

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JOSIANE GONÇALVES FERREIRA LUDOVICO

**A ABORDAGEM SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NOS CURSOS
DE PEDAGOGIA DAS IES PÚBLICAS DO RIO GRANDE DO SUL**

**PORTO ALEGRE
2024**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Josiane Gonçalves Ferreira Ludovico

**A ABORDAGEM SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NOS CURSOS
DE PEDAGOGIA DAS IES PÚBLICAS DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Educação como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Franco

**PORTO ALEGRE
2024**

CIP - Catalogação na Publicação

Ludovico, Josiane
A ABORDAGEM SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM
NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DAS IES PÚBLICAS DO RIO GRANDE
DO SUL / Josiane Ludovico. -- 2024.
118 f.
Orientador: Sérgio Roberto Kieling Franco.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. Dificuldades de aprendizagem. 2. Diretrizes
curriculares nacionais. 3. Projeto pedagógico. 4.
formação de professores. 5. Pedagogia. I. Kieling
Franco, Sérgio Roberto, orient. II. Título.

JOSIANE GONÇALVES FERREIRA LUDOVICO

**A ABORDAGEM SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NOS CURSOS
DE PEDAGOGIA DAS IES PÚBLICAS DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Educação como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Franco

Defendida em 23 de janeiro de 2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco
Orientador
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Andresa Silva da Costa Mutz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Beatriz Vargas Dorneles
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Vania de Moura Barbosa Duarte
Universidade de Pernambuco



ATA PARA ASSINATURA Nº _____

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação
EDUCAÇÃO - Mestrado Acadêmico
Ata de defesa de Dissertação

Aluno: Jostane Gonçalves Ferreira Ludovico, com ingresso em 24/01/2022
Título: **O tema das dificuldades de aprendizagem nos cursos de pedagogia.**
Orientador: Prof. Dr. Sergio Roberto Kieling Franco

Data: 23/01/2024
Horário: 09:00
Local: Faced

Banca Examinadora	Origem
Beatriz Vargas Dorneles	UFRGS
Andressa Silva da Costa Mutz	UFRGS
Vania de Moura Barbosa Duarte	UPE

Porto Alegre, 23 de janeiro de 2024

Membros	Assinatura	Avaliação
Beatriz Vargas Dorneles		Aprovada.
Andressa Silva da Costa Mutz		Aprovada.
Vania de Moura Barbosa Duarte (Participação por teleconferência)		Aprovação

Conceito Geral da Banca: *Aprovada* Correções solicitadas: () Sim () Não

Observação: Esta Ata não pode ser considerada como instrumento final do processo de concessão de título ao aluno.

Aluno

Orientador

Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. Paulo Gama, Predio 12201, 110 7º andar - Bairro Farroupilha - Telefone 33083428
Porto Alegre - RS

RESUMO

Nos últimos anos, o Brasil tem apresentado indicadores educacionais preocupantes, mostrando que um maior tempo de estudo, por parte dos alunos, está associado a um desempenho educacional mais baixo, especialmente no ensino médio, sugerindo lacunas na aprendizagem. O termo "dificuldades de aprendizagem" é complexo, abrangente e multifacetado, sendo o professor um importante ator no enfrentamento dessas questões. A formação docente desempenha um papel fundamental na capacitação do professor para identificar e lidar eficazmente com as dificuldades de aprendizagem dos seus alunos. Nesse contexto, a presente dissertação foi desenvolvida com o objetivo de compreender como o tema de dificuldade de aprendizagem tem sido abordado nos Projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura de Pedagogia presencial nas Instituições públicas de ensino superior do Rio Grande do Sul. Dessa forma, buscou-se compreender como o tema dificuldades de aprendizagem é discutido nas pesquisas recentes, como também analisar como é abordado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que definem as diretrizes para a formação de professores, e nos Projetos pedagógicos de Cursos (PPCs) das Licenciaturas de Pedagogia das Universidades públicas do Rio Grande do Sul. Para tanto, foi realizado um estudo de natureza qualitativa, com uma abordagem exploratória e descritiva. Optou-se pela estratégia de levantamento de dados, realizado através dos procedimentos de revisão sistemática da literatura e pesquisa documental. A revisão da literatura foi realizada nas bases de dados nacionais (Capes, *SciElo*, *Scholar*) e internacionais (*ERIC* e *Scopus*), entre os dias 07 e 08 de agosto de 2023. Na pesquisa documental, foram analisados dois conjuntos de documentos: a) as Resoluções das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006) e as Resoluções das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos professores (CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 e CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019); e b) Projetos pedagógicos dos Cursos de Pedagogia presencial de cinco instituições públicas de ensino superior: Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal De Pelotas (UFPEL) e Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Para análise e interpretação dos dados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2002), com auxílio do software de tratamento dos dados NVivo (1.7). Os resultados evidenciam que o conceito de Dificuldades de Aprendizagem é tratado de maneira abrangente e generalizada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e nos Projetos pedagógicos de Cursos (PPCs) das universidades, apontando para uma lacuna significativa na preparação dos professores em relação a esse tema. Essas constatações ressaltam a necessidade imperativa de incorporar abordagens específicas sobre as Dificuldades de Aprendizagem nos currículos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia com o intuito de capacitar os futuros educadores a identificar problemas de aprendizagem em seus alunos e desenvolver estratégias eficazes para auxiliá-los na superação dessas dificuldades.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem; diretrizes curriculares nacionais; projeto pedagógico; formação de professores; Pedagogia;

ABSTRACT

In recent years, Brazil has presented worrying educational indicators, showing that greater study time on the part of students is associated with lower educational performance, especially in High School, suggesting gaps in learning. The term "learning difficulties" is complex, comprehensive and multifaceted, with the teacher being an important actor in tackling these issues. Teacher training plays a fundamental role in training teachers to identify and deal effectively with their students' learning difficulties. In this context, the present dissertation was developed with the objective of understanding how the topic of learning difficulties has been addressed in the Pedagogical Projects of in-person Pedagogy Degree courses in public higher education institutions in Rio Grande do Sul. In this way, we sought to understanding how the topic of learning difficulties is discussed in recent research, as well as analyzing how it is addressed in the NCGs(National Curriculum Guidelines), which define the guidelines for teachers training, and in the PCPs (Pedagogical Course Project) of Pedagogy Degrees at public Universities in Rio Grande do Sul. So, with this objective, a qualitative study was carried out, with an exploratory and descriptive approach. We opted for the data collection strategy, carried out through systematic literature review and documentary research procedures. The literature review was carried out in national (Capes, SciElo, Scholar) and international (ERIC and Scopus) databases, between August 7th and 8th, 2023. In the documentary research, two sets of documents were analyzed: a) the Resolutions of the National Curricular Guidelines for the Undergraduate Course in Pedagogy, degree (CNE/CP nº 1, of May 15, 2006) and the Resolutions of the National Curricular Guidelines for teachers training (CNE/CP nº 2, of 1st of July 2015 and CNE/CP nº 2, of December 20, 2019); and b) Pedagogical Projects for in-person Pedagogy Courses at five public higher education institutions: Federal University of Rio Grande (FURG), Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), Federal University of Santa Maria (UFSM), Federal University of Pelotas (UFPEL) and Federal University of Pampa (Unipampa). To analyze and interpret the data, the content analysis technique (Bardin. 2002) was used, with the help of the data processing software NVivo (1.7). The results show that the concept of Learning Difficulties is treated in a comprehensive and generalized way in the National Curricular Guidelines (NCGs) and in the Pedagogical Course Projects (PCPs) of universities, pointing to a significant gap in the preparation of teachers in relation to this topic . These findings highlight the imperative need to incorporate specific approaches to Learning Difficulties in the curricula of Degree in Pedagogy courses, with the aim of enabling future educators to identify learning problems in their students and develop effective strategies to help them overcome these difficulties.

Keywords: Learning difficulties; national curriculum guidelines; political pedagogical project; teacher training; pedagogy

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Mapeamento da pesquisa por base de dados, período e descritores*	35
Quadro 2 - Distribuição dos artigos encontrados, excluídos e selecionados, por base de dados, português e inglês.	35
Quadro 3 – Documentos integrantes do corpus de análise - DCNs.....	39
Quadro 4 – Documentos integrantes do corpus de análise - PPCs.....	39
Quadro 5: Descrição das dificuldades e transtornos de aprendizagem, segundo sua classificação, características e prognósticos.	60
Quadro 6: Título, autoria e plataforma de busca dos artigos selecionados	62
Quadro 7 - Categorias de análises e estudos relacionados	65
Quadro 8 – Quadro de frequência das palavras-chaves encontradas nos documentos.....	79
Quadro 9 – Quadro da carga horária por núcleos do curso de Licenciatura em Pedagogia UFSM- Diurno e Noturno.....	84
Quadro 10 – Quadro da carga horária por núcleos do curso de Licenciatura em Pedagogia UFPel - Diurno e Noturno	87
Quadro 11 – Quadro de frequência das palavras-chave encontradas nos documentos (PPCs e ementas) da IES investigadas	98

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb, 2019 e 2021) dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino médio das Escolas públicas do Brasil..... 25

Gráfico 2. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb, 2019 e 2021) dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino médio das Escolas públicas do Rio Grande do Sul..... 26

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC - Academia Brasileira de Ciências
ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACG - Atividades Complementares de Graduação
ADE - Aprofundamento e Diversificação de Estudos
ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCCG - Componentes Curriculares Complementares de Graduação
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
CNE - Conselho Nacional de Educação
DCG - Disciplinas Complementares de Graduação
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNP - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ERIC – Educational Resources Information Centre
FACED -Faculdade de Educação
FDC - Formação Diversificada Complementar
FEO - Formação Essencial Obrigatória
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC - Ministério da Educação
NAD - Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos
NADE - Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos
NB - Núcleo de Estudos Básicos
NEAP - Núcleo de Estudos sobre Atuação Profissional
NEAD - Núcleo de Estudos de Aprofundamento e Diversificação
NEB - Núcleo de Estudos Básicos
NEI - Núcleo de Estudos Integradores
NEPE - Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação
OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAVE - Programa de Avaliação da Vida Escolar
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PO - Prática Orientada
PPC - Projeto Pedagógico de Curso
PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO – Scientific Electronic Library Online
SiSU – Sistema de Seleção Unificada
SNC - Sistema Nervoso Central
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção /Hiperatividade
UFPEL-Universidade Federal de Pelotas
UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa
FURG - Universidade Federal do Rio Grande
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

RESUMO.....	6
LISTA DE QUADROS.....	8
LISTA DE GRÁFICOS.....	9
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	10
SUMÁRIO.....	12
AGRADECIMENTOS	14
MOTIVAÇÕES	16
1 INTRODUÇÃO	19
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	30
2.1 Método e tipo de pesquisa	30
2.2 Levantamento de dados	31
2.2.1 Revisão sistemática da literatura	32
2.2.2 Pesquisa documental.....	34
2.3 Tratamento dos dados	35
2.4 Considerações sobre ética na pesquisa	40
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE APRENDIZAGEM.....	42
3.1 Pedagogia: diretrizes e a formação de professores	43
3.2 Concepções Teóricas sobre a aprendizagem	46
3.2.1 Teorias clássicas de aprendizagem	47
3.2.1.1 Empirismo e apriorismo	47
3.2.1.2 Teoria Interacionista de Jean Piaget	48
3.2.1.3 Teoria sociointeracionista de Vygotsky	50
3.2.2 Abordagens contemporâneas da aprendizagem.....	51
3.2.2.1 Neurociência cognitiva	52
3.2.2.2 Neuroconstrutivismo	54
3.2.2.3 Cognição corporificada.....	56
4 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: REVISÃO DA LITERATURA.....	58
4.1 Definições sobre dificuldades de aprendizagem	58
4.2 As dificuldades de aprendizagem na literatura recente	61
4.2.1 A prática pedagógica	66
4.2.2 Medicalização na escola	67
4.2.3 Formação de professores	71
5 AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: A ABORDAGEM NAS DIRETRIZES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO E NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DAS IES DO RIO GRANDE DO SUL.....	75
5.1 A abordagem das dificuldades de aprendizagem nas Diretrizes Nacionais da Educação.....	75
5.2 A abordagem das dificuldades de aprendizagem nos Planos Pedagógicos de Curso de Licenciatura em Pedagogia das IES públicas do Rio Grande do Sul	79

5.2.1 Os cursos de Licenciatura em Pedagogia no Rio Grande do Sul	80
5.2.1.1 Pedagogia na UFRGS	80
5.2.1.2 Pedagogia na FURG	81
5.2.1.3 Pedagogia na UFSM.....	83
5.2.1.4 Pedagogia na UFPEL.....	86
5.2.1.5 Pedagogia na Unipampa	88
5.3 As dificuldades de aprendizagens nos PPCs	90
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
6.1 Limitações e sugestões para futuros estudos	108
REFERÊNCIAS.....	110

AGRADECIMENTOS

Ao iniciar a redação destas linhas, sinto-me como se estivesse escalando o pico da montanha mais alta. Lá do alto, ao olhar para longe e contemplar todo o percurso que trilhei até aqui, percebo que não fiz este caminho sozinha. Ele foi construído por várias mãos, pés e mentes. Neste momento, não há outra palavra que possa expressar tudo isso senão "gratidão".

Agradeço ao Arquiteto do Universo e Criador de tudo por ter me tomado pela mão e me guiado até aqui. Agradeço por me fortalecer quando estava cansada, por renovar minhas forças quando estava fraca e por me proporcionar esta oportunidade tão sonhada.

Ao meu orientador, o brilhante cientista Professor Sérgio, expresso minha gratidão pela disponibilidade em não apenas orientar, mas também acolher minhas dores, confortar e encorajar-me na caminhada. Suas reflexões profundas, filosóficas e desafios propostos ampliaram minha perspectiva do conhecimento, permitindo-me compreender um pouco mais sobre o complexo universo da formação docente.

Minha gratidão também ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) pelo apoio concedido a este estudo.

À Professora Andresa Mutz, agradeço por me incentivar a participar da seleção do mestrado, mesmo sem saber que esse era um sonho adormecido em minha mente, despertado por suas postagens nas redes sociais sobre o mestrado. Seu constante incentivo e engajamento na divulgação de uma ciência ética e comprometida em disseminar conhecimento transformador são inestimáveis.

À querida amiga fonoaudióloga, professora e cientista Renata Jardim, agradeço pelas trocas realizadas, pelo estímulo a trilhar novos e desafiadores caminhos teóricos, pelas orações e palavras de conforto ao longo destes vinte e quatro meses.

Aos colegas do grupo de pesquisa e orientação coletiva do Professor Sérgio Franco.

Aos professores das disciplinas que cursei no PPGEDU da UFRGS e PUC/RS, e às professoras das bancas de Projeto de Qualificação e da Dissertação final: Andresa Mutz, Beatriz Dorneles, Bettina S. dos Santos e Vânia Duarte, expresso minha gratidão por disponibilizarem seu tempo e expertise para este estudo sobre a formação docente.

Agradeço também aos colegas que contribuíram com sugestões e discussões sobre a temática, trazendo diferentes perspectivas.

Às queridas amigas Sibeli e Bárbara, que iniciaram comigo o sonho do mestrado, agradeço pelo carinho, amizade e trocas. Vocês são especiais.

À Janair, pelas trocas e parceria durante o desenvolvimento deste estudo. Sua ética profissional, comprometimento com a ciência e apoio em momentos difíceis foram fundamentais.

A amiga Lislei Conrad, além de ser uma profissional exemplar, é um ser humano incrível. Seu apoio nos momentos mais desafiadores foi inestimável.

À minha psicóloga ao longo do mestrado, Beatriz, expresse minha profunda gratidão. Sua contribuição significativa em minha vida é inapreciável.

À minha prima Lóide Borges, agradeço por sua força, visão e palavras que redimensionam o olhar para além dos problemas presentes.

As minhas amadas irmãs, Gislaine e Giselle, têm um lugar especial em meu coração. São mulheres fortes, dedicadas como mães, esposas e filhas. Cuidaram da nossa mãe até o final com tanto empenho e amor que as palavras são insuficientes para agradecer-lhes. Foram irmãs amorosas, presença na minha ausência. Que o Eterno conforte os nossos corações diante de uma perda tão recente e tão significativa em nossas vidas.

Ao meu pai, agradeço por me mostrar em tenra idade que a busca pelo conhecimento é o bem mais precioso que se pode obter e que ninguém tira da gente. Sou grata pela base espiritual que me ensinou e que tem sido o alicerce da minha vida, ajudando-me a prosseguir mesmo em meio aos desafios da vida. À minha mãe (in memoriam), agradeço por ter deixado um legado, aos filhos, de persistência, engajamento, foco, determinação, amor à vida e ao próximo.

Ao meu amor, Samuel Ludovico, que desde o Ensino médio tem sido o meu melhor amigo e parceiro de vida, dividindo sonhos e apoiando-me para realizá-los. Gratidão por compreender os meus muitos dias e noites de ausências neste percurso. Gratidão pelas contribuições e por estar vivenciando este momento tão significativo em minha vida.

MOTIVAÇÕES

*[...] Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje
[...] temos que saber o que fomos, para saber o que
seremos (Freire, 2013, p.30).*

De acordo com a epígrafe de Freire, conhecer a nossa história nos possibilita caminhar com passos firmes para construir o futuro que sonhamos. Rever a base que me sustentou e fez-me sair da zona de conforto para buscar o conhecimento me dá forças, ainda hoje, para continuar nessa busca que continuará por toda a minha vida.

Os meus pais nasceram na década de 40 e não tiveram oportunidade de acesso à escolarização formal de qualidade. Meu pai estudou até a quarta série e minha mãe, por ter uma saúde bem fragilizada, nunca foi à escola, mas teve minha avó como sua professora, que a ensinou a ler, escrever e a fazer contas de matemática. Apesar do pouco estudo dos meus pais, algo que me marcou profundamente na infância foi ver meu pai lendo. Mesmo com suas mãos calejadas pelo árduo trabalho da oficina, em seu tempo livre ele dedilhava o violão, o teclado, o seu cavaquinho e, depois ainda fazia sua leitura diária.

Cresci ouvindo dos meus pais sobre a importância do estudo e de estar no ambiente educacional. Eles sempre diziam aos filhos: “Aproveitem a oportunidade e as facilidades para estudar. Vocês poderão perder tudo, mas o conhecimento ninguém jamais tomará de vocês”. Ainda hoje ressoam, em meus ouvidos, essas palavras, e acredito que por isso o estudo tornou-se uma das minhas metas de vida.

A escola, em consonância com Medel (2019), é um espaço que oportuniza o encontro da diversidade. Sobre esse espaço, Porto (2009) comenta que ele vai além do ensino formal, pois prepara o discente para a vida além dos muros escolares. A escola, na maior parte do tempo, foi um oásis em minha vida, pois acredito que muitas das pessoas presentes em meu entorno educativo pareciam, de certa forma, estar em consonância com o postulado de Porto (2009, p. 21) sobre “o conhecimento ser simultaneamente processo e produto de uma construção cognitiva, social e emocional”.

Grande parte da minha educação formal, desde a educação infantil, foi em escola pública. Na 1ª série, um dos lugares em que eu mais gostava de estar era na biblioteca, pois eu amava folhear os muitos livros que havia ali. Embora eu gostasse de estar na escola, nem sempre tive bons momentos, pois fui uma aluna sempre muito inquieta e falante, e não

ficava por muito tempo parada, por isso no pré-escolar e anos iniciais, era comum estar de castigo na sala de aula ou ir para a diretoria.

Por meio do ofício de alguns mestres que tive e que acreditavam na escola como um local transformador, despertou em mim o desejo de ser professora, então, no ensino médio, realizei um dos meus sonhos: cursei o magistério. No decorrer do curso, tive importantes aprendizagens sobre como construir minha carreira de professora, no entanto, eu permanecia com um perfil mais proativo e desatento e percebi que as habilidades manuais, tão apreciadas na época para uma professora, não era algo em que eu me sobressaísse.

Por conta disso, ao invés de estudar pedagogia, busquei pesquisar outros campos dos saberes e ao deparar-me com a fonoaudiologia, descobri que este curso habilitava o profissional para atuar em diferentes áreas, desde a prevenção até a terapia em linguagem oral e escrita, voz e audição.

Escolhi a fonoaudiologia por acreditar que, por meio dessa ciência, eu poderia atuar com as crianças e equipe pedagógica com projetos voltados para o desenvolvimento da leitura e escrita, contribuindo para pensar as práticas educativas dentro e fora da escola. Cursei fonoaudiologia no Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação (IBMR), na cidade do Rio de Janeiro. Desde recém-formada e durante toda a minha trajetória, em um momento ou outro, transitei entre a atuação educacional e a clínica, na rede privada e na pública.

Durante onze anos fui servidora pública concursada no município de Sapiranga/RS, atendendo como fonoaudióloga clínica no Núcleo de Atendimento Especializado ao Educando (NAEE). O núcleo é composto por profissionais concursados, sendo duas fonoaudiólogas, uma psicopedagoga, um psicólogo, uma terapeuta ocupacional, um psicomotricista, além das estagiárias. No núcleo, além dos atendimentos clínicos, realizei triagens dos alunos em fila de espera, oficinas para pais e professores e supervisão de estágios em fonoaudiologia.

Ao atuar na rede pública, sempre me chamou atenção o número de crianças que estavam na fila de espera para atendimento fonoaudiológico, desde a educação infantil até aos anos finais, e havia nesse grupo discentes com histórico de repetência, tanto nos anos iniciais quanto nos finais e que eram alvos de frequentes reflexões por parte das equipes pedagógica e clínica do município onde trabalhava. Uma preocupação recorrente dos professores era em relação à defasagem escolar persistente, mesmo após apoio pedagógico na escola, principalmente em relação à alfabetização e ao letramento.

Tanto os professores das redes pública quanto os da privada, com os quais troquei experiências, tinham consciência de que a problemática de aprendizagem e ensino não era um problema simples para ser resolvido. Eles buscavam compreender com mais profundidade os temas sobre consciência fonológica, linguagem oral, escrita e compreensão leitora por entenderem a importância desses temas em sua prática profissional. Foi assim que desabrochou em mim a necessidade de estudar e compreender, com mais veemência, como se dá a formação do pedagogo na temática voltada para as dificuldades e transtornos de aprendizagem.

Nessa busca, em 2016, fui convidada a ser tutora do Curso de Extensão “Dislexia: causa e consequências”, na modalidade a distância, com carga horária de 60 horas, voltado para a formação de professores. Esse curso fazia parte de um projeto de pesquisa de mestrado em psicologia na área do Desenvolvimento Humano, do Laboratório de Processos Cognitivos (LabCog), do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Com o anseio de compartilhar os conhecimentos adquiridos nesse curso com os professores da rede municipal em que eu atuava, apresentei a proposta de participação dos docentes da rede à coordenação do Núcleo de Atendimento Especializado ao Educando (NAEE) e, com apoio da Secretaria de Educação de Sapiranga, o projeto foi realizado. Participaram do curso 32 funcionários, incluindo professores da educação básica e profissionais do Núcleo de Atendimento (NAEE). Os participantes referiram uma relevância positiva dessa experiência na sua formação, uma vez que o curso foi estruturado para qualificar o docente a trabalhar com as dificuldades de aprender dos discentes (Pinheiro *et al.*, 2019).

Segundo Palermo (2019), no Brasil, a maioria dos cursos de pedagogia não oferecem uma formação mais aprofundada aos futuros professores sobre a temática da educação inclusiva. A carga horária oferecida pelos cursos para tratar dessa temática geralmente é de um semestre, o que é insuficiente para entender sobre o assunto. Na maioria das vezes, os alunos com dificuldades de aprendizagem necessitam de que o conhecimento seja ressignificado em sua vida escolar, por isso, para que o professor desenvolva a docência, precisará estar familiarizado com a identificação e enfrentamento das dificuldades de aprendizagem, portanto é necessário que ele reveja sua formação docente.

1 INTRODUÇÃO

A dissertação, que será apresentada a partir desta página, tratará das complexidades das dificuldades de aprendizagem e de que forma esse tema é abordado nos documentos que orientam as Diretrizes Nacionais da Educação para o curso de Pedagogia e nos Planos Pedagógicos do Curso de Pedagogia de cinco universidades públicas do estado do Rio Grande do Sul. Buscou-se investigar a presença desse tópico nos conteúdos programáticos de formação inicial de professores, e identificar a partir de quais perspectivas teóricas está sendo abordado. Esse processo visa entender quais as definições sobre as dificuldades de aprendizagem que estão sendo ensinadas aos futuros professores, através das propostas curriculares das universidades e da legislação que as orientam.

A dificuldade de aprendizagem é um termo cuja definição carece de consenso teórico, sendo entendido de diferentes formas, de acordo com o campo disciplinar. Por isso, é possível dizer que se situa em uma área nebulosa, dificultando a sua compreensão com nitidez. Isso se reflete, de forma particular, na educação como uma preocupação legítima dos educadores em sua prática pedagógica cotidiana.

O termo "dificuldades de aprendizagem" é abrangente e complexo, com um significado amplo e múltiplas causas (Rotta, 2016; Corso, 2019). Do ponto de vista da neurociência, o conceito de dificuldades de aprendizagem está relacionado a falhas intrínsecas ou extrínsecas. Essas falhas podem ser de origem genética ou decorrentes de experiências vivenciadas. Outra definição vê as dificuldades de aprendizagem como um sintoma. Esse sintoma deve ser entendido como um estado particular de um sistema que, para equilibrar-se, precisou adotar esse tipo de comportamento que mereceria um nome positivo, mas que é caracterizado como não-aprendizagem (Paín, 1983).

De acordo com alguns autores (Freitas, Simplício e Haase, 2022; Zorzi, 2008), as causas podem estar relacionadas a aspectos interindividuais. Estes aspectos englobam os fatores orgânicos, como deficiência intelectual, autismo, síndrome de Down, entre outros, bem como aspectos externos ao sujeito, tais como fatores socioeconômicos, familiares, culturais, inadequações no sistema educacional, entre outros. É possível que haja uma coocorrência entre os aspectos intrínsecos e extrínsecos ao indivíduo.

Ao examinar o contexto atual da educação brasileira, observa-se que pelo menos 10% dos alunos do ensino básico apresentam dificuldades de aprendizagem (Freitas, Simplício e

Haase, 2022). Essa situação reflete-se nos ¹ indicadores educacionais internacionais e nacionais. O Brasil, nos últimos anos, tem apresentado resultados preocupantes, mostrando que a qualidade da educação brasileira proporcionada aos estudantes, principalmente aos com dificuldades para aprender, é desfavorável (Freitas, Simplício e Haase, 2022). Nesse sentido, na perspectiva internacional, dos 10.691 discentes brasileiros que participaram da avaliação em leitura (Pisa)², apenas 50% deles alcançaram o nível dois ou acima dele, o que significa que esses alunos são capazes de usar a leitura para resolver situações cotidianas em suas atividades de vida diária (Inep, 2023a).

Em matemática, 68,1% dos alunos obtiveram uma pontuação que classificou o Brasil no nível 1 ou abaixo dele. Na área de ciências, os alunos alcançaram o nível 1 de proficiência, indicando que 55% deles estão ancorados nessa categoria. Os países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)³ estão no nível 2 ou acima, tanto em matemática (76%) quanto em ciências (79%) (Inep, 2023a).

A OCDE tem como parâmetro que o nível 2 é o mínimo esperado de proficiência nas áreas avaliadas de português, matemática e ciências no Pisa, e 50% dos alunos não alcançaram

¹ Alguns autores têm visões divergentes sobre a avaliação em larga escala no Brasil. De acordo com Sousa e Ferreira (2019), essas avaliações ganharam destaque nos anos 90 em nosso país, atendendo às demandas políticas de reforma. As autoras destacam que uma avaliação educacional vai além da simples identificação dos resultados, exigindo compreensão do contexto em que são produzidos. As avaliações em grande escala oferecem oportunidades para estabelecer uma política educacional eficaz em níveis governamentais, mas muitas vezes as necessidades identificadas são negligenciadas. É essencial examinar essas avaliações não apenas para diagnosticar e controlar o sistema educacional, mas também para promover o modelo de política educacional, o projeto de nação, os valores prioritários, a subjetividade e identidade social presentes na escola e na sociedade. Como defendeu Gatti (2004, p.3), "em si, tabelas, indicadores, testes de significância, etc, nada dizem. O significado dos resultados é dado pelo pesquisador em função do seu estojo teórico"

² Pisa - O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de *Programme for International Student Assessment*, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre seus *backgrounds* e suas atitudes em relação à aprendizagem, e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/ocde/sobre-a-ocde-1/sobre-a-ocde>. Acesso em: 27 abr. 2023.

³ OCDE - A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma organização internacional fundada em 1961, com sede em Paris (França), que trabalha para construir "políticas melhores para vidas melhores" e tem como objetivo a identificação e o estabelecimento de práticas e políticas que promovam prosperidade, igualdade, oportunidade e bem-estar para todos. A OCDE trabalha juntamente com governos, formuladores de políticas e sociedade civil no estabelecimento de padrões internacionais baseados em evidências e na busca de soluções para uma série de desafios sociais, econômicos e ambientais. Assim, os países membros e parceiros da OCDE compartilham experiências e buscam soluções para problemas comuns. Por meio de estudos de revisão por pares (*Peer Reviews*), por exemplo, os países avaliam o desempenho político uns dos outros e propõem recomendações para melhorias. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/ocde/sobre-a-ocde-1/sobre-a-ocde>. Acesso em: 27 abr. 2023

o nível mínimo em letramento. Os resultados dos países da OCDE mostraram que 77,4% de seus alunos estão no nível 2, ficando em um patamar superior ao do Brasil (Inep, 2020). A baixa média de proficiência dos alunos brasileiros alcançadas nas áreas de leitura, matemática e ciências no Pisa pode estar relacionada “ao atraso escolar, além de falhas no sistema de ensino, fruto sobretudo das desigualdades socioeconômicas e culturais que o País vivencia” (Fontanive *et al.*, 2021, p. 9).

No cenário nacional, o número de analfabetos no Brasil em 2018 era de 8%, e em 2019 o IBGE apontou que esse número reduziu para 6,6%. Entretanto, o grau de proficiência do brasileiro (12%) se mantém o mesmo nos últimos anos (IBGE, 2019). Outrossim, alguns autores afirmam que certas dificuldades para aprender podem estar ligadas ao neurodesenvolvimento do indivíduo, como a dislexia (Fontanive *et al.*, 2021; Freitas; Simplício; Haase, 2022).

Para além desses desafios, o período pandêmico trouxe várias mudanças no campo educacional, dentre estas, Muto (2021) faz menção sobre a alteração na forma de ensino – do presencial para o remoto. Ela referiu que as lacunas que ficaram ao longo desse período poderão ser bastante prejudiciais aos alunos, que já demonstravam dificuldades de aprendizagem, e aos que estavam no começo da alfabetização.

