



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

SÔNIA FERREIRA DE JESÚS

**APRENDIZAGEM E PROBLEMAS DE ESCOLARIZAÇÃO NO ENSINO MÉDIO
TÉCNICO INTEGRADO: uma perspectiva psicopedagógica**

**UBERLÂNDIA/MG
2016**

SÔNIA FERREIRA DE JESÚS

APRENDIZAGEM E PROBLEMAS DE ESCOLARIZAÇÃO NO ENSINO MÉDIO
TÉCNICO INTEGRADO: uma perspectiva psicopedagógica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação
Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.
Orientadora: Profª. Dra. Maria Irene Miranda

UBERLÂNDIA/MG
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

J58a Jesús, Sônia Ferreira de, 1972 –
2016 Aprendizagem e problemas de escolarização no ensino médio técnico
integrado: uma perspectiva psicopedagógica / Sônia Ferreira de Jesús.--
2016.
224 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Irene Miranda.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1 Baixo rendimento escolar 2. Fracasso escolar 3. Psicologia educacional
I. Miranda, Maria Irene II. Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-Graduação em Educação III. Título.

CDU: 370.13

Bibliotecária: Rosiane Gonçalves de Lima Santana CRB/1-1684

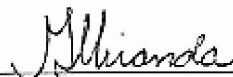
SÔNIA FERREIRA DE JESÚS

APRENDIZAGEM E PROBLEMAS DE ESCOLARIZAÇÃO NO ENSINO MÉDIO
TÉCNICO INTEGRADO: uma perspectiva psicopedagógica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Uberlândia, 29 de agosto de 2016.

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª. Dra. Maria Irene Miranda
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof.ª. Dra. Neide de Aquino Noffs
Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP



Prof.ª. Dra. Arlete Aparecida Bertoldo Miranda
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

À minha mãe (In memoriam), Maria das Graças de Jesús, esposa e mãe sempre dedicada, cuidadosa, amorosa, atenciosa; são tantos os adjetivos. Mulher batalhadora, que mesmo analfabeta, ensinava-me as tarefas escolares e me orientava em tudo; seu sonho de aprender a ler e a escrever lhe foi tirado, mas refletiu-se no meu desejo de ir em frente e conquistar meus sonhos. Dedicação e saudades eternas.

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas a agradecer e cada uma, à sua maneira, tornou possível a execução e conclusão deste trabalho.

A Deus em primeiro lugar, pela força grandiosa recebida nessa caminhada, por ter permitido a concretização deste meu sonho, dando-me saúde e condições para alcançar essa conquista.

À Prof^a Dr^a Maria Irene Miranda, pela orientação afável, auxiliando-me em tudo, com sua paciência, sensibilidade, dedicação e competência.

Às professoras Arlete Aparecida Bertoldo Miranda e Myrtes Dias da Cunha, pelas contribuições e sugestões na qualificação deste trabalho, pelo exemplo de professoras e pesquisadoras que são.

Ao meu pai, um homem lutador, Pedro Ferreira da Cruz, pelos valores construídos, pelo esforço e pela oportunidade de hoje estar trilhando uma formação almejada e desejada, pois mesmo em situações financeiras difíceis, apoiou-me na educação ao longo da vida.

A minha família, em especial as irmãs Sandra Cruz, Selma Ferreira e Suélen Ferreira, companheiras e amigas em todos os momentos, que experimentaram, comigo, alegrias, preocupações e ansiedades.

Ao Adilson da Silva, por seu companheirismo, carinho, apoio incondicional e suporte emocional.

À Dulce Alves, companheira do meu pai, pelos incentivos.

Às amigas pelas palavras de carinho em momentos de ansiedades e partilha de saberes.

Ao técnico administrativo da UFU, James Madson Mendonça, por sua atenção e presteza nos atendimentos.

À Aline Silva Barroso, pela compreensão prestada em momentos difíceis e liberação para dedicação a pesquisa.

Ao Marcos Antônio Arantes de Freitas, também pela generosidade e compreensão da importância da pesquisa e liberação para dedicação a ela.

À instituição escolar que gentilmente permitiu o acesso aos dados escolares.

Aos participantes, gestores, professores, pais e alunos que colaboraram com a pesquisa e me confiaram suas dificuldades, expectativas, trajetórias escolares e profissionais.

A todos os educadores que colaboram com a minha trajetória escolar e acadêmica.

Obrigada!

A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma Pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do Outro. A aprendizagem por vezes é destoante e heterogênea. Aprendemos coisas diferentes daquelas que nos ensinam, em tempos distintos, não no ritmo e da maneira como gostariam as professoras. Mas a aprendizagem ocorre, sempre. Precisamos de uma Pedagogia que seja uma nova forma de se relacionar com o conhecimento, com os alunos, com seus pais, com a comunidade e com os “fracassos” (com o fim deles) [...]. (ABRAMOWICZ, 2003, p. 169).

RESUMO

A presente pesquisa foi realizada em uma instituição federal de ensino do Estado de Goiás e teve como objetivo desvendar os fatores que desencadeiam o baixo rendimento em conteúdos escolares e, conseqüentemente, o fracasso escolar no Ensino Médio Técnico Integrado Integral. Para tanto, foi desenvolvido um estudo de caso qualitativo, em uma perspectiva psicopedagógica. Os sujeitos participantes foram professores, pais, alunos e componentes da equipe escolar - a Diretora, uma pedagoga, uma assistente social, uma psicóloga. Como instrumentos de construção de dados, foram utilizadas entrevista semiestruturada, análise documental e técnicas projetivas psicopedagógicas, como o Par Educativo e Família Educativa. A partir da organização e tratamento dos dados, emergiram três categorias de análise: a primeira categoria denominada “os fatores desencadeantes da aprendizagem, das dificuldades no aprender e baixo rendimento escolar”, que se desdobrou em seis subcategorias: (a) a mediação do professor; (b) metodologia do professor; (c) questões emocionais do aluno; (d) falta de acolhimento ao aluno; (e) configuração/organização do ensino médio técnico; e (f) defasagem do ensino fundamental/falta hábito de estudo. A segunda categoria foi “a estrutura física da instituição e o trabalho da equipe escolar”; e a terceira, “a família e o acompanhamento estudantil dos filhos/alunos”. A investigação revelou a necessidade de diálogos e parcerias entre os protagonistas da instituição, assim como demanda por formação continuada, com vistas a superar concepções equivocadas acerca do processo de aprendizagem, que insistem em responsabilizar o aluno por supostas dificuldades. A análise apontou que muitos dos aspectos assinalados como desencadeadores dos problemas estão ligados mais especificamente a dificuldades de escolarização e podem ser superados ou amenizados por meio de ações pedagógicas e psicopedagógicas. Conclui-se que a mediação docente constitui um aspecto positivo e significativo para o sucesso dos educandos; em contrapartida, faz-se necessário refletir sobre a metodologia docente, a organização e funcionamento do Ensino Médio, a proposta curricular, o acolhimento ao aluno a partir de suas demandas e a parceria com a família. Por fim, se o aluno se constitui como sujeito também pelas interações que estabelece no meio, a escola, sendo um espaço privilegiado de formação, precisa superar os rótulos de problemas, dificuldades, transtornos, distúrbios e promover a aprendizagem e a inclusão educacional e social de seus educandos.

Palavras chave: Ensino Médio Integrado; baixo rendimento; fracasso escolar; Psicopedagogia.

ABSTRACT

This research was carried out in a Brazilian federal education institution in Goiás State and aimed to identify the factors that trigger poor school performance and, as a consequence, failure in Integrated Technical Integral Education. So it was developed a qualitative case study in a psychoeducational approach. Subjects in the study were teachers, parents, students and other components of school team: the director, a pedagogue, a social attendant and a psychologist. For data collecting, we used semi structured interview, document analysis and psychoeducation projective techniques such as Education Pair, Education Family. From data organization and treatment three analysis categories emerged: the first one, named as “the triggering factors of learning, difficulties in learning and poor academic performance” was divided in six subcategories: (a) teacher mediation; (b) teacher methodology; (c) student emotional issues; (d) lack of acceptance to the student; (e) configuration and organization of Technical high school; and (f) Basic School discrepancy/lack of studying habits. The second category was “Physical Structure of the institution and school team labor” and the third one “Family and the children/students monitoring”. The results revealed the need of dialogues and partnerships between institution protagonists as well a demand for continuing education in order to overcome misconceptions on learning process that insist on blaming the student for their supposed difficulties. The analysis showed that many of the aspects mentioned as triggers of the problems are tied to schooling difficulties and they can be overcome or even mitigated through pedagogical and psycho-pedagogical actions. We concluded that teacher mediation is a positive and significant aspect for student’s success; in contrast we need to think about the teacher’s methodology and the organizations and functioning of High School, the proposed curriculum, the acceptance of the student based on his demands as well family partnership. Finally, if the student is constituted as a subject also for the interaction he establishes to the environment, the school, as a formation privileged space, must overcome the labels of problems, difficulties, disorders, disorders and promote learning and education and social inclusion to the students.

Keywords: Integrated Technical Integral Education. Low school performance. Psychopedagogy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

DESENHO 1 Produção da aluna Margarida durante aplicação da técnica projetiva “Par Educativo”	100
DESENHO 2 Produção da Aluna Rosa durante aplicação da técnica projetiva “Par Educativo”	101
DESENHO 3 Produção do aluno Crisântemo durante aplicação da técnica projetiva “Par Educativo”	103
DESENHO 4 Produção do aluno Delfim durante aplicação da técnica projetiva “Par Educativo”	104
DESENHO 5 Produção do aluno Gerânio durante aplicação da técnica projetiva “Par Educativo”	109
DESENHO 6 Produção do aluno Antúrio durante aplicação da técnica projetiva “Par Educativo”	110
DESENHO 7 Produção da aluna Rosa durante aplicação da técnica projetiva “Família Educativa”	184
DESENHO 8 Produção do aluno Gerânio durante aplicação da técnica projetiva “Família Educativa”	186
DESENHO 9 Produção do aluno Delfim durante aplicação da técnica projetiva “Família Educativa”	187
DESENHO 10 Produção da aluna Margarida durante aplicação da técnica projetiva “Família Educativa”	188
DESENHO 11 Produção do aluno Antúrio durante aplicação da técnica projetiva “Família Educativa”	189

LISTA DE QUADROS

QUADRO	1	Professores participantes da entrevista.....	79
QUADRO	2	Alunos participantes da entrevista e das técnicas projetivas psicopedagógicas.....	81
QUADRO	3	Pais ou responsáveis legais participantes da entrevista.....	82
QUADRO	4	Integrantes da equipe participantes da entrevista.	83
QUADRO	5	Disciplinas dos Cursos Técnicos Integrados Integrais em Eletrotécnica e em Química	146

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 Situação escolar dos alunos dos Cursos Técnicos Integrados Integrais	24
TABELA 2 Número de matrículas no Ensino Médio no Brasil de 2007 a 2013.	60
TABELA 3 Número de alunos matriculados no Ensino Médio de 2007 a 2014 no Estado de GO	62

LISTA DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Integrado
EMIEP	Ensino Médio Integrado a Educação Profissional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EP	Educação Profissional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
NUPEPE	Núcleo de Pesquisa e Extensão em Processos Educacionais
NUPEQUI	Núcleo de Pesquisa em Química
NUPMAQ	Núcleo de Pesquisa em Máquinas Elétricas
NUPSE	Núcleo de Pesquisa em Sistemas de Energia
PCNEM	Parâmetros Curriculares nacionais do Ensino Médio
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROEN	Pro-Reitoria de Ensino
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

1 DAS MEMÓRIAS DA INFÂNCIA AOS DIAS ATUAIS: o surgimento da pesquisa	14
2 APRENDIZAGEM, DIFICULDADES E ACOMPANHAMENTO EDUCACIONAL:	
uma abordagem psicopedagógica	26
2.1 Considerações preliminares	26
2.2 Psicopedagogia: conceitos primordiais	27
2.2.1 A aprendizagem	30
2.2.2 Dificuldades de aprendizagem	32
2.2.3 Dificuldades de escolarização	36
2.3 O trabalho de acompanhamento educacional na vertente psicopedagógica	42
2.3.1 O acompanhamento no contexto escolar	43
2.3.2 O acompanhamento no contexto familiar	47
3 O ENSINO MÉDIO E SUAS PECULIARIDADES	54
4 O PERCURSO METODOLÓGICO: falas que descrevem, escritos que falam	69
4.1 A escola: espaços partilhados e seus cenários	72
4.1.1 O espaço físico da escola: local de relações e de aprendizagens	74
4.1.2 Os profissionais da escola: importantes aliados nas aprendizagens	77
4.2 Os sujeitos do processo investigativo: as vozes da pesquisa	78
4.3 Os instrumentos da pesquisa	84
4.3.1 Entrevista semiestruturada	85
4.3.2 A análise documental	88
4.3.3 Técnicas projetivas: um olhar psicopedagógico na construção de dados	90
5 O ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO: o aprendizado e as dificuldades existentes na perspectiva de alunos, pais, professores e equipe escolar	94
5.1 Os fatores desencadeantes da aprendizagem, das dificuldades no aprender e baixo rendimento escolar	98
5.1.1 A mediação do professor	98
5.1.2 Metodologia do professor	107
5.1.3 Questões emocionais do aluno	127
5.1.4 O acolhimento ao aluno	132
5.1.5 Configuração/organização do Ensino Médio Técnico	138

5.1.6 Defasagem do Ensino Fundamental/falta de hábito de estudo	147
5.2 A estrutura Física da instituição e o trabalho da equipe escolar	162
5.3 A família e o acompanhamento estudantil dos filhos/alunos	180
6 À GUIA DE CONCLUSÃO: a formação e os diálogos como ativadores de processos de mudanças.....	194
REFERÊNCIAS	201
ANEXOS	210
ANEXO A Modelo do Termo de consentimento livre e esclarecido	210
ANEXO B Modelo do Termo de consentimento livre e esclarecido para responsável legal do menor de idade	211
ANEXO C Modelo do Termo de consentimento livre e esclarecido para participante menor de idade	212
ANEXO D Autorização da instituição para coleta de dados	213
ANEXO E Parecer Consubstanciado do CEP/UFU de aprovação da pesquisa	214
APÊNDICES	219
APÊNDICE A Modelo do roteiro para aplicação da técnica projetiva psicopedagógica – “Par educativo”	219
APÊNDICE B Modelo do roteiro para aplicação da técnica projetiva psicopedagógica – “Família educativa”	220
APÊNDICE C Modelo do roteiro da entrevista realizada com os(s) professores (as)	221
APÊNDICE D Modelo do roteiro da entrevista realizada com os pais	222
APÊNDICE E Modelo do roteiro da entrevista realizada com os alunos	223
APÊNDICE F Modelo do roteiro da entrevista realizada com integrantes da equipe.....	224

1 DAS MEMÓRIAS DA INFÂNCIA AOS DIAS ATUAIS: o surgimento da pesquisa

Vida tecida

*Um tecido fez de vida:
fios subindo, fios descendo.*

*Um tecido fez de vida:
fios atados, fios cortados.
Um bordado fez no tecido da vida:
linhas grossas, linhas finas,
cores claras, cores minhas.*

*Uma vida fez tecida,
bordada, quase rendada,
relevos de altos e baixos,
formas de todo o jeito,
que trago aqui no peito.
E agora, trabalho pronto,
até aquele ponto,
que não tinha lugar,
deu um jeito de se encaixar,
fez textura sem par.
(Rosely Stefani)*

Minha vida sempre foi assim, tecida por momentos bons, ruins, alegres, tristes, desafiadores, de esforço contínuo, enfim, foram muitos os fios de acontecimentos que se encaixaram e se completaram; são pontos da vida pessoal que cruzaram com os da vida estudantil e da profissional e formataram a minha identidade. Dizer que o trabalho está pronto, ainda não, somente até determinado ponto, porque ainda há muito a fazer.

De criança a adulta, foram tantos os caminhos percorridos e, quando olho para trás e tento traçar os períodos construídos, quase sempre a memória deixa a desejar. Mas de uma coisa eu sei e lembro bem: desde criança fui muito curiosa. O espírito investigativo, a vontade de aprender e de ajudar os outros na construção do conhecimento frequentemente estiveram presentes em minha vida. Ainda muito pequena, por volta dos cinco anos de idade, capturava marimbondos, arrancava-lhes os ferrões, só para observar como o “bichinho” iria agir e achava interessante, ele tentando ferroar mesmo sem o ferrão. Também gostava de colocar formigas em latas para ver o andamento da construção de casinhas que se formavam, e buscava argila em um brejo próximo a minha residência para construir objetos e ver a transformação do material, pelo qual era possível formar artefatos. Isso tudo fazia em companhia de minhas irmãs e de um grupo de coleguinhas, umas ajudando as outras na descoberta de novos conhecimentos.

Nesse tempo não frequentei jardins de infância ou pré-escolar. Entrei no primeiro ano do Ensino Fundamental e me lembro da professora, a “tia Oneida”, muito carinhosa e

atenciosa. Devido a sua atenção, eu tentava fazer tudo o que ela solicitava na aula e mostrar que tinha aprendido a lição.

Minha mãe era analfabeta, só conseguia escrever o próprio nome e meu pai semianalfabeto, frequentou até a terceira série do primário, mas os dois sempre se preocuparam com os estudos das filhas. Com muita dificuldade financeira, os meus estudos se consolidaram em escolas públicas, desde o primeiro ano do Ensino Fundamental até o terceiro ano colegial. Na época os livros tinham que ser comprados; o Governo não fornecia como nos dias atuais; e lembro-me do esforço do meu pai para nos oferecer esse recurso, para que pudéssemos, eu e minhas irmãs, fazer o acompanhamento das matérias escolares.

Mais ou menos na terceira série do Ensino Fundamental, gostava muito das aulas de Português, em que a professora incentivava a escrita por meio de poesias. Na quinta série, as aulas de Educação Artística eram prazerosas, pois a professora colocava músicas para que, de olhos fechados, pudéssemos fazer rabiscos acompanhando o instrumental das canções, que formavam diferentes figuras geométricas, que nós, alunos, deveríamos colorir de várias cores. O resultado era lindo, parecia uma obra de arte, um quadro com desenhos coloridos. Igualmente as aulas de História, quando a professora aliava o conteúdo a formatos artísticos, como o teatro referente à matéria ministrada. Não me esqueço da História do Brasil por causa dessas aulas. Das poucas lembranças surgem aquelas em que ajudava a docente de Matemática como monitora em sala de aula, colaborando com a aprendizagem dos alunos que apresentavam dificuldades em resolver as atividades. Essa tarefa me trazia um imenso prazer e ficou marcada para sempre em mim. Além de me sentir útil, era gratificante o trabalho com aqueles que precisavam de ajuda para aprender. Acredito que as várias horas de castigo colocadas por minha mãe, sem poder brincar enquanto não estudasse a tabuada, valeram a pena para a resolução de problemas matemáticos.

Já no Ensino Médio, fiz o curso profissionalizante Técnico em Contabilidade e, nas aulas de uma das disciplinas, a professora sempre formava um escritório de contabilidade na sala, no qual grupos de cadeiras se tornavam os setores do escritório. Eram muito boas essas aulas, havia rodízios nos diversos setores formados, e cada aluno vivenciava a experiência “prática”. Ocorriam trocas de aprendizagens entre os discentes, um colaborando com a aprendizagem do outro. Esse formato de aula era prazeroso; o aprender acontecia em uma interatividade muito grande entre os alunos; e a professora acompanhava o aprendizado passando por todos os setores e fazendo a orientação pertinente aos conteúdos.

É certo que recursos diferenciados e o trabalho de grupo, em que um discente pode colaborar/cooperar com o outro, são incentivos para a aprendizagem, pois o que mais me

marcou e vem à memória, foram esses momentos de aulas, em que a metodologia era outra, bem contrária aos moldes tradicionais¹, muito arraigados no ensino e que ainda hoje se fazem presentes na Educação escolar, embora não ofereçam benefícios à aprendizagem dos educandos.

Com muito esforço e dedicação, terminei os estudos secundários, o curso técnico feito com sonhos de inserção no mercado de trabalho. Mas o maior sonho ainda estava por ser realizado: ingressar no Ensino Superior. Todavia, trabalhava o dia todo para ajudar nas despesas da casa e sobrava pouco tempo para os estudos. O valor ganho com o trabalho também não propiciava o pagamento de uma faculdade.

Dessa forma, restava a tentativa de complementar os estudos por meio de cursinhos pré-vestibulares, pois a base concretizada na Educação Básica não favorecia a entrada no Ensino Superior por meio de processos seletivos como o vestibular. Passei algum tempo frequentando cursinhos e realizando estudos individuais com algumas tentativas de entrada em uma instituição pública de Ensino Superior, até que fui aprovada para o curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Uberlândia, no ano de 2004.

No início, o curso de Pedagogia não me era atrativo, pois não tinha a intenção de trabalhar na Educação de crianças, e as aulas sobre essa temática eram como uma tortura. A falta de maturidade (não pela idade, mas pela incompreensão dos fatos) impedia um entendimento maior sobre a situação vivenciada.

Com o passar do tempo e os contatos com as diversas disciplinas, esse “namoro” com a Pedagogia se tornou mais sério, e o estágio foi o grande cooperador para que o amor pela Educação se efetivasse. No estágio, tive contato direto com a escola, com os problemas que envolvem o sistema educativo, com os desafios da prática pedagógica, enfim, o contato com os alunos e com as professoras me fez entender que a área educacional era onde eu queria me inserir como profissional.

O estágio foi uma experiência ímpar, pois convivi diretamente com alunos do Ensino Fundamental tidos com dificuldades de aprendizagem e escolar, e eu colaborava com reforço, em uma tentativa de assessorá-los e contribuir com o sucesso deles na leitura e na escrita. Sentia-me realizada ao verificar a cada dia os avanços desses discentes. Ademais, participei de outro estágio, em outra escola, junto a alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), também na aquisição da Leitura e da escrita. Essas atividades foram ainda mais gratificantes,

¹ A tendência tradicional é caracterizada por uma metodologia baseada na exposição sistematizada de conteúdos, com repetição visando à memorização; o professor é uma figura autoritária em sala de aula, e exige atitude receptiva dos alunos; a disciplina é imposta e assegura o silêncio e a atenção; a aprendizagem é receptiva e mecânica, com repetição de exercícios e recapitulação da matéria (LIBÂNEO, 1990).

ao passo que os alunos adultos mostravam uma vontade enorme em aprender a ler e a escrever e viam em mim uma possibilidade de ajudá-los a vencer a barreira do desconhecido. Eles demonstravam estar satisfeitos com as minhas visitas à escola, colaborando com suas aprendizagens. Esse período foi inesquecível, pois, enquanto eu ensinava, aprendia também.

Ainda tive a oportunidade, durante a Graduação, de ser monitora da disciplina de Didática, por dois semestres, quando pude contribuir com a professora e com os alunos, por meio de apontamentos sobre a situação escolar dos educandos referente às aprendizagens e às dificuldades de aprendizagens; além do mais, observava as relações que permeavam o contexto da sala de aula e colaborava com a docente nos trabalhos burocráticos e acadêmicos. Essas trocas foram bastante promissoras, suscitando a vontade de conhecer cada vez mais o âmbito educacional. A minha atenção sempre se voltava para as dificuldades apresentadas pelos discentes em apreender os conteúdos da matéria ministrada, e para poder cooperar no esclarecimento de dúvidas.

Além da monitoria, interessavam-me as disciplinas que faziam referência à investigação científica, tanto que cursei as disciplinas optativas, Pesquisa em Educação e Monografia I. Queria conhecer o mundo da pesquisa científica. Já apresentava forte interesse em me inserir em grupos de pesquisa. Tentei iniciação científica fomentada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), mas não podia abandonar o emprego e, por esse motivo não foi possível realizar o trabalho.

Concomitantemente aos estudos na faculdade, trabalhava como assistente técnica educacional, na Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia. Esse trabalho favoreceu o contato com várias escolas, quando pude ser ouvinte das diversas problemáticas existentes no sistema educacional que perpassavam o cotidiano das instituições públicas de ensino, principalmente as concernentes a dificuldades de aprendizagem, a repetência e a evasão escolar. Aquela realidade me incomodava bastante, tentava ajudar com argumentos do que poderia ser feito, mas isso permanecia nos bastidores, pois eram somente trocas de ideias que ocorriam. Naquele tempo, queria investigar os motivos para as situações de fracasso escolar apresentadas pelas escolas públicas, no entanto, por desconhecer os caminhos investigativos que podia trilhar, essa vontade foi protelada.

Sobre a Graduação, na memória ficaram minhas palavras do início do curso, em uma roda de conversa: “não quero ser professora”. No entanto, após terminar o curso, proferi durante um encontro de despedida da turma: “sou professora, amo este ofício e quero continuar na Educação”.

Concluí a faculdade no início de 2008, já que o calendário acadêmico estava atrasado devido a uma greve. A ansiedade de trabalhar depois de formada como docente foi grande e me fez buscar e concretizar este objetivo. Assim, no mesmo ano, comecei a ministrar aulas em um curso técnico de nível médio para formação de professores de Educação Infantil em uma escola pública estadual. No início, eram apenas duas aulas, mas que para mim significavam uma oportunidade de aprendizado. O sentimento que eu tinha era de inclusão/realização. Logo depois, surgiram várias outras aulas e a prática docente foi promissora para o entendimento do trabalho pedagógico. Finalmente estava incluída na minha área de formação. Nesse curso de formação de professores, ministrei a disciplina Pesquisa Educacional, e a propensão em compreender como se efetiva a aprendizagem se estabeleceu com mais profundidade. Pude perceber uma parcela significativa de alunos, no Ensino Médio, apresentando problemas escolares e de aprendizagem. Em decorrência dessa constatação empírica, surgiu a necessidade e a vontade de fazer a Pós-Graduação em Psicopedagogia Escolar, que, em tempo paralelo à trajetória profissional, concretizou-se. Adentrei nesse curso, na Universidade Federal de Uberlândia em 2008, com a finalidade de entender como os processos de ensino e aprendizagem se consolidam, quais aspectos podem influenciar nas aprendizagens e provocar dificuldades, tanto para os alunos quanto para os professores.

O curso foi promissor e propiciou conhecimentos significativos sobre os aspectos que medeiam a aprendizagem. Os conteúdos psicopedagógicos embasaram meus conceitos sobre o indivíduo e suas aprendizagens; a dimensão subjetiva/afetiva; as dificuldades de aprendizagem; os estudos de casos psicopedagógicos; a questão da família e a escola; os fundamentos psicológicos e educacionais da Psicopedagogia; a Educação Especial e as modalidades de inclusão na perspectiva psicopedagógica; e a importância da pesquisa científica dentro desse campo de conhecimento. Além disso, a pesquisa realizada para construção do trabalho final do curso foi significativa. Realizei uma investigação utilizando do diagnóstico e da intervenção psicopedagógica junto a um aluno com dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita. Foi um trabalho de vivência e de engajamento para mediar a aprendizagem desse sujeito. Ao final o resultado foi positivo, repercutindo em seu progresso e êxito escolar.

Ao concluir o curso, em 2009, foi possível compreender melhor cada situação envolvendo o sujeito *aprendente*, o que me levou a ficar mais inquieta diante de quadros de insucessos escolares não solucionados. Despertou-me a ir mais adiante, envolver-me em tentativas objetivando transformações nas realidades escolares. Com um olhar mais aguçado, percebi que não era mais a mesma, pois me via em condições de fazer algo para ajudar as

crianças, adolescentes e adultos que viviam em situação de fracasso escolar. O olhar psicopedagógico me desafiou a ir mais longe, a querer pesquisar mais na área; suscitou o desejo de trabalhar com mais afinco, mais próxima aos alunos, sujeitos *aprendentes*, utilizando assim de todo o conhecimento propiciado pelo curso.

Todo esse rol de acontecimentos na vida pessoal e profissional possibilitou-me o incentivo de fazer concurso público para o cargo de pedagoga. Foram várias as tentativas, até que fui aprovada em uma instituição federal de ensino do estado de Goiás. Trata-se de uma instituição de Educação Superior, básica e profissional, especializada em ofertar a Educação Profissional e Tecnológica, nas diferentes modalidades de ensino. As várias unidades escolares da rede têm a finalidade de formação para atuação em vários setores da Economia e a prioridade é ofertar cursos técnicos de nível médio na forma integrada². Oferece desde a Educação integrada ao Ensino Médio à Pós-Graduação. Na Educação Superior, conta com cursos de bacharelados e licenciaturas; há o mestrado profissional, a especialização *lato sensu* e os cursos de extensão de formação profissional por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC); conta também com os cursos de Educação a distância; oferece ainda a Educação de Jovens e Adultos (EJA), integrada ao Ensino Médio.

Atualmente, componho o quadro de profissionais de uma das unidades da instituição, atuando na Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente, no Departamento de Áreas Acadêmicas, como pedagoga. Trabalhei como coordenadora do setor nos anos de 2012 e 2013, o que me proporcionou mais essa experiência e saberes como gestora educacional, além de conhecimentos sobre variados assuntos relativos à área pedagógica, referente ao ensino e aprendizagem de alunos de cursos técnicos.

As ações nesse setor envolvem inúmeras atividades junto a alunos por meio de orientações pedagógicas para redução de possíveis dificuldades de aprendizagem, escolares, repetências em disciplinas e diminuição da evasão escolar, recorrentes dos problemas de aprendizagem. Também são feitos atendimentos a pais e a professores. Nesse sentido, o trabalho do profissional Pedagogo volta-se para o acompanhamento pedagógico das turmas. A função exercida é de acompanhamento educacional, com realização de atividades para atendimentos individuais e coletivos a alunos que apresentam dificuldades escolares ou de adaptação (baixo rendimento nas disciplinas, infrequência escolar e outros). A finalidade é

² De acordo com o Art. 36 da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, a forma integrada dos cursos é oferecida a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental e conduz à habilitação profissional técnica de nível médio na mesma instituição de ensino, com matrícula única para cada aluno, ou seja, ele se matricula e cursa as disciplinas dos conteúdos básicos e as disciplinas técnicas na mesma instituição (BRASIL, 1996).

orientar o aluno para encontrar o melhor caminho a seguir, propondo um cronograma para estudos dentro da escola e extraclasse.

As atividades de acompanhamento educacional na instituição têm como objetivo proporcionar o melhor uso do tempo, promover formas de estudo mais eficazes e proveitosas, buscar a assimilação/compreensão dos conteúdos escolares e atuar juntamente com os alunos em defasagem, ajudando-os em seu desenvolvimento. Diz respeito a um esforço voltado mais especificamente ao sucesso nas aprendizagens dos estudantes no contexto escolar, por meio de uma ação educativa que envolve todos os integrantes da comunidade escolar, como docentes e profissionais da área acadêmica (coordenadores de área e acadêmico), bem como os pais ou responsáveis, pois se faz necessário um trabalho desenvolvido em parceria. Não se pode deixar de mencionar que essa integração deve ser alvo de experiências futuras, já que isso não ocorre frequentemente e é de extrema importância.

Esse trabalho exercido como pedagoga é prazeroso, porquanto tenho a oportunidade de contribuir com a formação de vários educandos. Lembro-me bem de algumas ocorrências em que determinados discentes foram à minha sala para solicitar a transferência da escola, por causa das dificuldades em se promover para o ano seguinte. Por meio de orientações oriundas da minha formação em Psicopedagogia, pude evitar a saída desses alunos da instituição e hoje os vejo em cursos superiores como Medicina, Engenharias, Direito etc., o que me traz muito orgulho. Alguns desses discentes estiveram por várias vezes em orientação pelas dificuldades em alguns dos conteúdos do curso e, com base na perspectiva psicopedagógica, delineei cronogramas de estudos para que pudessem obter sucesso na aprendizagem, e assim se fez. A capacitação que obtive na Especialização em Psicopedagogia hoje tem ajudado a entender e orientar os alunos nos diversos casos que surgem na escola, favorecendo a articulação entre o ensino e a aprendizagem. Dependendo de cada problema ou queixa apresentada, é possível fazer o encaminhamento necessário, seja pedagógico ou para outro profissional, psicólogo, assistente social, médico, etc.

Contudo, mesmo com essas contribuições, necessária se fez uma investigação para entendimento da realidade atual — alunos em situação de fracasso escolar, com baixo rendimento nos conteúdos escolares — com vistas a possibilitar uma transformação das práticas efetivadas nesse contexto. Uma pesquisa contribui para suscitar os fatores que interferem no desenvolvimento e aprendizagem dos educandos e, com isso, algumas inferências e intervenções podem ser realizadas a partir do resultado da investigação.

Pautada nos princípios da Psicopedagogia, pois já havia feito o curso de Especialização em Psicopedagogia Escolar, nos primeiros meses de trabalho, comecei a fazer

análises da situação escolar dos educandos e fiquei estarecida. Uma grande quantidade de educandos apresentava notas abaixo do esperado³ em várias disciplinas no fechamento de cada bimestre. No final do ano, muitos ficavam retidos na série que estavam cursando, principalmente aqueles do primeiro ano do Ensino Médio Técnico. Outros, devido à situação em que se encontravam, desistiam de continuar tentando obter média nas disciplinas e se evadiam da escola. Alguns passavam para a série seguinte, entretanto com dependências em duas disciplinas⁴. As queixas dos pais dos discentes eram constantes, sobretudo no que tange às dificuldades de aprendizagens dos filhos e problemas envolvendo a relação professor/aluno. Muitos alunos não conseguiam estabelecer um diálogo com os docentes, por medo de represália, ou diziam que a conversa não surtia efeitos e a problemática não se resolvia. Havia visitas de pais ao setor, ou seja, a Coordenação de Apoio Pedagógico ao Discente do Campus; apesar de poucas, essas visitas demandavam tempo; cada atendimento levava em torno de duas horas; eles queriam ouvir algo de positivo sobre o sucesso escolar do filho e viam nos atendimentos uma possibilidade de ação em favor do aluno/filho.

Alguns pais participam da vida escolar dos filhos, outros quase não comparecem à escola. Se a participação fosse maior, haveria diálogo sobre as questões problemáticas que envolvem o cotidiano escolar. As faltas em reuniões são recorrentes, tanto nos encontros de início de ano para repasse de informes⁵, quanto em reuniões para repasse dos resultados bimestrais – rendimento e frequência. As ausências são justificadas por trabalho, ou qualquer outro compromisso, e isso demonstra certa dificuldade no acompanhamento dos estudos dos filhos, o que influencia as possibilidades de sucesso do aluno.

Os anos de 2012, 2013 e 2014 passaram sem grandes modificações nos resultados do rendimento das turmas. Eu seguia aprendendo por meio da prática, visto que não possuía uma trajetória experiencial na função, apesar de conhecer a configuração do trabalho do pedagogo

³ Para aprovação no ano de estudo o aluno tem que alcançar média igual ou superior a 6,0 pontos em cada disciplina, sendo que são distribuídos 10,0 em cada bimestre de estudo, totalizando 40,0 pontos no ano, distribuídos em atividades avaliativas; no final do ano é feita a média dos bimestres e aquele aluno que obtiver média menor que 6,0 nas disciplinas cursadas, estará em situação de reprovado. Portanto, estará com rendimento abaixo do que é o esperado, conforme Resoluções internas da instituição.

⁴ O aluno poderá ter progressão parcial para a série seguinte, se ele apresentar reprovação em não mais que duas disciplinas. Assim ele poderá cursar a série seguinte e, juntamente com as disciplinas da série, cursará as duas disciplinas para as quais não obteve aprovação, em forma de dependência. Mas torna-se necessário ressaltar que os alunos que adentraram até o ano de 2011 poderiam ter até três dependências, pois o curso era integrado de quatro anos. Mas houve mudanças nas matrizes curriculares dos cursos no ano de 2012, quando passou a ser integrado integral (o curso passou a ser de três anos, com aulas no matutino e vespertino) e os alunos ingressantes a partir de 2012 podem ter até duas dependências para obterem aprovação no ano de estudo.

⁵ No início do ano é realizada uma reunião com pais dos alunos dos Cursos Técnicos Integrados em Eletrotécnica e em Química para repassar informações variadas, tais como: apresentação dos setores da escola e atribuições de cada um; direitos e deveres do corpo discente; auxílios estudantis; estágios e atividades complementares (atividades que integram o currículo dos cursos); monitorias com bolsa; acompanhamento pedagógico discente e acompanhamento psicológico escolar.

nas escolas, pois havia atuado como docente em uma escola pública da rede estadual. No âmbito federal há significativas diferenças, o pedagogo atua mais especificamente com alunos e repassa as problemáticas envolvendo o corpo discente com professores para uma Coordenação Acadêmica, que atua mais junto aos docentes. O pedagogo faz intervenções junto ao corpo docente em conjunto com a Coordenação Acadêmica, buscando estabelecer parceria. Isso exige saberes que vão desde acompanhar alunos com variados problemas, sejam eles, comportamentais, disciplinares e emocionais, até compreender e conviver com resistências de professores que, em maioria, são mestres ou doutores em Educação e consideram o pedagogo como um profissional técnico-administrativo, que está no contexto para acompanhar o discente.

Diante dessa conjuntura, tenho que me reinventar a cada desafio, e construir outras práticas, porque tudo parece novo nessa rede de relações e agrupamentos, e os significados vão sendo reelaborados a partir dos valores, do modo de me situar nesse espaço, das representações nas quais acredito e das quais me aposso.

É certo que os conhecimentos teórico-metodológicos fornecem meios para o enfrentamento das novas realidades, assim como os saberes das teorias da Educação são extremamente necessários para a compreensão da escola, oferecendo suporte para investigação da própria prática. Por meio dessa práxis pode-se constituir outros saberes para a transformação e a constituição do ser profissional. Nesse sentido, os saberes pedagógicos são essenciais, pois minha experiência vivenciada como professora em uma escola de Ensino Médio Técnico e os conhecimentos adquiridos durante essa trajetória colaboram com o meu trabalho como pedagoga.

A filosofia de ensino dos Institutos Federais de Goiás preza por uma Educação em que a escola é aberta, não se trancam portões, de forma que o aluno pode ir e vir. Ele deve ser consciente do seu papel de estudante responsável pelos seus estudos e, participar das aulas assídua e ativamente. No entanto, esse fato me intrigou no início das atividades e exigiu certa adaptação de minha parte quanto a esse formato de ensino, pois não estava acostumada com escola de portões abertos nos horários de aulas, em que o aluno sai e entra quando desejar. No Ensino Superior, essa é uma prática comum, mas na Educação Básica, quase não se veem ocorrências assim. Hoje compreendo que conviver com a escola aberta desde o Ensino Médio favorece a autonomia do educando, crescimento e um preparo para vivência em sociedade e prosseguimento nos estudos.

A verificação dos rendimentos dos alunos e os atendimentos individuais às turmas dos Cursos Técnicos Integrados em Eletrotécnica e em Química provocaram-me certo

desconforto, pois me via somente analisando dados recortados, bimestralmente, e pouco podia ser feito para que a situação mudasse de um bimestre a outro, ou de um ano a outro. O pouco tempo disponível para a análise da situação e a proposição de ações com vistas a transformações da realidade no Ensino Médio Técnico Integrado me deixava de mãos atadas, pois, além desses cursos, ainda tinha que conseguir tempo para desenvolver distintos trabalhos com outras turmas da escola – Bacharelado em Engenharia Elétrica, Licenciatura em Química e Curso Técnico EJA.

A necessidade de realizar diversas tarefas resultou em poucas ações direcionadas para orientação dos alunos em situação de fracasso escolar; devido ao intenso trabalho no setor não era possível a concretização de uma investigação mais profunda dos motivos que causavam as dificuldades para os estudantes aprenderem significativamente. Diante disso, surgiu em mim a necessidade de fazer uma pesquisa para além do horário de trabalho e com a efetivação dessa pesquisa, eu poderia colaborar com a escola, desvendando as causas dos problemas de aprendizagem no Ensino Médio Técnico e assim poderia pensar em ações interventivas. Na busca de mudar o quadro de fracasso escolar existente e pautada nos conhecimentos oriundos da Psicopedagogia, eu me sentia instigada a investigar os fatores que desencadeavam essa realidade, da qual, como pedagoga, sou uma das protagonistas importantes. No entanto, o trabalho cotidiano impedia a realização de uma investigação mais criteriosa da situação. Sendo assim, com base nessa realidade instigante e inquietante, surgiu a motivação para esta pesquisa, assim como o desejo de realizá-la no Curso de Mestrado.

Por esse ensejo, a motivação para a pesquisa se desvelou em torno das seguintes questões problematizadoras: (a) Se uma quantidade significativa de alunos (dados apresentados na Tabela 1) tem baixo rendimento escolar em diversas disciplinas durante o ano, gerando um quantitativo expressivo de reprovação ou aprovação com dependência, quais os fatores que desencadeiam essa realidade? (b) A estrutura física e o apoio pedagógico com profissionais que compõem a equipe pedagógica e psicossocial funcionam em consonância com as necessidades dos educandos? (c) Que aspectos interferem na participação efetiva dos pais na vida escolar dos filhos?

O objetivo geral do estudo foi fazer uma análise da situação acadêmica dos educandos (alunos dos Cursos Técnicos Integrados Integrais em Química e em Eletrotécnica), no que se refere ao sucesso/insucesso escolar, para conhecer os motivos que desencadearam tal situação e delinear possíveis apontamentos a partir da abordagem psicopedagógica; além disso, analisar a participação dos pais na vida escolar dos filhos e abordar as contribuições da relação entre família e escola para a aprendizagem dos educandos.

TABELA 1 Situação escolar dos alunos dos Cursos Técnicos Integrados Integrais⁶

Ano	Curso	Matric.	Aprovado. c/depend.	Aprov.	Reprov.	Transf. externa	Evasão
2012	1º Técnico em Eletrotécnica	41	09	02	22	08	-
	1º Técnico em Química	30	03	08	16	02	-
2013	1º Técnico em Eletrotécnica	49	14	10	22	03	-
	2º Técnico em Eletrotécnica	14	04	07	01	02	-
	1º Técnico em Química	21	04	04	12	-	-
	2º Técnico em Química	14	03	09	01	01	-
2014	1º Técnico em Eletrotécnica	43	16	13	04	09	-
	2º Técnico em Eletrotécnica	25	10	05	08	01	-
	3º Técnico em Eletrotécnica	11	-	10	-	01	-
	1º Técnico em Química	40	09	13	09	09	-
	2º Técnico em Química	09	02	04	02	01	-
	3º Técnico em Química	12	-	11	01	-	-

Fonte: Dados coletados em campo de pesquisa

Para tanto, definiram-se como objetivos específicos: (a) discutir as concepções de pais, alunos, professores, equipe pedagógica e gestora da escola sobre os problemas de aprendizagem existentes e fatores que causam o baixo rendimento e o consequente o fracasso escolar dos estudantes; (b) analisar as ações efetivadas pela instituição com a finalidade de sanar a problemática existente, no que concerne ao fracasso escolar dos discentes. Nesse sentido, propôs-se a verificar o grau de interação da equipe pedagógica e psicossocial da escola; (c) analisar a relação entre professores e alunos, o sistema de avaliação e de recuperação, as metodologias de ensino, verificando seus impactos nas aprendizagens; (d) verificar o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos e de que forma essa participação pode ou não influenciar nas aprendizagens e dificuldades existentes.

Uma vez definidos os objetivos e a problematização da pesquisa, é possível afirmar que este estudo é pertinente, por refletir sobre a necessidade de um engajamento de toda comunidade escolar, de todos os que fazem parte desse rol educativo, a fim de evitar as evasões, as desistências dos estudos, em função das dificuldades de aprendizagem dos conteúdos e dos problemas escolares. Considerando o Ensino Médio Técnico, a preocupação se amplia, pois se trata de adolescentes com ansiedades e sonhos de uma profissionalização para adentrar o mercado de trabalho.

Essa pesquisa pretende favorecer o entendimento de diversos contextos em que se propagam problemas ou dificuldades de aprendizagens e escolares, principalmente naqueles ofertantes de Cursos Técnicos Integrados. Com base na perspectiva psicopedagógica que

⁶ Em 2012, no primeiro ano do Curso Técnico em Química, o total de matriculados foi 30 alunos, entretanto houve uma matrícula cancelada posteriormente. No ano 2013, no primeiro ano do Curso Técnico em Química o total foi de 21 matrículas, mas houve um cancelamento após o início do curso. De modo parecido, em 2014, houve 25 matrículas no segundo ano do Curso Técnico em Eletrotécnica, mas houve uma matrícula cancelada depois do início das aulas.

embasa a realização desse estudo, o levantamento dos fatores e dos elementos impeditivos das aprendizagens pode contribuir para o esclarecimento da realidade e para efetivação das mudanças necessárias, seja por meio de novas regulamentações e projetos de intervenção seja pela revisão dos currículos, dos programas de disciplinas e ações pedagógicas. Ainda com o respaldo da Psicopedagogia, acredito na possibilidade de transformações no processo de ensino e aprendizagem da Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio e no sucesso escolar dos discentes.

Sendo assim, o próximo capítulo apresenta uma abordagem psicopedagógica da aprendizagem e dos problemas que impedem o aprender significativo. São apresentados conceitos da Psicopedagogia, seu objeto de estudo, compreendido na aprendizagem e dificuldades que possam surgir nesse processo. São tecidas considerações sobre a aprendizagem e concepções sobre as dificuldades de aprendizagem e escolares que se constituem como prováveis causas do fracasso escolar. Em seguida, ressalta-se o serviço de acompanhamento educacional junto à escola e à família como uma proposta de redução das dificuldades de aprendizagens e escolares que possam aparecer nas unidades de ensino.

2 APRENDIZAGEM, DIFICULDADES E ACOMPANHAMENTO EDUCACIONAL: uma abordagem psicopedagógica

Aprender a estudar

*Estudar é muito importante, mas pode-se estudar de várias maneiras.
Muitas vezes estudar não é só aprender o que vem nos livros.
Estudar não é só ler nos livros que há nas escolas.
É também aprender a ser livres, sem ideias tolas. [...]
Aprender a terra, aprender o trigo e ter um amigo também é estudar.
Estudar também é repartir, também é saber dar
o que a gente souber dividir para multiplicar.
Estudar é escrever um ditado sem ninguém nos ditar;
e se um erro nos for apontado é sabê-lo emendar.
É preciso, em vez de um tinteiro, ter uma cabeça que saiba pensar,
pois, na escola da vida, primeiro está saber estudar.
Contar todas as papoilas de um trigal é a mais linda conta que se pode
fazer. [...]
Estudar é muito, mas pensar é tudo!
(Ary dos Santos)*

2.1 Considerações preliminares

Os desafios dos educadores são muitos, não só ensinar a estudar, mas, sobretudo, ensinar a pensar, a associar ideias, a interpretar as formas *objetais*; como exposto no poema em epígrafe, estudar, aprender e ensinar impõem o estabelecimento de relações com os outros e consigo mesmo; é estar o indivíduo agraciado por poder estudar e ajudar os outros no que sabe e, nesse aspecto, *ensinante* e *aprendente*⁷ estão juntos. A cada verso que se lê é possível enxergar nas palavras um atributo psicopedagógico: saber dar, repartir, dividir; é conhecer os outros, ajudar os outros; saber emendar porque os erros, para a Psicopedagogia, podem ser vistos como um acerto, emendados por um caminhar psicopedagógico.

