



Da resistência do “olhar” ao olhar para a resistência: subsídios ao exercício de uma docência inclusiva diante de alunos com problemas específicos de aprendizagem

From the resistance of the "look" to the look at the resistance: subsidies to the exercise of an inclusive teaching in front of students with specific

De la resistencia de la "mirada" al mirar a la resistencia: subsidios al ejercicio de una docencia inclusiva ante alumnos con problemas específicos de aprendizaje

Cláudia Terra do Nascimento Paz¹

Professora do Instituto Federal de Santa Catarina, Tubarão/SC, Brasil

Débora Zeni Vargas²

Técnica Administrativa da Rede Municipal de Farroupilha, Farroupilha/RS, Brasil

Recebido em: 17/08/2018

Aceito em: 24/03/2020



10.34019/1984-5499.2020.v22.19078

Resumo

Este estudo bibliográfico objetivou auxiliar o professor da sala de aula regular a construir reflexões acerca de suas práticas e angariar possibilidades à concretização de uma educação inclusiva. Para tanto, propôs-se a discutir sobre os conceitos envolvidos no fenômeno em questão, sejam eles de cunho teórico, como o próprio conceito de problemas específicos de aprendizagem, quanto legais, a partir do princípio constitucional do direito à educação, do qual deriva o entendimento de educação inclusiva. Nesta mesma direção, propôs-se a refletir acerca dos paradigmas teóricos que tentam explicá-lo – o paradigma do fracasso escolar e o da resistência, esse último aportado nos conceitos de relações de poder e de resistência em Foucault. Ao professor inclusivo cabe o entendimento de que os projetos pedagógicos desenvolvidos nas escolas estão imersos em relações de poder, constituindo-se em textos situados política e historicamente, que produzem significados e subjetivações. Deste outro ‘lugar de olhar’, é importante a percepção de como as trajetórias instituídas para os alunos constroem verdades e significados, demarcando sucesso ou fracasso.

Palavras-chave: Problemas específicos de aprendizagem. Docência. Educação inclusiva.

Abstract

This bibliographic study aimed to help the teacher of the regular classroom to build reflections about his practices and to raise possibilities for the realization of an inclusive education. To this end, it was proposed to discuss the concepts involved in the phenomenon in the question. Throughout theoretical nature, such as the concept of specific learning problems, as well as legal ones, the research was based on the constitutional principle of the right to education, such as inclusive education. In this same direction, it was proposed to reflect on the theoretical paradigms that try to explain the paradigm of school failure and that of resistance - the latter based on the concepts of power and resistance relations in Foucault. Therefore the inclusive teacher has the

¹ E-mail: claudia.paz@ifsc.edu.br

² E-mail: deborazvargas@gmail.com

understanding that the pedagogical projects developed in schools are immersed in power relations, constituting texts that are political and historical, which produce meanings and subjectivations. From this other 'place of view', it is important to understand how the trajectories instituted for students build truths and meanings, demarcating success or failure

Keywords: Specific learning problems. Teaching. Inclusive education.

Resumen

Este estudio bibliográfico tuvo como objetivo ayudar al maestro del aula regular a construir reflexiones sobre sus prácticas y aumentar las posibilidades para la realización de una educación inclusiva. Con este fin, se propuso discutir los conceptos involucrados en el fenómeno en cuestión, ya sean de naturaleza teórica, como el concepto de problemas de aprendizaje específicos, así como los legales, basados en el principio constitucional del derecho a la educación, del cual viene la comprensión de educación inclusiva. En esta misma dirección, se propuso reflexionar sobre los paradigmas teóricos que intentan explicarlo: el paradigma del fracaso escolar y el de la resistencia, este último basado en los conceptos de relaciones de poder y resistencia en Foucault. El maestro inclusivo debe tener la comprensión de que los proyectos pedagógicos desarrollados en las escuelas están inmersos en relaciones de poder, constituyéndose en textos ubicados política e históricamente, que producen significados y subjetivaciones. Desde este otro 'lugar para mirar', es importante comprender cómo las trayectorias instituidas para los estudiantes construyen verdades y significados, delimitando el éxito o el fracaso.

Palabras clave: Problemas específicos de aprendizaje. Enseñanza. Educación inclusiva.

Introdução: para iniciar a reflexão...

Muito se discute atualmente acerca da inclusão de estudantes na educação regular. Especialmente o fenômeno dos problemas específicos de aprendizagem tem sido bastante estudado e tem-se tentado, através de várias vertentes teóricas, chegar a um entendimento acerca dos conceitos envolvidos nesse contexto, suas principais características e etiologias. No entanto, percebe-se que pouco se discute sobre esse tema na realidade da escola. Fato interessante, já que parte dessa equação perpassa os próprios projetos político-pedagógicos construídos nas Instituições de Ensino, de acordo com as vertentes mais críticas de entendimento.

