantes das pesquisas. (SANTOS, 2016).”** No entanto, cabe ressaltar o:

Compromisso de todos os envolvidos na pesquisa de não criar, manter ou ampliar as situações de risco ou vulnerabilidade para indivíduos e coletividades, nem acentuar o estigma, o preconceito ou a discriminação; e compromisso de propiciar assistência a eventuais danos materiais e imateriais, decorrentes da participação na pesquisa, conforme o caso sempre e enquanto necessário (SANTOS, 2016, Art 3º, IX e X).

As pessoas que participarem das atividades não serão identificadas, sob hipótese alguma, prezando pelo sigilo das informações dos participantes. Os dados coletados nas observações e entrevistas serão divulgados sem expor informações que caracterizem o partícipe garantindo assim a confidencialidade e o não constrangimento. A participação dessas pessoas pode ser retirada a qualquer momento, se assim o desejar, manifestando essa solicitação ao pesquisador pelos meios de contato a ele disponibilizados.” Em caso de abalo emocional, o partícipe será encaminhado para o serviço de saúde pública mais próximo

ao local em que se encontra no momento. Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo **(em caso de dano ou prejuízo, o mesmo será avaliado, providencias serão tomadas a tal circunstância e/ou ressarcimento financeiro através de transferência bancária)** nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a). Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador por telefone **(12) 9-9760-5890 que receberá suas ligações “inclusive à cobrar”** ou e-mail **(camilalamm@gmail.com)**.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 466/12.

Rubricas: pesquisador responsável _____

participante _____

CAMILA IANA RIBEIRO DE ALMEIDA LAMM**Consentimento pós-informação**

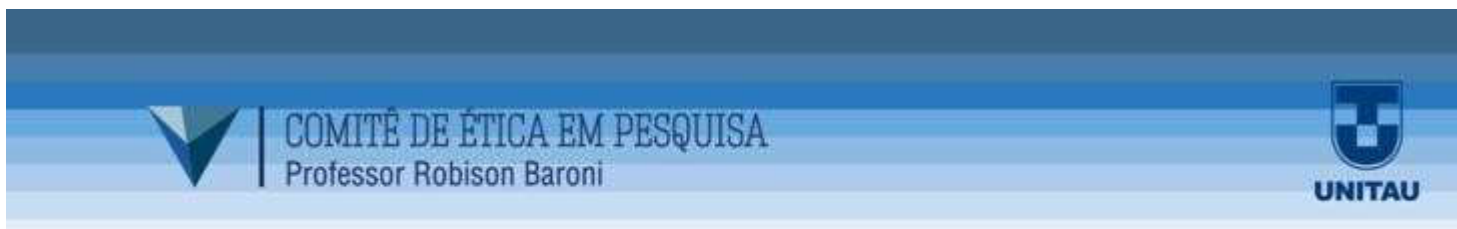
Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **“DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL I: desafios na prática docente”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20__.

_____ Assinatura do(a) participante

ANEXO C – TCLE – GRUPO FOCAL



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa **“DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL I: desafios na prática docente”**, sob a responsabilidade do pesquisador **“Camila Iana Ribeiro de Almeida Lamm”**. Nesta pesquisa pretendemos **“Compreender como o professor percebe, lida e se capacita frente às dificuldades de aprendizagem de seus alunos considerando seus próprios limites e os recursos oferecidos pela instituição.”** por meio de grupo focal realizados em dois encontros ao longo de 1 mês serão marcados pelo aplicativo Google Meet.”

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em **“obter resultados apontem quais os conhecimentos são necessários ao professor para atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos a partir de suas concepções deste contexto e, que resulte também como uma contribuição na formação continuada desses profissionais em relação a temática.”** e os riscos **“referem-se a possibilidade de se sentirem desconfortáveis ao passarem informações sobre si e sobre sua realidade profissional”**. Entretanto para evitar que ocorram danos **“antes do início dessas atividades será descrito aos responsáveis pela Instituição e aos participantes, que poderão, ou não, consentir em participar por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Autorização de Uso de Imagem. Que as atividades a serem realizadas não são avaliações psicológicas, portanto, não haverá laudos decorrentes destas. Durante a pesquisa envolvendo os colaboradores será buscado o resguardo e o respeito aos direitos humanos de igual forma “aos valores culturais, sociais, morais e religiosos, bem como aos hábitos e costumes, dos participantes das pesquisas. (SANTOS, 2016).”** No entanto, cabe ressaltar o:

Compromisso de todos os envolvidos na pesquisa de não criar, manter ou ampliar as situações de risco ou vulnerabilidade para indivíduos e coletividades, nem acentuar o estigma, o preconceito ou a discriminação; e compromisso de propiciar assistência a eventuais danos materiais e imateriais, decorrentes da participação na pesquisa, conforme o caso sempre e enquanto necessário (SANTOS, 2016, Art 3º, IX e X).