Para melhor compreensão do posicionamento em favor da Psicopedagogia quanto ao olhar a aprendizagem e a dificuldades de aprendizagem e escolar, indispensável é apresentar descrições sobre seu conceito, seu objeto de estudo e os benefícios que seus conhecimentos podem trazer àqueles educadores que se dispõem em conhecer essa área e suas interfaces no campo educacional. Os conceitos se configuram de forma a balizar os entendimentos acerca do ser humano em processo de desenvolvimento e aprendizagem, com seus contratempos, desafios e potencialidades. Os fundamentos psicopedagógicos servem como aportes para o repensar de práticas e crenças permeadas por concepções sobre o ensino e aprendizagem, pois

⁷ Os termos *ensinante* e *aprendente* estão em destaque em todo texto como referência aos escritos da autora argentina Alicia Fernández (1991).

alunos com dificuldades demandam ações pedagógicas específicas e os pressupostos psicopedagógicos permitem reflexões sobre tais processos.

2.2 Psicopedagogia: conceitos primordiais

A Psicopedagogia é uma área dedicada ao estudo do desenvolvimento e da aprendizagem humana, buscando compreender os fatores que contribuem ou dificultam esses processos; “[...] sua intervenção é preventiva e curativa, pois se dispõe a detectar problemas de aprendizagem e ‘resolvê-los’, além de preveni-los evitando que surjam outros” (PORTO, 2009, p. 110).

O trabalho psicopedagógico pode ocorrer em vários espaços, como escolas, hospitais, clínicas, instituições educativas em geral, sendo efetivado sob dois enfoques: o preventivo e o clínico. O preventivo é realizado, principalmente, em escolas, de modo a reduzir a ocorrência dos problemas de aprendizagem, por meio de ações preventivas junto aos professores, aos demais integrantes da escola e aos pais, oferecendo orientações pertinentes aos casos relacionados ao aprender e ao bom desempenho discente. No enfoque clínico, o psicopedagogo atua nas clínicas, o que implica procedimentos diagnósticos e interventivos em casos que apresentam dificuldades de aprendizagem, quando é imprescindível um trabalho com o sujeito, com sua família e com outros que se fizerem necessários, de modo a conhecer os obstáculos que impedem o aprender.

É possível fazer uma analogia entre a Psicopedagogia e um tear, pelas configurações que emergem das atividades inerentes à área. O tear remete a pensar em cruzamentos de fios verticais com os fios horizontais, formando o tecido, uma tessitura forte. Pode-se pensar em um tear psicopedagógico que seria um conjunto de ações dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem que se cruzam, ou seja, ajudas mútuas entre *ensinantes* e *aprendentes* em suas construções, formando um conhecimento socialmente construído e sólido. Socialmente, porque não se pode pensar em ações isoladas ou construídas individualmente, mas algo que se faz em conjunto, em que pedagogos, técnicos administrativos, assistentes sociais, professores e outros possam investir em uma Educação democrática. Desse modo, um pensar em si, na própria prática, mas sabendo que está vinculada à prática do outro, objetivando a construção do aprender com os sujeitos. Assim identidades pessoais e profissionais se formam e o conhecimento é alcançado pelos que o procuram e dele carecem para se tornarem cidadãos conscientes, críticos e sem medo de demonstrar suas dificuldades e conquistas na apreensão do saber.

Muitos indagam sobre o significado do termo Psicopedagogia e, ao se observar a palavra, logo se percebe a junção de Psicologia e Pedagogia, sendo a Psicologia uma ciência que estuda o ser humano, nos seus fenômenos psíquicos, emocionais e comportamentais e a Pedagogia, a ciência que foca os diversos temas relacionados à Educação. Todavia, o saber psicopedagógico envolve as contribuições de diversas áreas e não somente os elos somáticos dessas duas, ou seja, Psicologia e Pedagogia se somam a outras ciências corroborativas para um vislumbre do ser em sua totalidade, que possibilita uma visão integradora da aprendizagem humana.

A Psicopedagogia engloba, portanto, vários campos do conhecimento como a Filosofia, a Neurologia, a Sociologia, a Linguística, a Psicanálise, a Pedagogia etc.; nesse sentido, pode-se dizer que constitui uma área multidisciplinar (GRASSI, 2009). Os diversos campos não são específicos para responder as questões que envolvem a aprendizagem e, sim, as combinações entre eles conduzem a uma reflexão científica sobre o processo de aprender. É preciso entender o sujeito em sua totalidade, em todos os vínculos que possa estabelecer, a partir de fenômenos familiares, sociais e escolares. Por isso há uma interdisciplinaridade na abordagem psicopedagógica, pela qual os profissionais trabalham de forma interativa. “A interdisciplinaridade é um processo que visa à integração recíproca entre várias disciplinas e campos de conhecimento, capaz de romper as fronteiras de cada uma delas para alcançar uma visão comum do saber trabalhado em parceria” (FENELON, 2007, p. 82).

Logo, a Psicopedagogia trabalha no sentido de identificar o sujeito de maneira global e suas implicações nas relações com o saber, como os aspectos sociais, afetivos, cognitivos e culturais, que são significativos para aprendizagens bem-sucedidas. Estuda o processo de aprendizagem considerando o sujeito um ser ativo e construtor do conhecimento, ou seja, um ser *aprendente*.

Bossa (2009) afirma que:

Atualmente a Psicopedagogia refere-se a um saber e a um saber fazer às condições subjetivas e racionais - em especial familiares e escolares - às inibições, atraso e desvios do sujeito ou grupo a ser diagnosticado. O conhecimento psicopedagógico não se cristaliza em uma delimitação fixa, nem nos déficits e alterações subjetivas do aprender, mas avalia a possibilidade do sujeito, a possibilidade afetiva do saber, e de fazer, reconhecendo que o saber é próprio do sujeito (BOSSA, 2009, p. 29).

Bossa (2009) ainda diz que a Psicopedagogia tem sua especificidade como área de estudo e, ao buscar conhecimentos de outras áreas, cria seu próprio objeto. Para essa autora,

A Psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana, que adveio de uma demanda – o problema de aprendizagem, colocado em um território pouco explorado [...] e evolui devido à existência de recursos, ainda que embrionários, para atender essa demanda, constituindo-se, assim, em uma prática. Como se preocupa com o *problema de aprendizagem*, deve ocupar-se inicialmente *do processo de aprendizagem*. Portanto [...] a Psicopedagogia estuda as características de aprendizagem humana: como se aprende, como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e preveni-las (BOSSA, 2009, p. 21, grifo do autor).

Para Grassi (2009), a Psicopedagogia configura-se como práxis, com amplo estudo teórico e metodológico sobre a aprendizagem no espaço escolar e extraescolar, bem como sobre a aprendizagem sistemática e assistemática, formal e informal. Nesse sentido, enfatiza que a Psicopedagogia “[...] estuda a aprendizagem e a não aprendizagem, procurando descobrir suas causas e tratar manifestações, equacionando-as” (GRASSI, 2009, p. 135). Em vista disso, o “[...] objeto de estudo da Psicopedagogia é o processo de ensino e aprendizagem, que é bastante complexo, pois envolve diversos elementos, atores e concepções teóricas” (GRASSI, 2009, p. 135). Envolve, ainda, um olhar para o sujeito no seu contexto relacional, histórico, cultural e social. Essa autora descreve a atuação psicopedagógica, que requer um trabalho cuidadoso de investigação e análise do processo de ensino e de aprendizagem, a compreensão da apropriação do conhecimento e dos fatores que podem interferir nesse processo, considerando todos os aspectos envolvidos. E não basta somente investigar, é necessário analisar, prevenir, intervir e tratar.

A Psicopedagogia, então, é uma área com o objetivo de “[...] compreender, estudar e pesquisar a aprendizagem nos aspectos relacionados com o desenvolvimento e ou problema de aprendizagem” (RUBINSTEIN, 1996, p. 127).

Uma vez pontuado o conceito de Psicopedagogia pode-se afirmar que seu objeto de estudo é a aprendizagem e as dificuldades que possam surgir no aprender, sejam elas intrínsecas ou extrínsecas ao sujeito. Sendo assim, faz-se necessário discorrer sobre a aprendizagem, as dificuldades de aprendizagens e de escolarização e suas possíveis causas; mas já adiantando que, mesmo sendo colaboradoras de fracasso escolar, não são decisivas, pois, de uma forma ou de outra, a equipe escolar, por meio de um trabalho coletivo, pode ajudar a reduzir as circunstâncias causadoras desses problemas e viabilizar o sucesso escolar dos educandos.

2.2.1 A aprendizagem

“Aprender pode ser gostoso” (ROSSINI, 2003, p. 10). Para ser “gostoso”, implica atender as necessidades humanas, ser algo motivador e ter métodos socializados. Deve ser do interesse do sujeito, mas, igualmente, é de responsabilidade do educador e dos pais proporcionarem essa satisfação às crianças e aos adolescentes. Para Rossini (2003), o atendimento às necessidades humanas causa prazer e essas necessidades são as fisiológicas (alimento, hidratação, repouso, movimento, abrigo, etc.) e as psicológicas (amar e ser amado, sentir-se seguro, ter autoestima, sentir-se realizado, ser aprovado e aceito pela sociedade). Os sujeitos podem tornar-se apáticos a aprendizagem se essas necessidades não forem atendidas.

Aprender pode ser dominar uma atividade, ser solidário, responsável, ajudar os outros, entender as pessoas, conhecer a vida; dominar uma relação, que pode ser consigo mesmo, para construção de si, ou com os outros, o que colabora no aprendizado (CHARLOT, 2000). A aprendizagem requer relações bem-sucedidas, com os pares, com o conhecimento e com a própria vida.

A aprendizagem é o processo de adquirir novos conhecimentos, novas habilidades e competências. Demanda uma ação que envolva o *ensinante* e o *aprendente* em uma troca mediada pelo ato de amor na descoberta do mundo. Deve se desenrolar de forma instigante, de maneira prazerosa, para haver significado àquele que constrói conhecimento. Quando isso não acontece, pode ocorrer a dificuldade para aprender, que, quase sempre, culmina com o fracasso escolar.

Todo sujeito tem sua modalidade de aprendizagem, um fator determinante que indica como ele realiza seus vínculos com os objetos do conhecimento. O fracasso escolar nasce, então, porque, de uma forma ou de outra, existe uma barreira na construção desses vínculos, muitas vezes despercebida ou negligenciada pela escola ou produzida dentro da própria esfera institucional. A escola, na figura dos seus profissionais, não consegue vislumbrar que cada aluno tem sua modalidade de aprendizagem adquirida dentro da sua cultura, sendo essa, portanto, diferente em cada sujeito.

Fernández (1991) argumenta sobre a aquisição da aprendizagem e aponta a modalidade de aprendizagem que cada um possui desde o nascimento, uma forma pessoal de se aproximar do conhecimento. É um esquema de operar que o sujeito utiliza, ao se deparar com as diferentes situações de aprendizagem. Essa modalidade é construída de acordo com as experiências efetivadas e com os modelos de aprendizagem vivenciados no grupo familiar.

A aprendizagem se consolida mediante condições externas e internas ao sujeito. Na dimensão interna, há três planos inter-relacionados, como o corpo, a condição cognitiva e a dinâmica do comportamento. O corpo, na sua estrutura neurofisiológica com sua integridade anátomo-funcional e seus esquemas e coordenações conservados, é o mediador da ação, é com ele que se aprende (PAÍN, 1985). “As condições do mesmo, sejam constitucionais, herdadas ou adquiridas, favorecem ou atrasam os processos cognitivos e, em especial, os de aprendizagem” (PAÍN, 1985, p. 22). A condição cognitiva da aprendizagem está relacionada “[...] à presença de estruturas capazes de organizar os estímulos do conhecimento” (PAÍN, 1985, p. 23), ou, se não há essa condição, necessário se faz a articulação de meios para o alcance desse fim. Tal meio pode ser equacionado pelos fundamentos psicopedagógicos. Além disso, a dinâmica do comportamento é condição para a efetivação da aprendizagem, pois ela supõe um processamento da realidade e é resultado do comportamento/atuação do sujeito sobre os objetos do conhecimento. Assim, o aprender vai ser mais rápido de acordo com as necessidades individuais (PAIN, 1985).

Ao falar em processos cognitivos e da ação dos sujeitos sobre a realidade concreta, Porto (2009) salienta que os aspectos afetivos, junto com os cognitivos e biológicos, são fatores individuais, internos que interferem nas aprendizagens. A aprendizagem ocorre no dia a dia e, por meio do aprender, o sujeito desenvolve comportamentos para viver.

O aprender envolve a inteligência, os desejos e as necessidades e, por intermédio do cognitivo, busca-se generalizar, classificar, ordenar, identificando-se semelhanças, enquanto que, por meio dos desejos e das necessidades, busca-se o individual, o subjetivo e o diferente (PORTO, 2009, p. 39-40).

A Psicopedagogia reconhece a interdependência desses aspectos nas mais diversas formas de aprendizagens. E esse reconhecimento leva a um assessoramento mais reflexivo, formativo e inovador nas situações e se constitui em aspectos positivos para reduzir os fracassos escolares existentes.

“Aprender é construir seu próprio significado, e não encontrar respostas certas dadas por alguém” (PORTO, 2009, p. 41). Diante disso, afirma-se que a Psicopedagogia favorece essa construção significativa pelo *aprendente* em um formato suplementar, quando o sujeito tem certas limitações, de quaisquer ordens ou se essas limitações são externas a ele. É um caminhar juntos, em um oferecimento de suportes e recursos necessários a construção do saber. “Toda e qualquer experiência só se converte em conhecimento quando tenha passado

por um procedimento reflexivo (crítico – analítico – valorativo – compreensivo), combinado ou relacionado com outras experiências” (PORTO, 2009, p.63-64).

A Psicopedagogia oferece conhecimentos sobre a aprendizagem de modo que haja auxílio ao sujeito, de forma a resgatar suas possibilidades de aprender, em suas relações com os objetos do conhecimento.

Quando se fala nas relações entre o sujeito e objeto, lembrar-se-á da concepção interacionista. Os conhecimentos sobre a base interacionista são muito importantes para entender a aprendizagem, cujo foco não está no sujeito, como pontua o Inatismo, nem no objeto, como infere o Empirismo, mas nas relações interativas que se estabelecem nas duas vertentes: sujeito e objeto. A Psicopedagogia se respalda no paradigma interacionista, que se contrapõe ao Inatismo e ao Empirismo⁸. No Interacionismo, “[...] o processo de aprendizagem humana não se dá por força da bagagem hereditária apenas, nem apenas da pressão do meio, físico ou social, mas por força entre esses dois polos, interação ativada pelo sujeito de aprendizagem” (BECKER, 2003, p. 17). E mesmo a inteligência tendo uma base genética, de acordo com os postulados piagetianos, seu processo de construção ocorre a partir de ações do sujeito sobre os objetos, em uma relação entre estruturas internas e o meio externo. Assim, as relações sociais têm papel importante para a aprendizagem.

Pela perspectiva psicopedagógica, possíveis soluções surgem de modo a diminuir manifestações negativas no aprender materializadas no baixo rendimento dos alunos, ocasionando o fracasso escolar. A Psicopedagogia representa ações, meios e técnicas para a promoção das capacidades do aprender de maneira gratificante, de modo a preparar os educadores para identificação do tipo e intensidade de mediações de que o sujeito em aprendizagem necessita para progredir, dentro das dimensões afetivas, cognitivas, psicológicas, culturais e outras, reduzindo-se, assim, as suas dificuldades escolares e de aprendizagem.

2.2.2 Dificuldades de aprendizagem

⁸Na concepção do Inatismo, por meio de uma bagagem hereditária, o ser humano possui em si aptidões e conceitos e, dessa maneira, o conhecimento é inato a ele, ou seja, nasce com ele; sendo assim, valoriza-se o sujeito em detrimento ao ambiente de aprendizagem. Ao falar do Empirismo, ele é sustentado por ideias de que o conhecimento está posto na realidade exterior e é absorvido pelos sentidos, por meio das experiências vividas; nessa concepção, o ambiente é o local que favorece substancialmente as aprendizagens e, nesse caso, os objetos são carregados de significados e, conseqüentemente, são elementos fundamentais para o desenvolvimento do ser humano (REGO, 1998).

Vários autores apresentam conceitos para as dificuldades de aprendizagem, considerando aspectos do desenvolvimento humano. Questões relativas à parte psicológica ou física, como as disfunções cerebrais, os problemas psicológicos, os neurológicos e os motores que dificultam ao sujeito o aprender são considerados transtornos de aprendizagem. Autores como Paín (1985), Fonseca (1987), Kiguel (1987), Visca (1991), Silva (1998) e Sampaio (2011) retratam essas dificuldades, apontando os contratempos responsáveis pelo não aprender.

Segundo Sampaio (2011) alguns impasses relacionados às dificuldades para o aprendizado provêm de transtornos implicados por uma ou mais disfunção neuropsicológica que dificulta o aprender, são distúrbios relacionados aos processos psicológicos básicos como, por exemplo, as dislexias, discalculias, disgrafias, dislalias, disfasias e outros.

Paín (1985) apresenta os fatores intrínsecos e extrínsecos relacionados à aprendizagem e as dificuldades que possam surgir, como os fatores orgânicos, específicos, psicógenos e ambientais. Ressalta que as perdas sensoriais podem ocasionar isolamentos dos sujeitos; argumenta também sobre a necessidade de uma investigação neurológica a fim de compreender a demanda de instrumentos necessários à aprendizagem daqueles que apresentam problemas. Sugere uma verificação das questões glandulares que podem levar à falta de concentração e sonolência e, conseqüentemente, provocar lacunas no aprender. Ademais, cita o déficit alimentar como provocador de distrofia generalizada, que torna a capacidade para a aprendizagem insuficiente. A autora expõe a respeito de transtornos na área perceptivo-motora, como as desordens específicas de aprendizagens ligadas à indeterminação da lateralidade e de dislexias; cita, ademais, os fatores ambientais que são obstáculos que advêm das experiências vivenciadas no meio em que o sujeito está inserido. Nesse sentido, insiste que todos esses aspectos devem ser alvos de tratamentos psicopedagógicos, para haver um bom equilíbrio no organismo e não afetar o desenvolvimento do sujeito.

Kiguel (1987) aborda a área cognitiva e aponta as etapas ou estágios de desenvolvimento descritos por Piaget (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal) como condicionantes da aprendizagem, ou seja, o sujeito aprende aquilo que as suas estruturas cognitivas no momento permitem. No entanto, afirma que as escolas exigem tarefas que não correspondem às etapas de desenvolvimento da inteligência, ocasionando problemas de aprendizagem. Sendo assim, ao educador cabe conhecer esses processos cognitivos, com a finalidade de diminuir os problemas existentes. Com relação à área motora, a autora explora questões sobre o grafismo, delineando os avanços conforme cada etapa. Ressalta que pode haver conseqüências no âmbito pedagógico, quando acontecem

alterações *preceptomotoras* durante as etapas vivenciadas pelas crianças, que vão perdurar até a adolescência ou juventude, como dificuldades de atenção, disgrafia e lentidão nas tarefas. Além dos aspectos cognitivos e motores, a autora aponta questões relacionadas à área emocional e destaca a integridade afetiva; expõe sobre os períodos de desenvolvimento emocional como orientadores da aprendizagem, abordando as fases oral, anal, genital e latência com argumentos de que, se não forem bem consolidadas, pode haver manifestações negativas na área pedagógica decorrentes de problemas emocionais. O estudante pode apresentar inquietude e má estruturação da memória, dificuldade em planejar os trabalhos, em organizar as tarefas escolares e finalizá-las e em associar conhecimentos; há um superesforço e, ao mesmo tempo, desistência de aprender, problemas em se relacionar com colegas e professores, ou outros que fazem parte do seu meio social. Em função dos aspectos emocionais, muitos jovens ou adolescentes apresentam distúrbios processuais de aprendizagem, algo ligado diretamente às condutas antissociais, ou manifestações de comportamentos inadequados nos ambientes educacionais. A desmotivação, a agressividade, a imaturidade, a irresponsabilidade com os estudos e a falta de respeito com professores e colegas são características que denotam autoestima baixa e falta de limites, elementos que influenciam diretamente o desenvolvimento do estudante e trazem consequências para a efetivação da aprendizagem significativa. O aluno não tem prazer em estudar e vê nos estudos uma obrigação imposta pelos pais ou responsáveis. Muitos problemas comportamentais são atribuídos à história vivida pelo sujeito, em que faltam aproximações afetivas.

Visca (1991) menciona os obstáculos para aprendizagem, inclusive no ensino de nível médio. Faz alusão a aspectos cognitivos do aprender, referindo-se a três obstáculos: o *obstáculo epistêmico*, ou seja, ninguém pode aprender acima do nível da estrutura cognitiva que possui; o *obstáculo epistemofílico*, que engloba o medo à confusão (temor à indiscriminação entre o sujeito e o objeto de conhecimento), o medo ao ataque, (o sentimento consiste em ser agredido pelo objeto), e o medo à perda do que já foi adquirido; e por fim, o *obstáculo funcional*, que representa dificuldades para antecipação e de discriminação visual. (grifo nosso).

Por sua vez, Fonseca (1987) abordou os níveis de funcionamento em áreas que intervêm no processo da aprendizagem; ressalta o nível cognitivo e outros, como os níveis de desenvolvimento psicomotor e perceptivo. Nesse sentido, observa-se a comunicação, a linguagem, o emocional, as condutas, as expectativas dos estudantes e dos familiares como dimensões que constituem o sujeito e trazem implicações na aprendizagem. Sugere refazer a

história do indivíduo desde a infância e sua evolução para uma melhor compreensão da situação vivenciada.

O adolescente com dificuldades de aprendizagem traz as marcas de sua história - que podem ir do grau mais leve ao mais severo - e a revela através de uma série de manifestações psicológicas e condutais, mobilizadas como formas de se adaptar e sobreviver que lhe foram sendo colocadas (FONSECA, 1987, p. 67).

Outras dimensões que concebem o sujeito cognoscente e estão intrinsecamente ligadas ao processo de construção do conhecimento são comentadas por Silva (1998): a dimensão relacional, a racional e a desiderativa. As três dimensões não se fundem, não se excluem, mas se completam, tendo em vista que cada uma tem sua especificidade e possui elementos norteadores para que o sujeito tenha condições de aprender.

A dimensão relacional se refere ao sujeito como ser social contextualizado, que vive no mundo e é determinado pelas relações que estabelece com ele e com os outros, nas interações cotidianas, nas relações interpessoais, consolidadas pelos atos comunicativos. A dimensão racional corresponde às representações mentais das experiências vivenciadas, pelas trocas simbólicas e hipóteses formuladas pela ação do sujeito cognoscente sobre o objeto, realizadas por meio de percepções, discriminações, organizações, concepções, conceitos e enunciados, que formam estruturas para construção do conhecimento. E quando se fala de dimensão desiderativa, ela se refere ao saber inconsciente do sujeito regido pelo princípio do desejo, do prazer e dos sonhos (SILVA, 1998).

De acordo com a autora, se uma das dimensões não está em perfeita consonância, começa a provocar um desequilíbrio no sujeito *aprendente*, o que gera um desempenho ruim, resultado de suas relações de aprendizagem não bem acertadas com o mundo que o rodeia, decorrentes de um processo desequilibrado. As colocações de Silva (1998) remetem a pensar nas condições em que o sujeito possa estar inserido e no que está sendo propiciado para o seu sucesso na aprendizagem, uma vez que essas dimensões, ainda que relacionadas diretamente ao sujeito, podem ser trabalhadas externamente a ele.

Com base nos autores retromencionados, é possível afirmar que as dificuldades de aprendizagem podem estar relacionadas a vários problemas, que afetam o desempenho escolar. O entendimento e o esclarecimento sobre os transtornos para a aprendizagem viabilizam a tomada de decisões e a provisão de serviços da área educacional ou outras.

As dificuldades de aprendizagem não são uma condição ou síndrome simples, nem decorrem apenas de uma única etiologia, trata-se de um conjunto de condições e de problemas heterogêneos e de uma diversidade de

sintomas e de atributos que obviamente subentendem diversificadas e diferenciadas respostas clínico-educacionais (PORTO, 2009, p. 101).

As dificuldades podem apresentar diferentes características. Por exemplo, quando os estudantes têm inteligência acima da média, mas os educadores não identificam o que ele é capaz de fazer e realmente consegue fazer. Por outro lado, algumas disfunções encontradas nos sujeitos, em torno da percepção visual, de habilidades motoras finas e de atenção, ocasionalmente, passam despercebidas por familiares e são impactantes na aprendizagem, mas, pelos integrantes da equipe escolar não podem ser negligenciadas.

Outros aspectos problemáticos notados em jovens, como fraco alcance da atenção, dificuldade para seguir instruções, imaturidade social, dificuldade de comunicação, fraco planejamento e habilidades organizacionais, distração, inexistência de destreza e falta de controle dos impulsos podem ser os causadores das dificuldades de aprendizagem. Esses comportamentos surgem por desajustes provocados por problemas neurológicos ou psicológicos aos quais também se integram os problemas de aprendizagem. Problemas emocionais como frustrações, ansiedades, depressões e vontade de abandonar os estudos podem ser encontrados em sujeitos que apresentam dificuldades para aprender (SMITH; STRICK, 2007).

Os obstáculos que envolvem o aprendizado demandam transformações na didática empreendida para desenvolver conteúdos das áreas, contextualizando os saberes. As dificuldades existentes tangem também a complexas linguagens simbólicas utilizadas para ministração das aulas, pois muitos dos problemas de aprendizagem se inserem nas habilidades básicas de raciocínio, como ler, escrever e calcular, em que o estudante não consegue compreender o que lhe está sendo exposto durante o ensino.

Ao pensar nos problemas de aprendizagem ou dificuldades no âmbito escolar, os educadores têm que se ater também a questões relacionadas ao ensino, como, por exemplo, currículo, avaliações, relação professor/aluno, base de conteúdos anteriores, recuperações pouco aprofundadas etc. Atentar para esses aspectos significa considerar todos os elementos que se relacionam no decorrer dos processos de ensino e aprendizagem.

2.2.3 Dificuldades de escolarização

As dificuldades de escolarização são impasses correlatos à instituição escolar, de ordem pedagógica e/ou administrativa; surgem “[...] em razão de uma metodologia inadequada, método de alfabetização inadequado, privação cultural e econômica, má-

formação docente, falta de planejamento das atividades, desconhecimento da realidade cognitiva dos alunos” (SAMPAIO, 2011, p. 90).

Sendo assim, faz-se necessário refletir sobre as relações entre fracasso escolar e dificuldades de escolarização. Muitos educadores, durante décadas, consideravam os quadros de insucesso escolar como uma normalidade, pela ausência de escolarização vivenciada pelos sujeitos, ou seja, era algo comum as pessoas abandonarem os estudos para trabalhar, ou nem adentrarem na Educação Básica, principalmente nas camadas mais pobres da população. O fracasso escolar no Brasil tornou-se um problema social acentuado quando houve a necessidade de escolarização das pessoas para sustentar a força do trabalho nas fábricas, consequências do desenvolvimento industrial. Surgiu então a preocupação em democratizar o ensino (PERRENOUD, 2007).

Observa-se que o discurso da escola para todos não considerou a diferença entre os sujeitos menos e mais favorecidos, os modos de ensinar são os mesmos para todos; a linguagem utilizada para as comunicações pedagógicas não foi pensada sob a ótica do aluno de classes populares e, conseqüentemente, a escola começou a produzir, e ainda produz, o fracasso escolar. Apesar de não pertencer exclusivamente à escola a responsabilidade pelos insucessos escolares dos educandos, pois isso é reflexo também da sociedade desigual, ela pode reduzir essas problemáticas por meio do seu trabalho pedagógico e político.

Cabe ressaltar que as diferenças situam o sujeito como um ser singular que tem suas vivências, questões subjetivas e necessidades peculiares para aprender. As pessoas são diferentes, têm predisposição distinta para aprendizagem; e se isso não for levado em consideração, a escola pode fabricar fracassos, por meio da escolha do currículo; da indiferença à diferença, da mediação padronizada para todos e utilizando os mesmos modos de avaliar os estudantes. É claro que ninguém está sugerindo um nível inferior para escola pública, por meio de um currículo com conteúdos mais fracos; o que se quer é um ensino em que as atividades e as interações sejam organizadas, de modo que o aluno seja confrontado constantemente com as situações didáticas (PERRENOUD, 2007).

Em meio a reprovações, repetências e o abandono surgiram explicações para justificar o fracasso escolar, entre elas as teorias das diferenças individuais, da deficiência cultural e das diferenças culturais (PATTO, 1996; SOARES, 2000; SILVA, 2007).

Patto (1996) expôs que as dificuldades de aprendizagem escolar se manifestam mais em crianças provenientes dos segmentos empobrecidos da população. Por isso sugere que entender os percalços em se tratando da escolaridade, remete a compreender o modo dominante que cada um a pensa. A autora não afirmou que aquelas pessoas mais favorecidas

financeiramente estejam livres de enfrentar problemas de aprendizagem ou escolarização; ela defende que as desigualdades existentes e impregnadas na sociedade atual são reflexos das sociedades de castas que produzem desigualdades de oportunidades, pelas diferenças sociais e culturais, e são as responsáveis pelo fracasso escolar. A partir disso, comenta pesquisas que procuraram explicar o fracasso escolar, entre elas as ideias preconceituosas arraigadas no meio educacional até os dias atuais relacionadas à teoria da carência cultural⁹ e a teoria das diferenças individuais como fontes de produção dos problemas de rendimentos escolares nos menos favorecidos, em que o aluno e a família são os culpados pelos desempenhos insatisfatórios. Ainda segundo a autora “[...] tais pesquisas confirmam aos educadores a propriedade de sua visão preconceituosa das crianças pobres e de suas famílias, impedindo-os, assim de olhar para a escola e a sociedade em que vivem com olhos mais críticos” (PATTO, 1996, p. 50).

Patto (1996) investigou as causas justificadas pela escola para o fracasso escolar em pesquisa realizada em uma instituição pública de Ensino Fundamental, na cidade de São Paulo, e revelou um cunho preconceituoso e estereotipado sobre a pobreza; argumentos como inadequação/desestruturação familiar (pais separados, trabalho infantil); questões de ordem moral (pais omissos e violentos); e distúrbios psíquicos (deficiências psicológicas) atribuídos aos alunos ou à família apareceram nas proposições de gestores e professores; surgiram algumas colocações referentes a aspectos estruturais do sistema de ensino, as deficiências na formação dos professores e problemas de inadequação do ensino a clientela escolar, o último, reforçando a teoria da diferença cultural.

Assim percebe-se que, em muitos contextos, as explicações para o baixo rendimento são semelhantes: ora se culpa a família, ora se culpa o aluno. Na verdade, a finalidade não é apontar negativamente as instituições educativas, mas que, pelo menos, elas possam avaliar as situações a partir de seus próprios problemas.

De modo parecido, Soares (2000) aponta os motivos do fracasso escolar, retomando teorias explicadas por Patto (1996), mas associando-as às relações entre linguagem e escola. Sabendo-se que a língua é o principal instrumento de ensino e de aprendizagem em todas as matérias e em todas as atividades, a compreensão das relações entre a linguagem e classe social e de suas implicações na comunicação pedagógica é indispensável a todos os que trabalham na escola, nas relações cotidianamente.

⁹A carência cultural provoca a desigualdade educacional por causa da diferença de ambiente cultural a que as crianças de classe baixa e média se desenvolvem, pela pouca estimulação sensorial proveniente do meio físico; além disso, os valores, as crenças, as normas, os hábitos e as habilidades típicos das classes dominantes são considerados como os mais adequados à promoção de um desenvolvimento psicológico sadio (PATTO, 1996).

Silva (2007) também comenta sobre o olhar preconceituoso no meio educacional. Em seus estudos, procurou compreender as ações cotidianas dos familiares e dos alunos de uma rede de ensino pública, especificamente uma escola municipal de Juiz de Fora/MG, considerando os espaços físicos onde residiam, as condições cercantes ao processo de escolarização, os papéis sociais desempenhados pelos alunos e os significados dados à ação escolar. O autor faz uma abordagem a respeito do fracasso escolar elencando as ideias que surgiram de suas causas ligadas à questão da ineficiência ou privação cultural, recorrentes no âmbito escolar; ressalta sobre a Educação compensatória (a escola desempenha a função de oferecer o aprendizado que falta a família, antes e depois de inserir o filho na escola), como uma tentativa do sistema escolar em atenuar ou suprir as deficiências dos efeitos da privação cultural a que o aluno está submetido. Sob sua ótica

[...] parece ser mais frutífero, na análise família-escola, explorar o campo da significação da escola para alunos e para famílias, analisando o cotidiano familiar, do que atribuir o fracasso à carência cultural, à ideologia do dom e às deficiências na organização familiar (SILVA, 2007, p. 61).

O autor adverte que

Muitas vezes o fracasso escolar tem sido justificado pela desestruturação ou mesmo deficiência na organização familiar. Talvez fosse mais coerente compreender o fracasso não nas famílias e sim nas ações pedagógicas que desconsideram novas estruturas familiares principalmente as existentes nos meios populares (SILVA, 2007, p. 59).

Cabe dizer que muitas pesquisas centram no Ensino Fundamental para contextualizar seu objeto de estudo — o desempenho insatisfatório dos alunos — mas o Ensino Médio não está ileso dessa problemática, apesar de haver poucos estudos para uma discussão mais aprofundada sobre o assunto.

A Psicologia tradicional ademais corrobora a Pedagogia da exclusão, selando destinos de alunos e servindo para “justificar” as desigualdades sociais. Os alunos com dificuldades de escolarização são encaminhados para diagnóstico psicológico e não é feita uma análise crítica das situações; são rotulados como incapazes de aprender, são os grandes problemas da escola, independentes das dimensões sociais e políticas das instituições escolares, da sociedade dividida em classes.

É preciso rever as avaliações feitas por laudos em que o avaliador, geralmente, desconsidera as condições institucionais em que são produzidas as dificuldades de aprendizagem; e a Pedagogia tem compactuado com esses resultados avaliativos retornados às escolas. Apesar de críticas contundentes realizadas, há algumas décadas, essa concepção de

fracasso que parte de uma visão preconceituosa dos pobres e negros continua fortemente presente no cotidiano escolar, nas práticas pedagógicas, nas falas de pais e no posicionamento dos alunos (ASBAHR; LOPES, 2006).

Asbahr e Lopes (2006) investigaram a influência das concepções da Psicologia tradicional nas falas de educadores e alunos sobre o fracasso escolar na atualidade em uma escola pública municipal da cidade de São Paulo; o objetivo foi apreender as hipóteses desses sujeitos acerca das dificuldades de escolarização. As hipóteses apresentadas pelas professoras giraram em torno dos problemas familiares e individuais dos sujeitos: causas biológicas; causas familiares e causas culturais. Em raros momentos houve menção à responsabilidade da escola na construção dessas queixas ou reflexão sobre o trabalho docente. Já os alunos reproduzem essas crenças sobre o fracasso escolar e se responsabilizam por ele, assumindo a “culpa” por seus comportamentos inadequados ou pela falta de motivação para os estudos; ademais, em algumas vezes, transferem essa “culpa” para o professor, ao fazerem referência aos anos em que não receberam a atenção devida para aprenderem.

A partir do estudo dos autores, verifica-se quão inculcado está na mente e nos posicionamentos das pessoas, seja do professor, do aluno e até mesmo da família, o foco em atribuir ao sujeito de aprendizagem os motivos pelo seu fracasso ou baixo desempenho. Pelos apontamentos, afirma-se a necessidade de um olhar mais crítico para a escola, em uma tentativa de aceitar que a forma didática pode não estar promovendo a aprendizagem; as formas de explicação dos conteúdos não estão alcançando a maneira de um ou outro aluno aprender; a organização ou sua estruturação não está respondendo à necessidade do educando da região a que a instituição está inserida; tudo tem de ser considerado ao perceber insucessos escolares no interior das unidades educativas.

É preciso enfocar a escola no sentido de especular quais os elementos influenciadores no rendimento dos alunos. O pensamento educacional, ao se referir ao fracasso escolar, volta-se mais para investigações em relação às capacidades discentes, preparo docentes e diferenças culturais; assim, não há uma preocupação mínima em investigar os componentes culturais e organizacionais da própria escola. Seria uma boa iniciativa perceber a instituição escolar como uma instância que tem uma dinâmica cultural e a materializa em suas práticas, processos e rituais, legitimando currículos, condutas, avaliações e disciplinas; isso é parte da realidade econômica e social que tem peso nessa dinâmica excludente.

Um aspecto a ser considerado é a estrutura disciplinar e seriada dos conteúdos das várias ciências, que conduz à reprovação e à repetência, traduzindo em negação do direito ao estudante de continuar prosseguindo nos estudos e a obter o saber socialmente produzido. O

saber, da forma pela qual é disciplinado nos conteúdos escolares obedece à lógica de cada disciplina, mas não a maneira como é construído social e culturalmente, a que o povo, em geral, tem acesso cotidianamente. Nesse formato é retirado o direito do cidadão à formação básica e universal; então a proposta mais assertiva é uma reforma no ensino que leve em conta o educando, julgando cada caso de insucesso escolar coletivamente, pelos professores, inspetores, tutores e gestão da escola, ao invés de ser avaliado com rigidez docente dentro da sua disciplina escolar (ARROYO, 2003).

Como bem diz Abramowicz (2003),

O erro, o fracasso e a repetência, que são vias de ruínas, só podem ser definidos no interior de uma prática específica e definida, ou seja, cada escola produz um tipo de aprendiz e de repetente. O que ocorre também com crianças repetentes de outras classes sociais, que lotam os consultórios de psicólogos, psicanalistas, fonoaudiólogos, psicopedagogas etc. O esforço, portanto, deve ser no sentido de impedir a cristalização de qualquer tipo de repetente (ABRAMOWICZ, 2003, p. 165).

A autora aponta o fracasso como resultado de práticas pedagógicas, o que independe da classe social na qual está inserido o aluno; se bem que, quando o aluno é inserido em acompanhamentos psicopedagógicos pertinentes, em processos interventivos, a situação de aprendizagem toma novos rumos; assim, pode-se afirmar que os encaminhamentos para atendimentos com profissionais especializados fazem diferença ao falar de fracasso escolar. Mas nem todas as famílias têm condições financeiras de atender às solicitações pelas escolas no que diz respeito a atendimentos externos as instituições educacionais, ou seja, clínicas especializadas para atender problemas de aprendizagem.

Entretanto, a mensagem passada por Abramowicz (2003) se refere a mudanças de práticas dentro da escola que, por vezes, têm provocado o insucesso escolar e, assim, os educadores não veem a situação como comum e as intervenções podem ocorrer dentro das próprias instituições educativas de modo preventivo.

Concorda-se com Sirino e Cunha (2002), ao descreverem que a baixa qualidade do ensino, as práticas educativas excludentes, a falta de reconhecimento do saber do aluno, as ideias preconcebidas quanto à proveniência social do aluno e de sua família produzem uma experiência escolar pobre; e, erroneamente, há predominância na sociedade dos aspectos biológicos, emocionais, culturais e familiares para explicar as causas do fracasso escolar.

Retomando Paín (1985, p. 33), os fatores ambientais incidem em problemas escolares e se referem “[...] ao meio ambiente material do sujeito, às possibilidades reais que o meio lhe oferece, à quantidade, à qualidade, frequência e abundância dos estímulos que constituem seu

campo de aprendizagem habitual”. Assim, conforme suas colocações, torna-se interessante verificar as oportunidades que o sujeito tem de acesso aos lugares, aos canais de cultura, como jornais, revistas, televisão e outros, bem como as características de sua moradia e escola, pois os estímulos que vivencia nesses meios favorecem o aprender. Por conseguinte, é plausível dizer que se a escola é carente de estímulos de aprendizagem, haverá, como diz Paín (1985), fraturas em seu aprender.

Em relação às queixas relativas às circunstâncias escolares que produzem dificuldades para o aprender e, por conseguinte, baixo rendimento e o fracasso escolar, a Psicopedagogia traz contribuição, quando propicia aos profissionais da escola o alargamento da visão sobre as causas que provocam um desempenho insatisfatório nos estudantes. O entendimento é de que a aprendizagem implica uma visão sistêmica e os aportes psicopedagógicos capacitam os educadores a identificar as possíveis ligações de fatos particulares ao todo, ou seja, um problema de ordem singular, a todo processo de ensino e aprendizagem. Essa visão implica acompanhamento educacional eficaz, capaz de fazer o levantamento da situação de aprendizagem dos educandos e avaliar os fatores causadores das dificuldades; este serviço pode ser empenhado na perspectiva psicopedagógica.

2.3 O trabalho de acompanhamento educacional na vertente psicopedagógica

A Psicopedagogia traz uma contribuição essencial à Educação, mesmo em contextos que não apresentam problemas e conflitos, tendo em vista que os educadores (professores, pedagogos, diretores etc.), por meio de uma abordagem psicopedagógica, podem atuar no cotidiano escolar de modo preventivo, com orientações aos discentes e docentes, no que concerne às dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, ademais, junto à família, em uma mediação às problemáticas que possam constituir entraves para o desenvolvimento do *aprendente*.

Importante, então, é tomar conhecimento de como os atendimentos e acompanhamentos da vida escolar discente precisam ser conduzidos para corresponder às necessidades estudantis. Sendo assim, apresentam-se, a seguir, algumas ideias sobre o trabalho de acompanhamento educacional nas escolas com olhar psicopedagógico e as possibilidades de orientações no âmbito familiar.

2.3.1 O acompanhamento no contexto escolar

Como já abordado anteriormente, a aprendizagem na escola é efetivada mediante o combinatório de variados fatores. É preciso ter um ambiente educacional favorável, no qual os educadores compreendam as dificuldades escolares encontradas e criem meios de saná-las. Uma abordagem psicopedagógica da aprendizagem pode ser o princípio, uma semente a ser enraizada na maneira de pensar e agir dos sujeitos que compartilham desse contexto. Em outras palavras, uma base a ser considerada com vistas à resolução de problemáticas existentes, em se tratando do fracasso nas aprendizagens.

Atualmente, a atividade de acompanhamento educacional nas escolas precisa ser abrangente, entendida como um trabalho realizado com todos os envolvidos quando se fala em aprendizagem e dificuldades no aprender. Todos os educadores, como professores e pedagogos podem executar essa função, no sentido de prestar atendimentos aos alunos, aos pais e fazer os devidos encaminhamentos. Claro que o serviço de orientação e acompanhamento educacional se aprofunda muito mais nos setores pedagógicos, nos quais o pedagogo é um dos profissionais da equipe que fomenta ações nas escolas, no que tange a atendimentos aos alunos, aos pais e a outros que têm relações com o sujeito *aprendente*. Mas a responsabilidade de mover ações para atendimentos de forma a implementar um acompanhamento estudantil eficiente é de todos os trabalhadores da escola.

A orientação e o acompanhamento educacional requerem conhecimentos mais aprofundados sobre a aprendizagem, e os profissionais da escola precisam estar atualizados quanto aos saberes inerentes a essa prática. A Educação escolar está condicionada pela tipologia da instituição e pelas respostas organizacionais construídas. O acompanhamento dos alunos deve considerar o clima escolar, as culturas arraigadas, as relações entre as equipes, o uso dos espaços e do tempo, itens determinantes da dinâmica existente. Visualizar todas as variáveis dependentes entre si, peculiares do processo didático, é indispensável para realização de atendimentos em uma perspectiva psicopedagógica.

É bom dizer que não há um modelo acabado e definido de acompanhamento educacional para ser usado em todos os contextos de atendimentos. Há pressupostos sobre Educação/escola e suas finalidades pedagógicas que agregam ideias diversas para que concepções psicopedagógicas possam configurar-se e levantar recursos promissores para atuar em cada instituição. À escola cabe assegurar um ensino de qualidade e responder aos desafios cotidianos, o que requer uma análise e revisão de suas práticas institucionais, principalmente em contextos que apresentam problemas como o fracasso escolar.

Nesse âmbito, os conhecimentos em Psicopedagogia objetivam favorecer uma coerente e contínua ação educativa concernente ao projeto pedagógico da escola, um trabalho compartilhado para atingir os fins educativos. Os referenciais psicopedagógicos, ao lado dos pressupostos organizacionais e curriculares, compõem-se de mecanismos eficazes para os educadores aperfeiçoarem os processos de ensino e descobrirem quais os motivos que levam os alunos a não conseguirem o sucesso nos estudos. Os obstáculos podem recair em práticas escolares não sensíveis aos fatores que levam ao insucesso escolar. Nesse sentido, o educador, a par dos conhecimentos da Psicopedagogia, pode impulsionar o trabalho em equipe, por meio do cooperativismo, para análise de situações e de casos especiais.

Fini (1996) relata que a Psicopedagogia proporciona aos profissionais a possibilidade de analisar os processos de ensino e aprendizagem a partir do sujeito que aprende e da instituição que ensina e oferece suporte para a compreensão do processo de construção do conhecimento pelo aluno.

Weiss (1987) assinala a necessidade de contrapor a ineficiência das instituições escolares e a partir daí poder corrigir as dificuldades na criação de vínculos adequados para com a leitura, a escrita e o cálculo, itens básicos para o sucesso escolar, pessoal e profissional. A autora argumenta sobre o papel patogênico exercido pelas escolas; a passividade e as exigências rígidas da equipe; e a falta de atenção em relação ao aluno com dificuldades. “Saber o que o aluno pode ou não pode aprender em cada momento de seu desenvolvimento é essencial em sua vida escolar” (WEISS, 1987, p. 79).

Embasados nos princípios psicopedagógicos, os educadores, juntamente com o adolescente, precisam trabalhar de forma interativa e participativa, fornecendo *feedbacks* sobre as condições de aprendizagem. Nesse sentido, desenvolve-se o prazer de aprender de forma lúdica, de maneira que o adolescente vivencie experiências gratificantes ao lidar com o processo de conhecer.

Se os alunos vivenciam situações de dificuldades e de insucessos escolares por inúmeros fatores, não se pode deixar de lado a responsabilidade da escola, suas variáveis e limitações, as relações que permeiam esse espaço, como professor-aluno, aluno-aluno, a metodologia de ensino, os fatores sócio-históricos. É necessário, então, considerar o potencial intelectual do aluno, para promover seu progresso, por meio de métodos de estudo apropriados, com calendário de atividades delineadas, planos de estudos sistematizados, oferecendo-lhe o apoio de que necessita.

O assessoramento pedagógico com base psicopedagógica traz contribuições à prática escolar; o pedagogo, ao executar essa tarefa, realiza uma escuta e auxílio aos professores

dentro das instituições de ensino na identificação das queixas presentes, quando há dificuldades para aprender. A especificidade pedagógica no momento de escuta ao aluno nos acompanhamentos educacionais é muito importante para o esclarecimento dos motivos das dificuldades de aprendizagem ou de escolarização. Muitas escolas, até os dias de hoje, não contam com o apoio de profissionais especializados para o acompanhamento dos alunos que passam por problemas em suas aprendizagens (o psicopedagogo, por exemplo). Além disso, até mesmo os encaminhamentos ficam prejudicados, quando a escola é composta por alunos que não têm condições de serem assistidos por profissionais externos e a região não conta com esse apoio em locais públicos. Solé (2001) adverte que há um campo profissional de orientação e de intervenção a ser ocupado por profissionais especializados, seja o psicólogo, o pedagogo ou o psicopedagogo, no sentido de desempenhar o assessoramento psicopedagógico nas escolas. A autora ainda admite que esses serviços, configurados ou não em equipe, intervêm para que todos os alunos recebam o acompanhamento escolar necessário, de modo a avaliar e a utilizar procedimentos para prevenir, corrigir, aperfeiçoar e intervir nos contextos diretamente, considerando todos os fatores e variáveis envolvidos no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem.