De acordo com Moysés (2014), os problemas específicos de aprendizagem na escola foram transformados em doença, seja pelos interesses de funcionamento da ciência, seja pela incompetência que temos em trabalhar com a diferença, nesse caso, com a diferença no processo de aprender. Muitas vezes, esses são sujeitos marcados pela reprovação e pelo preconceito em circulação na sociedade e na própria escola. Como afirma a autora, esses são sujeitos que “conquistaram o direito de entrar pelos portões da escola, mas ainda não conseguiram, apesar de toda sua resistência, de sua teimosia em querer aprender, derrotar o caráter excludente da escola brasileira” (MOYSÉS, 2014, p. 9).

Nesse sentido, parece haver uma invisibilidade desses alunos, que não são considerados nos planejamentos de ensino e avaliativos. No entanto, as premissas de uma verdadeira educação inclusiva

implicam no extremo oposto disso, envolvendo a necessidade da escola se preparar para receber todos os alunos, ajustando-se as demandas e necessidades dos indivíduos. Educar pela inclusão implica, portanto, em um ajuste do institucional ao individual e não o contrário (MENDONÇA, 2015).

Buscando trazer essa temática para o mundo visível, este estudo busca subsidiar o exercício da docência numa perspectiva inclusiva, objetivando auxiliar o docente da sala de aula regular em suas atividades diárias com alunos com problemas específicos de aprendizagem, através da oportunização de um momento de reflexão sobre sua própria prática, a partir de alguns conceitos teóricos, tais como a compreensão do fenômeno dos problemas específicos de aprendizagem, e também dos conceitos de relações de poder e resistência em Foucault.

Para tanto, este estudo se utilizou da metodologia do estudo bibliográfico, a qual, segundo Gil (2008), implica em recuperar o conhecimento científico acumulado sobre um tema, objetivando, especialmente, a realização de reflexões acerca do mesmo. Nesse sentido, buscou-se a literatura para possibilitar ao leitor e a nós mesmos a possibilidade de reflexão acerca da temática pretendida. Por isso, em certa medida, este estudo pode ter, também, um caráter exploratório, já que busca proporcionar maior familiaridade e explicitação em relação ao tema, envolvendo o levantamento bibliográfico para tal.

Consideramos essa reflexão extremamente pertinente, em um movimento que deve ser contínuo e que representa um comprometimento ético e profissional para com um dos princípios constitucionais da educação nacional – o direito de todos à educação. Para tanto, este estudo se propõe a discutir sobre os chamados problemas específicos de aprendizagem diante da inclusão escolar, bem como sobre os paradigmas teóricos de explicação desse fenômeno, os quais requerem do professor postura e posicionamento diante da situação que ora se apresenta na realidade da escola.

Os problemas específicos de aprendizagem: uma tentativa de compreensão a partir da perspectiva da inclusão escolar

No Brasil e na maioria dos países desenvolvidos e em desenvolvimento do mundo, a educação é considerada um direito humano fundamental, ou seja, é um direito de todos, independentemente de raça, cor, sexo, credo ou qualquer tipo de diferença (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2004). Especificamente em nosso país, diante do princípio constitucional do direito de todos à educação, legitimado por extensa legislação que efetiva a educação inclusiva, discussões sobre as premissas dessa educação têm sido ampliadas, apontando que é a instituição que deve adaptar-se às demandas e

necessidades de aprendizagem dos alunos e não o contrário.

Assim, a educação é entendida como direito fundamental social, ou seja, aquele que é inerente à pessoa. Complementando essa ideia, podemos utilizar autores como Marshall (1967) e Sarlet (2009), para os quais fica claro que o direito à educação pode ser contextualizado no rol dos direitos sociais e esse como uma das gerações que compõem os direitos fundamentais do cidadão.

Sobre esse entendimento, de acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2007, os Estados Partes comprometeram-se a assegurar em suas nações um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, garantindo que todas as pessoas fossem incluídas na escola regular. Como garantia às necessidades educacionais individuais, os alunos deverão receber o apoio necessário e específico às suas demandas (BRASIL, 2007).

Aqui no Brasil, o Protocolo Facultativo da referida Convenção foi assinado em 2008, e por meio do Decreto Legislativo nº 186 de 2008 (BRASIL, 2008), foi incorporado à legislação brasileira com equivalência de Emenda Constitucional. Também a Rede Federal de Ensino não está à parte desse processo e foi orientada pelo Ministério da Educação (MEC) em relação à educação inclusiva por meio da Nota Técnica MEC/SECADI nº 106 de 2013 (BRASIL, 2013), a qual prevê o dever dessas Instituições em cumprir com todas as normativas previstas.

