

EDUCAÇÃO COMO DIREITO DE TODOS: AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL

Rosilane Goulart Rocha

Mestranda ProfEPT – IF Sul

***Resumo:** O presente trabalho tem como tema central a educação como direito de todos. Partindo da legislação, busca definir, a partir de pesquisa bibliográfica, termos como aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, inclusão e educação a partir das bases conceituais da educação profissional e tecnológica. Enquanto levantamento preliminar, define tais termos, possibilitando a reflexão acerca das implicações da implementação da lei na compreensão de um novo tipo de escola, onde é garantido a todos, não apenas o ingresso, mas a permanência e o êxito.*

***Palavras-chave:** Educação. Aprendizagem. Inclusão.*

INTRODUÇÃO

A importância de se discutir a mediação da aprendizagem com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem no ensino médio técnico e profissional coloca-se principalmente em virtude de que, se a educação é entendida como direito de todos, possuindo inclusive um arcabouço legal que o sustenta, sua efetivação só se dará quando todos que ingressarem na escola tenham acesso a aprendizagens efetivas.

A inclusão é proposta no Brasil a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que preconiza em seu artigo 205 que a educação é direito de todos, ressaltando no artigo 208 o atendimento especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino. Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96 (BRASIL, 1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) ratificam e detalham esse direito constitucional. Porém, para além do público descrito na legislação, há um grande contingente que fica à margem dos preceitos legais que descrevem detalhadamente quais são os alunos que serão considerados inclusos (portadores de deficiência, de transtornos globais do desenvolvimento, de altas habilidades/superdotação conforme LDB). Uma vez que não alcançam os objetivos propostos pela escola em virtude de problemas no seu processo de construção do conhecimento, duas possibilidades se colocam para estes sujeitos: abandonar o espaço escolar por não conseguir construir os conhecimentos ali propostos, ou arrastar-se penosamente ao longo dos anos sem nunca alcançar efetivamente o direito que a lei prescreve.

Por tratar-se de algo relativamente novo não se encontram muitos relatos, referências ou pesquisas quando se trata das dificuldades de aprendizagem no ensino médio. Por outro lado, aqueles que venceram o ensino fundamental estão se encaminhando para a etapa final da educação básica, demandando uma reflexão acerca de como garantir o acesso, a permanência e um ensino de qualidade para todos.

Desta forma, o tema central deste artigo é a educação enquanto direito universal, com especial enfoque no aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem, buscando compreender as possibilidades de mediação de sua aprendizagem na sala de aula a partir da ênfase na formação dos professores e de como a formação continuada poderá favorecer o processo de apropriação do conhecimento e efetivação do que seja uma escola para todos.

Neste ponto, faz-se necessário destacar que houve um incremento significativo na matrícula na Educação Especial no Ensino Médio. Conforme dados do INEP, estas dobraram entre os anos de 2013/2017. Por outro lado, a nota técnica número 04/2014 do Conselho Nacional de Educação destaca a inexigibilidade de laudo clínico para o Atendimento Educacional Especializado, que é oferecido aos alunos com sérias dificuldades em acompanhar o currículo. Depreende-se de tal situação que os dados referentes às matrículas são impactados por tais medidas não sendo possível discriminar, do valor total, os 'laudados' daqueles que apresentam dificuldades expressivas de aprendizagem. Ainda no âmbito legal, destaca-se também a possibilidade de conclusão de estudos através de certificação por terminalidade para os alunos do Ensino Fundamental, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) a qual, a partir da resolução 02/2013 do Conselho Nacional de Educação é estendida também para os alunos dos Institutos Federais. A base legal, portanto, amplia o direito à educação ao mesmo tempo em que impõe a reflexão acerca de como garantir que este se cumpra de fato.

Tendo em vista o exposto, coloca-se como objetivo principal do presente trabalho a definição dos termos aprendizagem, dificuldades de aprendizagem e formação docente a fim de que se possa estabelecer uma reflexão inicial acerca do papel da formação continuada dos professores na construção de uma educação que atenda adequadamente a todos os educandos. Em virtude da especificidade do nível a que se refere – ensino médio profissional – também as bases conceituais que sustentam o entendimento de que tipo de educação se pretende fazem parte deste estudo bibliográfico.