Ao reconhecer a realidade em várias escolas, principalmente as públicas, em que não existe a figura do profissional psicopedagogo na função, ao professor ou ao pedagogo cabe fazer o estudo dos motivos que levam ao fracasso escolar dos discentes. Isso pode ser efetivado por meio de entrevistas, autoavaliação discente, jogos individuais e coletivos, observação cotidiana do contexto escolar e diálogos com os alunos objetivando apontamentos dos fatores causadores dos baixos desempenhos existentes. A orientação provinda do docente ou do pedagogo esquematiza atividades, no sentido de colaborar para o progresso de cada aluno, com vistas a atender à sua especificidade, devido à diversidade de necessidades educativas de cada escola. É objetivo da orientação e do acompanhamento escolar assegurar as condições propícias para o melhoramento efetivo das relações de aprendizagem que acontecem na escola. A intervenção deve oferecer reflexões no âmbito de alternativas e de soluções viáveis para o aprendizado que resultem em propostas cada vez mais pertinentes ao enfrentamento do fracasso escolar.

Marcos (2000) se refere à escola/instituição e declara seis elementos que devem ser fonte de análise e observação: os *objetivos*, aqueles propósitos orientadores das atividades organizacionais; os *recursos*, pessoais, materiais, funcionais; *a estrutura escolar*; a *tecnologia*, apresentada não como artefatos tecnológicos, mas os processos operativos da instituição; *a cultura*, aqueles significados, princípios, valores ou crença manifestados pelos

membros da organização escolar; *o ambiente*, representado pelas variáveis externas a escola, como Leis, localização e comunidade. O autor expressa que deverá ser referência para avaliação, o trabalho de colaboração, a divisão de serviços, os objetivos comuns, a resolução de conflitos, os acordos efetivados, a racionalização dos recursos, pois é fundamental inferir estes componentes organizacionais nas análises a serem feitas, já que os fatos não ocorrem de forma isolada. Examinar esses componentes ajudará a vislumbrar as causas dos efeitos indesejáveis e acarretados por eles (grifos nossos).

Não se podem esquecer os processos de adaptação curricular, principalmente quando o aluno passa de uma etapa para outra, ou seja, quando termina as séries iniciais (primeiro ao quinto ano) e passa para as séries finais do Ensino Fundamental (sexto ao nono ano), ou quando termina o Ensino Fundamental e passa para o Ensino Médio. Essas mudanças provocam rupturas e o estudante, quase sempre, não está preparado para as mudanças curriculares pelas quais irá passar (aumento de disciplinas e disciplinas novas) o que provoca, em muitos casos, o fracasso escolar. O professor, ao fazer o acompanhamento educacional, pode executar uma intervenção no sentido de percorrer o caminho juntamente com o discente e ensiná-lo a lidar com as dificuldades iniciais de adaptação; citam-se como exemplos, as orientações periódicas concernentes às dificuldades individuais apresentadas. Solé (2001) destaca a função orientadora como inerente também à docência, proporcionadora dos meios necessários para a formação integral do aluno em suas capacidades.

Tendo em vista a enorme diversidade de alunos, o educador precisa adequar sua ação aos condicionantes das escolas, e essa orientação das aprendizagens deve estar baseada em um planejamento, observação e atuação diversificada para realmente concretizar a intervenção. É necessário haver uma preocupação em assessorar, não somente ensinar; o elemento mais significativo para realizar este assessoramento é a análise e a interpretação da situação inicial de aprendizagem, na busca de diversidade de estratégias (FINI, 1996). O professor ou o pedagogo — os profissionais que trabalham diretamente com os alunos — precisam conhecer bem a realidade, entender as relações que permeiam o espaço, para tomarem melhores decisões, no que concerne a saberes, a afetos ou a emoções, indo ao encontro das necessidades discentes, em uma descoberta das facetas impactantes no aprender.

Atribui-se ao sistema de acompanhamento escolar um caráter integrado das ações, que favorece o desenvolvimento dos alunos e lhes permite tomar decisões sobre o andamento de suas incumbências escolares; nesse sentido, esse acompanhamento deve ser realizado também junto à família dos discentes.

2.3.2 O acompanhamento no contexto familiar

Atualmente, existem diferentes concepções e configurações de família. Segundo Silva (2007, p. 57), “[...] a família é uma das mais antigas instituições sociais, sendo talvez, a que mais caracteriza a vida em sociedade. Ela é formada por um complexo sistema de relações entre seus membros, composto pelos cônjuges, filhos e parentes mais próximos”. A família torna-se um campo privilegiado, ao se pensar na relação entre o individual e o coletivo; cada família constrói sua própria história, em uma cultura, simbolicamente, e suas histórias exprimem a sua marca, traduzida em mitos familiares; a família tem uma função de dar sentido às relações e é um espaço de experiências vividas (SARTI, 2004).

Entretanto, há de se dizer que as transformações sociais ocorridas nas últimas décadas redefiniram arranjos familiares inovados e diversificados, apesar de permanecer ainda a forma de organização nuclear. A afirmação da individualidade pode sintetizar o sentido de tais mudanças, com implicações nas relações familiares. As transformações na composição familiar, nas relações de parentesco, ocasionam impactos na construção da identidade de cada componente no interior da família, redefinindo os papéis de cada membro do grupo. A família continua sendo espaço para a formação e construção de identidades e espaço privilegiado de socialização, de construção da iniciação dos afetos e de todo aprendizado que essas proximidades afetivas podem trazer a seus componentes. A mulher, por exemplo, passou a assumir papéis que, anteriormente, eram de exclusividade dos homens; há também o número reduzido de filhos. As pessoas estão em processo de transformação, no sentido da forma de pensar, nos questionamentos, na maneira de viver nesse mundo em processo de mudança. (OLIVEIRA, 2009).

Tais arranjos diversificados podem variar em combinações de diversas naturezas, seja na composição ou também nas relações familiares estabelecidas. A composição pode variar em uniões consensuais de parceiros separados ou divorciados; uniões de pessoas do mesmo sexo; uniões de pessoas com filhos de outros casamentos; mães sozinhas com seus filhos, sendo cada um de um pai diferente; pais sozinhos com seus filhos; avós com os netos; e uma infinidade de formas a serem definidas, colocando-nos diante de uma nova família diferenciada do clássico modelo de família nuclear (OLIVEIRA, 2009, p.68).

É preciso considerar a questão histórica ao falar da família, que não se encontra dissociada das eventualidades do cotidiano, como também compreender as escolhas que definem um ou outro no pensar ou no vivenciar a maneira de ser família na sociedade contemporânea. Muitas famílias podem ter organização muito parecida, todavia os modos de

relacionamento são diferentes. Nesse sentido, atribui-se às questões socioculturais a intensa desigualdade social evidenciada no País. Não há um modelo adequado de família, cada uma tem suas experiências sociais e culturais. As famílias brasileiras são, em sua maioria, aquelas que possuem meios escassos de sobrevivência e precisam de melhorias em suas condições de vida (OLIVEIRA, 2009).

Cada família é um sistema com suas próprias regras, limites e formas de atuação. Cada uma tem uma forma idiossincrática de abordar os problemas que surgem em seu seio, e todas passam por momentos evolutivos diferentes, nos quais variam, tanto a sua estrutura, funcionamento e estabilidade, como sua capacidade para adaptar-se às mudanças inerentes à sua condição de sistema aberto (SOLÉ, 2001, p. 220).

Há de se ressaltar que as novas organizações familiares exigem a construção de novos papéis e de outros modelos de aprendizagem e implicações de ordem emocional e social para o sujeito, principalmente quando há filhos, crianças ou adolescentes.

A importância fundamental da família para o jovem está precisamente nessa possibilidade de manter o eixo de referências simbólicas que a família representa, como lugar de auge, de segurança, como rede de proteção, mas que nesse momento – mais radicalmente, ainda, do que em outros do ciclo de vida familiar – precisa abrir espaço para o outro, justamente para continuar a ser ponto de referência (SARTI, 2004, p. 124).

Apesar da complexidade das relações familiares, os novos arranjos não são, necessariamente, desencadeadores de conflitos pelas convivências com outros membros antes externos a ela, pois a entrada de um novo sujeito no grupo, como no caso de madrastas ou padrastos, não significa que vai haver conflitos, o que vai depender da plasticidade das relações no novo núcleo familiar. Se bem que a família facilitadora do crescimento emocional e promotora de saúde não é aquela com ausência total de conflitos, embora os aspectos relacionados ao bem-estar psicológico do adolescente sofram, de forma preponderante, influências das diversas situações que ele vivencia em sua família. Assim, o diálogo é que vai indicar uma boa convivência nos lares; pode-se constatar que não existe diferença significativa entre o nível de bem-estar dos adolescentes de família original e de famílias reconstituídas. Mesmo com significativas mudanças na composição familiar, a sua função de apoio, proteção e responsabilidade com seus membros ainda se mantém inalterada (WAGNER *et al.*, 1999).

O que mudou foi o conceito de família e a ritualização do tempo - a unidade nuclear dos tempos modernos é menos comunitária e mais individualizada; com isso, grande parte do tempo familiar é gasto em atividades que isolam seus membros, como a televisão, a Internet, os vídeos-games e outros. Por

outro lado, outras características de mudanças familiares merecem destaque: aumento da expectativa de vida; espaço onde pais e filhos adultos convivem durante mais tempo; os filhos contando com a ajuda dos pais durante um tempo prolongado; extensão do período da adolescência e o maior número de recasamentos gerando a convivência com padrastos, madrastas, enteados, ou, em muitos casos, com avós (IGNÁCIO; GONÇALVES, 2003, p. 35).

Ao falar de famílias com filhos estudantes, infere-se que a família é a primeira instância, agente educativo e socializador, representa o refúgio emocional diante das exigências impostas pelo mundo externo, mas essa função é compartilhada com a escola. Família e escola devem estar em constante colaboração; mas deve haver clareza na função de cada uma dessas instâncias educativas.

A observação pertinente é que as instituições escolares precisam realizar um trabalho sistemático com a família, de modo a fazer os encaminhamentos corretos, as intervenções necessárias, os registros e as avaliações. Assim, é possível favorecer a oportunidade de realizar atividades que estimulem a família a atuar efetivamente junto aos educandos para trabalhar o seu desenvolvimento e evitar que comecem a apresentar dificuldades no aprender.

A escola necessita de ter um cuidado ao investigar as causas dos problemas no aprender, especialmente quando estende essa procura para a esfera familiar e, antes, desenvolver estudos sobre os novos arranjos que estão surgindo na sociedade, de modo a considerar desajustes provindos das novas formações familiares que podem provocar conflitos para a aprendizagem; assim, os profissionais da instituição precisam desenvolver ações pedagógicas concernentes.

Cabe à escola uma compreensão maior dos desarranjos que se podem encontrar nos meios familiares e programar ações no sentido de produzir práticas pedagógicas de inclusão de alunos que passam por circunstâncias difíceis, como precariedade econômica, falta de recursos materiais escolares, conflitos emocionais, o que leva a certa descrença quanto aos estudos, tanto por parte do aluno, quanto dos seus pais, colocando a escolarização em segundo plano. Um exemplo disso é a preferência e/ou necessidade de inserção no trabalho precoce, para contribuir nos aspectos financeiros, o que provoca a baixa produção na escola e desistência dos estudos. Observa-se que, no período da adolescência, quando os alunos estão no Ensino Médio, a procura pela inserção no mercado de trabalho é mais evidente, pois os jovens têm suas necessidades financeiras, às vezes a família não consegue cumprir todos os desejos dos filhos, o que os leva à entrada precoce em alguma profissão, interferindo negativamente no rendimento escolar. Outras vezes, eles trabalham para ajudar a própria família nos gastos domésticos.

Silva (2007), em suas investigações, percebeu que a vida cotidiana de parte dos estudantes está organizada em função de soluções de problemas imediatos, como, por exemplo, o trabalho prévio ou atividades domésticas em casa, o que pode resultar em embaraços no desempenho escolar. Entre os problemas encontrados para dificultar o sucesso escolar dos estudantes, encontram-se a falta de expectativa da família e do próprio filho em alcançar níveis de escolaridade mais altos; a falta de sentido dado à escola, em se tratando dos benefícios futuros referentes à inserção no trabalho; importância a outras atividades, como esportivas em detrimento a escolar; atribuição à incapacidade de aprender conferida pela escola e impregnada pelos familiares; pouca eficiência da escola em auxiliar as famílias cotidianamente.

Fenelon (2007) expõe sobre a família como um lugar de construção histórico-social, sendo assim, ambiente das aprendizagens durante a vida; desse modo pode interferir também nas dificuldades que surgem. Por esse motivo, é cabível inserir em atendimentos pedagógicos ou psicopedagógicos os familiares que convivem direta ou indiretamente com o sujeito em situação de fracasso escolar e estar atento às experiências vividas nesse conjunto, como expectativas, ditos e não ditos, desejos, necessidades e segredos.

Muitas vezes, os integrantes da família compartilham segredos, ou mesmo os escondem uns dos outros, ou os ocultam parcialmente e, conseqüentemente, a omissão do que não pode ser dito traz inibições cognitivas ocasionadas por processos emocionais vivenciados diariamente. Esses conflitos no contexto familiar podem ser rompidos por meio do diálogo proposto em intervenções de ordem psicopedagógica no seio familiar, em que se estabelecerão as conversas entre os membros. Os transtornos recorrentes dos desequilíbrios de ordem emocional, assim, diminuirão e, concomitantemente, serão configuradas trocas positivas que resultam em aprendizado mútuo de todos do grupo nas aquisições diárias, sejam instrutivas, culturais ou educacionais.

O que não pode ser verbalizado é fonte permanente de conflito psíquico. Este aspecto é particularmente importante, pois a impossibilidade de verbalização coloca o sujeito em um lugar de impossibilidade. O que não pode ser dito é certamente fonte de angústia e vai se constituir, certamente, em um sintoma. O não dito é o que está de alguma forma interditado dentro da lógica familiar. O fazer falar é acessar essa lógica familiar. É compreender o não só o sintoma, mas, antes de tudo, o modo de funcionamento que produz o sintoma (COSTA; SANTOS, 2003, p. 32).

O estudo das possíveis causas das dificuldades para o aprendizado pode e deve ser realizado com uma base psicopedagógica, em um entendimento da dinâmica familiar, para depois proceder-se a uma intervenção, considerando todos os aspectos que cerceiam cada

integrante familiar. O pedagogo pode delinear uma linha interventiva com foco nos estímulos daquilo que seja necessário para o provimento do aprendizado. As estimulações dentro do contexto familiar contribuem para a superação das dificuldades escolares do estudante. A família pode ser uma aliada na organização de condutas dos escolares e, portanto, reduzir o acolhimento excessivo que ocasiona a uma repulsa às situações novas, como a inserção em turmas, com disciplinas diferentes e troca de professores e outros; ou apresentando mais proximidade com as questões escolares dos filhos, pois alguns familiares demonstram certo desleixo no acompanhamento do aprendizado deles.

Fichtner (1987) comenta sobre dois tipos de famílias que podem ser prejudiciais para o desenvolvimento dos escolares: o primeiro tipo é o da família rígida com pais perfeccionistas, com alto índice de expectativa sobre o rendimento do filho, o que provoca no estudante demasiada ansiedade e leva ao bloqueio no aprendizado; e o segundo, das famílias desorganizadas, com pais ausentes e filhos muito independentes, o qual faz com que o estudante não se responsabilize pelos estudos e os pais não participem e nem orientem a Educação escolar do educando. A família, então, pode tornar-se um fator de fracasso e de desadaptação escolar, precisando de apoio na condução dos estudos dos filhos.

Adverte-se que um equilíbrio dos pais no trato com os filhos em relação aos estudos deve ser uma premissa: não serem rígidos demais, mas ser, de certa forma, sistematizados e organizados, com ações de maneira a encorajá-los na busca pela compreensão do que lhes é posto, dar crédito pelos ganhos que conseguem e ter entendimento sobre aquilo em que não se obteve êxito. Nesse sentido, a ação psicopedagógica busca orientar a família para o alcance do equilíbrio necessário.

Além disso, aponta-se que os aspectos que interferem na aprendizagem não dizem respeito somente a famílias rígidas, omissas ou dispersas. Fichtner (1987) diz que pais permissivos e altamente protetores não colaboram para o sucesso escolar dos filhos. A falta de limites dos familiares e a dependência excessiva evidenciada pelos filhos atrapalham o processo de autonomia e limitam-nos a vivenciar experiências sociais, culturais, o que aumenta as dificuldades escolares; os sujeitos “[...] tendem a apresentar precário desejo de autonomia, diminuição da capacidade para solucionar problemas, escassa criatividade e um certo grau de inibição das funções cognitivas” (FICHTNER, 1987, p. 63).

Segundo Milicic (1987), um dos motivos pelos quais o sujeito não possui bom rendimento pode ser a inserção em um sistema disfuncional familiar¹⁰, e porquanto se faz necessário diagnosticar qual o problema enfrentado. Assim, orienta-se a família levando-se em conta o suporte afetivo de que o filho necessita para vencer as barreiras de dificuldades. Se a família é disfuncional, tratar-se-á de estabelecer orientações com base em comprometimentos dos responsáveis com a vida escolar dos seus filhos, com alternativas para resolver os conflitos viventes. Trabalha-se despertando a coesão familiar, a aceitação da dificuldade que o filho apresenta e o suporte emocional. A autora também revela pontos favoráveis para uma intervenção familiar: evitar enclausurar o sujeito em aprendizagem, não depositando as possibilidades porvir; não rotular, impedindo assim estigmas e discriminação, mas elencar os pontos positivos dos *aprendentes* aos seus pais; e realizar a autoavaliação do escolar.

Não pode haver empecilhos para as ações pedagógicas ao se referir à participação dos pais; o papel da escola é de desenvolver as práticas e valorizar suas intervenções, mesmo se o quantitativo de pais não é o almejado. A escola, ou seja, a equipe escolar, precisa compreender que quanto mais essas intervenções alcançarem o público pela ação prazerosa feita com aqueles que se dispuserem a ir até a instituição e discutir sobre a vida escolar dos seus filhos, maior será a quantidade de pais buscando essa relação com a escola. O grau de alcance aumentará significativa e proporcionalmente à satisfação adquirida pelo público participante.

Silva (2007) aponta uma consideração fundamental, a escola é a instituição mais adequada para dar início a uma ação conjunta; a começar pelo reconhecimento dos desejos e necessidades da comunidade na construção do Projeto Pedagógico.

Conclui-se que o educador, com os conhecimentos da Psicopedagogia, tem a competência de realizar intervenções nos espaços escolares, ser mediador junto às famílias dos alunos que apresentam conflitos na aprendizagem. É essa função na instituição que cada profissional pode desempenhar; toda a comunidade escolar deve refletir a respeito da sua contribuição, para que se efetive um trabalho norteador, transformador, desejando a emancipação do sujeito e que ele possa ser percebido, valorizado e compreendido como integrante das relações sociais e transformador do seu tempo. Buscar essa parceira da família

¹⁰A família disfuncional não permite maturidade suficiente à criança para conseguir bom desempenho acadêmico. Impõe castigos, retiram afetos, desvaloriza a criança que não tem o sucesso escolar devido (MILICIC, 1987).

e produzir diálogos com ela é um bom começo para minimizar os impasses de rendimentos insatisfatórios.

Uma reflexão urgente a fazer é pensar que cada nível de ensino tem suas peculiaridades, finalidades, identidades e necessita de uma organização didática e de apoio educacional junto ao aluno e sua família, a fim de responder as suas demandas. Nessa ótica, serão possíveis o enfrentamento e a superação do fracasso escolar, especialmente quando se fala do Ensino Médio.

3 O ENSINO MÉDIO E SUAS PECULIARIDADES

Ser aluno
Ser aluno é ir sempre mais além
É subir cada degrau tão levemente
Ser aluno é de resto ser diferente
É querer ser sempre mais alguém
Cada passo que se dá tem mais sentido
Cada gesto que se faz é por prazer
Pouco a pouco surge um tempo de aprender
E em cada passo, há um tempo desmedido.
Ser aluno é sentir em cada dia
Que o tempo passa brevemente por magia
E a ambição de saber mais é mesmo ali
Ser aluno é gostar do que se alcança
Sentir o travo doce da mudança
[...].
(Nelson Martins)

Ser aluno é perseguir desafios, e dar sentido aos passos percorridos com prazer para aprender. É, sobretudo, gostar do que se faz e perceber as transformações pelo conhecimento apreendido. Na trajetória do aprender, o Ensino Médio é um nível desafiante, pois é nele que se vivem as escolhas para a vida futura, profissional e, portanto, o sucesso é almejado pelos estudantes inseridos nessa etapa da Educação Básica.

Para melhor entendimento, fez-se necessário contextualizar o Ensino, traçar sua identidade, explicar seus objetivos de formação, identificar os educandos atendidos, expor os desafios vivenciados, tendo em vista que o foco da investigação são os alunos desse nível de ensino, que apresentam baixo desempenho escolar, alguns em situação de reprovação em disciplinas ou no ano letivo.

Os alunos do Ensino Médio estão na adolescência, período compreendido entre doze e dezoito anos de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990). Os jovens, nessa faixa etária, estão em um momento de escolhas e de descobertas, e, por conseguinte, de ansiedades e busca por sua autonomia. São curiosos, espontâneos e estão vivendo um processo de construção de sua identidade pessoal.

É um desafio trabalhar com os jovens, mais especificamente, tomando-se a disciplina (comportamento) como o elemento chave. E isso remete a uma questão de relacionamento da escola com o jovem, o que, quase sempre, representa um aprendizado para ambas as partes.

Estudos indicam que

[...] os índices alarmantes de violência, principalmente os homicídios, o tráfico de drogas, o consumo de álcool e de outras drogas, a ameaça da

AIDS e a gravidez na adolescência são fenômenos que contribuem para cristalizar a imagem de que a juventude é um tempo de vida problemático (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 106).

Em vista disso, o cuidado para não transformar os adolescentes/jovens em sujeitos problemáticos precisa desencadear em um reconhecimento de novas políticas e demandas no que se refere aos direitos nessa faixa etária (DAYRELL; CARRANO, 2014).

A maioria dos educadores vê o jovem que frequenta o Ensino Médio apenas em sua dimensão de aluno, e não o percebe como um ser sócio-histórico; tendem a considerá-lo somente no aspecto cognitivo, em detrimento de suas experiências sociais. É preciso conhecer o jovem também em seu aspecto subjetivo e social, pois ele é um sujeito que participa da sociedade, exerce e recebe influências, e tem seus projetos de vida relacionados com as experiências escolares.

As expectativas do jovem adolescente em torno da escolarização estão articuladas ao mundo do trabalho; o desejo é o de finalização do Ensino Médio e a continuidade dos estudos no Curso Superior para, assim, ter acesso a uma profissão, apesar de estar em uma idade recheada de dúvidas sobre o rumo profissional a perseguir. Dentro de incertezas e sonhos está também a constituição familiar, que, no final da adolescência já é pensada, por vezes inspirada em um futuro profissional promissor, ou seja, estabilidade financeira. Muitos jovens então se envolvem com os estudos com pretensões de ingressar no Ensino Superior, outros querem terminar apenas o Ensino Médio, com possibilidade de disputar uma vaga no mercado de trabalho. Assim não há um único perfil dos jovens, diante da diversidade dos modos de ser de cada um, mas há uma característica comum entre eles: as incertezas quanto aos seus projetos de vida, apesar de terem objetivos quanto ao futuro (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011).

A escola, para os jovens adolescentes, representa inclusão em uma sociedade desigual, mas igualmente exclusão diante dos limites e dificuldades dessa sociedade em responder as suas projeções. Nesse aspecto, as instituições escolares, para os jovens, precisam melhorar sua qualidade de recursos humanos, materiais e curriculares para propiciar o acesso a informação, competências, habilidades e conhecimentos necessários para implementarem os rumos de suas vidas (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011).

Os alunos do Ensino Médio apresentam características específicas, pois vivenciam uma fase de mudanças, em todos os sentidos, sejam elas físicas, afetivas, sociais ou psíquicas. Estão passando por alterações no corpo, a identidade se firmando; encontram-se em uma fase de mudanças comportamentais (ora estão felizes por demais, ora depressivos) e são chamados

nessa idade a assumir deveres e papéis sociais. É o momento em que o desenvolvimento corporal e do pensamento se consolidam. Ao mesmo tempo em que são dependentes, querem assumir sua independência e autonomia para lidar com as problemáticas cotidianas. Reivindicam a todo o momento liberdade de expressão, de escolhas, sejam pessoais ou profissionais, mas são ambíguos, em outros momentos querem opiniões dos adultos na resolução de conflitos internos. As relações consolidadas, sejam afetivas e sociais, indicam conquistas nessa fase em que os adolescentes precisam estar em uma relação de confiança para exprimirem seus sentimentos, desejos, necessidades e dificuldades.

A entrada na juventude se faz pela fase da adolescência e é marcada por transformações biológicas, psicológicas e de inserção social. É nessa fase que fisicamente se adquire o poder de gerar filhos, em que a pessoa dá sinais de ter necessidade de menos proteção por parte da família e começa a assumir responsabilidades, a buscar a independência e a dar provas de autossuficiência, dentre outros sinais corporais, psicológicos e de autonomização cultural (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 111).

No Ensino Médio os jovens tendem a perder muito rapidamente o entusiasmo pelos estudos. No primeiro ano, sentem-se orgulhosos porque, em certa medida, venceram a barreira da escolaridade de seus pais. No segundo ano, começa o desencanto, principalmente, pelas dificuldades do processo de ensino, ao passo que as amizades e a sociabilidade entre os pares passam a ser mais importantes. No terceiro, a proximidade de um novo ciclo de vida fica mais evidente, e os alunos se confrontam com um frustrante universo de possibilidades: o ingresso na universidade não se configura como uma realidade para a maioria e o desejo de trabalhar ou melhorar profissionalmente também se torna muito difícil de ser concretizado (KRAWCZYK, 2011).

A turma de amigos cumpre um papel fundamental na trajetória da juventude, principalmente na adolescência. [...] geralmente, esse é o momento que os jovens iniciam uma ampliação das experiências de vida, quando alguns deles começam a trabalhar, quando passam a ter mais autonomia para sair de casa à noite e poder escolher as formas de diversão. É quando procuram romper com tudo aquilo que os prendem ao mundo infantil, buscando outros referenciais para a construção da sua identidade fora da família. É o momento privilegiado de se descobrirem como indivíduos e sujeitos, buscando um sentido para a existência individual (DAYRELL; CARRANO, 2014, 117).

Assinala-se, portanto, que, quando a escola incentiva os agrupamentos, ela tem em mãos pontos positivos de trabalhar as dificuldades que os adolescentes/jovens apresentam nos estudos. A confiança nos pares e a troca de conhecimentos entre eles ajudam no

desenvolvimento e colaboram para o crescimento na aprendizagem e para a construção de suas identidades.

Entretanto, se o próprio Ensino Médio convive com problemas de identidade, como esse ensino vai contribuir para a formação da identidade juvenil? Sabe-se que o Ensino Médio Integrado surge com um propósito de dar identidade ao Ensino Médio e acabar com a dualidade¹¹ que perpassa esse nível desde sua implantação no Brasil. E mesmo com o Ensino Médio Integrado a Educação Profissional (EMIEP), ainda há muita confusão com relação às suas finalidades. Não raramente, as escolas ofertantes do nível médio técnico, sejam públicas ou privadas, tendem a apresentar baixo rendimento, desempenho ruim, reprovação e desistência dos estudos, devido às circunstâncias advindas de projetos pedagógicos em desacordo com a formação dos cursos.

O aluno que busca sua emancipação por meio de sua escolarização, quando adentra o sistema educacional, sente-se desmotivado, pois, quase sempre, o próprio sistema trava sua vontade de ir adiante, quando não considera a realidade socioeconômica e cultural da maioria dos discentes. A expansão e democratização consideraram a vaga para o aluno, mas não dimensionaram mudanças para abraçar esse alunado que estava chegando às escolas com perfis e identidades muito diferentes. Ainda há muito o que fazer no que diz respeito a políticas públicas para o nível médio que abarquem todas as dimensões, econômicas, culturais, sociais, afetivas, e outras, pensando que o conhecimento é direito de todos, de todas as classes sociais.

O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, é um nível valoroso, tendo em vista suas finalidades; mas há de se ressaltar que o seu propósito definido em Leis, Decretos e Regulamentos provocou debates durante décadas e ainda provoca discussões em torno dos objetivos da sua formação. O artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei 9394/96 estabelece as finalidades desse nível de ensino e norteia que o Ensino Médio deve propiciar:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos

¹¹ A dualidade no Ensino Médio se insere na questão da formação – formação geral e/ou específica (profissionalizante).

produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996)

Ao observar as proposições indicadas nesse artigo da LDB 9394/96 entende-se que cabe ao Ensino Médio não somente preparar o adolescente ou o jovem para o trabalho, mas propiciar a cidadania do educando, capacitando-o para inserção na sociedade; então não é formar para aptidões manuais, mas, sim, aprimorar o sujeito com humanização, valorizando a pessoa e sua predisposição para o desenvolvimento do pensamento crítico, de modo a aprender e compreender os princípios sedimentados nos processos produtivos. Assim, o sujeito terá acesso aos fundamentos teóricos e práticos do mundo circundante, acessíveis nos meios formais de aquisição do saber, por meio da escola, ou informais, nas experiências cotidianas.

Garcia e Lima Filho (2004) discutem sobre a reestruturação do Ensino Médio e da Educação Profissional, levantando indagações sobre as suas finalidades e seus objetivos; assim afirmam que tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Superior têm claros seus objetivos para formação, mas o Ensino Médio transita entre formação geral e específica, com uma dualidade permeada entre ensino propedêutico (saber teórico) e ensino profissionalizante (saber prático), portanto tem dupla finalidade no grau de ensino, o que culmina com contradições na construção de diretrizes em cada momento de promulgação de Leis e decretos para esse nível.

Entre idas e vindas de vozes por uma identidade do Ensino Médio no Brasil, está surgindo aos poucos um novo cenário, com novos formatos organizacionais. Tem havido esforços para melhorar as condições do ensino por meio da flexibilidade da organização escolar e das trajetórias dos estudantes; da articulação curricular entre formação geral e profissional; e do aumento do tempo escolar, com novas propostas pedagógicas. A criação da modalidade de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional técnica de nível médio e o Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI¹² pelo Governo Federal durante a gestão do ex-Presidente Luiz Inácio da Silva (2003-2010) constituem-se de boas propostas de melhoria nesse nível de ensino (KRAWCZYK, 2013).

Mas apesar do investimento do País com políticas públicas e recursos financeiros no sentido de melhorar o Ensino Médio, o progresso é bem tímido. Não houve avanços no

¹² “O PROEMI pretende a reestruturação dos currículos e a ampliação da jornada escolar nos sistemas de ensino estaduais. Foram previstos investimentos financeiros e técnicos do Governo Federal para os estados que aderissem ao Programa. Um ano após a implantação, 19 estados e 355 escolas já tinham aderido. [...]. O MEC oferece, aos estados que aderem ao PROEMI e que têm baixo IDEB, um conjunto de atividades optativas, das quais a escola escolhe seis, e acompanhamento pedagógico através do Programa Mais Educação, promovendo a ampliação da jornada escolar” (KRAWCZYK, 2013, p. 13-14).

desempenho dos estudantes, como mostram os exames aplicados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pelo Exame nacional do Ensino Médio (ENEM). (PUENTES; LONGAREZI; AQUINO, 2012).

Puentes, Longarezi e Aquino (2012) realizaram uma avaliação do desempenho da rede estadual de escolas regulares de Ensino Médio de Uberlândia-MG e constataram que os índices de reprovação e abandono escolar são altos. A partir de um panorama da situação do Ensino Médio no Brasil, discutiram os formatos metodológicos e curriculares estabelecidos nas legislações para esse nível de ensino, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), o Plano de Metas pelo compromisso de todos com a Educação de 2007, a Reestruturação e expansão do Ensino Médio no Brasil de 2008 e o Programa Ensino Médio Inovador. Os autores salientaram que o Brasil não tem construído um projeto de Ensino Médio que garanta a universalização, o acesso e permanência dos educandos, mesmo ampliando a oferta de forma expressiva. Para esses teóricos, ainda são preocupantes os índices de evasão escolar e as altas estatísticas de repetência; e em relação à qualidade, expõem o nível como o que menos cresceu entre 2005 e 2009.

Krawczyk (2011) explica o motivo da insuficiência do Ensino Médio:

As deficiências atuais do Ensino Médio no País são expressões da presença tardia de um projeto de democratização da Educação pública no Brasil ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes consequências para toda a Educação pública (KRAWCZYK, 2011, p. 754).

Ao examinar os resultados do Censo Escolar¹³ da Educação Básica dos últimos anos, no que se refere à entrada de alunos no Ensino Médio, incluindo-se o Ensino Médio Integrado, percebe-se que o número de matrículas se manteve praticamente estável no período de 2007 a 2013 no País (Tabela 2), apresentando queda de 0,8% (64.037 matrículas) no último ano (BRASIL, 2014).

¹³ O Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sendo obrigatório aos estabelecimentos públicos e privados de Educação Básica. “Trata-se do mais relevante e abrangente levantamento estatístico sobre a educação básica no País”. “Os dados coletados constituem uma fonte completa de informações utilizada pelo Ministério da Educação (MEC) para a formulação de políticas e para o desenho de programas, bem como para a definição de critérios para a atuação supletiva do MEC – às escolas, aos estados e aos municípios” (BRASIL, 2013, p.7).

TABELA 2 Número de matrículas no Ensino Médio no Brasil de 2007 a 2013.

Número de matrículas e população de 15 a 17 anos ¹⁴		
Ano	Ensino médio	População por idade – 15 a 17 anos
2007	8369369	10262468
2008	8366100	10289624
2009	8337160	10399385
2010	8357675	10357874
2011	8400689	10580060
2012	8376852	10444705
2013	8312815	-----

Fonte: Inep (Sistema Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)

De acordo com o Censo Escolar, em 2012 e 2013, houve um decréscimo no quantitativo de matrículas da Educação Básica (em torno de 1%,) equivalente a 427.569 e 502.602 matrículas respectivamente, decorrente principalmente da retenção e altos índices de distorção idade-série no Ensino Fundamental (BRASIL, 2013; BRASIL, 2014).

Com relação ao Ensino Médio, em 2013 as escolas estaduais receberam a maior parte do alunado do país, sendo as responsáveis por 84,8% das matrículas, as instituições municipais juntamente com as federais 2,4% e as privadas 12,8%. Esses dados demonstram que a população brasileira procura mais as redes públicas de ensino (BRASIL, 2014).

Apesar de políticas de expansão, houve quedas nas matrículas nas escolas públicas, a oferta desse nível de ensino em 2012 totalizou 8.376.852 matrículas, 0,3% menor que em 2011; já em 2013, houve uma queda de 1,9% em relação a 2012. Nesse caso, a estimativa de entrada no nível médio era maior, pois a população estava em torno de 10,4 milhões de jovens na faixa etária de quinze a dezessete anos e houve 8,3 milhões de matrículas (BRASIL, 2013; BRASIL, 2014). Diante disso, cabem mais pesquisas nesse âmbito para a descoberta dos reais motivos de jovens em idade de escolarização estarem fora da escola.

A Educação média passou a ser obrigatória a partir de da Emenda Constitucional nº 59/2009, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Com isso, o que se esperava era o aumento significativo de alunos matriculados, fato não sucedido.

Krawczyk (2011) discute os desafios do Ensino Médio e expõe sobre sua obrigatoriedade impulsionada pela demanda do contexto econômico mais amplo ou de cada sujeito que busca por empregabilidade. Segundo a autora, o Ensino Médio tem-se expandido,

¹⁴Não inclui matrículas em turmas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Inclui as matrículas do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional.

ainda que aos poucos, por causa das políticas de priorização do Ensino Fundamental, que demandam alunos para o Ensino Médio; e pelas exigências da sociedade por escolarização mais elevada para o exercício de qualquer ocupação. A autora ainda ressalta que essa expansão não pode ser caracterizada como um processo de universalização nem de democratização, devido às altas porcentagens de jovens que permanecem fora da escola; atribui a isso à falta de motivações para os alunos continuarem estudando, de ordens internas (falta de ações institucionais para esse fim) ou externas (o aluno não é cobrado pela família a continuar seus estudos) à escola.

Ao falar de Ensino Médio, é preciso considerar a Educação Profissional, que abrange os cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, *os técnicos de nível médio* e tecnológicos de Graduação e Pós-Graduação (BRASIL, 1996, grifo nosso). Apesar de o Ensino Médio não ter crescido, nessa modalidade (Educação Profissional), foi diferente, houve ampliação da matrícula, que em 2007 era de 780.162 e atingiu, em 2012, 1.362.200 matrículas, crescimento de 74,6% no período. O aumento deve-se às políticas MEC com ações de fortalecimento, expansão e melhoria da qualidade da Educação Profissional no País. O Censo Escolar 2012 revela que a participação da rede pública tem crescido anualmente e já atende 53,6% das matrículas (BRASIL, 2013).

Ao considerar apenas os números em relação à Educação Profissional, os anos de 2012 e 2013 apontaram a manutenção de sua expansão. No ano de 2012, considerando apenas a Educação Profissional concomitante e a subsequente ao Ensino Médio, o crescimento foi de 7,1%, atingindo mais de um milhão de matrículas. Incluindo o Ensino Médio Integrado, os números indicaram um contingente de 1,4 milhão de alunos atendidos. Atua na Educação Profissional um conjunto de estabelecimentos públicos e privados que se caracterizam como escolas técnicas, centros de formação profissional, associações/escolas, entre outros. Cabe destaque para a forte expansão da rede federal. Nos últimos nove anos, essa rede mais que dobrou a oferta de matrícula de Educação Profissional, com um crescimento de 143%. Em 2013, atingiu 1.441.051 matrículas, crescimento de 84,1% no período (BRASIL, 2013; BRASIL, 2014).

Estratégias como a ampliação da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio – com a apropriada flexibilização e diversificação curricular, considerando as aptidões e expectativas de formação profissional e educacional dos estudantes e em sincronia com os arranjos produtivos locais - podem tornar o Ensino Médio mais atrativo, permitindo que o aluno vislumbre nessa etapa não apenas o caminho para a Educação Superior, mas também uma possibilidade concreta de qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2014, p.23).

Ao se tratar do Ensino Médio de Goiás, estado de localização da escola contexto desta investigação, é possível averiguar, em conformidade com a situação nacional, que houve um decréscimo nas matrículas no Ensino Médio, considerando 2007 a 2014. Mas há uma peculiaridade: pode-se afirmar com base na Tabela 3, que a entrada de jovens adolescentes no nível de ensino da rede federal aumentou *em relação* à estadual, na qual *houve uma diminuição* expressiva. Lembrar-se-á que a Rede Federal de ensino oferta o Ensino Médio Integrado a Educação Profissional. Nesse sentido, observa-se um interesse da juventude em se inserir na Educação Profissionalizante, recebendo uma formação técnica e a Educação Básica. Em se tratando da rede privada, houve um aumento de matrículas ano a ano; e da municipal, oscilações dependendo do ano, ora um aumento, ora uma diminuição da entrada de estudantes em escolas públicas municipais.

TABELA 3 Número de alunos matriculados no Ensino Médio de 2007 a 2014 no Estado de GO

Número de Alunos Matriculados - Matrícula Inicial ¹⁵					
Ano	Estadual	Federal	Municipal	Privada	Total
2007	236594	1565	518	33409	272086
2008	225168	1667	601	35099	262535
2009	227654	1962	468	35861	265945
2010	228830	2532	454	37087	268903
2011	220525	3674	447	38067	262713
2012	215045	4293	532	39957	259827
2013	213945	4526	551	40156	258243
2014	211215	4658	588	40141	256602

Fonte: Inep (Sistema Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira)

É bom lembrar que a Educação Profissional (EP), em consonância a LDB/1996 Art. 39, poderá ser oferecida integrada às diferentes formas de Educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, e deve conduzir ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de Educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. Assim, na mesma Lei, em seu Art. 36-B, é possível visualizar as formas em que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio poderá ser desenvolvida: articulada com o Ensino Médio, ou subsequente em cursos destinados àqueles que tenham terminado o Ensino

¹⁵Não inclui matrículas em turmas de atendimento educacional especializado (AEE) e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Médio. No Art. 36-C diz que, na forma articulada, pode ser oferecida de forma integrada, ofertada somente aos concluintes do Ensino Fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno, ou seja, ele cursa o Ensino Médio juntamente com o Ensino Profissionalizante na mesma escola; e de forma concomitante, oferecida ao ingressante do Ensino Médio ou ao cursista, efetuando-se matrículas distintas para cada curso; assim o aluno pode estudar o Ensino Médio em uma instituição e o profissionalizante em outra (BRASIL, 1996). O Decreto 5154/2004 regulamentou essas observâncias da Lei 9394/96.

O Ensino Médio tem sido alvo de debates sobre sua finalidade, principalmente ao se tratar da Educação Profissional. Para contextualizar a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio em outras localidades do Brasil, são pertinentes as colocações de Cêa (2006), Cardozo (2008), Pontes e Oliveira (2012) e Silva e Scheibe (2012).

Silva e Scheibe (2012) focalizam a política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP), no que tange aos princípios orientadores e ao percurso de implantação no estado de Santa Catarina; relatam sobre a política de EMIEP como uma possibilidade de uma escola socialmente mais justa, considerando a politecnia e a escola unitária, características do ensino integrado; assim abordam as categorias que fundamentam os cursos do EMIEP, como o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia e citam a importância da perspectiva interdisciplinar de currículo. Nesse sentido dizem que

[...] o trabalho como princípio educativo é central na organização dos cursos do EMIEP, que tem por finalidade proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas de sociedades modernas e habilitar seus alunos para exercício autônomo e crítico das profissões (SILVA; SCHEIBE, 2012, p.53).

As autoras afirmam, em se tratando da implantação do Ensino Médio Integrado, que a viabilidade da proposta ainda é um desafio ao pensar nos aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e estruturais. A partir da análise da realidade de Santa Catarina, verificaram princípios interdisciplinares na fundamentação da prática pedagógica dos cursos; concluíram que há oscilação na frequência dos estudantes, que pode ser justificada pela dificuldade de adaptação às exigências dos cursos oferecidos, no que se refere à aprendizagem dos conteúdos curriculares e à conciliação do horário do trabalho, estágio e curso, entre outros aspectos. E, ao falarem nos desafios vivenciados nesse contexto, a partir da experiência de uma escola de Educação Básica em Santa Catarina, citam a questão da formação e da

capacitação para gestores e docentes, que deve ser realizada de forma permanente e não pontual; abordam o planejamento dos professores, que precisa ocorrer por meio de uma proposta coletiva de trabalho, considerando a integração entre as disciplinas; e por fim, mencionam a urgência de investimentos para suprirem as necessidades dos cursos, quanto à estrutura — laboratórios e recursos pedagógicos, o que se incide substancialmente na qualidade do ensino, na retenção e na repetência escolar.

Faz-se necessário pensar e refletir sobre a implantação dos cursos integrados nas escolas federais ou estaduais de ensino, em um amplo debate com a comunidade educativa, para reduzir dificuldades escolares decorridas de problemas relacionados à estrutura física, curricular, didática, pedagógica e outras. Nesse seguimento, alerta-se para a edificação de perspectivas educativas no sentido de propiciar aprendizagens significativas por meio de conteúdos teóricos e práticos integralizados; sistematizando uma estrutura curricular e pedagógica fidedigna a proposta do Decreto 5154/2004 em uma gestão democrática que incentive o corpo educativo à participação ativa em todos os processos de implantação e prosseguimento dos cursos, diante dos desafios que possam aparecer.

Cêa (2006) faz uma reflexão a respeito da Educação Profissional e procura identificar os desafios a serem enfrentados na retomada da vinculação entre formação para o trabalho e elevação dos níveis de escolaridade. A autora analisa as condições de implementação dos cursos de Ensino Médio Integrado com base na realidade da política educacional no estado do Paraná e explana a questão da Educação Profissional, fazendo alusão ao Decreto 2.208/97, que estabeleceu a concomitância ou a sequencialidade como únicas alternativas de articulação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio, não abrangendo a possibilidade da formação integrada no período de 1998 a 2004. Nesse sentido, relata que esse Decreto ganhou força para legalizar e legitimar o movimento civil de fortalecimento dos espaços privados voltados para a qualificação da força de trabalho, em uma redução em quase todo o País da oferta da Educação Profissional nas redes públicas de Ensino Médio, que passou a ofertar o Ensino Médio exclusivamente de formação geral (propedêutica). Em 2004, por sua vez, o Decreto 5.154/2004, de 23 de julho, substituindo o Decreto 2.208/97, aprovou a possibilidade de rearticulação do Ensino Médio com a formação para o trabalho, por meio da oferta denominada “integrada” em cursos, de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio. O Estado do Paraná retomou a oferta dos cursos técnicos integrados a partir de 2004, mas não correspondeu a uma distribuição uniforme dos cursos entre as diversas áreas de trabalho, priorizando o curso Normal de nível médio. A autora explicita,

ainda, que houve um aumento significativo do Ensino Médio Técnico nas redes federais de ensino a partir de 2004:

Observa-se que, em termos absolutos, a oferta de cursos de Ensino Médio integrado (51%) superou a oferta de cursos subsequentes ao Ensino Médio (49%). Ou seja, o Ensino Médio Integrado, em menos de dois anos, passou a representar, de fato, a maioria das matrículas na Educação Profissional no Paraná, considerando as escolas da rede pública paranaense em que o Ensino Médio se articula com a Educação Profissional nas duas modalidades adotadas (integrada e subsequente) (CÊA, 2006, p. 12).

Cardozo (2008) citou algumas tentativas de integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional construídas em algumas localidades como experiências dos estados do Espírito Santo, do Paraná, do Ceará e do Maranhão. As iniciativas no Espírito Santo e no Paraná ocorreram mediante variadas ações como seminários, estruturação física e material nas escolas, formação continuada dos professores, o que propiciou a oferta dos cursos em conformidade com o Decreto 5154/2004. Entretanto, especificamente sobre Estado do Maranhão, a autora ressaltou que havia cursos sem professores para ministrar algumas disciplinas, pois os contratados tinham a formação técnica, mas não possuíam a pedagógica. O depoimento de uma professora de uma das escolas da capital em que foi implantado o Curso Técnico Integrado em Enfermagem expressou preocupação com a demora da instalação do laboratório; quanto aos tipos de materiais recebidos em desacordo com as especificações e as necessidades do curso; em relação aos problemas no que tange ao oferecimento do estágio; e a questão da alimentação para os alunos do tempo integral; tudo isso gerava desmotivação aos ingressantes. No caso do Ceará, a implantação dos cursos não considerou a perspectiva do confronto à pedagogia das competências.

Assim, a autora destacou que o Decreto 5.154/2004 permitiu a abertura e o estímulo à formação integrada nesses estados, mas, na prática, essa integração requer escolas bem equipadas, com boa estrutura, laboratórios, bibliotecas, bem como professores e demais profissionais preparados e em constante formação e, sobretudo, garantia de financiamento, pois a falta de recursos dificulta o funcionamento dos cursos em dois turnos.

Com base nas colocações de Cardozo (2008), em que foram explícitos os problemas pedagógicos e estruturais em cursos do Ensino Médio Integrado, afirma-se a necessidade de se pensar a Educação Profissional de Nível Médio com mais cuidado, primeiramente elencando as circunstâncias negativas desencadeadas nos processos de ensino e aprendizagem na inserção dos cursos e que podem influenciar na escolarização dos jovens e causar

problemas de aprendizagem e insucesso escolar e, posteriormente, planejar soluções por meio de ações conjuntas.