As pessoas que participarem das atividades não serão identificadas, sob hipótese alguma, prezando pelo sigilo das informações dos participantes. Os dados coletados nas observações e entrevistas serão divulgados sem expor informações que caracterizem o partícipe garantindo assim a confidencialidade e o não constrangimento. A participação dessas pessoas pode ser retirada a qualquer momento, se assim o desejar, manifestando essa solicitação ao pesquisador pelos meios de contato a ele disponibilizados.” Em caso de abalo emocional, o partícipe será encaminhado para o serviço de saúde pública mais próximo

ao local em que se encontra no momento. Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo **(em caso de dano ou prejuízo, o mesmo será avaliado, providencias serão tomadas a tal circunstância e/ou ressarcimento financeiro através de transferência bancária)** nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a). Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador por telefone **(12) 9-9760-5890 que receberá suas ligações “inclusive à cobrar”** ou e-mail **(camilalamm@gmail.com)**.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 466/12.

Rubricas: pesquisador responsável _____

participante _____

CAMILA IANA RIBEIRO DE ALMEIDA LAMM**Consentimento pós-informação**

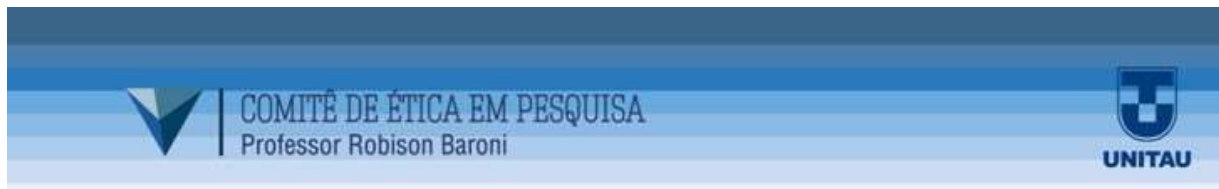
Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **“DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL I: desafios na prática docente”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20__.

_____ Assinatura do(a) participante

ANEXO D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores (**Camila Iana Ribeiro de Almeida Lamm**) do projeto de pesquisa intitulado “**(DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL I: desafios na prática docente)**” a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto na Resolução do CNS nº 466/12 .

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br.

() Com tarja preta sobre os olhos

() Sem tarja preta sobre os olhos

_____, ____ de ____ de 20 ____

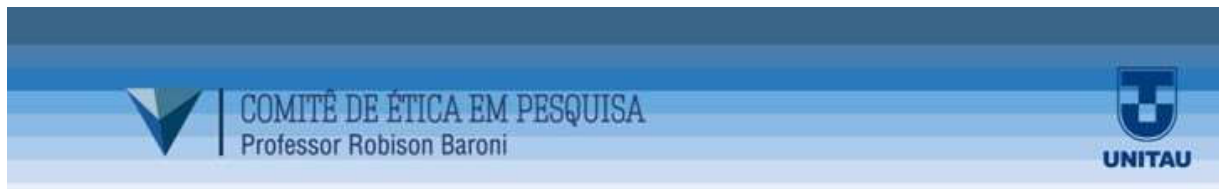
Pesquisador responsável pelo projeto (deverá assinado)

Participante da Pesquisa

Responsável Legal (Caso o sujeito seja menor de idade)

Rubricas: pesquisador responsável _____ participante _____

ANEXO E – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL



TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu **Camila Iana Ribeiro de Almeida Lamm**, pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “(DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL I: desafios na prática docente)”, comprometo-me dar início a este projeto somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28 parágrafo I da Resolução 510/16 e XI.2 item A ou da Resolução 466/12).

Em relação à coleta de dados, eu pesquisador responsável, asseguro que o caráter de anonimato dos participantes desta pesquisa será mantido e que as suas identidades serão protegidas.

As fichas clínicas e/ou outros documentos não serão identificados pelo nome.

Manterei um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio.

Os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 05 anos.

Asseguro que os participantes desta pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Termo de Assentimento (TA, quando couber), Termo de Uso de Imagem (TUI, quando couber) e TI (Termo Institucional, quando couber).

Comprometo-me apresentar o relatório final da pesquisa, e os resultados obtidos, quando do seu término ao Comitê de Ética - CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil como notificação.

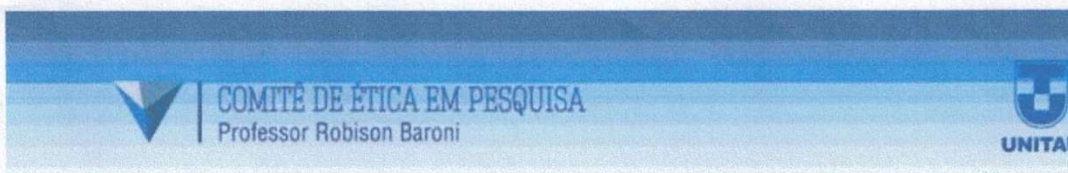
O sistema CEP-CONEP poderá solicitar documentos adicionais referentes ao desenvolvimento do projeto a qualquer momento.