Mas do que especificamente estamos tratando, quando falamos de educação inclusiva? De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a educação inclusiva pode ser compreendida como:

[...] um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 5).

A partir desse entendimento, podemos concluir que todos os alunos são considerados sujeitos de direitos perante a legislação brasileira de educação. Podemos, então, nos questionar: diante dessa perspectiva de educação inclusiva, como ficam os alunos com problemas específicos de aprendizagem? A resposta óbvia seria afirmarmos que alunos com dificuldades ou transtornos de aprendizagem têm direito à educação e à inclusão, assim como qualquer outro estudante brasileiro, já que o direito à educação é para todos.

Diante do paradigma inclusivo, portanto, é impossível deixarmos de refletir sobre esses pontos e

urge percebermos que os alunos aprendem de modos distintos; que existem, sim, métodos que servem para alguns alunos e não para outros; que deveríamos avaliar o que os alunos aprenderam para fazermos mudanças em nossas práticas, sem intuito de classificá-los. Tudo isso porque o grande objetivo da inclusão escolar é garantir o direito de todos à educação e isso significa, em última instância, garantir aprendizagens reais a todos, sem exceções.

Mas quem são os alunos com problemas específicos de aprendizagem? Para chegar a esse entendimento, precisamos compreender que várias correntes teóricas estudam, já há algum tempo, no Brasil e no mundo, as chamadas dificuldades específicas de aprendizagem. Aqui neste estudo fizemos a opção de chamá-las genericamente de problemas específicos de aprendizagem e logo tentaremos deixar clara essa opção. Na sequência, faremos uma breve inter-relação desses problemas ditos específicos com as chamadas necessidades educativas especiais.

O certo é que, por mais que tentemos, não chegaremos a um consenso, porque como bem colocam Vianello e Moniga (1996), Vogel (2001) e Martins (2006), existem diferenças terminológicas, conceituais e operacionais em relação à expressão “dificuldades específicas de aprendizagem”, o que dificulta sua compreensão e seu emprego no meio acadêmico e escolar. Nosso objetivo, portanto, não é esgotar a discussão e chegar a um consenso terminológico e/ou conceitual, senão que fazer uma tentativa de melhor compreender esses fenômenos, fazendo uma opção conceitual para este estudo (grifo nosso).

De maneira geral, os autores chamam de dificuldades de aprendizagem todo fenômeno que envolve uma dificuldade no processo formal de aprendizagem, fato que pode levar a problemas de desempenho escolar e até mesmo ao insucesso escolar, tais como uma ou mais reprovações ou até mesmo a evasão escolar. As causas de uma dificuldade para aprender são muitas e variadas, e envolvem questões endógenas e exógenas ao indivíduo, incluindo-se aqui as chamadas dificuldades de ensinagem (ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2006; SEABRA *et al*, 2014).

Assim, uma dificuldade de aprendizagem, de acordo com Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2006, p. 117), pode ser definida como “um grupo heterogêneo de problemas capazes de alterar as possibilidades de a criança aprender”, sendo independente da conjuntura neurológica. De acordo com os autores, a dificuldade pode estar associada a outros quadros diagnosticáveis, como deficiência intelectual, doenças crônicas etc. Também Seabra *et al*. (2014) colocam que as dificuldades de aprendizagem são a maior causa de baixo rendimento escolar, podendo ter causas físicas, como problemas de visão, psicológicas, como falta de interesse ou déficit de atenção, ou ambientais, como

falhas na estratégia pedagógica.

Esse entendimento é bem distinto do conceito de transtorno de aprendizagem, em que questões de ordem neuropsicológica parecem estar envolvidas de maneira mais contundente. Esses são conhecidos e reconhecidos nos grandes códigos internacionais de doenças, como o CID-11 e o DSM-V, e são usualmente classificados em dislexias, discalculias e disortografias.

Esses casos parecem decorrer de certa desarmonia do desenvolvimento neuropsicológico, normalmente caracterizada por uma imaturidade, o que inclui perturbações nos processos receptivos, integrativos e expressivos da atividade simbólica, levando a dificuldades no processo de aprendizagem. Possuem sinais difusos de ordem neurológica, provocados por fatores que podem incluir índices psicofisiológicos, irregularidades bioquímicas, dentre outros, que interferem no desenvolvimento e na maturação do sistema nervoso central (FONSECA, 1995).

Então, tem-se que os transtornos específicos de aprendizagem se devem a alterações do Sistema Nervoso Central (ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2006). De acordo com Seabra *et al.* (2014, p. 189) “são herdáveis geneticamente, devem causar prejuízos e são persistentes ao longo da vida.”, sendo eles o transtorno da leitura (dislexia), da expressão escrita (disgrafia) e da matemática (discalculia). Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2006) também colocam que a suspeita de transtorno específico de aprendizagem pode ser levantada naquele indivíduo que apresenta “resultados significativamente abaixo do esperado para seu nível de desenvolvimento, escolaridade e capacidade intelectual” (p. 127).

