



A ABORDAGEM DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NAS DIRETRIZES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO

LUDOVICO, J. G. F.¹
FRANCO, S. R. K.²
SOUZA, J. M.³

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo compreender como o tema das dificuldades de aprendizagem é abordado nos documentos que definem diretrizes nacionais para a formação de professores, tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia, como as Diretrizes para a formação inicial e continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. Para isso, foi realizada uma pesquisa documental, de abordagem qualitativa, na qual se buscou analisar 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 a Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos professores (CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019). Para o tratamento dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo (Bardin, 2002) e o software de análise de dados qualitativos NVivo (versão 1.7). Os dados mostram que o tema das dificuldades de aprendizagem aparece de forma superficial e genérica nas diretrizes, sendo mais presente na Resolução de 2019.

Palavras-chave: dificuldades de aprendizagem; diretrizes curriculares nacionais; formação de professores; pedagogia.

INTRODUÇÃO

As dificuldades de aprendizagem são um motivo de inquietação para os professores em sua prática pedagógica por ser um tema complexo, que tem significado amplo e multicausal (Rotta, 2016; Corso, 2019). As causas podem estar ligadas a aspectos interindividuais, que são os fatores orgânicos (deficiência intelectual, autismo, síndrome de Down, dislexia, déficit e hiperatividades, entre outros), e a aspectos que estão fora do sujeito (socioeconômicos, familiares, culturais, inadequação do ensino entre outros), podendo ocorrer

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. josiane.fonoaudiologa@gmail.com

² Professor Titular da Faculdade de Educação da UFRGS. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. sergio.franco@ufrgs.br

³ Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. janairufrgs@yahoo.com.br



concorrência entre os aspectos intrínsecos e extrínsecos ao indivíduo (Zorzi, 2008; Freitas, Simplício e Haase, 2022).

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. 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). Já os transtornos de aprendizagem estão ligados à leitura, escrita e matemática e podem ser leves e moderados (não decorrentes de problemas neurológicos, emocionais ou sensoriais) ou graves (dislexia).

Conforme visto nos teóricos supramencionados, o conceito de dificuldades de aprendizagem é heterogêneo e abrangente, inclusive em suas manifestações. De acordo com Freitas, Simplício e Haase (2022), mais de 10% dos alunos da rede básica de ensino no Brasil apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem. Diante desse cenário, a literatura acerca do tema tem mostrado que há uma significativa lacuna na formação inicial dos professores sobre conteúdos de dificuldade de aprendizagem e inclusão escolar (Tavares *et al.*, 2022).

Embora os desafios sejam imensos, a ênfase deste estudo é destacar a necessidade de uma compreensão interdisciplinar e mesmo levar em conta as diversas abordagens teóricas sobre o tema, pois sendo o ser humano diverso, mas não divisível, há um convite para reflexão das palavras de Palermo (2019):

[...] os professores precisam compreender que nenhuma teoria, concepção ou corrente pedagógica, tomada isoladamente pode dar conta do processo educativo. O trabalho em educação envolve multiplicidade de fatores, nos quais várias ciências têm importante colaboração a prestar. (Palermo, 2019, p. 214)

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo compreender como o tema das dificuldades de aprendizagem é abordado nos documentos nacionais que dão as linhas mestras para os cursos superiores de formação de professores e professoras. Entender como esses documentos orientam a formação dos docentes nesse aspecto é de fundamental importância frente ao aumento significativo de crianças com dificuldades de aprendizagem no contexto escolar e ao desafio que se coloca aos professores (Tavares *et al.*, 2022).



PEDAGOGIA: DIRETRIZES E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A Pedagogia surge como curso independente no Brasil, segundo Medeiros, Araújo e Santos (2021), 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 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 (DCN) para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (Resolução CNE/CP nº 01/2006), 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).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definem “os princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação” e aplicam-se à formação inicial, na docência na educação infantil, no ensino fundamental (anos iniciais), no ensino médio (modalidade normal), na educação profissional (serviços e apoio escolar), além de outras áreas que demandem conhecimentos pedagógicos (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. Dentre elas, destaca-se a criação da 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, teve como consequência a aprovação da Resolução CNE/CP Nº 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. Em 2019 a Resolução CNE/CP n. 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).

A nova Resolução vincula o arcabouço da formação de professores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Lima; Sena, 2020). Tal fato sugere que a docência ampliada, defendida pelas Diretrizes Curriculares da Pedagogia de 2006 e 2015, passa a ser circunscrita à sala de aula, com o foco formativo na “pedagogia das competências”, habilidades do professor e do aluno. Dessa forma, na nova resolução, o conteúdo se destaca como um dos aspectos mais centrais no processo de aprendizagem e ensino, o que faz pensar em uma formação técnica, conteudista e reducionista (Lima; Sena, 2020). Nesse contexto, uma formação docente ancorada em competências e habilidades é engessada e tem uma visão estreita do currículo das licenciaturas (Goncalves; Mota; Anadon, 2020).