EDUCAÇÃO, APRENDIZAGEM E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

A universalização da educação é uma realidade, na legislação brasileira e nos esforços para que esta se concretize. Há, no entanto um fecundo debate acerca do tipo de educação que se quer. Falando sobre a necessidade de se ter uma formação que integre trabalho e educação, Ciavatta (2005, p. 2) destaca que “(...) o que se busca é garantir (...) o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente a sua sociedade política”.

Dito de outra forma, o que se pretende é que a educação oferecida seja de qualidade, que garanta permanência e êxito a todos, favorecendo a construção do pensamento crítico, que leve à participação efetiva em todas as esferas sociais. É garantir a todos o acesso ao conhecimento construído pela humanidade e que, portanto, a todos pertence. Descrevendo a constituição histórica da educação, Saviani (2007, p. 155) aponta para a dualidade desta a partir do escravismo antigo, onde há um tipo de educação dirigida para a classe dominante e outra para a classe não-proprietária, dos escravos e serviçais. Assim, a classe dominante desenvolveria capacidades e condições que lhes servisse para manter a hegemonia, aos demais, que garantisse a existência dos primeiros. Tal divisão, portanto, se faz no sentido de consolidar e garantir a divisão de classes, possibilitando a alguns o privilégio de existir a partir da exploração do trabalho de outros.

A partir disso pode-se observar o papel da educação na sociedade. Não sendo ela mesma produtora de tal sociedade, constitui-se em sua reprodutora ao contribuir para a consolidação de uma configuração onde os homens, diferenciados por sua classe social, que é determinada pelos bens que possuem, são educados de forma diferente a fim de que esta mesma configuração social se perpetue.

Assim, para além da garantia do acesso de todos à educação, faz-se necessário refletir acerca do projeto de sociedade que se tem ao se efetivar tal proposta.

Inerente a este entendimento de formação integral encontra-se o conceito de trabalho como princípio educativo, o qual, conforme Frigotto (2009, p. 189) remete a um “processo de socialização e de internalização de caráter e personalidade solidários, fundamental no processo de superação do sistema do capital e da ideologia das sociedades de classe que cindem o gênero humano. ”

A partir da definição do tipo de educação que se pretende, faz-se necessário apontar o que se entende por aprendizagem. Mosquera (2008, p. 29-31) aponta que a aprendizagem é um

processo contínuo que está integrado a todos os momentos da vida, considerando-a “emoldurada na cultura e na história. ” Pain (1992, p.17) aponta que o processo de aprendizagem se configura a partir de três dimensões: biológica, cognitiva e social, sendo que em sua dimensão social a aprendizagem seria considerada como “um dos polos do par ensino-aprendizagem, cuja síntese constitui o processo educativo. ”

Considerando este aspecto social da aprendizagem, Vygotsky (1991, p. 44) destaca a capacidade humana de desenvolver-se para além das “funções psicológicas impostas pela natureza”. Para este autor as funções psicológicas superiores têm origem sociocultural (1991, p. 52).

Outro conceito fundamental no pensamento de Vygotsky (1991, p. 97) refere-se ao que ele chamou de zona de conhecimento proximal, que pode ser definida como um momento em que o indivíduo será capaz de solucionar problemas a partir da orientação ou em colaboração de/com outro.

Destes dois entendimentos decorre um terceiro de grande importância para a educação: se a aprendizagem ocorre no espaço sociocultural e se há um momento em que o desenvolvimento pode ser potencializado pelo auxílio/colaboração/orientação de um terceiro, então pode-se deduzir que a aprendizagem é um processo que pode ser mediado.

Embora a aprendizagem coloque-se como uma capacidade inerente ao ser humano, nem sempre esta ocorre de maneira uniforme e, num meio formal como a escola, por vezes tem-se o que genericamente se nomeia como dificuldade de aprendizagem.

Rotta (2016, p. 97-98) define as dificuldades para a aprendizagem como “um termo genérico que abrange um grupo heterogêneo de problemas capazes de alterar as possibilidades de a criança aprender independentemente de suas condições neurológicas para fazê-lo”. Seabra e Colls (2014, p. 189) apontam que estas causas podem ser físicas/cognitivas, psicológicas ou ambientais. Ou seja, as dificuldades de aprendizagem não implicam em danos no SNC (Sistema Nervoso Central) e podem, inclusive, ter suas causas no entorno do indivíduo como dificuldades familiares ou método pedagógico inadequado para o estilo de aprendizagem daquele sujeito.