Nesses casos, a neurologia da aprendizagem foi afetada em alguma medida, resultando em uma desorganização psiconeurológica, já que os processos que envolvem a aprendizagem estão ligados a funções cognitivas, na maioria dos casos de origem neuropsicológica. Em um transtorno inexistem perturbações globais de inteligência, da personalidade, motoras ou sensoriais, envolvendo problemas ligados a possíveis desorganizações cerebrais específicas (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

Isso porque pessoas com transtornos de aprendizagem, por definição, são sujeitos com inteligência normal, adequada recepção sensorial e comportamento motor e socioemocional adequado. Esses sujeitos veem e ouvem bem, se comunicam normalmente e não possuem deficiência intelectual. São sujeitos que aprendem de uma forma diferente e por isso apresentam discrepância entre o potencial atual e o esperado, não se beneficiando, geralmente, de programas escolares padronizados (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

Por isso, neste estudo chamaremos estes dois fenômenos juntos, dificuldades e transtornos, de problemas específicos de aprendizagem, de maneira genérica, para não confundirmos com o conceito já

estabelecido de dificuldades de aprendizagem. Específicos porque, geralmente, envolvem questões vinculadas especificamente à leitura, à escrita ou à aritmética. Em raras situações envolvem mais de uma área. Também são específicos porque, no caso das dificuldades, possuem etiologias definidas e específicas, como problemas emocionais, psiquiátricos, deficiências, ou problemas relacionados à ensinagem, por exemplo. Assim, cabe salientar que um aluno com deficiência pode ter uma dificuldade de aprendizagem, mas não um transtorno. Sua dificuldade para aprender, nesse caso, reside de seu próprio quadro e a etiologia dessa dificuldade está bem estabelecida. Porém, nem todo aluno com algum tipo de deficiência terá dificuldades para aprender, tendo alguma necessidade educacional especial.

Interessante observar que o conceito de necessidade educacional especial nasce no Relatório Warnock de 1978, apresentado ao Parlamento do Reino Unido, pela Secretaria do Estado para Educação e Ciência, Secretaria do Estado para a Escócia e a Secretaria do Estado para o País de Gales. Esse relatório tinha como objetivo rever o atendimento educacional aos sujeitos com deficiências³. No entanto, em seus resultados, o Relatório evidencia que há um número maior de crianças com necessidades educacionais especiais em algum período do percurso escolar, do que crianças com deficiências. Foi então que o Relatório adotou esse conceito de necessidades educacionais especiais, tentando incluir demandas diferentes no processo de aprendizagem (SILVA *et al.*, 2006).

Apesar de esse conceito ficar bastante atrelado ao público-alvo da Educação Especial⁴ devido à sua origem, podemos inferir, pelo seu conceito original, que sujeitos com problemas específicos de aprendizagem também possuem necessidades educacionais especiais, já que demandam de abordagens diferentes para alcançar sucesso nos processos de aprendizagem. Esses são sujeitos com um conjunto de condutas relativas à aprendizagem, diferentes em relação à população escolar em geral.

Desse entendimento decorre que tais alunos possuem o mesmo direito dos demais em relação à inclusão escolar. Então, o que podemos fazer diante dessa situação? Será que podemos fazer algo por esses estudantes? A resposta é a de que não somente podemos, como devemos sim fazer algo e esse algo responde em primeiríssimo ponto, em fazer uma opção de qual lugar queremos entender essa situação.

Assim, podemos escolher olhar a partir de um lugar que culpabiliza o aluno ou de um lugar que

³ Segundo a Organização Mundial da Saúde, “a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e barreiras comportamentais e ambientais que impedem sua participação plena e eficaz na sociedade de forma igualitária” (OMS, 2011).

⁴ De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), esse público refere-se aos alunos com deficiências, com transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

nos coloca dentro dessa equação. Podemos escolher olhar de um lugar crítico ou de um lugar de senso comum. Para tanto, precisamos ter ciência dos paradigmas teóricos que tentam explicar esse fenômeno e refletir sobre qual deles nos serve como docentes.

Paradigmas teóricos de explicação para o fenômeno dos problemas específicos de aprendizagem: refletindo sobre nossas práticas docentes

Considerando-se que todos os alunos, independentemente de suas características, possuem o mesmo direito à educação, optar pela profissão de professor requer desse profissional opção epistemológica para lidar com o fenômeno dos problemas específicos de aprendizagem em sala de aula, já que esses alunos são reais e estão na escola regular.