Em âmbito nacional, a rede municipal abriga o maior número de escolas que acolhem alunos nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Dessa rede 68,1% das escolas oferecem os anos iniciais, enquanto 46,9% delas são dedicadas aos anos finais do ensino fundamental (Inep, 2021b). O Censo da Educação Básica (Inep, 2021b), relatou que no período pandêmico 70% das escolas públicas e privadas usaram como metodologia de ensino e aprendizagem a aula síncrona.

Na rede municipal, apenas 31,9% das escolas aderiram à aula síncrona no período pandêmico, das privadas 50,5% optaram por oferecer aulas gravadas aos discentes anteriormente pelos professores. É provável que esse fato esteja ligado aos poucos recursos tecnológicos dentro e fora da escola, como dificuldade de acesso à internet. Ademais, o ensino público teve uma média de 287 dias sem aula presencial (Inep, 2021b) e, de acordo com o IBGE (2021), 46,5% dos alunos da rede pública dedicaram um tempo inferior a duas horas diárias para o estudo.

Corroborando com essa temática, Ludovico *et al.* (2020, p.71) relataram que os professores precisaram reinventar a sua prática pedagógica por terem se deparado com alguns desafios tais como “[...] Dificuldade de acesso e falta de recursos; [...] limitações de formação

para o uso da tecnologia [...] e efetivação de práticas de ensino e aprendizagem em contextos não presenciais adaptadas às suas especificidades”. Diante das reflexões anteriores sobre o período pandêmico e levando em conta o aumento do foco nas dificuldades de aprendizagem no meio educacional nos últimos anos, conforme apontado por Saravali e Guimarães (2007), torna-se imprescindível uma reformulação da formação inicial dos professores.

A literatura acerca do tema tem evidenciado que há uma significativa lacuna na formação inicial dos professores sobre conteúdos de dificuldade de aprendizagem e inclusão (Tavares *et al.*, 2022). Esta urgência é sublinhada também por Torres (2022), que ressalta a abordagem limitada das dificuldades de aprendizagem nos currículos, um aspecto que pode afetar o desempenho do educador contemporâneo, cuja demanda inclui lidar cada vez mais com a diversidade em ambientes de ensino.

Afora as dificuldades referidas até o momento, é necessário abordar as pessoas com deficiências no contexto das dificuldades de aprendizagem. Embora o Brasil tenha legislação sobre inclusão e crie políticas para incluir alunos com dificuldades para aprender, é primordial que as Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Formação Inicial de Professores na Educação Básica, tenham como meta formar professores que estejam aptos a lidar com essa demanda educacional diversa e desafiadora, que está posta no ambiente educacional na contemporaneidade (Freitas, Simplício e Haase, 2022).

Conforme argumentado por Corso (2019), é de suma importância que, durante sua formação inicial e prática educacional, o professor adquira os recursos essenciais para uma compreensão aprofundada dos processos de aprendizagem dos alunos em diversas disciplinas. Tal conhecimento capacita o educador a lidar, de maneira efetiva, com a diversidade, permitindo que desenvolva uma atenção especial aos estudantes que enfrentam desafios reais na aprendizagem.

A partir das considerações apresentadas e frente ao contexto mencionado, a questão-problema desta pesquisa é: como o tema de dificuldades de aprendizagem tem sido abordado nos currículos de Licenciatura em Pedagogia nas Instituições públicas de Ensino Superior do Rio Grande do Sul? **O objetivo geral tem como propósito compreender como o tema de dificuldade de aprendizagem tem sido abordado nos Projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura de Pedagogia presencial nas Instituições públicas de ensino superior do Rio Grande do Sul.** Enquanto isso, os objetivos específicos visam:

- a) Compreender como o tema dificuldades de aprendizagem é discutido nas pesquisas recentes;
- b) Analisar como o tema de dificuldades de aprendizagem é abordado nas DCNs, que definem as diretrizes para a formação de professores, e nos PPCs das Licenciaturas de Pedagogia das Universidades públicas do Rio Grande do Sul.

Para isso, foi feito um estudo documental, a partir de fontes primárias (Lakatos e Marconi, 2003), com abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo. Os dados utilizados para compor o *corpus* de análise de conteúdo (Bardin, 2002) foram dois tipos de documentos: 1) os dispositivos legais (Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs) que orientam a formação de professores da Pedagogia e Licenciaturas (CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006; CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015; e CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019); e 2) os Planos Pedagógicos do Curso de Pedagogia (PPCs) de cinco universidades públicas gaúchas (UFRGS, UFSM, UFPel, FURG e Unipampa). As Resoluções que definem as DCNs estão disponíveis no site do Ministério da Educação (MEC) e os PPCs estão disponíveis no site das respectivas universidades, na internet.

A técnica de tratamento dos dados utilizada foi a análise de conteúdo, definida como um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos (Bardin, 2002). A escolha dessa técnica é coerente com o objetivo deste estudo, uma vez que ela é usada para fins exploratórios (Gil, 2008).

Para a codificação do material, foi utilizado o software de análise de dados qualitativos NVivo (versão 1.7), a partir do qual foram procuradas unidades de registro que identificassem segmentos de conteúdos sobre dificuldades de aprendizagem. Após a identificação das unidades de significação (as frases e parágrafos), tais conteúdos foram selecionados e analisados.

Por conseguinte, a relevância da pesquisa pode ser justificada pelo panorama educacional brasileiro demonstrado pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que demonstram resultados preocupantes, abaixo dos indicadores esperados para os discentes brasileiros (Inep, 2021a; 2021d; 2023b; 2023c).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um estudo executado no Brasil desde 1990 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Embora o Saeb não seja uma escala perfeita, os resultados dessa avaliação de larga escala

possibilitam um diagnóstico educacional (Schotgues, Simplício, Hasse, 2020). Dentre as várias hipóteses que os indicadores possibilitam levantar, é possível averiguar a performance do aluno dentro de sua realidade social e escolar, e também faz refletir na formação do professor e da importância da docência no processo de aprendizagem e ensino (Schotgues, Simplício, Hasse, 2020; Sousa, Ferreira, 2019).

Um outro ponto relevante é que além do diagnóstico educacional, os resultados das avaliações, neste caso o Saeb, por ser uma avaliação de larga escala, viabilizam pensar em políticas públicas equitativas que promovam a inclusão não só dos alunos com deficiências, mas a todos que necessitem do apoio pedagógico, seja em sala de aula, no Atendimento Educacional Especializado (AEE), seja no Laboratório de Aprendizagem (Sousa, Ferreira, 2019).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) combina dois aspectos essenciais para a qualidade do ensino em um único indicador: o fluxo escolar e o desempenho médio dos alunos em avaliações (Inep, 2021a). O Ideb é obtido a partir de informações sobre a aprovação escolar, coletadas pelo censo escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (Inep, 2021a).

Os dados do Saeb de 2019 para o 2º ano do ensino fundamental indicam que apenas 15,36% dos alunos em escolas localizadas nas capitais atingiram as habilidades mínimas mais avançadas para alfabetização. Nas áreas rurais, essa porcentagem foi um pouco menor, com apenas 14,63% dos alunos alcançando esse nível. Além disso, 4,62% dos alunos não conseguiram atingir as habilidades mínimas necessárias para a alfabetização (Inep, 2023b).

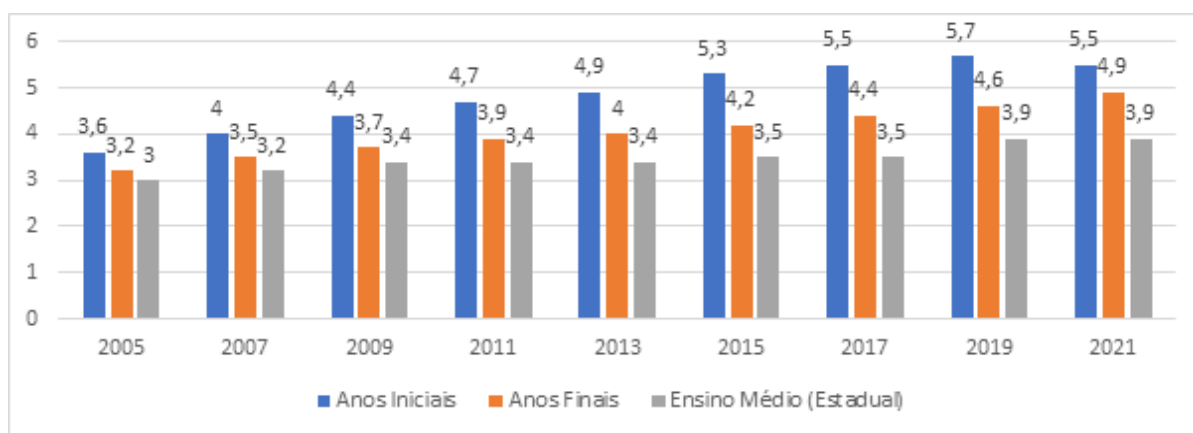
No que diz respeito ao Rio Grande do Sul, o estado obteve a quarta melhor média de proficiência no Saeb em língua portuguesa para o 2º ano do ensino fundamental em 2019, com uma pontuação de 760,53. Essa pontuação corresponde ao nível 5 em uma escala de proficiência que varia entre 1 e 8. Os resultados revelaram que 65% dos estudantes tiveram um desempenho acima do nível 5 (Inep, 2023b, p. 37).

Os resultados da avaliação de proficiência em língua portuguesa, dos alunos do 5º ano do ensino fundamental, em todo o país, apontaram para a ausência de progresso na competência leitora desse grupo desde o ano de 2017. Outro dado que merece destaque é que 38,91% dos estudantes avaliados estão abaixo da média nacional e não apresentam domínio das habilidades básicas que deveriam ter sido adquiridas ao final dos anos iniciais da educação fundamental (Inep, 2021d).

No caso específico do Rio Grande do Sul, o estado apresenta um percentual de 33,17% de estudantes abaixo da média nacional, também sem domínio das habilidades básicas esperadas ao final dos anos iniciais da educação fundamental. Embora o Rio Grande do Sul tenha apresentado proficiência média em língua portuguesa no 5º ano acima da proficiência média nacional (214,6 pontos), alcançando a sexta melhor média entre os estados da federação (221,01 pontos), esse número ainda está longe de ser considerado um bom resultado, visto que a maioria dos estudantes se encontra entre os níveis 4 e 5, totalizando 38,48% (Inep, 2021d).

Os resultados do Ideb, nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública, demonstraram crescimento dos índices de 2005 até 2019, saindo de 3,6 para 5,7 pontos. Já em 2021, ocorreu uma leve queda e o índice ficou em 5,5, porém é preciso lembrar que esse período refere ao intervalo dado e revela o período educacional pandêmico. Os anos finais do Ensino Fundamental também apresentaram um crescente desempenho, embora não tenham alcançado a meta do Ideb em 2019 de 5,0 pontos (Inep, 2021a).

Gráfico 1. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb, 2019 e 2021) dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio das escolas públicas do Brasil.



Fonte: Adaptado pela autora em consulta aos dados do Ideb 2019⁴ e Ideb 2021⁵

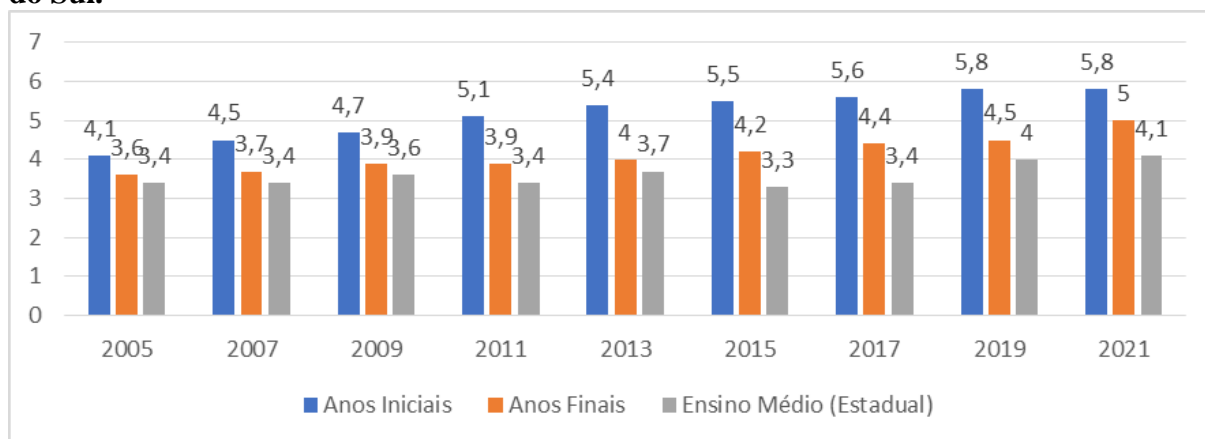
⁴ Ideb 2019 - (dados das tabelas 5, 14 e 23). Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resultados_indice_desenvolvimento_educacao_basica_2019_resumo_tecnico.pdf. Acesso em: 28 mar. 2023

⁵ Ideb 2021 – Dados utilizados das planilhas do ensino fundamental. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Planilhas ensino fundamental regular e ensino médio regular. Acesso em: 28 mar. 2023

Gráfico 2. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb, 2019 e 2021) dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio das escolas públicas do Rio Grande do Sul.



Fonte: Adaptado pela autora em consulta aos dados do Ideb 2019 e Ideb 2021

Nota⁶

Da mesma forma que ocorreu no âmbito nacional, os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no Rio Grande do Sul para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública indicaram um aumento nos índices de 2005 a 2019, passando de 4,1 para 5,8 pontos. Em contraste com a tendência observada no Brasil, houve uma estabilidade desse índice em 2021, mesmo diante dos desafios impostos pela pandemia. No que se refere aos anos finais, também houve um progressivo crescimento no desempenho, embora a meta de 5,4 pontos estabelecida pelo Ideb em 2019, não tenha sido atingida (Inep, 2021a).

O ensino médio mostra uma realidade mais desafiadora da rede pública desde 2005. Apesar do indicador ter aumentado em 2019 em 0,4 pontos, os alunos desse nível escolar não alcançaram a meta do Ideb de 2019, que era de 4,6 pontos (Inep, 2021a, p. 71). Outro destaque é que quanto maior o tempo de estudo dos discentes, menor é o desempenho do Ideb desses alunos, principalmente no ensino médio, o que pode indicar uma aprendizagem com lacunas bem expressivas. Vale ressaltar que o Ideb do Ensino médio da rede pública leva em conta apenas os resultados das escolas estaduais, que contam com 97% das matrículas. O resumo técnico (Inep, 2021a) não trouxe informações do ensino Médio da rede federal, que é responsável por 3% dos discentes.

Embora o estado do Rio Grande do Sul tenha registrado um aumento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) ligeiramente superior ao observado

⁶ O Ideb do ensino médio da rede pública leva em conta apenas os resultados das escolas estaduais que contam com 97% das matrículas na rede pública. O Resumo Técnico não trouxe informações do ensino médio da rede federal, que é responsável por 3% dos discentes.

nacionalmente (0,2 pontos), a trajetória de resultados acumulados desde 2005 é de apenas 0,7 pontos, permanecendo consideravelmente distante da meta estabelecida para o estado (5,0 pontos). É importante destacar que o Rio Grande do Sul figura entre as 10 últimas posições em termos de evolução ao longo desse período, apresentando uma diferença superior a 1,0 ponto entre o resultado alcançado e a meta. Esse cenário coloca o estado ao lado de outras unidades federativas como Santa Catarina, Minas Gerais, Bahia, Sergipe, Rio Grande do Norte, Amapá, Pará, Roraima e Acre (Inep, 2021a, p. 71).

Para Simão (2019), os múltiplos problemas enfrentados pelos estudantes são resultados de lacunas acumuladas ao longo do tempo e dos anos de aprendizagem escolar. A ausência de habilidades e conhecimentos básicos, que deveriam ter sido adquiridos nas etapas iniciais da escolarização, pode gerar uma série de obstáculos e limitações para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos. Por isso, é importante que os docentes sejam formados para atuar nesse cenário, assim eles poderão precocemente intervir pedagogicamente minimizando as consequências das dificuldades de aprendizagem.

Conforme Barroso (2019), quando há uma elevada distorção idade-série, o discente poderá desinteressar-se pela escola evadindo-se. Ademais, é nos anos finais que estarão os grandes obstáculos, considerando que de 60% dos estudantes do último ano do Ensino Fundamental não são proficientes em língua portuguesa e matemática. Essa insuficiência terá grande probabilidade de potencializar a evasão escolar no Ensino médio.

Considerando esse cenário, presume-se que a análise dos Projetos pedagógicos dos Cursos de Pedagogia e da legislação vigente sobre a formação docente poderá contribuir para a reflexão formativa do professor no contexto de dificuldades de aprendizagem dos discentes. De acordo com Palermo (2019), é preciso rever a formação dos docentes e a sua prática profissional, uma vez que estas são complementares e necessárias para uma intervenção pedagógica eficaz (Corso, 2019), atendendo cada aluno dentro de suas especificidades. Nesse prisma, justifica-se a relevância da realização do presente estudo.

Com base nesses delineamentos, a estrutura da dissertação está composta por seis capítulos. Precedendo o primeiro capítulo, existem duas seções: uma primeira intitulada "Agradecimentos" e a segunda, "Motivações", que aborda as experiências vivenciadas pela pesquisadora e que a impulsionaram na escolha do tema desta pesquisa. No primeiro capítulo, na seção de Introdução, são apresentados a temática do estudo sobre dificuldades de aprendizagem, a problematização, os objetivos, a relevância do estudo e a estrutura da dissertação.

O segundo capítulo descreve os procedimentos metodológicos, nos quais foram explicados o enfoque e tipo de pesquisa. Dessa maneira, o estudo foi embasado pelo paradigma interpretativo com abordagem qualitativa, sendo seu tipo básico de natureza exploratória e descritiva realizado por meio de fontes documentais e com base na análise de conteúdo de Bardin (2002). Adicionalmente, foi realizado o levantamento de dados com o propósito geral de compreender como o tema de dificuldade de aprendizagem tem sido abordado nos Projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura de Pedagogia presencial nas Instituições públicas de Ensino Superior do Rio Grande do Sul, assim como objetivos específicos. O levantamento de dados foi realizado por meio de revisão sistemática da literatura e pesquisa documental, como mencionado anteriormente. Por fim, o tratamento dos dados foi conduzido por meio da análise e categorização da literatura recente, bem como a análise e categorização das Resoluções e dos Projetos pedagógicos dos cursos das instituições de ensino superior. Ademais, são apresentadas reflexões sobre considerações éticas na pesquisa.

O terceiro capítulo trata da formação de professores e as concepções teóricas sobre aprendizagem. Inicialmente é apresentado um breve histórico da pedagogia, e em seguida, são discutidas as Diretrizes Curriculares Nacionais que regulamentam o curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006) e as Resoluções (CNE/CP N° 2, de 1° de julho de 2015 e a CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019) que tratam da formação inicial de professores em nível superior para a educação básica, assim como as implicações dessas Diretrizes para o curso de Pedagogia na contemporaneidade. Em seguida são abordadas as concepções clássicas de aprendizagem, incluindo o empirismo, apriorismo e interacionismo, bem como as concepções contemporâneas, tais como as neurociências cognitivas, o neuroconstrutivismo e a cognição corporificada.

O quarto capítulo aborda as questões relativas às dificuldades de aprendizagem: uma revisão minuciosa do que a literatura já discutiu sobre o tema. Esse segmento oferece análises das definições associadas às dificuldades no aprendizado, assim como explora a abordagem contemporânea adotada para lidar com esses obstáculos nas fontes mais recentes da literatura acadêmica.

No quinto capítulo, são exploradas as temáticas relacionadas às dificuldades de aprendizagem: uma análise acerca da abordagem desse tópico nas diretrizes educacionais nacionais e nos planos pedagógicos das Instituições de Ensino Superior (IES) situadas no Rio Grande do Sul. Esse capítulo inicia com uma primeira análise dos resultados derivados da discussão sobre o tratamento das "dificuldades de aprendizagem" nas Diretrizes Curriculares

Nacionais (DCNs), seguido pela exposição e exame dos resultados extraídos dos Projetos pedagógicos de Curso (PPCs) de cada uma das instituições. Além disso, aborda-se o histórico dos cursos de Pedagogia em cada instituição, bem como a apresentação da proposta curricular mais recente. Por fim, o sexto capítulo traz as considerações finais e alguns apontamentos para pesquisas futuras.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo tem como objetivo demonstrar o percurso metodológico e os procedimentos escolhidos para a realização da pesquisa que originou esta dissertação. A exposição do método é uma etapa de extrema importância na investigação científica, pois é ela que garante o rigor necessário para que o conhecimento possa ser considerado científico (Gil, 2008). Assim, a metodologia é composta por procedimentos e regras utilizados para atingir os objetivos propostos em busca de respostas aos problemas de pesquisas, e o método de pesquisa justifica a escolha a um determinado procedimento metodológico que institui a adoção de uma linha de raciocínio, que serve de guia para o desenvolvimento da pesquisa (Richardson, 1999).

Nesse sentido, pretendendo responder ao problema de pesquisa e atingir os objetivos propostos deste estudo, nas próximas subseções serão descritos o tipo e método e o protocolo da pesquisa. Inicia-se a exposição a partir do paradigma em que se situa este estudo, a abordagem e o caráter. Em seguida, é apresentada a estratégia escolhida, bem como retoma-se o objetivo geral e os específicos da investigação. Os procedimentos utilizados nas estratégias são explicitados, como o processo de busca e seleção, tratamento dos dados e análise do *corpus* (Bardin, 2002). Por fim, as considerações sobre os aspectos éticos da pesquisa fecham o capítulo.

2.1 Método e Tipo de pesquisa

Trata-se de um estudo orientado pelo paradigma interpretativista com abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo. Conforme Godoy (1995), o método qualitativo é o mais adequado quando o pesquisador lida com problemas pouco conhecidos, para os quais busca-se apoiar na compreensão do fenômeno como um todo. Para Collis e Hussey (2005), o método qualitativo possui caráter mais subjetivo e envolve examinar e refletir as percepções para obter um entendimento de atividades sociais e humanas.

Richardson (1999) afirma que o método qualitativo é composto por técnicas que não utilizam mecanismos estatísticos como suporte para o processo analítico do problema estudado. Além disso, esse método ajuda a entender os fenômenos sociais, podendo ser aplicado principalmente em casos tais como:

- a) Entendimento de problemas complexos e dinâmicos;
- b) Classificação de processos;
- c) Análise e interação de certas variáveis.

A pesquisa exploratória é realizada quando um problema ou questão de pesquisa é pouco explorado. Além disso, tem como objetivo identificar padrões, ideias, suposições, com o ensejo de buscar a compreensão do fenômeno de forma a confirmar e/ou identificar suposições para serem pesquisadas posteriormente (Collis; Hussey, 2005). A natureza básica justifica-se pelo foco de gerar conhecimentos novos sobre a temática de dificuldade de aprendizagem e como é abordada nos cursos de licenciatura em pedagogia nas instituições públicas de ensino superior do Rio Grande do Sul.

As pesquisas descritivas têm como objetivo principal fornecer uma descrição minuciosa das características de uma determinada população ou fenômeno, bem como estabelecer relações entre variáveis relevantes. É notável que essa abordagem de pesquisa é amplamente utilizada em diversos estudos acadêmicos, e uma de suas características mais significativas é a utilização de técnicas padronizadas de coletas de dados (Gil, 2008).

2.2 Levantamento de dados

O objetivo geral deste estudo foi compreender como o tema de dificuldade de aprendizagem tem sido abordado nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura de pedagogia presencial, nas Instituições públicas de ensino superior do Rio Grande do Sul. Para tanto, foram estabelecidos dois objetivos específicos: a) compreender como o tema dificuldades de aprendizagem é abordado nas pesquisas recentes; e b) analisar como o tema de dificuldades de aprendizagem é abordado nas DCNs, que definem as diretrizes para a formação de professores, e nos PPCs das licenciaturas de pedagogia das universidades públicas do Rio Grande do Sul. A estratégia escolhida para a consecução da pesquisa e que se mostrou a mais indicada foi o levantamento de dados, realizada por dois procedimentos: a revisão sistemática da literatura e a pesquisa documental.

2.2.1 Revisão sistemática da literatura

A revisão sistemática da literatura é uma parte importante e inerente a qualquer pesquisa científica. Entretanto, em alguns casos, ela é realizada de forma que seus métodos não são explicitamente declarados. A proposta de uma revisão sistemática busca traçar um percurso metodológico na seleção de fontes bibliográficas com procedimentos rigorosos e explícitos para que os resultados sejam eficientes (Ramos *et al.*, 2014).

Nesse sentido, a revisão sistemática da literatura empreendida neste estudo seguirá um protocolo definido, baseado no modelo proposto por Ramos *et al.*, (2014), recomendado para estudos na área da educação, que inclui: (1) objetivos (2) equações de pesquisa pela definição dos operadores booleanos; (3) âmbito; (4) critérios de inclusão; (5) critérios de exclusão; (6) critérios de validade metodológica; (7) resultados; (8) tratamento de dados.

Com relação aos objetivos, a revisão buscou atender o primeiro objetivo específico da pesquisa que é **compreender como o tema dificuldades de aprendizagem é discutido nas pesquisas recentes**. A revisão da literatura foi realizada nas bases de dados nacionais (Capes, *SciElo*, *Scholar*) e internacionais (*ERIC* e *Scopus*), entre os dias 07 e 08 de agosto de 2023. Para a pesquisa nas bases nacionais, foi realizada a escolha dos descritores através de uma consulta realizada junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em que se buscou identificar os descritores correspondentes aos conceitos e suas terminologias, utilizados nesta dissertação.

Como gestor dos produtos da gestão terminológica, o Inep controla o *thesaurus* Brasileiro da Educação (Brased)⁷ que consiste num vocabulário restrito com conceitos e termos relacionados entre si, fundamentados em um arranjo conceitual validado pela área da educação brasileira. De acordo com o Inep, num *thesaurus* cada termo corresponde a um conceito, para o qual é designado um “descriptor” ou “indexador” específico. Se o termo usado não tiver um descriptor preciso, há possibilidade de ser aceito como termo remissivo (que remete ao descriptor exato). Assim, foram utilizados na pesquisa em língua portuguesa os operadores booleanos “AND” em conjunto com os descritores "ensino-aprendizagem" AND docência AND pedagogia AND "dificuldade de aprendizagem" AND “políticas públicas”

⁷<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/cibec/gestao-terminologica>

A primeira base consultada foi a *SciELO*. Na pesquisa realizada com os descritores não foram encontrados resultados. Na base de dados Capes, apareceram 48 registros contendo tais descritores, além dos filtros “periódico revisado por pares” e “artigos”. Outra base de dados utilizada para pesquisa em português foi o Google Scholar. Além do operador booleano “AND” e os descritores "ensino-aprendizagem" AND docência AND pedagogia AND "dificuldade de aprendizagem" AND “políticas públicas”, buscaram-se as publicações desde 2019, que somaram 1640 registros. A pesquisa realizada, neste repositório, trouxe muitos resultados pela dificuldade de utilizar filtros específicos, como por exemplo, artigos revisados por pares. Como a base ficou muito extensa, e diante da indisponibilidade de revisar todos os títulos, optou-se por restringir a pesquisa pela ordem de relevância e examinaram-se os 500 primeiros títulos a partir deste critério.

Na pesquisa em bases de língua inglesa, foram identificados os descritores de acordo com os *thesaurus* indicados pelo repositório *Education Resources Information Center (ERIC)*. Dessa forma os descritores correspondentes aos da língua portuguesa foram “*learning problems*” OR “*learning disabilities*” AND “*learning process*” AND *instruction* AND “*educational policy*”. Devido à questão da tradução das palavras-chave, incluiu-se o operador booleano “OR”, para ampliar o alcance dos resultados sobre dificuldades de aprendizagem.

Na busca realizada no repositório *ERIC*, além das palavras-chave, foram utilizados os filtros *Peer reviewed only* e as publicações dos últimos 5 anos (desde 2019). Essa consulta trouxe 49 resultados. Entre os resultados foram encontrados artigos que tratavam de deficiência visual e auditiva, estratégias de ensino para disciplinas específicas (matemática, ciências, educação física) e com alunos jovens e adultos, acessibilidade para alunos com necessidades motoras, uso de tecnologias e softwares de aprendizagem. Por se tratarem de assuntos muito específicos, esses artigos foram excluídos da revisão, mantendo-se apenas os que abordavam as dificuldades de aprendizagem com relação ao processo de ensino-aprendizagem e à formação do professor.

O segundo repositório utilizado para pesquisa em inglês foi a base de dados *Scopus*. Foram consultados os descritores utilizados na base de dados *ERIC*: “*learning problems*” OR “*learning disabilities*” AND “*learning process*” AND *instruction* AND “*educational policy*”. A primeira busca foi realizada sobre os títulos, resumo e palavras-chave, sem qualquer resultado. Ampliou-se a busca para todos os campos (*all fields*), resultando 100 registros. Aplicou-se o filtro para artigos e chegou-se a 44 resultados.

2.2.2 Pesquisa Documental

De acordo com Gil (2008, p. 51), tal delineamento se caracteriza por utilizar fontes de “papel”. Apesar de assemelhar-se à pesquisa bibliográfica, a natureza das fontes é distinta. Enquanto na pesquisa bibliográfica são utilizadas produções de diversos autores sobre determinados assuntos, na pesquisa documental buscam-se materiais que ainda não receberam um tratamento analítico, chamados pelo autor como documentos de primeira mão, como documentos oficiais, matérias de jornal, cartas, diários, fotografias, filmes ou documentos que já receberam algum tipo de tratamento analítico, como relatórios diversos, tabelas estatísticas, gráficos, etc.

Análise documental será usada para investigar os dados deste estudo. Gil (2008) refere que a análise documental possibilita ao pesquisador lidar com documentos que não foram tratados analiticamente e que podem ser recriados conforme o objetivo da pesquisa. Para o autor, os documentos não estão relacionados apenas a escritos utilizados para esclarecer determinados assuntos. Ao contrário, essa concepção ampliada de documentos compreende que qualquer objeto pode ser considerado documento se contiver informações relevantes para investigação de determinado fato ou fenômeno.

Esse procedimento visou responder o segundo objetivo específico da pesquisa, ou seja, **analisar como o tema de dificuldades de aprendizagem é abordado nas DCNs, que definem as diretrizes para a formação de professores, e nos PPCs das licenciaturas de pedagogia das Universidades públicas do Rio Grande do Sul.** Assim, buscou-se analisar os documentos: a) as Resoluções das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006) e as Resoluções das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos professores (CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 e CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019); e b) Projetos pedagógicos dos Cursos de Pedagogia presencial de cinco instituições públicas de ensino superior: Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal De Pelotas (UFPEL) e Universidade Federal do Pampa (Unipampa).