Alícia Fernandes (1990, p. 17) entende os problemas relacionados com a aprendizagem como “uma realidade alienante e imobilizadora”, destacando que “em seu desenvolvimento intervêm fatores vinculados ao socioeconômico, ao educacional, ao emocional, intelectual, orgânico e corporal”.

Relvas (2015, p. 53) define as dificuldades de aprendizagem como uma “inabilidade específica, como de leitura, escrita ou matemática, em indivíduos que apresentam resultados significativamente abaixo do esperado para o seu nível de desenvolvimento, escolaridade e capacidade intelectual”. Correia e Martins (s/d., p. 04) compartilham deste entendimento e acrescentam que nestes casos há um funcionamento intelectual dentro da normalidade. No que se refere aos alunos que chegam ao Ensino Médio, Tirado (2002, p.132) destaca também que muitos terão níveis iniciais de conhecimento escolar “muito distantes daqueles que realmente necessitam para superar com sucesso o ensino médio”.

Partindo-se do fato de que a aprendizagem não é uniforme, começa a se constituir um movimento no sentido de garantir que todos sejam incluídos no processo formal de construção de conhecimento: a escola.

No que se refere à educação brasileira, Thoma e Kraemer (2017, p.190) situam este movimento em direção à educação inclusiva nos anos de 1990, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso onde o Brasil, seguindo uma tendência internacional, passa a investir na inclusão de todos na educação e no trabalho. No entanto não basta apenas apontar que todos têm direito à escola, é preciso se construir toda uma prática inclusiva, o que demanda tempo, uma vez que a escola, tal qual estava constituída até então, não previa este tipo de aluno em seu interior. Neste sentido, Lopes e Fabris (2005, p. 01) destacam o viés homogeneizador da escola.

Conforme Hattge e Klaus (2014, pág. 329) existem formas diversas de se entender as práticas inclusivas expressas em muitas pesquisas avaliadas. Segundo estas autoras em alguns estudos aparece que a socialização seria a base e o objetivo de todo o trabalho, com visível negligência no que se refere à construção do conhecimento. Em outros, a aprendizagem é o tema central e a construção de materiais e a implementação de metodologias coloca-se como principal tarefa, mas não estabelece uma reflexão acerca de todo o processo inclusivo. Um terceiro grupo procura “problematizar a inclusão escolar que se naturaliza como um imperativo nos sistemas educacionais, buscando compreendê-la como processos de in/exclusão”.

Por outro lado, retomando-se o que está expresso na legislação, é possível perceber que há uma descrição bastante específica de quais sujeitos são alcançados pela lei. E aqueles que não se enquadram nem no que está prescrito, nem nos moldes da escola e são nomeados como portadores de dificuldades de aprendizagem? Como inseri-los neste

movimento inclusivo, respeitando suas particularidades e, ao mesmo tempo, garantindo-lhes o acesso a uma educação de qualidade que garanta igualmente a permanência e o êxito?

Considerando-se o relevante papel do professor no interior do processo educativo, é preciso igualmente considerar sua relevância no que se refere aos processos inclusivos e a importância da formação pedagógica para a construção de uma escola de qualidade.

Conforme Sacristán (2002, p. 34) “uma pedagogia para a diversidade não pode apoiar-se na homogeneidade de formas de trabalhar”, o que aponta para a necessidade da permanente reflexão acerca da própria prática e dos diferentes modos de ser professor numa escola que se pretende inclusiva. Conforme Sartoretto (2011, p. 79)

“Formar professores para essa escola significa formar para atuar com o múltiplo, com o heterogêneo, com o inesperado, mudando nossa maneira de planejar, de ministrar as aulas, de avaliar, de pensar a gestão da escola e das relações dos professores com seus alunos. ”

Esteban (2001, p.48-52) aponta a necessidade da reflexão para a transformação do sentido da prática pedagógica. Reflexão esta que abrange não só aspectos materiais e de condições de trabalho, mas também das “concepções, valores e conhecimentos subjacentes ao processo ensino/aprendizagem” (idem).