Ressalta-se, também, que variados problemas de escolarização que surgem nos contextos institucionais podem estar ligados diretamente à construção e à reconstrução de projetos pedagógicos sem uma ampla análise da escola e um debate profundo e coletivo das demandas e necessidades dos cursos ofertados e situações difíceis vivenciadas.

Pontes e Oliveira (2012) evidenciaram, em suas pesquisas, os impactos da expansão dos institutos federais a partir de 2008, na implantação do Ensino Médio Integrado nas instituições; seus estudos focalizaram um Instituto Federal de Ensino não mencionado. A transformação de Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET ordenou novas demandas de criação de estatutos, regimentos e estrutura organizacional. Como os olhares estavam voltados para a ifetização¹⁶ e a expansão, propostas e discussões em torno das práticas didático-pedagógicas para o ensino integrado ofertado no período ficaram postergadas e o fazer pedagógico, esquecido. As ações priorizadas foram de cunho organizacional, estrutural e pedagógico de alcance mais geral, não específico para cada localidade. Com relação às implicações de ordem pedagógica, muitos professores atendem a política de expansão em funções gratificadas ou cargos comissionados, resultando em faltas de docentes nas escolas em que trabalhavam, até ocorrer a contratação ou a realização de concursos para essas vagas tidas como ociosas. Didaticamente, esse aspecto é negativo, à medida que a oferta da disciplina/conteúdos fica prejudicada e repercute na aprendizagem dos estudantes.

Pontes e Oliveira (2012) concluíram enfatizando que é preciso a Instituição investir continuamente em mecanismos democráticos de discussão e estudos sobre os princípios e os fundamentos do Ensino Médio Integrado e na avaliação sobre o seu andamento; investir na formação e apoio técnico-pedagógico dos professores; atentar para os eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura como norteadores de propostas, pois tais eixos são anunciados em projetos, mas não são contemplados em estudos e encontros de planejamento, posto que as necessidades da área técnica destacam-se como referências para a organização da sequência dos conteúdos curriculares de cada ano letivo e das práticas integradoras (projetos, visitas técnicas e atividades interdisciplinares diversas). Os autores terminam as proposições, dizendo que a proposta do Ensino Médio Integrado deve considerar a inserção crítica e

¹⁶ Termo utilizado para referir-se ao processo de transformação dos CEFETs (Centros Federais de Educação Tecnológica) em IFETs (Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia) e ao conjunto de políticas públicas de expansão da Educação Profissional, ou seja, criação dos IFETs.

criativa do sujeito não só no trabalho, mas na vida social, cultural, artística, porquanto isso fica a desejar, uma vez que a preocupação se efetiva mais na formação técnica.

Aponta-se que se não há um entendimento da proposta de integração a partir do Decreto 5154/2004 e da própria Lei 9394/96, todos partícipes do processo educativo terão dificuldades em encaminhar as orientações pedagógicas para o Ensino Médio e Ensino Médio Integrado, o que culminará com problemas de escolarização, uma vez que as instituições poderão ter dificuldades para efetivar suas ações no interior das escolas. Diante dos entraves que surgem no andamento das tarefas no cotidiano escolar em consequência desses matizes educacionais, o jovem estudante é o que mais sofre, já que pode apresentar uma aprendizagem insatisfatória, e frequentemente a “culpa” é depositada nele, sendo que o mesmo não recebe o apoio necessário para o seu desenvolvimento.

Para Ciavatta (2005) a formação integrada remete a pensar uma Educação para a emancipação humana acontecendo na totalidade das relações sociais em que a vida é produtiva; a ideia tem sua historicidade, está pautada na Educação socialista de ser “omnilateral”, no sentido de formar o sujeito em todos os aspectos, considerando sua integridade física, cultural, mental, política e científica-tecnológica. A autora diz que o Brasil se tem caracterizado por um dualismo de classes sociais, por desigualdades no acesso aos bens e serviços; a ideia de integração, à vista disso, busca romper com esse dualismo, no sentido de superar a divisão entre formação geral e Educação Profissional; o trabalho passa a ser visto como princípio educativo e a Educação tem a finalidade de transcender o sujeito, capacitando-o para atuar, transformar e ressignificar sua realidade.

O sentido transcendente, segundo Ciavatta (2005), pode estar oculto no dualismo impregnado nos currículos, separando a formação geral da formação profissional e, por isso, é importante às escolas produzirem de forma participativa seus currículos e propostas pedagógicas. Nesse sentido, ela apresenta alguns pressupostos para a realização de uma formação integrada e humanizadora: a existência de projeto de sociedade visando à superação do dualismo de classes; manutenção na Lei da articulação entre Ensino Médio de formação geral e a Educação Profissional em todas as modalidades; discussão e elaboração por gestores e professores de forma coletiva de estratégias acadêmico-científicas de integração; articulação da instituição com alunos e os familiares por meio do diálogo; desenvolvimento de projetos de resgate da escola como um lugar de memória; e garantia de investimentos na Educação.

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao

seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um País, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 85).

O ensino integrado, então, visa a romper com a dicotomia entre formação geral e específica: a específica compreende os fundamentos científicos que alicerçam a inserção do sujeito no sistema de produção social; a geral é definida como os conhecimentos nas áreas de linguagens, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, conteúdos estes vinculados à Educação Básica, essenciais para o desenvolvimento do cidadão. Integralizando essas duas vertentes, o aluno vai ter um leque de oportunidades, tanto no mundo do trabalho, por meio da habilitação técnica, como para continuidade aos estudos, possibilitada pelos conhecimentos gerais.

Destarte, está explícito que o Ensino Médio não tem uma identidade definida e atende estudantes também em fase de construção da identidade; a par disso, assinala-se que contratempos podem surgir no processo de ensino e de aprendizagem, tendo em vista os objetivos do alunado no confronto com os objetivos desse nível de ensino, tais como desajustes advindos da própria incerteza dos rumos de formação do adolescente e da formação oferecida. Os índices de fracasso escolar no Ensino Médio não são de se assustar, tendo em vista que a formação oferecida apresenta muitos problemas em relação ao almejado e necessitado pelo aluno. O Ensino Médio tem suas peculiaridades e cabe à equipe conhecer melhor o discente e fazer um trabalho de acordo com o seu perfil.

No ambiente escolar, há um entrelaçar de sujeitos, de ações e de relações. Ouvir os sujeitos, verificar as ações desenvolvidas e entender as relações que se cruzam é fundamental para a compreensão do espaço escolar e os problemas que as unidades institucionais estão convivendo, principalmente os relacionados ao baixo rendimento no Ensino Médio. Com a finalidade de compreender o que ocorre em instituições federais de ensino, em relação ao fracasso escolar dos educandos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e compreender as dificuldades escolares existentes, trilhou-se um caminho metodológico exposto a seguir.

4 O PERCURSO METODOLÓGICO: falas que descrevem, escritos que falam

Pesquisar

*Pesquisar é entrar na vida dos livros,
Em vidas vividas, por reis e rainhas,
Em vidas vividas, por bichos e plantas...
Pesquisar é entrar na vida real,
Na vida vivida por todos nós.
E quanto mais pesquisamos, mais curiosos ficamos,
Porque a pesquisa nos encanta e nos fascina,
Porque é da vida real que se criam os sonhos [...].
(Berenice Gehlen Adams)*

A pesquisa é um fascínio, que leva ao descobrimento do novo, a entrar na vida e a se encantar com a descoberta. Ir à busca do secreto e compreender melhor a vida que se vive. E a partir de impressões sobre certas situações, surge a curiosidade, que instiga a entender os eventos cotidianos de modo a buscar seus significados e relações com outros fenômenos. Um pesquisador nasce, quando uma vontade de compreender o mundo que o rodeia surge e, concomitantemente, emergem os caminhos metodológicos que contribuem para o entendimento de certas realidades, que são desafiantes para o investigador, de modo que ele deve possuir conhecimentos prévios do seu objeto de estudo e um rigor no seu percurso metodológico.

A pesquisa científica é o caminho do inquietante, que não se conforma com o mundo como está posto e vai à busca de um saber transformador do mundo circundante.

Os objetos não se encontram no mundo à espera de alguém que venha estudá-los. Para um objeto ser pesquisado é preciso que uma mente inquiridora, munida de um aparato teórico fecundo, problematize algo de forma a constituí-lo em objeto de investigação. O olhar inventa o objeto e possibilita interrogações sobre ele (COSTA, 2002, p. 152).

Há muito a decifrar na investigação científica; é preciso se colocar adiante em direção a mudanças significativas, a partir da descoberta. E para cada contexto ou situação investigada e transformada há um ponto de partida para outros contextos se organizarem e avaliarem suas práticas, suas posturas, suas perspectivas e, por conseguinte, se acertarem. Eis aí o brilho da pesquisa, quando há contribuição para a sociedade.

Fazer pesquisa significa gerar, construir conhecimentos. É um caminhar por múltiplos horizontes com um olhar em busca de informações importantes. É um mergulhar na dimensão da vida, da cultura, das angústias e necessidades. É um escutar intransigente, um trabalho de

percepção de jeitos e gestos, para um registrar de reflexões, estratégias e ideias, acerca desses momentos de investigação.

Organizar possibilidades de ação, selecionar técnicas, transformar o mundo, encontrar explicações, trabalhar a natureza, captar percepções e emoções, são esforços subjacentes à pesquisa. Percorrer por caminhos metodológicos implica um caráter qualitativo da pesquisa, que tem sua essência na descrição de fenômenos e atos em dado momento, em dada cultura, na captação de aspectos específicos no contexto em que acontecem (CHIZZOTTI, 2006).

Bicudo (2011) afirma as nuances da pesquisa com abordagem qualitativa e advoga que permitem interpretações e compreensões de determinados fenômenos e mesmo sendo situado/contextualizado, oportuniza o entendimento de situações de outros espaços.

São pesquisas que permitem compreender as características do fenômeno investigado e que ao assim procederem dão oportunidade para abrirem-se possibilidades de compreensões possíveis quando a interrogação do fenômeno é dirigida a contextos diferentes daquele em que a investigação é efetuada (BICUDO, 2011, p.21).

Considerando o presente estudo, teorizar acerca dos dilemas do “não aprender” significa oportunizar espaços para discussão em torno dessa temática que irá colaborar substancialmente para mudanças em pensamentos e posturas; e falar das dificuldades dos alunos do Ensino Médio Técnico contribui em demasia pelos poucos estudos existentes acerca desse assunto na área da Educação.

A orientação deste estudo partiu do princípio de que fazer pesquisa em Educação, tratando de aspectos sobre aprendizagem, exige um imergir incessante nos dramas e nas tramas do contexto de investigação. E quando se fala em complicações em torno dos processos percorridos pelo sujeito nas questões do aprendizado, tal exigência é primada em consonância com a confiança no levantamento dos dados necessários para a análise da situação.

A escolha foi pelo *estudo de caso*, uma modalidade da pesquisa qualitativa que consiste na utilização de um ou mais instrumentos para levantar dados; admite-se investigar abrangente e profundamente uma pessoa ou grupo de pessoas, uma instituição, um evento cultural etc., ou seja, verificar empenhadamente uma situação-problema e teorizar com o fim de construir novos conhecimentos. O estudo de caso “[...] permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real - tais como ciclos da vida individuais, processos organizacionais e administrativos, [...]” (YIN, 2001, p. 21).

Yin (2001) disserta sobre os estudos de casos e diz ser uma ferramenta tanto exploratória, como descritiva, ou mesmo explanatória para investigar um fenômeno dentro do seu contexto real. “Uma maneira de se investigar um tópico empírico seguindo-se um conjunto de procedimentos pré-codificados.” (YIN, 2001, p. 35). Por meio desses estudos, há uma capacidade maior de lidar com uma ampla variedade de indícios visualizadas em documentos, entrevistas, observações, etc.

Pela singularidade de cada lugar e por existir essa dimensão de unicidades de casos, necessário é realizar estudos para a compreensão das problemáticas existentes. Apesar de cada contexto ter sua peculiaridade e complexidade, a partir de sua investigação, pode haver contribuição para outras situações problemáticas comuns. Então, não são generalizadas as situações específicas, mas têm a essência de expandir teorias. E, no caso elencado nesta investigação, é certo que muitos outros cotidianos escolares convivem com inúmeras adversidades similares, principalmente aquelas relacionadas à integralização da aprendizagem; esta pesquisa, portanto, permitiu a compreensão do fenômeno e por conseguinte pode contribuir com outras realidades; mesmo que não represente todas as escolas públicas desse nível de ensino, o conhecimento produzido alcançará algum caso semelhante.

A proposta deste trabalho, então, constituiu em um *estudo de caso* na perspectiva *psicopedagógica*. Uma inquietação que suscitou a necessidade de uma investigação com olhar globalizante para realidade dos educandos, dos entraves vivenciados por um grupo de alunos que não conseguia ultrapassar as barreiras entre o “aprender” e o “não aprender” e, por conseguinte, experienciava situações de insucesso escolar.

Nessa linha de investigação, as descobertas representaram um direcionamento e um aprofundamento no debate sobre questões imbuídas na Educação que muitas vezes se tornam dilemas proferidos por alguns educadores como sem solução. Pela essência da proposta de investigação, o *estudo de caso*, que percorre o foco nos pormenores que aparecem nos dados, nas minúcias, há benefícios à pesquisa; como infere Yin (2001), baseia-se em várias fontes de evidências com dados que devem ser inter-relacionados; lida com situações únicas, com muitas variáveis de interesse e tem o benefício de proposições teóricas como uma forma de gerir a coleta e a apreciação dos dados.

Desvendar os fatores relacionados à aprendizagem e à dificuldade de aprendizagem ou de escolarização é sempre uma tarefa instigante e desafiadora que exige habilidades do pesquisador, que precisa ter certo domínio na arte de fazer pesquisa, ou, pelo menos, ser perspicaz no caminho investigativo, por ser um tipo de estudo de caso complexo. Yin (2001)

lembra essas habilidades e as descreve como ser bom ouvinte, questionador e dedicado, qualidades inerentes ao bom investigador.

Ter conhecimento sobre as temáticas acerca do objeto de estudo constituiu um referencial para entendimento dos aspectos concernentes a ele. A par disso, foi feito um estudo amplo considerando os conceitos sobre aprendizagem, dificuldades escolares e de aprendizagem e Psicopedagogia. Os fundamentos do assunto foram de suma importância para um tratamento efetivo do objeto de estudo. Os referenciais teóricos, em concordância com Lakatos e Marconi (2003) servem,

[...] como primeiro passo, para se saber em que estado se encontra atualmente o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto. Como segundo passo, permitirá que se estabeleça um modelo teórico inicial de referência, da mesma forma que auxiliará na determinação das variáveis e elaboração do plano geral da pesquisa (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 186).

O levantamento bibliográfico nesta pesquisa permitiu conhecer melhor o assunto a ser investigado. Os escritos em torno do objeto de investigação compuseram uma riqueza de conhecimentos que direcionaram melhor o caminho investigativo. Gil (2008, p. 50) ressalta que “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Como bem pontuam Lakatos e Marconi (2003) “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p 183).

As bases teóricas contribuíram imensamente para o encaminhamento da investigação, oferecendo embasamento nas colocações dos aspectos sobre a problemática que envolveu o fenômeno em estudo, ou mesmo na análise e na inter-relação dos dados recolhidos/construídos nas entrevistas e nos documentos.

Conhecer o contexto da pesquisa, os espaços partilhados e os profissionais que fazem parte do rol educativo consistem na obtenção de elementos para a compreensão da realidade vivenciada por educandos e educadores, referente à aprendizagem construída cotidianamente.

4.1 A escola: espaços partilhados e seus cenários

O mundo está em mudanças e em constantes transformações. A todo o momento surgem novos aparatos, como as tecnologias que implicam novas competências, saberes e

habilidades genéricas, hábitos de estudo e convivência social, capacidade de iniciativa e atitude premente, compreensão e aplicação de conhecimentos inéditos.

Nesse contexto, a Educação é uma prática social, um ato de formação ampla, uma forma de obtenção de saberes e de instrução. Um fenômeno universal que prepara o sujeito para vivência ativa e participativa no seu meio, portanto, “[...] abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, p. 8, 1996).

Um dos espaços privilegiados de desenvolvimento da Educação é a escola. Nessa investigação, trata-se de uma instituição identificada e reconhecida como propiciadora de formação do sujeito em várias vertentes da Educação Profissional e Tecnológica, visando a uma inserção cidadã na sociedade tão competitiva, como vista atualmente. É uma das unidades escolares da rede pública federal de Goiás. Foi instalada em setembro de 2008, em um momento de expansão da rede de Educação Profissional e tecnológica oportunizada pelo Governo do ex-Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A Lei nº 11.892/08 (BRASIL, 2008) criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e expandiu as escolas técnicas em várias regiões do Brasil, com primazia em ofertar o Ensino Médio Técnico Integrado. É localizada em um setor nobre da cidade, seus educandos são provenientes de variados bairros, tanto da classe média, como de localidades mais populares.

De acordo com a Lei 11.892/08, Art. 2º,

Os Institutos Federais são instituições de Educação Superior, Básica e Profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de Educação Profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas [...]. (BRASIL, 2008).

A finalidade dos Institutos Federais é justamente ofertar Educação Profissional e Tecnológica, nos diversos níveis e modalidades, com o objetivo de formar cidadãos para que possam atuar nos setores variados da economia; além disso, fortalecê-la de modo a desenvolver o processo investigativo com vistas a soluções de demandas regionais e sociais (BRASIL, 2008).

Apregoa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 que a Educação Básica tem o compromisso de desenvolver o sujeito “[...] de modo assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

[...] derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior nesse. (PACHECO, 2010, p.10).

A instituição, campo da pesquisa, foi planejada para capacitar mão de obra para suprir a demanda das indústrias da cidade e região e desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão, com uma visão para o desenvolvimento local e regional e combate à desigualdade estrutural e social.

Em 2009, iniciou a oferta de cursos técnicos integrados na escola. Todavia, somente em 2012 começou a ofertar a Educação técnica no turno integral, com Cursos Técnicos Integrados em Eletrotécnica, em Química e em Automação Industrial, sendo os dois primeiros o foco desta investigação, uma vez que o curso técnico em Automação Industrial foi extinto desde 2013. Para viabilizar cargas horárias de docentes e ofertar novos cursos, foi necessário deixar de oferecer um dos Cursos Técnicos Integrados Integrais e por meio de diálogos com a comunidade educativa e Reitoria, decidiu-se pelo curso Técnico Integrado em Automação Industrial. Claro que isso trouxe implicações internas, que não serão debatidas, por não constituírem finalidade dessa pesquisa.

Atualmente, a escola oferece vários cursos com finalidade de formação técnica e superior. São oferecidos três cursos técnicos integrados: Eletrotécnica, Química, e Educação de Jovens e Adultos (EJA) com formação em Agroindústria; um Curso Técnico Subsequente¹⁷ em Eletrotécnica; e três cursos superiores, Bacharelado em Engenharia Elétrica, Bacharelado em Engenharia de Controle e Automação e Licenciatura em Química. É um espaço partilhado por alunos e trabalhadores da Educação, em vários setores das áreas administrativas e acadêmicas.

4.1.1 O espaço físico da escola: local de relações e de aprendizagens

O estabelecimento de ensino conta com uma infraestrutura física satisfatória. Vale dizer que a instituição possui um auditório amplo, climatizado e com iluminação adequada. A biblioteca dispõe de bom acervo de livros, de revistas, de periódicos e de jornais atualizados

¹⁷De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, Art. 36 B II, Cursos Técnicos Subsequentes são aqueles destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio (BRASIL, 1996).

constantemente; conta também com salas de estudos individuais e área informatizada com acesso à Internet para pesquisas. O acesso à Internet via *wi fi* é disponível em todo o ambiente educacional; as salas de aula são amplas, climatizadas e com mobiliário que garante conforto aos alunos. Possui um espaço com acessibilidade (rampas e banheiros adaptados).

Admite-se que o espaço escolar, com boa estrutura física, traduz um local que contribui efetivamente para o desenvolvimento e aprendizagem dos educandos. São ambientes onde os alunos passam boa parte de seu tempo. Na instituição em questão, os alunos do Ensino Médio estudam em tempo integral, com aulas nos turnos matutino e vespertino; o horário é das 7h às 18h, tendo um intervalo para refeições, das 12h às 14h45min. Muitas vezes, os discentes nem vão a suas casas nesse intervalo e não utilizam esse tempo para descanso, eles recorrem aos plantões de atendimento para sanar dúvidas nos conteúdos das disciplinas, ou participam de minicursos, oficinas, palestras oferecidos para complementação de horas curriculares¹⁸ do curso.

Há também laboratórios de várias áreas, como de Ciências, da Indústria e de Informática. Os laboratórios de Ciências são divididos entre Química, Física e Biologia. O laboratório da área de Física atende as disciplinas, física e matemática; há o de Biologia Geral e outro de Microbiologia e Microscopia. Os outros são da Química, distribuídos em cinco laboratórios, que atendem a Química Geral, Físico-Química, Química Inorgânica, Análises Química Instrumental, Águas e Afluentes e Processos Industriais. Os laboratórios da Indústria estão divididos em cinco: Circuitos Elétricos, instalações Prediais, Automação, Eletrônica Digital e Analógica e Máquinas Elétricas. Dentro da área de indústria há mais um laboratório para Trabalho de Conclusão de Curso. Quando se fala dos laboratórios de informática, a escola conta com quatro unidades para atender a demanda das aulas das disciplinas específicas dos cursos (aulas que exigem a utilização do computador como instrumento essencial para a aprendizagem) e/ou para aulas práticas das demais disciplinas.

Cumprir notar que a escola demanda um aparato para ocorrência de atividades práticas, e, por conseguinte, influencia diretamente na aprendizagem se bem utilizado e usado frequentemente. “As estratégias didáticas mais fecundas são aquelas que envolvem uma

¹⁸ De acordo com a Resolução nº 22 de 26 de dezembro de 2011 (Regulamento Acadêmico dos Cursos da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio), Art. 46, “As horas destinadas às atividades complementares integram o currículo dos cursos da Educação Profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio da Instituição, sendo obrigatório o seu cumprimento durante o período que o aluno esteja cursando as disciplinas constantes da matriz curricular” e Art. 47, “As atividades complementares propostas e desenvolvidas no âmbito das áreas acadêmicas deverão contemplar as práticas profissionais necessárias à formação do educando como as visitas técnicas, práticas de campo, eventos e oficinas técnicas, entre outros” (GOIÁS, 2011, p. 15).

atividade operacional contínua. É assim que os estudantes construirão paulatinamente, os seus conceitos.” (SEVERINO; SEVERINO, 2012, p. 39).

A área física está sendo organizada de acordo com o que reza o Plano de Desenvolvimento Institucional da escola, mas ainda faltam ações estruturais para contemplar o mencionado no documento, como lanchonetes, restaurantes (em fase de construção), cinematecas, ginásios e outros; embora tenha concretizado grande parte do almejado, como pode ser visto:

A infraestrutura física da Instituição deve contemplar áreas de convivência, restaurantes e lanchonetes; espaços para a arte, cultura, esporte e lazer, tais como: ateliês, teatro, auditórios, cinematecas, sala de dança, ginásios, academia, pista de atletismo, piscina, sala de jogos; espaços para abrigar os grêmios estudantis, centros acadêmicos, diretório central dos estudantes, sindicatos; salas de estudos coletivas e individuais; laboratórios informatizados; consultórios médicos e odontológicos; salas para atendimentos psicológicos, monitoria, orientação; ambientes para servidores; salas multimídia e reuniões; estacionamento para servidores e discentes; portarias de acesso (GOIÁS, 2013, p.135).

No espaço existem salas específicas para o grêmio estudantil; para centros acadêmicos e para aulas práticas de artes; uma academia bem estruturada que os alunos e servidores podem frequentar, contudo os professores de Educação Física desenvolvem atividades com os estudantes em horários de aula; e salas para núcleos de pesquisa, nas quais existem os seguintes núcleos: Núcleo de Pesquisa em Sistemas de Energia (NuPSE), Núcleo de Pesquisa em Máquinas Elétricas (NuPMaq), Núcleo de Pesquisa em Química (NuPeQui) e Núcleo de Pesquisa e Extensão em Processos Educacionais (NuPEPE). Os alunos do Ensino Médio também podem participar dos projetos de pesquisa que integram esses núcleos. Escolas que possuem núcleos de pesquisa favorecem a autonomia dos educandos, o espírito de criticidade, a apreensão de novos saberes e habilidades ao inseri-los em programas de iniciação científica.

É bom que a estrutura seja atrativa e incentivadora e, pelo exposto, pode-se considerar que a escola conta com artefatos organizacionais e estruturais que permitem o desenvolvimento de ações propiciadoras de aprendizagens, sucesso escolar e de construção de relações, embora não tenha todos os elementos estruturais essenciais, pois o restaurante ainda está em fase de implantação, a quadra não é coberta (a cidade está localizada em uma região de clima muito quente, com dias ensolarados em grande parte do ano), faltam alguns materiais e mobiliários em alguns laboratórios e outros (o que pode dificultar a realização de aulas práticas). Mesmo assim, à primeira vista, há indicadores de que a instituição possui espaços que traduzem um aparato físico que favorece as aprendizagens. No entanto são aspectos que

precisam de uma análise mais aprofundada para uma conclusão assertiva sobre esse ponto de vista.

4.1.2 Os profissionais da escola: importantes aliados nas aprendizagens

A escola conta com uma equipe expressiva em número e formação. No quadro de funcionários, no ano de 2015, 66 professores eram efetivos, sendo 20,3% doutores, 57,8% mestres, 15,6% especialistas e 6,3% graduados. Com relação à equipe administrativa, eram 49 profissionais, distribuídos nos diversos setores da instituição; 8,16% com formação em Mestrado, 44,90% com Pós-Graduação *Latu sensu*, 30,61% graduados e 16,33% com Ensino Médio. Também integravam o quadro no momento da recolha desses dados, nove professores substitutos, sendo a maioria com formação em Graduação.

No que concerne à formação, pelos índices apontados, tanto docentes, como os profissionais das áreas administrativas e pedagógicas estão inseridos em um patamar considerado muito bom conforme a exigência para o exercício profissional nessas instituições. Isso tende a traduzir-se em qualidade à comunidade escolar.

Apontamentos de Imbernón (2001) justificam a corrida pela formação na atualidade. Segundo o autor, o professorado do século XXI se diferencia daqueles do século anterior por causa da demanda de novas competências, que implica uma nova forma de exercer a profissão docente. Isso porque o desenvolvimento da sociedade, as mudanças nos meios de comunicação e as tecnologias influenciaram substancialmente a institucionalização da formação.

Percebe-se que os profissionais da escola se preocupam com a formação, pois a maioria está engajando-se em cursos de formação profissional depois que adentrou a instituição. Grande parte é graduada e está inserida em cursos de Especialização ou de Mestrado. Nota-se que os trabalhadores da escola, em geral, estão se qualificando, e isso é muito significativo tendo em vista uma prática refletida e contextualizada com as necessidades da instituição e de todos que dela participam.

Marcelo Garcia (1999) aponta que a formação é um projeto contínuo, cumulativo, que começa com a inicial e se estende ao longo da carreira e é preciso ter uma forte ligação entre a inicial e a permanente. Além disso, é necessário integrar a profissionalização com os processos de mudança, de inovação e de desenvolvimento curricular e organizacional da escola, com os conteúdos acadêmicos, disciplinares e saberes pedagógicos dos professores;

também integrar a teoria e prática com a formação, que implica uma individualização, ou seja, cada um tem características pessoais, cognitivas e relacionais.

Para acompanhamento social, médico e pedagógico, a instituição conta com profissionais fundamentais na composição de uma equipe multiprofissional¹⁹, que integram o quadro do Setor de Assistência Estudantil e Apoio Pedagógico ao Discente: duas assistentes sociais, um médico²⁰, uma psicóloga e duas pedagogas.

No repertório estrutural e organizacional, está à frente a Direção Geral na condução do processo educacional da escola, um Chefe de Departamento, para organizar o Departamento de Área Acadêmica e vários Coordenadores distribuídos na gestão dos vários setores que compõem o ambiente escolar.

Há também outros trabalhadores que desempenham um papel indispensável para o bom funcionamento da escola: aqueles responsáveis pela conservação e limpeza do ambiente institucional, realizado por uma empresa terceirizada que oferece estes serviços de manutenção. Além disso, há um serviço de segurança, cujos vigilantes trabalham dia e noite para propiciar a proteção dos prédios, dos profissionais e dos alunos.

A partir desse rol de sujeitos que compartilham dos espaços da instituição e direta ou indiretamente dos processos de aprendizagens, alguns que convivem mais próximos aos estudantes foram convidados a colaborar com a pesquisa: aqueles que atuam mais diretamente em salas de aulas, os docentes, ou indiretamente, prestando os apoios necessários nas aprendizagens, como os integrantes da equipe gestora; e os próprios alunos e seus responsáveis; juntos, esses constituem as vozes da pesquisa.

4.2 Os sujeitos do processo investigativo: as vozes da pesquisa

O processo investigativo exige uma atenção voltada para todos os aspectos inerentes ao fenômeno. Na área educacional, todos aqueles envolvidos na dinâmica do ensino, da aprendizagem, das relações que permeiam o espaço na escola são chamados a cooperar, porque suas vozes têm muito a dizer sobre o local onde atuam profissionalmente ou estudam; tem a clamar, a ansiar por auxílios, principalmente quando se veem abarcados em situações

¹⁹A escola e todos que a compõem não utilizam essa expressão “equipe multiprofissional”, a equipe é mencionada como pedagógica e psicossocial.

²⁰O médico que compõe a equipe não se dispôs a participar da pesquisa, a despeito da tentativa de incluí-lo no estudo, devido à importância de suas considerações para construção de uma visão mais integradora dos discentes.

que necessitam de outros pontos de vista, para além dos seus, de modo que surjam iniciativas que venham a somar com suas concepções ou projetos almejados.

Os participantes, professores, alunos e pais foram mencionados na pesquisa por nomes fictícios. Foram escolhidos nomes de flores, pela sensação de agradecimento que elas produzem, pela existência, beleza, essência e encanto que oferecem a humanidade. Assim agradece-se aos sujeitos da pesquisa dando-lhes nomes de flores pelas suas colaborações tão significativas neste estudo. Sem eles, a profundidade de entendimento em relação aos percalços sobre a aprendizagem dos estudantes não ocorreria. Com relação à equipe escolar, foram referidos por seus devidos cargos, por assim concluir que traria mais clareza para compreensão de suas colocações nas análises de dados.

Os docentes participantes trocaram o silêncio por palavras, que foram preciosas para a pesquisa. Foram identificados pelos nomes fictícios conforme os dados no Quadro 1.

QUADRO 1 Professores participantes da entrevista

Identif.	Gênero	Idade	Formação	Tempo na docência	Tempo na Instituição	Curso de atuação e composição curricular
Dendron	Masc.	44 anos	Graduação em Engenharia Elétrica com Doutorado em Engenharia Elétrica	15 anos	7 anos e 2 meses Efetivo	Curso Técnico em Eletrotécnica/ disciplina técnica
Dália	Fem.	32 anos	Graduação em Química com Mestrado em Química	7 anos e 2 meses	7 anos e 2 meses Efetiva	Curso Técnico em Química/ disciplina técnica
Gardênia	Fem.	45 anos	Licenciatura em Matemática com Mestrado em Máquinas Elétricas	7 anos	5 anos e 11 meses Efetiva	Curso Técnico em Química e Eletrotécnica/ disciplina da base comum/ exatas
Lírio	Masc.	33 anos	Graduação em filosofia com Mestrado em filosofia	6 anos	3 anos Efetivo	Curso Técnico em Química e Eletrotécnica/ disciplina da base comum/ humanas

Fonte: Dados recolhidos pela pesquisadora em campo da pesquisa

O conhecimento das concepções dos docentes de cada curso trouxe uma riqueza de informações, pois cada curso tem suas peculiaridades de ensino. Foram ouvidos, então, quatro

professores, sendo que dois ministram aulas de disciplinas do núcleo comum²¹, e os outros dois ministram aulas de disciplinas específicas. Com relação ao núcleo comum, os docentes atuam nos dois cursos, por isso a escolha de dois participantes, sendo um da área de Ciências Exatas e o outro da área de Ciências Humanas. Em se tratando do núcleo específico, ao escolher dois participantes, justifica-se que um é docente do Curso Técnico Integrado em Eletrotécnica e o outro é docente do Curso Técnico Integrado em Química. Dessa forma, o olhar da pesquisa foi na vertente da formação geral e da formação específica, considerando disciplinas afins.

Os professores foram escolhidos mediante a análise dos resultados (nota atribuídas durante os bimestres e ao final dos períodos letivos) dos anos 2012, 2013 e 2014, quando se observou um quantitativo significativo de alunos com baixo rendimento ou com reprovação nas disciplinas ministradas pelos referidos docentes. Houve certa incidência de desempenho insatisfatório em dois anos consecutivos ou aleatórios, ou seja, o rendimento dos alunos foi abaixo da média²² em 2012 e 2013, ou em 2012 e 2014, ou ainda em 2013 e 2014 ou mesmo nos três anos seguidos. Requereu-se, então, ouvir os docentes ministrantes dessas disciplinas.

Além desse critério, o professor foi selecionado conforme aceitação em participar e colaborar com a pesquisa e, ainda, por continuar no quadro de funcionários da escola, o que possibilitou o contato com eles. Dessa forma, os selecionados responderam a três critérios de escolha: desempenho dos alunos (notas atribuídas), predisposição em participar, ser docente efetivo na Instituição.

Buscou-se então, verificar junto aos docentes as causas do desfecho negativo nas aprendizagens. A visão desses docentes sobre os alunos em desvantagem escolar mostrou os aspectos relacionados às práticas na instituição que culminaram com o baixo desempenho dos educandos.

O aluno é outro interlocutor nos diálogos sobre aprendizagem, como tal emitiu sua voz para falar de si e dos outros, do ensino e de suas aprendizagens. Os estudantes que participaram desse estudo foram identificados de acordo com a visualização no Quadro 2, referidos por nomes fictícios. Foram escolhidos por apresentarem baixo rendimento escolar e/ou reprovação em diversos conteúdos do curso ou em anos de estudo no período definido para a investigação. Assim, foram selecionados aqueles com desempenho insatisfatório, em

²¹ Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, Art. 26º § 1º, os currículos do Ensino Médio devem conter uma base nacional comum a ser contemplada em cada unidade escolar, que deve “abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.” (BRASIL, 1996).

²² Para ser aprovado na disciplina, o aluno deveria obter média igual ou maior que 6,0 no bimestre ou na média final anual, conforme o art. 36 da Resolução nº 22 de 26 de dezembro de 2011 (GOIÁS, 2011).

mais de um conteúdo curricular dos cursos e com incidências de reprovações em disciplinas. Também por aceitarem participar da pesquisa, com anuência de seus responsáveis. Foram adolescentes/jovens, entre dezesseis e dezenove anos, que ainda não haviam concluído o curso e continuavam vinculados à Instituição.

QUADRO 2 Alunos participantes da entrevista e das técnicas projetivas psicopedagógicas

Identificação	Gênero	Idade	Curso de atuação estudantil
Margarida	Feminino	16 anos	Aluno do 1º ano do Curso Técnico em Química no ano de 2015
Delfim	Masculino	18 anos	Aluno do 1º ano do Curso Técnico em Eletrotécnica no ano de 2015
Antúrio	Masculino	17 anos	Aluno do 2º ano do Curso Técnico em Química no ano de 2015
Gerânio	Masculino	19 anos	Aluno do 2º ano do Curso Técnico em Eletrotécnica no ano de 2015
Rosa	Feminino	18 anos	Aluno do 3º ano do Curso Técnico em Química no ano de 2015
Crisântemo	Masculino	18 anos	Aluno do 3º ano do Curso Técnico em Eletrotécnica no ano de 2015

Fonte: Dados recolhidos pela pesquisadora em campo de pesquisa

O posicionamento de alunos que vivenciaram situação de insucesso nas aprendizagens ajudou a compreender os fatores que interferiram no seu desfecho escolar. Esses discentes participaram de dois momentos do processo de construção dos dados, por meio da entrevista semiestruturada e do desenvolvimento de técnicas projetivas psicopedagógicas.

Em se tratando dos pais, pode-se afirmar que não é fácil cuidar e educar, principalmente quando o pai e a mãe precisam trabalhar para o sustento familiar e, somado a isso, às vezes, precisam voltar aos estudos, com finalidades de melhorar a situação financeira. Nessa corrida diária pelos estudos e trabalho, alguns não conseguem conciliar tais atividades com as tarefas do lar, como cuidar da casa e do acompanhamento geral e escolar dos filhos. Os momentos de ausência, quase sempre, têm produzido efeitos negativos no desenvolvimento dos filhos, pois os pais são imprescindíveis na Educação familiar e, quando se fala do filho estudante, podem ser aliados no sucesso das aprendizagens dos mesmos.

Os pais ou responsáveis foram identificados por nomes fictícios tal como pode ser visto no Quadro 3. Foram escolhidos três participantes, em forma de amostragem, aqueles

cujos filhos apresentaram problemas de aprendizagem²³ e também por aceitarem colaborar com a pesquisa.

QUADRO 3 Pais ou responsáveis legais participantes da entrevista

Identificação	Gênero	Idade	Atividade profissional	Formação	Parentesco
Iris	Feminino	36 anos	Vendedora	Ensino Médio completo	Mãe do aluno Antúrio
Adônis	Masculino	44 anos	Técnico em Contabilidade	Ensino Médio completo	Pai da aluna Rosa
Angélica	Feminino	32 anos	Serviços gerais	Ensino Fundamental completo	Mãe de aluno não participante da pesquisa

Fonte: Dados recolhidos pela pesquisadora em campo da pesquisa

Se os pais são figuras que abrigam, cuidam, educam e ensinam na medida do possível, ouvi-los sobre o fracasso escolar, ou mesmo sobre a dificuldade que o filho tem na escola foi fundamental na busca da clarificação dos obstáculos que o estudante ou a escola apresentaram; e, porque não dizer, nas próprias dificuldades que os pais tiveram em lidar com as situações problemáticas. Ou ainda pode-se falar na falta, ou faltas, de algo que significou o rompimento da aprendizagem. Não é surpresa afirmar que, algumas vezes, o pai ou a mãe deixa a desejar no acompanhamento diário e escolar, por falta de apoio, esclarecimentos ou assistência para esse feito, e isso reflete diretamente nos ganhos escolares do aluno.

As considerações desses protagonistas são plausíveis, à medida que demonstram os sentimentos vivenciados por esses que estão diariamente lidando com os filhos em situação de aprendizagem, no enfrentamento de suas ansiedades diante das dificuldades de ajudá-los a vencer os contratempos no andamento dos estudos.

Com relação à equipe escolar, ela faz o acompanhamento administrativo, pedagógico, psicossocial e de saúde do *aprendente* (Diretora, pedagoga, psicóloga, assistente social²⁴) e estão identificadas por seus cargos, de acordo com o Quadro 4. Considera-se que todos são importantes para a dinamização do ensino e aprendizagem, pois são mediadores, agentes de transformação social, pelos afazeres que realizam. Apesar de a instituição conter em seu quadro diversos profissionais que atuam direta ou indiretamente com os estudantes, foram escolhidos aqueles cujas funções são fundamentais para o exercício de um trabalho em equipe

²³ Iris e Adônis são pais dos alunos participantes da pesquisa, Angélica é mãe de aluno não participante da pesquisa.

²⁴ Na equipe da escola há duas pedagogas e duas assistentes sociais, mas foi convidada a participar da pesquisa somente uma profissional por função. Os dados com relação à idade e tempo de serviço foram considerados tendo como referência o mês de fevereiro de 2016.

e podem mover ações no sentido de dar suporte para os alunos em suas aprendizagens e dificuldades que possam surgir nesse processo. Sendo assim, foram chamados a colaborar com a investigação um participante de cada uma das funções de direção e equipe pedagógica/psicossocial, sendo aqueles que aceitaram participar da mesma.

QUADRO 4 Integrantes da equipe participantes da entrevista.

Identificação	Gênero	Idade	Formação	Tempo de trabalho na instituição
Pedagoga	Feminino	52 anos	Graduação em Pedagogia com Mestrado em Educação	3 anos e 10 meses
Psicóloga	Feminino	35 anos	Graduação em Psicologia com Especialização em Gestão de Pessoas	7 anos e 2 meses
Assistente social	Feminino	36 anos	Graduação em Serviço Social com Especialização em Pedagogia Social	7 anos e 2 meses
Gestora/Diretora	Feminino	39 anos	Graduação em Administração e Direito com Mestrado em Administração	7 anos e 6 meses

Fonte: Dados recolhidos pela pesquisadora em campo de pesquisa.

Um estudante atendido em suas necessidades físicas, sociais e pedagógicas tende a apresentar um bom desempenho em suas atividades escolares. Então, quando se fala do acompanhamento pedagógico, psicossocial e de saúde, essa equipe tem um valor inestimável e ouvi-la trouxe à tona uma gama de significados de cada membro em suas tarefas diárias, bem como de seu papel para o sucesso escolar dos educandos. Foi possível conhecer as ações empreendidas, assim como seus impactos no desenvolvimento e aprendizagens dos alunos.

Quando se fala do diretor, pensa-se no articulador responsável pela escola e pelo trabalho educacional, dinamizando ações democráticas, em que todos possam manifestar seu papel colaborativo. Nesse sentido, infere-se que a responsabilidade é compartilhada com os outros gestores auxiliares e, no caso da escola contexto da pesquisa, com os gerentes de áreas, o chefe de departamento da Área Acadêmica, a coordenadora acadêmica, os coordenadores de cada setor da escola e com a equipe pedagógica e psicossocial. Uma gestão democrática é de suma importância e vital no cotidiano escolar, ao pensar em medidas na redução de problemas de aprendizagem, fracasso escolar, repetência e evasão dos cursos. As atividades devem desenrolar-se com o apoio dos gestores, que fazem o acompanhamento dos processos administrativos, organizacionais, pedagógicos, financeiros e outros.

Uma escola cidadã é construída a partir de uma liderança de gestores hábeis, reflexivos e conscientes do seu papel na formação do aluno. Eles são educadores,

comprometidos com a instituição e com a comunidade escolar e assim podem construir relações, pensando em princípio no desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.

[...] devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente. Para tanto, cabe-lhes promover a abertura da escola e de seus profissionais para os bens culturais da sociedade e para sua comunidade. Sobretudo devem zelar pela constituição de uma cultura escolar proativa e empreendedora capaz de assumir com autonomia a resolução e o encaminhamento adequado de suas problemáticas cotidianas, utilizando-as como circunstâncias de desenvolvimento e aprendizagem profissional. (LUCK, 2009, p.22).

Cabe à gestão educacional uma responsabilidade grande, principalmente porque requer articulação de ações com visão estratégica na resolução de problemáticas. Compete também aos gestores o desenvolvimento de finalidades e diretrizes no âmbito da instituição. O diretor, juntamente com a equipe educacional, tem o objetivo de

[...] realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos (LUCK, 2009, p.23).

A área educacional é assim, construída por meio de muitas composições, pelos sujeitos estudantes e profissionais, por suas ações e realizações, e por suas vozes que se entrelaçam no ir e vir cotidianamente. Cada voz, seja do professor (a), da pedagoga, da psicóloga, da assistente social, da Diretora, teve seu nível de importância nesse estudo. Cada um, dentro de sua área de atendimento e porque não dizer, de *ensinagem*, construiu o resultado da pesquisa, deu um pouco de si, de seu tempo, de suas visões de Educação, de suas compreensões sobre dificuldades de aprendizagem e escolares e suas considerações sobre o sujeito *aprendente*.

E para responder aos objetivos da investigação, ao falar dos fatores desencadeadores das circunstâncias vivenciadas na escola no período de seu recorte, o recolher/construir de dados pautou-se em mais de um instrumento, por assim entender que contribui efetivamente para a fidedignidade na apreciação da realidade e do fenômeno estudado.

4.3 Os instrumentos da pesquisa

Os instrumentos consistem em técnicas de recolha/construção de dados para obtenção e apreciação de informações. Ressalta-se que em cada instrumento escolhido houve a intenção em obter a maior confiabilidade naquilo que se pretendeu buscar e contribuir para a

compreensão dos aspectos envolvidos ao objeto da pesquisa. Foram utilizados então, determinados instrumentos a fim de conhecer a origem dos problemas de aprendizagem, como entrevistas semiestruturadas, análise documental e técnicas projetivas psicopedagógicas.

No propósito de manter na íntegra os discursos proferidos pelos participantes, sejam nas entrevistas, nos relatos escritos seja nas interlocuções na aplicação das técnicas, as falas foram transcritas da maneira como proferidas, sem mudanças linguísticas.

4.3.1 Entrevista semiestruturada

A entrevista é um instrumento/recurso utilizado para coleta/construção de dados e pode apresentar-se em várias categorias: a estruturada, a não estruturada e a semiestruturada. Foi utilizada na pesquisa a entrevista semiestruturada, que, de acordo com Triviños (1987), é uma entrevista que parte de questionamentos, apoiados em teorias e hipóteses; a partir da resposta do informante, o entrevistador se depara com novas interrogativas e hipóteses sobre o assunto. “Favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Esse tipo de entrevista possibilita o enriquecimento da investigação já que oferece meios para que o informante alcance liberdade para falar da temática em questão, conferindo-lhe espontaneidade para emitir seu posicionamento e ainda valoriza a presença do investigador que pode seguir os passos do entrevistado em suas colocações e aumentar o rol de dados, apoiando-se em mais questionamentos que possam surgir no momento.

Triviños (1987) salienta que a entrevista semiestruturada oferece melhores resultados quando se pode recorrer a diferentes grupos de pessoas que participam do contexto da pesquisa, isto é, quando se realizam entrevistas individuais com pessoas dos diferentes setores envolvidos na problemática. O entrevistado se torna um participante ativo na pesquisa, por meio de suas colaborações.

Autores como Ludke e André (1986); Yin (2001); Szymanski, Almeida e Prandini (2002); Flick (2004); Minayo (2009); e Lakatos e Marconi (2003) citam a entrevista como importante fonte na pesquisa qualitativa, principalmente aquelas com características da entrevista semiestruturada, que não se detém rigidamente em um seguimento de questões, ou um roteiro fechado, mas parte de um roteiro aberto, em que as falas podem emergir a qualquer momento.

Szymanski, Almeida e Prandini (2002) falam da entrevista como sendo semidirigida e apontam o seu caráter interativo, afirmando que

[...] face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo às percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2002, p. 12).

Do mesmo modo, Ludke e André (1986, p.33) confirmam que “[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.”.

Essas interações são muito preciosas em uma trama investigativa envolvendo assuntos como a aprendizagem dos sujeitos e suas supostas dificuldades. O medo de se expor ou de manifestar suas experiências pode levar o entrevistado a certo constrangimento em exprimir suas vivências educacionais e profissionais, mas a entrevista semiestruturada tem a característica de produzir confiabilidade entre entrevistador e entrevistado e mudanças nos modos de agir no momento de sua aplicabilidade.

Por não apresentar rigidez, a interatividade construída deixa o momento mais tranquilo e agradável, de modo que proporciona uma reflexão no entrelaçar das falas do entrevistado e entrevistador. Szymanski, Almeida e Prandini (2002) entendem a reflexão como uma forma de refletir a fala do entrevistado, expressando a compreensão das proposições colocadas pelo participante a ele mesmo, dando-lhe a oportunidade de discordar ou de modificar suas proposições durante a entrevista.