Estou ciente que de acordo com a Norma Operacional 001/2013 MS/CNS 2.2 item E, se o Parecer for de pendência, terei o prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la. Decorrido este prazo, o CEP terá 30 (trinta) dias para emitir o parecer final, aprovando ou reprovando o protocolo.

Taubaté, 30/11/2020

Camila Iana Ribeiro de Almeida Lamm: _____
assinatura do Pesquisador Responsável

ANEXO F – DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA



DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA

Eu “**Lúcia Helena Rezende Torres**”, na qualidade de responsável pela “**Escola Madre Teresa**”, autorizo a realização da pesquisa intitulada “**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL I: desafios na formação e na prática docente**” a ser conduzida sob a responsabilidade do pesquisador “**Camila Iana Ribeiro de Almeida Lamm**”; e DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária para a realização da referida pesquisa.

Esta declaração **SOMENTE SERÁ ASSINADA e válida** apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté - CEP/UNITAU para a referida pesquisa.

São José dos Campos,

Local e data

Lúcia Helena Rezende Torres

Nome e assinatura e carimbo do responsável

Lúcia Helena Rezende Torres

ESCOLA MADRE TERESA
Estrada do Jaguari, 11.500
São José dos Campos - SP
Tel. (12) 3913-7058

Lúcia Helena Rezende Torres
Diretora de Escola
RG 36.466.241-4

ANEXO G – OFÍCIO À INSTITUIÇÃO PARA SOLICITAÇÃO DA PESQUISA



Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76
Recredenciada pelo CEE/SP
CNPJ 45.176.153/0001-22

Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PRPPG
Rua Visconde do Rio Branco, 210 | Centro | Taubaté-SP
(12) 3625-4217 | prppg@unitau.br

Ofício nº PPGEDH – 037/2020

Taubaté, 30 de novembro de 2020

Prezada Senhora

Vimos por meio deste, solicitar permissão para a realização da pesquisa para dissertação de mestrado, pela aluna **Camila Iana Ribeiro de Almeida Lamm** do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido nos anos de 2020 e 2021, intitulada “**Dificuldades de Aprendizagem no Ensino Fundamental I: desafios na formação e na prática docente**”. O estudo será realizado com professores, alunos e responsáveis em uma escola de Ensino Fundamental Rural particular e gratuita, sob orientação da Profa. Dra Maria A. Campos Diniz.

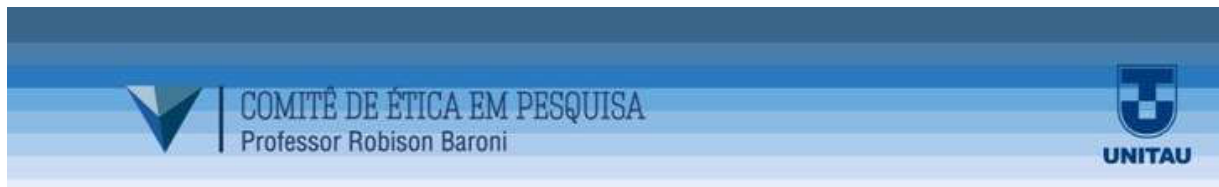
Para tal, será realizada aplicação de questionário aos professores encaminhado pelo aplicativo Google forms, será realizada entrevista individual e grupo focal com os professores, todos pelo aplicativo de comunicação Google meet. Será mantido o anonimato da Instituição e dos docentes. Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Conselheiro Moreira de Barros, 203, CEP 12.010-080, telefone (12) 3625-4218, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração. Atenciosamente,

Prof. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil
Coordenadora do Programa de Pós-graduação
Profissional em Educação

Ilma. Sra. Donaide Bitencourt
Diretora – Escola Madre Teresa
Estrada Municipal Jaguari, 11500 - Jaguari,
São José dos Campos - SP, 12214-500

ANEXO H – TERMO DE COMPROMISSO DE NOTIFICAÇÃO




TERMO DE COMPROMISSO DE NOTIFICAÇÃO

Eu, Camila Iana Ribeiro de Almeida Lamm, na qualidade de responsável pela pesquisa intitulada “**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL I: desafios na prática docente**”, a qual será realizada somente após aprovação do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté – CEP/UNITAU, me responsabilizo a notificar por meio da postagem da plataforma Brasil o termo de autorização da Escola Madre Teresa. Este termo de compromisso se faz necessário, visto que a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa foi exigida pela instituição para a autorização de realização de pesquisa.

Taubaté, 30 de outubro de 2020.