A seleção dos documentos foi realizada utilizando dados disponíveis na internet. As universidades foram identificadas por meio da plataforma online e-MEC, “que é uma base de dados oficial dos cursos e Instituições de Educação Superior (IES), independentemente de

Sistema de Ensino” (e-MEC,2022). Após a identificação das cinco Universidades Federais públicas de ensino superior que ministram o curso de Licenciatura em Pedagogia no Estado do Rio Grande do Sul (FURG, UFRGS, UFSM, UFPEL e Unipampa), buscaram-se, em seus respectivos sites institucionais, os Planos Pedagógicos de Curso (PPC) de cada universidade. As Resoluções das Diretrizes Curriculares Nacionais foram encontradas no site do Ministério da Educação (MEC).

2.3 Tratamento dos dados

Os dados foram tratados em duas etapas: I) análise e categorização da literatura dos últimos 5 anos; e II) análise e categorização das resoluções e dos PPCs das IES. Com relação à primeira etapa, relativa à revisão sistemática da literatura, foi realizada uma pré-seleção dos estudos encontrados nas bases de dados consultadas (âmbito), organizada nas seguintes etapas: 1) leitura do título; 2) leitura do resumo; 3) leitura da introdução e conclusão. Os critérios de inclusão dos trabalhos foram: 1) abordagem sobre a relação da formação inicial dos professores sobre dificuldades de aprendizagem; 2) artigos revisados por pares, em português e inglês; 3) TCCs e dissertações em português especificamente sobre formação de professores (inicial ou continuada). O critério utilizado para a exclusão dos resultados foram capítulos de livros e trabalhos apresentados em anais.

Frente à diversidade de tipos de trabalho, optou-se por considerar os trabalhos de conclusão de curso e dissertações. Percebeu-se que muitos TCCs focaram na problemática da formação do pedagogo sobre dificuldades de aprendizagem mais do que as teses e dissertações. Talvez essa preocupação esteja relacionada à proximidade dos graduandos com o processo formativo inicial do pedagogo. Dessa forma, mesmo sem a revisão por pares duplo-cego, entendeu-se que esses trabalhos poderiam contribuir na construção desta revisão.

Considerando os critérios de inclusão e exclusão, mencionados previamente nesta pesquisa, foram identificados 641 estudos, contudo apenas 30 estudos relacionados à pesquisa empírica foram destacados por tratarem das dificuldades de aprendizagem, conforme demonstrado no quadro 2. Outro requisito levado em conta foi que os artigos abordassem especificamente as dificuldades de aprendizagem, com ênfase na capacitação do educador.

Quadro 1 - Mapeamento da pesquisa por base de dados, período e descritores*

Repositório	Palavras chaves	Período	Filtro	Resultados
-------------	-----------------	---------	--------	------------

Digital				
Capes	"ensino-aprendizagem" AND docência AND Pedagogia AND "dificuldade de aprendizagem" AND "políticas públicas"	Sem período	Revisado por pares	48
<i>Scholar</i>	"ensino-aprendizagem" AND docência AND pedagogia AND "dificuldade de aprendizagem" AND "políticas públicas"	2019	Artigos	1640
<i>ERIC</i>	"learning problems" OR "learning disabilities" AND "learning process" AND instruction AND "educational policy"	2019-2023	Peer reviewed only	49
<i>Scopus</i>	"learning problems" OR "learning disabilities" AND "learning process" AND instruction AND "educational policy"	2019-2023	all fields articles	44

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

(*) A base de dados *SciELO* foi excluída do quadro por não apresentar resultados à pesquisa.

Quadro 2 - Distribuição dos artigos encontrados, excluídos e selecionados, por base de dados, português e inglês.

Artigos/Bases	<i>SciELO</i>	Capes	<i>Scholar</i>	<i>Eric</i>	<i>Scopus</i>	Total
Encontrados	-	48	500	49	44	641
Excluídos	-	44	484	43	40	611
Selecionados	-	4	16	6	4	30

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Assim, após uma minuciosa leitura dos 30 artigos, foram escolhidos 19 estudos que tratam da temática da dificuldade de aprendizagem e formação do professor. Os estudos que atenderam aos critérios estabelecidos nesta pesquisa foram agrupados em três categorias: 1) prática pedagógica; 2) medicalização; 3) formação de professor. Os resultados e discussão serão apresentados no capítulo cinco.

Na segunda etapa de tratamento, referente à análise e categorização das Resoluções e dos PPCs das IES, a análise de conteúdo foi adotada como técnica de tratamento dos dados. A análise de conteúdo é definida como um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos (Bardin, 2002). A escolha dessa técnica é coerente com o objetivo deste estudo, uma vez que ela é usada para fins exploratórios (Gil, 2008). O processo de análise seguiu as fases propostas por Bardin (2002): I) pré-análise; II) exploração do material; III) tratamento dos resultados.

Na pré-análise, o material analisado foi organizado com o objetivo de torná-lo operacional e sistematizar as ideias iniciais. Realizou-se uma leitura “flutuante” para estabelecer contato com os documentos, deixando-se invadir por impressões e orientações. A escolha dos documentos que fariam parte do *corpus* observou as regras de I) exaustividade; II) representatividade; III) pertinência; e IV) homogeneidade.

Com relação à exaustividade (esgotar a totalidade do acervo), buscou-se contemplar os PPCs em vigência, contemplando os diferentes PPCs nos casos em que havia um documento para cada curso presencial, noturno e diurno (UFSM e UFPel). Como a maioria dos PPCs traziam as ementas no corpo do documento, com exceção da UFSM, incluíram-se as ementas que estavam separadas. Embora uma das resoluções incorporadas na pesquisa não esteja vigente (CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015), ela foi considerada para capturar a perspectiva do histórico da abordagem das dificuldades de aprendizagem nos dispositivos legais que orientam a formação de professores.

Essa seleção de documentos atendeu à regra da representatividade, visto que a amostra representa o universo: todos os PPCs do curso de pedagogia presencial das cinco universidades públicas do Rio Grande do Sul e todas as resoluções que estabelecem as diretrizes para a formação de professores da licenciatura em pedagogia. Os PPCs da modalidade a distância não fizeram parte da análise, pois o foco eram os cursos presenciais. A seleção atende ao critério de pertinência, pois os documentos se adaptam ao mesmo conteúdo e objetivos previstos, e

também ao critério de homogeneidade, visto que os dados referem-se ao mesmo tema e foram obtidos por técnicas iguais.

Após a seleção, o material foi explorado e os dados foram organizados de forma a deixá-los homogêneos, pois a apresentação e organização dos documentos de cada universidade diferem entre si. Alguns PPCs continham as ementas das disciplinas curriculares, outras não (UFSM). Assim, foi necessário organizar os documentos de cada universidade, incluindo as ementas no conjunto dos dados, no caso das universidades que não traziam essa informação em seu PPC.

Para a codificação do material, foi utilizada uma ferramenta de análise de dados qualitativos chamada NVivo (versão 1,7), que é um software de análise de dados qualitativos desenvolvido pela QSR *International Pty Ltd*, a partir do qual foram procuradas unidades de registro que identificassem segmentos de conteúdos sobre dificuldades de aprendizagem. As unidades de registro buscadas foram as palavras: “cognitivo *or* cognitiva”, deficiência, dificuldade, inclusão, necessidades especiais, problemas e transtornos. Na busca realizada na aba “explorar” em “pesquisa de texto”, no software Nvivo, utilizaram-se os critérios “disseminar para: contexto amplo” e “com generalizações”. Após a identificação das unidades de significação (as frases e parágrafos), tais conteúdos foram selecionados e analisados.

Identificadas as unidades de significação, empreendeu-se a análise categorial por meio da construção de categorias e reagrupamento de elementos semelhantes descritos nos trechos dos textos selecionados nos documentos. A categorização é desenvolvida pela operação de classificação dos elementos seguindo critérios determinados de exaustividade, exclusividade, concretude, homogeneidade, objetividade e fidelidade (Santos, Costa e Silva, 2019), conforme as etapas abaixo descritas:

- 1^a) Identificação de pontos-chave: realizada após a leitura criteriosa do material resultante dos documentos extraídos;
- 2^a) Formação das unidades de significado: identificação dos elementos intermediários da análise, denominados de unidades de significado ou de significação;
- 3^a) Formação de categorias: nesta etapa serão agrupadas as unidades de significados com o objetivo de criar uma matriz de categorias concedendo, dessa forma, a categorização. As categorias são, de acordo com Bardin (2002), rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de significado) sob um título genérico, em função das características comuns desses elementos. Para a definição das categorias, será feito o agrupamento utilizando-se critérios semânticos, sintáticos, léxicos e

expressivos conforme indicado por Richardson (1999). Esse processo será feito através de leituras horizontais dos documentos extraídos.

Quadro 3 – Documentos integrantes do *corpus* de análise - DCNs

Ano	Lei	Documento	Objetivo
2006	Resolução CNE/CP nº 1/2006	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
2015	Parecer CNE/CP nº 2/2015	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
2019	Resolução CNE/CP nº 2/2019	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Quadro 4 – Documentos integrantes do *corpus* de análise - PPCs

IES	Documento	Fonte	Formato	Nº páginas	Data coleta
FURG	PPC	https://ie.furg.br/projeto-pedag%C3%B3gico.html	Online/ PDF	63	14/06/23
UFRGS	PPC	https://www.ufrgs.br/pedagogia/wp-content/uploads/2023/07/PPCPedagogia_versao_20_JUNHO_2023.docx.pdf	Online/ PDF	110	27/09/23
UFSM	PPC diurno	https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-	Online/ PDF	82	14/06/2023

		maria/pedagogia/projeto-pedagogico			
	PPC noturno	https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/pedagogia/projeto-pedagogico	Online/ PDF	83	14/06/2023
	Ementa diurno	https://www.ufsm.br/ementario/cursos/1061	Online	62	14/06/2023
	Ementa noturno	https://www.ufsm.br/ementario/cursos/1059	Online	69	11/10/2023
UFPEL	PPC diurno	https://wp.ufpel.edu.br/pedagogia/files/2023/01/PPC-PEDAGOGIA-Diurno-1900-UFPEL-dezembro-2022-CODIFICADO.pdf	Online/ PDF	139	14/06/2023
	PPC noturno	https://wp.ufpel.edu.br/pedagogia/files/2023/01/PPC-Noturno-Final-2022_12_15.pdf	Online/ PDF	166	14/06/2023
Unipampa	PPC	https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/125/4/PPC_Pedagogia_Jaguar%c3%a3o.pdf	Online/ PDF	157	14/06/2023

Fonte: Elaborado pela a autora (2023)

2.4 Considerações sobre ética na pesquisa

Conforme disposto na Resolução 510/2016, a ética “é uma construção humana, portanto histórica, social e cultural”. É um comportamento orientado por valores e princípios fundamentais a serem observados na condução e comunicação da pesquisa científica. De acordo

com o Guia de Recomendações de Práticas Responsáveis da Academia Brasileira de Ciências (ABC)⁸, a confiança é o pilar do trabalho do pesquisador.

Como colaboradores da atividade de pesquisa, os pesquisadores precisam ter confiança em que seus colegas foram cuidadosos ao levantar dados, criteriosos na utilização de técnicas e métodos, e usaram com respeito o trabalho produzido por seus colegas. A não observação destas premissas coloca em risco não apenas o trabalho de um pesquisador específico, mas a confiança em toda a produção científica. Nesse momento histórico, em que a ciência tem sido reiteradamente colocada em dúvida, isso se mostra ainda mais importante.

Pelo fato desta investigação não envolver a participação de seres humanos, não houve a necessidade de ser submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para aprovação prévia à coleta de dados, visto que a utilização de informações é de domínio público, dispensando a aprovação do CEP- Conep, em conformidade com a Resolução 510, em seu artigo 1º, no parágrafo único, no inciso III (Brasil, 2016).

Ressalta-se que, apesar da dispensa da aprovação do CEP, este estudo está comprometido com a ética e buscou manter a fidedignidade das informações colhidas, bem como em divulgar os resultados encontrados após autorização da banca examinadora, por entender que, embora a pesquisa seja básica, os conhecimentos alcançados poderão colaborar com o campo da educação, em especial para a reflexão da formação de professores.

Concluída a exposição dos procedimentos metodológicos empregados nesta investigação, no próximo capítulo serão apresentados os pressupostos teóricos que embasaram a construção dessa dissertação.

⁸Disponível em: <https://www.abc.org.br/IMG/pdf/doc-4559.pdf>.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE APRENDIZAGEM

O foco principal deste capítulo é compreender a abordagem das dificuldades de aprendizagem nos cursos de licenciatura em pedagogia das instituições de ensino superior públicas do RS investigadas, e nas resoluções que orientam as suas propostas curriculares. Para isso, é fundamental reconhecer que para compreender as dificuldades de aprendizagem, um tema tão complexo e abrangente, é importante entender alguns pontos interligados a esse assunto. Portanto, este capítulo propõe uma visão abrangente da história da pedagogia, destacando sua identidade e diretrizes ao longo do tempo. Além disso, destaca-se a influência das Resoluções CNE/CP n. 2/2015, revogada em 2019, e a subsequente emissão da resolução CNE/CP nº 2/2019 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que definiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e implementou a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação).

Adicionalmente, este capítulo abordará as concepções clássicas de aprendizagem, incluindo o empirismo, apriorismo e interacionismo, bem como as concepções contemporâneas, tais como as neurociências cognitivas, o neuroconstrutivismo e a cognição corporificada. Através dessa análise integrada, busca-se oferecer perspectivas relevantes para a compreensão da formação de professores e das teorias de aprendizagem no contexto educacional atual.

Ao explorar esses temas, esta seção visa contribuir para o enriquecimento do debate acadêmico sobre as dificuldades de aprendizagem e aprimorar as práticas educativas, proporcionando uma base sólida para reflexão e atuação no campo da formação de professores e das concepções teóricas sobre aprendizagem.

Dessa forma, a revisão teórica sobre a temática proposta foi construída por meio de consulta em livros, artigos e teses, nas línguas portuguesa e inglesa, acessados nas bases de dados disponíveis nas bibliotecas da UFRGS e no portal da CAPES. Além disso, dados provenientes de plataformas digitais do Governo Federal (legislação), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e do Ministério da Educação (MEC) também foram consultados. A seguir, será brevemente explorado o primeiro tópico desta seção, que trata da origem do curso de pedagogia, das diretrizes e da formação de educadores.

3.1 Pedagogia: diretrizes e a formação de professores

A pedagogia no Brasil, segundo Medeiros, Araújo e Santos (2021), foi fundada em 1939 como uma divisão da Faculdade Nacional de Filosofia pelo Decreto-Lei nº. 1.190 de 4 de abril de 1939. Essa faculdade tinha dois objetivos: formar bacharéis e também docentes em diferentes áreas. Nesse contexto, a área pedagógica, que seguia a proposta formativa “3+1”, isso significava que após três anos de estudo o discente estaria habilitado a ser bacharel, e a sua ênfase de atuação estaria voltada ao ensino secundário e normal, portanto, para ser licenciado em pedagogia, o aluno deveria cursar didática um ano a mais com disciplinas específicas para esse fim (Regly, 2021).

Na história da pedagogia, há diversas propostas formativas voltadas para a identidade e planejamento do curso (Portelinha; Borssoi; Sbardelotto, 2019). Após longos debates, em 2006 foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNP) licenciatura, criando uma identidade da pedagogia embasada na docência para atuação na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental com “o tripé docência-gestão-pesquisa” (Militão; Cruz, 2021; Pimenta; Pinto; Severo, 2022).

Neste cenário, a Resolução CNE/CP n.1, de 15 de maio de 2006 que institui as Diretrizes Curriculares para o curso de pedagogia, indica que a docência é:

Ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2006).

Conforme Dourado e Siqueira (2022), as universidades públicas e comunitárias, desde 1980, têm colocado em pauta debates sobre as políticas de formação inicial e continuada de professores. Esses debates possibilitaram diversas ações no campo educacional e dentre elas criou-se a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) como um espaço de reflexão sobre as políticas educacionais voltadas para a formação do professor em âmbito nacional. Os debates sobre a formação dos professores, gerados no meio educacional e social, efetivou-se com a aprovação da Resolução CNE/CP N° 2, de 01 de julho de 2015, que implementou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos professores tendo também como foco a docência (Alves; Venas; Soares, 2021).

As Diretrizes CNE/CP nº 2/2015 foram elaboradas com participação ativa dos campos educacional e social, por isso foram bem aceitas pelas universidades públicas e comunitárias, entretanto houve resistência por parte das instituições de ensino superior privado por conta das adaptações que teriam de fazer relacionadas à formação dos seus futuros professores (Dourado; Siqueira, 2022). Em 2019 a Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi revogada e o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que definiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e implementou a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação) (Scheibe; Durli, 2021).

A nova Resolução CNE/CP nº 2/2019 vincula o arcabouço da formação de professores (Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum da Formação) à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Lima; Sena, 2020). Essa alteração foi objeto de muitas críticas, sendo considerada uma imposição autoritária, especialmente por ter sido aprovada sem discussão com o campo da educação, as universidades, as associações científicas e de representação dos professores.

Tal fato foi considerado, pelos especialistas do campo, como um retrocesso na concepção de docência ampliada, defendida pelas diretrizes curriculares da pedagogia de 2006 e 2015, que passa a ser circunscrita à sala de aula, com o foco formativo na “pedagogia das competências”, habilidades do professor e do aluno. Na perspectiva de Lima e Sena (2020) a Resolução 2/2019 foca no conteúdo como um dos aspectos mais importantes do processo de ensino e aprendizagem, o que faz pensar em uma formação técnica e reducionista. Nesse contexto, Gonçalves, Mota e Anadon (2020) consideram que uma formação docente ancorada em competências e habilidades é engessada e tem uma visão estreita do currículo das licenciaturas.

Fernandes (2021) menciona que, independentemente do nível de ensino, o currículo é uma via de mão dupla. Ele é influenciado pelo conhecimento das diversas disciplinas que o compõem, como também serve como um meio para pensar uma sociedade mais inclusiva. Para isso, faz-se necessário que a matriz curricular e as práticas que a concretizam se estruturam em uma forte relação ensino-investigação-aprendizagem. A autora ainda enfatiza esse ponto citando que o currículo clássico, tecnicista, valoriza o conteúdo, ou seja, a transmissão de conhecimento, enquanto os currículos com uma visão crítica e reflexiva consideram o indivíduo a partir de suas potencialidades e necessidades.

Para o trabalho com um currículo inclusivo, o professor precisará ter em sua formação uma sólida base teórica que converse com a interdisciplinaridade. Posto isso, cabe ressaltar que além dos conhecimentos específicos, o professor precisará dialogar com outras áreas para dar conta da diversidade escolar (Brasil, 2015).

As escolas que têm professores bem formados para desenvolverem a docência com um olhar inclusivo e tem um currículo inclusivo estarão em consonância com as demandas da sociedade contemporânea possibilitando melhores oportunidades aos discentes, principalmente aos alunos de inclusão. Há educandos com dificuldades no aprendizado que estão nas escolas, mas não são atendidos dentro de suas necessidades de aprendizagem, portanto mesmo dentro da escola, estão excluídos do processo de aprendizagem e ensino (Cunha, 2019).

Alguns críticos consideram que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 vai na contramão da inclusão, uma vez que a Base Nacional Comum - Formação (BNC - Formação) propõe mudança na formação docente. A nova resolução formata um currículo e uma formação ancorada em competências e habilidades já pré-determinadas, que não levam em conta as necessidades dos sujeitos e a formação docente, o que difere da Resolução CNE/CP nº 2/2015 que indica a “interdisciplinaridade como princípio de organização curricular (Brasil, 2015; Costa; Mattos; Caetano, 2021). Além da interdisciplinaridade, essa resolução revogada propôs, por meio de um trabalho colaborativo, a articulação entre as Diretrizes Nacionais e instituições formadoras de professores (Brasil, 2015).

Um outro ponto a ser destacado é sobre o processo de ensino-aprendizagem, um dos objetivos do artigo 8º desta mesma resolução, que preconiza que o egresso de pedagogia, no começo da sua caminhada profissional deve ter claro:

O seu papel na formação dos estudantes [...] a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria. (Brasil, 2015).

Acerca da questão da inclusão mencionada na citação acima, em linhas gerais, as diretrizes curriculares da resolução 2/2015, ao ser comparada com a resolução 2/2019 na questão sobre a formação inicial dos licenciandos, mostra-se democrática e a favor da inclusão de estudantes com dificuldades de aprendizagem (Brasil, 2015; Brasil, 2019). A Constituição Federal Brasileira, no artigo 205, afirma que a educação é um direito de todo cidadão brasileiro, dessa forma, um espaço educacional diverso precisa de um currículo que forme docentes aptos a trabalhar com a diversidade (Brasil, 1988, Cunha, 2019).

Uma formação nesse foco recusa um currículo comum e linear por não ser capaz de sustentar as necessidades dos educandos, como por exemplo aqueles com dificuldades de aprendizagem. A instituição educacional, com uma gestão curricular que tem como concepção teórica a diversidade, precisará ter um planejamento institucional claro e coeso com a realidade educacional na qual está inserida (Inês; Seabra; Pacheco, 2022).

3.2 Concepções Teóricas sobre a Aprendizagem

Além de compreender a evolução histórica da pedagogia, suas próprias orientações e as diretrizes que fundamentam a formação geral do professor, é essencial que o professor esteja familiarizado com o amplo espectro de teorias sobre aprendizagem (Rotta, 2016) antes de abordar as dificuldades de aprendizagem. No contexto educacional, nem sempre o professor está ciente da linha teórica que orienta sua prática, mas sempre há ideias que norteiam suas ações (Weisz, 2009).

Weisz (2009) destaca que cada concepção de aprendizagem gera sua própria linha de pesquisas, influenciando as questões estudadas e o ponto de vista do cientista. De acordo com a autora, ter um conhecimento embasado na ciência e compreender claramente as concepções teóricas da aprendizagem permite ao professor uma interpretação mais precisa do processo de aprendizagem do aluno, influenciando a prática pedagógica proposta, pois todo ensino se baseia em uma concepção teórica de aprendizagem.

Dessa maneira, é importante refletir que a concepção teórica também fundamentará a compreensão das dificuldades de aprendizagem e as intervenções pedagógicas oferecidas pelo professor aos seus alunos. Embora seja essencial para o professor compreender as diversas concepções sobre aprendizagem, é importante ressaltar que nenhuma delas sozinha abrange completamente o processo educativo. Isso ocorre porque a diversidade humana requer uma abordagem transdisciplinar, na qual diferentes áreas do conhecimento podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem (Palermo, 2019).

Considerando o exposto anteriormente nesta pesquisa, as primeiras a serem abordadas são as concepções clássicas de aprendizagem, como o empirismo, apriorismo e interacionismo. Em seguida, serão apresentadas as concepções contemporâneas, tais como neurociência cognitiva, neuroconstrutivismo e cognição corporificada.

3.2.1 Teorias clássicas de Aprendizagem

As teorias epistemológicas clássicas do início do século XX, muitas das quais em sintonia com as correntes do empirismo e do apriorismo, não conseguiram fornecer explicações claras sobre a formação do conhecimento humano (Piaget, 1990). O empirismo - Behaviorismo, e o apriorismo - Gestalt, concebiam o desenvolvimento humano em polos opostos. Nesse contexto, a teoria interacionista de Jean Piaget apresenta uma concepção inovadora, pois Piaget rompeu com a dicotomia dessas duas concepções tradicionais e incluiu a relação criança-mundo (sujeito-objeto), na qual o desenvolvimento cognitivo não é determinado apenas pela herança genética ou pelo ambiente, mas é resultado da interação da criança com o ambiente. A seguir estas concepções serão discutidas brevemente levando em conta a sua influência no processo do conhecimento.

3.2.1.1 Empirismo e apriorismo

O empirismo, conforme descrito por Sternberg (2012), teve seu surgimento no século XV por meio das pesquisas conduzidas por John Locke (1632-1704). Essa teoria propõe que o conhecimento é derivado da observação e da experiência sensorial através dos órgãos dos sentidos. O autor ressalta que, de acordo com essa concepção, o conhecimento é adquirido por meio da experiência empírica. Além disso, destaca-se o argumento de Locke sobre a mente humana, a qual ele comparou a uma folha em branco (tabula rasa), indicando que o conhecimento é gradualmente adquirido através da experiência ao longo do tempo.

É pertinente mencionar que uma vertente derivada do empirismo é o Behaviorismo, abordagem que negligencia os processos mentais, concentrando-se exclusivamente no comportamento do indivíduo. No paradigma behaviorista, as respostas parecem ser condicionadas pelo ambiente, e o aprendizado é moldado por um sistema de estímulo-resposta (Sternberg, 2012).

Conforme apontado por Weisz (2009), nessa concepção, os sentidos atuam como mediadores do aprendizado, inserindo os conteúdos no sujeito, resultando em um processo que ocorre de fora para dentro. Além disso, o método de ensino acaba se concentrando em reproduções e exercícios ditados, os quais estimulam inicialmente uma interpretação mecânica, priorizando, posteriormente, a compreensão textual.

Ao contrário do empirismo, o apriorismo representa uma corrente teórica que se propôs a resolver um impasse entre os estudiosos que não se alinhavam nem com o empirismo nem com o racionalismo, tanto na esfera filosófica quanto na biológica (Piaget, 2008). De acordo com Cotrim e Fernandes (2016), Immanuel Kant (1724-1804) foi um dos expoentes do apriorismo (Kantismo), argumentando que a experiência é crucial, porém enfatizando a necessidade de uma participação ativa do sujeito na ordenação das informações trazidas pela experiência. Segundo esses estudiosos, Kant afirmava que o conhecimento empírico resultante da experiência é denominado "a posteriori", enquanto o conhecimento que antecede a experiência não depende dos sentidos (racionalismo), ocorrendo, portanto, "a priori".

O apriorismo também deixou sua marca na psicologia por meio da abordagem "Gestalt", reconhecida como a "psicologia da forma". Sua principal proposição é a concepção de que o sujeito já possui estruturas cognitivas inatas ao nascer (Piaget, 2008). Na abordagem Gestalt, o processo de aprendizagem se desenrola principalmente por meio de percepções, sendo a compreensão que o indivíduo possui sobre um determinado tema instantânea, considerando a percepção como uma fonte essencial para a aprendizagem.

Na prática educativa da Gestalt, embora o enfoque seja no aprendiz, o professor é apontado como o agente responsável por motivar o aluno a estudar (Franco, 1998). Similarmente à teoria behaviorista, na perspectiva Gestalt o professor ocupa uma posição central no processo educativo, enquanto o aluno se torna um sujeito passivo na aprendizagem, sendo o receptor do conteúdo transmitido (Franco, 1998).

3.2.1.2 Teoria Interacionista de Jean Piaget

Conforme discutido no início da seção, que aborda sobre as teorias clássicas de aprendizagem no começo do século XX, as concepções epistemológicas vigentes naquela época não conseguiram oferecer explicações claras acerca da formação do conhecimento humano (Piaget, 1990). Nesse sentido, a epistemologia genética surgiu como uma alternativa às posições convencionais, como o empirismo e o apriorismo (Piaget, 1990).

O Construtivismo Interacionista piagetiano clássico, oriundo dos estudos da epistemologia genética, não se configura como uma teoria de aprendizagem, tampouco uma técnica pedagógica, como frequentemente é interpretado no âmbito educacional. Ele possui uma natureza epistemológica, pois investiga a construção do conhecimento humano por meio da observação da ação e interação do sujeito com seu contexto social (Ferreiro, 2001).

Jean Piaget, buscando compreender como o ser humano elabora o conhecimento científico, dedicou-se ao estudo da psicogênese do conhecimento humano para entender como se estruturavam os processos cognitivos na infância (Franco, 1998). Para Piaget (1990), o conhecimento não é construído apenas pelo sujeito ou pelo objeto isoladamente, mas emerge do encontro entre ambos. No que se refere à aprendizagem, Piaget (1974) descreve sete modos de construir conhecimento, sendo apenas um deles categorizado como aprendizagem. Ele afirma que a aprendizagem, no sentido restrito (s.str), ocorre quando, por meio de uma experiência não sistemática, o sujeito consegue realizar uma atividade com sucesso.

Embora Piaget (1974) concorde parcialmente com os teóricos behavioristas, que postulam que a aprendizagem resulta em uma mudança comportamental, suas ideias vão além. Ele argumenta que para a aprendizagem se efetivar, além da modificação no comportamento, é necessário que o sujeito tenha obtido sucesso na atividade, ou seja, a aprendizagem se concretiza quando o sujeito é capaz de agir com êxito (Franco, 2022).

Piaget salienta que apenas saber fazer no sentido restrito (s.str) não é suficiente, sendo essencial que a aprendizagem esteja associada a um outro processo denominado "coerência pré-operatória/equilíbrios". Esse processo de equilíbrio consiste na reorganização e remodelação das estruturas internas, permitindo mudanças significativas na maneira de pensar do sujeito. Assim, por meio desse processo de equilíbrio ocorre a "aprendizagem no sentido amplo", capacitando o sujeito a compreender de maneira mais abrangente seus pensamentos, ações e interações com o meio (Piaget, 1974).

No entanto, para Piaget, construir conhecimento nem sempre é equivalente a aprender (Piaget, 1974). Como exemplificado por Franco (2022), ao participar de uma palestra ou aula, o sujeito pode construir conhecimento refletindo sobre o que ouviu, mas se essa experiência não resultar em mudanças comportamentais, o processo não pode ser considerado como "aprendizado", mesmo que o sujeito tenha atingido equilíbrios (Franco, 2022; Piaget, 1974). Assim, como previamente enfatizado, essa teoria não se caracteriza como uma teoria de aprendizagem, todavia é possível analisar o processo de aprendizagem sob essa ótica, pois de acordo com Saravali e Guimarães (2007), segundo a visão piagetiana, a aprendizagem está ligada ao desenvolvimento cognitivo, contribuindo para a formação do conhecimento. A aprendizagem está inserida nesse contexto de inteligência adaptativa em constante evolução.

Nesse sentido, as autoras ressaltam a importância da teoria de Piaget na educação, evidenciando o papel central do aluno na construção do conhecimento, em contraposição à abordagem meramente empírica da aprendizagem. Elas apontam que as dificuldades de

aprendizagem, na perspectiva interacionista, podem ser interpretadas como problemas na interação do indivíduo com seu ambiente. Para ajudar esses alunos, os professores necessitam ter um conhecimento aprofundado sobre como ocorre a construção do conhecimento e os processos facilitadores da formação de novos saberes. Elas também destacam que a falta de preparo dos professores para lidar com esses desafios pode levar à exclusão dos alunos e à perda de oportunidades educacionais.