Eles são tão reais que, se formos olhar a incidência desses casos nas escolas, as últimas pesquisas epidemiológicas mostram que em uma classe de trinta alunos, existirão geralmente três sujeitos que precisam de apoio profissional. Ou seja, em uma escola com trezentos alunos, entre quinze e trinta alunos enfrentarão problemas para aprender. A sua incidência, então, é por volta de 15%, segundo dados trazidos por Siqueira e Gurgel-Giannetti (2011), dados esses válidos para a realidade educacional brasileira.

As referidas autoras trazem em seus estudos dados a partir da incidência e prevalência de alunos com os quadros de transtornos de aprendizagem (dislexia, discalculia e disgrafia), transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e transtorno de desenvolvimento de coordenação, e apontam que em torno de 15% a 20% das crianças apresentam dificuldade em aprender logo no início da escolarização. Essas estimativas podem chegar entre 30% a 50% se forem analisados os primeiros seis anos de escolaridade. As estatísticas específicas para alunos com transtornos de aprendizagem apontam uma incidência que acomete entre 5% a 17% da população (SIQUEIRA; GURGEL-GIANNETTI, 2011).

No entanto, podemos optar por olhar para a situação ou por ignorá-la. E, nesse sentido, existem algumas concepções que possibilitam olhar ou ignorar para esse tema. De maneira geral, podemos dizer que dois grandes entendimentos teóricos se contrapõem nas explicações para esse fenômeno: um entendimento mais antigo e tradicional, conhecido genericamente como paradigma do fracasso escolar e outro mais contemporâneo, que se contrapõe às explicações do primeiro, que chamaremos, inicialmente, de paradigma crítico. Todo professor deve pensar seriamente em como enxerga e trata, em sua sala de aula, esse fenômeno, tendo consciência das consequências de sua escolha.

Nesse contexto, uma opção de entendimento desse fenômeno poderia se dar a partir da

perspectiva do fracasso escolar, conforme citado acima. A vertente do fracasso escolar nos diria que problemas de aprendizagem se devem a dificuldades individuais dos estudantes, que não conseguem acompanhar as demandas de aprendizagem e que, por conta disso, acabam até abandonando os estudos, em uma decisão consciente, porque compreenderam que não têm capacidade para terminá-los (MARCHESI; PÉREZ, 2004).

Assim, tal qual nos apontam Marchesi e Pérez (2004), a concepção é de que o problema é do estudante, ele é o fracassado, centrando unicamente nele a responsabilidade pela sua não aprendizagem. Sobre esse aspecto, Paz (2016, p. 88) afirma que:

A partir dessa centralização da culpa, ocorre um distanciamento da responsabilidade do professor e da própria instituição de ensino. [...] a partir desse entendimento, por muito tempo os casos considerados como fracasso escolar foram tratados a partir de entendimentos clínicos, especialmente médicos, fato que trouxe a medicalização e a patologização como solução para as dificuldades encontradas no processo de escolarização (PAZ, 2016, p. 88).

Nesse entendimento, há uma culpabilização pelo fracasso escolar e o culpado é o próprio aluno, sua família ou seu entorno cultural. A partir dessa perspectiva, muitos estudos foram efetivados e, embora muito se tenha estudado, trajetórias estudantis marcadas pelo insucesso ainda se impõem de forma persistente, tanto na educação básica, quanto superior (PAZ, 2016).

Uma das pesquisadoras mais conhecidas no meio acadêmico brasileiro a questionar essa perspectiva de entendimento foi Maria Helena de Souza Patto, que no final da década de 1980 lançou a obra "A produção do fracasso escolar", demonstrando o quanto trajetórias estudantis consideradas fracassadas, porque demarcadas por problemas de aprendizagem, explicadas até então como fenômenos individuais, poderiam ser produzidas institucionalmente. A autora enfatizou que a análise das dificuldades de aprendizagem escolar, especialmente aquela realizada ao longo do século XX, esteve influenciada por uma concepção fundamentada em causas ambientais, fato que produziu um discurso sobre as causas do fracasso escolar pautado em uma "teoria da carência cultural" (PATTO, 1999).

Paz (2016) afirma que, a partir dos estudos de Patto (1999), outra corrente teórica de explicação para o mesmo fenômeno foi inaugurada no Brasil. Essa se constitui em um paradigma crítico de compreensão para o mesmo fenômeno, porque permanece como um horizonte aberto de possibilidades para o entendimento dos problemas reais que afetam os processos de aprendizagem dos sujeitos humanos. E, ao invés de olhar os problemas de aprendizagem, dedicando aos estudantes toda a culpa pelo suposto fracasso, essa corrente teórica faz a opção de olhar para esse fenômeno a partir de outro lugar, buscando entender as trajetórias dos estudantes na escola.