Camila Iana Ribeiro de Almeida Lamm

ANEXO I – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL I: desafios na formação e na prática docente			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 5			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: CAMILA INA RIBEIRO DE ALMEIDA LAMM			
6. CPF: 219.711.168-07	7. Endereço (Rua, n.º): CARLOS ALBERTO RIBEIRO DE SOUZA URBANOVA VI n° 440, casa 10 SAO JOSE DOS CAMPOS SAO PAULO 12344595		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 12997605890	10. Outro Telefone:	11. Email: camilalamm@gmail.com
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>30</u> / <u>11</u> / <u>2020</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade de Taubaté	13. CNPJ:	14. Unidade/Orgão: Empresa de Pesquisa, Tecnologia e Serviços	
15. Telefone: (12) 3632-2277	16. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>Ana Maria Gimenes Corrêa Calil</u>		CPF: <u>098.683.768-74</u>	
Cargo/Função: <u>Coord. Mestrado Profissional em Educação</u>			
Data: <u>30</u> / <u>11</u> / <u>2020</u>		 Profa. Dra. <u>Ana Maria Gimenes Corrêa Calil</u> Coordenadora do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO J – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL I: desafios na formação e na prática docente

Pesquisador: CAMILA IANA RIBEIRO DE ALMEIDA LAMM

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 40826920.0.0000.5501

Instituição Proponente: Empresa de Pesquisa, Tecnologia e Serviços

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.463.146

Apresentação do Projeto:

As informações enumeradas nos seguintes campos: apresentação do projeto, objetivo de pesquisa, avaliação dos riscos e benefícios foram extraídas do arquivo PB_INFORMACOES BASICAS do projeto DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL I: desafios na formação e na prática docente

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral

Compreender como o professor percebe, lida e se capacita frente às dificuldades de aprendizagem de seus alunos considerando seus próprios limites e os recursos oferecidos pela instituição.

Objetivos Específicos

- Identificar os conceitos de dificuldades, transtornos e problemas de aprendizagem, assim como normativas e estratégias vinculados à prática pedagógica dos professores do Ensino Fundamental I.
- Compreender como tais professores justificam tais dificuldades em relação ao desempenho escolar dos seus alunos.
- Verificar se a formação inicial e a continuada no âmbito institucional oferecida aos docentes

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATE
Telefone: (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cep@unitau.br



UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



Continuação do Parecer: 4.463.146

atendem as demandas relativas as dificuldades de aprendizagem dos alunos e se favorecem alternativas de intervenção na prática pedagógica

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os benefícios e riscos bem como serão minimizados estão de acordo com a Resolução 510/16.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa descritiva qualitativa com 5 docentes q do Ensino Fundamental I de uma escola rural de Sao Jose dos Campos , como instrumentos de pesquisa serão utilizados: o questionário sociodemográfico, a entrevista semiestruturada e o grupo focal, esse último realizado em dois encontros ao longo de 1 mês. Os questionários serão aplicados de forma online pelo Google Form's . As entrevistas serão marcadas individualmente pelo aplicativo Google Meet.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados e se encontram datados assinados e elaborados adequadamente.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto após análise foi considerado aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 11/12/2020, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1673128.pdf	07/12/2020 16:44:18		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_QUESTIONARIO_SOCIODEMOGRAFICO_com_rubricas_camilalamm.pdf	07/12/2020 16:42:41	CAMILA IANA RIBEIRO DE ALMEIDA LAMM	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_GRUPO_FOCAL_com_rubricas_camilalamm.pdf	07/12/2020 16:41:45	CAMILA IANA RIBEIRO DE ALMEIDA LAMM	Aceito
TCLE / Termos de	TCLE_ENTREVISTA_SEMIESTRUTUR	07/12/2020	CAMILA IANA	Aceito

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATE
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cep@unitau.br



UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



Continuação do Parecer: 4.463.146

Assentimento / Justificativa de Ausência	A_com_rubricas_camilalamm.pdf	16:38:47	RIBEIRO DE ALMEIDA LAMM	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Autorizacao_de_Uso_de_Imagem_camila_lamm.pdf	30/11/2020 21:34:18	CAMILA IANA RIBEIRO DE ALMEIDA LAMM	Aceito
Outros	ROTEIRO_QUESTIONARIO_SOCIODEMOGRAFICO_camila_lamm.pdf	30/11/2020 21:25:47	CAMILA IANA RIBEIRO DE ALMEIDA LAMM	Aceito
Outros	ROTEIRO_GRUPO_FOCAL_camila_lamm.pdf	30/11/2020 21:25:16	CAMILA IANA RIBEIRO DE ALMEIDA LAMM	Aceito
Outros	ROTEIRO_ENTREVISTA_camila_lamm.pdf	30/11/2020 21:24:57	CAMILA IANA RIBEIRO DE ALMEIDA LAMM	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Camila_Lamm_seminario_1_projeto_disertacao_mpe_28_11_2020_CEP.pdf	30/11/2020 21:19:56	CAMILA IANA RIBEIRO DE ALMEIDA LAMM	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_camila_lamm.pdf	30/11/2020 21:18:10	CAMILA IANA RIBEIRO DE ALMEIDA LAMM	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_Compromisso_de_notificacao_camila_lamm_comdata.pdf	30/11/2020 21:17:39	CAMILA IANA RIBEIRO DE ALMEIDA LAMM	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_Compromisso_do_Pesquisador_Responsavel_camila_lamm_comdata.pdf	30/11/2020 21:17:08	CAMILA IANA RIBEIRO DE ALMEIDA LAMM	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	OFICIO_Instituicao_solicitacao_da_Pesquisa_camila_lamm_comdata_ASSINADO_PELA_UNITAU.pdf	30/11/2020 21:12:15	CAMILA IANA RIBEIRO DE ALMEIDA LAMM	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_de_Infraestrutura_camila_lamm_completa.pdf	30/11/2020 21:11:30	CAMILA IANA RIBEIRO DE ALMEIDA LAMM	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_camila_lamm.pdf	30/11/2020 21:11:07	CAMILA IANA RIBEIRO DE ALMEIDA LAMM	Aceito
Folha de Rosto	PLATAFORMA_BRASIL_assinado_PELA_UNITAU_camila_lamm.docx	30/11/2020 20:47:21	CAMILA IANA RIBEIRO DE ALMEIDA LAMM	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATE

Telefone: (12)3635-1233

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cep@unitau.br



UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



Continuação do Parecer: 4.463.146

TAUBATE, 14 de Dezembro de 2020 .

Assinado por:
Wendry Maria Paixão Pereira
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATE
Telefone: (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cep@unitau.br

ANEXO K – PRODUTO TÉCNICO (CARTILHA)

Cartilha
2022

Dificuldades de Aprendizagem (DA)

Desafios e Possibilidades

1

Esta cartilha incorporada ao contexto em que atua é uma forma de agradecer os docentes e o gestão da Instituição pelas contribuições realizadas e essa pessoa!

Procuradora: Cibele L.R.A. Laran
Orientadora: Prof. Dra. Maria A.C. Davi

2

Dificuldades de Aprendizagem (DA)

Há muitos termos que são utilizados para designar as dificuldades de aprendizagem. Para que seja estabelecida uma comunicação mais adequada entre os profissionais que atuam na área da aprendizagem, é importante que exista uma terminologia uniforme, e que este motivo, faz-se necessário estabelecer diferenças entre dificuldade e transtorno de aprendizagem (MOTTA, OLIVEIRA, F. BESGO, 2016, p. 107).

3



4

Se as dificuldades de aprendizagem do aluno são persistentes, ou seja, se há tempos esse histórico acompanha a criança, em uma ou mais áreas do conhecimento, sem uma causa evidente, faz-se importante averiguar se trata-se de um transtorno específico, já que tais impasses persistem e impactam no processo de aprendizagem deste indivíduo. Entretanto, sugere-se ao professor nesse caso realizar alguns questionamentos: O aluno apresenta mais dificuldades em leitura e/ou escrita que os demais alunos da sala? As dificuldades do aluno nas habilidades de leitura e escrita são desproporcionais às de outras áreas do desenvolvimento? Tais dificuldades persistem mesmo após as propostas de estimulação dessas habilidades em sala, mesmo se desenvolvidas em pequenos grupos? Diante da afirmativa frente as tais indagações, o autor sugere que o docente seja encaminhado a um serviço de saúde para avaliação e possível atendimento especializado (MOURISINHO et al, 2020).

5

Transtorno específico da Aprendizagem (TA)

Segundo o DSM-5 (APA, 2014), o transtorno específico de aprendizagem é caracterizado por dificuldades de aprendizagem em uma ou mais áreas do conhecimento, ou transtorno do espectro autista, ou transtorno obsessivo-compulsivo, ou transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, ou transtorno de ansiedade generalizada, ou transtorno de estresse pós-traumático, ou transtorno de personalidade borderline, ou transtorno de personalidade esquizoide, ou transtorno de personalidade narcisista, ou transtorno de personalidade psicopática, ou transtorno de personalidade antissocial, ou transtorno de personalidade borderline, ou transtorno de personalidade esquizoide, ou transtorno de personalidade narcisista, ou transtorno de personalidade psicopática, ou transtorno de personalidade antissocial.

Observa-se no DSM-5 (APA, 2014) que as principais características dos transtornos específicos de aprendizagem são as dificuldades persistentes e não transitórias para aprender. Estão relacionadas a indivíduos com resultados significativamente abaixo do esperado para o seu nível de escolaridade, para o seu nível de desenvolvimento e capacidade intelectual, pois são reflexos de habilidades específicas. Entretanto, cabe considerar que há aprendizagem aprendidas por este manual e por literatura especializada. **Dificuldade de aprendizagem com prejuízo na leitura**, **Dificuldade de aprendizagem com prejuízo na escrita**, **Dificuldade de aprendizagem com prejuízo na matemática** e **Dificuldade de aprendizagem com prejuízo na expressão escrita**.