3.2.1.3 Teoria sociointeracionista de Vygotsky

Para Vygotsky, desde o momento do nascimento as crianças estão imersas em interações com indivíduos ao seu redor, um processo que as integra à cultura (Vygotsky, 2010). Dessa forma, dentro da perspectiva sociointeracionista destaca-se a relevância dos elementos culturais e sociais como intermediários entre o indivíduo e o mundo, exercendo influência significativa sobre seus processos mentais e comportamentais, contudo essa concepção não negligencia os aspectos biológicos inerentes à condição humana (Vygotsky, 2010).

O teórico salienta que o desenvolvimento humano e a aprendizagem, embora estejam conectados, não progridem de maneira correspondente ou sincrônica durante a infância. Uma das premissas destacadas pela teoria é que o aprendizado da criança precede a instrução escolar, indicando que esta última nunca parte de um ponto inicial vazio. Para exemplificar, Vygotsky (1991) cita o caso de uma criança que começa a aprender aritmética na escola. Ele argumenta que esse aluno já possui uma bagagem anterior com o conceito de quantidade, tendo realizado operações matemáticas como adição, subtração, divisão entre outros. Em outras palavras, mesmo antes de ingressar na escola, a criança já estabeleceu sua própria base de conhecimento aritmético e outros conceitos correlatos (Vygotsky, 1991).

Conforme já visto acima sobre a aprendizagem da criança, é relevante destacar que Vygotsky (1991) aponta a diferença entre o conhecimento que as crianças adquirem antes de irem para a escola, quando essa aprendizagem não segue um método organizado. Em contrapartida, na escola o ensino é estruturado e planejado, enquanto a aprendizagem na vida cotidiana serve como base para a aprendizagem na escola. É o ensino formal que é organizado, que traz novos elementos para as crianças, ajudando bastante no crescimento do seu desenvolvimento. Nesse sentido, Vygotsky introduz um novo conceito essencial para entender o ensino na escola, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), para explicar os diversos aspectos do aprendizado dentro do ambiente escolar (Vygotsky, 1991).

Assim, na concepção sociointeracionista, a Zona de Desenvolvimento Proximal é definida como funções em fase de amadurecimento designadas por Vygotsky como "brotos" ou "flores" do desenvolvimento (Vygotsky, 1991). Dito de outra forma, a Zona de Desenvolvimento Proximal representa a diferença entre o progresso atual de uma criança e as habilidades potenciais que ela ainda pode adquirir (Oliveira e Mendes, 2021). Nesse estágio, a criança requer a orientação de adultos ou colegas mais competentes para solucionar problemas complexos, já que algumas dificuldades não podem ser superadas sozinhas. Portanto, a Zona de Desenvolvimento Proximal emerge como um recurso vital na avaliação do progresso infantil, especialmente para crianças com dificuldades de aprendizagem. Isso permite identificar áreas que a criança precisa desenvolver, baseando-se no seu estágio real de desenvolvimento.

Além disso, o mencionado teórico ressalta a relevância da ZDP em estudos relacionados ao desenvolvimento, incrementando significativamente a eficácia dos métodos de avaliação educacional. Logo, de acordo com Vygotsky, o educador pode sugerir abordagens adequadas para promover o progresso educacional, levando em consideração a Zona de Desenvolvimento Proximal como um guia valioso.

3.2.2 Abordagens contemporâneas da aprendizagem

Dehaene (2012) destaca os consideráveis avanços nas áreas da neurociência, psicologia cognitiva, inteligência artificial e educação nas últimas duas décadas. Esses avanços proporcionaram uma compreensão mais profunda sobre o processo de aprendizagem cerebral. Utilizando técnicas como a ressonância magnética, é possível observar que nas fases iniciais da gestação, o organismo se organiza baseado em influências genéticas, estabelecendo a estrutura fundamental do cérebro independentemente das vivências de aprendizagem.

Os avanços mencionados acima enfatizam a relevância das teorias clássicas de aprendizagem, as quais, apesar de suas diferentes abordagens, contribuíram significativamente para a compreensão e expansão do conhecimento humano. Isso salienta a necessidade de integração entre diversos campos do saber, apontando para a viabilidade de colaboração entre educadores, pais e cientistas, objetivando aprimorar o processo de aprendizagem de todas as crianças (Dehaene, 2022).

O referido teórico, em relação a uma das concepções clássicas, argumenta que a criança não é uma "tábula rasa" conforme sugerido pelo empirismo, pois o cérebro não se resume

apenas a um conjunto de neurônios flexíveis esperando serem moldados pelos estímulos externos. Além disso, ele ressalta que estudos em psicologia cognitiva indicam que a aprendizagem não é meramente um processo passivo derivado da exposição a conteúdos. Assim, ele destaca que as crianças agem como pequenos cientistas, formulando hipóteses, e que os erros são componentes intrínsecos ao processo de aprendizagem, uma vez que o cérebro reestrutura seus modelos mentais diante das divergências entre expectativas e realidade (Dehaene, 2022).

Ampliando a discussão sobre as teorias clássicas, Oliveira e Mendes (2021) ressaltam que a abordagem interacionista clássica de Piaget representou um marco no entendimento de como os indivíduos adquirem conhecimento por meio da interação entre sujeito e objeto, no entanto, esta concepção não aprofundou detalhadamente o funcionamento cerebral durante o processo de aprendizagem, tampouco a ligação entre estímulos e alterações biológicas que afetam o aspecto emocional e cognitivo, áreas que carecem de investigação para uma compreensão mais profunda do ato de aprender. De modo semelhante, as contribuições de Vygotsky para a compreensão do processo de aprendizagem, embora importantes, não abordaram, conforme as autoras, o funcionamento do sistema nervoso central durante a aquisição da linguagem, por exemplo. Diante da importância da interligação entre diversas áreas do conhecimento, é relevante discutir a seguir as concepções contemporâneas sobre aprendizagem.

3.2.2.1 Neurociência Cognitiva

A Neurociência Cognitiva é um campo interdisciplinar que relaciona elementos da psicologia cognitiva com a neurociência para investigar os processos mentais e comportamentais envolvidos no desenvolvimento da cognição. Na concepção, Sternberg (2012) busca compreender como o cérebro e toda a sua rede estrutural e funcional estão vinculados ao processamento cognitivo e ao comportamento. Ao debruçar-se sobre o estudo da localização das funções cerebrais, a neurociência reconhece que o cérebro é o regente de todas as funções que ocorrem no corpo humano. O autor destaca que a Ciência Cognitiva é crítica do Behaviorismo por essa linha considerar os seres humanos como uma “caixa preta” (cérebro) na qual são conhecidos e considerados apenas os estímulos que entram (*input*) e saem (*output*) da caixa.

O autor supracitado refere que alguns estudiosos da Psicologia não aceitaram o que era defendido pelo Behaviorismo, e buscaram pesquisar mais a fundo o que ocorria dentro do cérebro. Assim, a abordagem da psicologia cognitiva foi reconhecer e explicar os procedimentos cognitivos que impactavam o aprendizado, o raciocínio e as atitudes, bem como os fatores que condicionam esses processos mentais (Bates, 2015).

Nas palavras de Thomas e Baughmann (2014), a década de 1990 foi um tempo de inovação tecnológica, que viabilizou realizar pesquisas e compreender com maior precisão como o cérebro estrutura-se funcionalmente, principalmente o cérebro infantil. Segundo os autores, métodos de neuroimagem, como a ressonância magnética funcional, magnetoencefalografia e novos métodos experimentais, como o rastreamento ocular, possibilitaram o surgimento de estudos com bebês.

Além desses avanços na tecnologia por imagem, cabe citar a relevância da modelagem computacional, pois ela proporcionou a criação e a validação de modelos de comportamento cognitivo inspirados no cérebro, que possibilitam a investigação dos efeitos das restrições modificadas sobre os resultados cognitivos (Westermann; Thomas; Karmiloff-Smith, 2010).

Com o avanço tecnológico, um outro ponto relevante que a Neurociência Cognitiva pode estudar é a relação do gene e ambiente. Harris (2022) refere que o genoma humano já vem preparado para a formação do cérebro, porém na interação do indivíduo com o meio, o desenvolvimento cerebral poderá ser afetado, mas o ambiente também será influenciado pelas diversidades genéticas dos indivíduos e por acontecimentos inesperados, que poderão impactar na formação cerebral. Sobre esse tema Dehaene (2012, p.20) elucida que:

O cérebro adapta-se ao ambiente cultural, não absorvendo cegamente tudo o que lhe é apresentado em circuitos virgens hipotéticos, mas convertendo a outro uso as predisposições cerebrais já presentes. Nosso cérebro [...] é um órgão estruturado que faz o novo com o velho.

De acordo com o autor acima, o cérebro segue o princípio de "fazer o novo com o velho", conforme seu modelo de "reciclagem neuronal". Ele explica que uma mesma rede neural pode ser utilizada para diversas funções, como leitura, reconhecimento de objetos e números. O autor sugere que áreas cerebrais inicialmente destinadas a processar diferentes informações, como reconhecimento de objetos ou linguagem falada, são reaproveitadas para atividades como leitura e identificação de números. Isso significa que o cérebro humano emprega redes neurais

já existentes para lidar com novas tarefas cognitivas, em vez de criar novos circuitos neurais para cada nova habilidade ou função.

Um ponto importante destacado por Dehaene (2022) é sobre a influência significativa do ambiente no funcionamento cerebral. Ele ressalta uma queda acentuada nos índices escolares dos países ocidentais nos últimos 15 anos, afirmando a dificuldade em identificar as razões por trás desse cenário. Questiona se a responsabilidade recai sobre a escola, sociedade, família, dispositivos eletrônicos, estilo de vida ou outros fatores. Enfatiza que, independentemente da causa, a ciência do aprendizado pode desempenhar um papel coadjuvante, fornecendo informações sobre as "condições" propícias para a aprendizagem cerebral.

Para o neurocientista, é importante incorporar tais condições na rotina das crianças, incluindo enriquecer o ambiente, manter a curiosidade, autonomia, qualidade do sono e promover um pensamento profundo. Além disso, ele reflete sobre a relevância das estratégias pedagógicas como suporte fundamental no processo de aprendizagem de todos os alunos. Apesar de não se concentrar na classificação de dificuldades ou transtornos de aprendizagem em seus livros "Os Neurônios da Leitura" e "É assim que Aprendemos", ele sugere que essas dificuldades, sejam genéticas ou de déficits no desenvolvimento, não são exclusivamente determinadas pelos genes, enfatizando que um ambiente estimulante e a plasticidade cerebral desempenham papéis vitais no desenvolvimento infantil,

Dessa forma, o modelo teórico proposto por Dehaene (2012) sobre a reciclagem neuronal defende que a aprendizagem é explícita e o professor é o principal responsável por motivar os alunos a se interessarem pelo aprendizado (Dehaene, 2012). Para os alunos se engajarem nesse processo, o autor comenta que o professor precisa planejar com criatividade exercícios e jogos diversificados para despertar os alunos para a aprendizagem da leitura e escrita.

É relevante destacar que o progresso da Neurociência Cognitiva possibilitou também um progresso significativo nos estudos do campo educacional, no entanto no ambiente pedagógico a relação entre cérebro e aprendizagem ainda é pouco explorada. Os professores são bombardeados por propostas milagrosas de aprendizagem fundamentadas no cérebro, mas em sua maioria sem validade científica (Dehaene, 2022; Goswami, 2006).

3.2.2.2 Neuroconstrutivismo

O Neuroconstrutivismo é uma abordagem teórica que associa perspectivas da teoria

construtivista com a neurociência para entender o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem. Esta abordagem surgiu em 1990, quando o cenário tecnológico possibilitou o crescimento das ciências neurológicas e passou a estudar o cérebro e conhecer as funções cerebrais com mais profundidade (Thomas; Baughman, 2014). Os autores ressaltam que o Neuroconstrutivismo adota a visão piagetiana e postula que o desenvolvimento é uma construção gradual que envolve aprimoramento das representações mentais por meio das experiências vividas, entretanto essa perspectiva leva em consideração teorias contemporâneas (neurociências, biologia, entre outras) sobre o desenvolvimento funcional do cérebro, que indicam que a cognição é influenciada pelo sistema físico que o executa.

Para o neuroconstrutivismo, o desenvolvimento é um processo influenciado por diversas restrições, que são os genes, neurônios, especialização interativa das regiões cerebrais e ambiente social que interagem entre si, isto é, há uma íntima ligação, que é bidirecional entre essas restrições (Thomas; Baughman, 2014). Nesse contexto, é fundamental compreender que as restrições afetam o desenvolvimento das redes neuronais e dão origem a representações mentais cada vez mais complexas. Portanto, o cérebro e o desenvolvimento cognitivo estão ligados pela caracterização de representações mentais como padrões de ativação neural, que são executadas na rede neural em desenvolvimento no cérebro (Westermann; Thomas; Karmiloff-Smith, 2010).

Segundo Thomas e Baughman, (2014) e Sirois *et al.* (2008), os mecanismos que participam na elaboração das representações simples e complexas referem-se à competição, cooperação e *chronotopia*, que viabilizam dois processos de desenvolvimento, que são a proatividade e a especialização progressiva. De acordo com os autores, entende-se por mecanismo de cooperação diferentes meios que se unirão para chegar a um fim desejado gerando representações iniciais que serão utilizadas em níveis mentais superiores.

Os estudiosos citados acima referem que no processo de competição haverá um componente que comandará a ação que será desempenhada, o que assegurará que as representações iniciais fiquem estáveis para que, posteriormente, ocorram as representações mais complexas. O último dos mecanismos é a *chronotopia*, que faz referência ao tempo do desenvolvimento. Em outros termos, há um tempo para que se desenvolvam as unidades funcionais do sujeito, já que elas não são formadas todas de uma só vez (Sirois *et al.*, 2008; Thomas; Baughman, 2014).

Os mecanismos destacados acima propiciam o desenvolvimento por meio da proatividade, em que o indivíduo assume um papel ativo em seu ambiente, deixando de ser

meramente um agente passivo sujeito a conteúdos impostos. O segundo método para o desenvolvimento é a especialização progressiva, que está diretamente ligada à ação do sujeito no meio. Em outras palavras, à medida que o indivíduo acumula experiências, os sistemas neurais tornam-se mais especializados ao longo do desenvolvimento, ajustando suas funções a domínios específicos (Sirois *et al.*, 2008; Thomas; Baughman, 2014).

A abordagem neuroconstrutivista lança luz sobre a aprendizagem e também sobre as dificuldades de aprendizagem e transtornos do desenvolvimento (Westermann; Thomas; Karmiloff Smith, 2010). Nesse modelo, o ensino será explícito e o aprendizado poderá ser supervisionado ou não. Os transtornos do desenvolvimento são entendidos pela visão neuroconstrutivista como restrições alteradas que interferem no desenvolvimento (Westermann; Thomas; Karmiloff Smith, 2010). Destaca-se, por fim, que o Neuroconstrutivismo é uma teoria do desenvolvimento que incorpora aspectos da teoria piagetiana e das recentes descobertas da neurociência cognitiva do desenvolvimento, sem ter o foco apenas no cérebro (Thomas; Baughman, 2014).

3.2.2.3 Cognição Corporificada

A abordagem da cognição corporificada tem como pressuposto que a cognição e mente estão em íntima ligação (Foglia; Wilson, 2013; Sinclair; Heyd-Metzuyanim, 2014). Dessa forma, Foglia e Wilson (2013) abordam que os pressupostos da Cognição Corporificada destacam a relevância dos aspectos sensório-motores no desenvolvimento cognitivo. Então o desenvolvimento cognitivo passa pelo corpo e assim é possível estruturar as representações mentais.

Sinclair e Heyd-Metzuyanim (2014) também afirmam que não há dualidade entre corpo e mente, ou entre pensamento e comunicação. A autora esclarece que considera como comunicação a linguagem oral, a escrita, mas também os gestos corporais, pois estes são coadjuvantes no processo de formação das representações cognitivas.

Em síntese, a cognição corporificada distingue-se da neurociência cognitiva clássica por compreender que o corpo não é apenas uma porta de entrada para receber estímulos (*input*) que serão processados nas redes neuronais para, a posteriori, serem emitidas respostas ao meio ambiente (*output*). Dentro do contexto cognitivo clássico, o corpo não é considerado parte fundamental para o desenvolvimento da cognição (Foglia; Wilson, 2013).

Conforme realçam Sinclair e Heyd-Metzuyanim (2014), o corpo estará no centro do desenvolvimento cognitivo, levando em conta as funções sensório-motoras e emocionais, pois o desenvolvimento cognitivo será o resultado das experiências vividas pelo sujeito. A proposta de ensino, nessa linha teórica, será explícita e o professor será o mediador do processo do aprender (Sinclair; Heyd-Metzuyanim, 2014). A abordagem da Cognição Corporificada poderá ser uma excelente aliada no processo de aprendizagem e ensino no caso de crianças com dificuldades de aprendizagem por valorizar a importância do corpo e a interação entre educador e educando.

Finalizando as considerações teóricas sobre a formação de professores, as concepções clássicas e contemporâneas de aprendizagem, o próximo capítulo apresenta os resultados da revisão sistemática da literatura, que visou responder ao primeiro objetivo específico desta pesquisa.

4 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: REVISÃO DA LITERATURA

Conforme abordado no início deste trabalho, a expressão "dificuldades de aprendizagem" carece de um consenso teórico que apresente interpretações diversas conforme o campo disciplinar em questão. Dessa maneira, pode-se afirmar que está inserido em uma esfera conceitual nebulosa, tornando sua compreensão menos clara. Este cenário se manifesta de maneira específica no âmbito educacional, gerando uma legítima inquietação entre os educadores em sua prática diária.

Nesse sentido, este capítulo visa ampliar as referências sobre o tema, na busca de **responder ao primeiro objetivo específico dessa pesquisa**, ou seja, compreender como o tema dificuldades de aprendizagem é discutido nas pesquisas recentes. Para isso, serão apresentadas algumas definições teóricas sobre dificuldades de aprendizagem. A seguir, serão demonstrados e discutidos os resultados da análise empreendida sobre a literatura recente, pesquisada em cinco repositórios: *Capes*, *SciElo*, *Scholar*, *ERIC* e *Scopus*.

4.1 Definições sobre dificuldades de aprendizagem

Com a educação como direito, o espaço educacional passou a ter, *in loco*, diversos perfis de educandos, o que por um lado foi um avanço social significativo, e por outro o sistema educacional precisou repensar o seu funcionamento e adaptar-se para incluir as novas demandas educacionais (Cunha, 2019).

Uma escola inclusiva deve adaptar-se aos seus alunos e não o contrário. É esperado que o espaço educacional acolha os educandos de modo que a aprendizagem ocorra de maneira efetiva (Medel, 2019). É verdade que a inclusão no Brasil tem avançado nas últimas décadas, porém há muito o que conquistar em relação ao acesso à escola, à assiduidade e à aprendizagem dos alunos (Cunha, 2019).

Dentro de uma perspectiva inclusiva, o esqueleto teórico e legislativo que sustenta a formação do professor será substancial para prepará-lo para uma atuação com o foco em uma docência interdisciplinar, que converse com a diversidade. É fundamental que o docente compreenda o processo de aprendizagem, dessa forma ele estará apto a reconhecer as características das dificuldades, e assim poderá adaptar a sua prática pedagógica de acordo com TDAH a sua realidade, visto que há profundas lacunas educacionais na atualidade (Palermo, 2019).

Como já discutido nesta pesquisa, o Saeb mostra que nas capitais brasileiras apenas 15,36% dos alunos são proficientes em língua portuguesa, e no interior essa porcentagem cai para 14,63%. Outra conclusão, observada no Ideb, é que quanto maior o tempo de estudo do aluno, menor é o seu desempenho escolar. Esses discentes, com baixo rendimento escolar, estão distribuídos por todo o país e podem indicar um grupo de risco para dificuldades e transtornos de aprendizagem (Simplício e Haase, 2020).

Os dados mencionados acima mostram que as dificuldades para aprender estão presentes nas salas de aula brasileiras, o que traz grande preocupação aos professores, já que essas dificuldades são multicausais, por esse motivo muitas vezes o professor não se sente apto a lidar com essa realidade em sala de aula (Capovilla; Montiel, 2009).

Segundo Rotta (2016), dentro de uma concepção teórica embasada em neurociências, o conceito de aprendizagem está envolvido com a plasticidade do cérebro, que é mediada por aspectos genéticos (intrínseco) e pela experiência (extrínseco). Com isso, a autora refere que as dificuldades para aprendizagem são qualquer alteração nos aspectos intrínsecos e extrínsecos, quer sejam separados quer em coocorrência. Além disso, a dificuldade para aprender é um termo amplo que engloba múltiplos fatores que podem alterar o aprendizado do ser humano independentemente dos aspectos (Rotta, 2016; Zorzi, 2008).

Os aspectos intrínsecos relacionados às dificuldades para aprender podem ser de ordem primária ou secundária (Rotta, 2016) e como exemplo intrínseco primário, citam-se os transtornos de aprendizagem que estão associados às alterações do sistema nervoso central (SNC), classificando-se nesse grupo a dislexia, discalculia entre outros. As dificuldades que estão ligadas aos fatores extrínsecos são os problemas físicos, pedagógicos e socioeconômicos (Rotta, 2016).

Para Moojen e Costa (2016), os problemas de aprendizagem são classificados em duas categorias: dificuldades de aprendizagem e transtornos de aprendizagem. As dificuldades de aprendizagem são divididas em dois tipos: dificuldades evolutivas e secundárias. Os autores pontuam que as dificuldades evolutivas podem afetar o indivíduo em qualquer fase da vida escolar (metodologia pedagógica, conflitos familiares). Por serem transitórias, podem desaparecer ao serem identificadas e sanadas com a ajuda da família, do professor e do próprio aluno. As dificuldades secundárias repercutem “primeiramente no desenvolvimento humano” (cognitivo, emocional e/ou neurológico) e secundariamente no “desempenho escolar global” (2016, p. 149).

Na segunda categoria há os transtornos de aprendizagem ligados à leitura, escrita e matemática, que podem ser leves e moderados (não decorrentes de problemas neurológicos, emocionais ou sensoriais) ou graves (dislexia). No quadro abaixo são exemplificadas as diferenças entre as dificuldades de aprendizagem e transtornos de aprendizagem de acordo com a visão de Moojen e França (2016).

Quadro 5: Descrição das dificuldades e transtornos de aprendizagem, segundo sua classificação, características e prognósticos.

Tipo	Classificação	Características	Prognóstico
Dificuldade de aprendizagem	Evolutivas	Dificuldades passageiras: (Método de ensino, problemas familiares etc.).	Bom (Ajuda pedagógica e colaboração do discente).
	Secundárias	1º afeta o desenvolvimento; 2º afeta a aprendizagem - (Cognição, emocional etc.).	Depende do grau e quadros associados.
Transtorno da aprendizagem, da leitura, escrita e matemática	Leve e moderado	Dificuldades com a lectoescrita e matemática	Bom (intervenção terapêutica).
	Grave	Sintomas acompanha o sujeito ao longo da vida, mas estes podem ser atenuados com intervenção terapêutica. - Dislexia: Adquirida (lesão) Desenvolvimento (congênito)	Reservado (na dependência do nível do QI)

Fonte: Moojen e França (2016, p.149).

Para Paín (1992), a dificuldade para aprender é definida como perturbação da aprendizagem, ou seja, “patologia da aprendizagem”. A autora considera que o problema de aprendizagem é um sintoma, e que ele faz parte de um todo que deve ser investigado e compreendido dentro do sistema que a criança está inserida, uma vez que o não aprender poderá ser a única forma da criança obter a atenção dos pais, por exemplo.

Dentro dessa visão teórica, as principais causas que contribuem para os problemas de aprendizagem são os fatores orgânicos (aspectos de saúde, neurológicos), específicos (transtornos) psicógenos (inibição, sintoma e angústia) e ambientais. Um ponto defendido pela autora é que mesmo frente a um diagnóstico multifatorial, o mais importante é que o sujeito seja acolhido e incluído nos espaços em que ele está.

Lima, Rodrigues e Ciasca (2019) fizeram um levantamento dos diversos estudos realizados desde 1995 até 2018 com o objetivo de caracterizar o perfil das crianças e adolescentes atendidos nos diferentes serviços de saúde e educação da rede pública e privada em São Paulo. As conclusões a que os autores chegaram foram as seguintes: em primeiro lugar as queixas são diversas e como exemplos citam-se, deficiência intelectual, linguagem oral, TDAH, transtornos de aprendizagem e comportamentais. Um segundo ponto é a dificuldade em caracterizar as dificuldades de aprendizagem, e por último é o grande número de crianças identificadas com dificuldades escolares de origem pedagógica.

Conforme visto nos estudos supramencionados, e como já foi discutido nesta pesquisa, o conceito de dificuldades de aprendizagem é heterogêneo e abrangente, inclusive em suas manifestações. Freitas, Simplício e Haase (2022) referem que mais de 10% dos alunos da rede básica de ensino no Brasil apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem no ensino. Rotta (2016) afirma que esta estimativa está entre 15% e 20% no primeiro ano do ensino fundamental e pode chegar a até 50% nos seis primeiros anos escolares. Este panorama desenha um grave problema social em nosso país, afirma Rotta (2016).

Em concordância com Freitas, Simplício e Haase (2022), existe uma lacuna significativa na preparação dos professores para identificar dificuldades de aprendizagem dos alunos. Apesar dos desafios serem enormes, o foco deste estudo é ressaltar a interdisciplinaridade entre as várias áreas e teorias, uma vez que, considerando a diversidade do ser humano, mas sua indivisibilidade, surge a reflexão de Palermo (2019) que afirma que os educadores devem compreender que nenhuma das abordagens de aprendizagem isoladas é capaz de abranger o processo educacional. Devido ao espaço escolar ser diversificado, é necessário que este ambiente seja permeado por diversos conhecimentos, a fim de possibilitar a oferta de uma educação de qualidade a todos os alunos.

4.2 As dificuldades de aprendizagem na literatura recente

Conforme demonstrado no capítulo dos procedimentos metodológicos, a revisão da literatura foi realizada em cinco repositórios nacionais e internacionais (Capes, *SciElo*, *Scholar*, *ERIC* e *Scopus*). Foram identificados 30 estudos relacionados com o tema de dificuldades de aprendizagem (quadro 6). Realizou-se uma minuciosa leitura dos trabalhos, buscando aqueles que abordassem especificamente o tema de dificuldades de aprendizagem, com ênfase na capacitação do educador.

Quadro 6: Título, autoria e plataforma de busca dos artigos selecionados

	Título	Autor	Repositório
1	Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/superdotação	Muglia Wechsler; Tonete Suarez (2016)	Capes
2	Formação do professor e educação inclusiva: análise dos conteúdos dos cursos de pedagogia da Unesp e da USP	Poker; Milanez (2015)	Capes
3	Debatendo sobre medicalização com docentes em escolas públicas e privadas	Lima <i>et al.</i> (2021)	Capes
4	Formação do professor e educação inclusiva: análise dos conteúdos dos cursos de pedagogia da Unesp	Poker; Fernandes; Colantonio, (2016)	Capes
5	A dificuldade de aprendizagem e a inclusão escolar na prática docente	Tavares et al, (2022)	Scholar
6	A escola e o ensino fundamental frente às dificuldades de aprendizagem: aspectos para uma pauta de discussões sobre a (des) medicalização da educação e o êxito do (a) s escolares	Castro; Reis (2020)	Scholar
7	Problemas de escolarização, medicalização e docência: outros olhares	Insfran; Muniz; Araújo (2019)	Scholar
8	Formação docente e Dificuldades de Aprendizagem: uma análise de projetos pedagógicos de cursos de pedagogia do estado de minas gerais	Torres (2022)	Scholar
9	Educação integral uma escola inclusiva: na perspectiva de ciclo de formação humana	Campos; Maciel (2021)	Scholar
10	Percepções, sentimentos e emoções de professores frente ao processo de inclusão	Arcaro; Lucion (2021)	Scholar
11	Diretrizes curriculares de pedagogia para formação em em educação especial e altas habilidades/superdotação	Nakano (2021)	Scholar
12	Atendimento educacional especializado: o que pensam professores sobre sua atuação e formação	Franco; Ribeiro; Almeida (2019)	Scholar

13	Aspectos formativos do profissional de educação para atendimento do aluno com autismo	Oliveira; (2021)	Scholar
14	A Educação Especial na Formação de Professores: um Estudo sobre Cursos de Licenciatura em pedagogia	Pereira; Guimarães (2020)	Scholar
15	Educação inclusiva e formação de professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura?	Dias; Silva (2020)	Scholar
16	O Processo de Medicalização da Educação e a Formação de Pedagogos (TCC)	Anjos, (2023)	Scholar
17	Como os processos de medicalização respondem às políticas públicas e avaliações externas: um olhar a partir do discurso de uma escola de alto IDEB (DIS)	Garcia, (2019)	Scholar
18	Educação especial na perspectiva da educação inclusiva a partir da formação dos docentes no Instituto Federal do Espírito Santo Campus Itapina (TCC)	Pasinato, (2021)	Scholar
19	Formação docente para a educação inclusiva no ensino fundamental – Séries iniciais em Linhares/ES (DIS)	Laurent, (2020)	Scholar
20	Altas habilidades/superdotação: o que pensam os(as) acadêmicos(as) de cursos de licenciatura da universidade federal de santa catarina a respeito?	Zorzi; Camargo (2019)	Scholar
21	Description of Educational Experiences and Challenges Faced by Parents of Children Diagnosed with Learning Disability	Çetin; Ceylan; Taşlibeyaz (2022)	ERIC
22	Educational Inclusion through the Universal Design for Learning: Alternatives to Teacher Training	Diaz-Vega;Moreno-Rodriguez; Lopez-Bastias (2020)	ERIC
23	Planning for All Students: Promoting Inclusive Instruction	Martínez; Porter (2020)	ERIC
24	Lesson study as a way of improving school-day navigation for pupils with severe intellectual	Klefbeck; Kamilla (2021)	ERIC

	disability and autismo		
25	Dyslexia in the Schools: Assessment and Identification	Lindstrom (2019)	ERIC
26	Succeeding in Inclusive Practices in School in Norway -- A Qualitative Study from a Teacher Perspective	Sigstad <i>et al.</i> (2022)	ERIC
27	Its not you its me Teachers self efficacy and attributional beliefs	Woodcock <i>et al.</i> (2019)	Scopus
28	Post-pandemic pedagogy Emergencyy remote teaching impact on students whit functional diversity	Nikiforos; Kermanidis (2023)	Scopus
29	Nordic perspectives on disability studies in education: a review of research in Finland and Iceland	Hakala; Björnsdóttir; Lappalainen; Jóhannesson; Teittinen (2018)	Scopus
30	Identifying and Supporting Students with Learning Disabilities in Saudi Arabia: Critical Examination and Recommendations to Bridge the Gap Between Policy, Practice, and Research	Alsarawi, A. (2022)	Scopus

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Após a leitura das publicações, foram selecionados 19 estudos que discutiam a temática das dificuldades de aprendizagem na formação do professor. A análise temática identificou três categorias: 1) prática pedagógica; 2) medicalização; 3) formação de professor.