Uma das possibilidades de se fazer esse olhar crítico é através do que chamaremos de paradigma crítico da resistência, porque está pautado nos conceitos de relações de poder e de resistência, fundamentados em Foucault (1984). Paz (2016) utilizou esse entendimento para analisar trajetórias estudantis com altas taxas de evasão e repetência no ensino superior. O uso desses conceitos se dá, então, com o objetivo de complementar a ideia central da perspectiva crítica de entendimento dos problemas específicos de aprendizagem.

A partir desse outro lugar, entender as trajetórias estudantis passa pela compreensão de que as mesmas estão ligadas às relações de poder existentes nas instituições de ensino e nos cursos, o que não significa necessariamente movimentos de repressão ou punição, como ressalta Paz (2016), a partir do que bem coloca Foucault (1984).

Por isso, conforme nos explica Gallo (2004), referenciando Foucault (1988, p. 104), onde há poder, há resistência. Trazer à tona a questão do poder, então, parece fazer pensar também a questão da resistência. Michel Foucault, através de sua analítica do poder, delinea pontos-chaves para pensar o ato de resistência por meio de conceitos como “linhas de fuga” ou “rotas de fuga”.

Assim, o conceito de resistência está diretamente ligado ao entendimento de poder. Em sua concepção “clássica”, o poder é topológico, ou seja, em uma determinada sociedade, existem lugares onde há a concentração do poder e lugares onde ele não existe. Para que se visualize esse poder, que está em um lugar definido (*topoi*), é preciso que se tenha uma visão macroscópica dessa sociedade, olhando para ela de um lugar de afastamento. Mas Foucault optou por visualizar o poder de outro ângulo, de um lugar microscópico, daí sua “microfísica do poder”. Nesse outro entendimento, o poder não está concentrado em um lugar, mas disseminado pela teia social (GALLO, 2004).

E é justamente dessa concepção que podemos entender que os poderes são múltiplos, assim como também o são os contrapoderes e a resistência. E nesse sentido, o poder não pode mais ser entendido somente como repressão.

A partir do século XVIII, a vida se faz objeto de poder, a vida e o corpo. Antes existiam sujeitos, sujeitos jurídicos dos quais se podiam retirar os bens, e até a vida. Agora existem corpos e populações. E o poder materializa-se. Deixa de ser essencialmente jurídico. Agora deve-se lidar com essas coisas reais que são o corpo, a vida. A vida entra no domínio do poder, mutação capital, uma das mais importantes sem dúvida, na história das sociedades humanas e é evidente que pode-se perceber como o sexo se torna a partir desse momento, o século XVIII, uma peça absolutamente capital, porque, no fundo, o sexo está exatamente situado no lugar da articulação entre as disciplinas individuais do corpo e as regulações da população (FOUCAULT, 1990, p. 33).

A partir dessa nova concepção, o poder também tem suas conotações positivas; é o poder como fonte de produção social, que Foucault chama de tecnologia do poder. A partir desse entendimento,

será preciso compreender que uma instituição como a escola é feita de múltiplas relações entre o campo acadêmico e os campos de poder que a produzem. Um campo acadêmico pode ser compreendido como “um campo de disputas entre indivíduos, subgrupos e grupos reunidos em áreas do conhecimento, e instituições científicas e pedagógicas, pelo poder de estabelecer e definir o conhecimento legítimo” (PINTO, 1999, p. 54).

É nesse espaço que as práticas acadêmicas e escolares se concretizam. Por práticas acadêmicas, e por similaridade também às escolares, podemos entender “o sistema de relações práticas que permitem a ação e a interação dos agentes entre si, com as instâncias institucionais e com os diversos saberes e suas respectivas fontes, no contexto do campo acadêmico” (MOREIRA, 2005, p. 17).

Já um campo de poder pode ser entendido, de acordo com Gomes (1996, p. 98), como “espaço de jogo no interior do qual novos atores lutam pelo poder sobre a nova especialização de funções e a interpretação regulada dos instrumentos de diagnóstico e avaliação”. Ou seja, quando se fala em campo de poder dentro de um grupo específico como o grupo acadêmico ou escolar, está se colocando uma arquitetura específica de correlações de forças, fundamentadas nos múltiplos micropoderes capilarizados no seio desse grupo.

A partir desse outro lugar, entender as trajetórias estudantis marcadas pelo insucesso passa pela compreensão de que as mesmas estão ligadas às relações de poder existentes dentro da instituição de ensino. Nesse entendimento, podemos compreender que essa instituição é feita de múltiplas relações entre o campo acadêmico ou escolar e os campos de poder que a produzem (PAZ, 2016).

Nessa percepção, as práticas curriculares que instituem formas de ser estudantes, formas de ser professor, produzem esses sujeitos a partir de regras a que estão submetidos. Esses sujeitos precisam, desde o primeiro dia que ingressam na instituição de ensino, adaptarem-se a essas formas e regras (PAZ, 2016, p. 94).