6

O DSM-5 (APA, 2014) orienta que o diagnóstico somente deve ser fechado após dois anos de escolaridade, depois que forem afastadas outras possíveis causas, como dificuldades de percurso e/ou secundárias, ressaltando que o curso do desenvolvimento da criança precisa ser considerado e as habilidades devidamente estimuladas e ensinadas.

Stimmer (2019) afirma que é nos anos iniciais do Ensino Fundamental que os transtornos e as dificuldades são percebidos pelos professores e, neste sentido, faz-se importante que os profissionais observem os sinais dados pela criança quanto ao seu processo de aprendizagem. Entretanto, a seguir, serão apresentadas algumas reflexões sobre a prática pedagógica por parte do professor frente às dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando as perspectivas de suas formações e a realidade vinculada ao contexto escolar, bem como suas possibilidades e necessidades.

7

Dificuldades de aprendizagem

Planejamento e o acompanhamento do desenvolvimento das habilidades em sala de aula voltadas ao TA

- O professor deverá buscar condutas e metas para os processos de aprendizagem e suas dificuldades.
- Deverá conhecer o aluno, sua realidade e suas estratégias de aprendizagem.
- Para o planejamento deve considerar o plano de desenvolvimento individual (considerar as condições, adaptações ao contexto, adaptações curriculares e em avaliações).

Quando se pensa na diversidade dos alunos em sala de aula, pode-se pensar em uma personalização do ensino, especialmente para aqueles que necessitam de maior apoio.

8

Como resultados da pesquisa, sugere-se possíveis alternativas para amenizar os impactos frente a essa realidade:

Cada etapa da pesquisa foi fundamental para compreender o contexto alvo do estudo e por meio desta, foram levantadas possíveis soluções na intenção de serem condizentes com a realidade. Cabe considerar que, diante da gama de voluntários que se disponibilizam a auxiliar a instituição, os mesmos foram cogitados nas propostas. As alternativas voltadas ao aluno e a possibilidade de inserção da família nos processos de aprendizagem sugeridos foram:

- Como procedimento, ao receber um aluno na instituição, deve-se realizar uma entrevista com pais e responsáveis utilizando um questionário de anamnese que atenda à necessidade de informações iniciais dos professores e da equipe pedagógica, com a finalidade de conhecer mais o aluno e a sua realidade, por meio da conversa com seus responsáveis (será disponibilizado um roteiro/modelo como sugestão). Para Kaykin, Padocky & Dudley (2010), a anamnese vislumbra a coleta de informações sobre a história de desenvolvimento da criança, com a função, diante dos dados apresentados, de auxiliar na triagem da demanda e nos possíveis encaminhamentos à equipe multidisciplinar.
- Em continuidade ao conhecimento dos aspectos relacionados ao aluno, nos primeiros dias de aula, por meio da acolhida, deve-se oportunizar momentos de conhecimento dele e de sua realidade a partir de entrevista socioemocional com a criança, que poderá ser por meio de um roteiro elaborado pelo próprio professor ou até mesmo pela utilização de roteiros disponíveis por editores. De acordo com Araújo, Rubino e Oliveira (2018, p.93), este material contém perguntas variadas e tem como proposta facilitar a verbalização de assuntos de interesse do aluno diante dessa vertente como, por exemplo, "a visão de si, de seus pais e responsáveis, informações sobre sua rede de amigos, sua capacidade de auto-observação e autorrelato."

9

- Ao professor sugerir-se como prática a observação e análise sobre o estilo de aprendizagem do aluno, que pode ser baseada, por exemplo, no registro do estilo de aprendizagem (RE/APT) de Sebastian-Herendero (2019) e em avaliações diagnósticas por etapas de ensino, baseadas na INCC.
- É importante que se adote como prática o acompanhamento do desempenho e das necessidades do aluno e conciliá-lo ao plano coletivo de aprendizagem, baseando-se no "plano de desenvolvimento individual (PDI)", que é amparado pela Lei 13.146/2015, que é a Lei Brasileira de Inclusão e pela Lei 9.094/1996, de Diretrizes e Bases da Educação. Este acompanhamento é previsto no capítulo "Adaptações Curriculares" dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados pelo Ministério da Educação (MEC). A utilização contínua deste plano possibilitará aos professores a utilização de estratégias mais apropriadas em sua prática em sala de aula, e buscando compreender as necessidades e as dificuldades dos discentes nos aspectos afetivos, motores e cognitivos, favorecendo os processos de aprendizagem num contexto geral.
- Quando se pensa na variedade de necessidades dos alunos em sala de aula, pode-se oferecer estratégias importantes para aqueles que necessitam de maior apoio. Segundo Mecca et al (2015, p. 98), "o Desenho Universal na Aprendizagem oferece estratégias para o desenvolvimento de um ambiente para todos os alunos." Baseando-se nessa premissa, o professor poderá adaptar as lições e as tarefas, elencando o planejamento da aula com os objetivos e os aspectos a serem apontados, as características gerais e as específicas dos alunos da sala, especialmente dos que possuem dificuldades de aprendizagem, abordando o que, como e o porquê será trabalhado tal conteúdo sem desconsiderar tais peculiaridades. "O desafio de ensinar alunos diversos começa no momento em que os professores planejam maneiras de conectar seus alunos aos conteúdos que pretendem ensinar" (DARLINGTON-HAMMOND & BRANSFORD, 2019, p. 224).