A primeira categoria, identificada como prática pedagógica, refere-se aos estudos que abordam as dificuldades de aprendizagem com ênfase na prática docente como um conjunto de estratégias, métodos e técnicas que guiam o processo de ensino-aprendizagem, tanto na formação inicial quanto na continuada do professor. Foram classificados nessa categoria oito estudos (Arcaro; Lucion, 2021; Campos; Maciel, 2021; Klefbeck, Kamilla, 2021; Lindstrom, 2019; Sigstad *et al.*, 2022; Tavares *et al.*, 2022; Woodcock *et al.*, 2019). Seu principal propósito é capacitar o educador para enfrentar a diversidade presente no ambiente educacional, considerando o aluno de forma integral, contemplando aspectos físicos, biológicos,

psicológicos, sociais e culturais. O desenvolvimento dessas práticas visa promover uma abordagem inclusiva e ampla, adaptando os métodos e abordagens educacionais para atender às necessidades individuais e coletivas dos estudantes, resultando em uma educação mais completa e eficaz.

A segunda categoria encontrada, chamada de medicalização na escola, reúne cinco estudos que abordam a dificuldade de aprendizagem desde uma perspectiva de medicalização (Anjos, 2023; Castro e Reis, 2020; Garcia, 2019; Insfran, Muniz e Araújo, 2019; Lima *et al.*, 2021). A perspectiva da medicalização não se limita exclusivamente ao abuso de medicamentos e/ou diagnósticos excessivos, mas abarca um escopo mais amplo. Seu objetivo é discutir a conversão de questões sociais, culturais e relacionais em problemas médicos, sejam estes de natureza individual e/ou patológica.

Seis pesquisas foram incluídas na última categoria (Dias e Silva, 2020; Laurent, 2020; Pasinato, 2021; Poker, Fernandes e Colantonio, 2016; Poker e Milanez, 2015; Torres, 2022), identificada como formação de professores, discutem o papel essencial da formação inicial e contínua do professor na concretização de um novo modelo de escola, onde todos os alunos, independentemente de suas características individuais, têm acesso ao aprendizado. Em uma instituição que abraça e valoriza a diversidade, a formação dos educadores assume um papel essencial e decisivo. Discute também a responsabilidade tanto do governo, escola e professores promover a mudança de paradigma, reestruturar o ambiente escolar e assegurar um ensino inclusivo para todos os estudantes. No decorrer do processo formativo dos docentes, é imperativo incluir conteúdos que não apenas estimulem a reflexão e compreensão sobre o significado da inclusão educacional, mas também proporcionem perspectivas sobre estratégias pedagógicas inclusivas.

Quadro 7 - Categorias de análises e estudos relacionados

Categorias	Autores
Prática pedagógica	Tavares et al, 2022 Campos; Maciel (2021) Arcaro; Lucion (2021) Klefbeck, Kamilla (2021) Lindstrom (2019) Sigstad <i>et al.</i> (2022) Woodcock <i>et al.</i> (2019) Alsarawi (2022)

Medicalização na escola	Lima et al. (2021) Insfran, Muniz e Araújo (2019) Castro e Reis (2020) Anjos (2023) Garcia (2019)
Formação de professores	Poker e Milanez (2015) Poker, Fernandes e Colantonio (2016) Dias e Silva (2020) Laurent (2020) Torres (2022) Pasinato (2021)

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

4.2.1 A prática pedagógica

Essa categoria englobou o maior conjunto de artigos, todos submetidos à análise por pares. Dos dezenove estudos gerais escolhidos, oito artigos (42%) pertencem a essa categoria. Como indicado pelos estudiosos dessa área, há um notável aumento no número de estudantes diagnosticados com dificuldades de aprendizagem no ambiente educacional. Diante desse contexto, os professores reconhecem que não foram adequadamente preparados durante a graduação para lidar com a crescente demanda de inclusão no ambiente escolar. Diante disso, eles percebem a necessidade de educação continuada e do apoio da instituição educacional para adquirir recursos e assistência para lidar com alunos que enfrentam desafios em sua prática pedagógica (Tavares *et al.*, 2021).

Corroborando com o estudo acima a pesquisa realizada por Campos e Maciel (2021), conduzida por meio de entrevistas com professores do ensino fundamental da rede municipal de Educação de Cuiabá, demonstrou que os docentes reconhecem que, muitas vezes, as atividades diferenciadas oferecidas aos alunos em sala de aula não conseguem atingir os objetivos propostos. De acordo com os educadores, por um lado existe uma diversidade de níveis de desempenho dos alunos na sala de aula, e por outro lado a maioria dos professores enfrenta dificuldades no planejamento e na implementação eficaz das atividades diversas, o que resulta frequentemente na falta de atendimento às necessidades do aluno e em um sentimento de despreparo por parte do professor, que eles associam à sua formação (Arcaro e Lucion, 2021).

Dentro desse contexto, Campos e Maciel (2021) chamam atenção sobre os aspectos emocionais do professor. As estudiosas questionam se apenas a educação inicial ou continuada conseguirá dar conta destes aspectos, uma vez que eles influenciam diretamente na prática docente. As autoras referem que um programa de treinamento capaz de preparar de maneira definitiva o educador para a prática docente ainda está longe de se concretizar. Contudo, é necessário a realização de estudos adicionais sobre esse tema,

Além da formação, é importante pensar a implementação de ambientes que promovam a manifestação e reconhecimento das emoções dos educadores. Isso poderá contribuir para fortalecer a efetivação da inclusão no contexto escolar dos estudantes com necessidades especiais, conforme destacado por Klefbeck e Kamilla (2021). Ao invés de se concentrarem nas dificuldades de aprendizagem dos alunos, os educadores passarão a reconhecer e aproveitar as habilidades e pontos fortes de cada estudante, independentemente se o aluno enfrenta dificuldades primárias, secundárias ou transtornos de aprendizagem. Essa abordagem mais abrangente tem potencial de exercer um impacto positivo no ambiente de ensino, promovendo uma atmosfera mais inclusiva e motivadora, uma vez que o nível de confiança dos professores influencia e molda o feedback fornecido aos alunos com desempenho aquém do esperado (Woodcock *et al.*, 2019).

4.2.2 Medicalização na escola

Nesta categoria, foram identificados cinco estudos (correspondendo a 26%), compreendendo quatro artigos avaliados por pares e um trabalho de conclusão de curso (TCC). O estudo realizado por Anjos (2023) revelou que a influência médica teve seu início durante o período do Iluminismo. Esse período marcou o momento em que a autoridade dos profissionais da saúde se mesclou aos esforços políticos para reestruturar a sociedade como um todo. Essa iniciativa tinha como objetivo disciplinar tanto os corpos quanto as mentes das pessoas, capacitando as famílias para criar cidadãos aptos a contribuir com o progresso da comunidade.

De acordo com a autora acima, ainda hoje a medicalização está fortalecida no meio educacional. Desse modo, as questões sociais são vistas no ambiente escolar como problemas médicos. Esse fenômeno tem resultado em crianças e jovens sendo rotulados nas escolas devido a comportamentos que se desviam do que é considerado como "padrão" pela sociedade. Este cenário deve alertar os futuros pedagogos a não contribuir para a perpetuação desse fenômeno, pontua Anjos (2023). Ao contrário, deve-se reconhecer que cada estudante possui um tempo e

um modo próprio de aprendizagem, cada um é único e não deve ser comparado com outro sujeito.

Ao longo de seus 83 anos de existência, o curso de pedagogia passou por transformações significativas, como destacado no estudo em questão. Sua evolução atual concentra-se na missão de formar pedagogos e docentes dotados da habilidade de compreender, analisar e debater o campo teórico-investigativo da educação. Esses profissionais são capacitados para compreender os processos de ensino-aprendizagem e para conduzir o trabalho pedagógico em uma diversidade de contextos sociais. Segundo a perspectiva teórica abordada, os pedagogos são agora preparados para intervir em diversas situações apresentadas pela realidade educacional brasileira. Eles demonstram habilidades para pensar criticamente, tomar decisões fundamentadas, planejar, acompanhar, executar e avaliar atividades educacionais em diferentes esferas e níveis. Além disso, estão capacitados para contribuir para a produção de conhecimento na área educacional.

Entretanto, mesmo com um aprimoramento do preparo pedagógico dos futuros professores, constatou-se, de acordo com Laurent (2020), que 88,9% dos educadores participantes de sua pesquisa não se sentiam devidamente preparados para trabalhar em um contexto de educação para todos. Essa é uma das pesquisas que evidenciou uma lacuna ainda existente no contexto educacional, especialmente no que tange à capacidade do professor em lidar com a diversidade escolar. Essa questão ressalta a necessidade contínua de aprimoramento e desenvolvimento de estratégias para melhor atender às demandas diversificadas dos estudantes no âmbito educacional.

Outro estudo que reforça as reflexões anteriormente discutidas é o de Lima et al. (2021), que salienta que, apesar do progresso do conhecimento, tanto nas instituições de ensino privadas quanto nas públicas, ainda persiste um desconhecimento significativo sobre a temática das dificuldades de aprendizagem. Os resultados desse estudo indicam uma lacuna na abordagem crítica da medicalização na educação. A imposição da necessidade de um laudo médico ou psiquiátrico muitas vezes é vista como uma solução que alivia o docente, transferindo a responsabilidade do problema para o aluno e não para a escola. A carência estrutural, como a sobrecarga de alunos por professor e a falta de investimento na formação contínua dos profissionais da educação, são identificados como obstáculos significativos para a oferta de uma educação de qualidade.

Um aspecto notável revelado por este estudo é que as professoras da rede pública tendem a evidenciar mais as dificuldades do que aquelas que trabalham em escolas privadas,

possivelmente devido à subordinação ao Estado e à estabilidade garantida pelo emprego. Estes resultados enfatizam a importância de não somente aprofundar a compreensão das dificuldades de aprendizagem, mas também de reformular as práticas educacionais para enfrentar os desafios que elas apresentam. O debate crítico e a busca por soluções estruturais devem ser prioridades no desenvolvimento de um ambiente educacional mais inclusivo e eficaz.

Ao abordarem as dificuldades de aprendizagem no contexto do ensino fundamental e discutirem sobre a medicalização, Castro e Reis (2020) ressaltam a importância fundamental de os professores e todos os participantes da comunidade escolar, incluindo familiares, evitarem interpretar de forma equivocada as dificuldades de aprendizagem dos alunos como distúrbios psicológicos ou psiquiátricos. Empregar exclusivamente diagnósticos que desviem a prática docente de sua essência didático-pedagógica não constitui a abordagem apropriada. De acordo com a autora, as dificuldades de aprendizagem dos alunos representam desafios inerentes a todo o processo de ensino e aprendizagem.

É inegável que o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem no ambiente escolar é desafiador, conforme afirmado por Torres e Ciasca (2007). Não obstante, como discutido neste estudo, de acordo com Moojen (2016), algumas dessas dificuldades são transitórias e podem estar vinculadas à metodologia de ensino ou a questões familiares. Tais desafios, quando abordados com o auxílio do professor e com a participação ativa da criança e de sua família, têm grande potencial para um prognóstico favorável, contudo há também dificuldades secundárias que impactam primeiramente o desenvolvimento humano e, em consequência, a aprendizagem. Exemplos incluem condições como a Síndrome de Down, deficiência intelectual, entre outras. No caso das dificuldades secundárias, o prognóstico depende dos quadros associados. Por fim, existem os transtornos de aprendizagem (relacionados à leitura, escrita e matemática) que representam casos mais graves, podendo variar de leve a severo e persistir ao longo da vida, com prognóstico reservado.

Conforme observado anteriormente, a configuração das dificuldades de aprendizagem no contexto educacional é complexa e possui muitas facetas (Corso, 2019; Rotta, 2016). Frente a esse cenário, os professores do ensino fundamental podem deparar-se com uma gama diversificada de possíveis dificuldades de aprendizagem na contemporânea escola pública (Bassôa, 2019). Assim, a avaliação do desempenho de uma criança em comparação com seus colegas, realizada pelo professor e utilizando um instrumento estruturado, pode ser uma das estratégias para auxiliar na identificação precoce de crianças em risco de transtornos de aprendizagem, por exemplo.

Um outro estudo desenvolvido por Insfran, Muniz e Araújo (2019) abordando sobre a compreensão que o docente tem sobre a temática de dificuldades de aprendizagem, refere que a partir de 1990, com a promulgação da LDB e diversos outros decretos, a educação passou por uma fase de contra-reforma. Desde então, a preparação do educador foi direcionada a um modelo mais técnico, centrado em áreas como linguagem, ciências e matemática, entre outras disciplinas.

Diante desse contexto, esses teóricos buscaram investigar, em vinte professores de duas instituições federais de ensino, qual é a percepção do professor sobre as dificuldades de aprendizagem na contemporaneidade. Os resultados demonstraram que 58% dos professores definiram as dificuldades de aprendizagem como quaisquer obstáculos que impeçam o progresso do aluno. Enquanto 13% associaram tais dificuldades à habilidade do professor em auxiliar os estudantes, 6% indicaram que os alunos podem não estar motivados para o estudo. Outros 6% relacionaram a falta de aprendizado dos alunos a fatores familiares e sociais, e 3% consideraram aspectos sistêmicos (referentes a professores, alunos e à instituição). Desta maneira, o artigo conclui destacando lacunas na formação dos professores e sublinhando que muitas vezes o ambiente pedagógico encara os problemas de aprendizagem como uma condição patológica, influenciada pela cultura médica que permeia as escolas.

Ao concluir a análise desta categoria, é relevante destacar novamente o estudo de Torres e Ciasca (2007), no qual as autoras salientaram que, na época da publicação do artigo, já se tornava evidente a presença alarmante e persistente das dificuldades escolares. Elas apontaram a necessidade premente de repensar o papel desempenhado pela escola e pelos professores diante desse cenário desafiador. Na perspectiva das autoras, naquele período, essas dificuldades já se configuravam como um problema social e politicamente construído, por conseguinte sugeriram que essa questão deveria ser enfrentada coletivamente, não se limitando à mera soma de problemas individuais.

Um aspecto importante abordado por elas foi a importância de considerar que cada aluno, em sua singularidade, demonstrava distintos níveis de desempenho, ressaltando a essencialidade de respeitar essa diversidade. Era primordial reconhecer que essas diferenças não deveriam ser analisadas apenas sob a ótica cognitiva ou psicológica, mas também levando em conta elementos socioeconômicos, culturais e de desenvolvimento, os quais mantinham íntima relação com as condições do aluno e exerciam influência fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, as autoras abordaram a questão da avaliação. Elas ponderam que, para realizar uma avaliação adequada, é preciso considerar a criança como um todo. Assim, todos os possíveis aspectos relacionados ao problema de aprendizagem (pedagógicos, psicológicos, fonoaudiológicos, sociais, culturais, econômicos, etc.) devem ser analisados. Essa abordagem mais ampla e holística visa compreender integralmente o contexto e as nuances que podem influenciar o processo educacional e de aprendizagem do estudante.

4.2.3 Formação de professores

No contexto dos estudos que exploram a relação entre a formação de professores e as dificuldades de aprendizagem, foi identificado que, entre os seis estudos analisados, quatro deles abordaram essa temática, sendo que três artigos foram submetidos a revisão por pares, e um quarto estudo foi uma dissertação de mestrado.

Das quatro fontes que discutem sobre dificuldades de aprendizagem e formação inclusiva, foi observado que os estudos inicialmente abordaram as deficiências como tema principal, mas também ofereceram reflexões secundárias sobre as dificuldades de aprendizagem. Dentro desse contexto, dois artigos analisaram os conteúdos presentes nos cursos de licenciatura em pedagogia da Unesp e USP. Os resultados dessas análises revelaram que entre os temas menos abordados nos diversos cursos investigados sobre educação inclusiva estava o discente com dificuldade de aprendizagem (Poker e Milanez, 2015).

As autoras acima referem que os programas de formação de educadores na área de pedagogia estão comprometidos em estimular uma preparação mais focada na inclusão. Eles buscam abordar certos temas que tratam das particularidades de um grupo específico de alunos, no entanto, essa variedade de assuntos, aliada à discrepância na carga horária, títulos de disciplinas e abordagens de conteúdo adotadas entre os diferentes cursos, destaca a ausência de um consenso em relação ao conhecimento mínimo essencial necessário para assegurar uma formação apta a enfrentar o desafio do ensino inclusivo para todos.

Assim, de múltiplas formas, os cursos de pedagogia estão se esforçando para promover uma preparação docente mais orientada para a inclusão, buscando desenvolver temas que abordem as particularidades de grupos específicos de estudantes. Diante desse contexto, o estudo pontua que a formação inicial do professor é fundamental para repensar um novo modelo

de escola que garantirá que qualquer aluno, seja qual for a sua condição, seja acolhido no espaço escolar e seja capaz de aprender.

O estudo conduzido por Dias e Silva (2020) nesta categoria analisou 11 programas de graduação de uma universidade pública na Bahia, revelando que somente os cursos de ciências biológicas, educação física, história e pedagogia incorporam disciplinas obrigatórias e/ou optativas relacionadas à Educação Inclusiva em seus currículos. Apesar da ampla discussão sobre a Educação para Todos, em variados setores sociais, como destacado por Dias e Silva (2020), influenciado por eventos e políticas internacionais, é fundamental ressaltar a ausência de disciplinas dedicadas à educação inclusiva nas instituições de ensino superior. Essa lacuna compromete uma discussão significativa, especialmente nos cursos voltados para a formação de professores, considerando o aumento constante no número de estudantes com deficiência matriculados em salas de aula regulares (Dias e Silva, 2020).

O estudo acima demonstrou um aumento na mobilização em torno do debate sobre a Educação para Todos, e esse tema tem ganhado destaque em diversos setores da sociedade, sendo influenciado por acontecimentos e políticas de alcance internacional. A inclusão de pessoas com deficiência e outras minorias em salas de aula regulares está se tornando cada vez mais comum, graças às diretrizes e políticas públicas implementadas no país ao longo das últimas duas décadas, entretanto a presença de estudantes com deficiência na escola tem exposto questões que necessitam de uma análise crítica, como a ineficácia de um sistema educacional que historicamente excluiu aqueles que não se adequaram aos padrões estabelecidos no contexto da educação inclusiva. As autoras também ressaltam que as dificuldades de aprendizagem não se restringem apenas às pessoas com deficiência, como é evidenciado pelos altos índices de evasão e repetência, o que indica a necessidade de uma reflexão profunda sobre o sistema educacional.

O último estudo deste primeiro grupo de artigos relacionados às dificuldades de aprendizagem e formação inclusiva é voltado para a formação continuada. De acordo com Laurent (2020), os cursos de formação devem abandonar a ideia de uma educação comum e outra especializada, em vez disso é fundamental desenvolver um currículo que se concentre na diversidade e na aprendizagem em suas particularidades. Embora o trabalho com a inclusão seja um desafio para toda a equipe pedagógica, é esse processo que possibilita que a aprendizagem seja viável por meio de um trabalho colaborativo e transdisciplinar entre o professor regular e o especializado.

Na conclusão do estudo supramencionado, um dos pontos dissertados pela autora é sobre a importância da implementação de cursos que aprofundem o entendimento das dificuldades de aprendizagem, especialmente para os professores que atuam em salas de aula regulares. Em primeiro lugar, porque ao terem a oportunidade de obter esse tipo de formação como parte do aprimoramento de sua prática profissional já terão se deparado com alunos enfrentando dificuldades de aprendizagem ou necessidades educacionais especiais. Assim, ao não possuírem o conhecimento necessário para instruir esses alunos de maneira eficaz, podem inadvertidamente comprometer o seu progresso educacional.

Apenas um artigo incluiu em seu título a temática da formação docente e das dificuldades de aprendizagem. Esse trabalho realizou uma avaliação dos Projetos pedagógicos dos cursos de graduação em pedagogia oferecidos por universidades públicas federais no estado de Minas Gerais. A pesquisa aborda a preparação dos professores e as questões relacionadas às dificuldades de aprendizagem através de uma análise crítica dos Projetos pedagógicos dos Cursos (PPCs) de licenciatura em pedagogia de cinco universidades federais do Estado de MG, que obtiveram a nota máxima (5) no ENADE.

De acordo com Torres (2020), o resultado do estudo mostrou que todos os cursos examinados tratam das dificuldades de aprendizagem ao longo dos caminhos educacionais de formação de professores, abordando-as de maneira específica e relacionada. Desse modo, das cinco instituições de ensino analisadas (UFMG, UFSJ, UFU, UFJF e UFV), apenas a UFMG apresenta uma disciplina específica e obrigatória sobre dificuldades de aprendizagem, com uma carga horária de 60 horas.

O estudo evidenciou também que as outras quatro universidades restantes (UFU, UFJP, UFSJ e UFV) oferecem apenas disciplinas relacionadas a esse tema. Dentro das disciplinas relacionadas, a UFSJ disponibiliza uma disciplina obrigatória com uma carga horária de 72 horas. A Universidade Federal de Uberlândia (UFU) ministra duas disciplinas, uma obrigatória e outra opcional, totalizando 180 horas. Em contrapartida, a UFJF e a Universidade de Viçosa oferecem aos alunos uma disciplina eletiva, cada uma com duração de 60 horas, para tratar do mesmo assunto.

Assim, a conclusão que se obtém do estudo é que o assunto se revela intrincado, abarcando diversas referências, dimensões e causas. Apesar das universidades investigadas proporcionarem atividades de alto padrão em ensino, pesquisa e extensão, em conformidade com as orientações nacionais para a formação de professores (2015), que dedicam aos estudantes uma carga horária além do exigido pela regulamentação em vigor até então no país,

ainda assim, percebe-se que o espaço alocado para abordar esse tema nos currículos é limitado. Tal fato pode ter implicações no desempenho do docente que se depara com essa questão em sala de aula, logo ressalta-se a necessidade de enfatizar esse tema nos processos de aprimoramento contínuo dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nos artigos que tratavam da capacitação do professor no âmbito da educação especial, apenas um dos dois artigos identificados mencionou de forma limitada o termo "dificuldades de aprendizagem", e mesmo assim de maneira bastante abrangente. A pesquisa focou principalmente em estudantes com diversas exigências especiais, especialmente aqueles com deficiências.

Foi perceptível que, dentre os 19 artigos examinados acerca da problemática da dificuldade de aprendizagem, somente na categoria referente à capacitação do docente houve uma abordagem direta em apenas um artigo, portanto torna-se evidente que esse tópico é tratado de maneira restrita nos programas de estudo do curso de licenciatura em pedagogia, o que pode repercutir no desempenho do educador ao lidar com essa questão na sala de aula. Nesse sentido, é crucial que esse tema seja incorporado nos planos de aprimoramento contínuo dos professores.

5 AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: A ABORDAGEM NAS DIRETRIZES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO E NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DAS IES DO RIO GRANDE DO SUL

Neste capítulo, serão apresentados os resultados provenientes da análise das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, assim como dos Projetos pedagógicos de Cursos (PPCs) de licenciatura em pedagogia de cinco Instituições de Ensino Superior (IES) abordadas nesta pesquisa. Embora a concepção inicial tenha contemplado um capítulo separado para as resoluções, a decisão de integrar ambas as análises foi tomada devido à concisão dos documentos, visando equilibrar a exposição.

O capítulo se inicia com a apresentação e discussão dos resultados da análise sobre a abordagem do tema "dificuldades de aprendizagem" nas DCNs, o primeiro conjunto de dados submetido à análise. Na sequência, serão expostos e discutidos os resultados referentes aos PPCs de cada instituição. Este processo terá início com um breve histórico do curso de pedagogia de cada instituição, incluindo a proposta curricular mais recente.

5.1 A abordagem das dificuldades de aprendizagem nas Diretrizes Nacionais da Educação

Conforme descrito no capítulo 2, que trata do método, o primeiro conjunto de documentos submetidos à análise foram as resoluções que estabelecem e orientam as propostas curriculares para formação inicial e continuada para o curso de licenciatura em pedagogia: a) CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006; b) CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015; e c) CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Apesar da resolução de 2015 não estar vigente, foi considerada a fim de compreender o histórico da abordagem das dificuldades de aprendizagem, conforme explicado nos métodos.

Vale ressaltar que, na escrita final da dissertação, o Conselho Nacional de Educação (CNE) abriu uma consulta pública destinada a colher contribuições para a nova proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), a partir de 6 de

dezembro de 2023 até 30 de janeiro de 2024. Isso demonstra a dinâmica do movimento das Diretrizes Nacionais, sua impermanência e as constantes disputas sobre a formação dos professores.

Dessa forma, os referidos documentos foram inseridos no Software NVivo para análise. Foram realizadas consultas das palavras que pudessem indicar um conteúdo referente ao tema de dificuldades de aprendizagem, já que esse termo não foi encontrado nos documentos em sua forma literal. Assim, as palavras (unidades de registro) pesquisadas foram: *cognitivo or cognitiva*, *deficiência*, *dificuldade*, *inclusão*, *necessidades especiais*, *problemas* e *transtornos*. De acordo com os testes, foram encontrados resultados para todas as palavras buscadas, com exceção de “*transtorno*”.

As unidades de registro “*cognitivo or cognitiva*” mostram que na Resolução CNE/CP nº 1/2006, há duas menções sobre esses termos, porém apenas uma das unidades de significação remete, de forma não específica, às dificuldades de aprendizagem da seguinte forma: “reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas” (Brasil, 2006). O outro trecho do 6º artigo, no inciso I, na letra “E” da mesma resolução, refere-se à prática educativa generalizada e não às dificuldades de aprendizagem.

Na Resolução CNE/CP nº 2/2015 não há menção às dificuldades do aprendizado. A Resolução CNE/CP nº 2/2019 também apresentou duas referências, contudo somente a encontrada no anexo Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), na parte de dimensão do conhecimento profissional, no item 1.2.5, aborda sobre a cognição em um contexto ligado às dificuldades de aprendizagem mencionando as palavras “*diferentes necessidades e deficiências*”.

A resolução CNE/CP nº 2/2019 mostrou três excertos sobre a unidade de registro intitulada “*deficiência*”. A primeira unidade de contexto está inserida no artigo 12, inciso V e trata sobre o conhecimento basal que o educador deve ter sobre a educação especial para o atendimento dos alunos com deficiência e necessidades especiais. As outras duas unidades significativas encontram-se na parte de dimensão do conhecimento profissional e estão inseridas nos tópicos 1.2.5 e 2.4.2. Essas duas unidades de contexto, embora sejam semelhantes por tratarem de estratégias de ensino, são divergentes por abordarem diferentes contextos: a 1.2.5 considera mais os contextos linguístico, cultural e socioeconômico; enquanto o 2.4.2 privilegia as necessidades específicas de aprendizagem, levando em conta discentes com

deficiências, altas habilidades e estudantes de menor rendimento, entre outros, para o desenvolvimento intelectual em favor de um currículo consistente.

As unidades de registro de “dificuldade” e “inclusão” foram referidas duas vezes na Resolução CNE/CP nº 2/2019, porém nenhuma das unidades de significação fazem referência às dificuldades de aprendizagem. As palavras-chave, “necessidades especiais”, relacionadas ao contexto de aprendizagem, foram encontradas apenas em uma citação na Resolução 2/2019, art. 12, inciso V, mas também de forma indireta. Embora tenham sido encontradas referências da unidade de registro de “problemas” em todas as resoluções, nenhuma delas fez referência ao contexto de dificuldades de aprendizagem.

Diante da análise acima é possível verificar que a Resolução CNE/CP nº2/2015 não contemplou a temática sobre dificuldades de aprendizagem em nenhuma das unidades de registro realizadas nesta pesquisa, contudo as Resoluções CNE/CP nº 1/2006 e CNE/CP nº 2/2019 tratam do assunto, mas de forma ampla. Um outro dado encontrado é que a Resolução CNE/CP nº2/2019, além da forma ampla, é a que mais aborda sobre o assunto com palavras mais específicas como deficiências e necessidades especiais. Em um dos excertos, há a menção sobre “necessidades específicas de aprendizagem”, todavia estes termos fazem referência a alunos com deficiência, altas habilidades e com menor desempenho escolar, entre outros.

Ao analisar sucintamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, percebe-se que a Resolução CNE/CP 2/2019 vai na contramão da abordagem inclusiva. Isso ocorre porque a Base Nacional Comum (BNC- Formação) propõe alterações na formação docente, enquanto a nova resolução estabelece um currículo e uma formação ancorados em competências e habilidades pré-determinadas, desconsiderando as necessidades individuais dos sujeitos e da formação docente. Esse enfoque contrasta com a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que preconiza a "interdisciplinaridade como princípio de organização curricular" (Brasil, 2015; Costa; Mattos; Caetano, 2021).

Além da interdisciplinaridade, a resolução CNE/CP nº 2/2015 propõe, por meio de um trabalho colaborativo, a articulação entre as diretrizes nacionais e instituições formadoras de professores (Brasil, 2015). Outro aspecto relevante refere-se ao processo de ensino-aprendizagem, um dos objetivos delineados no artigo 8º dessa mesma resolução. O referido artigo recomenda que o egresso de pedagogia, ao iniciar sua jornada profissional, deve ter uma compreensão clara de:

O seu papel na formação dos estudantes [...] a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria. (Brasil, 2015).

Acerca da questão da inclusão mencionada na citação acima, em linhas gerais, as diretrizes curriculares da resolução CNE/CP nº 2/2015, ao ser comparada com a resolução CNE/CP nº 2/2019 na questão sobre a formação inicial dos licenciandos, mostra-se democrática e a favor da inclusão (Brasil, 2015; Brasil, 2019), entretanto os resultados parciais desta pesquisa, como já supracitados, mostram que a resolução CNE/CP nº 2/2015 não fez referência às dificuldades de aprendizagem de acordo com as unidades de registro utilizadas neste estudo, mas a temática é abordada de forma ampla na resolução CNE/CP nº 2/2019.

Outro aspecto a ser considerado é que os escassos termos que abordam as dificuldades de aprendizagem nas diretrizes enfocadas neste artigo atendem a uma demanda limitada de alunos, pois os termos mais específicos referem-se a deficiências, altas habilidades, entre outros. De fato, as pesquisas mostram a importância de abordar a dificuldade desse prisma. O estudo realizado por Fortes *et al.* (2016) mostrou a prevalência de transtornos específicos de aprendizagem, suas comorbidades e fatores associados em amostras de estudantes da escola pública do segundo ao sexto ano, residentes em cidades de porte médio, localizadas nas regiões norte, nordeste, centro e sudeste do Brasil. Foram avaliadas as habilidades de leitura, escrita e matemática em 1.618 escolares. Os resultados deste estudo indicaram que 7,6% dos alunos apresentavam comprometimento em todas as habilidades pesquisadas, em escrita a prevalência foi de 5,4%, em matemática 6,0% e em leitura 7,5% dos educandos mostraram dificuldade.