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 e 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. Assim, o professor precisará ter em sua formação uma sólida base teórica que converse com a interdisciplinaridade, dialogando com outras áreas para dar conta da diversidade escolar (Brasil, 2015).

Em sua pesquisa, Dias e Silva (2020) analisaram onze cursos de licenciatura, de uma universidade pública na Bahia, na modalidade presencial, com uma vasta experiência na formação de professores. Os resultados mostraram que, das 493 disciplinas obrigatórias investigadas, apenas nove abordaram a temática sobre educação inclusiva nos currículos. É importante ressaltar que, em um dos cursos, a disciplina é ofertada como optativa, sugerindo que há licenciandos que poderão sair do ensino superior sem ter contato com este tema.

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 sobre o tema geralmente é de um semestre, o que é insuficiente para entender sobre o assunto. As escolas que têm professores bem formados para desenvolverem a docência com um olhar inclusivo estão em consonância com as demandas da sociedade contemporânea e possibilitam melhores oportunidades aos discentes, entretanto muitos educandos com dificuldades no aprendizado estão nas escolas,

mas não são atendidos dentro de suas necessidades específicas de aprendizagem, sendo excluídos do processo de aprendizagem e ensino (Cunha, 2019). Por isso a importância de se repensar os currículos na formação docente na licenciatura em Pedagogia.

METODOLOGIA

Este artigo tem como objetivo compreender como o tema das dificuldades de aprendizagem é abordado nos documentos que definem diretrizes nacionais para a formação de professores, tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Pedagogia, como as Diretrizes para a formação inicial e continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. Trata-se de um estudo documental, a partir de fontes primárias (Lakatos e Marconi, 2003), com abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo. Para coletar informações, foi realizada uma pesquisa documental, utilizando dados disponíveis no site do Ministério da Educação (MEC). Dessa forma, foram identificadas e selecionadas 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 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos professores (CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019), que constituem o *corpus* de análise (Bardin, 2002).

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, 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, 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.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com os testes sobre as palavras que fazem referência às dificuldades de aprendizagem realizados no software Nvivo, foram encontrados resultados para todas as palavras buscadas, com exceção de “transtorno”.

Quadro 1 – Quadro de frequência das palavras-chaves encontradas nos documentos

Palavras-chave	Resolução CNE/CP nº1/2006	Resolução CNE/CP nº2/2019
cognitivo OR cognitiva	2	2
deficiência	-	3
dificuldade	-	2
inclusão	-	2
necessidades especiais	2	1
problema	1	6
transtorno	-	-

Fonte: elaborado pelos autores.

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: “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. A Resolução CNE/CP nº 2/2019 também apresentou duas referências. Contudo, somente a referência encontrada no anexo Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), na parte de dimensão do conhecimento profissional (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 2/2019 mostrou três excertos sobre a unidade de registro “deficiência”. O primeiro, está inserido 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. Os outros dois, encontram-se na parte de dimensão do conhecimento profissional e estão inseridos nos tópicos 1.2.5 e 2.4.2. Essas duas unidades de significação, embora sejam semelhantes e tratem de estratégias de ensino, são divergentes por abordarem diferentes contextos. Enquanto o item 1.2.5 considera mais os contextos linguístico, cultural e socioeconômico, 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 “dificuldade” e “inclusão” foram referidas duas vezes na Resolução 2/2019, porém nenhuma delas faz referência às dificuldades de aprendizagem. A palavra-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.

Outro ponto a ser considerado é que os poucos termos que referem-se às dificuldades de aprendizagem nas Diretrizes beneficiam uma demanda restrita de discentes, uma vez que os termos mais específicos fazem menção às deficiências, altas habilidades, entre outros. Lima, Rodrigues e Ciasca (2019) fizeram um levantamento de vários estudos realizados de 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 dos autores foram que as queixas escolares de não aprendizagem dos alunos são diversas. Assim, os profissionais que trabalham com o processo avaliativo precisam compreender o que causa as dificuldades de aprender, suas consequências e se as queixas estão ou não relacionadas a um diagnóstico específico. Por último, observou-se que a maioria dos casos de alunos encaminhados ao serviço de avaliação interdisciplinar tratava-se de dificuldades escolares que não estavam ligadas ao neurodesenvolvimento.