DISCUSSÃO

Enquanto prática social, a educação escolar não é competência exclusiva do professor, uma vez que resulta de políticas maiores, implementadas por órgãos e legislações específicas, no entanto, ‘no chão da sala de aula’ estará ele na posição de quem deve mediar o encontro entre o aluno e a construção do conhecimento. Certamente não será o professor o único responsável pela garantia do direito prescrito pela lei, no entanto, tendo em vista sua importância dentro da organização do ato educativo, cabe a ele um papel muito importante neste novo contexto, onde a escola se reconstrói a fim de garantir o acesso de todos, independentemente de suas peculiaridades. Desta forma, para além do arcabouço legal, do fazer educativo enquanto prática social, há ainda uma construção de saberes sobre inclusão em curso, mostrando o quão complexa é esta tarefa que, se por um lado é direito adquirido a partir de muita luta, por outro ainda está em processo de construção no seu viés prático, cotidiano.

CONCLUSÕES

Neste momento, onde a escola se coloca diante do desafio de acolher a todos em sua diversidade, refletir acerca da educação como direito universal e as implicações disso no contexto de sala de aula coloca-se como movimento fundamental para o êxito da empreitada. Neste sentido, explicitar conceitos básicos, fundamentais para o estabelecimento de estratégias coerentes com o que é proposto, é o primeiro passo.

Certamente os conceitos aqui tratados, circunscritos aos limites do presente trabalho, não esgotam as reflexões necessárias, muito menos colocam-se como marcos definitivos, ao contrário, são elementos iniciais que apontam para a necessidade de estudos mais aprofundados e abrangentes que permitam a ampliação das reflexões aqui iniciadas.

Referências

BRASIL. Constituição Federal. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 14.03.2018.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em 15.03.2018

BRASIL. INEP. www.portal.inep.gov.br/web/guest/matricula-inicial. Acesso em 15.03.2018

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 14.03.2018.

BRASIL. Lei 12796/2013 - Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em 16 de março de 2018

BRASIL. Nota Técnica nº 4/2014, – http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192 Acesso em 30/06/2018

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2/2013 http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13586-pceb002-13&Itemid=30192– Acesso em 30/06/2018

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. Revista Trabalho Necessário. Ano 03, nº03. 2005 http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA.pdf. Acesso em 25/05/2018.

CORREIA, Luis de Miranda, MARTINS, Ana Paula. Dificuldades de Aprendizagem: que são? Como entende-las? Coleção Educação. Biblioteca Digital: Porto Editora (s/d)

ESTEBAN, Maria Teresa. O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERNANDES, Alicia. A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Tradução: Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, jan. /abr. 2009

HATTGE, Morgana D., KLAUS, Viviane. A importância da pedagogia nos processos inclusivos. Revista Educação Especial. V. 27, nº49, p. 327-340, mai/ago.2014. Santa Maria. Disponível em <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>

MOSQUERA, Juan José Mouriño. Aprendizagem, significado e identidade em comunidades de prática. In ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). Professores e alunos: aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008

PAIN, Sara. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Trad. Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992, 4ªed.

RELVAS, Marta Pires. Neurociência e transtornos de aprendizagem: As múltiplas eficiências para uma Educação Inclusiva. Rio de Janeiro: Wak Editora. 2015

ROTTA, Newra T.; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos (orgs.). Transtornos da aprendizagem: abordagem neurológica e multidisciplinar. 2ª ed. Poa: Artmed, 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. A construção do discurso sobre diversidade e suas práticas. In ALCUDIA, Rosa [et al.]Atenção à diversidade. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SARTORETTO, Mara Lúcia. Inclusão: da concepção à ação in MANTOAN, Maria Eglér (org.). O desafio das diferenças na escola. 4ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de educação. v. 12. n.34, jan/abr. 2007

SEABRA, Alessandra Gotuzo, DIAS, Natália Martins, ESTANISLAU, Gustavo M., TREVISAN, Bruna Tonietti. Transtornos de aprendizagem. In Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber. ESTANISLAU, Gustavo M., BRESSAN, Rodrigo Affonseca. Porto Alegre: Artmed, 2014.

TIRADO, Vincent. As diversificações do currículo: Uma resposta educacional para alunos com dificuldades de aprendizagem consideráveis. In ALCUDIA, Rosa [et al.]. Atenção à diversidade. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002

THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Graciele Marjana. Inclusão no ensino superior: subjetivação e governo das diferenças in LOUREIRO, Carine Bueira; KLEIN, Rejane Ramos (orgs.). Inclusão e aprendizagem: contribuições para pensar as práticas pedagógicas. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2017.