Entretanto, isso evidencia uma contradição: embora mencionem o tema de forma ampla e geral, nos trechos mais específicos, as DCNs restringem-se a determinadas dificuldades como deficiências e transtornos. Assim, ao contemplar certas especificidades, excluem-se outros tipos de dificuldades de aprendizagem. Os resultados apresentados por Lima, Rodrigues e Ciasca (2019) revelam que, embora as dificuldades encontradas nas pesquisas sejam diversas, abrangendo desde deficiências até transtornos globais do desenvolvimento, há um número significativo de crianças identificadas com dificuldades de aprendizagem pedagógicas que não se enquadram nessas definições.

Embora os estudos citados sejam apenas um pequeno recorte que desenha parte da situação da escola pública é possível inferir que as dificuldades para aprender estão presentes nas salas de aula brasileiras, o que traz grande preocupação aos professores, já que essas

dificuldades são multicausais, por esse motivo muitas vezes o professor não se sente apto a lidar com essa realidade em sala de aula (Capovilla; Montiel, 2009).

Quadro 8 – Quadro de frequência das palavras-chaves encontradas nos documentos

Palavras-chave	Resolução CNE/CP nº1/2006	Trechos que remetem às DAs	Resolução CNE/CP Nº2/2015	Trechos que remetem às DAs	Resolução CNE/CP nº2/2019	Trechos que remetem às DAs
cognitivo OR cognitiva	2	1 (indiretamente)	1	Nenhum	2	1 (indiretamente)
deficiência	-	-	-	-	3	1 (Indiretamente)
dificuldade	-	-	-	-	2	Nenhum
inclusão	-	-	-	-	2	Nenhum
necessidades especiais	2	Nenhum	1	Nenhum-	1	1 (indiretamente)
problema	1	Nenhum	3	Nenhum	6	Nenhum
transtorno	-	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

5.2 A abordagem das dificuldades de aprendizagem nos planos pedagógicos de curso de licenciatura em pedagogia das IES públicas do Rio Grande do Sul

Esta seção traz a análise do segundo conjunto de documentos, que é composto pelos Projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia presencial de cinco instituições públicas de ensino superior: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal De Pelotas (UFPEL) e Universidade Federal do Pampa (Unipampa).

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é um documento regulamentar utilizado nas IES que apresenta características de um plano com informações acerca da concepção, estrutura e regulamentação interna do curso. O PPC é um dos documentos responsáveis por desenhar o perfil formativo do licenciando que passará pela universidade. Posto isso, cabe destacar que o PPC está ligado às políticas formativas, como exemplo citam-se as diretrizes curriculares nacionais gerais e específicas, mas também direciona as demandas internas educacionais da instituição educacional (Franco; Longh, 2021; Seixas *et al.*, 2013).

A apresentação dos resultados terá início com uma breve síntese do histórico do curso de pedagogia de cada instituição, abrangendo também a proposta curricular mais recente. Posteriormente, serão expostos e discutidos os resultados relativos aos Projetos pedagógicos de Cursos (PPCs) de cada instituição.

5.2.1 Os cursos de licenciatura em pedagogia no Rio Grande do Sul

5.2.1.1 Pedagogia na UFRGS

O curso de pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) foi criado em 1942, na então Faculdade de Educação Ciências e Letras da Universidade de Porto Alegre. Em 1947, a faculdade se transformou em Universidade do Rio Grande do Sul, sendo integrada ao sistema federal dois anos depois, em 1950. Em 1970, foi fundada a Faculdade de Educação (FACED), oriunda do Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia, que se tornou referência na discussão e produção de saberes relacionados à educação⁹.

A organização atual do currículo do curso (PPC/2023) foi resultado de discussões feitas com a comunidade acadêmica, desde 2014, para adequação às Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes na época (Resolução CNE CP nº 02/2015). Nessa revisão, ampliou-se a oferta das vagas para o turno noturno, além do diurno, atendendo a uma demanda social histórica de alunos trabalhadores. Ao total, são oferecidas 120 vagas anualmente, sendo 60 por semestre: 30 para o curso diurno e 30 para o curso noturno. Ambos os cursos possuem uma carga horária total de 3.375 horas, distribuídas em nove etapas semestrais para a integralização do curso diurno e onze etapas para o noturno.

⁹ <https://www.ufrgs.br/faced/faced-49-anos-de-historias-3/>

O curso de licenciatura em pedagogia tem por objetivo formar pedagogas/os preparadas/os para “o trabalho pedagógico da docência e da gestão educacional, potencializada pela vivência universitária caracterizada pela indissociabilidade entre as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão”. Busca viabilizar a construção de um repertório plural de informações, habilidades e conhecimentos teóricos e práticos, “fundamentado nos princípios da interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência, relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética” (PPC/2023, p. 6).

Para isso, o curso está organizado em dois percursos: o comum e o formativo. O percurso comum é composto pela Formação Essencial Obrigatória (FEO) e compõe os três primeiros semestres do curso. Visa à formação geral, de acordo com o estabelecido pelas diretrizes curriculares nacionais do curso de pedagogia (Resolução CNE CP nº 01/2006) e pelas diretrizes curriculares nacionais de formação de professores (Resolução CNE CP nº 02/2015). É constituído por disciplinas de carácter obrigatório, por componentes curriculares que contemplem a prática docente nos diferentes níveis (educação infantil, anos iniciais e educação de jovens e adultos), cumprindo a exigência das diretrizes curriculares em 400 horas. Prevê ainda a realização de um estágio (105 horas) destinado ao exercício da prática profissional em diferentes áreas de atuação, e não implicam regência de classe.

No percurso formativo inicia a Formação Diversificada Complementar (FDC), que vai do quarto semestre até a finalização do curso. Oferece três opções: 1) educação infantil; 2) anos iniciais do ensino fundamental e 3) anos iniciais do ensino fundamental na educação de jovens e adultos. Cada uma delas é composta por um conjunto de disciplinas obrigatórias, comum a todos os três percursos, por disciplinas específicas de cada percurso, 20 créditos em atividades de ensino eletivas, 11 créditos de atividades complementares (iniciação científica, extensão, monitoria, etc.), por um estágio de prática de regência de classe (300h) e o Trabalho de Conclusão de Curso.

5.2.1.2 Pedagogia na FURG

A criação do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rio Grande (FURG) remonta a um período anterior à própria fundação da Universidade, na década de 1968. O curso surge em 1960, a partir da criação da Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande, proposta

pela Mitra Diocesana de Rio Grande, que ofertava pedagogia, além de filosofia. Ambos os cursos foram autorizados a funcionar em janeiro de 1961, pelo Decreto nº 49.963. Desde sua fundação, Vieira (2012) destaca que o curso teve mais de 20 propostas curriculares nos municípios em que atua, com oferta de diferentes habilitações, sempre de acordo com a necessidade apresentada em cada momento histórico da organização do ensino brasileiro e das diretrizes previstas na legislação.

O atual Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da FURG foi construído em um contexto que acompanha o histórico das mudanças e alterações empreendidas na concepção do curso de pedagogia, através de discussões em diversos fóruns como ANFOPE, ANPED, entre outros, e das diretrizes nacionais para educação. Entre 2010 e 2011, foi realizada uma consulta aos discentes do último ano de curso para traçar o perfil dos estudantes e compreender suas percepções acerca do currículo. Os resultados indicaram a necessidade de aprimoramento em áreas mais específicas como gestão educacional, uma vez que o curso estava centrado na formação para os anos iniciais e educação infantil. Essas constatações foram ratificadas pela pesquisa subsequente conduzida por Vieira (2012).

Essas iniciativas culminaram na formulação de uma proposta curricular que incorpora os diálogos promovidos por entidades, preenche lacunas identificadas em pesquisas e aborda questões sociais relevantes como gênero, étnico-raciais, ambientais e de inclusão. Além disso, a proposta buscou atender às demandas históricas de estudantes e professores pela inclusão dos estudantes nos espaços escolares como componente curricular de formação. Adicionalmente, a atualização do currículo teve como objetivo atender às disposições da legislação vigente na época, particularmente a Resolução CNE Nº 02 de julho de 2015.

O curso tem como meta formar pedagogos aptos a atuar nos anos iniciais, educação infantil, educação de jovens e adultos (EJA), assim como em funções de coordenação e gestão escolar, e em outros contextos que demandem profissionais com conhecimentos pedagógicos. Os princípios orientadores da formação baseiam-se em uma abordagem epistemológica inter e transdisciplinar, pautada por uma concepção sócio-histórica do conhecimento. O curso busca desenvolver uma prática pedagógica emancipatória, crítica e intelectualmente autônoma, incentivando o exercício do ciclo ação-reflexão-ação no processo de construção e reconstrução do conhecimento educacional, de forma coletiva, participativa e democrática. São observadas e contempladas as diversas visões de mundo relacionadas à raça/etnia, gênero e classe.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia da FURG é oferecido em dois turnos, manhã e noite, com 45 vagas em cada turno, totalizando 90 vagas. A carga horária para ambos os turnos

é composta por 3.350 horas, com tempo de integralização em 8 semestres letivos. Nessa carga horária estão compreendidas 1) 570 horas de estágio supervisionado, com prioridade à atuação na educação infantil e nos anos iniciais; 2) 480 horas de prática pedagógica; e 3) 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos acadêmicos.

O percurso formativo está organizado numa proposta curricular que é composta por núcleos, assemelhando-se à estrutura curricular de outras universidades. Os núcleos propostos são: 1) Núcleo de Estudos Básicos (NEB), que apresenta questões relevantes do campo para fundamentar e promover reflexões sobre proposições e perspectivas educativas entre os discentes, já no início da formação; 2) Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (NADE), que discute a atividade docente no contexto de mundo e no contexto escolar, a partir das práticas e metodologias aplicadas na educação infantil, nos anos iniciais, no EJA e na gestão educacional, retomando discussões do NEB articuladas com temáticas específicas da formação e do cotidiano pedagógico; e 3) Núcleo de Estudos Integradores (NEI), que busca discutir as experiências atuais e históricas da educação infantil e dos anos iniciais no Brasil, considerando e analisando os desafios atuais do fazer pedagógico, propondo perspectivas de atuação e inserção do pedagogo no mundo, no cotidiano educacional e no trabalho.

5.2.1.3 Pedagogia na UFSM

O primeiro currículo do curso de Pedagogia da UFSM foi implantado em 1984, na modalidade diurna, com duas habilitações: 1) Magistério para a pré-escola e matérias pedagógicas do 2º Grau e 2) Magistério para as séries iniciais do 1º grau e matérias pedagógicas do 2º grau. Em 2000, houve uma experiência na oferta noturna de 200 vagas para curso de formação para professores, através de um projeto conveniado às secretarias de educação de Santa Maria e cidades próximas.

Em 2004, foi implementada uma nova matriz curricular para a modalidade diurna, com duas habilitações: 1) Pedagogia – licenciatura em educação infantil e 2) Pedagogia – licenciatura anos iniciais do ensino fundamental. No segundo semestre de 2005, foi implementado o curso de pedagogia – licenciatura em anos iniciais, na modalidade noturna. Além dos cursos presenciais diurno e noturno, conta também com a modalidade à distância (EAD) com polos em diferentes cidades.

Desde então, diversas modificações foram realizadas no Projeto Pedagógico do Curso, ensejadas especialmente pelas resoluções CNE/CP n. 1 de 15 de maio de 2006 e CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015. A versão atual é resultado de um trabalho que buscou a efetiva participação da comunidade acadêmica na discussão do processo de reformulação curricular pautada na política nacional de formação de professores.

Nessa proposta, o curso é ofertado semestralmente, com ingresso anual e matrícula por disciplinas, através do SISU, transferência ou reingresso. A modalidade diurna oferece 80 vagas, com ingresso de duas turmas com 40 alunos por semestre. Na modalidade noturna são 44 vagas com turma única. O currículo está organizado a partir de três núcleos: 1) núcleo de estudos básicos (NB), 2) núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos (NAD), e 3) núcleo de estudos integradores (NEI), que são propostos de forma transversal. O núcleo básico (NB) é organizado a partir de componentes obrigatórios de natureza científico-cultural e dos conhecimentos relativos à formação docente na Educação Infantil e Anos Iniciais, que integrem os conhecimentos e saberes acerca das práticas sociais e culturais por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

No núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos (NAD), busca-se aprofundar e enriquecer o currículo a partir de componentes curriculares que definem a atuação profissional, considerando os projetos pedagógicos das instituições educativas, e o desenvolvimento das habilidades investigativas necessárias para a compreensão da diversidade sociocultural. O núcleo de estudos integradores (NEI) propõe a participação em atividades diversificadas como: 1) Seminários integradores (150h) e estágios supervisionados (420h); 2) disciplinas de práticas de ensino: inserção e monitoria na educação infantil (45h), Inserção e monitoria nos anos iniciais (45h); 3) Disciplinas de pesquisa e docência (45h) e o trabalho de conclusão de curso (60h).

Quadro 9 – Quadro da carga horária por núcleos do curso de Licenciatura em Pedagogia UFSM- Diurno e Noturno

Carga horária por núcleos	Diurno	Noturno
NB	1.275 h	1.425 h
NAD	900 h	855 h
NEI	855 h	765 h

ACG e DCG	200 h	290 h
Total	3.230 h	3.245 h

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

O percurso formativo é composto por eixos integradores correspondentes a cada semestre, distinto para cada modalidade. A oferta diurna tem carga horária de 3.230 horas para a integralização do curso, organizado em nove eixos, cada um correspondente a um semestre: 1) Profissão pedagogo: itinerário formativo; 2) Saberes do campo profissional docente; 3) Desafios do pedagogo no campo da diversidade; 4) Vivências e saberes no cotidiano escolar; 5) Docência: tempos/espços na educação infantil; 6) Docência: tempos/espços nos anos iniciais do ensino fundamental; 7) Práticas docentes - vivências e saberes; 8) Saberes e fazeres da docência na educação básica; e 9) Profissão docente: vivências e saberes.

A modalidade noturna possui 3.245 horas, distribuídas em dez eixos, cada um correspondente a um semestre, com tempo de integralização em dez semestres: 1) Profissão pedagogo: itinerário formativo; 2) Educação em contextos sociais e políticos; 3) Educação e direitos humanos: desafios do pedagogo; 4) Diferentes espaços de atuação do pedagogo; 5) Saberes e fazeres na educação infantil; 6) Saberes e fazeres nos anos iniciais do ensino fundamental; 7) Práticas docentes: vivências e saberes na educação básica; 8) Diversidades étnico-raciais; 9) Práticas docentes: vivências e saberes na educação básica; e 10) Profissão docente: vivências e saberes.

Tal proposta busca formar professores/profissionais para a docência da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, capacitados para atuar nas diferentes modalidades de ensino e/ou nas demais áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Busca desenvolver a responsabilidade profissional, o aprofundamento dos saberes disciplinares básicos para atuação, conhecimentos sobre a complexidade da educação no contexto sociocultural, capacidade de agir na busca de soluções preventivas dos problemas complexos da realidade educacional, ensejando a reflexão crítica sobre os valores éticos que atravessam o pensar e o agir profissional. Pretende desenvolver atitudes investigativas, enfatizar a compreensão das políticas de inclusão, o reconhecimento e a valorização da diversidade na educação, além estabelecer relações colaborativas, através de convênios, com instituições educativas da região, estreitando os vínculos da universidade com a comunidade. Por fim, busca

desenvolver uma docência embasada no diálogo, cooperação, iniciativa, participação e criatividade, que atenda ao perfil definido no art. 5º da Res. CNE/CP 01/ 2006.

5.2.1.4 Pedagogia na UFPEL

O curso de Pedagogia da UFPEL foi criado em 1978, com habilitação em séries iniciais, a partir da Faculdade de Educação, que inicialmente atendia à formação pedagógica dos cursos de licenciatura da universidade, bem como ao aperfeiçoamento do sistema de ensino de 1º e 2º graus, atendendo à solicitação dos órgãos estaduais de educação para a formação de docentes para as disciplinas profissionalizantes do segundo grau, através de um curso de aperfeiçoamento, em nível de pós-graduação *Lato Sensu*.

A criação do curso buscou atender uma demanda regional de capacitação de professores alfabetizadores das séries iniciais. Sua origem foi na Faculdade de Ciências Domésticas (1969), cujo objeto de estudo era a família, em especial as de baixa renda. Formava profissionais bacharéis e licenciados para ensino de 1º e 2º graus. Assim como as universidades regionais, o foco principal é o desenvolvimento e a formação inicial e continuada dos profissionais de ensino básico da região, composta por catorze municípios da microrregião de Pelotas, pertencente à mesorregião do Sudeste Rio-Grandense, através do diálogo com as redes estaduais e municipais e da oferta de projetos de ensino, pesquisa e extensão, visando a melhoria da qualidade da educação na região Sul.

O curso de pedagogia permaneceu somente com a modalidade diurna até 2006, quando foi criado o curso de licenciatura em pedagogia noturno. Cada uma das modalidades possui seu projeto pedagógico de curso específico. A elaboração do atual PPC de pedagogia – diurno iniciou em 2013, através de um processo de discussão ampla, colaborativa, que resultou numa produção coletiva envolvendo professores, servidores técnico-administrativos, estudantes, egressos do curso, consultores docentes, entre outros. Os trabalhos buscaram sistematizar os eixos da avaliação do curso e a consulta realizada junto à comunidade acadêmica, analisar propostas de outras Instituições de Ensino Superior (IES), discutir e apresentar propostas por meio de seminários e reuniões. A versão final foi aprovada em agosto de 2019. A proposição do PPC do curso noturno, iniciada em 2018, foi fundamentada no texto do curso diurno e nos acúmulos de suas discussões, seguindo a mesma metodologia de construção coletiva e colaborativa.

O objetivo do curso é formar docentes para atuarem na educação básica, prioritariamente, na educação infantil, nos anos iniciais, educação de jovens e adultos e na gestão escolar, a partir de uma perspectiva de interdisciplinaridade e trabalho colaborativo. Busca oferecer uma formação teórico-metodológica sólida, fundamentada na pesquisa e na relação entre teoria e prática, compreendendo a educação como fenômeno sócio histórico vinculado a questões econômicas, sociais, culturais, políticas, tecnológicas, e a escola como espaço de promoção da educação para a cidadania e a justiça social.

Tanto na modalidade diurna quanto na noturna, são oferecidas 55 vagas, com ingresso pelo Sistema de Seleção Unificada – SiSU, Programa de Avaliação da Vida Escolar (PAVE) e seleção interna (reopção, reingresso, transferência e portador de título). Ambos também possuem a mesma carga horária de 3.345 horas. A diferença está no tempo de integralização: no curso diurno a conclusão está prevista para 9 semestres, enquanto no noturno está prevista para 10 semestres.

Para isso, a estrutura curricular está organizada em núcleos de estudos, que articula as diferentes áreas do conhecimento disciplinar, interdisciplinar e dimensões formativas (eixo vertical) com a Prática Orientada (PO), que possui caráter teórico-prático e está vinculada aos componentes disciplinares de cada semestre (eixo horizontal). Os quatro núcleos propostos são: 1) Núcleo de Estudos Básicos (NEB), que aborda os conceitos e estudos nos campos dos fundamentos da educação, das políticas públicas e das teorias educacionais; 2) Núcleo de estudos sobre atuação profissional (NEAP), que compreende os conhecimentos específicos de distintos campos disciplinares e suas metodologias para organização da ação pedagógica; 3) Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação (NEPE), que abrange os estudos e práticas da pesquisa acadêmica e científica.; e 4) Núcleo de Estudos de Aprofundamento e Diversificação (NEAD), que envolve os estudos sobre temas transversais e contemporâneos, como educação inclusiva e mídias digitais, explorados em componentes curriculares específicos articulados com demais componentes curriculares, ao longo do curso, e em disciplinas optativas. Além dos núcleos de estudos, a estrutura curricular compreende outros componentes como as práticas orientadas (420h), o estágio supervisionado curricular (480h) e os estudos integradores (210h).

Quadro 10 – Quadro da carga horária por núcleos do curso de licenciatura em pedagogia UFPel - diurno e noturno

Carga horária por núcleos	Diurno	Noturno
---------------------------	--------	---------

NEB	510h	510h
NEAP	1005h	1005h
NEPE	210h	210h
NEAD	510h	510h
PO	420h	420h
Estágio Supervisionado Curricular	480h	480h
Estudos integradores	210h	210h
Total	3.345h	3.345h

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

5.2.1.5 Pedagogia na Unipampa

O curso de Pedagogia da Unipampa foi criado junto com a Universidade do Pampa por meio de um acordo de cooperação técnica entre o Ministério da Educação, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), em 2005. O propósito foi promover o desenvolvimento socioeconômico, ampliar a oferta de ensino superior gratuito e de qualidade na metade Sul do estado, uma região com graves problemas nesse sentido, além de contribuir para a integração da fronteira do Brasil com o Uruguai e a Argentina. Com formato multicampi, estabeleceu-se em dez cidades do Rio Grande do Sul: Alegrete, Bagé, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel e Uruguaiana.

O curso iniciou em uma sala na biblioteca pública municipal Oscar Furtado Azambuja, cedida pela prefeitura de Jaguarão, entre agosto e setembro de 2006. Em setembro de 2006, passou para uma sede provisória (Rua Augusto Leivas, nº 683), com salas de aula e demais instalações adaptadas. Essa estrutura ficou sob responsabilidade da UFPEL, até 2008, quando a administração do campus passou para a própria UNIPAMPA. Em 2010, a sede própria do campus Jaguarão foi inaugurada, no bairro Kennedy.

A cidade de Jaguarão foi escolhida para abrigar o curso devido à carência de profissionais habilitados para o exercício docente na rede de ensino da cidade, em especial para a educação infantil, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Assim, o curso visou atender à demanda específica de formação qualificada dos profissionais da educação no

município. São ofertadas cinquenta vagas no primeiro semestre de cada ano letivo. O ingresso é feito pelo Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e outras formas de ingresso, como processo seletivo complementar (reingresso, transferência voluntária e portador de diploma), transferência compulsória, regime especial, programa estudante convênio, programa de mobilidade acadêmica interinstitucional, mobilidade acadêmica intra-institucional e matrícula institucional de cortesia.

Fiel ao propósito da criação da universidade, a estrutura curricular do curso é organizada a partir do eixo cultura, sociedade e educação e os conhecimentos científicos educacionais que se relacionam nessa interface. Busca problematizar a realidade, articulando teoria e práticas para a formação do pedagogo, através da pesquisa como princípio do processo de ensino-aprendizagem, considerando os sujeitos, os contextos sociais e as dinâmicas educacionais. É oferecido no turno da noite. A carga horária total é de 3.220 horas, composto por 1) Componentes curriculares obrigatórios (2.940h); 2) Componentes curriculares complementares de graduação (180h); e 3) Atividades complementares de graduação (100h). Os componentes curriculares obrigatórios incluem prática como componente curricular (735h), estágio curricular obrigatório (300h) e trabalho de conclusão de curso (120h). O tempo de integralização é de nove semestres.

O currículo está organizado a partir de três núcleos, cujos componentes curriculares são complementares e interdependentes, na busca em articular teoria e prática: 1) Núcleo de Estudos Básicos (EB), visa a formação teórico e prática do professor, a fim de instrumentalizar e subsidiar a sistematização das práticas docentes e administrativas em situações institucionais escolares e não escolares, cujos componentes estão subdivididos em três eixos: formação geral, processo educativo e currículo; 2) Núcleo de Estudos Integradores (NEI), composto pelas atividades complementares de graduação, experiências de aprendizagem e práticas docente; e 3) Aprofundamento e Diversificação de Estudos (ADE), composto pelo Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e Componentes Curriculares Complementares de Graduação (CCCG).

A partir dessa estrutura, o curso objetiva a formação de pedagogos críticos, pautada na ética, comprometidos com a transformação social e política, capazes de dialogar com as diferenças, elaborar leituras da realidade em que estão inseridos, articulando os conhecimentos acadêmicos com as experiências docentes e de pesquisa, considerando a interdependência e corresponsabilidade de si mesmos e dos outros na construção da cidadania.

Apresentadas a síntese das propostas curriculares de cada Instituição de Ensino Superior (IES) investigadas, na sequência serão abordados os resultados da análise dos referidos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs).

5.3 As dificuldades de aprendizagens nos PPCs

Conforme descrito na metodologia, além dos cinco PPCs, foram acrescentadas à análise as ementas do curso de licenciatura em pedagogia diurno e noturno da UFSM, pois foi a única instituição que não continha as ementas no PPC. Como realizado com as resoluções, os referidos documentos foram incluídos no software NVivo para realizar as consultas das palavras (unidades de registro): *cognitiva or cognitiva*, *deficiência*, *dificuldade*, *inclusão*, *necessidades especiais*, *problemas* e *transtornos*. O objetivo foi identificar unidades de significação que fizessem referência ao tema de dificuldades de aprendizagem, assim como nas resoluções, o termo “dificuldade de aprendizagem” não foi encontrado nos documentos.

Na análise dos trechos dos PPCs das cinco universidades, observou-se a presença de duas categorias na abordagem das dificuldades de aprendizagem: a primeira categoria concentrou os registros relativos a 1) Ambiente institucional de inclusão para discentes de pedagogia; e 2) Componente curricular para formação discente.

A primeira categoria reúne os dados nos quais o tema dificuldades de aprendizagem aparece como uma preocupação da instituição no acolhimento dos discentes e funcionários. Esses registros concentram-se no corpo do PPC, especialmente nas seções que tratam das condições de acesso para pessoas com deficiências. A segunda categoria refere-se aos dados encontrados relativos à formação e composição de currículos mais presentes nos títulos das disciplinas, nas ementas e nas referências bibliográficas. Aqui, optou-se por apresentar os dados e as análises de acordo com as unidades de registro, pois entendeu-se que essa forma privilegiaria a compreensão dos resultados.

A primeira unidade de registro de análise examinada foi "*cognitiva or cognitiva*". Embora o termo seja mencionado em todos os documentos das instituições de ensino investigadas, com exceção da FURG, nenhum dos trechos selecionados aborda especificamente as dificuldades do processo de aprendizagem. Por exemplo, nos PPCs da UFRGS, UFSM (diurno) e UFPel (diurno e noturno), em uma das instâncias em que o termo aparece nos textos, é abordado o perfil do egresso e, em seguida, são delineadas as "*habilidades e competências*" que o futuro educador deve possuir. É destacada a necessidade de o professor estar apto a

"identificar e respeitar as expressões e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas de seus futuros alunos". É importante ressaltar que o mesmo trecho é utilizado nas três instituições.

A Unipampa, em seu PPC, ao abordar o termo "cognitivo *or* cognitiva" no item 2.3.1, sobre a integralização curricular, faz referência à implementação de programas de formação de professores com enfoque multicultural. Esses programas podem se beneficiar, por meio dos métodos de integração de aspectos cognitivos e emocionais na prática educativa, sensibilização para a pluralidade e conscientização cultural (Canen e Moreira, 2001). Ao examinar as bibliografias nesta categoria, foi observado que elas mencionam a abordagem cognitiva e sua importância para aprimorar a escrita, desenvolvimento cognitivo e educacional, e perfil cognitivo do leitor.

Já nas ementas dos cursos de pedagogia diurno e noturno da UFSM, o termo "cognitiva *or* cognitiva" é abordado em algumas disciplinas. Por exemplo, na disciplina de tecnologias educacionais, um dos objetivos é explorar o papel da tecnologia da informação e comunicação, bem como suas implicações legais, econômicas, sociais, culturais e cognitivas, e avaliar a eficácia do uso dessas ferramentas no processo de ensino-aprendizagem.

Na disciplina de alfabetização neurocientífica do curso noturno, destaca-se a importância de discutir a alfabetização no Brasil e a oportunidade de abordá-la como um fenômeno científico, devido aos avanços consideráveis nos estudos sobre a cognição humana. A justificativa indica que essa situação tem contribuído para uma melhor compreensão da linguagem escrita no contexto educacional e na prática pedagógica.

Portanto, alinhado ao conjunto de conhecimentos pedagógicos, tanto históricos quanto contemporâneos, essa realidade tem exigido uma reflexão sobre as novas pesquisas relacionadas aos processos cognitivos e seu impacto na compreensão de como os indivíduos aprendem em situações típicas ou inclusivas.

Na segunda unidade de registro, denominada "deficiência", tornou-se evidente que esse termo estava presente em todos os documentos das instituições de Ensino Superior investigadas. No contexto do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da FURG, um dos trechos analisados foi identificado na ementa da disciplina de psicologia da educação especial. Essa disciplina aborda de forma significativa a interligação entre as barreiras de acessibilidade e a inclusão de pessoas com incapacidades e/ou necessidades específicas. Além disso, destaca a relevância do diagnóstico multidisciplinar e das intervenções direcionadas a esse público, enfatizando a importância de sua integração nos contextos familiar, social, educacional e profissional.

A UFRGS foi a IES que registrou o maior número de referências (14) relacionadas às deficiências. Um trecho identificado no corpo do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), na seção "justificativa para a oferta do curso", enfatiza que a licenciatura em pedagogia tem como meta principal capacitar os formandos para lidar com as diversidades, de modo que os futuros docentes estejam preparados para atender a qualquer aluno, independentemente de quaisquer limitações encontradas na prática pedagógica. A ementa da disciplina de educação especial e Inclusão oferece uma perspectiva abrangente, abordando o contexto histórico, legislativo e as políticas públicas relacionadas, além de discutir o acesso, a permanência, a participação e o processo de aprendizagem desses alunos no ambiente escolar.

Por outro lado, a ementa da disciplina de educação especial, docência e processos inclusivos propõe uma reflexão aprofundada sobre a prática pedagógica. Ela se concentra na identificação do público-alvo composto por alunos com deficiências, nos processos avaliativos e no oferecimento de suporte por meio do atendimento educacional especializado para os professores do ensino regular. Por meio dessas duas disciplinas, é possível vislumbrar, de maneira mais abrangente, como as demais disciplinas abordam a temática das deficiências. As bibliografias indicadas por essas disciplinas estão diretamente ligadas à legislação brasileira sobre pessoas com deficiências, educação inclusiva e outras áreas temáticas pertinentes.

Após a explanação detalhada das abordagens em relação às deficiências na FURG e na UFRGS, é perceptível que, ao analisar o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da pedagogia diurna na UFSM, foi identificado um trecho pertinente na seção sobre "condições de acesso para pessoas com deficiências". Nessa parte, é feita menção ao Núcleo de Acessibilidade, que tem como finalidade proporcionar acessibilidade tanto aos alunos quanto aos funcionários da instituição de ensino. Além disso, nos PPCs dos cursos diurnos e noturnos da UFPel, são identificados vários trechos referentes à deficiência na seção 1.1.2 "Contexto da Universidade Federal de Pelotas". Esses trechos abordam a implementação de políticas inclusivas e assistenciais, visando garantir o acesso equitativo à universidade para diferentes grupos como estudantes de baixa renda, negros, quilombolas e pessoas com deficiências, entretanto é fundamental ressaltar que, apesar da relevância dessas políticas, os conteúdos apresentados não estão diretamente alinhados aos objetivos específicos desta pesquisa.