Por isso, entendemos currículo em uma perspectiva crítica, situado no campo das relações de poder e das resistências, compreendendo que o currículo tem seus sentidos concretizados em projetos pedagógicos, que podem ser vistos como textos de expressão do currículo. Não como um texto qualquer, mas como um texto situado política e historicamente, que foi construído por um grupo específico e que produz sentidos e significados (PAZ, 2016).

Nesse sentido, suas consequências podem ser visualizadas nas trajetórias realizadas pelos estudantes que por elas transitam (VEIGA; NAVES, 2005). Por isso, concebe-se que esses projetos instituem verdades, constroem significados e sentidos, que são vividos cotidianamente pelos alunos. Tal qual nos aponta Popkewitz (2001, p. 120), as normas curriculares implicam, também, na incorporação

de um contínuo de valores, cujo objetivo é a subjetivação dos sujeitos.

É nesse contexto que muitos alunos tentam resistir a essas formas instituídas de percursos curriculares. Resistem quando “teimam” em continuar aprendendo, mesmo sem reconhecimento; resistem quando se sentem acolhidos pelos colegas; resistem quando, por vezes, adotam atitudes de enfrentamento. Tentam sim resistir, mas não sem sofrimento às rotulações, às reprovações, aos estigmas.

Moysés (2014, p. 29) define bem o que queremos dizer, quando questiona: “Quais são as consequências para a criança, ao ser responsabilizada por não aprender na escola? Como reage a criança de quem se diz não aprender na escola?”. A própria autora responde suas perguntas: essas crianças incorporam a incapacidade. “Tornadas incapazes, bloqueiam-se. E só mostram o que sabem quando confiam. Na escola não, lá não podem saber nada, por isto não mostram; pois não foi lá que lhes disseram que não sabem?” (MOYSÉS, 2014, p. 47).

Assim, é nesse processo de invisibilidade e de culpabilização que colocamos em jogo um tipo específico de preconceito – aquele que é vivido, sentido, sofrido, incorporado à própria vida. Contra esse preconceito, lutam e resistem alunos de diferentes idades e características. No entanto, apesar da resistência inicial, torna-se muito difícil escapar, já que o preconceito está instituído, através das relações de poder na escola, com caráter de verdade.

Considerações finais

A proposição inicial deste estudo, auxiliar os docentes da sala de aula regular acerca da concretização de uma prática inclusiva, ancora-se profundamente na possibilidade de esses sujeitos refletirem acerca de suas próprias práticas, a partir dos conceitos aqui levantados. Assim sendo, o auxílio virá deste exercício mesmo de reflexão individual, honesto, sincero e ético, de repensar as trajetórias que são construídas na escola, sejam elas consideradas de sucesso ou de fracasso, considerando, neste movimento, o quanto as trajetórias instituídas estão dirigindo esses resultados, levando o professor a tomar decisões que colocam o processo de aprendizagem dos alunos em segundo plano, em relação a metas, objetivos, programas, formatos de avaliação, dentre outros aspectos.

Compreender os problemas específicos de aprendizagem em uma perspectiva crítica implica, portanto, em observar e perceber como as trajetórias instituídas para esses alunos constroem verdades e significados, definindo a compreensão do que é ser bom aluno, do que é ter uma dificuldade ou um

transtorno, bem como do percurso escolar considerado correto.

Os dados relativos à incidência de alunos com problema de aprendizagem vêm a confirmar a urgência na identificação precoce e de programas pedagógicos específicos de intervenção. Os dados também apontam para a necessidade de os professores perceberem e identificarem esses sujeitos, não com o objetivo de apontar rotulações e criar estigmas, mas para adequarem suas propostas metodológicas e avaliativas. Tais adequações, inclusive, estão previstas em lei, enquanto direito desses sujeitos e não podemos esquecer-nos do compromisso assumido por todos nós, diante da escolha pela docência, a qual envolve a inclusão, quer seja por princípio institucional, quer seja por imposição legal.

Nesse sentido, urge percebermos que um projeto pedagógico não é uma simples peça burocrática, um apanhado de planos de ensino ou um somatório de conteúdos. É um organizador do percurso formativo de um grupo de indivíduos, trazendo em sua construção conhecimentos, saberes, conteúdos e métodos acadêmicos considerados os mais adequados para aquele percurso.

Diante desse entendimento, para nós, docentes da sala de aula regular, ficam as perguntas: Como estamos lidando com essas trajetórias curriculares em nosso dia a dia? Quais propostas estamos construindo com nossos estudantes, para que eles tenham oportunidades reais de obterem sucesso em suas aprendizagens? Como lidamos com essas questões, diante da reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos sob os quais atuamos?