Posto isso, para a realização deste estudo, colaboraram por meio de suas falas e concepções sobre as aprendizagens ou de dificuldades no aprender, por meio da entrevista, docentes de cada curso técnico, Eletrotécnica e Química; estudantes de cada curso mencionado que apresentaram problemas de aprendizagem em diversas disciplinas; responsáveis legais pelos referidos alunos; a Diretora/gestora e a equipe que atua na área pedagógica e psicossocial, sendo escolhido um de cada área, o pedagogo, o psicólogo e o assistente social.

A entrevista semiestruturada foi utilizada como um instrumento expressivo para ouvir as colocações dos participantes; suas falas foram gravadas com a finalidade de permanecer na íntegra o que foi exposto e com isso não perder nenhum dado ou relato. Após as análises, as gravações foram destruídas. Para a realização das entrevistas, foi feito contato via telefone com os participantes e responsáveis pelos alunos menores de idade, para marcação do dia, local e horário para esclarecimentos quanto aos objetivos da pesquisa. No dia e horário marcados, os participantes compareceram à escola para assinatura do termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexos A, B e C) e agendamento do dia da entrevista. Os participantes escolhidos aceitaram colaborar e se sentiram à vontade para fazer suas colocações. As

entrevistas duraram em torno de 40 a 60 minutos e ocorreram com bastante tranquilidade. A escola, na figura da Diretora, reservou uma sala para a realização delas; algumas ocorreram no período da manhã, outras à tarde. Seguidamente foram feitas as transcrições e encaminhadas aos participantes via *e-mail* para verificações e possíveis correções; houve poucas mudanças nas proposições transcritas.

Com relação aos docentes, a primeira parte da entrevista refere-se a informações sobre o seu perfil, a formação acadêmica inicial e continuada, o tempo de atuação no magistério. Na segunda parte, a finalidade foi levantar a visão que possuem sobre os problemas de aprendizagem; assim os questionamentos, orientados por roteiro, permitiram um entendimento sobre a situação em que estão inseridos, no que concerne a problemas de aprendizagem e práticas de ensino (Apêndice C).

Em se tratando dos pais participantes, destaca-se que a entrevista contribuiu para levantar informações importantes sobre o histórico da vida estudantil dos adolescentes e a forma de acompanhamento da educação dos filhos. Foi relevante, à medida que estimulou a fala espontânea, mostrou as considerações que a família tinha sobre o aprendiz e possibilitou, ainda, entender como agem os responsáveis pelos educandos, diante das supostas dificuldades dos seus filhos na escola. Conhecer os seus movimentos no acompanhamento escolar de seus filhos foi uma das tarefas para aprofundamento rumo aos objetivos da pesquisa (Apêndice D).

Quanto aos discentes, pontuar suas colocações foi bastante significativo, pois os cursos apresentam disciplinas diferenciadas, podendo ter graus de dificuldades características. Os estudantes puderam expor seus pontos de vista sobre o seu rendimento escolar, sua maneira de participar das questões estudantis, como se percebem diante da problemática, seus graus de iniciativas ou de introspecção. Além do já dito, mostrou o que eles pensam sobre as práticas de ensino na escola, o acompanhamento dos pais nos estudos, e seus sentimentos a respeito de suas dificuldades e os fatores causadores das mesmas (Apêndice E).

Quanto à equipe de profissionais da escola (Diretora, pedagoga, psicóloga, e assistente social), foi realizada a entrevista para obter um entendimento da dinâmica dos atendimentos no espaço escolar e como se efetiva o trabalho. Todas as entrevistas seguiram um roteiro contendo perguntas sobre Educação, aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, práticas educativas no ambiente escolar, de tal modo que respondesse aos fins da pesquisa (Apêndice F).

As falas dos gestores sobre as questões das aprendizagens refletiram os tipos de ações que foram desenvolvidas pela unidade escolar, por meio das áreas administrativas e acadêmicas, para sanar ou diminuir as incidências de reprovações nos cursos. Essa

interlocução resultou na percepção dos pensamentos e atitudes dos que não estão trabalhando diretamente com o aluno em sala de aula, mas têm muito a contribuir com suas visões em torno do problema. Saber seus pontos de vista sobre as supostas dificuldades apresentadas pelos alunos representou uma riqueza a caminho de uma investigação mais coerente com a finalidade em obter um resultado mais próximo das reais causas dos problemas nas aprendizagens.

A entrevista permitiu um intercâmbio de opiniões e ideias. Por isso, foi importante realizá-la com os vários sujeitos participantes do ato educativo, já que o assunto tratado foi o ensino e aprendizagem, o que implica a participação ativa de todos envolvidos no processo como *ensinantes* e *aprendentes*. Fernández (1991) salienta que a aprendizagem se concretiza a partir do *ensinante* e do *aprendente*, nas relações que se estabelecem entre eles. Segundo a autora, na maioria das vezes, o foco dos problemas é centrado no *aprendente* por se tratar de fracasso de aprendizagem, mas o “[...] problema de aprendizagem deve ser prevenido e curado a partir dos dois personagens e no vínculo” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 32). A autora ainda postula que

[...] para aprender é necessário um *ensinante* e um *aprendente* que entrem em relação. Isto é algo indiscutível quando se fala de métodos de ensino e de processos de aprendizagem normal; não obstante, costuma-se esquecê-lo quando se trata de fracasso de aprendizagem. Aqui pareceria, então, que só entra em jogo o *aprendente* que fracassa. Como se não se pudesse falar de *ensinantes* ou de vínculos que fracassam ou produzem sintomas. Por *ensinantes* entendo tanto o docente ou a instituição educativa, como o pai, a mãe, o amigo ou quem seja investido pelo *aprendente* e/ou pela cultura, para ensinar (FERNÁNDEZ, 1991, p. 32, grifo da autora).

O *ensinante* é o professor e, porque não dizer um familiar, ou um pedagogo, ou um aluno. O *aprendente*, em um primeiro momento o aluno, mas o docente também aprende com seus alunos. Todos são aprendizes e *ensinantes*, e assim, se existe fracasso, ele é de todos, os que estão ensinando e aprendendo ao mesmo tempo. Justificam-se, portanto, as interlocuções realizadas nesta pesquisa com todos esses personagens, os alunos, os pais, os professores e vários outros que fazem parte do cenário educativo.

4.3.2 A análise documental

A análise documental foi realizada com o intuito de averiguar a documentação concernente à temática da investigação e contribuir no complemento das informações contidas com os resultados das entrevistas. Ela representou uma fonte de informação contextualizada;

“[...] os dados documentais, por terem sido elaborados no período que se pretende estudar, são capazes de oferecer um conhecimento mais objetivo da realidade” (GIL, 2008, p. 166). Os documentos falam muito sobre o contexto e o objeto da pesquisa; muitos deles são criados nos momentos de estruturação das organizações, ou são feitos para serem trabalhados cotidianamente em seus diversos setores.

Levantar as documentações pertinentes à temática em questão, a aprendizagem e os fatores que a cercam, significou contar com mais um elemento no intuito de entender as ações e aspectos em torno do processo de ensino e da aprendizagem. Os documentos são considerados importantes fontes de dados para estudos qualitativos e merecem atenção especial, pois o exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, interpõe interpretações complementares (GODOY, 1995).

Um dos documentos favoráveis à elucidação da problemática foram as matrizes curriculares dos cursos. Por ser de tempo integral, com tempo de conclusão em três anos, a matriz contém as disciplinas da base comum, as do núcleo específico e a carga horária de cada composição curricular. Foi importante analisar se o formato curricular poderia trazer algum problema no aprendizado dos discentes e se isso foi comentado pelos participantes nas entrevistas.

Outros documentos consultados foram o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que identifica a instituição, fala da sua filosofia de ensino e elenca as diretrizes pedagógicas e estrutura organizacional; as resoluções²⁵ que regulamentam os cursos, que tratam de metodologias, de atividades de recuperação dos estudantes em situação de defasagem na aprendizagem; e os registros dos acompanhamentos dos aprendizes no setor de apoio pedagógico que contêm os apontamentos das pedagogas sobre os atendimentos realizados com os alunos que apresentavam situação de fracasso escolar. Essas fichas foram esclarecedoras de como esses atendimentos eram feitos e sobre qual foco eram referenciados; além disso, traduziram os tipos de dificuldades encontradas na escola. Ademais, apontaram

²⁵ A Instituição se respalda em Resoluções/Regulamentos Acadêmicos para direcionar as atividades acadêmicas e administrativas. Essas Resoluções compõem-se de instruções regulamentadoras para todos os cursos, sendo que cada um tem sua regulamentação específica, bem como seus projetos. No entanto, para os Cursos Técnicos Integrados estão sendo construídos novos projetos por meio de comissões de profissionais escolhidos pelo colegiado da escola, exclusivamente para este fim. Até o ano de 2011 a instituição ofertava o Curso Técnico Integrado (de quatro anos com aulas somente no período da manhã), mas a partir do ano de 2012 passou a oferecer o Curso Técnico Integrado Integral (de três anos com aulas no período da manhã e da tarde). Assim, os projetos pedagógicos existentes se relacionam aos cursos anteriores. Por conta disso, essa pesquisa não referenciou nenhum dos projetos antigos, por chegar à conclusão que eles não estão sendo mais consultados. Os novos projetos estão em construção.

informações quanto a encaminhamentos para outros profissionais e se havia as devolutivas devidas aos estudantes.

Yin (2001, p.82) pontua que ao “[...] revisar documentos, uma pergunta a fazer é se há qualquer mensagem importante nas *entrelinhas*; quaisquer inferências, naturalmente, precisariam ser corroboradas com outras fontes de informação, mas é possível obter revelações importantes dessa maneira” (grifo do autor).

Os documentos foram solicitados em cada setor responsável ou consultados na *homepage* da Instituição; no momento da recolha dos registros, foi necessário fazer o pedido por escrito a cada local e anexada a autorização dada pela Diretora da escola, por meio do formulário intitulado de “Declaração da Instituição Coparticipante” (Anexo D). O setor pedia um prazo para entrega, no qual a pesquisadora tinha acesso ao solicitado.

4.3.3 Técnicas projetivas: um olhar psicopedagógico na construção de dados

A análise da aprendizagem na perspectiva psicopedagógica requer uma busca dos desencadeantes das queixas de dificuldades. A escuta dos problemas envoltos no processo de ensino e aprendizagem expressa um compartilhar com aquele que vivencia os impasses para aprender. Para tanto, é possível fazer o uso de técnicas projetivas psicopedagógicas, importantes aliadas no processo investigativo de natureza qualitativa na esfera educacional. São embutidas de elementos esclarecedores quanto às dificuldades de alunos nas escolas, fazem parte de diagnósticos psicopedagógicos e indicam como o sujeito estabelece seus vínculos e como isso reflete na sua aprendizagem.

Visca (2013) explica a designação do nome técnicas expondo sua origem advinda do termo “provas” que consistem em expressar o modo pessoal e a personalidade do sujeito. Quanto ao termo “projetivas”, originou da palavra projeção, utilizada na Psicologia e que significa operação de algo do sujeito para o objeto.

A intenção, com a utilização das técnicas psicopedagógicas nesta investigação, foi chegar ao mais próximo possível da compreensão do que o sujeito pensa e como estrutura seus vínculos com as figuras do aprender. Nesse sentido, a finalidade foi identificar suas expectativas em relação as suas aprendizagens, em ambientes internos e externos à escola, qual a razão da dificuldade apresentada por ele e verificar se o problema no aprender perpassa outros ambientes de aprendizagem, quer seja, o contexto familiar ou o social.

Visca (2013) expõe que as técnicas idealizadas por ele nasceram de atividades clínicas com crianças, adolescentes e adultos, durante diagnósticos e no decorrer do processo de

aprendizagem. Situa essas técnicas como sendo um instrumento em investigações clínicas e de outras naturezas; nesse sentido pode-se dizer também que as técnicas podem ser aplicadas em estudos investigativos, já que o autor assinala que elas servem para,

[...] explicar de forma gráfica certa frequência nas regularidades que podem servir de portas ou pontes para investigações clínicas mais minuciosas, nos casos particulares *e quem sabe também em situações em que se deseja estudar um grupo ou população que por algum motivo seja significativa* (VISCA, 2013, p. 12, grifo nosso).

Esse autor ainda fala que começou seu trabalho na clínica, o que, segundo ele, não significa trabalho de consultório, e infere que “[...] na escola se faz clínica, na comunidade se faz clínica ... no sentido de perceber o sujeito como ele é. Diagnosticar este sujeito, trabalhar com este sujeito mesmo que seja um grupo, ou uma comunidade, aceitando este sujeito como ele é” (VISCA, 1991, p. 14).

Conclui-se, a partir das colocações de Visca (1991), que os estudos sobre os problemas de aprendizagem precisam ir além da clínica; ele cita algumas formas de fazer esses estudos em outros espaços, portanto é possível a utilização do suporte da Psicopedagogia em investigações científicas. Para o autor, “[...] a ampliação no âmbito da Psicopedagogia [...] deu a possibilidade de estudar tanto o sujeito individual em profundidade quanto de extrapolar estes conceitos para o macrossistema, que antes não tinham sido pesquisados.” (VISCA, 1991, p. 15).

No caso desta pesquisa, estudar o agrupamento de uma instituição de ensino foi significativo ao passo que se trata de um grupo de alunos estudantes de Ensino Médio Técnico, no findar da Educação Básica, que vivencia problemas no aprender e muitos fracassam no ano escolar.

Paín (1985) aponta os benefícios do uso de provas projetivas para examinar a eficácia ou limitações dos recursos cognitivos empregados pelo sujeito na organização de suas emoções ao fazer grafismos e relatos solicitados. Assim diz que “[...] o exame das provas projetivas permitirá, em geral, avaliar a capacidade do pensamento para construir, no relato ou no desenho, uma organização suficientemente coerente e harmoniosa como para veicular a emoção [...]” (PAÍN, 1985, p. 61).

Alguns adolescentes não conseguem expor sobre si mesmos e as técnicas favorecem o emergir de carências sofridas em vários aspectos relacionados ao seu ser diante da aquisição do conhecimento. O desenho feito e a história contada evidenciam a *modalidade de*

*aprendizagem*²⁶ desses alunos. Nesse sentido, os relatos a partir dos grafismos feitos pelos estudantes por meio das técnicas projetivas ajudaram a entender melhor as suas concepções, seus sentimentos e suas limitações a respeito dos seus estudos. Além do mais, trouxeram elementos para uma análise mais profunda da situação de aprendizagem desses educandos.

Com os seis alunos participantes realizaram-se as técnicas, uma delas sustentada por Visca (2013), e idealizada por Malvina Oris e Pichona Ocampo: o “Par Educativo” (WEISS, 2012) também chamado de dupla educativa, para verificar os vínculos que eles estabeleciam em se tratando da aprendizagem na escola, com seus professores; a outra, idealizada por Visca (2013), a “Família Educativa” com a intenção de perceber o nível de interação familiar, no que diz respeito às aprendizagens desses estudantes (Apêndice A e B). As técnicas projetivas psicopedagógicas “têm como objetivo geral investigar a rede de vínculos que um sujeito pode estabelecer em três grandes domínios: o escolar, o familiar e consigo mesmo” (VISCA, 2013, p. 21). Justifica-se, então, a aplicação de duas técnicas para averiguar os vínculos em cada dimensão, a escola e a família.

As técnicas projetivas psicopedagógicas, em conjunto com as entrevistas semiestruturadas, compuseram os instrumentos utilizados de forma articulada para uma apreensão mais apurada das dificuldades dos alunos. O Par Educativo e a Família Educativa representaram um complemento da entrevista, pois os alunos adolescentes falam pouco, logo elas foram significativas, pois a partir dos desenhos feitos, emergiram considerações em relação às concepções desse alunado sobre os entraves para as suas aprendizagens. O relevante foi que, ao serem feitos questionamentos sobre as imagens, surgiram falas espontâneas, antes não ditas nas entrevistas.

No que se refere à aplicação da técnica, foi entregue a folha para o aluno fazer seu desenho sem induzi-lo; ele fez sua escolha por retrato ou paisagem, de acordo com o que lhe veio; os materiais usados foram uma folha, um lápis e uma borracha. Foi solicitado, na técnica projetiva “Par educativo”, que os alunos desenhassem uma pessoa que ensina e uma pessoa que aprende, em qualquer ambiente, e fizessem um relato e um título sobre o desenho. Na técnica projetiva “Família educativa”, solicitou-se aos estudantes que desenhassem sua família com todos os integrantes realizando alguma atividade que gostassem de fazer e costumavam ensinar uns aos outros; foi pedido que dessem nomes aos membros da família e suas idades; além disso, que colocassem um título e um relato para a imagem produzida.

²⁶Na perspectiva psicopedagógica a modalidade de aprendizagem se constitui desde o nascimento e significa a forma pessoal pela qual cada sujeito se acerca e se relaciona ao objeto de conhecimento. Trata-se do molde ou esquema de operar que vai sendo utilizado nas diferentes situações de aprendizagem. Ou ainda a forma que cada sujeito desvela o oculto, com o objeto a conhecer (FERNÁNDEZ, 1991).

Houve resistências de alguns adolescentes para fazer os desenhos, principalmente da família educativa. Os estudantes mostraram não ter conhecimento sobre os gostos dos integrantes das suas famílias para as atividades particulares. Além do mais, desconheciam as idades do grupo familiar, por isso, em praticamente todos os desenhos, as idades não foram descritas. Nesses momentos, mostravam insegurança para desenhar, apagavam constantemente os traçados já efetuados e falavam algumas frases como: “nossa difícil!”, “precisa mesmo fazer todos da família?” “E se eu não souber o que eles fazem?” “Está bom assim?”. Para não contrapor ao desejo dos estudantes, a técnica projetiva foi realizada no mesmo dia da entrevista, uma após a outra, pois os alunos preferiram fazê-las no mesmo encontro.

Ao analisar a resistência dos alunos para fazer o desenho e considerando-o uma construção criativa, podem-se fazer inferências quanto às dificuldades deles para construções em sala de aula nas diversas temáticas. Os estudantes, ao serem instigados sobre as causas dessa resistência, disseram não ter facilidade para desenhar, pois queriam fazer algo bem produzido, por isso essa preocupação com os traços feitos. Mas foi-lhes esclarecido que o relevante não seria uma produção bem feita do ponto de vista estético e, sim, o desenho e seu relato.

Com relação ao Par Educativo, os alunos não demonstraram ter grandes dificuldades na realização dos desenhos, não fizeram perguntas sobre o que deveriam desenhar; como já dito, foi-lhes solicitado que fizessem um desenho de uma pessoa que ensina e de outra que aprende, e o interessante foi que o espaço em que perpassa a situação da imagem, em todos os desenhos foi a escola, não sendo necessariamente a sala de aula.

Os alunos participantes dessas técnicas foram os mesmos que colaboraram com as entrevistas; aqueles que apresentaram problemas de aprendizagem nos anos de 2012, 2013 ou 2014 e tiveram baixo rendimento em diversas disciplinas no decorrer dos semestres letivos e/ou reprovação escolar em disciplinas ou no ano de estudo.

O recolher de informações utilizando os instrumentos citados foi aprazível e o próximo capítulo apresenta a descrição, organização e análise dos dados, cujas configurações culminaram com os resultados que buscaram responder aos objetivos e a problematização desta investigação que é verificar os fatores desencadeantes do baixo rendimento em diversos conteúdos dos cursos, conjuntura vivenciada pelos estudantes do Ensino Médio Técnico Integrado Integral, e que provoca uma situação de fracasso escolar em uma parte significativa desses educandos.

5 O ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO: o aprendizado e as dificuldades existentes na perspectiva de alunos, pais, professores e equipe escolar

Novo milênio, novo olhar
Mudar o mundo é mudar o olhar.
Do olhar que estreita e subtrai, para o olhar que amplia e engrandece.
Do olhar que julga e condena, para o olhar que compreende e perdoa.
Do olhar que teme e se esquiva, para o olhar que confia e atreve.
Do olhar que separa e exclui, para o olhar que acolhe e religa.
Todos os olhares num só olhar. O olhar da inocência e o olhar da vigilância.
O olhar da justiça e o olhar da misericórdia. Todos os olhares num só olhar [...].
(Roberto Crema)

Um olhar diferente e investigativo torna possível uma análise aprofundada sobre certas situações. Não há um ser igual ao outro, portanto, cada um aprende de uma forma ou sob uma forma. Então, o olhar para os sujeitos em processo de aprendizagem deve-se dividir em olhares. Como o poema adverte sobre a existência de vários olhares, um de compreensão, um de acolhimento, um de engrandecimento, um de vigilância e outros. O aprender exige do educador todos os olhares em um só olhar. Logo, é preciso mudar a perspectiva quando se fala em dificuldades no aprendizado e visionar os sucessos dos aprendizes pelo olhar no porvir.

O caminhar investigativo permeado de relatos, escritos e desenhos direcionou o olhar para inúmeros elementos clarificadores dos processos de aprendizagem no Ensino Médio Técnico. Foi feita uma análise criteriosa, pois uma investigação de fatos, principalmente os educacionais, requer um estudo de muitas variáveis, a utilização de técnicas de construção de dados e um estudo teórico prévio para uma referência esclarecedora dos elementos que compõem o caso; como diz Yin (2001, p. 33) a análise “[...] baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo [...]”.

Dessa forma, para análise foi utilizada a técnica de triangulação de dados, com vistas à fidedignidade da realidade verificada. Essa técnica é uma forma de favorecer as avaliações de dados construídos, a partir dos métodos diferenciados como análise de conteúdo, análise documental, por meio de fontes de investigação como documentos, entrevistas etc., a fim de assegurar o esclarecimento do problema da pesquisa. O diálogo entre os dados permite a segurança no resultado das análises. A técnica então “[...] tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (TRIVIÑOS, 1987, p.138).

Triviños (1987) ainda afirma que o interesse do pesquisador

[...] deve estar dirigido, em primeiro lugar, aos Processos e Produtos, centrados no Sujeito, em seguida, aos Elementos Produzidos pelo meio do sujeito e que têm incumbência em seu desempenho na comunidade e, por último, aos Processos e Produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro-organismo social no qual está inserido o sujeito. (TRIVIÑOS, 1987, p. 138).

Considerando a afirmação do autor, esse desfecho abrange os elementos conclusivos do pesquisador decorrentes de suas percepções acerca do sujeito inserido no contexto da pesquisa. Também daquilo que compõe o meio, que podem ser os documentos internos ou externos à organização, como os instrumentos legais (oficiais e estatísticos - Leis, decretos, resoluções, regulamentos, memorandos, atas, depoimentos, diretrizes, propostas, projetos, gráficos, tabelas, anotações, boletins, históricos e outros), as fotografias e vídeos construídos cotidianamente. Falar do meio em que o sujeito está inserido e das relações inerentes a esse processo requer considerar o sistema econômico vigente e suas implicações.

Na investigação, os relatos dos participantes, os documentos analisados e as técnicas projetivas aplicadas explicitaram dados que demandaram uma análise de conteúdo. Utilizada para apreciação de todo material, em que há a comunicação de algo por meio de mensagens faladas, escritas ou simbólicas, a análise de conteúdo busca as ideias convergentes e divergentes nesse rol de dados que se obtém por meio de uma análise reflexiva, aprofundada e interpretativa.

Para captar com precisão o dito e o não dito nas mensagens das entrevistas e apurar o necessário, essa técnica se fez eficaz, pois “[...] parte do pressuposto de que, por trás do discurso aparente, simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar” (GODOY, 1995, p 2). Esse tipo de análise foi realizado também com vistas a uma interpretação criteriosa de todas as documentações mencionadas. As expressões e palavras referidas nos enunciados dos entrevistados sobre aprendizagem, dificuldades na obtenção do saber, baixo rendimento ou mesmo qualquer outra expressão que designasse relação com as aprendizagens de maneira geral, foi ponto de análise, que foi conduzida por categorias concebidas nos elementos recolhidos. Expressam Ludke e André (1986) que a análise de conteúdo permite fazer a classificação dos dados, por codificação, utilizando unidades de análise, por meio de palavras, expressões ou temas/temáticas com mais frequência nas falas e nos escritos.

Como bem fala Godoy (1995),

A interpretação envolve uma visão holística dos fenômenos analisados, demonstrando que os fatos sociais sempre são complexos, históricos, estruturais e dinâmicos. As comunicações, objeto de análise, podem ser

abordadas de diferentes formas. As unidades de análise podem variar: alguns pesquisadores escolherão a palavra, outros optarão pelas sentenças, parágrafos e, até mesmo, o texto. A forma de tratar tais unidades também se diferencia. Enquanto alguns contam as palavras ou expressões, outros procuram desenvolver a análise da estrutura lógica do texto ou de suas partes, e outros, ainda, centram sua atenção em temáticas determinadas (GODOY, 1995, p. 25).

Ao falar do recurso icônico, as análises possibilitaram uma relação das falas das entrevistas, com o desenho feito, o título e o relato. Assim, afirma-se que o desenho permitiu o diálogo com o participante adolescente, uma conversa mais fluida sobre suas aprendizagens, sobre seus posicionamentos a respeito das suas dificuldades. A interpretação se deteve mais na interação das falas com a imagem feita. O desenho foi utilizado como uma técnica, mas a análise não se deteve exclusivamente nos traços realizados e, sim, considerou mais profundamente as proposições sobre o todo desenhado.

É importante ressaltar que o desenho não pode falar por si, ele não faz compreender tudo sobre o sujeito, mas pode funcionar como um complemento para fazer emergir falas e, nesta investigação, foi bastante útil, pois os adolescentes nas entrevistas semiestruturadas emitiam respostas curtas e falavam pouco sobre os problemas enfrentados em relação ao fracasso escolar; eles eram reticentes e, ao fazer a técnica do desenho e serem instigados sobre a imagem feita, as falas fluíram e tornaram possível um entendimento mais profundo sobre seus impasses escolares.

Weiss (2012) alerta que, após o sujeito fazer sua produção, é enriquecedor provocar a fala sobre o que está acontecendo na cena. Do mesmo modo, Visca (2013) destaca que os desenhos servem para fazer exercícios de interpretação, mas é imprescindível fazer interrogatórios sobre ele, pois permitem melhor compreensão.

A análise das produções gráficas pautou-se nos apontamentos feitos por Weiss (2012) referentes a alguns aspectos que servem de base para avaliação como: verificar o relato oral e coerência com título e cena feita; observar também durante a execução, as indecisões ao fazer o desenho, a continuidade, o apagar e outros movimentos corporais.

Na imagem do desenho, a observação se intensificou nos elementos relacionados às aprendizagens sistemática e assistemática, verificando nas produções, em que espaços aconteciam os fatos imaginados, se em espaços familiares ou escolares, e o que era possível visualizar sobre os vínculos de aprendizagens existentes. Além disso, se existiam relações permeadas na imagem entre *ensinantes* e *aprendentes* e se havia alguma analogia com os ditos nas falas em se tratando de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem.

Os relatos referentes aos desenhos indicaram os vínculos de aprendizagem construídos na escola e na família; em consonância com Visca (2013) e considerando o sentido amplo de aprendizagem,

[...] não só interessa saber qual é o vínculo que o sujeito estabelece com o docente, a sala de aula, os companheiros e a escola, como também importa a relação com os adultos significativos que lhe oferecem modelos de aprendizagem, e os cenários em que tudo isso acontece, [...], enquanto aprendizes em diferentes momentos de sua vida cotidiana (VISCA, 2013, p. 16).

Os adolescentes tinham atitudes breves, perguntavam pouco no momento da aplicação da técnica. A história solicitada no desenho foi feita rapidamente, escreviam de uma a três linhas e perguntavam se era o suficiente. Como a proposta era deixar acontecer, ou seja, o adolescente produzir conforme seu desejo, os desenhos e os relatos foram aceitos dentro das possibilidades de produção de cada um.

Diante do já dito, a partir da apreciação das palavras e expressões que mais se repetiam nas falas de todos os partícipes, como por exemplo, dificuldades, defasagem, adaptação, avaliação, recuperação, aula prática, equipe, acompanhamento, comunicação; chegou-se a três categorias de análises. Mas há que se ressaltar o difícil trabalho na composição de categorias quando a temática trata de dificuldades de aprendizagens, pelo rol de itens importantes que surgem nos diálogos com os participantes da pesquisa.

A primeira categoria “os fatores desencadeantes da aprendizagem, das dificuldades no aprender e baixo rendimento escolar” aborda os motivos que contribuem para ocorrências de aprendizagens e problemas no aprender e escolares; surgiu a partir das falas e dos desenhos dos participantes. Essa categoria se desdobrou em seis subcategorias: “a mediação do professor”, que significa o ato de intermediação do docente nas relações e nas aprendizagens dos educandos. Abarca nesse processo situações de diálogos e ajudas a seus alunos; “metodologia do professor”, que implica elementos importantes sobre o fazer pedagógico dos professores no tocante à aula e ao espaço em que ela ocorre, mais precisamente demonstram os formatos metodológicos de ministrar os conteúdos e avaliar os estudantes; “questões emocionais do aluno”, que representa problemas de ansiedades e depressivos como obstáculos para o aluno aprender; “falta de acolhimento ao aluno”, revela ausência de cuidado afetuoso, de consideração e de um ouvir condescendente para com os sujeitos nas relações cotidianas, como por exemplo, professor/aluno, equipe/alunos etc.; “configuração/organização do Ensino Médio Técnico”, trata de aspectos específicos sobre organização da escola, sejam relacionados a horários, currículos, funcionamento, escola aberta, tempo integral, tempo

integrado e outros; “defasagem do ensino fundamental/falta hábito de estudo”, aborda a falta de conteúdos correlatos ao Ensino Fundamental que provocam dificuldades para o aprendizado no Ensino Médio, principalmente para aqueles que não têm hábitos de estudos.

A segunda categoria de análise, “a estrutura física da instituição e o trabalho da equipe escolar”, considera o espaço físico da escola e seus componentes materiais, também os humanos/profissionais que dela fazem parte, suas interações e relações de/no trabalho.

A terceira categoria de análise, “a família e o acompanhamento estudantil dos filhos/alunos” significa uma abrangência em assuntos relacionados à família e escola em uma interligação das duas instâncias que buscam o melhoramento das aprendizagens do alunado.

Posto isso, para responder aos objetivos do estudo e compreender o problema escolhido nesta pesquisa, seguem as análises dos dados construídos no contexto da investigação.

5.1 Os fatores desencadeantes da aprendizagem, das dificuldades no aprender e baixo rendimento escolar

As dificuldades de aprendizagem e/ou escolares interferem de forma significativa no rendimento dos estudantes, que tendem a apresentar desempenho abaixo do esperado em diversos conteúdos escolares, nas áreas de ciências humanas, exatas e aqueles específicos do Curso Técnico.

O entendimento acerca dos fatores que desencadeiam dificuldades e fracasso, assim como o sucesso escolar, contribui para o dimensionamento de ações de enfrentamento à problemática. Desvendar os aspectos que colaboram para o sucesso ajuda na construção de modelos de intervenção; o diagnóstico das situações de fracasso escolar pode ser o primeiro passo para verificar o que impede o aluno de ter uma relação positiva com o conhecimento. Assim sendo, são apresentados e discutidos nas subcategorias os fatores relacionados ao rendimento escolar no contexto da pesquisa.

5.1.1 A mediação do professor

Falar em dificuldade ou baixo rendimento remete a pensar em contratempos, algo que limita o sujeito em seu realizar, em complicações na apreensão do mundo que o rodeia, ao passo que a palavra facilidade induz a crer em uma disposição, aptidão ou destreza que o

indivíduo possui para as suas diversas dimensões. Conforme o Dicionário de Pedagogia, dificuldade representa um “obstáculo à realização de qualquer conduta” (LAENG, 1973, p. 129).

No contexto escolar, as dificuldades e o baixo rendimento provêm de inúmeros fatores, e as causas podem concentrar-se no aluno, no professor ou na própria instituição. Nisso se considera que a mediação do professor é importante para promover a aprendizagem e reduzir as dificuldades existentes e, assim, melhorar o desempenho escolar dos educandos.

As relações entre professores e alunos são propulsoras de aprendizagens; pode ocorrer de estudantes terem embaraços para apreenderem os conteúdos quando as relações não são bem construídas; o aluno às vezes não aprende, porque não gosta do professor, ou não aprende, porque não gosta da disciplina escolar.

Considera-se que as características contextuais e relacionais, sobre as quais se constrói o processo ensino-aprendizagem, são cruciais para que se possam criar situações pedagógicas bem-sucedidas. Um aspecto [...] de relevância, portanto, é a forma como são propostas e organizadas as atividades e as relações estabelecidas pelos participantes das situações em que o ensinar e o aprender deve acontecer [...] (TACCA, 2006, p.67).

A mediação docente se faz presente nos momentos de ensino e de aprendizagem e em todos os processos relacionais na escola; é uma forma de o professor conduzir seu trabalho, de modo a oferecer aos alunos o suporte para progredirem nos estudos e que se completa no estabelecimento da confiança mútua.

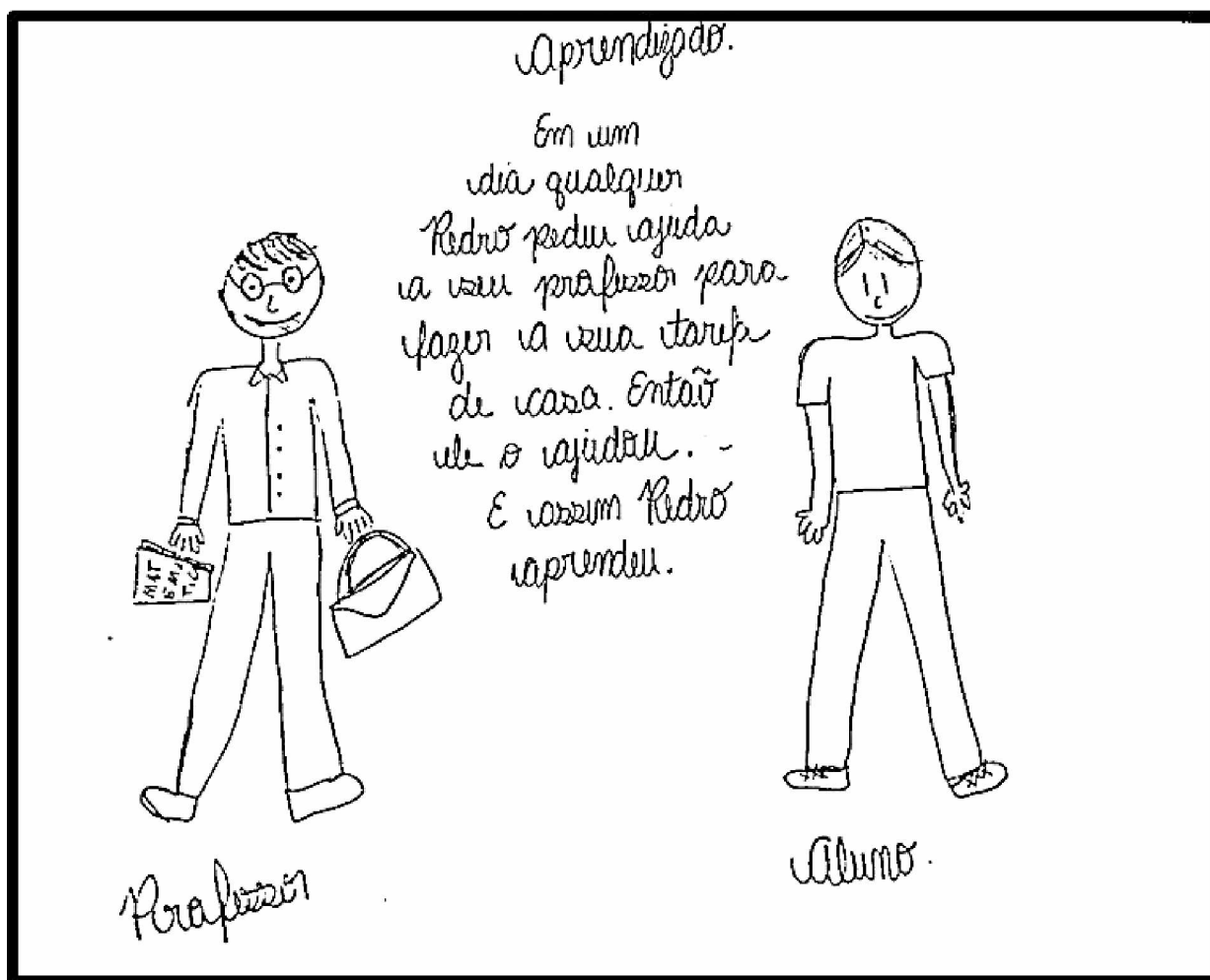
Mediação indica a atenção do docente que ouve o aluno e lhe presta a possibilidade de indagar; do professor, como o norteador da construção do conhecimento, que expõe os argumentos e deixa o estudante fazer suas ponderações. Assim sendo, os processos interativos impulsionam as trocas de proposições em momentos de exposição de conteúdo, facilitando assim a aquisição da aprendizagem. Junckes (2003) afirma que,

O olhar do professor para o seu aluno é indispensável para a construção e o sucesso da sua aprendizagem. Isto inclui dar garantia as suas ideias, valorizar sugestões, analisar, acompanhar seu desenvolvimento [...]. É preciso ter clareza de que cada aluno é diferente um do outro, com diferentes retornos da aprendizagem. Cabe aos professores verem como eles se desenvolvem, dentro de seus limites, mas sempre motivando e estimulando-os com mediação e propostas pedagógicas diferenciadas, que despertem a curiosidade e interesse [...] (JUNCKES, 2013, p.5).

Ao observar o Desenho 1 e o relato da aluna Margarida, infere-se que a mediação docente, em se tratando da tarefa, foi decisiva para a consolidação da aprendizagem: “Em um dia qualquer Pedro pediu ajuda a seu professor para fazer a sua tarefa de casa, então ele

ajudou e assim Pedro aprendeu”. Margarida projetou em seu desenho uma solicitação de ajuda do *aprendente* ao *ensinante* nas tarefas escolares; assim, argumenta-se que a estudante vê na figura do professor um importante subsídio para o ensino.

DESENHO 1 Produção da aluna Margarida durante aplicação da técnica projetiva “Par Educativo”



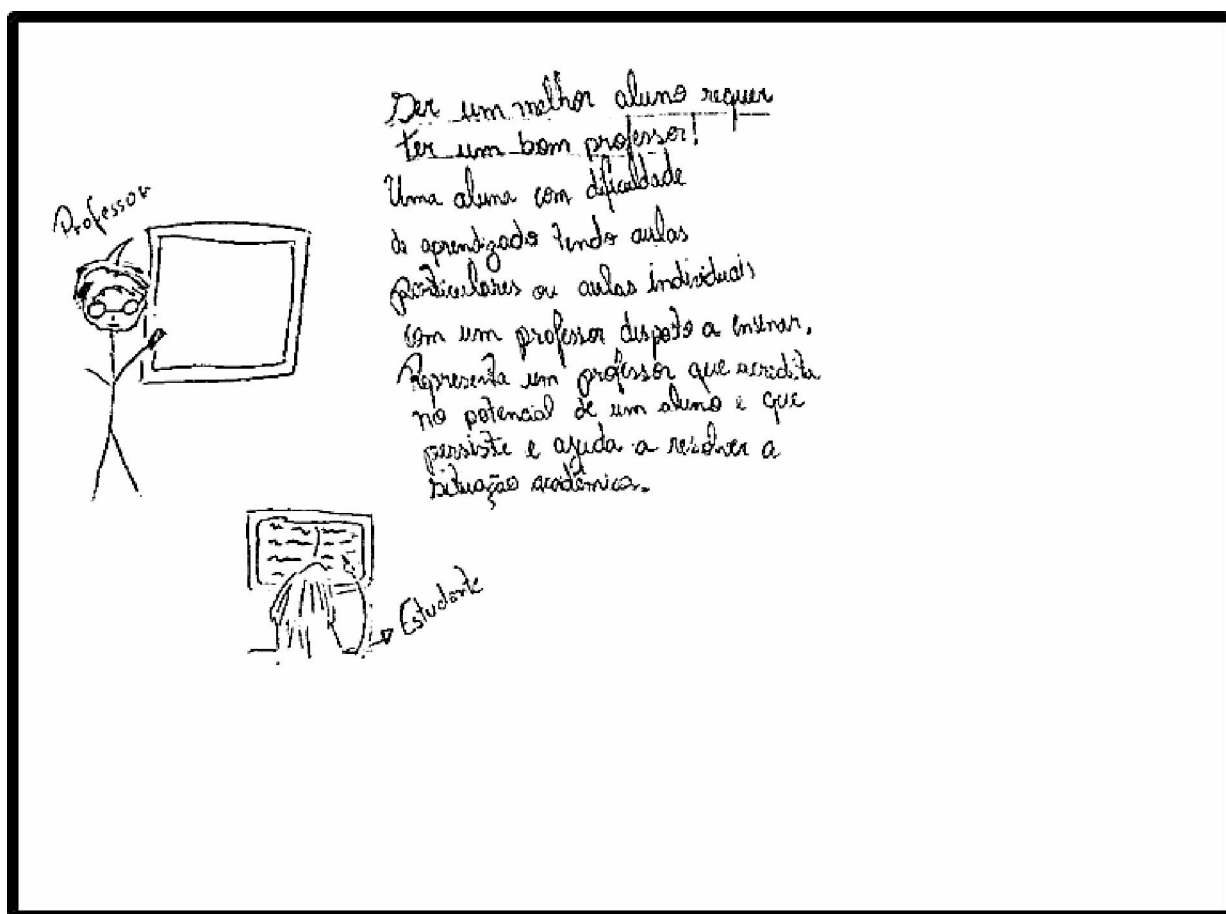
Fonte: Técnica projetiva realizada em campo de pesquisa

Já a aluna Rosa projetou em sua imagem (Desenho2) uma situação de aula individual, particular, uma mediação para sanar suas dificuldades de aprendizagem. Sua ânsia em resolver seus contratempos referentes aos estudos a induz a uma representação icônica de sua realidade vivida e de seus desejos de aprender, mesmo que seja em uma aula à parte. No relato escrito, a aluna descreve a disposição do professor ao ensinar, aquele que acredita no potencial do aluno e insiste na sua aprendizagem: “Uma aluna com dificuldade de aprendizado tendo aulas particulares ou aulas individuais com um professor disposto a ensinar; representa um professor que acredita no potencial de um aluno e que persiste e ajuda

a resolver a situação acadêmica”. A persistência do docente significa não desistir do aluno que apresenta dificuldades no aprender e a acreditar em seu potencial para o sucesso escolar.

O processo de ensinar e o de aprender requer a integração de todos esses tipos de relações e, para isso, é necessário o papel ativo do aluno em seu próprio desenvolvimento e o apoio ativo e mediador do professorado e de outros atores sociais na organização de atividades e tarefas (IMBERNÓN, 2012, p. 208).

DESENHO 2 Produção da Aluna Rosa durante aplicação da técnica projetiva “Par Educativo”



Fonte: Técnica projetiva realizada em campo de pesquisa

Rosa representou em seu desenho aquele aluno ativo que procura o professor para sanar suas dúvidas com aulas extraclasse e o professor, do mesmo modo, o qual colabora ativamente ao persistir na aprendizagem.

Nesse sentido, Visca (2013 p. 38) afirma que “[...] representação do *ensinante* como facilitador e intermediário possui um valor positivo que implica reconhecimento e capacidade de reparação”, em uma possibilidade de reconstrução, daquilo que não foi possível constituir, com alunos e professores aprendendo juntos. O título de sua história; “ser um bom aluno

requer um bom professor” sinaliza que para haver aprendizagens significativas e sucesso dos alunos o corpo docente também precisa mostrar um bom desempenho em suas práticas. A caracterização do desenho remete a compreender que a aluna focou a aprendizagem sistemática, nos espaços institucionais de ensino.

A partir do recorte dos questionamentos em relação ao desenho, infere-se que a aluna Rosa situa o professor como um *ensinante* mediador, que considera as experiências do aluno e pode aprender com o mesmo: “O professor ensina o que ele sabe, e o aluno, que às vezes tem uma experiência [...] o professor aprende alguma coisa com ele”. As palavras da aluna fazem lembrar Freire (2002):

[...] embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos [...]. Não há docência sem discência. [...]. Quem ensina aprende ao ensinar, quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2002, p. 25).

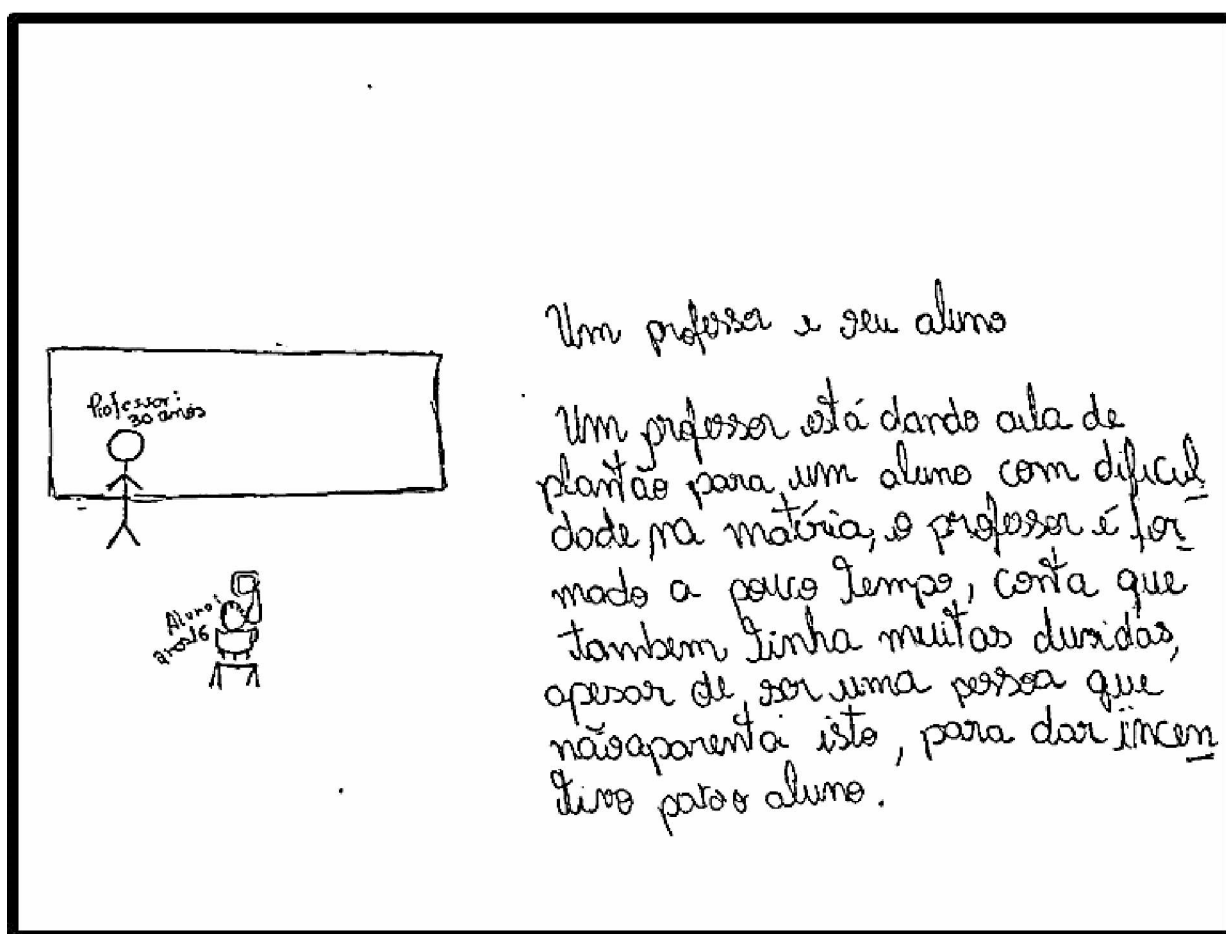
Assim, nessas relações interativas de ensinar e de aprender, o conhecimento é construído por ambos, alunos e professores. Os docentes medeiam a formação dos alunos, atuando, não como transmissores de informações, mas como orientadores das aprendizagens, construtores de conhecimentos, em um compartilhamento de saberes com seus educandos, ajudando-os a conquistar os valores, habilidades e competências necessárias para atuarem no seu cotidiano. Dessa maneira, colabora para o crescimento e para o desenvolvimento dos educandos.