Ao analisar os Projetos pedagógicos de Curso (PPCs) das instituições de ensino superior contempladas nesta categoria, a Unipampa apresentou 12 trechos referentes às deficiências em seu PPC. Um desses trechos, situado na seção 1.6, direciona o foco para a legislação

concernente às pessoas com incapacidades. Os demais trechos abordam o processo de inclusão desses indivíduos na própria estrutura universitária.

No decorrer dessa análise, foi evidente que todas as universidades investigadas discutiram a temática da inclusão das pessoas com deficiência, no entanto os PPCs da Unipampa, UFSM e UFPel se concentraram, majoritariamente, na inclusão desses indivíduos dentro do ambiente universitário em si. Por outro lado, a FURG abordou não somente as barreiras de acessibilidade e a inclusão de pessoas com deficiências e/ou necessidades específicas, mas também ressaltou a importância do diagnóstico multidisciplinar, da intervenção e da inclusão em todos os âmbitos, como o familiar, social, educacional e profissional.

No que se refere à UFRGS, os excertos analisados em seu PPC enfatizaram a formação de docentes capacitados para lidar com qualquer aluno, independentemente de sua incapacidade. Destaca-se ainda que uma das ementas da disciplina educação especial, docência e processos inclusivos propõe uma reflexão sobre a prática pedagógica, a identificação do público-alvo composto por alunos com deficiências, os processos avaliativos e o oferecimento de atendimento educacional especializado como suporte ao professor do ensino regular. Portanto, é notável que a UFRGS apresentou, de forma indireta, os trechos que mais se aproximam dos objetivos delineados por este estudo, contudo cabe ressaltar que a relação direta entre dificuldades de aprendizagem e deficiência não foi abordada explicitamente nos PPCs analisados.

A próxima unidade de registro a ser abordada é a terceira unidade de registro, denominada "dificuldade". Ao examinar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da FURG, não foi identificado qualquer trecho relacionado a essa categoria específica. Em contraste, ao analisar o PPC da UFRGS, foi constatado, no Anexo III intitulado "Atividades de Ensino, Sumários e Bibliografias", a presença de duas referências à dificuldade nas bibliografias das disciplinas Alfabetização: Concepções Teórico- Metodológicas (4ª etapa) e língua portuguesa: leitura, produção de texto e análise linguística (eletiva sem/etapa). Ambas as referências são extraídas da obra "Produção Escrita e Dificuldades de Aprendizagem" (Dolz, Gagnon e Decândio, 2010), entretanto ao analisar a ementa das duas disciplinas mencionadas, não foi identificada menção explícita a dificuldades de aprendizagem.

Durante a análise, observou-se que os Projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia da UFSM, tanto no período diurno quanto noturno, contêm um total de cinco referências que abordam a temática da "dificuldade". Algumas dessas referências estão localizadas na seção de

"condições de acesso de pessoas com deficiência", evidenciando o foco do Núcleo de Aprendizagem da instituição em acompanhar os estudantes que enfrentam desafios no contexto universitário. Por outro lado, na UFPel, a única menção encontrada sobre dificuldade foi na bibliografia da disciplina "Inclusão Escolar de Alunos com Autismo", onde é citado o livro "Dificuldade de Comunicação e Autismo" (Farrel, 2008).

A Unipampa faz três referências à "dificuldade", entretanto dois desses trechos não se relacionam com a temática central deste estudo, contudo um dos trechos que se aproxima mais da proposta deste estudo está presente na ementa da disciplina "Formação pessoal do Educador". Essa disciplina propõe o autoconhecimento através de fundamentos teóricos e experiências corporais, visando preparar o futuro docente para lidar com as dificuldades encontradas por seus futuros alunos, focalizando nas relações interpessoais e intrapessoais. Dessa forma, é notável que, das cinco instituições de ensino superior mencionadas, somente a Unipampa faz uma referência indireta à temática da dificuldade.

Ao examinar a quarta unidade de registro de 'inclusão' no Projeto Pedagógico (PPC) da FURG, constatou-se que somente um dos quatro trechos examinados trata indiretamente das questões relacionadas às dificuldades de aprendizagem. Esse excerto é encontrado na disciplina de psicologia da educação especial, cuja ementa aborda a análise das barreiras de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência e necessidades específicas. A ementa inclui trechos como intervenção pedagógica, identificação, encaminhamento, acessibilidade, adaptações curriculares, avaliação diferenciada, papel da psicopedagogia e das professoras do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais. Na UFRGS, foram identificadas 21 menções à inclusão, mas nenhuma delas aborda diretamente as dificuldades de aprendizagem.

Nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em pedagogia, que tanto no período diurno quanto no noturno da UFSM, foram identificados um total semelhante de trechos sobre inclusão: cinco trechos nos projetos pedagógicos e doze nas ementas. Não há menção que conecte a inclusão às dificuldades de aprendizagem no curso diurno, porém no PPC do curso noturno, um dos cinco trechos examinados está na seção de "objetivos", no qual destaca-se a preparação do futuro educador para desenvolver habilidades que garantam a aprendizagem e promovam a inclusão educacional e social dos futuros alunos. Na ementa, destaca-se a disciplina "Alfabetização Neurocientífica", previamente citada na unidade de registro 'cognitiva *or* cognitiva', por conter palavras-chave dessa unidade de registro e de inclusão. Essa disciplina visa compreender as sugestões trazidas por pesquisas recentes sobre processos neurocognitivos

e sua importância para compreender como as pessoas aprendem em contextos típicos ou inclusivos, podendo abordar, indiretamente, a temática das dificuldades de aprendizagem.

A análise dos trechos concernentes à inclusão nos projetos pedagógicos dos cursos da UFPel e Unipampa evidenciou a ausência de menções diretas às dificuldades de aprendizagem. Na UFPel, as referências à inclusão estão voltadas para a integração de alunos com autismo e para a legislação brasileira de inclusão da pessoa com deficiência, abordando outros tópicos correlatos. Na Unipampa, a abordagem destaca-se nos contextos culturais e sociais da inclusão, além de enfatizar os aspectos éticos, políticos e educacionais relacionados à educação especial, sobretudo na disciplina de educação especial e inclusão. Essa disciplina almeja fomentar uma educação inclusiva, oferecendo uma visão abrangente sobre a aplicação dessa prática no ambiente escolar do ensino fundamental.

A análise prévia dos Projetos Pedagógicos (PPCs) e das ementas de disciplinas na unidade de registro de inclusão, totalizando 98 trechos examinados, revelou a ausência de considerações específicas sobre as dificuldades de aprendizagem. Essa constatação é de suma importância para compreender o panorama atual do enfoque da inclusão nos cursos de Pedagogia. A ausência de menções às dificuldades de aprendizagem nessas documentações destaca a necessidade premente de uma reflexão mais aprofundada sobre este tema, com o intuito de promover uma educação verdadeiramente inclusiva e eficaz para todos os estudantes.

Na investigação da categoria "necessidades especiais", que constitui a quinta unidade de registro examinada neste estudo, constatou-se a presença de oito trechos em todos os documentos analisados das instituições de ensino superior, contudo semelhante à seção de inclusão, nenhum desses trechos tratou das dificuldades de aprendizagem.

Nas referências dos Projetos Pedagógicos (PPCs) da UFRGS (diurno), na seção 1.6.1 "competências e habilidades", UFSM (diurno) no tópico "perfil desejado do formando", UFPEL (diurno) na área de "competências e habilidades", e Unipampa ("perfil do egresso"), apesar de algumas variações nos conteúdos, apresentam similaridades ao mencionarem: "demonstrar consciência da diversidade, respeitando às diferenças de natureza ambiental ecológica, étnico-racial, de gênero, faixas geracionais, classes sociais, credo, necessidades especiais, orientação sexual, entre outras."

Desse modo, a expressão-chave "necessidades especiais" é citada como parte da diversidade, porém de forma genérica, sem uma referência direta às questões de aprendizagem. Não houve menção à expressão "necessidades especiais" na documentação da FURG.

Ao examinar a penúltima unidade de registro, intitulada "problema", verificou-se a presença dessa palavra em todos os documentos provenientes das várias universidades investigadas, entretanto nos Projetos pedagógicos (PPCs) da FURG, UFRGS, UFSM (turno noturno) e Unipampa, dessa maneira, como na ementa do curso de pedagogia diurno, as referências ressaltadas pelo NVivo abordavam o conceito de "problemas" de maneira ampla e genérica.

Nos PPCs diurnos da UFSM e UFPel (turno diurno/noturno), especificamente no item 2.7 "competências e habilidades", identificaram-se trechos similares que se referiam a "problemas" no seguinte contexto: "identificar problemas socioculturais e educacionais com uma abordagem investigativa, integrativa e propositiva diante de realidades complexas, visando contribuir para superar exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras". Apesar dessa referência abranger diversos contextos, incluindo os educacionais, a menção permaneceu com um caráter mais genérico.

No curso noturno da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a disciplina de Alfabetização Neurocientífica se destaca por abordar, em sua bibliografia, questões pertinentes aos desafios da leitura no contexto da dislexia, conforme apontado por Shaywitz (2006). Paralelamente, a disciplina de atendimento pedagógico lúdico de crianças e adolescentes em vulnerabilidade também apresenta em sua bibliografia referências relacionadas aos problemas de aprendizagem em crianças de oito a onze anos.

Ao analisar as sete referências identificadas por meio do software NVivo, observa-se que cinco delas abordam questões de pesquisa ou temáticas matemáticas, enquanto duas se destacam pela sua especificidade ao focar as dificuldades de aprendizagem nesse âmbito específico.

Os próximos parágrafos serão dedicados à análise dos excertos identificados nos documentos pesquisados, referentes à última unidade de registro "transtornos". Na FURG, não foi incluída qualquer seção que abordasse a palavra-chave "transtornos", porém a UFRGS se destacou como a instituição de ensino superior que mais fez referências (8 trechos) à categoria "Transtornos". No ponto 1.4, em que é apresentada a justificativa para a oferta do curso, é enfatizada a importância de capacitar os estudantes para lidar com as diversidades, as quais estão relacionadas às limitações, citando, nesse contexto, os transtornos globais do desenvolvimento e as altas habilidades/superdotação.

Nas disciplinas de educação especial e inclusão, educação especial, docência e processos inclusivos, seminário de estágio de docência I: educação especial, processos e

práticas e inclusão escolar e prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental, os excertos encontrados sobre o termo "transtornos" também abordam temas relacionados a deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação.

O outro trecho analisado no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da UFRGS, identificado na lista de referências bibliográficas da disciplina de psicopedagogia, faz menção ao livro "Transtorno da Aprendizagem: Abordagem neurobiológica e multidisciplinar" (Rotta, Ohlweiler e Riesgo, 2016). Destaca-se que, na disciplina de psicopedagogia, a palavra "transtornos" é mencionada exclusivamente na bibliografia, porém se evidencia em sua ementa ao estabelecer conexões entre "aprendizagem e fracasso escolar".

Além disso, essa disciplina explora os conceitos de "normalidade e patologia nos processos de aprendizagem", com uma análise voltada para os aspectos sócio-culturais, familiares e escolares. Por outro lado, uma disciplina denominada pedagogias diferenciadas na alfabetização de crianças apenas faz menção, em sua lista de referências, a uma obra intitulada "Transtornos de aprendizagem: da identificação à intervenção" (Fletcher *et al.* 2002).

Na UFSM, foi possível constatar que o mesmo segmento do projeto pedagógico do curso diurno, relacionado à seção sobre "acessibilidade para pessoas com deficiências", é também abordado no curso noturno dessa instituição. Esses segmentos ressaltam o propósito do centro de acesso em viabilizar a participação de estudantes e colaboradores com exigências especiais. Dentro desse contexto, é mencionada a integração de alunos e funcionários da universidade que possuem transtorno do espectro autista, alta capacidade/habilidade, deficiências e surdez.

A UFPel, em sua Proposta Pedagógica (PPC) do curso diurno, associa a palavra "transtornos" aos transtornos do espectro autista, mentais e globais do desenvolvimento. A ênfase dada ao transtorno do espectro autista está mais centrada no comportamento e nos aspectos sociais. Embora nesse ponto também seja mencionada a importância de promover atividades de extensão para contribuir com práticas pedagógicas visando a inclusão de alunos autistas, esse tema é tratado de maneira abrangente.

Na Unipampa, no item 1.6, é enfatizada a legislação que orienta a estruturação da formação de professores. Nessa seção, o termo "transtorno" está vinculado à Lei da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei 12.764), mas não aborda o tema das dificuldades de aprendizagem.

Quadro 11 – Quadro de frequência das palavras-chave encontradas nos documentos (PPCs e ementas) da IES investigadas

IES Doc. Palavras-chave	FU RG	UFR GS	UFSM				UFPEL		Unipa mpa	Trec hos
	PPC	PPC	PPC Diur.	Emen- ta Diur.	PPC Notur,	Emen- ta Notur.	PPC Diur.	PPC Notur.	PPC	Total
cognitivo OR cognitiva	-	9	1	2	-	6	4	7	9	38
Deficiência	1	14	4	5	4	3	2	7	12	52
Dificuldade	-	2	3	-	2	-	1	-	3	11
Inclusão	4	21	5	12	5	12	14	12	13	98
necessidade s especiais	-	1	2	-	-	-	1	1	3	8
Problema	6	10	3	5	3	7	12	12	13	71
Transtorno	-	8	1	-	1	-	3	-	1	14

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Ao concluir esta análise, tornou-se claro que nos projetos pedagógicos dos cursos investigados neste estudo, assim como nas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de pedagogia e formação de professores, a discussão específica das dificuldades de aprendizagem está ausente. Embora os textos dos PPCs e DCNs tratem do assunto utilizando termos alternativos, como "demandas diversas", "fracasso escolar" e "patologias no processo de aprender", entre outros, essas referências se revelam imprecisas, indiretas e generalizadas.

O estudo conduzido por Torres (2020) confirma os achados deste trabalho ao evidenciar que todos os PPCs das universidades federais públicas pesquisadas em Minas Gerais possuíam em suas estruturas curriculares disciplinas relacionadas à temática das dificuldades de aprendizagem, no entanto, observa-se que esse assunto é complexo, abrangendo diversas referências, dimensões e causas. Fica evidente que o espaço designado para abordar esse tema nos currículos é limitado.

Outro estudo mencionado nesta pesquisa, durante a revisão da literatura sobre dificuldades de aprendizagem, que corrobora os resultados obtidos neste estudo, é o trabalho de Poker e Milanez (2015). Como já discutido, os autores destacam que na maioria dos cursos investigados por eles, que têm foco na educação inclusiva, raramente abordam a questão dos estudantes com dificuldades de aprendizagem (Poker e Milanez, 2015). Um outro aspecto abordado neste estudo é que os programas de formação de educadores na área de Pedagogia

estão comprometidos em promover uma preparação mais direcionada à inclusão.

Essa realidade foi identificada ao analisar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da UFRGS na seção "justificativa para a oferta do curso", onde se ressaltou que a licenciatura em Pedagogia busca, como principal meta, capacitar os graduandos para lidar com a diversidade, de forma que os futuros professores estejam prontos para atender a qualquer aluno, independentemente das limitações enfrentadas na prática pedagógica.

Apesar da crescente preocupação em capacitar os educadores para lidar com a diversidade, a pesquisa de Poker e Milanez (2015) concluiu que, devido à diversidade de temas, à disparidade na carga horária, aos títulos das disciplinas e às abordagens adotadas entre os diferentes cursos, não há consenso sobre o conhecimento mínimo essencial necessário para garantir uma formação adequada para lidar com o desafio do ensino inclusivo para todos.

Essa mesma constatação foi corroborada neste estudo. Ao examinar sete unidades de registros e analisar um total de 292 trechos, verificou-se que a maioria faz referência à educação inclusiva de maneiras diversas, no entanto somente a UFSM, nas bibliografias das disciplinas de Alfabetização Neurocientífica e atendimento pedagógico lúdico de crianças e adolescentes em vulnerabilidade, e a UFRGS, nas disciplinas de psicopedagogia e pedagogias diferenciadas na alfabetização de crianças, fizeram menção direta, principalmente em suas bibliografias, às dificuldades de aprendizagem. Diante desse contexto, torna-se evidente a validade do estudo de Freitas, Simplício e Haase (2022), que resalta a existência de uma lacuna significativa na formação dos professores para identificar problemas de aprendizagem em estudantes.

A ausência de uma abordagem explícita sobre a temática das dificuldades de aprendizagem nos Projetos pedagógicos de Cursos (PPCs) representa uma lacuna significativa na formação educacional. Essa omissão impede a exploração plena do potencial das teorias clássicas de aprendizagem, como o sociointeracionismo, já consolidado nos currículos, bem como das concepções contemporâneas, notadamente negligenciadas, como a neurociência.

As teorias clássicas, como o sociointeracionismo, oferecem perspectivas valiosas sobre os processos de aprendizagem, destacando a importância da mediação do professor no desenvolvimento cognitivo, no entanto ao não incluir de maneira explícita as dificuldades de aprendizagem nos PPCs, os cursos perdem a oportunidade de aprofundar a discussão e aplicação dessas teorias no contexto real das salas de aula. A discussão das dificuldades de aprendizagem à luz da zona de desenvolvimento proximal, por exemplo, é um caminho promissor. Esta teoria oferece recursos importantes para os professores, permitindo-lhes identificar e apoiar os alunos em seus estágios de desenvolvimento imediato para “atravessar”

com eles a zona potencial de desenvolvimento.

Por outro lado, as abordagens mais contemporâneas, como a neurociência, ainda carecem de espaço e debate nos currículos educacionais. A aplicação das descobertas neurocientíficas poderia enriquecer significativamente a compreensão das dificuldades de aprendizagem, fornecendo fundamentos biológicos e neurobiológicos que contribuem para estratégias pedagógicas mais eficazes. Ao negligenciar a exploração desses conceitos nos PPCs, deixam de aproveitar um recurso valioso para capacitar os educadores na identificação precoce e no apoio adequado a crianças com dificuldades de aprendizagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões relacionadas às dificuldades de aprendizagem representam um tópico atual e de inquietação não apenas para o campo da educação em sua totalidade, mas também para outras áreas de atuação nesse contexto, como a fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia, entre outras. Essa temática possui um caráter transdisciplinar, e devido a essa característica, o assunto é abordado de formas diversas pelos vários campos do saber, o que pode contribuir para a falta de uma definição clara das dificuldades de aprendizagem, como seria esperado.

Nesse contexto, a pesquisadora, que é fonoaudióloga e trabalha no meio clínico e educacional na área da linguagem, ao atender crianças com dificuldades e transtornos de aprendizagem, além das interações que faz com professores e pais, reconhece a importância de aprofundar esse tema na formação inicial dos professores, especialmente quando se considera uma educação inclusiva. Portanto, o propósito desta dissertação foi trazer para o campo da educação uma discussão considerando os diferentes campos do saber que atuam com as DAs.

Ao longo da elaboração deste estudo, foi possível constatar que a compreensão das "dificuldades de aprendizagem" é complexa entre os diversos teóricos que abordam esse tema. Por exemplo, ao examinar o contexto educacional brasileiro, Freitas, Simplicio e Haase (2022) constataram que pelo menos 10% dos alunos do Ensino Fundamental enfrentam obstáculos na aprendizagem atribuídos a diversas causas. Os variados instrumentos de avaliação em grande escala, como o PISA, IDEB e SAEB, já evidenciavam um déficit na educação básica brasileira que se acumula há décadas. Se esse assunto já gerava preocupação entre os educadores em suas práticas em sala de aula antes da pandemia, e hoje se mostra igualmente relevante diante dos desafios impostos.

Para reforçar o que foi exposto anteriormente, é relevante recordar as reflexões de Muto (2021) durante este estudo sobre o impacto inédito do período pandêmico no campo educacional. As lacunas que surgiram durante esse processo podem ser extremamente prejudiciais aos alunos que já enfrentavam dificuldades de aprendizagem no início e ao longo de sua trajetória escolar. Nesse sentido, abordar a temática das dificuldades de aprendizagem torna-se essencial e urgente na formação e práticas pedagógicas na contemporaneidade.

Diante desse cenário, o presente estudo teve como objetivo investigar a abordagem do tema das dificuldades de aprendizagem nos Projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia presencial nas instituições públicas de ensino superior do Rio Grande do Sul. Nesse sentido, foram estabelecidos dois objetivos específicos: o primeiro foi compreender

como o tema das dificuldades de aprendizagem é abordado nos estudos mais recentes, e o segundo foi analisar a forma como as dificuldades de aprendizagem são tratadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que estabelecem as diretrizes para a formação de professores, e nos Projetos pedagógicos dos Cursos (PPCs) das Licenciaturas em Pedagogia das Universidades públicas do Rio Grande do Sul.

Para responder o primeiro objetivo específico desta dissertação, foram analisados 19 estudos. No processo de análise da literatura recente a dificuldade de aprendizagem é tratada a partir de três eixos: 1) prática pedagógica; 2) medicalização na escola; 3) formação de professores. Os resultados do primeiro eixo revelaram que nenhum dos estudos abordou explicitamente a temática das dificuldades de aprendizagem. De maneira abrangente, as pesquisas abordaram o crescimento no número de alunos diagnosticados com desafios na aprendizagem no cenário educacional, bem como a falta de preparo dos professores ao conduzirem diversas atividades. Isso, muitas vezes, resulta na percepção de inaptidão para atender às necessidades dos estudantes que enfrentam dificuldades de aprendizado.

O segundo eixo, intitulado medicalização na escola, revelou a concordância entre os estudiosos de que a temática da medicalização é pouco conhecida pelos professores. Essa lacuna pode levar o docente a "medicalizar a aprendizagem". Portanto, segundo os autores, os atestados médicos podem atribuir unicamente ao estudante a responsabilidade por suas dificuldades de aprendizagem. As pesquisas sugerem que, embora os educadores possam considerar as dificuldades de aprendizagem como uma "condição patológica", essas dificuldades podem, na verdade, originar-se de questões sociais, não sendo necessariamente de natureza médica, e estão relacionadas aos desafios inerentes ao processo global de ensino e aprendizagem.

Os resultados dos estudos agrupados no último eixo, formação de professores, verificaram que os cursos de Pedagogia estão buscando fazer mudanças em seus currículos para proporcionar aos seus graduandos uma formação mais focada na inclusão, trazendo debates mais específicos sobre esse tema, no entanto o estudo de Dias e Silva (2020) evidenciou a persistente ausência de disciplinas dedicadas à educação inclusiva nas instituições de Ensino Superior. Essas lacunas comprometem uma discussão significativa, especialmente nos cursos voltados para a formação de professores.

Ao buscar compreender como o tema das dificuldades de aprendizagem é abordado nos estudos mais recentes, conclui-se que a maioria dos estudos trataram a temática sobre dificuldade de aprendizagem de forma secundária. Apenas um artigo direcionou a discussão de forma direta ao examinar os projetos pedagógicos dos cursos de graduação em Pedagogia de

universidades públicas federais em Minas Gerais. Em geral, nota-se que as deficiências ocupam uma posição central nas discussões, enquanto as dificuldades de aprendizagem são frequentemente negligenciadas. Nesse sentido, Poker e Milanez (2015) destacam que essas dificuldades não se limitam aos alunos com deficiências, podendo afetar qualquer estudante no contexto escolar, levando a taxas elevadas de evasão e repetência.

Para responder ao segundo objetivo, que consistiu em analisar como o tema das dificuldades de aprendizagem é tratado nas DCNs, que estabelecem as diretrizes para a formação de professores, e nos PPCs das Licenciaturas de Pedagogia das Universidades públicas do Rio Grande do Sul, foram analisados os documentos disponíveis na internet (plataforma online e-MEC, sites institucionais e site do Ministério da Educação (MEC), a saber: 1) Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs que guiam a formação de professores de Pedagogia e Licenciaturas (CNE/CP nº 1, 15 de maio de 2006; CNE/CP nº 2, 1º de julho de 2015; e CNE/CP nº 2, 20 de dezembro de 2019); e 2) Planos Pedagógicos do Curso de Pedagogia (PPCs) de cinco universidades públicas gaúchas (UFRGS, FURG, UFSM, UFPel e Unipampa). Após a seleção, os documentos obtidos foram incorporados ao Software NVivo, sobre o qual se empreendeu a busca das unidades de registro: “cognitivo ou cognitiva”, deficiência, dificuldade, inclusão, necessidades especiais, problemas e transtornos.

A análise dos documentos foi dividida em duas partes: 1) análise das DCNs; e 2) análise dos PPCs. Na primeira parte, foram submetidas à análise as resoluções que estabelecem e orientam as propostas curriculares para formação inicial e continuada para o curso de licenciatura em Pedagogia. Embora a resolução 2/2015 não tenha mais vigência, foi considerada para compreender o histórico da abordagem das dificuldades de aprendizagem. Importante ressaltar que as resoluções possuem um caráter de impermanência, uma vez que o campo da educação está constantemente sujeito a disputas políticas, ideológicas e conceituais. Isso é evidenciado pela recente discussão sobre uma nova resolução destinada a substituir a atual em vigor. Essa característica transitória apresenta um aspecto importante ao incentivar uma revisão constante das normativas na formação do professor.

Os resultados obtidos na análise das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) revelaram semelhanças e contrastes significativos. Quanto às semelhanças, percebe-se que de forma geral, nenhuma delas aborda de maneira específica o tema de dificuldades de aprendizagem. A Resolução CNE/CP nº 2/2015 não abordou a temática das dificuldades de aprendizagem em qualquer das unidades de registro. Por outro lado, as Resoluções CNE/CP nº 1/2006 e CNE/CP nº 2/2019 trataram o assunto de forma abrangente. Um aspecto observado

foi que a Resolução 2/2019 é a que mais se aprofunda no tema, utilizando termos mais específicos, como deficiências e necessidades especiais. Em um dos excertos, foi mencionada a expressão "necessidades específicas de aprendizagem", porém esses termos se referem a alunos com deficiência, altas habilidades e desempenho escolar inferior, entre outros.

Com relação aos contrastes, enquanto a Resolução 2/2015 enfatizava a necessidade do docente compreender seu papel na educação a partir de uma visão ampla e contextualizada do ensino, dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, a resolução 2/2019 adota uma abordagem que não leva em consideração as particularidades e necessidades específicas dos envolvidos no processo educacional, indo de encontro aos princípios da inclusão e da diversidade tão necessários em uma educação que busca incluir todos os alunos.

A análise das DCNs demonstrou que os poucos termos que abordam as dificuldades de aprendizagem atendem a uma demanda limitada de alunos, uma vez que os termos mais precisos se referem a deficiências, altas habilidades e outros. Isso revela uma contradição: embora abordem o tema de forma abrangente e genérica, nos trechos mais específicos, as DCNs restringem-se a certas dificuldades, como deficiências e transtornos. Assim, torna-se evidente a necessidade de revisão das normas legais que fundamentam a formação dos professores, uma vez que isso viabiliza, por um lado, a urgente discussão sobre as dificuldades de aprendizagem, dada a controvérsia e a importância atual desse tema, e por outro, orienta a inclusão desse conteúdo nos currículos de formação inicial.

Na segunda parte, a análise dos Projetos pedagógicos de Cursos (PPCs) de cinco Universidades públicas do Rio Grande do Sul, conduzida utilizando o Software NVivo e baseada em unidades de significado previamente identificadas, não identificou considerações específicas sobre as dificuldades de aprendizagem em nenhum dos trechos analisados. As palavras-chave "cognitivo", "deficiência", "dificuldade", "inclusão", "necessidades especiais", "problemas" e "transtornos", não trouxeram conteúdos diretos relacionados às dificuldades de aprendizagem. Alguns trechos abordaram de forma genérica, sem uma referência explícita a essas questões, como é o caso da unidade de registro "necessidades especiais", associada a questões de diversidade, e "problemas", relacionada a questões educacionais diversas.

Durante a avaliação dos trechos dos Projetos pedagógicos de Cursos (PPCs), mesmo que de maneira abrangente, foi identificada a existência de duas categorias na abordagem das dificuldades de aprendizagem: uma relacionada ao ambiente institucional de inclusão para os estudantes de Pedagogia, e outra associada ao componente curricular para a formação dos estudantes.

Na primeira categoria, “ambiente institucional de inclusão para discentes de Pedagogia”, foram reunidos trechos em que as dificuldades de aprendizagem são abordadas como uma preocupação da instituição no acolhimento de alunos e funcionários. Esses registros são encontrados no corpo do Projeto Pedagógico, especialmente nas seções que abordam as condições de acesso para pessoas com deficiências. Os PPCs da Unipampa, UFSM e UFPel focaram principalmente na inclusão de pessoas com deficiência, mas dentro do ambiente universitário. A FURG, além de considerar as barreiras de acessibilidade e a inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas, evidencia em seu PPC a importância do diagnóstico multidisciplinar do público, bem como da intervenção e da inclusão em todos os aspectos, como o familiar, social, educacional e profissional. Os excertos da UFSM fazem menção às pessoas com deficiências, destacando o compromisso do Núcleo de Aprendizagem da instituição em apoiar os alunos que enfrentam desafios no ambiente universitário.

Na categoria relacionada ao “componente curricular para a formação discente”, os dados indicam que as dificuldades de aprendizagem são abordadas como conteúdos de formação e estruturação de currículos, sendo mais evidentes nos títulos das disciplinas, nas ementas e nas fontes bibliográficas. A disciplina de Alfabetização Neurocientífica, oferecida no curso noturno de pedagogia da UFSM, aborda indiretamente o tema das dificuldades de aprendizagem, destacando a importância de considerar os avanços nos estudos cognitivos para compreender como os indivíduos adquirem conhecimento, auxiliando assim os futuros educadores em sua prática pedagógica. Essa abordagem visa atender a todos os estudantes, incluindo aqueles que enfrentam desafios no processo de aprendizagem. Já na FURG, a disciplina de Psicologia da Educação Especial aborda a análise das barreiras de acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência e necessidades específicas.

Nas universidades UFRGS, UFPel e Unipampa, o termo dificuldades de aprendizagem é mencionado na bibliografia de disciplinas específicas. Nas ementas das disciplinas da UFRGS, a menção às dificuldades de aprendizagem não é explícita. Duas disciplinas da UFRGS, "Alfabetização: Concepções Teórico-Metodológicas" (4ª etapa) e "Língua portuguesa: leitura, produção de texto e análise linguística" (eletiva sem/etapa), abordam o tema. Na UFPel, a disciplina é "Inclusão Escolar de Alunos com Autismo", e na Unipampa, "Formação pessoal do Educador". Na UFPel, o termo está associado ao livro "Dificuldade de Comunicação e

Autismo". A ementa da Unipampa, embora aborde o tema de forma indireta, é a que mais se aproxima de uma abordagem que contemple as dificuldades de aprendizagem.