Embora nem todos os problemas relacionados à aprendizagem dos escolares sejam de origem neurobiológica (Lima; Rodrigues; Ciasca, 2019), um outro 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 nas regiões norte, nordeste, centro e sudeste do Brasil. 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 7,5% dos educandos mostraram dificuldades para leitura.

Os estudos acima corroboram com as definições de dificuldades de aprendizagem encontradas neste artigo, que destacam que a dificuldade para aprender é um termo abrangente, que engloba uma variedade de fatores que podem interferir no percurso da aprendizagem humana (Zorzi, 2008; Rotta, 2016; Freitas, Corso, 2019; Simplicio e Haase, 2022). 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 (Montiel; Capovilla, 2009).

Diante da análise acima, é possível verificar que as Resoluções CNE/CP nº1/2006 e CNE/CP nº2/2019 tratam o assunto de forma genérica. Um outro dado encontrado é que a Resolução CNE/CP nº2/2019, apesar da abordagem ampla, é a que faz maior referência 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 se referem a alunos com deficiência, altas habilidades e com menor desempenho escolar, entre outros.

A análise empreendida neste artigo sobre os documentos mostra que a Resolução 2/2019 é a que mais evidencia conteúdos sobre dificuldades de aprendizagem. Contudo, é possível averiguar que, apesar disso, vai na contramão da inclusão, uma vez que a Base Nacional Comum (BNC- formação) propõe mudança na formação docente. A nova resolução estrutura um currículo e uma formação ancorada em competências e habilidades já pré-determinadas, que não levam em conta as necessidades dos discentes e a formação docente. Isso revela uma contradição: como é possível uma proposição educacional tão engessada dar conta das necessidades especiais e dificuldades de aprendizagem?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo trouxe a discussão sobre como o tema da dificuldade de aprendizagem é abordado nas DCN do curso de Pedagogia e da formação de professores em geral. A análise realizada possibilitou identificar que não há referência literal ao termo dificuldades de aprendizagem em nenhuma das Diretrizes. Ainda que os textos se refiram ao

tema a partir de outras palavras como “diferentes necessidades e deficiências”, essa abordagem é tímida, indireta e genérica e se refere a contextos distintos, como contextos linguístico, cultural e socioeconômico e necessidades específicas de aprendizagem, relativas a deficiências, altas habilidades e estudantes de menor rendimento, entre outros.

Embora a Resolução 2/2019 seja a que mais apresenta conteúdos sobre dificuldades de aprendizagem, vai na contramão da inclusão, uma vez que a Base Nacional Comum (BNC - formação) desloca o foco da interdisciplinaridade como princípio de organização do currículo, presente na Resolução CNE/CP nº 2/2015, para uma proposta estruturada em competências e habilidades já pré-determinadas. Assim, ainda que faça maiores menções ao tema dificuldade de aprendizagem no texto (teoria), enfraquece a condição oportuna para trabalhar na prática concreta tais questões, a partir da interdisciplinaridade.

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). Entretanto ao não abordar a Dificuldade de Aprendizagem de forma específica e pontual, as Resoluções contribuem para a ausência desta temática na elaboração de currículos nos cursos de pedagogia, mantendo a lacuna existente na formação inicial em pedagogia, reconhecida por professores que sentem-se despreparados e sem suporte institucional para lidar com alunos que apresentam dificuldades (Tavares, *et al.*, 2022).

Uma formação nesse foco recusa um currículo comum e linear por não ser capaz de sustentar as necessidades dos educandos. 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 (Seabra; Pacheco, 2022) a fim de poder cumprir o direito constitucional de fornecer um espaço educacional diverso e formar profissionais capacitados para lidar com esta diversidade.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

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.

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

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 de 2006.

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.

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.

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.

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.

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.

DIAS, V. B.; SILVA, L. M. da. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O QUE REVELAM OS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA?. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 406-429, 2020. DOI: 10.22481/rpe.v16i43.6822.

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.

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

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).

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.

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

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.

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

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: Entretecendo múltiplos saberes**. Belo Horizonte: Artesã, 2019. Vol. 2, pp. 151-168.

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.

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.

MILITÃO, A.; CRUZ, S.P DA. S. Curso de Pedagogia no Brasil: tensões, controvérsias e perspectivas. **Revista Formação em Movimento**, v. 3, n.5, p. 17-28, jan./abr. 2021.

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.

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: Artesã, 2019, 1ª ed. p. 529-542.

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.

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.

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.

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, 2015. p. 94-104.

TAVARES, L.B.; PEREIRA, N. A. C.; FONSECA, A. L. S. da; BRAGA, D. S. A dificuldade de aprendizagem e a inclusão escolar na prática docente. **Educação Inclusiva – REIN**. Edição especial, v. 6, n. 2. fev. 2022.

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.

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