A mediação do professor também é figurada pelo aluno Crisântemo, ao fazer sua produção imagética (Desenho 3). Em sua descrição, menciona o plantão como uma forma de diminuir suas dificuldades e melhorar sua aprendizagem:

Um professor está dando aula de plantão para um aluno com dificuldade na matéria, o professor é formado a pouco tempo, conta que também tinha muitas dúvidas, apesar de ser uma pessoa que não apresenta isto, para dar incentivos para o aluno (ALUNO CRISÂNTEMO).

A frase demonstra o docente se colocando como um *ensinante* que não é o detentor do conhecimento, e que está em aprendizagem permanente, não sabe tudo e também pode apresentar dúvidas nos conhecimentos. De acordo com o relato escrito do desenho, pode-se inserir que a situação provoca uma aproximação do professor com seus discentes, em que o mesmo se coloca na mesma condição do aluno que pode apresentar dificuldades. Assim, quem ensina também tem dúvidas e está aprendendo com seus alunos.

DESENHO 3 Produção do aluno Crisântemo durante aplicação da técnica projetiva “Par Educativo”



Fonte: Técnica projetiva realizada em campo de pesquisa

A produção de Crisântemo, da mesma forma que a da aluna Rosa, representa uma situação de aprendizagem em outro ambiente, não a sala de aula convencional. Assim, aponta-se que os alunos vivem esses momentos como uma oportunidade de aprenderem os conteúdos não consolidados e veem nos professores a possibilidade de mediação para as aprendizagens, para além da sala de aula.

Os alunos Gerânio e Antúrio falaram da mediação em momento de aula e citaram aqueles professores extrovertidos como facilitadores da aprendizagem:

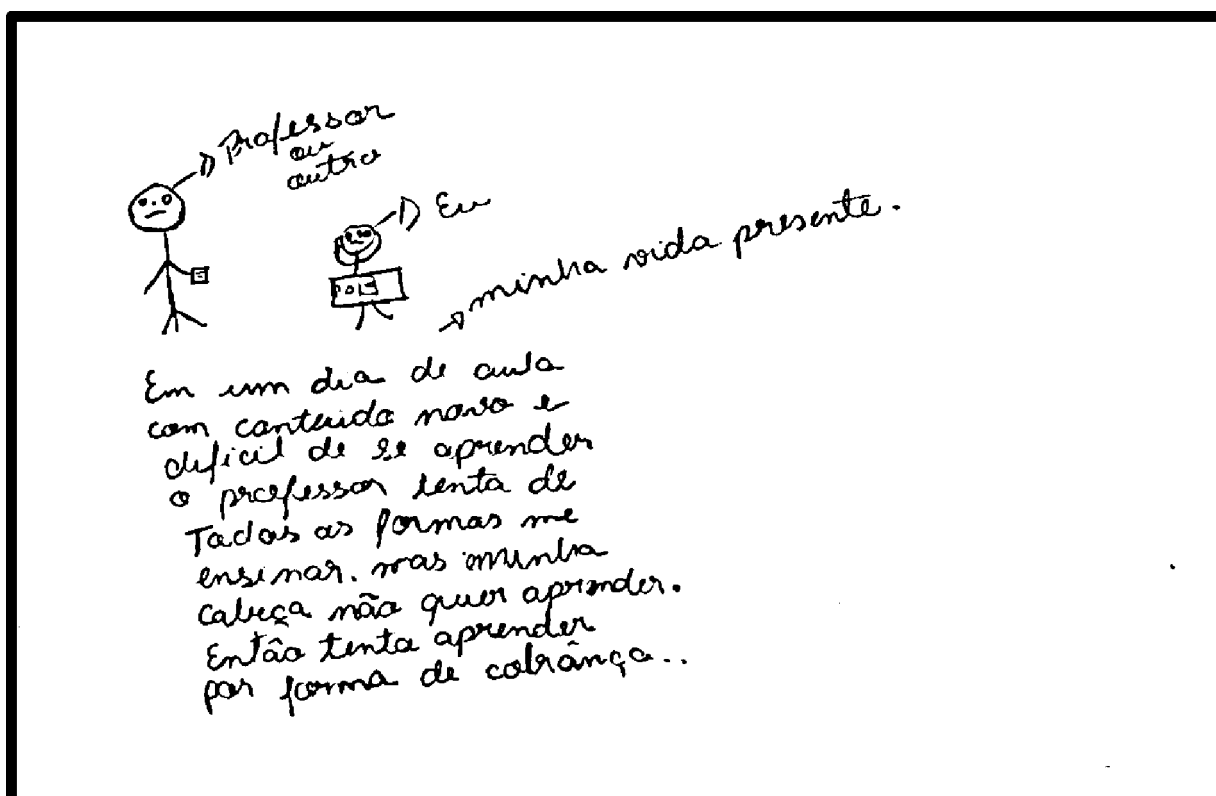
Alguns até ensinam brincando para a facilidade do aluno aprender (ALUNO GERÂNIO).

[...] eu acho que ele teria que ser um pouco menos literal, brincar mais com os alunos dentro de sala de aula, até mesmo porque o L. que saiu agora de química, ele brincava com os alunos dentro de sala de aula, interagia e todo mundo entendia [...] (ALUNO ANTÚRIO).

Apreende-se, com base nas falas desses estudantes, que as mediações docentes estabelecidas de maneira mais descontraída são muito valorizadas pelos alunos do Ensino Médio; as aulas ficam mais prazerosas e prendem a atenção de modo que as maneiras de interagir com os discentes ajudam a reduzir as dificuldades nos conteúdos e a melhorar os rendimentos. Assim o professor não se apresenta como uma figura autoritária e, sim, como um aliado no desenvolvimento dos seus alunos; “[...] significa atribuir ao professor o papel de agente mediador na formação de sujeitos pensantes, autônomos e críticos” (FARIAS; BORTOLANZA, 2013, p. 108).

Entretanto, em certos momentos da trajetória escolar, podem existir elementos que causem dificuldades para aprender; seja no trabalho com novos conteúdos, seja pela sua complexidade ou pela falta de predisposição. Nesse sentido, o aluno Delfim traz revelações em seu desenho (Desenho 4) acerca da dificuldade para abstrair o conhecimento.

DESENHO 4 Produção do aluno Delfim durante aplicação da técnica projetiva “Par Educativo”



Fonte: Técnica projetiva realizada em campo de pesquisa

Na história escrita do desenho o aluno Delfim registrou: “Em um dia de aula com conteúdo novo e difícil de se aprender, o professor tenta de todas as formas me ensinar, mas minha cabeça não quer aprender; então tenta aprender por forma de cobrança”. Essa fala traz

uma reflexão em torno do baixo rendimento do aluno; ele diz não querer aprender, e que parece ser movido só por meio de cobranças; ao ser questionado, explicitou o grau de dificuldade de alguns conteúdos e as cobranças dos professores e dos pais para aprendê-los, quando seu desempenho é ruim.

Ao falar sobre a cobrança citada pelo aluno Delfim, cabe dizer que pode estar ligada aos pedidos e conselhos dos seus *ensinantes* para se enveredar nos estudos, diante da sua desmotivação para a aprendizagem. Nesse sentido, aponta-se que a ação a ser desenvolvida seria motivar o adolescente e procurar, juntamente com ele, seus impasses para aprender alguns conteúdos, pois a aprendizagem se perfaz satisfatoriamente por meio do reconhecimento e motivação.

Lembrar-se-á das ponderações de Rossini (2003), em que os motivos incitam o desejo. Se o aluno aprende com cobranças, então ele não tem motivação para os estudos. As fontes motivadoras são as internas (acontecem de dentro para fora), os instintos, os hábitos, as atitudes, o prazer; e as externas (acontecem de fora para dentro), são os estímulos do meio – humanos ou materiais. “A criança e o jovem precisam de atividades que estimulem sua capacidade de realização, que sejam desafios gostosos de serem vencidos, que os façam aprender a aprender” (ROSSINI, 2003, p. 34). Então, pode-se afirmar que os professores, a equipe escolar e os familiares são fontes motivadoras dos desejos e poderão utilizar de artifícios para esse pleito.

Analisando as colocações de Delfim, em que o professor o ajuda a aprender e faz a mediação por meio de métodos diferenciados, mas ainda assim não é suficiente para alcançar a compreensão do aluno, infere-se que o professor tentou mediar e utilizar métodos que pudessem ajudá-lo no seu aprendizado, o que não foi possível, pois havia uma recusa em aprender. O título de sua descrição é revelador, à medida que remete ao atual estado da sua vida: “minha vida presente”. Então esse estudante vive uma fase que demonstra uma dificuldade para a apreensão e a construção do conhecimento.

Ao pensar sobre os fatores que provocam dificuldade ou resistência ao aprendizado, reflete-se a fala da professora Dália: “[...] têm muitos alunos interessados, que eles vão, por exemplo, nos plantões ou tiram dúvidas nos intervalos, assim, eles querem aprender, mas tem aquela dificuldade na compreensão, alguma dificuldade cognitiva mesmo”. Quando os estudantes não compreendem os conteúdos ministrados, repetidas vezes, podem manifestar repulsa para com esses conhecimentos e certo sentimento de insegurança no êxito da aprendizagem.

De acordo com Sampaio (2011) os estudantes podem apresentar desempenho inconsistente, isto é, em certos momentos são competentes para os estudos e em outros são impossibilitados por algum fator. Podem ter perda de interesse pela aprendizagem, ficam desencantados, começam reclamar da escola, dos professores, dos colegas, dos conteúdos das disciplinas e das tarefas escolares.

As queixas do próprio estudante e seu baixo desempenho inesperado algumas vezes acontecem por motivos escolares, aqueles em que o aluno não recebeu o apoio necessário para que sua aprendizagem se efetivasse. Consequentemente, pode ocorrer aversão aos estudos, o que, quase sempre, é tomado pelos profissionais das escolas, equivocadamente, como defeitos no caráter ou na personalidade, rotulando os estudantes de preguiçosos e irresponsáveis.

Pode-se dizer que a mediação do docente e da equipe junto aos alunos que se mostram aversivos a aprender ajuda a mudar esses sentimentos com relação à escola e aos estudos, passando a gostar das matérias quando há uma aproximação e atenção dos professores para com eles.

A mediação docente não é somente a presença física do professor na ajuda das tarefas diárias,

[...] começa muito antes da aula propriamente dita. Seu início ocorre já na organização da atividade de ensino, quando se planejam situações de comunicação prática e verbal entre professor e estudantes, entre estudantes e estudantes em torno das ações com o objeto da aprendizagem (SFORNI, 2009, p. 8).

A mediação é significativa para o sucesso na aprendizagem e se traduz no estabelecimento dos vínculos de confiança entre quem ensina e quem aprende. Sampaio (2011) aponta sobre os vínculos necessários entre educadores e educandos:

Para que a construção do conhecimento aconteça no sujeito aprendiz, é necessário que quem ensina tenha formado com ele um vínculo positivo e *vice-versa*. Assim, o aluno pode transformar esse conhecimento, mas isto só irá acontecer se houver confiança nesta relação de ensino e aprendizagem, pois, para aprender, é necessário que o sujeito se autorize a aprender, do contrário, poderá existir um bloqueio de qualquer ordem, funcionando como uma sombra negativa sobre o sujeito, e a aprendizagem ficará impossibilitada (SAMPAIO, 2011, p. 62).

Porto (2009) destaca que a dificuldade pode evidenciar uma falha na relação vincular entre *ensinante* e *aprendente*. Então, o aprendizado escolar depende muito do sujeito, mas implica mediações da família e dos integrantes da escola; o professor, o *ensinante* direto, tem uma responsabilidade significativa nas intermediações para a aprendizagem se consolidar.

O mundo é um conjunto de significados simbólicos partilhados por todos os homens, em que os sujeitos aprendem e o saber é resultado das relações construídas; o aprender é uma atividade de apropriação do saber, resultado das interações consolidadas e das mediações solidificadas (CHARLOT, 2000).

A produção dos significados pelos sujeitos aprendizes acontece em uma rede interativa; professores e alunos estão inseridos em diferentes possibilidades relacionais no dia a dia escolar que se entrelaçam com outras experiências, vivências e sentidos subjetivos que possibilitam a elaboração de conhecimentos. Essas interações aumentam os processos mediadores e a mediação docente é uma das mais importantes com um olhar sensível e atencioso para a construção da aprendizagem e redução de dificuldades existentes no aprender. “O processo de aquisição de conhecimento se dá a partir das interações com outros [...]. A mediação é condição necessária para o desenvolvimento cultural do indivíduo” (FARIAS; BORTOLANZA, 2013, p. 101).

O papel do educador professor, ser mediador social entre a cultura elaborada e o educando, entre o universal e o individual e entre a sociedade e o aluno (LUCKESI, 1995) induz a pensar e refletir sobre a aquisição da aprendizagem, que ocorre na interação entre o professor e o sujeito *aprendente*. Nessa interação, entrecruzam-se subjetividades e trocas de saberes. Pode-se dizer que o docente estabelece pontes, ou seja, ligações entre o sujeito e o conhecimento, e claro, não somente o professor é mediador, existem vários outros elementos e sujeitos imbricados nesse processo.

Os sujeitos são diferentes, alguns têm mais facilidade em apreensão e compreensão dos conteúdos, outros possuem dificuldades, que podem ser internas (dificuldades de aprendizagem) ou externas (dificuldades de escolarização). Ao falar dos problemas escolares, pode-se dizer que, além da mediação, os recursos metodológicos são outros elementos influenciadores no aprender, pois alguns alunos não interagem com as formas didáticas ao se inserirem em novos espaços de aprendizagens, ou seja, em novas escolas e salas de aula.

5.1.2 Metodologia do professor

Um dos fatores desencadeadores de aprendizagem ou de dificuldades relaciona-se aos recursos metodológicos utilizados pelos professores para ministrar e avaliar os conteúdos escolares.

Nesse sentido apareceram alguns elementos nas considerações e proposições dos sujeitos participantes sobre os formatos de aulas expositivas com uso demasiado do aparelho

data show; pouca exposição dos conteúdos de forma prática/concreta; visitas técnicas; métodos avaliativos e de recuperação; plantão de atendimentos. Em cada tópico pontuado, houve considerações positivas, negativas e sugestivas.

A maioria dos alunos, ao fazer o desenho na técnica projetiva “Par Educativo”, realizou suas produções icônicas figurando um aprendizado sistemático, um espaço de sala de aula em que o professor realiza uma aula expositiva e os estudantes estão em suas carteiras participando da aula – são os alunos Rosa (Desenho 2), Crisântemo (Desenho 3), Delfim (Desenho 4), Gerânio (Desenho 5) e Antúrio (Desenho 6). De acordo com Weiss (2012), as tarefas propostas por meio das técnicas projetivas “permitem uma diversidade de respostas, e há, portanto, o livre jogo da imaginação, da fantasia e dos desejos. [...] a maneira de o sujeito perceber, interpretar e estruturar o material ou a situação reflete os aspectos fundamentais do seu psiquismo” (WEISS, 2012, p. 119).

A forma no modelo expositivo é constante na escola, todavia os estudantes Rosa e Crisântemo pontuaram sobre as aulas com o professor à frente e os alunos em suas carteiras, como um formato que colabora com suas aprendizagens. Segundo relatos na entrevista, Crisântemo considera que a maneira pela qual estão sendo desenvolvidas as aulas corresponde às suas expectativas: “[...] os professores são muitos bons [...]. Dá aula bem, sabre a matéria, direitinho [...]”.

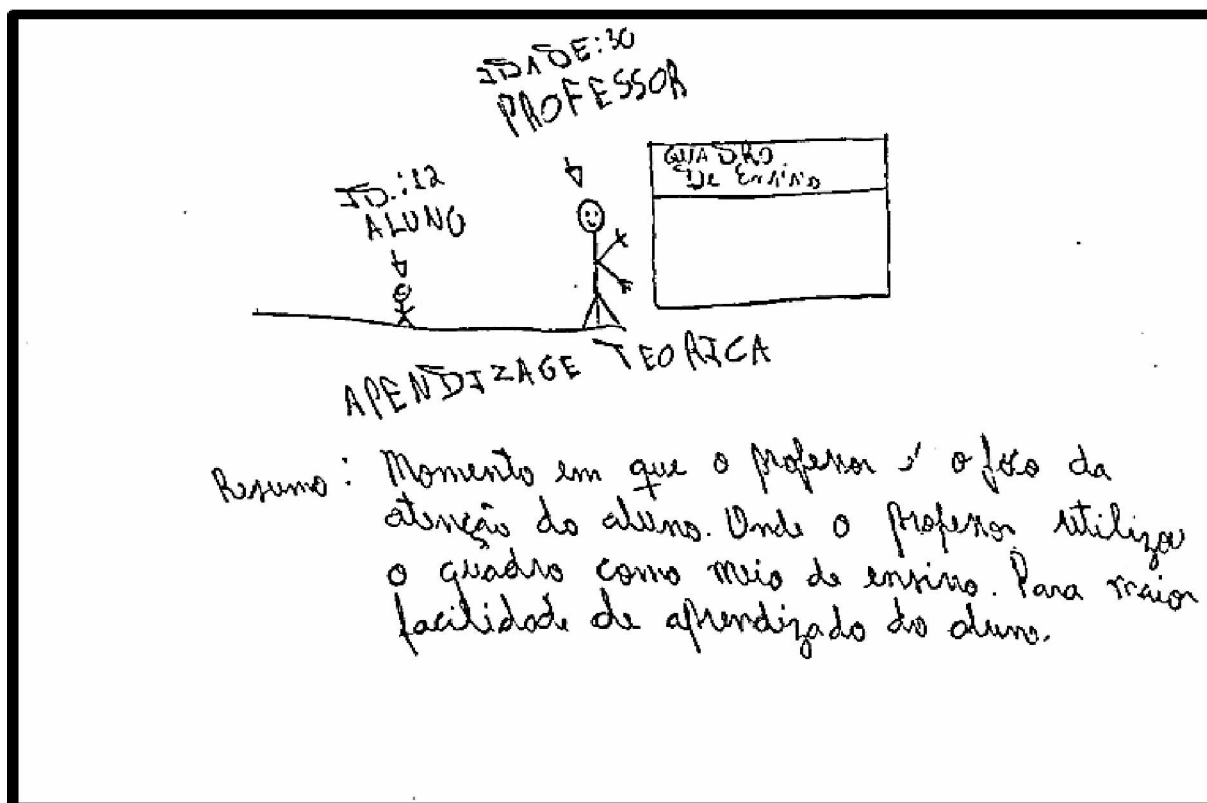
O estudante Delfim não se posicionou explicitamente sobre a aula expositiva, mas argumentou sobre a maneira pela qual os docentes realizam práticas metodológicas. Alguns deles entregam ficha de exercícios para os alunos resolverem, portanto, explica o conteúdo e não oferece exemplos para a turma verificar como são resolvidos. Isso traz dificuldade à medida que o desenvolvimento de alguns exercícios poderia ajudar na resolução dos outros. Apesar de haver alunos na sala que se sobressaem bem nas tarefas, outros precisam da resolução antecipada.

[...] entregam a ficha de exercício primeiro pra gente fazer e ao longo das dúvidas [...] pede para procurar ele durante a aula, lá na mesa dele pra explicar, então eu acho que isso complica um pouco, eu acho que ele deveria explicar um exercício como exemplo e depois a gente tentava fazer o restante (ALUNO DELFIM).

Em suas exposições verbais, os estudantes Antúrio e Gerânio pontuaram que os formatos de aula não são os mais viáveis, mas ao fazer o desenho, fizeram o professor à frente da sala, utilizando o quadro para apresentar o conteúdo; assim, conclui-se que as suas construções (desenhos) refletem situações de aulas vivenciadas por eles.

Na composição figurativa do aluno Gerânio (Desenho 5) o professor ministra sua aula utilizando o quadro negro, uma aula teórica que facilita a aprendizagem.

DESENHO 5 Produção do aluno Gerânio durante aplicação da técnica projetiva “Par Educativo”



Fonte: Técnica projetiva realizada em campo de pesquisa

Ao analisar a fala (recorte do relato verbal) sobre o desenho feito, observa-se que o aluno Gerânio considera as rodas de conversas mais interessantes e geradoras de conhecimentos, pois permitem a fala espontânea de cada participante. Afirma que as aulas debates são formas de ajudar nas aprendizagens:

Debate é bem melhor. Trocar ideias diferentes. Cada um tem a sua ideia [...]. Porque quando você está em fileira indiana, a pessoa só está lá olhando, esperando o professor falar, passar a sua parte, e tentar aprender de alguma forma. Numa roda cada um expõe a sua opinião (ALUNO GERÂNIO).

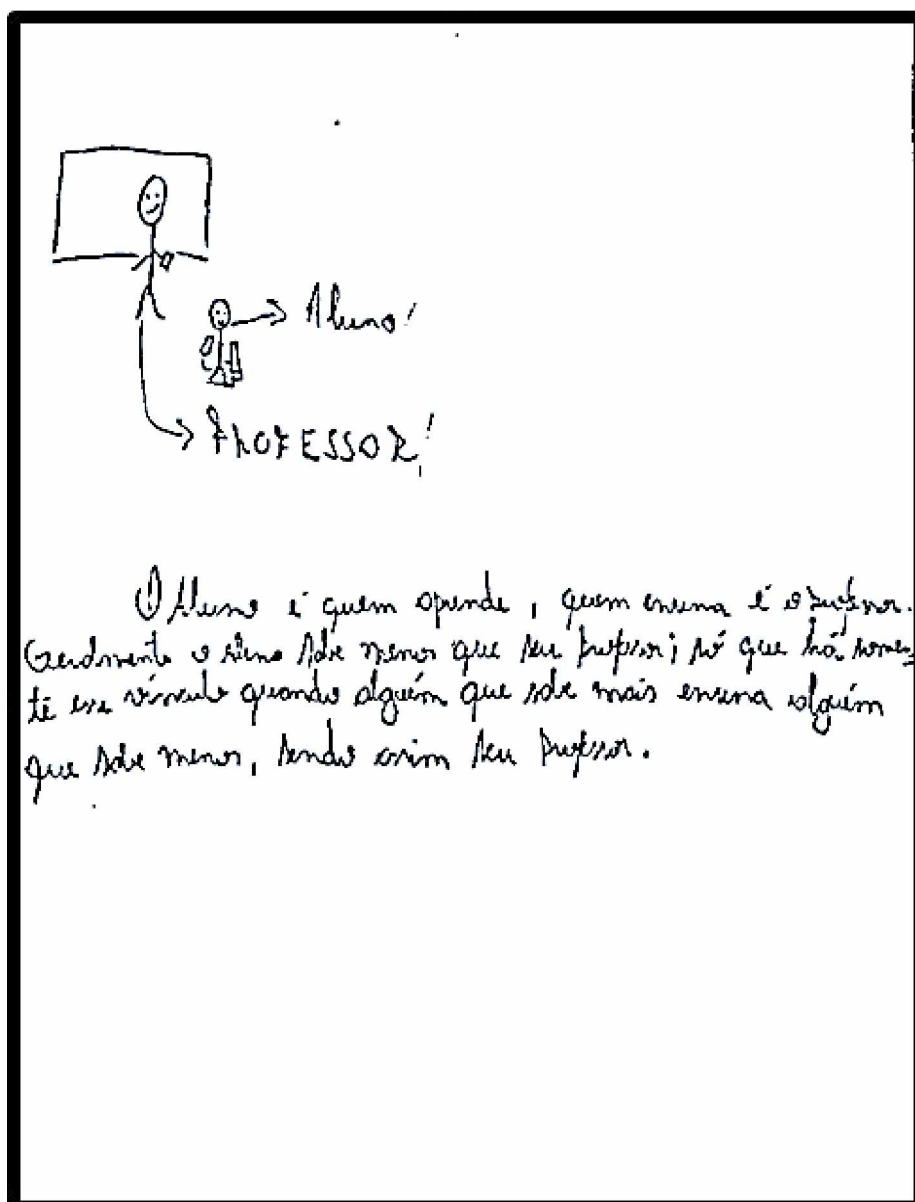
O aluno Gerânio ainda ressaltou que, quando há algum problema na forma de ministrar conteúdos e o próprio professor avalia sua prática e tenta mudar seu método de dar aulas, as dificuldades são reduzidas e isso já aconteceu de um ano para o outro: “[...] eu aprendi mais com certeza, coisas que eu não aprendi no ano passado [...]. Foi o método que

ele usou” (GERÂNIO). A fala do estudante revela que, quando o professor modifica seus recursos metodológicos em função do aluno, os resultados são satisfatórios. Assim,

[...] a sintonia com o aluno, a metodologia utilizada, a credibilidade do docente, a paixão por ensinar, o fato de levar em consideração os elementos contextuais do aluno tornarão mais fácil ‘contagiar a vontade’ pelos conhecimentos e, portanto, aprender (IMBERNÓN, 2012, p. 211, grifos do autor).

A prática pedagógica e a forma de os professores ministrarem suas aulas são relatadas pelo aluno Antúrio no relato escrito da sua imagem (desenho 6).

DESENHO 6 Produção do aluno Antúrio durante aplicação da técnica projetiva “Par Educativo”



Fonte: Técnica projetiva realizada em campo de pesquisa

O relato diz: “[...] o aluno é quem aprende quem ensina é o professor. Geralmente o aluno sabe menos que seu professor; só que há somente um vínculo, quando alguém sabe mais, ensina alguém que sabe menos, sendo assim seu professor”; ele descreve o professor como detentor do conhecimento, como alguém que sabe mais e ensina quem sabe pouco, no caso, o sujeito discente; como se fosse uma relação única.

No diálogo com o aluno sobre a imagem criada, ele diz que o formato de aula que mais ocorre na escola é o configurado no desenho. Em seu entendimento, para haver aprendizado, as aulas podem ocorrer de diversas formas, como uma conversa, uma reunião entre amigos, em que uns podem ensinar para os outros.

Segundo o aluno Antúrio, em uma relação professor e aluno, o professor é quem ensina por ter mais conhecimento; em sua concepção, qualquer pessoa que ensina pode ser considerada como um professor, independente da relação professor e aluno. Segue parte do diálogo sobre o desenho em que ele, de modo parecido ao aluno Gerânio fala positivamente sobre aulas com mais interlocuções, mas realizadas em outros espaços, para além da sala de aula convencional:

[...] na aula de campo é mais legal. Melhor. Sai um pouco da rotina, sabe. [...]. Aula de laboratório, igual ao professor M. fez uma vez levou a gente lá para o pátio. Conversou lá meio, fechou um círculo sabe. Conversa e debate (ALUNO ANTÚRIO).

Nesse sentido argumenta-se que as aulas realizadas em outros locais favorecem a aprendizagem, em função da configuração estabelecida; ao serem levados para ambientes diferenciados, os alunos saem da rotina, do espaço compartilhado diariamente, para experienciarem outros modelos de trocas de saberes. Pelo exemplo citado pelo aluno Antúrio, há docentes que concretizam essas práticas e favorecem o sucesso escolar dos educandos. Observa-se que o formato de aula de que o estudante mais gosta é o de campo, fora da sala, e contou uma experiência bem-sucedida de um professor que levou os alunos para o pátio da escola, colocou todos em círculo e movimentou um debate sobre um tema; então essa é uma maneira de mudar, de inovar a metodologia, pois, segundo o aluno, aulas somente expositivas, com professor falando a frente, trazem dificuldades e é uma repetição que cansa. Diante dessa explanação do aluno, argumenta-se que o docente utilizou um procedimento diferente para ministrar sua aula; logo, afirma-se que os métodos de ensino são “[...] meios de dinamização das aulas; assim, conhecê-los, em suas diversas opções, e praticá-los, com fundamentação e segurança teórico-práticas, são valores expressivos da competência docente” (RANGEL, 2006, p.7). Posto isso, “[...] a diversificação de métodos é importante não só porque pode

ampliar as alternativas de aprendizagem, como também expandir as possibilidades de que ela se realize, superando possíveis dificuldades dos alunos” (RANGEL, 2006, p. 8).

Aulas exaustivas, sempre do mesmo jeito provocam desinteresse, dificuldades para aprender e, conseqüentemente, o baixo rendimento e o fracasso escolar. Aulas somente expositivas, de forma recorrente, tornam-se uma mesmice, prejudicando a atenção, principalmente do jovem, que tem acesso a uma variedade de informações nos meios midiáticos. O sujeito, na era atual, está em busca de novidades, com produção autônoma do conhecimento. A aula pode acontecer também nesse formato alternando com outras formas, seja por meio do estudo dirigido, de seminários, de debates e discussões em círculo, de oficinas, de estudo de texto, enfim, meios e técnicas de ensino são muitas, mas é preciso ter disposição para mudanças de práticas e métodos. As técnicas de ensino dão condições favoráveis para um ensinar mais digno, mais gratificante.

A aula expositiva supera o modelo tradicional, quando é dialógica e estimula o pensamento crítico do aluno, parte de suas experiências e relaciona-se com o assunto em estudo. A aula torna-se interessante, à medida que possibilita aos alunos serem pesquisadores ativos, por meio da problematização, com questionamentos sobre situações, fatos, fenômenos e ideias, para compreensão do problema em si, estimulando-os e ajudando-os a levantar soluções, com indagações sobre os temas expostos (LOPES, 1991).

Barbosa e Moura (2013) incentivam a revisão de práticas tradicionais de ensino e discutem possibilidades de metodologias ativas na Educação Profissional, especialmente: “Aprendizagem Baseada em Problemas” e “Aprendizagem Baseada em Projetos”, que, segundo esses autores, são exemplos típicos de metodologias ativas de aprendizagem. Para os teóricos, a prática de ensino a caminho de aprendizagens ativas favorece ao aluno interagir com as temáticas em estudo, de modo que ele possa ver, perguntar, ouvir, discutir e fazer, diferente dos métodos tradicionais de ensino, em que se tem atitude passiva no aprender. Assim, “[...] o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento” (BARBOSA; MOURA, 2013, p. 55). As metodologias ativas de aprendizagem são baseadas em problemas em que o ensino se fundamenta no uso contextualizado de uma questão específica para busca de solução com participação ativa do discente; a interação entre professor-aluno é muito mais intensa do que em aulas puramente expositivas, não dialógicas. A metodologia por projetos também evidencia “[...] uma aprendizagem significativa, em contraposição à aprendizagem tradicional do tipo verbal, retórica, livresca, de ênfase teórica e descontextualizada” (BARBOSA; MOURA, 2013, p.61).

A educação profissional oferece muitas oportunidades de aplicar metodologias ativas de aprendizagem nas diferentes áreas de formação profissional. É o caso das aulas de laboratório, oficinas, tarefas em grupo, trabalhos em equipe dentro e fora do ambiente escolar, [...] e desenvolvimento de projetos. Essas atividades tendem a ser naturalmente participativas e promovem o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem (BARBOSA; MOURA, 2013, p.56).

A aluna margarida traz uma concepção diferente do aprender, aulas diferenciadas, dialógicas, com trocas de conhecimentos, mais participativas, conforme relatado por ela. Além das suas falas, observa-se que, ao projetar o desenho, não figurou em sua produção (Desenho1) a aula expositiva, com professor à frente e alunos em suas carteiras como os demais participantes. Desenhou uma situação de aprendizagem com o docente ao lado da aluna, em uma troca de conversas, em que a estudante solicita ajuda e tem sucesso ao aprender o conteúdo ensinado. Margarida revelou na entrevista a não adaptação no início do ano/semestre com a forma metodológica adotada por alguns professores para ministrar suas aulas: “Mas tem alguns métodos de ensino que eu não gosto. Mas não é que o problema seja o professor, é que eu não me adapto”. A aluna falou que não se adaptou facilmente aos métodos de ensino, no entanto teve que se acostumar com os modelos adotados pelos docentes, o que no início dificultou o entendimento do que era repassado em sala de aula. Segundo a aluna, as aulas poderiam ser mais dinâmicas, em que o professor instigaria a reflexão sobre o que estava sendo exposto.

Eu não gosto quando passa slides. Porque eu não consigo escrever e prestar atenção ao mesmo tempo. Alguns professores não passam os slides depois. [...]. Eu gosto de uma aula mais dinâmica. [...] Com participação. Eu gosto quando o professor pergunta ‘por quê?’ Aí você presta atenção porque sabe que ele vai te perguntar (ALUNA MARGARIDA).

É preciso que os professores estimulem as habilidades de raciocínio do aluno com expressões de questionamento e incitamento nos momentos de aulas de modo a provocar reflexões sobre o que está sendo exposto.

A contra-argumentação (devolver a pergunta ao aluno em algumas situações, perguntando o que ele pensa sobre o assunto e ajudando-o no seu pensamento) é uma ferramenta imprescindível que deveria ser sempre utilizada em sala de aula (SAMPAIO, 2011, p. 53).

Na concepção dos alunos, as aulas são mais agradáveis quando geram conversas, diálogos, e cada um pode expor suas convicções sobre os objetos de conhecimento.

Do mesmo modo a pedagoga fala do uso excessivo do equipamento *data show* com *slides* e também do uso do quadro, afirmando que a utilização de recursos metodológicos por

parte dos professores é limitada, o que remete à ideia de aulas tradicionais, com carteiras enfileiradas, o professor à frente, com aulas expositivas, sempre de uma mesma forma. Afirma que o aluno está tão acostumado que considera esse tipo de aula como ideal.

Dizer que o estudante está acostumado com esse formato de aula contraria o posicionamento dos entrevistados quando reclamam das aulas com utilização desse recurso (*data show*). Por outro lado, a passividade dos estudantes no cotidiano escolar em aceitar as aulas como estão sendo ministradas, por vezes, pode ser reflexo da falta de abertura dos docentes em deixar os alunos exporem seus desejos, necessidades e gostos em relação às práticas didático-pedagógicas; de não se mostrarem flexíveis às sugestões que surgem. Além disso, historicamente, o aluno está acostumado a não poder reclamar da metodologia do professor e a não dar voz as suas preferências, pois o medo da repressão do professorado é maior que seus anseios.

A pedagoga afirma que outros formatos de aula poderiam corroborar intensamente com a aprendizagem:

Eu vejo que eles poderiam diversificar o trabalho pedagógico, sabe. Numa sala de aula eu tenho trinta, trinta e cinco alunos, [...] poderia dividi-los em grupos e dar um desafio pra cada grupo, descobrir um caminho diferente pra determinado assunto ou tema de aula, pra apresentar, pra contrapor, porque eles têm muito tempo de aula, [...] (PEDAGOGA).

Concordando com a pedagoga, os trabalhos em grupo favorecem a aprendizagem à medida que os alunos compartilham de ideias uns com os outros. As discussões coletivas promovem a construção do conhecimento de forma enriquecida. O que não elimina o estudo individual, pois cada aluno, na sua particularidade, precisa fazer o estudo prévio da temática.

O trabalho em grupo potencializa a aprendizagem em decorrência da interação que se dá entre várias pessoas, o que favorece o enriquecimento de todos. Isso porque os participantes com suas dúvidas, questões, intuições, enfim, com sua experiência própria e singular, interpelando-se mutuamente, poderão levantar aspectos novos que, isoladamente, não perceberiam. Nesse sentido, o conhecimento de cada um soma-se ao do outro e o produto é socializado e redistribuído (SEVERINO; SEVERINO, 2012, p. 93).

As lacunas sobre as práticas pedagógicas foram pontuadas pela professora Gardênia, quando aborda as posturas de alguns docentes na explicação dos conteúdos nas aulas. Gardênia afirma que eles não refazem a exposição quando o aluno demonstra não ter entendido a matéria:

Porque tem professor que faz assim, ele explica e o aluno fala assim “professor eu não entendi”, aí ele repete o que ele disse, aí ele fala “eu não

entendi”. O aluno não tá dizendo que ele não escutou, ele tá dizendo que não entendeu, são coisas bem diferentes (PROFESSORA GARDÊNIA).

A docente aponta ainda que há professores colegas que solicitam aos alunos estudos em inúmeras páginas dos livros didáticos e resoluções de exercícios, sem antes fazer as explicações fundamentais e indispensáveis para que a aprendizagem ocorra.

Observa-se que as práticas docentes, na exposição da matéria e resolução de dúvidas, estão aquém da necessidade do aluno. Se o aluno não entendeu o exposto pelo professor, ele não apreendeu. Isso requer um olhar sensível para com o discente, em compreender que a forma metodológica de ministrar aula não foi suficiente para alcançar o aprendizado dos estudantes, demandando outra maneira de expor os conteúdos da disciplina.

Em se tratando da exposição de conteúdos, apareceram ponderações de professores e de componentes da equipe pedagógica e psicossocial sobre fazer relações do abstrato com o concreto.

A docente Gardênia enfatiza a indispensabilidade de ministrar os conteúdos fazendo relações com a realidade, com os acontecimentos no mundo, com os conhecimentos cotidianos, com os objetos, fatos diários, com a experiência concreta do aluno. Para ela, fazer as relações com o mundo de vivência é extremamente importante e ajuda na construção do conhecimento. A professora cita momentos de aulas em que expõe os conteúdos fazendo essas relações:

Quando eu vou trabalhar cada conteúdo novo eu canso de escutar assim “professora, Matemática não tá na minha vida lá fora” e eu mostro pra eles que tá, então eu vou trabalhar função do primeiro grau, eu pergunto pro aluno “quem vem pra cá de moto?” “como que você abastece a moto?” eu monto uma função de primeiro grau com o combustível que aquele aluno usa, eu monto a função do primeiro grau com o lanche que eles fazem na lanchonete na hora do intervalo. Então quando eu vou trabalhar sistema, eu pergunto pra eles “quem vai no supermercado pra mãe, que a mãe dá o dinheiro, leva vinte reais, você vai trazer primeiro, eu preciso de dez pães e um litro de Leite, se o dinheiro sobrar, eu quero seis ovos, se ainda der, você traz um pacote de caldo *Knorr*” e isso é um sistema, aí eu monto tudo pra eles, então a primeira vez que eu ensino conteúdo eu pego, eu parto da experiência deles lá fora, como que eles fazem lá fora, eu monto a função e mostro o que é (PROFESSORA GARDÊNIA).

Pelo exposto na fala da docente Gardênia, está claro que nem todos os professores ministram suas aulas sem dialogar com os estudantes, como dito por alguns participantes da pesquisa. Ela por exemplo expõe os conteúdos numa interação entre abstrato e concreto.

Charlot (2000) fala sobre a construção do conhecimento como resultado da relação com o saber; um conjunto de relações, com lugares, pessoas, objetos, conteúdos, situações à

medida que se considera o aprender. Para compreender o aprender, é preciso analisar as relações com a escola, com professores, com os pais, com os amigos etc. Então, “adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com os outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente” (CHARLOT, 2000, p.60).

Em contrapartida, a professora Dália não considera a possibilidade de relação entre o conteúdo e a realidade do aluno:

A minha disciplina é do primeiro ano, eu não teria uma forma de avaliação do ensino técnico que seria, por exemplo, o aluno “lincar”, fazer uma relação entre a disciplina e a forma como que ele usaria numa indústria, num mercado de trabalho, a minha não tem essa possibilidade como é uma matéria do primeiro ano é de química pura mesmo [...] (PROFESSORA DÁLIA).

Contrariando a afirmação da professora Dália, a vida cotidiana é impregnada de elementos ligados à Química, que permitem fazer essa correspondência para haver um esclarecimento e entendimento maior pelo discente, da finalidade da Química pura para a aprendizagem geral. Se o professor não consegue fazer essas relações juntamente com o aluno, a aprendizagem fica prejudicada, o estudante não consegue ter uma visão do objeto na totalidade, fica com ideias fragmentadas do conhecimento e com isso, podem advir dificuldades para outros conteúdos similares.

O professor Lirio pratica esse exercício de reflexão juntamente com os alunos, levando-os a identificar na vida pessoal, social, os elementos que fazem relação com as teorias e considera um sucesso os adolescentes fazerem essas ligações dos acontecimentos em seus lares e na sociedade, com construções teóricas de milênios atrás: “Então eles conseguem identificar, por exemplo, durante as aulas, aquilo que eles estão vivendo tem um tipo de pensamento por trás, tem relação com alguma teoria e com uma certa construção teórica também, [...]”.

Percebe-se a necessidade de a escola trabalhar o aprender, não somente como instrução, mas um estudo proveitoso a partir de razões do próprio estudante, tornando o assunto mais próximo da vida, da realidade, convencendo-o a apreciar as temáticas por razões do devido assunto, por meio de apresentação em aula reconstrutiva. O estudo não pode ser imposto, senão, não flui, e isso requer habilidade docente para promover uma motivação interna (DEMO, 2008).

Quando se fala em práticas pedagógicas do Ensino Médio, há que se ater para um ensino voltado para construção de conhecimentos visando à cidadania, oportunizando o

sujeito a aprender e a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação. A proposta é desenvolver a autonomia intelectual e o pensamento crítico do educando e, principalmente, possibilitar a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996). Sendo assim, explicitar as interfaces entre o abstrato e o concreto é algo que precisa acontecer no Ensino Médio.

A fala da psicóloga remete a refletir sobre isso, embora faça referência à dificuldade em pensar na aplicabilidade da teoria, utilizando materiais concretos, para fazer sugestões de atividades aos professores. Considera que, nas séries iniciais, o professor fica muito mais responsabilizado em realizar atividades de abstração dos conhecimentos por meio do concreto, do que no Ensino Médio, quando se coloca no aluno o compromisso de aprender, principalmente com base no pensamento lógico formal.

Porque tem várias formas de ensinar, eu acho que até a gente pra orientar o professor nesse aspecto é difícil. [...]. É muito mais fácil você construir material pedagógico pra trabalhar com as séries iniciais no concreto do que no Ensino Médio. Eu, por exemplo, se eu fosse pedagoga eu encontraria muita dificuldade de sugerir atividades para trabalhar no concreto. Então quer dizer, acaba que lá atrás, nas séries iniciais, o professor fica muito mais responsável por fazer o aluno abstrair esse conhecimento no concreto, pra ele depois ter essa aprendizagem mais facilitada no Ensino Médio (PSICÓLOGA).

A partir desse apontamento observa-se um indício de dificuldades de alguns componentes da equipe em assessorar os professores. Sabendo-se que a escola possui um aparato estrutural constituído por laboratórios, suportes para visitas extraclasse, núcleos de pesquisa, auditórios e biblioteca organizada para fins de pesquisa, área com computadores e acesso à Internet, é possível desenvolver atividades práticas com a finalidade de possibilitar o crescimento e aprendizagem do educando, fazendo as relações com o mundo concreto.

Uma forma de viabilizar o ensino dos conteúdos são as visitas técnicas, uma metodologia de articulação da teoria com a prática em uma perspectiva de construção e de ampliação de conhecimentos e, concomitantemente, de uma aprendizagem significativa. É, portanto, outro meio de reduzir dificuldades. Esse assunto foi muito enfatizado pelos alunos participantes. As visitas técnicas constituem uma práxis educativa que envolve os estudantes do Ensino Médio, em que eles visitam usinas ou empresas que integram suas estruturas, setores ligados à formação técnica. Os professores da instituição que queiram utilizar esse recurso devem inseri-lo em seus planos da disciplina no início do ano; o docente, então, fica responsável por todo o planejamento e execução das visitas.

A Diretora explicita a importância das visitas técnicas:

Essa questão da visita técnica é constantemente apresentada em reuniões, é um recurso que a gente tem todos os anos, praticamente a gente devolve recurso, então eu posso dizer de 2014 pra cá, que eu faço esse acompanhamento muito próximo, então em 2014 nós devolvemos recurso de visita técnica, 2015 nós estamos devolvendo de novo recurso de visita técnica. E é o momento deles vivenciarem a prática, porque a prática não está só dentro do laboratório aqui da instituição. A prática também pode ser apresentada lá fora, no mercado de trabalho, como isso funciona, porque aqui a gente tem ensaios, [...]. A gente tem um laboratório aqui que ele vai aprender, mas e lá no mercado como isso funciona? Então lá ele vai ter outra visão, fora da instituição. E isso não tem acontecido, e o que eu vejo, nesse ano, no ano passado, a gente cobra, solicita que seja apresentado, porque tem todo um trâmite pra visita técnica, e às vezes acontece a proposta, mas não a execução. Então nosso plano de visita técnica, de novo, ele não foi cumprido, ele não foi executado totalmente (DIRETORA).

Segundo a Diretora, as visitas técnicas não se efetivaram na íntegra, mesmo com recursos financeiros disponíveis para esse fim, por falta de engajamento dos docentes em introduzi-las em seus planos de trabalho, ou por realmente não concretizar as visitas ressaltadas nos planos.

A Diretora atribui a falta de engajamento dos docentes em realizar tarefas com visitas técnicas ao grau de cuidado a despender, por se tratar de alunos menores de idade, e isso pode ser um dos fatores que influenciam no quantitativo ainda pequeno de docentes que se envolvem com essa atividade. Mas ela ressaltou que a instituição tem dado todo o suporte como o transporte, auxílios para os professores e discentes. Em vista disso, o corpo docente poderia utilizar essa ferramenta tão significativa para levar os estudantes a compreenderem melhor o conteúdo e se motivarem mais com os estudos.

Assinala-se que os alunos têm um ganho valiosíssimo quando participam das visitas técnicas, são atividades de que os adolescentes gostam, pois vão além do ambiente fechado da sala de aula e contribuem para a assimilação de conteúdos das disciplinas. Nesse sentido, precisariam ocorrer com mais frequência na instituição.

Na perspectiva dos alunos, as visitas técnicas são recursos interessantes, pois promovem a aprendizagem, como disse o aluno Delfim: “[...] para aprender, a gente ser exposto a novas ideias e novos conteúdos também”. Similarmente, o aluno Crisântemo fala que esse formato metodológico de vincular teoria e prática contribui para os discentes apresentarem mais entusiasmo pelas matérias dadas nas disciplinas: “Faz ter mais interesse pelas matérias”.

E mesmo não sendo referente aos conteúdos específicos dos cursos, como visitas na área de artes, são significativas, tendo em vista que o conhecimento de outras áreas enriquece o aprendizado das temáticas básicas, conforme posicionamento da aluna Margarida:

Elas influenciam o aprendizado dos nossos cursos nos aprendizados de outras matérias [...]. Eu fui na de Goiás velho que foi uma mostra de artes. [...]. Eu achei incrível e aprendi muita coisa que eu não sabia. Porque eu fiz um curso de fotografia e influenciou muito no curso (ALUNA MARGARIDA).

Semelhantemente, o comentário da aluna Rosa reafirma quão valiosas são essas práticas extraclases, pois influenciam diretamente no aprender: “[...] Por exemplo, a matéria segurança no trabalho, o professor levou a gente pra fora, para mostrar como que era o Corpo de Bombeiros; isso ajudou a gente demais para fazer a prova. Eu não esqueço mais”.