10

- Além dos cuidados acima referidos, os alunos com dificuldades de aprendizagem podem requerer adaptações curriculares e avaliações baseadas em ajustes, além de auxílios de que o aluno precisa para aprender. No entanto, é primordial que o professor conheça o processo de aprendizagem, as funções cognitivas comprometidas e saiba avaliar o aluno, pois será a partir disso que ele pensará em possibilidades de práticas que beneficiem o discente com dificuldades (BARBOSA et al, 2019).
- Verificar a possibilidade de Atividades de Reforço / Nivelamento no contraturno ou após a aula, por meio de voluntários, abrangendo mais alunos do que analmente. Nessas atividades, será importante verificar a possibilidade da participação de algum membro da família, por exemplo, de 15 em 15 dias ou 1 vez por mês ou sempre que possível para que se aproprie de conhecimentos, habilidades e atitudes para o devido apoio às atividades escolares da criança. De acordo com Polónia e Dessen (2005), família e escola são dois sistemas essenciais para o desenvolvimento, e podem atuar tanto como compensadores, motivadores, quanto como impeditivos, inibidores e comprometedores do crescimento físico, social e intelectual da criança. A participação dos pais e responsáveis na educação das crianças deve ser ativa, constante e consciente. A vida escolar e a familiar devem caminhar juntas, uma sendo complementar a outra na tentativa de alcançar o objetivo maior, que é a integral formação do infante..
- Investigar a possibilidade de aproveitamento do laboratório de informática da escola, criando, por exemplo, um canal com profissionais voluntários e capacitados para auxiliarem as crianças nas dificuldades de aprendizagem / reforço e, dependendo, dos responsáveis, por meio de chamada de vídeos pelo computador.
- Tanto em sala de aula quanto no reforço escolar, verificar a possibilidade de auxiliar de um estagiário ou professor auxiliar (pode ser um voluntário) na função de tutor / facilitador, para auxiliar de forma mais individualizada aos alunos com dificuldades mais acentuadas de aprendizagem, como também "dando suporte técnico e pedagógico ao professor titular para proporcionar a aprendizagem dos educandos" (BUSS & GIACOMAZZO, 2019, p. 662).

11

- Após a avaliação bimestral do aluno, deve-se dar como procedimento o contato com rede de profissionais de diferentes áreas para que, de forma voluntária, caso não tenha acesso por meio do SUS, atendam aos encaminhamentos, suporte, avaliação e acompanhamentos, possibilitando a troca de experiências entre os professores e tais profissionais (Psicólogo, Psicopedagogo, fono, fono e etc). É preciso insistir na interdisciplinaridade, envolvendo as áreas de saúde, educação e assistência social, por exemplo, para estreitar a relação da escola com esses setores, a fim de favorecer, além dos acompanhamentos, encaminhamentos e tratamentos, o desenvolvimento das crianças decorrente da implementação deste procedimento "em diversas comunidades, principalmente nas de menor nível socioeconômico, demonstrando uma alta probabilidade de êxito" (HALPERN & FIGUEROAS, 2004, p. 107).
- Verificar a possibilidade de inserir uma vez na semana, no horário de aula, atividades que trabalhem as competências socioemocionais, como roda de conversa, plano / suporte de estudos e projeto de vida aos alunos, baseadas na INCC. A competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conteúdos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. De forma resumida, as competências gerais estabelecidas para a Educação Básica reportam-se a conhecimentos, pensamento científico, crítico e criativo, diversidade cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autocuidado, autoconhecimento, cooperação, empatia, responsabilidade para consigo e com o outro e cidadania (BNCC, 2017, p. 9-10).

12

- Nas comemorações que ocorrem na escola, que contam com a presença da família, é importante aproveitar esses eventos para que profissionais de diferentes áreas, a convite da escola, por meio de palestras ou rodas de conversa, falem de algum tema pertinente, que poderá servir de apoio e suporte aos responsáveis. Para Oliveira e Dias (2014), a psicoeducação deve ocorrer de maneira didática, contendo linguagem adequada ao público-alvo e o compartilhamento destes conhecimentos pode se dar de diversas formas. Em complemento a isso, Anomá-Lopes (2013, p. 26) denota que esses profissionais com essas informações e esclarecimentos, etenam "uma espécie de tradução dos conceitos teóricos numa linguagem acessível, devendo certificar-se de que sua comunicação está fazendo sentido para os pais."