Essas são algumas questões que podemos nos fazer, diante da opção epistemológica de olharmos para os problemas específicos de aprendizagem de uma perspectiva crítica de entendimento. Desse novo lugar, podemos e devemos resistir no olhar para o insucesso de nossos alunos sob a forma de rótulos e acusações. Porque desse novo lugar, o fracasso é nosso. Então, precisamos nos conscientizar de que quando avaliamos a aprendizagem do aluno, avaliamos junto nosso processo de ensinar.

Por outro lado, precisamos aproveitar esse momento para rever nosso fazer e resistirmos na construção de estigmas. Precisamos colocarmo-nos num lugar de escuta, de acolhimento, porque não aprender é doloroso. Precisamos nos conscientizar de que mais do que qualquer outro aspecto, é a atitude do professor, o primeiro ponto a fazer diferença em sala de aula. Devemos, então, refletir sobre as relações de poder envolvidas nesse contexto, no qual o poder está sempre do nosso lado.

Nesse sentido, devemos enxergar a resistência do aluno e aproveitarmos dela, no bom sentido. Devemos olhar para essa resistência e não ignorá-la. Devemos ocupar o que de bom existe nela, porque enquanto o aluno resiste, ele persiste, e precisamos dessa persistência. Devemos lutar pelo

atendimento de apoio pedagógico, mas também pelo nosso fazer inclusivo... Devemos nós, também, resistir à exclusão!

Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. Fifth Edition (*DSM-V*). Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.
- BRASIL. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 2007.
- BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186 de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo. Brasília, 2008.
- BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 2004**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica MEC/SECADI nº 106 de 19 de agosto de 2013**. Orienta a Implementação da Política Institucional de Acessibilidade na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.
- FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luisa de Marillac; MANTOAN, Maria Teresa. Eglér. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. Ministério Público Federal, Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. 2. ed., Brasília: 2004.
- FONSECA, Vítor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2. ed. Artes Médicas, Porto Alegre: 1995.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. Las redes del poder. *In*: FERRER, Christian (Comp.). **El lenguaje libertário**. v. 1. Montevideo: Editorial Nordan-Comunidad, 1990. p. 25-26.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- GALLO, Silvio. Repensar a Educação: Foucault. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 29, n. 1, jan./jun., 2004.

- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, Rui. Teses para uma agenda de estudo da escola. *In*: BARROSO, João. (Org.). **O estudo da escola**. Porto: Editora Porto, 1996.
- MARCHESI, Álvaro; PÉREZ, Carlos Hernández Gil. **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto alegre: Artmed, 2004.
- MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MARTINS, Ana Paula Loução. **Dificuldades de aprendizagem: compreender o fenômeno a partir de sete estudos de caso**. 496 f. Ano de defesa. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) - Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2006.
- MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. Educação Especial e Educação Inclusiva: Dicotomia de ensino dentro de um mesmo processo educativo. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 8, 2015, Uberaba. **Anais...** Uberaba: Universidade de Uberaba, 2015.
- MOREIRA, Ana. O processo curricular no ensino superior no contexto atual. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco (Orgs.). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.
- MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola**. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2014.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Relatório mundial sobre a deficiência**. 2011. Disponível em http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/RELATORIO_MUNDIAL_COMPLETO.pdf. Acesso em: 04 nov. 2017.
- PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- PAZ, Cláudia Terra do Nascimento. **As trajetórias estudantis em licenciaturas com baixas taxas de diplomação: tendências e resistências**. 211 f. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- PINTO, Paulo Gabriel Hilu da Rocha. **Práticas acadêmicas e o ensino universitário: uma etnografia das formas de consagração e transmissão do saber na universidade**. Niterói, RJ: Ed. UFF, 1999.
- POPKEWITZ, Thomas. **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor**. Porto Alegre: Artmed Ed., 2001.
- ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar dos Santos. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional**. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

SEABRA, Alessandra Gotuzo; *et al.* Transtornos de Aprendizagem. *In:* ESTANISLAU, Gustavo; BRESSAN, Rodrigo Affonseca (Orgs.). **Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber.** Porto Alegre: Artmed, 2014.

SILVA, Adilson Florentino da *et al.* **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SIQUEIRA, Claudia Machado; GURGEL-GIANNETTI, Juliana. Mau desempenho escolar: uma visão atual. **Revista da Associação Médica Brasileira**, São Paulo, v. 57, n. 01, p. 78-87, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco (Orgs.). **Currículo e avaliação na educação superior.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

VIANELLO, R.; MONIGA, S. (Orgs.). **Introduction:** European Association for Special Education. 1996.

VOGEL, S. A. The challenge of international research in learning disabilities. *In:* HALLAHAN, D. P.; KEOGH, B. (Orgs.). **Research and global perspectives in learning disabilities: essays in honor of William M Cruickshank.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.