Todavia, as visitas deveriam ocorrer desde os primeiros anos do curso, à medida que facilitam a aprendizagem e a inserção profissional na área de trabalho, como ressalta o aluno Gerânio: “[...] mas eu acho que precisaria fazer mais visita técnica também, eu até hoje não fiz nenhuma. [...]. Mostra mais a área que você vai trabalhar, por exemplo, muitos que estão aqui vão trabalhar em usina, em fábricas. Você vê realmente o que acontece”.

Os cursos do Ensino Médio têm uma característica de preparação para o trabalho, assim, a prática é essencial, principalmente ao falar em Ensino Médio Técnico. Os alunos sentem falta dessas práticas na escola; do desenvolvimento de atividades concomitante a teoria. Há alunos que se decepcionaram, pois esperavam mais ações nesse sentido, como a aluna Rosa. Ao entrarem na escola e se depararem com o complexo de laboratórios, sempre esperam vivenciar a prática, e, portanto, vivenciam mais aulas teóricas: “Eu esperava uma Química mais experimental, aqui ela é mais teórica” (ALUNA ROSA). As aulas práticas são desejo da maioria dos discentes. O aluno Crisântemo faz uma sugestão: poderia haver 50% de aulas teóricas e 50% de aulas práticas das disciplinas.

Observa-se que as concepções discentes sobre maneiras incentivadoras para aprender pedem o diversificar de formas metodológicas, associando o abstrato ao concreto, em que o aluno é inserido na prática; pois “[...] o aprendizado para tornar-se formativo não pode ficar restrito somente a aquisição de conhecimentos, informações e destrezas. Ele precisa estar voltado para capacitar o sujeito na execução de atividades por meio de processos mentais de ressignificação” (PORTO, 2009, p. 66).

As considerações sobre a práxis pedagógica remetem à pesquisa, tomada como princípio formativo que,

[...] aproxima os estudantes do mundo a ser conhecido, dando significado às práticas sociais, aos conhecimentos do senso comum e àqueles sistematizados nas diversas ciências. A pesquisa é um instrumento de compreensão da realidade e de aproximação com os conhecimentos produzidos em cada uma das áreas e nos componentes curriculares. Possibilita o desenvolvimento da autonomia intelectual do estudante, na perspectiva do aprender a aprender. Para isso, a organização do ensino precisa ter uma metodologia eficaz pautada na resolução de problemas, tendo o professor a função de articular e orientar os estudos (GONZAGA *et al.*, 2014, p. 107).

Outro aspecto ressaltado pelos integrantes da equipe, alunos e professores, foi sobre as metodologias avaliativas. O desempenho insatisfatório dos alunos, por vezes pode estar ligado às maneiras de avaliar. De acordo com algumas colocações da equipe escolar e docentes, o aluno vem do Ensino Fundamental acostumado com a semana de provas, com um cronograma, com as datas específicas de cada prova e na escola contexto da pesquisa, o professor faz a marcação das avaliações com as turmas, cada um à sua maneira. E o aluno não tem uma organização quanto à marcação dessas provas, nem seus pais, para acompanhar o estudo do aluno em casa.

A psicóloga acredita que não precisa haver mudanças em toda a configuração, mas pelo menos para as turmas dos primeiros anos, uma fase de adaptação na escola:

[...] se ainda a gente tivesse semana de prova, aquela coisa que o pai e a mãe pudessem acompanhar, eu acho muito importante essa coisa do pai e da mãe acompanhar. Porque eu não acho que o aluno fica mais adulto porque ele sai do nono ano agora e ano que vem, daqui três meses, ele tá fazendo Ensino Médio com dezenove disciplinas. Então eu vejo até certa dificuldade de alguns pais que querem acompanhar e têm essa dificuldade de acompanhar. É lógico que a gente sabe que tem aquele menino organizado que vai conseguir ter a agenda dele ali, se o pai e a mãe perguntarem ele fala, essa semana eu tenho prova disso, disso e disso. Mas eu acho que fica meio difícil, pensando no adolescente (PSICÓLOGA).

Nota-se que um cronograma de provas, constando no calendário da escola corresponderia a uma organização que contribuiria para os estudos. Devido à gama de disciplinas do Ensino Médio, resultaria em melhor condução das avaliações bimestrais, sem choque de disciplinas com grau de dificuldade maior, como é o caso da Matemática, da Física, da Química e de outras referentes aos conteúdos específicos dos cursos. Para o aluno Crisântemo, são muitos professores e a comunicação entre eles com relação às marcações de provas é complicada:

Às vezes o professor dá uma prova fora de horário para ficar melhor. Às vezes tem um plantão em um dia, aí que dá depois desse plantão e coincidem com outras provas porque não tem comunicação entre eles. Os professores

não têm uma comunicação sobre isso entre eles. Não sabe quando a gente tem ou não a prova. Cada professor marca sua prova, não segue uma semana, tinha que ter uma ou duas semanas só para a prova (ALUNO CRISÂNTEMO).

Para a psicóloga, sistematizar as avaliações seria um caminho para melhorar as aprendizagens no Ensino Médio. Cada professor avalia de um jeito e a padronização das avaliações nas turmas de primeiro ano ajudaria o processo, até o aluno compreender melhor a dinâmica da escola, ir-se inserindo aos poucos, pois a mudança em tudo de uma só vez cria uma ruptura, que prejudica a aprendizagem.

Então, por exemplo, se eu fosse aluna e pensasse que eu tenho professor que avalia uma prova, um trabalho, e outros dão duas provas, dão três provas, dão dois trabalhos, outros dão nota de caderno, cada um de um jeito. E aí como são, acho que são dezenove nos primeiros anos, dezenove disciplinas, pensa, até pra você se adaptar, pensar que cada professor aqui é de um jeito (PSICÓLOGA).

Por outro lado, sistematizar, padronizar induziria a fazer algo sempre do mesmo jeito. E ao pensar na avaliação como um processo reflexivo, o padrão na atividade avaliativa deixa a desejar, à medida que o aluno fica acostumado a situações repetitivas. A ação mais atinente é submeter o aluno a um sistema de avaliação variado, heterogêneo, de maneira a levá-lo a pensar, a refletir, a criticar e formar seu pensamento e não só a repetir conhecimentos, mas ter condições de construí-los.

A pedagoga afirmou que o sistema de avaliação não corresponde à necessidade do educando e não atende à resolução que regulamenta os cursos técnicos do Ensino Médio. Segundo ela, o aluno precisa compreender a finalidade da avaliação com o objetivo de ajudá-lo a se conhecer como sujeito do conhecimento; no entanto o que pesa é o somatório de pontos inerente às formas avaliativas.

O professor não trabalha essa visão de avaliação com o aluno. Eu me avalio, eu avalio a escrita, eu avalio por meio de trabalhos porque eu quero saber se eu realmente sei, se eu aprendi. O aluno tinha que ter essa consciência e isso não é passado, porque realmente o professor fortalece no aluno é a quantificação (PEDAGOGA).

Para a pedagoga, não adianta aplicar listas de exercícios e não os corrigir, somente dar um visto; em concordância, assim não haverá aprendizagem; os docentes não conseguirão fazer diagnósticos a fim de verificar onde estão as dificuldades no aprender, realizando métodos avaliativos nesses formatos.

A assistente social e os pais dos alunos afirmaram não conhecer a metodologia avaliativa da escola. Já os alunos fizeram pontuações; segundo Antúrio e Rosa, a avaliação

está de acordo com suas necessidades, mas não tem um padrão, o que também não é o melhor caminho. A divisão de pontos nas formas avaliativas foi a mais citada, em que a aplicação de muitos instrumentos, com valores diversos, traz confusão para os educandos, com valor mais alto para a prova do que em trabalhos avaliativos; e isso para eles é uma forma injusta de distribuição de pontos. Os alunos Delfim e Margarida disseram que poderia fazer uma divisão mais justa, com uns três instrumentos avaliativos, dividindo-se igualmente os pontos para cada um. A aluna Rosa faz apontamentos positivos sobre a avaliação e defende a oferta de opções para o aluno fazer escolhas; oportunizá-los a opinar torna a avaliação mais agradável de ser feita.

Ao analisar as proposições dos alunos, admite-se que o sistema avaliativo da escola causa insatisfação, o que pode incorrer em desmotivação para fazer as atividades propostas pelos docentes; no mais, o instrumento avaliativo não se pode resumir somente em provas e em trabalhos: a observação do desenvolvimento do aluno durante o percurso escolar é uma forma avaliativa pouco considerada nas instituições e fundamental de ser exercida no cotidiano escolar.

Observa-se que a avaliação na escola, ainda acontece no formato somativo, mais ligado aos aspectos quantitativos. O que não é considerado uma maneira equivocada de avaliação, pois também é necessária, seja em forma de conceitos ou de notas. Mas, em concordância com Porto (2009), há três formas de avaliação que o professor pode fazer uso, garantindo a eficácia no ensino e aprendizagem: a somativa, a diagnóstica e a formativa. A somativa tem função de classificar, de acordo com os níveis de aproveitamento; a diagnóstica é fundamental, realizada no início do curso, com a finalidade de averiguar os pré-requisitos necessários, as habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens; e a formativa, muito importante, concretizada no decorrer do ano letivo, para verificar se os alunos estão atingindo os objetivos durante as atividades. É pela avaliação formativa que os alunos percebem seus erros e acertos, acompanham seu desempenho e recebem estímulos para continuar aprendendo.

Ao examinar o Regulamento dos Cursos Técnicos Integrados da instituição, averigua-se que está em consonância com a avaliação formativa, pois considera as conquistas dos educandos no transcorrer das atividades:

Art. 30. A avaliação do processo ensino-aprendizagem e o acompanhamento do desempenho escolar dos discentes deverão contemplar: I - A observação diária do desenvolvimento do aluno nas diversas dimensões (afetiva, cognitiva, física, motora, intelectual e de sociabilidade). II - A apreensão da capacidade de articulação entre teoria e prática, conhecimentos gerais e

específicos, saberes historicamente construídos e saber escolar, demonstrada nos debates e arguições orais, exercícios em classe e extraclasse, individuais ou coletivos. III - A autoavaliação (GOIÁS, 2011).

Portanto, estão claras no documento as maneiras de se realizar a avaliação e em conformidade com o desenvolvimento integral do aluno. A autoavaliação precisa ser colocada em prática, para deixar o sujeito se analisar e perceber seus ganhos estudantis.

O professor Dendron enfatizou a dificuldade de se avaliar uma pessoa, avaliar o aprendizado de um sujeito. O docente destacou que ainda hoje se avalia no método tradicional, com provas e exercícios referentes à matéria. Apesar de reconhecer a existência de outros mecanismos e entender que seja necessário utilizá-los, afirmou não serem muito aplicados na instituição pelo corpo docente. E acrescenta sobre a dificuldade de fazer os processos avaliativos individualmente, o que ele considera ideal, mas devido ao quantitativo de disciplinas e dos alunos em sala do Ensino Médio, isso provocaria um trabalho árduo para os docentes: avaliar o desenvolvimento do educando no decorrer do tempo com apenas um encontro de aula por semana.

Porque o ideal seria às vezes: o aluno tem uma facilidade muito grande de fazer prova escrita, o outro tem facilidade muito grande com questões práticas de laboratórios, então vou avaliar esse aluno no laboratório. O outro tem facilidade muito grande desenvolver um relatório, fazer uma pesquisa, então, eu vou avaliar esse aluno nesse sentido. Então se tivesse mais tempo para trabalhar esses alunos, você poderia visualizar métodos com particularidades. Agora um encontro só por semana com uma sala com trinta e cinco alunos e cada um com sua realidade, fica difícil de você pegar e fazer um trabalho (PROFESSOR DENDRON).

Mesmo reconhecendo a dificuldade de se avaliar individualmente conforme as peculiaridades de cada educando, é possível ficar atento à diversidade de formas de se avaliar. Por exemplo, realizar projetos coletivos e interdisciplinares e avaliar as construções dos alunos, que, por meio dessas ações pedagógicas, terão a chance de aprender mais e seu rendimento melhorado.

Para o professor Lírio,

[...] a avaliação que mais vale é aquela durante toda aula, que você vê o que o aluno está fazendo, o que está respondendo, se ele está lendo ou não, você percebe isso no que ele diz, nos exercícios que ele responde. E algumas vezes aquela prova institucionalizada não demonstra [...] o que o aluno aprendeu. Então talvez é hora de [...] mudar, de fazer de outra forma (PROFESSOR LÍRIO).

As colocações do professor Lírio correspondem à Lei nº 9394/96 em seu Art. 24, inciso V, em que faz referência à verificação do rendimento escolar no Ensino Médio

observando critérios como: “[...] avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos” (BRASIL, 1996). A partir dessa observância da Lei, fica claro que a avaliação somativa não é mais importante que as outras formas de se avaliar, embora seja a preferida pela maioria das escolas, não deve ser a única.

A professora Dália acredita na variedade de avaliações, no fazer pedagógico possibilitado por variados tipos de instrumentos, como aula experimental, aula em laboratórios e relatórios. Essa pontuação da docente é coerente e demonstra um caminho para mudanças nas práticas avaliativas, em que o aprender do estudante será considerado em todos os momentos do ensino e aprendizagem.

Quando se fala de avaliação de aprendizagem, pensa-se na recuperação; e em se tratando da forma efetivada pela instituição, até 2013, era efetuada somente no final do ano, chamada de recuperação final, assim alcançava aqueles alunos que não atingiam a média desejada (6,0) resultante do somatório das notas obtidas dos quatro bimestres. Mas a escola adotou a recuperação paralela a cada bimestre de aula a partir de 2014. Entretanto, segundo a pedagoga, a recuperação deveria acontecer concomitante à introdução de conteúdos. Para a profissional, banalizou-se a avaliação, ao passo que representa um somatório de notas, se o aluno não conseguiu chegar ao valor esperado, ele faz outra avaliação para tentar uma nota maior em relação à anterior.

Na mesma linha de pensamento, a psicóloga ressaltou que o tempo é muito curto entre o resultado do bimestre e a realização da recuperação. Não existe tempo de recuperar junto com o aluno todo o conteúdo de um bimestre em apenas alguns dias. Se o aluno teve dificuldade em aprender algo e não conseguiu o rendimento representativo desse aprendizado, em um prazo muito curto, será impossível retomar os conteúdos ministrados para melhorar a aprendizagem. Todavia, segundo a profissional, “tudo é válido”. Assim, entende-se que a escola está tentando fazer algo para ajudar esses estudantes que não conseguiram ter sucesso no bimestre.

O professor Dendron também se posicionou com argumentos semelhantes ao falar da recuperação:

Porque hoje, como eu vejo que funciona a recuperação paralela aí em cada bimestre. Termina o bimestre o aluno não conseguiu [...] então ele faz avaliação numa semana e na outra semana já faz uma recuperação paralela e não foi feito um trabalho com esse aluno para verificar realmente quais são as dificuldades desse aluno, o que ocorreu de dificuldade durante o bimestre, se teve um aprendizado insatisfatório depois que você aplicou aquelas

avaliações ali, para vê se ele está apto a fazer uma recuperação, então esse trabalho não é feito (PROFESSOR DENDRON).

Para a professora Dália, o instrumento de avaliação para recuperação é usado de maneira inadequada pelos alunos, por aqueles que não querem estudar e sempre deixam para o vindouro, não estudam para a prova bimestral na garantia que poderão fazer a prova de recuperação.

O sentido da recuperação é controverso, ao invés de ser um momento para aprendizagem, passa a ser utilizada tão somente para o melhoramento de notas como pontua o professor Lírio.

Observa-se que a recuperação passa de uma oportunidade de o aluno melhorar a aprendizagem, de refletir sobre ela, para um dilema vivido, diante dos contratempos que surgem na aplicação desse instrumento. Concordando com professor Dendron, quando o aluno não tem o tempo de refazer o caminho da aprendizagem junto com o professor, raramente ele vai melhorar o seu aprendizado. Da forma como ocorre, a recuperação pode representar um martírio; nesse sentido justifica a não realização da avaliação de recuperação por um quantitativo significativo de alunos que não conseguem aprovação em disciplinas nos bimestres. Os relatórios bimestrais dos resultados mostram que alguns alunos não fazem a recuperação, justamente aqueles necessitados de fazê-la.

Os alunos pontuaram, sobre a recuperação, de modo semelhante a alguns docentes e componentes da equipe; Margarida e Crisântemo disseram que quando o resultado do rendimento bimestral é publicado ou repassado aos alunos, não há tempo para estudar e revisar as matérias, pois no outro dia ou em poucos dias já é aplicada a avaliação de recuperação. Segundo a aluna Rosa, é preciso ter aulas para sanar dúvidas antes dessa avaliação, e atrelado a isso, ocorre outro problema: há docentes que aplicam recuperação somente da avaliação prova e não dos trabalhos, como pontua o aluno Crisântemo. Dessa forma, se os estudantes não tiverem um bom rendimento no trabalho, eles não recuperam a nota necessária para aprovação; existe aí um impasse.

O aluno Delfim expôs que o grau de dificuldade é maior na avaliação de recuperação, causando um prejuízo, pois se o aluno não consegue êxito com nível de exigência menor²⁷, não vai ter sucesso nessa outra oportunidade. Mesmo assim, há alunos que não fazem a avaliação bimestral, para ganharem mais tempo e fazerem a prova de recuperação.

²⁷ Na concepção dos alunos, as provas regulares têm um nível de exigência menor que as atividades de recuperação.

Todavia, diante de um quadro grande de disciplinas e docentes, há aqueles que executam um trabalho condizente com a necessidade do aluno e fazem revisão de conteúdos, esperam um tempo mais longo para os estudantes se organizarem e se prepararem para essa avaliação, expressou o aluno Gerânio.

As dificuldades para aprender podem ser reduzidas por meio do plantão de atendimento, serviço extraclasse para sanar dúvidas dos alunos em todas as disciplinas. Desse modo, o discente que não conseguir esclarecer equívocos sobre os conteúdos tem essa oportunidade. A aluna Rosa explanou ser um serviço que ajuda na aprendizagem. Mas o plantão oferecido no horário noturno não favorece a participação discente como posicionam os alunos Gerânio e Margarida:

[...] olha eu mudaria o horário do professor dar plantão, por exemplo, eles não adaptam o horário do aluno [...], deles dar o plantão pra gente [...] oito horas da noite, um aluno vai sair daqui, ir pra casa dele, e voltar oito horas da noite? (ALUNO GERÂNIO)

Mas eu acho que o plantão podia ser durante o dia, o horário mais flexível. Porque às vezes é depois da aula, às vezes é entre uma aula e outra. Acaba que prejudica um pouquinho (ALUNA MARGARIDA).

A aluna Margarida ainda comenta sobre os plantões muito cheios de alunos, sendo difícil a aprendizagem nesses momentos: “Às vezes é muito cheio, porque [...] é só uma vez na semana. Acaba que você não tira suas dúvidas porque têm alguns alunos que acabam interferindo e não deixa tirar dúvidas”.

É tarefa da gestão da escola viabilizar recursos suficientes para a melhoria do desempenho dos educandos; assim dimensionar os atendimentos em horários convenientes e suficientes para participação efetiva. Em uma escola situada em localidade na qual o horário do transporte coletivo não passa das 19h, um plantão de dúvidas não pode ser oferecido às 20h, pois não atinge os estudantes que não possuem condições de deslocamento próprio.

Além disso, oferecer um serviço de esclarecimento de dúvidas em uma quantidade mínima por semana retira a possibilidade de construção do conhecimento, principalmente na área de Exatas, em que o número grande de alunos participantes extrapola a viabilização do atendimento, dadas as interferências de vários alunos ao mesmo tempo. As avaliações, tanto bimestrais, quanto de recuperação constituem pontos de debates para a instituição rever as formas utilizadas.

Pelo explanado, as práticas pedagógicas requerem a redefinição de alguns aspectos; vislumbrar aulas diferenciadas no Ensino Médio compõe-se em condicionantes na finalidade

de contribuir para aprendizagens significativas e motivadoras quando se fala em um trabalho a ser realizado com turmas de adolescentes. É necessário que a escola analise criticamente suas lacunas, pois as metodologias inapropriadas podem desencadear problemas de aprendizagem.

Se cada aluno tem seu estilo de aprendizagem, para levá-lo ao sucesso escolar, é preciso usar métodos diferenciados. Intensificar ações com a finalidade de tornar os estudantes mais confiantes e autônomos é um desafio para os educadores, pois os jovens, quando estão convencidos dos seus fracassos nas aprendizagens, quase sempre passam a aceitar sua situação, perdem a capacidade de iniciativa, de tentativa de mudanças, perdem a vitalidade que os move pela vida escolar e se tornam apáticos para os estudos.

5.1.3 Questões emocionais do aluno

As emoções são pontos a serem considerados ao falar de estudantes adolescentes, conforme indicaram as falas dos participantes da pesquisa. As questões emocionais apareceram em decorrência de entraves desencadeados por dificuldades de adaptação escolar que levam a ansiedade profunda, alterando aspectos físicos, cognitivos, emocionais e outros. O termo adaptação está relacionado “[...] às modificações necessárias para responder às circunstâncias, sugerindo vinculação do indivíduo com o meio” (NOVAES, 1975, p. 17).

O Dicionário de Psicopedagogia e Psicologia Educacional traz um conceito amplo de adaptação, em um plano geral e dentro de algumas ciências:

1. Designação geral de processos no interior do organismo que lhe possibilitam reagir contra influências do meio ambiente de forma conveniente (visando a conservação da vida). Através da A. se estabelece um equilíbrio entre a vida e o meio ambiente.
2. Sob o aspecto de Psicologia do Desenvolvimento, é o processo básico, que, além de maturação, determina o desenvolvimento psicofísico do indivíduo. Os processos de A. são desencadeados por fatores físico-químicos e socioculturais. Quando esses processos são causados unicamente por fatores socioculturais, fala-se em processos de aprendizagem.
3. Na Psicologia Social, designa processos de modificação de comportamento e de atitude do indivíduo que possibilitam satisfazer de tal forma as necessidades e desejos que colocam o indivíduo em uma relação de interação, em geral positiva. Em um significado restrito e considerado de forma prevalentemente negativa, A. significa a aceitação voluntária de comportamento, normas e atitudes de outros à custa das próprias convicções (conformismo) (BRUNNER; ZELTNER, 2002, p. 10-11).

Mediante conceitos que apontam para interação do sujeito com o meio, há que se considerar que alguns aprendizes, ao adentrarem certos contextos escolares, podem apresentar dificuldades adaptativas. Novaes (1975) diz serem comuns dificuldades adaptativas advindas

de problemas emocionais e o aluno poderá não conseguir satisfatoriamente o nível de adaptação, por estar comprometido com ansiedade e tensão psíquica.

Mas, por outro lado, aspectos cotidianos escolares também podem desencadear ansiedades e depressões em alunos ingressantes. As questões de ordem emocional foram citadas como impactantes nas aprendizagens, de acordo com a fala da psicóloga que enfatiza ser um quadro vivenciado por alunos adolescentes.

Aí se a gente for falar de adolescência como um processo de mudança, essa saída da infância pra fase adulta, esse período de transição, ele envolve muitas questões emocionais, muitas dificuldades, muita adaptação, no sentido da forma de viver. Acabam surgindo muitos conflitos em casa, porque o pai não sabe se ora trata o filho como criança ou como adulto. [...] o adolescente passa por tanta turbulência nessa fase que às vezes uma questão emocional interfere no aprendizado. [...] nos últimos meses eu tenho percebido casos de extrema ansiedade na adolescência, casos de depressão na adolescência, casos de isolamento, o grupo isola o adolescente, isso interfere no aprendizado [...]. A maior parte começa, nos primeiros anos do Ensino Médio, a se envolver afetivamente, [...], e aí começam então as decepções, as paixões, às vezes aquela menininha que vai bem, aí de repente o rendimento caiu (PSICÓLOGA).

Pelas ponderações da psicóloga, a adolescência é um período de mudanças, a saída da infância para a fase adulta envolve adaptações na maneira de viver, inserção em contextos diferentes, tanto de aprendizagens como sociais, uma fase de muitos conflitos para esses aprendizes, quando os pais não sabem como tratá-los, pois, ora os colocam como crianças para fazerem determinadas coisas, ora são adultos para resolverem alguns assuntos. O período marca, também, o início dos envolvimento afetivos, que acontecem, principalmente, nos primeiros anos do Ensino Médio, e os relacionamentos amorosos, as paixões da adolescência e as decepções trazem consequências no aprendizado, já que há momentos em que o estudante está muito bem na escola e, de repente, o desempenho se torna insatisfatório. Ao se fazerem diagnósticos, chegam-se à conclusão de que os términos dos namoros foram os provocadores da queda do rendimento escolar.

São aspectos que interferem na aprendizagem dos alunos, e difíceis de identificar, precisando de um acompanhamento e de intervenções junto ao estudante e à família, que quase sempre não aceita o namoro, o que ocasiona transtornos para as relações familiares e, conseqüentemente para os processos de aprendizagem. O adolescente passa por turbulências e ocasionalmente, um problema emocional pode acometer dificuldades na apreensão dos conteúdos, mesmo para aqueles empenhados nos estudos.

Weiss (2012) afirma que os aspectos emocionais podem estar ligados ao desenvolvimento afetivo, que atinge a construção do conhecimento que, por sua vez, se

expressa por meio da produção escolar. São aspectos inconscientes envolvidos no ato de aprender; reflexos, por exemplo, de uma dinâmica descompassada no âmbito familiar ou mesmo no próprio sujeito *aprendente*.

Alguns alunos mencionaram problemas de ordem emocional ou de saúde que provieram a partir do momento que adentraram a escola, a mudança do Ensino Fundamental para o Médio desencadeou ansiedades profundas e levou a problemas de saúde, como os estomacais. As questões adaptativas foram cruciais e moveram dificuldades de aprendizagem para os discentes; o quantitativo de disciplinas foi um dos elementos que mais provocou impasses, conforme afirmou a discente Rosa, ao explicar a necessidade de escolher qual disciplina estudar, porque não conseguia estudar todas as matérias, o que causava muita aflição, pois fazer opção significava ficar reprovada em alguma disciplina. É realmente angustiante escolher uma ou duas disciplinas para ser reprovado, já que podem passar de um ano para o outro, mesmo reprovando em duas disciplinas, que podem ser cursadas no ano seguinte em forma de dependência. Parte do diálogo da entrevista exemplifica essa situação:

Eu tive muito problema com falta esse ano. Mas foi mais por causa da saúde mesmo. [...]. Eu tenho gastrite, como eu sentia muita dor durante um bom tempo, eu tive que tomar os remédios, quando atacava a gastrite eu não conseguia ir para aula. [...]. Eu tive depois que eu entrei na escola, gastrite nervosa. [...]. Questão que é muita matéria que você tem que estudar e não dá tempo de fazer tudo. Principalmente no primeiro ano que você tem aula de manhã e à tarde e o professor dá muito exercício. É muita matéria técnica. Aí você vai tentar ir pelo o método de prioridade, você coloca que você tem mais dificuldades, não sobra tempo para as outras. Você tem que escolher. Eu vou ter mais facilidade e vou poder ficar em duas matérias, eu acho que é meio de exclusão. [...]. Eu tive problema também de ansiedade. Transtorno de ansiedade (ALUNA ROSA).

A aluna tenta estudar com mais veemência os conteúdos que têm grau de dificuldade maior e, se porventura não conseguir esforçar-se em todos, deixa de estudar aqueles nos quais tem mais facilidade. Isso explica os impasses emocionais vivenciados pela estudante, pois fazer essas escolhas causa insegurança ao fazer a prova. A aluna salientou ter problemas de ansiedade e que era maior em momentos de realizar as atividades avaliativas: “[...] eu ficava ansiosa para fazer prova. Às vezes atacava minha gastrite ou então eu começava tremer e me dava ansiedade”.

Outros alunos compartilharam o sentimento de ansiedade e/ou problemas depressivos que, de alguma forma, podem prejudicar a aprendizagem e a construção dos conhecimentos no Ensino Médio. Isso denota uma necessidade de a escola pensar na organização curricular do Ensino Médio Técnico Integrado, devido à quantidade de disciplinas (de 16 a 20 em

média, por ano). À equipe cabe discutir e refletir sobre as implicações desse currículo extenso que, combinado com as circunstâncias emocionais vividas pelos alunos, pode ser um dos causadores de fracasso escolar nesse nível de ensino. Não é suficiente pensar em formação, se não houver uma prática humanizada na oferta do curso.

Durante a entrevista, o aluno Delfim ressaltou sobre depressão, que também foi algo que o atrapalhou a se desenvolver e conseguir sucesso nas aprendizagens das disciplinas:

No ano passado por ser muito corrido e ter envolvido alguns sintomas de depressão eu não fiquei muito procurando (ALUNO DELFIM).

Essa questão que você colocou do seu problema emocional, [...]. Você colocou essas questões para a escola saber? (PESQUISADORA)

Não. [...]. Porque eu não acho muito legal falar de certos assuntos com certas pessoas (ALUNO DELFIM).

Mesmo você sabendo que a escola tem psicólogo, e assistência estudantil que poderia te ajudar? Porque a psicóloga poderia te mostrar alguns caminhos para você superar. Você não acredita? (PESQUISADORA)

Acreditar eu acredito. Mas é porque eu não tenho tanta confiança assim em dispor esse tipo de problema (ALUNO DELFIM).

O aluno demonstra resistência em compartilhar suas questões emocionais com outra pessoa, o que impede aos profissionais da escola o encaminhamento para um tratamento específico. Delfim, na interlocução, é bem enfático em não externar os aspectos desencadeadores desses impasses emocionais. No entanto, é possível inferir que os sintomas de depressão atrapalharam o seu rendimento, impedindo-o de ter motivação para os estudos. Logo, o acompanhamento a ser realizado com jovens que passam por situações como essas há de ser contínuo, com vistas ao fortalecimento das suas potencialidades para vencerem os contratempos que provocam o baixo rendimento.

Os alunos estão na escola para aprender, entender como o conhecimento é construído por meio de uma reflexão e análise das temáticas discutidas nesse ambiente. Se, porventura, o sujeito vive um problema emocional advindo ou não de uma causa escolar, isso o atrapalha a estabelecer as relações necessárias à produção dos saberes. Nesse sentido, o estudante precisa ser acompanhado constantemente, por meio de uma perspectiva psicopedagógica, com a finalidade de descobrir o que está implícito nos insucessos escolares.

A professora Gardênia expôs sobre dificuldades ligadas à ansiedade, afirma ter presenciado alunos em momentos de provas com certo bloqueio; citou também sobre depressão e reprovação. Devido às chacotas, afirmou fazer um trabalho em sala de

conscientização com os colegas desses estudantes, para haver respeito com aqueles que apresentam essas problemáticas. O professor Lírio identificou alunos com dificuldades para socializar, alguns sintomas ligados a situações emocionais, problemas familiares, choro, apatia.

De igual forma, a professora Dália ressaltou sobre alunos ansiosos, aqueles que falam a todo o momento, não esperam o professor explicar, atropelam falas dos docentes frequentemente, interrompem a exposição oral e demonstram ser inseguros. Falou de alguns alunos introspectivos que precisam de certo acompanhamento em sala, para verificar se há a necessidade de uma intervenção mais específica de ordem psicológica.

Aspectos emocionais podem estar relacionados a estresse vivenciado constantemente (SAMPAIO, 2011) e remetem a transtornos de aprendizagem que impedem o sujeito de aprender significativamente. Em função dos aspectos emocionais, muitos jovens ou adolescentes apresentam distúrbios processuais de aprendizagem (KIGUEL, 1987). Assim, ansiedades e depressões estão ligadas a dificuldades no aprender (SMITH; STRICK, 2007).

Weiss (2012) expõe sobre a constância de queixas escolares e familiares que aparecem em atendimentos psicopedagógicos quando se fala em baixa produção ou dificuldades de aprendizagem ligadas a ansiedade e elenca os aspectos que podem causá-las:

1. *Grande exigência familiar e/ou escolar* em exercícios, provas, jogos livres, atividades esportivas, etc. 2. *Impossibilidade de responder* à altura do que o próprio aluno espera em relação aquilo que acha que pode realmente produzir, responder, vencer - envolve a questão da autoestima, do autoconceito. 3. *Ansiedade* causada pela frustração de não conseguir o que acha que pode, que sabe - ansiedade agravada pela baixa resistência à frustração. 4. *Aumento gradativo da ansiedade* - envolve o fato de pais e professores não perceberem o que está acontecendo no início do processo. 5. *Nível de ansiedade insuportável*. 6. *autodefesa* em relação a essa grande ansiedade, gerando uma “fuga” da situação ameaçadora pela diminuição do foco de atenção, dispersão, fantasias variadas, agitação, acarretando a saída do próprio lugar ou da sala de aula, mexida com os colegas mais próximos e “outros mecanismos de defesa.” (WEISS, 2012, p. 16-17) (grifo da autora).

A partir das ponderações da autora, é importante lembrar que a compreensão da singularidade de cada sujeito possibilitará uma reflexão sobre o trabalho pedagógico na escola e provocará mudanças quando certas condutas possam agravar a situação de alunos que não aprendem devido a ansiedades. Nesses casos, o atendimento em um enfoque psicopedagógico possibilita a intervenção para superação desses obstáculos por parte do aluno, respeitando suas características pessoais, e oferece preparo técnico, pedagógico e apoio ao professor, de modo a trabalhar o acolhimento dos estudantes. Ao serviço de orientação e acompanhamento escolar cabe desenvolver ações de acolhimento para superar os problemas referentes à

adaptação no contexto escolar. Os professores também necessitam de empreender esse acolher aos alunos, pois a falta de interação prejudica o aprendizado. A ação educativa envolve o cuidar e educar; nesse sentido não é somente ensinar, mas preocupar-se com as circunstâncias impostas ao alunado.

5.1.4 O acolhimento ao aluno

Considerando as especificidades do Ensino Médio Integrado torna-se necessário acolher o aluno, conforme suas demandas.

O corpo discente da instituição é muito diversificado, proveniente de classes sociais distintas da cidade, cada sujeito com seus objetivos de estudos e desejos para o futuro. Essas diferenças sociais perpassam o âmbito escolar, por isso almeja-se que a escola tenha compreensão do seu papel ao receber os alunos, constituindo um espaço de aprendizagem, de autoestima e de emancipação dos ingressantes. Argumenta-se que são jovens adolescentes em busca de uma formação, mas ainda com dúvidas em relação à profissão a escolher; muitos depositam na escola uma oportunidade de se profissionalizar e de se inserir no mundo do trabalho; outros estão ali por incumbência dos pais, pelos sonhos dos pais na formação dos seus filhos, mas que também não deixam de almejar algo no futuro. Pais e filhos veem a escola, por ser federal, como um modo de inclusão. A psicóloga realça essas questões:

A gente recebe aluno que vem muito preparado, a gente recebe aluno que o pai até acredita que foi bem preparado, mas que não foi. A gente recebe menino que vem pra cá e acha que aqui é um shopping, porque é uma escola federal, um prédio grande, bonito, pomposo; que vem pra cá porque o amiguinho veio, porque o amiguinho fez o processo seletivo e vou fazer também; e recebe aqueles que, se você for parar pra pensar hoje, a gente tem um aluno que vem pela qualidade do Ensino Médio pra prestar vestibular, não vem pra fazer o técnico; a gente tem aquele que vem porque quer estudar em uma escola boa. Várias vezes já encontrei pais que vêm conversar, que trabalham na indústria, e põe o filho pra estudar aqui porque pensa “se meu filho for técnico, chegar a ser engenheiro”, pra se qualificar mesmo pro mercado de trabalho. Então tem vários tipos de alunos (PSICÓLOGA).

A Diretora fala do acolhimento, ao se referir ao aluno ingressante com tantas diferenças entre si, culturalmente e socialmente: “eu acho que primeiro nós temos que acolher”. Essa proposição da Diretora faz entender que a escola demanda ações de acolhida por ter uma metodologia de trabalho peculiar em relação às outras do município, em que os alunos têm outros tipos de vivências. O acolhimento é uma alternativa de demonstrar aos

alunos que eles não estão sozinhos e que a instituição dispõe de profissionais para orientá-los na caminhada diária. A escola dispõe de uma equipe para oferecer essa segurança ao estudante, um apoio pedagógico e psicossocial.

A aproximação da equipe, tanto de apoio, quanto do professorado, propicia ganhos aos estudantes que, por razões inúmeras, não têm êxito nos estudos. O aluno, como sujeito de relações, quer ser ouvido, quer falar dos seus anseios, ter aproximação com as pessoas, pois gosta de conversar, de dialogar.

Na fala da professora Gardênia, é perceptível quão agitados são os adolescentes e desejosos de diálogos de assuntos gerais da sociedade, antes mesmos de aprender os conteúdos das disciplinas, eles anseiam falar sobre os acontecimentos cotidianos: “Quando eles chegam muito agitados eu entro ali na roda de conversa e converso um pouquinho com eles, deixo eles conversarem um pouquinho para se acalmarem, depois eu passo conteúdo”.

Segundo a professora, quando eles se encontram, há certa agitação em querer falar uns aos outros. É preciso deixar os diálogos fluírem e aproveitar para fazer relações desses momentos com os conteúdos. Aliar-se a eles é o melhor caminho.

Do ponto de vista da subjetividade, o homem é definido como ser pessoal, o que significa que o homem estrutura-se em si e pelo outro. A convivência humana é o fator original da vida social e a essência do indivíduo. A consciência de si mesmo resulta da mútua consciência, em que cada uma completa a outra. O homem converte-se em pessoa quando pode falar escutar e conversar (PORTO, 2009, p. 67).

Assim, depreende-se das conversas que os diálogos no ambiente escolar são positivos ao colaborarem com a construção de significados pelo sujeito; as trocas de assuntos têm seu valor, mesmo quando se referem a outras temáticas, e podem ser aproveitadas na constituição do aprendizado. Esses momentos são promotores do acolhimento nas instituições educativas e o estabelecimento da participação ativa dos sujeitos resulta em produção de conceitos importantes para as aprendizagens dos demais conteúdos escolares.

Baptista Neto (2011) fala da necessidade de os adolescentes conversarem com os pais, com o professor, com o amigo, com alguém que os escute, que os entenda e os compreenda. Atribui a isso à correria do mundo atual, de ordem individual e egocêntrica, em que cada um briga por seu espaço e, conseqüentemente, não deixa brecha para contatos duradouros e profundos entre amigos e no meio familiar.

A dialogicidade contribui para a construção do aprendizado e é nas trocas de ideias que o docente pode captar alguma necessidade não diagnosticada, quando se trata de alunos introspectivos, que falam pouco, não expõem suas dúvidas, nem interesses. Nesse exercício

do dialogar outros temas, os professores não perdem tempo, eles ganham, pois esses momentos ajudam a conhecer cada discente da sala.

No posicionamento da pedagoga, é possível enxergar os diálogos como uma forma de acolher, de aproximar mais do alunado. Ela relata que os professores não são flexíveis, são muito fieis aos seus planos de ensino, não querem mudar o planejado. Para a profissional, a aula pode estar planejada e não necessariamente acontecer da forma como está nos planos, porque, às vezes, pode acontecer de os alunos precisarem dialogar sobre outros assuntos diferentes das temáticas ministradas conforme o cronograma. No geral, os docentes não têm essa empatia, essa percepção do sentimento do aluno e teriam que passar por cursos de gestão de sala de aula.

[...] Eu vejo que no início do ano tinha que ter assim, capacitação, de dois dias. O que é uma gestão de sala de aula, como eu vou fazer a minha gestão de sala de aula, como eu vou tornar flexível aquela programação de aula minha. Porque, nossa clientela são os jovens (PEDAGOGA).

Imbernón (2012) expõe sobre a flexibilidade necessária aos processos didáticos e em acordo com a dinâmica das aulas, para que estejam em consonância com o desenvolvimento do ensino e aprendizagem:

Uma característica que a tarefa educativa deve ter é a flexibilidade, isto é, a necessidade de adaptação a cada circunstância específica. Uma tarefa nunca pode ser imutável, fixa, mas cada professor a desenvolve de maneira distinta, de acordo com a realidade de sua sala de aula. Essa flexibilidade permite a entrada de novas informações, facilitando a adequação a diferentes perfis de alunos e alunas, e a introdução de novos conteúdos e atividades [...] (IMBERNÓN, 2012, p. 216).

“Não precisa ser muito próximo, mas escutar.” (ALUNA MARGARIDA). Essa fala remete a pensar que os discentes querem ser ouvidos, querem contar de suas vidas pessoais, não só estudantis, falar dos problemas para além dos muros da escola. Percebe-se a necessidade de o docente ser mais sensível às demandas dos alunos.

“Bem poucos deles que interagem com a turma” (ALUNA ROSA); essa afirmação indica o distanciamento de alguns professores em relação aos estudantes. A aluna Rosa ficava intimidada com comentários de alguns docentes em sala, pois trazia dificuldade na disciplina e ouvia-os dizer que na turma não tinha bons alunos; sentia serem dirigidas a ela, as colocações feitas: “[...] Na verdade eu fiquei envergonhada da minha nota. Envergonhada do professor está falando isso em sala” (ALUNA ROSA). Esses dizeres remontam o entendimento do quanto o aluno precisa ser acolhido até mesmo no momento de comunicar os resultados avaliativos.

[...] os processos de comunicação têm um papel fundamental, tanto para emergência de novas realizações do conteúdo em foco como nas produções de sentido que estão articulando e direcionando as diferentes dimensões do contexto do ensino e da aprendizagem (TACCA, 2006, p. 64).

O aluno Delfim cita a forma de tratamento de alguns docentes que evitam aproximação com certos alunos: “tem professor que fala assim: isso está no livro pega o caderno e resolve”. A aproximação ocorre quando o professor é mais paciente, concede liberdade ao aluno, oferece abertura e está disposto a sanar dúvidas.

Eu interajo melhor com os professores que são melhor de lidar, eles são mais gente boa, mais paciente com a gente. Então, professores que tem mais paciência eu sempre tive mais liberdade para chegar e falar: “minha dúvida está nisso e nisso”. Então os professores que estão mais abertos e mais dispostos a esse tipo de tirar dúvidas, eu acho que eu tenho mais interação com eles (ALUNO DELFIM).

Na concepção do aluno Delfim, falta sensibilidade do docente para perceber que o aluno não aprendeu, não entendeu o que está sendo exposto: “[...] porque tem uns professores que têm mais intimidade com a gente que outros, têm uns que sabem entender nossas dúvidas [...], agora tem uns professores que não percebem muito essa dúvida”.

A aluna Margarida apontou o distanciamento do professorado; segundo a discente, os docentes são mais atenciosos com alguns alunos do que com outros; acolhem mais aqueles que precisam menos de acolhimento; muitas vezes, o professor desvia sua atenção mais para os alunos que conseguem aprender melhor os conteúdos, do que aqueles que apresentam dificuldades:

Só que é aquilo da distância do professor. Eu sinto que alguns professores dão mais atenção para alguns alunos do que outros. Às vezes eles dão atenção para os alunos que não precisam da atenção deles, dos alunos que tem facilidade com os aprendizados, e dá atenção para esses alunos ao invés de dá atenção para os que têm dificuldades (ALUNA MARGARIDA).

Cabe ressaltar que todos os alunos precisam de acolhimento, tanto os que têm facilidade para o aprendizado, quanto os que possuem dificuldades. A postura docente necessita abarcar o cuidar e o educar; diferentemente dos argumentos apontados pela aluna Margarida, ao falar que os professores são mais atenciosos com alunos que não necessitam de acolhimento; o apoio no ambiente escolar precisa ser dirigido a todos os estudantes.

A interação/aproximação docente constitui um fator determinante para o aluno se interessar mais pelas matérias, pelas aulas. Isso envolve a comunicação desenvolvida de forma compreensível e clara, com o manejo dos recursos da linguagem, considerando o alunado. As formas de estabelecer os diálogos de acordo com as faixas etárias com as quais se

está trabalhando é algo a considerar. Ao falar de adolescentes, exige-se uma relação de amizade, de atenção e, por que não dizer, de uma postura que envolva bom humor no repasse dos conteúdos, para chamar a atenção do jovem.

Freire (2002) adverte sobre o querer bem aos educandos, uma abertura à afetividade e disponibilidade com alegria, sensibilidade e amor. Isso não altera uma prática docente séria e política. “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança [...]” (FREIRE, 2002, p. 161).

No entanto, há alunos que fazem uma leitura distinta da postura do professor. O aluno Antúrio afirma que todos os docentes são excelentes, amigos, dialogam, são bastante atenciosos e estão dispostos a qualquer momento: “[...] os professores são bem amigos [...] pode chegar neles de boa para conversar. Se precisar tirar dúvidas, [...] se precisar de alguma coisa, os professores são muitos atenciosos. [...] Eles conversam muito com a gente dentro de sala de aula também”. Do mesmo modo, o aluno Gerânio falou da aproximação com os docentes como um aspecto positivo.

Nesse sentido, afirma-se que quando o professor incentiva o estudante em sala, tudo muda: esse aluno fica motivado a procurá-lo, não há constrangimento nem vergonha; o diálogo possibilita aproximações e resgata a atenção do aluno, favorecendo o aprendizado.

Em relação às equipes pedagógica e psicossocial, a aluna Margarida afirma que não sente uma aproximação e que o diálogo se resume a uma conversa e assinatura de um termo; sente distanciamento entre a coordenação, a equipe de apoio e alunos e relatou que em escolas anteriores sentia mais proximidade com a parte pedagógica.

Elas chamam para conversar, mas não adianta. Elas chamam para conversar e faz assinar um termo e só. [...] Acho que se elas se importassem mais com a gente. [...]. Ficar aqui também. Tem os horários delas ficarem aqui, pode vim no apoio pedagógico, é raro ter alguém aqui [...]. A escola é muito distante do aluno, é uma barreira entre a coordenação, apoio e o aluno eu acho. [...]. Eles não querem saber da vida do aluno, eles não interessam [...] (ALUNA MARGARIDA).

A docente Gardênia comentou sobre a interação/aproximação almejada pelos discentes em relação aos demais profissionais que compõem a equipe pedagógica da instituição, conforme sinaliza:

Eles falam assim: ‘professora a gente vai perguntar, eles não têm resposta do jeito que a gente quer’. Ou não está falando a linguagem deles ou eles reclamam porque chegam está fechado; é o horário que eles têm para vir que às vezes está fechado. Mas eles assim, eu acho que eles gostariam de ter mais aproximação (PROFESSORA GARDÊNIA).

O acolhimento é um aspecto muito importante a ser trabalhado pela equipe junto aos alunos ingressantes e veteranos; muitos problemas na escola poderiam ser minimizados, se receber e trabalhar com as turmas de modo acolhedor. Para a professora Gardênia, é interessante inserir os alunos nos processos aos poucos (semanalmente), de modo que haja entendimento do funcionamento da escola, já que é uma instituição muito diferente das outras instituições públicas, municipais e estaduais. Gradualmente, o aluno vai tendo acesso aos informes necessários, o que deve ser estendido à família.

As rodas de conversas com as turmas no início do período letivo, com enfoque interdisciplinar, coordenadas por pedagogas, psicólogas e assistentes sociais, constituem um movimento acolhedor. Essas ações não devem cessar durante o ano letivo, mas ocorrer de forma paralela ao trabalho pedagógico.