Nesse contexto, de forma geral, a análise dos excertos dos documentos das instituições de ensino superior (IES) investigadas revelou que, das cinco universidades pesquisadas, apenas a UFSM e a UFRGS abordaram de forma mais específica em seus PPCs a temática das dificuldades de aprendizagem. Na UFSM, as disciplinas Alfabetização Neurocientífica e Atendimento Pedagógico Lúdico de Crianças e Adolescentes em Vulnerabilidade fazem referências mais específicas à palavra "problemas", focalizando as dificuldades de aprendizagem em suas bibliografias. Da mesma forma, a UFRGS também possui duas disciplinas, uma intitulada Psicopedagogia e a outra, Pedagogias Diferenciadas na Alfabetização de Crianças, que em suas bibliografias fazem referências às dificuldades de aprendizagem. Destaca-se a disciplina de Psicopedagogia da UFRGS, que, em sua ementa, aborda conteúdos que contemplam ou fazem referência às dificuldades de aprendizagem, utilizando sinônimos como "fracasso escolar" e "patologias no processo de aprender".

Um outro ponto a ser enfatizado é a alteração do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ocorrido durante as análises realizadas nesta pesquisa. Essa mudança permitiu a comparação entre o PPC antigo e o atual, embora o foco analítico desta dissertação se concentre no PPC mais recente, atualmente em vigor. O PPC anterior da UFRGS incluía duas disciplinas eletivas específicas sobre o tema, denominadas "Fundamentos Biológicos e Psicopedagógicos da Aprendizagem - A" e "Abordagem Psicopedagógica da Leitura, Escrita e Matemática", que tratavam sobre as dificuldades de aprendizagem. A disciplina "Fundamentos Biológicos e Psicopedagógicos da Aprendizagem - A" explorou o tema em suas referências bibliográficas, mencionando o livro "Transtorno da Aprendizagem: Abordagem neurobiológica e multidisciplinar" (Rotta, Ohlweiler e Riesgo, 2016).

Por sua vez, a disciplina "Abordagem Psicopedagógica da Leitura, Escrita e Matemática", tanto em sua descrição de conteúdo quanto na lista de referências bibliográficas, continha segmentos que associavam diretamente a palavra-chave "transtornos" aos transtornos de aprendizagem. Sua ementa abrangia uma variedade de objetivos, não apenas compreendendo os processos de aprendizagem, mas também destacando abordagens cognitivistas, sócio-interacionistas e neuropsicológicas. Adicionalmente, a disciplina tinha como propósito caracterizar e identificar dificuldades e transtornos específicos relacionados ao processo de aprendizagem.

Após a atualização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), essas disciplinas mencionadas foram retiradas da estrutura curricular do curso de Pedagogia. A exclusão da disciplina “Abordagem Psicopedagógica da Leitura, Escrita e Matemática”, voltada para as dificuldades de aprendizagem, pode ser vista como um passo atrás. Importa salientar que essa remoção implica em uma perda significativa, considerando que, no início da análise, constatou-se que o curso de Pedagogia da UFRGS era o único a oferecer uma disciplina mais focada neste tema.

Como mencionado no PPC, o curso tem como principal objetivo formar professores preparados para atuar com qualquer aluno independente de suas necessidades. Nesse sentido, essa decisão pode acarretar prejuízos importantes na formação dos futuros educadores, restringindo a compreensão e o conhecimento sobre as dificuldades de aprendizagem, mesmo quando a participação nessa disciplina é facultativa.

De forma geral, os resultados dessa dissertação mostraram que as dificuldades de aprendizagem não ocuparam a discussão central tanto na literatura recente, quanto na legislação e programas de curso que orientam a formação dos licenciados em Pedagogia nas IES gaúchas analisadas. Esse achado corrobora com descobertas na literatura, apontando que os professores frequentemente se percebem inadequadamente preparados durante sua formação para enfrentar desafios de aprendizagem (Laurent, 2020; Tavares et al., 2021) e experimentam essa dificuldade em seu cotidiano, sem visualizar resultados nas estratégias aplicadas. Torna-se, portanto, evidente que as dificuldades de aprendizagem são abordadas de maneira limitada nos programas de estudo do curso de licenciatura em Pedagogia, o que pode impactar o desempenho do educador ao lidar com essa questão em sala de aula.

A ausência de menções sobre dificuldades de aprendizagem nessas documentações ressalta a urgência de uma reflexão mais aprofundada para promover uma educação inclusiva e eficaz para todos os estudantes. A falta de compreensão e capacitação nesse domínio leva frequentemente os professores a buscar laudos médicos ou psiquiátricos como uma "solução" para justificar suas dificuldades decorrentes de lacunas na formação. Nesse contexto, tanto o professor quanto o aluno encontram-se desassistidos, evidenciando a necessidade de uma abordagem mais específica a esse tema, tanto na formação inicial quanto na continuada.

A falta de explícita abordagem das dificuldades de aprendizagem na legislação tem um impacto significativo na ausência desse tema nos Projetos pedagógicos de Curso (PPCs). Embora a legislação estabeleça as diretrizes gerais para a organização dos currículos de Pedagogia, não cabe a ela detalhar ou especificar os conteúdos, no entanto deixar de abordar

este tema nos PPCs representa não apenas uma lacuna teórica, mas também uma falha prática na preparação dos profissionais da educação. Tanto as teorias clássicas quanto as contemporâneas têm contribuições importantes a oferecer, e a não discussão do tema nessa interface compromete a eficácia do ensino e o desenvolvimento pleno dos alunos. Portanto, é necessário que os PPCs incorporem uma abordagem mais abrangente, integrando diferentes perspectivas teóricas para formar educadores mais preparados e sensíveis às complexidades da sala de aula.

6.1 Limitações e sugestões para futuros estudos

Todo o estudo se propõe a lançar o olhar sobre um fragmento bastante específico da realidade. Conseqüentemente, há sempre limitações, como é evidenciado neste caso. Entre as limitações identificadas, destacam-se a transitoriedade das DCNs e suas constantes alterações. Nesse contexto, a presente dissertação pode se tornar obsoleta em um curto período de tempo, no entanto, mesmo assim, é evidente que este estudo será relevante, pois aborda a discussão sobre dificuldades de aprendizagem a partir de uma perspectiva transdisciplinar, além de chamar a atenção para a superficialidade com que esse tema é tratado nas resoluções, o que se reflete na ausência desses conteúdos de maneira mais específica e mais aprofundada nos Projetos pedagógicos de Curso.

Outro aspecto a ser levado em conta é que as discussões sobre as DCNs não foram tão ampliadas devido à natureza dos próprios documentos por serem resoluções, leis. Nesse sentido, este estudo abordou apenas três resoluções, sendo que uma delas, a nº 1/2006, ainda está em vigor. A nº 2/2019 está em processo de substituição, ou seja, em breve também estará sem efeito e a nº 2/2015 já foi revogada. O fato das duas últimas DCNs estarem no mesmo patamar em um futuro próximo, ou seja, não estarem vigentes, no entendimento deste estudo, não diminui a importância de analisar o conteúdo de construção dessas resoluções, pois estes documentos evidenciam e alertam que o tema das dificuldades de aprendizagem precisa ser melhor discutido entre os diversos aspectos presentes nessas normativas sobre a formação dos professores.

Considerando que as dificuldades de aprendizagem são um tema complexo e requerem uma abordagem interdisciplinar embasada teoricamente, sugere-se o desenvolvimento de novos estudos na área da educação, focados nas abordagens contemporâneas de aprendizagem que englobam as neurociências, o neuroconstrutivismo e a cognição corporificada. Supõe-se que essas concepções poderão ajudar os educadores a compreender a aprendizagem e suas

dificuldades em um contexto mais abrangente, levando em consideração não apenas os aspectos biológicos, mas também os físicos, psicológicos e sociais.

Adicionalmente, considerando que a resolução nº 2/2019 está em processo de substituição, é necessário que novos estudos examinem como a temática das dificuldades de aprendizagem será abordada na nova resolução. Dessa forma, será possível ampliar e aprofundar o tema discutido nesta dissertação, uma vez que este estudo se encaixa em um conjunto de outras pesquisas e não tem a intenção mínima de esgotar essa temática tão significativa na formação do professor.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. O. VENAS, R. F. SOARES, L. F. Movimento de re-existência do currículo de Pedagogia: inspirações da Resolução Nº 2/2015 sobre o desejo de mudar. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.19, n.4, p. 1460-1482, out/dez. 2021.

ALSARAWI, A. Identifying and Supporting Students with Learning Disabilities in Saudi Arabia: Critical Examination and Recommendations to Bridge the Gap Between Policy, Practice, and Research. **Interchange**, v. 54, n. 1, p. 95–124, 1 mar. 2023.

ANJOS, R. A. O processo de medicalização da educação e a formação de pedagogos. 2023. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade Federal do Rio De Janeiro. Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2023.

ARCARO, R. B. S.; LUCION, C. DA S. Percepções, sentimentos e emoções de professores frente ao processo de inclusão. **Revista Saberes Pedagógicos**, v. 5, n. 3, 20 dez. 2021.

BARDIN. L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de RETO, L.A; PINHEIRO. ed. Rio de Janeiro: Edições 70, LDA, 2002.

BARROSO, L. R. A Educação Básica no Brasil:Do atraso prolongado à conquista do futuro. **Revista Brasileira de Direitos Fundamentais & Justiça**, [S. l.], v. 13, n. 41, p. 117–155, 2020. DOI: 10.30899/dfj.v13i41.812.
Disponível em: <https://dfj.emnuvens.com.br/dfj/article/view/812>. Acesso em: 16 maio. 2023.

BASSÔA, A et al. Escala para rastreio de dislexia do desenvolvimento: evidências de validade e fidedignidade. *CoDAS*, 33(2), 2021. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/2317-1782/20202020042>. Acesso em 03 jan. 2024.

BATES, A.W. (Tony). The nature of knowledge and the implications for teaching. *In*: Bates, A.W. (Tony) **Teaching in a Digital Age: Guidelines for designing teaching and learning**. SFU Document Solutions, Burnaby, BC, 2015, p. 38-68

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 1.190, 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em:
www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm. Acesso em: 30 nov. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em ciências humanas e sociais**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 abr. 2016. Disponível em:
<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2022.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 abr.2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 26 abr. 2023.

BRASIL. **Resolução n.º 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p.11. Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF 16 maio 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 19 abr. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: Conselho Nacional de educação, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 dez. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Conselho Nacional de educação, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 dez. 2022.

CAPOVILLA, C. F.; MONTIEL M. J. (Org.). *Atualização em Transtornos de Aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2009.

CAMPOS, V. P. S.; MACIEL, C. M. L. A. Educação integral uma escola inclusiva: na perspectiva de ciclo de formação humana. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 9, p. e58110918349, 3 ago. 2021.

CASTRO, R. M. D.; REIS, K. C. O. A escola e o Ensino Fundamental I, frente às dificuldades de aprendizagem: aspectos para uma pauta de discussões sobre a (des)medicalização da educação e o êxito do(a)s escolares. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 2950–2966, 1 dez. 2020.

COLLIS, J.; HUSSEY, R.L. **Pesquisa em administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CORSO, L. V.; MEGGIATO, A. O. Quem são os alunos encaminhados para acompanhamento de dificuldades de aprendizagem? **Revista psicopedagogia**. São Paulo. Vol. 36, n. 109 (jan. /abr. 2019), p. 57-72, 2019. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/195717>. Acesso em: 29 nov. 2022.

COSTA, E. M.; MATTOS, C. C. de; CAETANO, V. N. da S. Implicações da BNC-Formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 896–909, 2021. DOI: 10.21723/riaee.

v16iEsp.1.14924. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14924>. Acesso em: 19 abr. 2023.

COTRIM, G.; FERNANDES, M. **Fundamentos de Filosofia**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

CUNHA, E. **Práticas de ensino e inclusão escolar**: desafios e alternativas docentes. *In*: SOARES, Â. M.; RESIS, J. R. O.; SIMÃO, L. M. N. (Orgs.). **Caminhos da Aprendizagem e Inclusão**: entretecendo múltiplos saberes, v. 2. Belo Horizonte: Editora Artesã, 2019, p. 23-33.

DEHAENE, S. **Assim Que Aprendemos**. 1ª ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2022. p. 27.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a capacidade de ler. Tradução: Leonor Escliar Cabral. – Porto Alegre: Penso, 2012, p. 8.

DEWEY, J. **Art as Experience**. 1ª ed. New York: G. P. Putnam's Sons, 1980.

DIAS, V. B.; SILVA, L. M. DA. Educação inclusiva e formação de professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura? **Práxis Educacional**, v. 16, n. 43, p. 406–429, 1 dez. 2020.

DOURADO, L.F.; SIQUEIRA, R. M. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores: Retrocessos e Resistência Propositiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 59, p. 55-57, 2022. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/7273>, acesso em 11 maio 2023.

FERNANDES, C.M.B. Desenvolvimento do currículo na educação superior. *In*: MOROSONI, M. (org.). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior**. Vol.2. Porto Alegre: EdPUCRS, 2021. p. 253-265.

FERREIRO, E. **Atualidades de Jean Piaget**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.

FOGLIA, L.; WILSON, R. (2013). Embodied Cognition. **Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science**, 4(3), p. 319-325. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/wcs.1226>. Acesso em: 17 de maio 2023.

FONTANIVE, N. *et al.* **O que o PISA para Escolas revela sobre uma Rede de Ensino no Brasil?** A experiência da Fundação Cesgranrio em 2019. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* [online]. 2021, vol. 29, não. 110, pp. 6-34. ISSN: 1809-4465. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/pww8qszs9mJpZwf3PNzwXbs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 mar. 2023.

FORTES, I.S, PAULA, CS, OLIVEIRA, MC et al. A cross-sectional study to assess the prevalence of DSM-5 specific learning disorders in representative school samples from the second to sixth grade in Brazil. **Eur Child Adolesc Psychiatry** 25, 195–207 (2016).

FRANCO, M.E.D.P.; LONGHI, S.M. "Gestão da Educação Superior". In: MOROSONI, M. (Org.). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior** - EBES (Volume 1). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021, p. 239-367.

FRANCO, S. R. K. **O construtivismo e a educação**. 8ed. (Revista e ampliada). Porto Alegre: Mediação, 1998.

FRANCO, S. R. K. Moodle UFRGS. 10 mar. 2022. 100 min. Disponível em: <https://gravacao.mconf.ufrgs.br/playback/presentation/2.3/0f2f86a974747b4d80e5866d8384f66d098fc0d0-1646931478625>.

FREIRE, P. **Educação e Mudança** [recurso eletrônico] / Paulo Freire. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013, p.30.

FREITAS, T.M DE.; SIMPLÍCIO, H. A.; HAASE, V. G. O ensino público brasileiro é inclusivo com as crianças com dificuldades de aprendizagem? *In*: HASSE, G.; SIMPLÍCIO, H. A. T.; BENEDETTI, K. S. (Orgs.). **Pedagogia do Sucesso**, v. 2. Belo Horizonte: Editora Ampla, 2022. p. 127-137.

GARCIA, A. T. **Como os processos de medicalização respondem às políticas públicas e avaliações externas**: um olhar a partir do discurso de uma escola de alto Ideb. 2019. 116 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2019.

GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 30, n. 01, p. 11-30, abr. 2004 . Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 11 jan. 2024.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GONÇALVES, S. R. V.; MOTA, M. R. A.; ANADON, S. B. A resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/formacaoemmovimento/article/view/150418>. Acesso em: 11 maio 2023.

GOSWAMI, U. Neuroscience and education: from research to practice? **Nat Rev Neurosci** 7, 406–413 (2006). Disponível em: <https://www.nature.com/articles/nrn1907>. Acesso em 17 de maio 2023

HARRIS, W. A. **Zero to Bird: How the Human Brain is Built**. Ed. Princeton University Press, 2022.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** – Pnad Contínua. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em:

<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso: 30 mar. 2023.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2021**. Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2021e. 206 p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101892>. Acesso em: 16 maio 2023.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Brasil no Pisa 2018** [recurso eletrônico]. Brasília: Inep, 2020. 185 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em 03 jan. 2023.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: 2019**: Resumo técnico [recurso eletrônico]. – Brasília: Inep, 2021a. 81 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resultados_indice_desenvolvimento_educacao_basica_2019_resumo_tecnico.pdf. Acesso em: 28 mar. 2023.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021** [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021b. 76 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 28 mar. 2023.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: 2021**: Planilhas do Ideb - Taxa de Aprovação, notas do Saeb, Ideb e projeções: Ensino Fundamental e Médio [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 28 mar. 2023.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório de resultados do Saeb 2019**: volume 1: 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e séries finais do Ensino Médio [recurso eletrônico]. Brasília, Inep, 2021d. 245 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2019_volume_1.pdf. Acesso em: 28 mar. 2023.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)**: Apresentação – Brasília: Inep, 2023a [recurso eletrônico].

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório de resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2019**: volume 2: 2º ano do ensino fundamental [recurso eletrônico] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – 2. ed. rev. – Brasília, Inep, 2023b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2019_volume_2.pdf. Acesso em: 28 mar. 2023.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb):** Apresentação - Brasília: Inep, 2023c [recurso eletrônico]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 28 mar. 2023.

INÊS, H.; SEABRA, F.; PACHECO, J.A. Gestão curricular inclusiva e formação de professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal: Percepções de coordenadores de cursos de formação inicial. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 35, n. 1, p. 310–330, 2022. DOI: 10.21814/rpe.21952. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/21952>. Acesso em: 21 abr. 2023.

INSFRAN, F. F. N.; MUNIZ, A. G. C. R.; ARAUJO, G. G. DE. Problemas de escolarização, medicalização e docência: outros olhares. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 36, p. 84, 4 dez. 2019.

KLEFBECK, K. Lesson study as a way of improving school-day navigation for pupils with severe intellectual disability and autism. **International Journal for Lesson & Learning Studies**, v. 10, n. 4, p. 348–361, 18 nov. 2021.

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

LAURENT, L. **Formação docente para a educação inclusiva no ensino fundamental – séries iniciais em Linhares/ES**. 2020.104 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2020.

LIMA, A.de M.; SENA, P.F. de S. A pedagogia das competências na BNCC e na proposta da BNC de formação de professores: a grande cartada para uma adaptação massiva da educação à ideologia do capital. In: UCHOA, A. M. C.; LIMA, Á. M.; SENA, I. P. F. S. (Org.). **Diálogos críticos, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** [Recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 11-37. Disponível em: <https://www.editorafi.org/793dialogos>. Acesso em: 19 abr. 2023.

LIMA, M. L. C.; LIMA, L. N. DE; BRANDÃO, D. A. DA S. Debatendo sobre medicalização com docentes em escolas públicas e privadas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, p. e222921, 11 jun. 2021.

LIMA, R.F.; RODRIGUES, S.D.; CIASCA, S.M. "**Diretrizes diagnósticas e abordagem interdisciplinar nos transtornos de aprendizagem**". In: Soares, Simão e Neves (org). **Caminhos da Aprendizagem e Inclusão: Entrecendo múltiplos saberes**. Belo Horizonte: Artesã, 2019. Vol. 2, pp. 151-168.

LINDSTROM, J. H. Dyslexia in the Schools: Assessment and Identification. **TEACHING Exceptional Children**. Vol. 51, n. 3, p. 189-200, 2019. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/0040059918763712>. Acesso em: 15 ago. 2023.

LUDOVICO, F. M.; MOLON, J.; BARCELLOS, P. D. S. C. C.; FRANCO, S. R. K. COVID-19: desafios dos docentes na linha de frente da educação. **Educação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 58–74, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p58-74. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9166>. Acesso em: 6 jan. 2023.

MEDEIROS, E. A. de; ARAÚJO, O. H. A.; SANTOS, J. M. C. T. O curso de Pedagogia no Brasil: uma análise sobre sua história e identidade (1939 – 2019). **Interfaces da Educação**, [S. l.], v. 12, n. 34, p. 561–588, 2021. DOI: 10.26514/inter.v12i34.5447. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5447>. Acesso em: 17 maio. 2023.

MEDEL, C. R.M.A. O que é inclusão? In SOARES, A. M.; SIMÃO, J. R. O. R.; NEVES, L. M. (orgs). **Caminhos da Aprendizagem e Inclusão**: entretecendo múltiplos saberes. Belo Horizonte: Artesão, 2019, 1ª ed. p. 237-262.

MILITÃO, A.; CRUZ, S.P DA. S. Curso de Pedagogia no Brasil: tensões, controvérsias e perspectivas. *Formação em Movimento*, v. 3, n.5, p. 17-28, jan./abr. 2021. Disponível em: <http://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/issue/view/125>. Acesso em: 18 de abr. 2023.

MOOJEM, S.; COSTA, A. C. Semiologia psicopedagógica. In: ROTTA, N. T., OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. (Orgs.). **Transtornos da Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2016. p.85-93.

MOOJEM, S.; FRANÇA, M. Dislexia: Visão fonoaudiológica e psicopedagógica. In: ROTTA, N. T., OHLWEILER, L., RIESGO, R. S. (Orgs.). **Transtornos da Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2015. p. 148-161.

MUGLIA WECHSLER, S.; TONETE SUAREZ, J. Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/superdotação. **Revista de Psicologia (Lima)**, v. 34, n. 1, p. 39–60, jun. 2016.

MUTO, J.H.D. **Ensino informatizado de leitura e escrita para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental na abordagem da resposta à intervenção no contexto da pandemia do Covid-19**. 2021. 228 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, São Carlos, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/14723/Disserta%20a7%20a3o_MUTO%20Jessica%20Harume%20Dias.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 30 mar. 2023

OLIVEIRA, V.; MENDES, I. O Conceito de aprendizagem na interlocução neurociência e educação em teses doutorais. **Revista Prática Docente**, v. 6, p. e003, 17 jan. 2021.

PAÍN, S. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem** (4ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. Tradução Maria Netto Machado.

PALERMO, R. R. O. Formação Docente no Brasil: o problema escolar e de aprendizagem. In SOARES, Ângela Mathylde; SIMÃO, Jalmiris Regina Oliveira Reis; NEVES, Luís Miguel

(orgs). **Caminhos da Aprendizagem e Inclusão**: entretecendo múltiplos saberes. Belo Horizonte: Artesão, 2019, 1ª ed. p. 529-542.

PASINATO, D. F. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva a partir da formação dos docentes no Instituto Federal do Espírito Santo Campus Itapina**. 2021. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Campus Itapina Curso Superior de Licenciatura em Ciências Agrícolas, Colatina, 2021.

PIAGET, J.; GRÉCO, P. **Aprendizagem e conhecimento**. Tradução: Equipe da Livraria Freitas Bastos. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974. 236p.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. Tradução: CABRAL, Á. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Martins Fontes, 1990. 110p.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 4ª edição. Tradução: CABRAL, A. Rio de Janeiro: LTC, 2008. 387p.

PIMENTA, SG; PINTO, U. de A.; SEVERO, JLR de L. **PANORAMA DA PEDAGOGIA NO BRASIL: CIÊNCIA, CURSO E PROFISSÃO**. SciELO Preprints , 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.3830. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3830>. Acesso em: 17 maio. 2023.

PINHEIRO, A.V. *et al.* Curso on-line sobre dislexia: direções na formação de professores. *In*: Soares, Simão e Neves (org). **Caminhos da Aprendizagem e Inclusão**: Entretecendo múltiplos saberes. Belo Horizonte: Artesã, 2019. V. 2, p. 495- 512.

PORTELINHA, A. M. S.; BORSSOI, B. L.; SBARDELOTTO, V. S. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS N. 02 DE 2019. **Revista Formação em Movimento**, v. 3, n. 5, p. 92-113, 2021. <http://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/769> Acesso em: 02 nov. 2022

PORTO, O. **Psicopedagogia Institucional**: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico. 3ª ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009, pags. 19 e 21.

POKER, R. B.; FERNANDES, J. J.; COLANTONIO, S. Formação do professor e educação inclusiva: análise dos conteúdos dos cursos de Pedagogia da Unesp. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. S1, p. 524–529, ago. 2016.

POKER, R. B.; MILANEZ, S. G. C. Formação do professor e educação inclusiva: análise dos conteúdos dos cursos de Pedagogia da Unesp e da USP. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 703–718, 2015.

RAMOS, A.; M. FARIA, P.; FARIA, Á. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, p. 17, 12 jul. 2014.

REGLY, M. P. Revisão histórica do curso de Pedagogia no brasil: edificando um constructo. **Revista Científica FESA**, [S. l.], v. 1, n. 6, p. 121–136, 2021. DOI: 10.29327/232022.1.6-8.

Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/67>. Acesso em: 11 maio. 2023.

RICHARDSON, R. J. Pesquisa social: métodos e técnicas. 3a ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROTTA, N. T. Dificuldades para Aprendizagem. *In*: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. (Orgs.). **Transtornos da Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2016. p. 94-104.

ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. (Orgs.). **Transtornos da Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2016.

SANTOS, A. M. D.; COSTA, F. S. D.; SILVA, R. S. D. Análise de Conteúdo da perspectiva de Bardin: um procedimento organizado. *In*: LIMA, V. M. R. *et al.* (Org.). **Métodos de análise em pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2019. p. 167-186.

SARAVALI, E. G.; GUIMARÃES, K. P. Dificuldades de aprendizagem e conhecimento: um olhar à luz da teoria piagetiana. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2009. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1491>. Acesso em: 3 jan. 2024.

SCHEIBE, L.; DURLI, Z. Curso de Pedagogia em questão: de volta para o passado? **Formação em Movimento**, v. 3, n.5, p.29-49, 2021. Disponível em: <http://costalima.ufrrj.br/index.php/FORMOV/article/view/881>. Acesso em 19 abr.2023

SCHOTGUES, B.; SIMPLÍCIO, H. A.; HAASE, V. G. Qual a importância dos indicadores nacionais de educação? Uma análise exploratória do Saeb. *In*: HASSE, G.; SIMPLÍCIO, H. A. T.; BENEDETTI, K. S. (Orgs.). **Pedagogia do Sucesso**, v. 2. Belo Horizonte: Editora Ampla, 2022. p. 47-60.

SEIXAS, P. S. *et al.* Projeto Pedagógico de Curso e formação do psicólogo: uma proposta de análise. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 113-122, jan./jun. 2013.

SIMÃO, J.R.O.R. Formação docente: alfabetizadoras para/da/na Eja. *In*: Soares, Simão e Neves (org). **Caminhos da Aprendizagem e Inclusão: Entretecendo múltiplos saberes**. Belo Horizonte: Artesã, 2019. V. 2, p. 513- 528.

SINCLAIR, N.; HEYD-METZUYANIM, E. Learning Number with TouchCounts: The Role of Emotions and the Body in Mathematical Communication. **Technology, Knowledge and Learning**, v. 19, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/262975931_Learning_Number_with_TouchCounts_The_Role_of_Emotions_and_the_Body_in_Mathematical_Communication. Acesso 17 de maio 2023.

SIMPLÍCIO, E. A. T.; HAASE, V. G. **Pedagogia do fracasso: O que as ciências cognitivas têm a dizer sobre aprendizagem?** Belo Horizonte: Editora Ampla, 2020.

SIGSTAD, H. M. H.; BULI-HOLMBERG, J.; MORKEN, I. Succeeding in inclusive practices in school in Norway – A qualitative study from a teacher perspective. *European Journal of Special Needs Education*, v. 37, n. 6, p. 1009–1022, 2 nov. 2022.

SIROIS, S. *et al.*, (2008). Resumo de Neuroconstrutivismo: Como o Cérebro Constrói a Cognição. *Behavioral and Brain Sciences*, 31(3), 321-331.

doi:10.1017/S0140525X0800407X. Disponível em:

<https://www.cambridge.org/core/journals/behavioral-and-brain-sciences/article/abs/precis-of-neuroconstructivism-how-the-brain-constructs-cognition/54984DA71E276D7FA>. Acesso em 17 de maio 2023.

SOUSA, C. P. de; FERREIRA, S. L. Avaliação de larga escala e da aprendizagem na escola: um diálogo necessário. *Psicol. educ.* [online]. 2019, n.48, pp. 13-23. ISSN 1414-6975.

Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752019000100003. Acesso em 03 jan. 2023.

STERNBERG, R. J. *Psicologia Cognitiva* (5ª ed.). Tradução de Anna Maria Luche e Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

TAVARES, L. *et al.* A dificuldade de aprendizagem e a inclusão escolar na prática docente.

REIN - *Revista Educação Inclusiva*, v. 6, n. 3, p. 95–106, 2021. Disponível em:

<https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/575>. Acesso em 03 jan. 2023.

THOMAS, M. S. C.; BAUGHMAN, F. D. Neuroconstructivism: Understanding typical and atypical developmental trajectories, *Enfance*, vol. 3, no. 3, 2014, pp. 205-236. Disponível em <https://www.cairn-int.info/journal-enfance2-2014-3-page-205.htm>, acesso em: 12 fev. 2023.

TORRES, Delia Izaguirre; CIASCA, Sylvia Maria. Correlação entre a queixa do professor e a avaliação psicológica em crianças de primeira série com dificuldades de aprendizagem. *Rev. psicopedag.*, São Paulo, v. 24, n. 73, p. 18-29, 2007. Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 03 jan. 2024.

TORRES, Giselle Braz. **Formação docente e dificuldades de aprendizagem: uma análise de projetos pedagógicos de cursos de Pedagogia do estado de Minas Gerais.** 2022. Dissertação. Mestrado. Universidade de Uberaba. Uberlândia. 2022.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **O sentimento de pertencimento na profissão de pedagogo: o curso de pedagogia na FURG no contexto das novas Diretrizes Curriculares.** 178 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) - Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, 2012.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R., Leontiev, A.N. **Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar.** In M. da P. Villalobos (Trad.), *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.* 12ª ed. São Paulo: Ícone. 2010. p. 103-118.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed., 16 impr. São Paulo: Ática, 2009. v. 1. 133p.

WESTERMANN, G.; THOMAS, M. S. C.; KARMILOFF-SMITH, A. (2010). Neuroconstructivism. *In*: Goswami, U. (Ed.). **The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development** (2nd ed.). Local de publicação: Wiley-Blackwell, (pp. 723-748). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/230219996_Neuroconstructivism. Acesso em 17 maio 2023.

WOODCOCK, S.; HITCHES, E.; JONES, G. It's not you, it's me: Teachers' self-efficacy and attributional beliefs towards students with specific learning difficulties. **International Journal of Educational Research**, v. 97, p. 107–118, 2019.

ZORZI, J. **Guia prático de aprendizagem: Dislexia e outros distúrbios** - Um manual de boas e saudáveis atitudes. 22. ed. PR. Editora Melo, 2008.