13

Em continuidade aos pontos levantados a partir dos instrumentais, as alternativas voltadas ao professor e a gestão são:

- Oportunizar no horário de planejamento o estudo coletivo a possibilidade de troca de experiências entre as professoras, como uma oportunidade de compartilhar suas dificuldades, necessidades, além de boas estratégias e boas experiências. O trabalho colaborativo remete a um vínculo pessoal e profissional, para Roloff (2007, p. 27). Não é meramente um encontro com tarefas coletivas, suas potencialidades se dão num plano estratégico e sua operacionalização no plano técnico [...] essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos de colaboração".
- Cursos / formações teóricas e vivenciais: verificar bimestralmente as demandas temáticas que os professores precisam e angariar, por meio das instituições voluntárias, o oferecimento desses cursos, considerando a temática da diversidade e da justiça social, já que a escola atende alunos em situação de vulnerabilidade social.
- Gestão escolar mais próxima da gestão de pessoas, com programas de qualidade de vida no trabalho, envolvendo acompanhamento psicológico como um auxílio a mais para que as docentes se sintam fortalecidas nesta jornada, assim como suporte e orientações de equipes multidisciplinares, nos casos relacionados às dificuldades de aprendizagem. Em decorrência de tais necessidades e dos limites da gestão escolar, pode-se angariar tais apoios e implementações por meio de voluntários. Diante do exposto, para Vilas Hoas et al (2012, p. 4), mesmo no serviço público ou em instituições que dependem de doações, todas estas práticas de gestão de pessoas estão relacionadas e são relevantes, pois afetam a motivação e o engajamento dos professores em suas atividades, porém as peculiaridades de tais instituições afetam a adoção de práticas diversificadas, porque "têm autonomia limitada na gestão de seus próprios recursos".

14

REFERÊNCIAS:

ANZOSA-GÓMEZ, A. (Org). *Formação de Educadores*. São Paulo: Editora, 2013.

APR. AMERIC. AN. PROGRESSIVE ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAUJO, M. G. RUBINO, F. B. OLIVEIRA, M. S. *Interação e inclusão no PDE: prática docente*. Nova Fronteira: Senac, 2018.

BARBOSA, M. *Educação especial, estratégias curriculares e inclusão escolar*. Desafios na alfabetização. São Paulo: FTD, 2019.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base*. Brasília, MEC/COMPENDE/BNCC, 2017.

_____. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BUSS, B. GIACOMAZZO, C. B. *Atividade Pedagógica em Propriedade da Família Educadora (Homenage)*. Desafios com o Segundo Professor de Terceiro em Santa Catarina. *Revista Brasileira de Educação Especial* [online] 2019, v. 23, n. 4.

DARLINGTON-HAMMOND, C. SEBASTIAN-HENDERO, J. *Proposta de professor para um mundo em transformação: o que deve aprender e como agir*. São Paulo: Pearson Education, 2019.

DEBENY, B.; ESTRELA, A. C. M. *Infância autista no século XXI*. *Journal Psicologia* 012 (2017), 140-1410.

DEBENY, B.; NUNES, V. A.; DEBENY, J. *Estigmatização de uma infância*. *Psico* 2019, 49(1), 140-1410.

MECCA, L. P. *et al. Práticas para lidar com o aluno com deficiência*. São Paulo: Huerfano, 2017.

MOSQUERO, et al. *Letras, escrita e multimídia: do desenvolvimento com tecnologias digitais à aprendizagem*. São Paulo: Instituto ABRIL, 2020.

OLIVEIRA, C. T. DIAS, A. C. T. *Resolução de problemas de difícil compreensão: qual é o que, como e para quem resolver? Temas em Psicologia* 2017, 11(3-201), 1011.

OLIVEIRA, Ana de Fátima; BESSINI, Maria Auxiliadora. *Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola*. *Temas em Psicologia* v. 15, n. 2, p. 300-311, 2011.

ROLDÃO, M. C. *Escola e família: questões de diálogo e qualidade no trabalho do professor*. *Temas* n. 71, p. 14-20, 2007.

ROFFA, M. T. ANDREAZZI, E. REIS, W. S. *Temas em Psicologia*. *Temas em Psicologia* v. 14, n. 2, p. 300-311, 2011.

SEBASTIAN-HENDERO, J. *Estilos de Aprendizagem: um modelo de ensino de aprendizagem baseado em estilos de aprendizagem*. 01.04.2019. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Brasília, v. 23, n. 4, p. 201-217, out./dez. 2019.

STORBERG, R. A. *Definição de aprendizagem em uma década de ensino fundamental*, análise dos conhecimentos essenciais e suporte multidisciplinar da educação. 2019. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

VILAS BOAS, A. A.; CARMONELLI, F.; PEREIRA, S. S.; LACERDA, J. A.; DAVIES, H. M. A. *Implementação de práticas de GP em Administração de Empresas*. 2019. 181 f. Dissertação (Mestrado em Gestão) - Universidade do Rio Grande, 2019.

15