Não se pode esquecer o afeto como fonte energética para a estrutura cognitiva operar; a emoção adequada mobiliza o pensar, sendo o afeto o elemento influenciador na velocidade da construção do conhecimento; e regulador da ação, intervindo na escolha de experiências para a vida. Aprender indica compreender, ao passo que compreender exprime captar sentidos, apreender redes de significados e assimilar cada passo do processo mental, pela abstração de cada objeto a ser conhecido. O sujeito aprende um conteúdo a partir do momento em que é capaz de atribuir significado a ele. Além disso, o aprendizado pode ter resultados positivos, por meio de experiências vivenciais, nas quais o deixar acontecer é um comportamento de sujeitos que se dispõem a escutar, a ouvir, a aceitar e a receber (PORTO, 2009). As relações afetivas, experienciais, de convívio com outros, com os seus, com suas culturas, com o mundo de objetos, cheio de significados implicam apreensão de saberes e de conhecimentos. Na contramão, se essas relações são suprimidas de alguma forma, a aprendizagem é prejudicada.

Além disso, o aprender está associado a estreitar convívios com outros sujeitos, para conseguir construir o conhecimento. O que sucede é o construto do homem por singularidade e socialmente pela Educação, movimento complexo, fruto da produção de si, por si mesmo e pelas trocas efetuadas. Entretanto, é fundamental haver esforço e colaboração para viabilizar a Educação. Destaca-se que é indispensável à mobilização do sujeito, e isso ocorre pelo desejo próprio, consequência de algo que tem significado e valor para o mesmo (CHARLOT, 2000).

Nessa perspectiva Porto (2009) apresenta uma definição para aprendizagem:

[...] pode-se definir aprendizagem como uma construção singular que o sujeito vai fazendo segundo seu saber, e, assim, ele vai transformando as informações em conhecimento, deixando sua marca como autor e

vivenciando a alegria que acompanha a aprendizagem (PORTO, 2009, p. 19).

Contudo, as dificuldades vivenciadas pelos alunos do Ensino Médio Técnico Integral, relacionadas às adaptações a nova realidade, uma nova escola, um novo formato curricular, com uma gama de disciplinas novas, enfim, a dificuldade em lidar com esse novo mundo escolar pode causar vários problemas de compreensão dos conteúdos, pelo que é necessário um acolhimento.

Além da falta de acolhimento, outros motivos também podem ser desencadeadores de dificuldades, por exemplo, a configuração/organização da dinâmica da instituição, à medida que os sujeitos estudantes não estão acostumados com os novos formatos a que estão inseridos.

5.1.5 Configuração/organização do Ensino Médio Técnico

Ao falar do ensino e aprendizagem no Ensino Médio, a verticalização, uma característica dos institutos federais, é um elemento que traz algumas implicações. Significa que o professor pode atuar com turmas de ensinos Médio e Superior concomitantemente. Isso pode ser complicado, à medida que a clientela escolar desses dois níveis de ensino é diferenciada, exigindo do docente, práticas pedagógicas peculiares em cada nível.

Pontes e Oliveira (2012) destacaram a questão da verticalização, em que o professor atua em turmas muito diferentes, ora no Ensino Médio, ora no Ensino Superior, o que descaracteriza sua identidade e traz certa confusão na forma de ministrar suas aulas. Essa realidade acarreta dificuldades do desenvolvimento da proposta pedagógica do Ensino Médio Integrado pela indisponibilidade de tempo dos professores para se reunir, avaliar os trabalhos e planejar coletivamente ações integradoras.

O fato de os professores assumirem várias turmas e cursos em formatos e modalidades diferentes, além do EMI, dificultou a articulação entre eles em prol de ações integradoras, bem como a dedicação ao trabalho pedagógico e o consequente envolvimento em atividades de organização e apoio ao ensino. Tais dificuldades contribuíram para o comprometimento da qualidade do Ensino Médio Integrado nos termos definidos em seu projeto (PONTES; OLIVEIRA, 2012, p. 9).

A Diretora diz não ser fácil adequar aulas para níveis distintos, pois cada um requer metodologias de ensino diferentes; o Ensino Médio exige uma concepção pedagógica particularizada, o Ensino Superior, um aprofundamento de conteúdos. Afirma que é preciso

investigar se realmente o professor está preparado para essa diversidade no contexto e se tem formação suficiente. Ela entende que pode haver lacunas de conhecimentos pedagógicos, já que alguns professores têm Graduação e não passaram pelo Mestrado. Por isso, propõe uma formação complementar de capacitação para o corpo docente.

Assinala-se que mesmo o quadro sendo composto por mestres e doutores, não significa que o professor esteja preparado para a docência, pois o Mestrado e o Doutorado preparam, principalmente, para a pesquisa. Concordando com Melo e Santos (2010), na Pós-Graduação, o professor constrói uma competência técnica científica muito específica em uma área de conhecimento que não é abrangente quando se fala em outros aspectos educacionais necessários para o fazer didático, o que leva a dificuldades no exercício da docência. Isso conduz ao entendimento da necessidade de espaços para reflexão e debates sobre o cotidiano da sala de aula e da profissão docente.

Para a assistente social, capacitar seria o caminho para trabalhar algumas temáticas pertinentes às necessidades do aluno da Educação Básica e, assim, os professores ministrantes de disciplinas poderiam ter outro perfil.

[...] tem alguns professores que não têm perfil para lidar com esse público do Técnico Integrado Integral. [...] que não gosta de adolescente, gosta de adulto. [...] ele tem essa dificuldade, essa falta de perfil, então tem de trabalhar com o professor, capacitar, [...], pra ele melhorar esse perfil dele, pra ele alcançar esse aluno adolescente. [...]. Não é todo mundo que tem paciência pra lidar com adolescentes (ASSISTENTE SOCIAL).

O professor Lírion salientou que a instituição oferece a capacitação: “A escola oferece um curso [...] faz quem quer”. A colocação do professor induz a concluir que a gestão necessita incentivar seus profissionais a se inserirem nos cursos oferecidos objetivando melhorar o desempenho em suas funções. Como já ressaltado, mediante insucessos escolares decorrentes de resultados insatisfatórios, nem sempre os professores conseguem fazer uma análise da própria prática e identificar lacunas na sua formação, por isso não recorrem à complementação pedagógica. Em vista disso, há casos de professores que não aceitam as observações de estudantes sobre suas aulas, quando eles solicitam algumas mudanças na forma de ensinar; os docentes recebem as ponderações como críticas negativas ao seu trabalho.

Outra situação específica do Ensino Médio Integrado é o fato de a escola ser aberta, ou seja, alunos, professores, funcionários no geral têm a liberdade de ir e vir, logicamente atendendo à responsabilidade com seus trabalhos e estudos, cumprindo seus horários dentro do que executam diariamente. A escola aberta faz parte da filosofia dos Institutos Federais;

geralmente outras escolas de Ensino Médio realizam suas atividades turno a turno com portões fechados e só são abertos em momentos de entrada e de saída dos alunos, no início e no fim de cada turno.

A aluna Rosa disse que a liberdade a deixou à vontade e a maturidade só se consolidou tempos depois do ingresso na escola, convivendo com esse formato organizacional: “A questão da liberdade da escola me deixou muito solta. Eu fui ter essa maturidade depois”.

O aluno Crisântemo comentou a respeito da liberdade que eles têm de transitar na escola; o que de início não o fez preocupar com os estudos: “[...] é muito mais livre você pode sair na hora que você quiser”.

O aluno Antúrio disse ter sido muito preso na escola anterior, e a liberdade na escola atual o deixou tranquilo para fazer o que quisesse. Para ele, a escola poderia ser mais rígida até os alunos se acostumarem com o novo modelo vivenciado. No entanto, destaca a importância dessa organização para a vida futura dos alunos:

[...] isso aqui educa [...] pra vida, e quem sai daqui, eu acho que tem mais facilidade na faculdade, porque aqui cobra igual faculdade, dá muita matéria, cobra muita coisa [...]. Então a ideologia daqui é essa [...], que é o que eles fazem na faculdade, então, [...] isso é muito bom mesmo, pra formar as pessoas, [...] (ALUNO ANTÚRIO).

Assinala-se que o posicionamento dos alunos (Rosa, Crisântemo e Antúrio) remete a pensar sobre a autonomia do estudante para se desenvolver plenamente nos estudos, em sua vida social e profissional. O Ensino Médio, dentro da filosofia dessa escola, com portões abertos, ensina o adolescente a construir uma responsabilidade para com a sua vida estudantil, na consciência de que precisa caminhar ativamente e com compromisso para aprender e obter os conhecimentos necessários para progredir intelectual, social e profissionalmente. Os alunos, ao ingressarem em escola com essa organização, sentem liberdade e, no início, podem apresentar certo “descuido” e não se empenhar o bastante para o sucesso nas aprendizagens. Na adolescência, os alunos se encontram na fase de efetivação da autonomia, mas alguns ainda são dependentes dos adultos. Uns são ansiosos por sua independência, outros são despreparados e precisam de aconselhamentos para obter independência com responsabilidade e capacidade de organizarem sozinhos e eficazmente às questões estudantis.

Nesse sentido torna-se importante os alunos estarem inseridos em ambientes que oferecem liberdade, independência e orientação para construção de uma identidade autônoma. Apesar de entender sobre as regras, como, por exemplo, as relacionadas aos horários de aulas, alguns estudantes não as cumprem como devem.

Fini (1991) cita os estudos piagetianos referentes à fase de heteronomia e autonomia moral em que são assinaladas as diferenças quanto o respeito às regras em sujeitos de idades diferentes. Na fase de heteronomia, antes dos oito anos, o sujeito percebe regras como absolutas e imutáveis, assim as ações são julgadas como boas ou não, com base nas consequências dos atos, sem uma análise mais ampla. Na fase da autonomia moral (entre oito e doze anos), o sujeito percebe as regras como estabelecidas e mantidas pelo consenso social e as entende como o resultado de livre decisão. Assim, o adolescente faz julgamentos com base na justiça, sendo capaz de pensar em termos de possibilidades e de um número maior de alternativas sobre determinados assuntos.

Freire (2002) pontua que “[...] o educando que exercita sua liberdade, ficará tão mais livre quanto eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações. Decidir é romper e, para isso precisa correr risco” (FREIRE, 2002, p. 102). Assim, por meio dessa liberdade que o estudante tem na escola, ele constrói paralelamente sua responsabilidade.

Ninguém é autônomo para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...]. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma Pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (FREIRE, 2002, p. 120-121).

Ainda com base em Freire (2002), o educador deve estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia, da sua presença auxiliar nesse processo, de respeito ao educando que queira mudar ou recuse a mudança; os profissionais da escola devem ser um suporte aos educandos nas decisões diárias.

É claro que esse formato mais visualizado em universidades exige adaptação de alunos iniciantes em cursos de Ensino Médio e de seus pais, que precisam de uma organização para fazer um acompanhamento mais próximo do filho adolescente. O aluno nessa idade, ao se deparar com uma escola na qual pode sair a qualquer momento tende a não desempenhar suas responsabilidades de estudante, como a de ser assíduo às aulas, o que se reflete substancialmente na aprendizagem.

De acordo com análise de documentos sobre os resultados de rendimentos e frequências anuais de 2012 a 2014, há muitas faltas nos diversos conteúdos das disciplinas. E considerando que a falta também é um fator causador de reprovações, o aluno precisa de conscientização a respeito de suas atribuições como sujeito do conhecimento, realizando uma autoanálise em relação à sua vida estudantil. Além disso, a falta causa perda no aprendizado à

medida que o aluno não está presente à aula para participar das discussões das temáticas ministradas.

Alguns professores disseram que o aluno adolescente não está preparado para estudar em ambientes com esse modelo de funcionamento. O professor Dendron levantou proposições sobre esse assunto e disse que a escola tem dado muita liberdade para o aluno, que não tem maturidade para se organizar, ocasionando dispersão, pois os alunos saem da sala, ficam nos corredores ou em outros espaços da escola; não estão em aula aprendendo, e assim têm dificuldades nas matérias. Para ele, tem que haver um acompanhamento mais constante, mais próximo das turmas, nos corredores, uma pessoa encarregada desse trabalho, pois o docente não consegue ministrar suas aulas e ao mesmo tempo ficar a todo instante atrás dos alunos que aglomeram com outros colegas nos corredores.

A adaptação realmente é complicada, um pouco difícil. A escola [...] dá muita liberdade para o aluno, mas muitas vezes o aluno não tem essa maturidade para ter essa liberdade que ele tem. [...]. Eu vejo que muitos alunos ficam dispersos, eles saem da sala e entra na sala a hora que quer, fica nos corredores. Não tem aquela “vigilância” [...]. Se tivesse um acompanhamento mais próximo das turmas, de estar andando aqui na instituição (PROFESSOR DENDRON).

Por outro lado, existem docentes que defendem a construção da autonomia e responsabilidade do estudante desde o Ensino Médio, para prepará-lo para o Ensino Superior, de maneira que ele não vá sentir discrepâncias ao se inserir nesse nível de ensino. A professora Dália fala de a estrutura aberta ser interessante, em que o estudante seja consciente dos seus estudos e alcance maior maturidade.

[...] essa é a cara do instituto federal, não tem como ficar um bedel lá no corredor, ficar brigando, falar que eles têm que entrar pra fazer isso, fazer aquilo. O que a gente pode fazer é orientar porque [...], o crescimento do aluno como pessoa, um sujeito social, é justamente por conta disso, dessa liberdade deles, e eles saberem lidar com isso: “hoje eu tenho que assistir aula, tem que chegar tal horário”. Se eles querem sair, eles podem sair, sem ter ninguém puxando eles pra dentro da sala, e vai construindo essa noção de responsabilidade no aluno; então assim, eu imagino, não tem como mudar essa cara, essa forma (PROFESSORA DÁLIA).

A assistente social falou que os institutos federais são instituições diferenciadas, com portas abertas, mas enfatizou não ser contra os portões abertos que, segundo ela, traz certa liberdade, e o mundo exige isso do sujeito atualmente. Para ela, a mudança tem que ocorrer em relação ao controle de sala de aula, em que o docente teria de ser mais “pulso firme” para controlar as saídas do aluno em momento de aula.

Talvez a falta de maturidade do aluno de lidar com uma certa liberdade que o [...] oferece (ASSISTENTE SOCIAL).

A escola aberta? (PESQUISADORA)

Isso. Isso faz o aluno ser livre, mas ele não tem maturidade pra trabalhar com essa liberdade (ASSISTENTE SOCIAL).

E, por exemplo, você acha então que a escola deveria ter um controle de portão? Fechar o portão na entrada e só liberar [...] às 11h30 igual às escolas municipais e estaduais? (PESQUISADORA).

Não, [...] só o controle de sala de aula. O aluno tem que ser um pouco livre [...] (ASSISTENTE SOCIAL).

Pelo apontamento, o controle de saída de alunos de sala em horário de aula caberia ao professor, mas vale dizer que não resolve retirar o controle da escola e depositar na figura docente. O mais viável é que todos da escola, professores e equipe escolar, consigam desenvolver um trabalho enfatizando a importância da participação efetiva nas aulas de forma a mostrar para o aluno que a frequência permite o acesso ao conhecimento. No entanto, se nem o professor nem a escola consegue conscientizar os alunos de suas perdas, as faltas se tornam mais comuns e, conseqüentemente, o baixo rendimento e as reprovações. Cabe a todos os educadores desenvolver um trabalho de conscientização da importância da assiduidade em sala de aula.

Ainda em relação à configuração e organização do Ensino Médio, outro aspecto que interfere na aprendizagem dos educandos é o formato integrado e o tempo integral.

O professor Lírio salientou sobre a aflição dos discentes para se acostumarem a esse novo ritmo de estudos, um empenho necessário de dedicação e organização para melhor lidar com as necessidades e demandas dos cursos. Considera que o ensino integrado exige mais esforço dos estudantes e muitos só conseguem sucesso nas matérias escolares elegendo prioridades. Atribui ao ensino Integrado um fator determinante para ocorrências de dificuldades, pois o aluno tem que cumprir as disciplinas da base comum e somadas a elas as da parte técnica do curso, implicando muitos conteúdos para estudar: “[...] então além dessas dificuldades naturais dentro das matérias ditas normais, as matérias básicas, eles ainda têm essa outra dificuldade que são as técnicas”, afirma o docente.

Para o professor Lírio, a organização/estrutura dos cursos precisa ser mudada a fim de proporcionar um ambiente de aprendizagem favorável para o alunado:

[...] eu sei que são algumas coisas difíceis, talvez demandaria até alterar questão de currículo, de projeto de curso, esse tipo de coisa, mas na medida

do possível colocar pra esses alunos um tipo de estrutura, de tempo, de ambiente, favorável pra eles [...] (PROFESSOR LÍRIO).

O docente assinala, ainda, que cada um pode fazer um pouco de modo a proporcionar espaços de aprendizagens mais aprazíveis; reconhece a dificuldade de mudanças sobre as questões estruturais, curriculares, mas infere que um movimento de debates com levantamento de alternativas para transformações das práticas não pode ser protelado.

Quando surgem as dificuldades de aprendizagem, raramente, em primeiro momento, a escola assume a possibilidade de uma inadequação no currículo, no sistema de avaliação, na metodologia, falha no vínculo entre professor e aluno, ou uma falha na comunicação entre os membros da escola (SAMPAIO, 2011, p. 61).

A professora Gardênia argumentou sobre a dificuldade dos alunos se adaptarem ao nível de ensino da escola pelo aumento significativo das disciplinas, tendo em vista que o curso é técnico integrado:

[...] essa é a maior dificuldade desses alunos. É muita coisa junta que aumenta a quantidade de matérias. A nossa cobrança é maior do que a escola pública do que ele está acostumado. O primeiro ano é o ano mais difícil de trabalhar, por quê? Porque normalmente o primeiro ano já tem mais disciplinas, então eles já têm a dificuldade de sair do fundamental para o médio por causa do aumento das disciplinas, por ser médio técnico, então tem o aumento considerável de disciplinas [...] (PROFESSORA GARDÊNIA).

O professor Dendron apontou problemas de escolarização vivenciados pelos estudantes no que concerne ao período integral; na concepção do docente, essa configuração com aulas manhã e tarde impossibilita a realização de outras atividades, como as extraclasses, importantes para o sucesso escolar dos alunos: “Eu acho que na instituição o que falta seria atividades extraclasses, talvez pra tá motivando esses alunos, embora a gente sabe que no caso integrado, agora por ser integral, o tempo é curto [...]”.

Do ponto de vista discente, a aluna Margarida referiu-se ao estudo integral como algo cansativo, o que demanda um esforço maior para continuar estudando na escola. “[...] acabar mais cedo seria menos cansativo. Porque às vezes a gente ficava aqui o dia todo até sete e pouco. Era muito cansativo”.

O aluno Crisântemo também se referiu à quantidade de disciplinas do curso e as aulas o dia todo: “É muitas matérias, e cedo e a tarde [...]”.

Do mesmo modo a psicóloga enfatizou sobre o ensino de tempo integral:

[...] o Ensino Médio é difícil por si só, [...], só as disciplinas do médio, já é puxado. Aí quando você coloca mais as do integral! Quer dizer, o ideal seria o aluno fazer o Ensino Médio e ter tempo de estudar à tarde. Então a gente encolhe esse tempo que ele teria pra estudar, colocando as matérias do técnico à tarde. [...]. Ele tem que aproveitar muito o tempo dele em sala de aula, assistindo a aula, ele não pode se dar o luxo de ter um momento de distração (PSICÓLOGA).

Os pais evidenciaram questões de adaptação ao período integral como um problema que tem mais ocorrência no primeiro ano do Ensino Médio, quando os estudantes chegam à escola e precisam adaptar-se às aulas de manhã e à tarde. Atrelado a isso, o ensino ser integrado com disciplinas da parte básica e disciplinas da parte específica do curso, demandando mais estudos por parte dos jovens adolescentes, que ainda não têm maturidade para reconhecer essa necessidade.

O pai Adônis argumentou que a escola, por ser uma instituição federal, com métodos diferentes, constituiu uma novidade que levou muitas dificuldades de aprendizagem para a sua filha, mas que depois que se habituou a esse novo formato, a jovem evoluiu e se desenvolveu: “[...] a minha menina sempre foi dedicada, todo aluno dedicado não tem tanta dificuldade, mas, quando ela veio para cá, e, por diferença de ensino, métodos, ela teve sim no primeiro ano, uma dificuldade muito grande em aprendizado, e por ser novidade”.

Para explicar as dificuldades de seu filho, Iris afirmou: “[...] a mudança foi muito grande para ele, porque ele estava acostumado a estudar um período só, o período integral, a escola nova, tudo novo, então isso pra ele foi complicado né, ele tomou ‘bomba’ por causa de falta né”.

Pelo explanado pelos professores, pelos alunos e pelos pais, cabe dizer que a escola tem que desenvolver um trabalho coletivo com o alunado nesses momentos que exigem certa adaptação a essa organização demandada no nível de Ensino Médio Técnico Integrado Integral.

Os adolescentes precisam encontrar, fora do ambiente familiar, uma estrutura educativa que os permita florescer. A falta de semelhante organização pode se temer o aumento do número de jovens inadaptados e, o que ainda é mais grave, para a grande massa, uma esterilização de seu entusiasmo, de suas virtudes afetivas, e a redução de suas ambições à satisfação egoísta de interesses imediatos (LAENG, 1973, p.14).

Observa-se que em decorrência do aspecto integrado, abarcando as disciplinas da base comum e da parte técnica, as aulas precisam ocorrer nos dois turnos, ou seja, em período integral. Realmente se trata de um currículo abrangente em conteúdos; ao verificar as matrizes curriculares dos dois cursos, é notório um quantitativo expressivo de disciplinas.

No Curso Técnico em Eletrotécnica são dezenove disciplinas no primeiro ano, vinte no segundo e dezessete no terceiro (somando-se uma optativa a ser oferecida dentre as opções); no Curso Técnico em Química são vinte disciplinas no primeiro ano (somando-se uma optativa a ser oferecida dentre as opções), vinte no segundo e dezesseis no terceiro (somando-se uma optativa a ser oferecida dentre as opções) (Quadro 5). Além das disciplinas, o aluno ainda tem que compor 120h em atividades complementares e fazer o estágio de 200h.

QUADRO 5 Disciplinas dos Cursos Técnicos Integrados Integrais em Eletrotécnica e em Química

Conteúdos da base comum dos dois cursos ofertados	Conteúdos do núcleo diversif. do Curso Técnico em eletrotécnico	Conteúdos da parte especif. do Curso Técnico em eletrotécnica	Conteúdos do núcleo diversif. do Curso Técnico em Química	Conteúdos da parte especif. Curso Técnico em Química
Nos três anos: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira; Geografia; História; Matemática; Física; Química; Biologia; Filosofia; Sociologia. Nos dois primeiros anos: Educação Física; Inglês. Somente no primeiro ano: artes.	Obrigatórias primeiro ano: Oficina de Arte; Metodologia Científica; Saúde, Higiene e Segurança do Trabalho. Obrigatórias terceiro ano: Educação Física, Saúde, Lazer e Trabalho. Optativa terceiro ano: Libras	Primeiro ano: Laboratório de Circuitos Elétricos; Linguagem de Programação; Desenho Assistido por Computador; Circuitos Elétricos I; Eletrônica Digital; Laboratório de Eletrônica Digital; Instrumentação Industrial. Segundo ano: Circuitos Elétricos II, Eletrônica Analógica, Conversão de Energia, Manutenção Industrial, Instalações Elétricas Prediais, Automação Industrial. Terceiro ano: Microcontroladores, Máquinas Elétricas CC e CA, Instalações Elétricas Industriais, Sistemas de Transmissão de Energia Elétrica, Distribuição de Energia Elétrica, Eletrônica de Potência.	Obrigatórias primeiro ano: Saúde, Higiene e Segurança do Trabalho; Práticas de Laboratório. Obrigatórias segundo ano: Estatística, Oficina de Arte, Gestão Ambiental. Obrigatórias terceiro ano: Educação Física, Saúde, Lazer e Trabalho Optativa primeiro ano: Introdução a Informática, Introdução a Pesquisa e Inovação. Optativa terceiro ano: Espanhol/Libras, Leitura e Produção de Textos.	Primeiro ano: Química Inorgânica, Ciência, Tecnologia e Sociedade, Microbiologia Geral, Metrologia. Segundo ano: Química Analítica Qualitativa e Quantitativa, Tratamento de Água e Efluentes, Controle de Qualidade, Bioquímica, Química Orgânica, Processos Químicos Industriais. Terceiro ano: Tecnologia de Alimentos, Operações Unitárias, Físico Química, Introdução a Métodos Instrumentais de Análise, Análise de Alimentos.

Fonte: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (2009).

É evidente que cabem discussões em torno dessas matrizes curriculares pela comunidade escolar no sentido de verificar conteúdos correlatos buscando possibilidades de articulação e transversalidade das matérias escolares. Ter um número menor de trabalhos e

provas de modo que o aluno teria mais tempo para se empenhar nos estudos dentro de cada conteúdo curricular.

O professor Lírio apresentou uma proposição nesse sentido:

Eu não sei, questões de matérias que podem ser muito parecidas umas com as outras, ou deixar um terceiro ano com menos matérias e um segundo ano mais cheio, e o primeiro ano menos matéria também, algum trabalho de adequação pro momento deles, desse jeito.

Diante dos fatores apresentados com relação à configuração da escola e ao pensar que ela tem características muito particulares, faz-se necessário um trabalho mais aprofundado da equipe no sentido de produzir um ambiente favorável que permita aos estudantes se sentirem mais confortados e aprender com dignidade. Além do mais, espera-se que a equipe escolar trabalhe para esse fim, de modo a orientar os discentes sobre a organização dos estudos, ao passo que alguns não possuem o hábito de estudar diariamente e ainda apresentam defasagem de conteúdos.

5.1.6 Defasagem do Ensino Fundamental/falta de hábito de estudo

É consensual dizer que o ensino público precisa ser revigorado; não faltam proposições de debates quanto à qualidade na Educação; são inúmeras colocações sobre esse ponto, como salários dos professores, jornada de trabalho, investimentos na Educação, estrutura das escolas, alunos desinteressados, famílias desestruturadas etc.

Em se tratando do Ensino Médio, é cabível dizer que para ser bem-sucedido, o aluno ingressante deve dispor em seu repertório de conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental.

Conforme os professores e a equipe escolar, ao chegar ao Ensino Médio, poucos alunos têm as noções prévias necessárias para respaldar as novas aquisições (geralmente alunos de escolas particulares). Aqueles que apresentam defasagens do Ensino Fundamental (principalmente alunos de escolas públicas), quando têm afinidades com as disciplinas, conseguem acompanhar de maneira satisfatória o que lhes é ensinado.

Alguns docentes mostraram-se sensibilizados ao expor suas preocupações em relação aos alunos que chegam à instituição e não estão acostumados com os métodos de ensino, que são diferenciados das escolas públicas municipais e estaduais. Apesar disso, ao se referir a escolas particulares, eles pontuaram serem instituições de ensino com métodos que exigem mais dos alunos nos conteúdos do Ensino Fundamental, o que traz benefícios no preparo para

o Ensino Médio. Apesar dessas pontuações, há controvérsias, uma vez que existem alunos com baixo rendimento e dificuldades de aprendizagem também em escolas particulares. Então, os alunos podem ser beneficiados pelos métodos de ensino em qualquer localidade educacional, a depender do corpo docente se empenhar em suas práticas.

A professora Gardênia argumenta que o primeiro ano do Ensino Médio é o mais difícil de trabalhar, pois marca a passagem do Ensino Fundamental para o Médio Técnico. A professora ainda afirma uma complicação em torno do nível de conhecimento dos alunos; metade da turma provém de escolas particulares e outra metade de escolas públicas; esses chegam com uma diferença considerável em relação ao conteúdo visto. Relata que os alunos das escolas privadas chegam mais preparados em se tratando dos conteúdos básicos na instituição; na contramão, os estudantes que vêm de escolas públicas possuem uma defasagem de conteúdos necessários para a construção dos conhecimentos do Ensino Médio.

[...] então eles chegam aqui no primeiro ano com uma diferença enorme em relação ao conteúdo visto. Os alunos da escola particular, a maioria deles chegam aqui muito bem [...], e a maioria dos alunos da escola pública chegam aqui muito mal [...], alguns conteúdos eles afirmam que não viram, alguns conteúdos eles viram muito pouco e mesmo o básico eles têm dificuldade; [...] então é desafio você trabalhar o primeiro ano pra nivelar esses alunos (PROFESSORA GARDÊNIA).

Ao analisar a fala da professora sobre as escolas particulares em contraposição às escolas públicas, é necessário considerar que elas não são isentas de problemas relacionados à qualidade do ensino, assim como nem todas as escolas públicas apresentam baixa qualidade do ensino. Há professores nos diversos contextos, públicos ou particulares, que não conseguem cumprir as ementas das disciplinas e o aluno não tem acesso aos conhecimentos necessários. Além do mais, nem todos os alunos, mesmo tendo acesso aos conhecimentos previstos para os níveis de ensino, aprendem da mesma maneira, podendo apresentar déficits de conteúdos em níveis subsequentes. Então não se pode generalizar e dizer que a falta de conhecimentos prévios seja somente devido à origem da escola, mesmo porque os sujeitos não vão chegar ao Ensino Médio com o mesmo nível de conhecimento.

Essas afirmações remetem às colocações de Patto (1996) sobre posições preconceituosas no meio educacional acerca do aluno pobre, pois, ao mencionar escolas públicas, todos sabem que a maioria que a frequenta é aluno de classes menos favorecidas. A autora adverte que mesmo com a substituição da concepção predeterminista do desenvolvimento humano para a concepção interacionista (concepção defendida atualmente nas escolas), apesar de positiva, carrega em si traços de preconceitos racistas e sociais, pois

ainda hoje há expressões reducionistas para explicar o pouco desempenho; as dificuldades que os sujeitos pobres podem exibir na escola são postas como distúrbios contraídos fora dela, ou seja, a instituição não é responsável pela situação dos seus educandos.

A professora Gardênia considera um desafio trabalhar com turmas tão heterogêneas. Ao salientar as defasagens dos alunos, afirmou que eles precisam “correr atrás do prejuízo” em relação aos conteúdos para conseguirem realizar seus estudos de maneira promissora. Segundo ela, além de apresentarem defasagem de conteúdos, somam-se a isso, aulas de manhã e à tarde; se houver uma cobrança muito assídua, os educandos evadem da escola; até porque a instituição trabalha com métodos de ensino diferentes e os professores não fazem atividades avaliativas considerando pontuações extras por participação em gincanas, desfiles de aniversário da cidade, como fazem outras escolas públicas. A docente esclarece que os alunos estão na escola para aprender e aqueles que querem e se preocupam com seus estudos têm por parte dela toda acessibilidade e oportunidades para isso.

A professora Dália também expôs o esforço despendido pelo corpo docente em fazer um trabalho com turmas muito diversificadas. Enfatiza a “deficiência” dos alunos nos conteúdos básicos, mas considera que não se trata de um grande obstáculo se o estudante for dedicado, esforçado, tiver iniciativa, aspectos que ajudam, e muito, nas aprendizagens.

[...] eu vejo aqui também uma turma muito heterogênea, têm alunos muito bons, que se dão bem, têm aquela facilidade, mas também têm alunos com muita dificuldade, que têm aquela deficiência, né, do Ensino Fundamental, estudaram em escolas públicas, que não deram base, então têm muita dificuldade de aprendizagem, mas eu não acho que seja um empecilho, [...], eu vejo assim, que os alunos que vieram de escolas públicas, que são empenhados, às vezes, são melhores do que os que vieram de algumas escolas particulares, então eu acho que é mais da personalidade do aluno (PROFESSORA DÁLIA).

Diante dessa colocação, observa-se que a professora Dália, do mesmo modo que a professora Gardênia, faz comparações entre escolas públicas e particulares. Mas vale registrar que a organização do ensino e aprendizagem em cada escola, tanto pública como privada, é muito peculiar, existindo problemas semelhantes ou não, que podem causar dificuldades escolares nos estudantes. Nesse sentido, viabilizar estratégias coletivas para soluções em cada situação e não procurar pelo culpado constitui um encaminhamento refletido afirmativamente. Até porque, ao se referir a alunos de escolas públicas, deve-se pensar em educandos provenientes de várias localidades e todos precisam ser considerados com igualdade de condições e outros fatores.

Soares (2000) esclarece que a escola reproduz e valoriza a cultura dominante e isso está refletido no ensino, nas provas, que são construídas com conceitos e informações próprios do universo cultural que não leva em conta as diversidades provenientes das camadas populares.

Foi explícita também a preocupação sobre o baixo rendimento em relação às disciplinas de ordem técnica dos cursos, disciplinas novas do Ensino Médio Técnico, que dependem prioritariamente dos conteúdos básicos, principalmente da Matemática e da Física, sem falar da Língua Portuguesa, já que, em algumas disciplinas técnicas, há a necessidade de construção de relatórios, e o que pode ser visto, é uma defasagem nesse sentido.

O professor Dendron enfatizou a defasagem de conteúdos básicos que levam a desempenho insatisfatório nas disciplinas da parte técnica do curso. Comentou da necessidade de realizar uma revisão dos conteúdos imprescindíveis para ministrar sua disciplina e que quase sempre tem que fazer esse paralelo, enquanto ensina o conteúdo da sua disciplina, faz referência aos conteúdos da Matemática, sobre os quais os alunos não têm noção, o que vem trazendo um bom resultado. Do contrário, quase nenhum estudante consegue apreender os conhecimentos da parte específica do curso.

No caso particular das disciplinas que eu ministro pro Ensino Médio que são disciplinas técnicas, no início, o índice de reprovação era muito grande, [...] são disciplinas [...] do Curso Técnico que dão um suporte para as demais disciplinas e ela exige um conhecimento prévio de Matemática, então às vezes [...] surgiu muita dificuldade da disciplina técnica [...], mas era mais em Matemática, ela envolve muita Matemática, aí, em função disso, acabava acarretando um índice de reprovação muito grande. [...]. Esse ano e ano passado eu comecei a fazer um trabalho um pouco diferenciado e esse ano o resultado já foi melhor [...] eu comecei junto com a disciplina técnica [...] a fazer uma espécie de revisão de Matemática, em alguns exercícios eu pegava uma aula pra eles resolverem dentro de sala de aula e ficava tirando as dúvidas, então o resultado foi muito bom com relação a isso (PROFESSOR DENDRON).

A par disso, se tem um caminho a perseguir, esse professor apresenta um ponto favorável para tentar amenizar os impasses sobre o baixo desempenho ocasionado pela defasagem de conteúdos. É fundamental os professores fazerem uma avaliação diagnóstica dos conhecimentos prévios do alunado, e posteriormente introduzir os conteúdos pertinentes ao nível, para não gerar as dificuldades no aprender por falta de conhecimento da matéria anterior.

O aluno Delfim mencionou igualmente a respeito dos conteúdos novos do Ensino Médio técnico, das disciplinas específicas dos cursos, mas ressaltou também as disciplinas novas na área de humanas, como Filosofia e Sociologia, e em alguns casos História, como

desencadeantes de dificuldade de aprendizagem nos estudantes: “[...] porque a gente não tem essas matérias no Ensino Fundamental, à gente começa a ter a partir do Ensino Médio e por ser uma matéria nova, então eu acho que merece um pouco mais de atenção (ALUNO DELFIM)”.

A palavra “atenção” verbalizada pelo discente pode ter duplo sentido. Por um lado, indica que o discente precisa ser mais aplicado no tocante a essas matérias, procurando os recursos para aprender a aprender, por meio de pesquisas, de atendimentos individuais e de revisão dos conteúdos extraclasse. Por outro lado, induz a pensar no cuidado do professor e da escola em ministrar essas disciplinas, dispondo de sensibilidade para com o aluno que nunca estudou conteúdos semelhantes e tudo o que é novo representa desafio, portanto o professor deve ser solidário nas dificuldades que possam aparecer.

A possibilidade de absorção de certos conhecimentos pelo aluno dependerá, em parte de como essas informações lhe chegaram, foram lhe ensinadas, o que por sua vez, dependerá, nessa cadeia, das condições sociais que determinaram a qualidade do ensino (WEISS, 2012, p.21).

Somente o discente Gerânio argumentou sobre a defasagem de conhecimentos correlatos especificamente ao Ensino Fundamental: “É por causa que têm certos pontos que no Ensino Fundamental eu não aprendi, aí pega no Ensino Médio.”

Os profissionais da equipe da instituição abordaram sobre a defasagem de conteúdos básicos:

Assim, eu percebo que o nosso aluno ele chega com déficit de conteúdo da rede, não é da rede municipal ou estadual, que é a maioria, eles vêm sem ter adquirido conteúdos básicos da Educação do Ensino Fundamental, [...] (PSICÓLOGA).

[...]. Então hoje a gente sabe que o nível Fundamental tem suas dificuldades, ele tem ali no estado ou no município, ou às vezes não é tão profundamente trabalhado, então tem todas essas questões que complicam um pouquinho quando o aluno chega aqui na instituição, ele não está preparado para o nível que a gente vai trabalhar (DIRETORA).

Todas as falas anteriores representam a falta de conteúdos primordiais para o aluno se sobressair com sucesso no Ensino Médio. No entanto, cabe ressaltar diante da realidade vivenciada, que os profissionais precisam trabalhar com a diversidade, não existe sala homogênea; os alunos chegam, sim, com concepções distintas, conceitos variados, a heterogeneidade é uma característica do ser humano. Então, existem alunos inseridos dentro de uma mesma escola, com níveis de conhecimento diferenciados, alguns com desempenho satisfatório e outros insatisfatório.

Fritsch, Vitelli e Rocha (2014) discutem indicadores de qualidade da Educação, com ênfase nas taxas de defasagem idade-série no Ensino Médio, partindo de uma produção de pesquisas do subprojeto Estudo da Evasão no Ensino Médio e Superior em São Leopoldo. Os dados foram coletados em banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e nas escolas pesquisadas. A defasagem idade-série é considerada quando o estudante está há pelo menos dois anos acima da idade para a série. O ingresso tardio e/ou a repetência são os fatores geradores e muitas são as decorrências pela condição de os alunos estarem em sala de aula acima da idade dos demais. Esse fato ocasiona um estímulo à evasão, prejudicando o andamento do estudante no fluxo do sistema educativo.

As escolas pesquisadas pelas autoras começaram com certo quantitativo de alunos no primeiro ano do Ensino Médio e aconteceu evasão significativa de um ano para o outro; em média, a cada dez estudantes que ingressavam no primeiro ano, aproximadamente seis não chegavam ao terceiro ano. Essa realidade gera um processo de exclusão que se inicia, com grande intensidade, no primeiro ano do Ensino Médio, e segundo dados coletados, essa perda inicial acontece por diversos fatores, um deles é que os estudantes concluem o Ensino Fundamental com despreparo e no primeiro ano esse aspecto se destaca; a mudança de uma escola municipal para uma estadual ou mesmo a mudança do espaço escolar dificulta a adaptação dos estudantes, podendo impactar na aprendizagem.

Pelo exposto, caminhos devem ser traçados objetivando minimizar a falta de motivação dos alunos e o peso dos conteúdos não estudados no Ensino Fundamental de modo que os estudantes consigam sucesso nas disciplinas do Ensino Médio.

Diante das dificuldades dos alunos do Ensino Médio Técnico, ocasionadas pela defasagem dos conteúdos do Ensino Fundamental, uma alternativa podem ser projetos para tentar recompor os conteúdos necessários para continuidade no Ensino Médio, trata-se do nivelamento²⁸. Muitas escolas e universidades oferecem cursos de curta duração para revisão de conteúdos necessários para as novas disciplinas de estudo do curso, principalmente a Matemática. Estudos e projetos como de Pojo (2012), Wagner e Cunha (2008) são exemplos de práticas de nivelamento na Educação Básica e Ensino Superior respectivamente. Nivelar significa favorecer ao aluno o acesso ao conhecimento necessário para prosseguir os estudos.

O ponto de partida da discussão do nivelamento deve levar em conta que o professor conhece os reais domínios de conhecimentos dos alunos, ou seja, o que o aluno já faz sozinho e o que a escola – em seu ensino padronizado –

²⁸ “Em geral os programas de nivelamento se caracterizam por contemplarem atividades que têm a finalidade de desenvolver habilidades básicas ainda não adquiridas por determinado grupo” (POJO, 2012, p. 6).

espera dele ao final de determinada série/etapa de estudos, em termos de conhecimentos básicos (POJO, 2012, p. 6).

A escola campo da pesquisa convive com defasagem de conteúdos do Ensino Fundamental e de acordo com a Diretora, as dificuldades se instalam com mais frequência em Matemática e em Física. Para a gestora é preciso identificar em análises e estudos, em quais disciplinas incidem essas dificuldades, e isso a escola faz, e depois fazer o nivelamento, em que o aluno tem acesso a uma revisão dos conceitos que não foram tão aprofundados no Ensino Fundamental. A Diretora ainda falou que, na semana do planejamento do ano de 2015, no primeiro semestre, foram debatidas essas questões e foram feitas propostas de ações nesse sentido, como minicursos e oficinas; mas, por falta de monitoramento ou de acompanhamento, as ações foram-se acabando com o tempo e não perduraram até o segundo semestre. Assim, de acordo com a profissional, atividades como estas requerem planos, execução e monitoramento.

A questão do nivelamento, principalmente pros alunos do primeiro ano, eu também vejo de uma forma bastante importante pra permanência dele aqui. Porque se no primeiro ano ele já reprova, há aquele desânimo de continuar, porque ele vai perder tempo, e hoje as pessoas querem tudo muito rápido [...] (DIRETORA).

Ações nesse modelo costumam desvanecer mais por não haver participação efetiva do alunado; eles começam com certa frequência e, com o tempo, diminuem a presença nos minicursos oferecidos. A professora Gardênia disse que o estudante tem que se empenhar e ter iniciativa. Somente os interessados compareceram em uma dessas atividades realizada por ela e foram aqueles que tinham menos dificuldades. A proposta de nivelamento foi pensada exatamente pela demanda ocasionada pela defasagem de conteúdos do Ensino Fundamental.

A maioria que precisou não participou, porque não é obrigatório, não tem como obrigar eles a participarem, mas foi feito, foi avisado nas salas que era para os alunos que precisavam, que o curso era pra eles, mas os que não precisavam, mas que gostaria de participar, eram convidados. Quem aparecia? Os convidados, os alunos que precisavam de fato, eles não vieram. Teve aluno que eu tive que conversar com a mãe e mesmo conversando com a mãe, aí o aluno aparecia no primeiro encontro, no segundo encontro, no seguinte, mas depois já não vinha mais (PROFESSORA GARDÊNIA).

O professor Lírio afirmou sobre experiências bem-sucedidas de nivelamento, como na disciplina de Matemática com projetos de xadrez para colaborar com o raciocínio lógico. A experiência referida pelo professor indica que atividades de natureza lúdica tendem a apresentar resultados mais efetivos em termos de envolvimento e aprendizagem. Contudo, essas atividades ainda são consideradas irrisórias, pois outras disciplinas igualmente

demandam de iniciativas pertinentes. São em torno de dezesseis a vinte disciplinas por ano de estudo e, em muitas delas, há incidências de reprovação necessitando de atividades que trabalhem os conhecimentos prévios.

A pedagoga disse não ter conhecimento de ações de nivelamento na escola e argumentou que recebe encaminhamentos variados de alunos com dificuldades em Matemática, com defasagem de conteúdos dos anos anteriores. Esse fato a deixa indignada por não perceber no corpo docente iniciativas de projetos para suprir essa demanda. Sua fala reflete a escassez de trabalhos efetivados nesse sentido, pois diz não ter o conhecimento dessas atividades. Ela entende ser necessária uma organização por parte dos professores para garantir o nivelamento. Seria um projeto coordenado pelo professor de cada disciplina, para assumir a responsabilidade. Considera que o setor pedagógico realizou ações parecidas com monitores, mas que não obteve êxito justamente por que o aluno precisa de uma liderança docente, coordenando as atividades pertinentes. Seriam oficinas durante o ano letivo sob a coordenação dos professores. Para ela, as ações desenvolvidas pela equipe de apoio pedagógico não resolvem, pois não geram a motivação que o aluno deseja. A figura docente transmitiria segurança para os alunos e o projeto teria o sucesso esperado.

O desconhecimento de projetos de nivelamento por alguns integrantes da equipe, como a pedagoga, é um indício da falta de articulação do trabalho realizado pelas equipes. Os professores realizam atividades que não são compartilhadas com os profissionais do setor pedagógico e psicossocial, o que explica a descontinuidade dessas ações. Ações integradas têm muito mais possibilidades de serem assertivas.

É preciso haver uma organização da escola, com projetos coletivos, em que todos, docentes e profissionais do apoio pedagógico e psicossocial se movam nesse propósito, cada um com uma tarefa. Primeiramente fazer o diagnóstico das disciplinas básicas em que os alunos apresentam mais defasagem, após isso, elaborar um projeto em conjunto com os docentes ministrantes de tais conteúdos e assim desenhar um plano estratégico no sentido de ampliar os conhecimentos dos ingressantes em relação aos conteúdos do Ensino Fundamental.

A parceria no desenvolvimento de tarefas em grupo é que traz o comprometimento necessário de cada integrante na execução dos planos construídos. Não se pode perder de vista os objetivos propostos, por isso eles devem ser compartilhados. Solé (2001) adverte que a organização do trabalho coletivo se estende a todos os envolvidos, de modo que as decisões a serem tomadas ou modificadas devem ser negociadas por cada um que faz parte. “[...] é necessário que cada integrante encontre um lugar confortável para trabalhar e mostrar suas competências” (SOLÉ, 2001, p. 237).

As iniciativas de intervenções pedagógicas para ajudar o aluno que está chegando à instituição com defasagem de conteúdos precisam acontecer, seja partindo do grupo docente, da equipe pedagógica ou de ambos. Enquanto as pessoas partícipes da equipe considerarem que o trabalho é do outro e não se moverem, o prejudicado será o educando que está na escola para aprender, construir conhecimentos e se desenvolver. Outro ponto a considerar é a liderança no grupo; projetos elaborados e postos em execução, sem liderança, tendem a não trazer as respostas esperadas.

Como bem pontuou a Diretora, é preciso planejar, executar e monitorar. Nesse caso, um líder teria essa incumbência de fazer o monitoramento, e, por conseguinte, o acompanhamento para verificação da vida do projeto, ou seja, se as aulas para nivelar estão acontecendo, se há participação dos alunos em defasagem de conteúdos, e se os pais têm conhecimento e fazem o acompanhamento da participação dos filhos. É uma rede de relações e cada um com consciência da sua obrigação para o sucesso do projeto.

Na instituição contexto da pesquisa, há alunos repetentes nos três anos de ensino, apesar de haver incidências maiores nos dois primeiros. Se esse dado é uma constante em instituições de Ensino Médio, cabe às escolas desenvolver ações no sentido de melhorar o ensino para que o aluno siga seus estudos de modo proveitoso e sem os entraves comuns aos níveis posteriores.

A escola pode fazer um trabalho com esses estudantes de modo a envolvê-los com os estudos e gradativamente eles vão adquirindo os hábitos necessários. Demo (2008) discute que estudar depende de motivação própria, não implicando necessariamente prazer imediato, porque o estudo exige trabalho, dedicação, esforço e até mesmo renúncia. Estudar, então, pode acarretar sacrifício e exige uma inclinação sistemática a desconstrução e reconstrução do conhecimento, de ser capaz de interpretações com autonomia, o que deve resultar em autoria, não em cópia.

Aprendizagem requer dedicação sistemática transformada em hábito permanente; aprendizagem adequada compatibiliza-se bem com formação permanente, indicando que é o caso de estudar sempre; em parte isso é imposto pela perecibilidade do conhecimento, em parte por novos horizontes que sempre se descortinam; não adianta estudar de vez em quando, por acaso, aos solavancos, há que estudar todos os dias (DEMO, 2008, p. 22).

Há alunos que possuem esse hábito; Margarida e Rosa confirmaram desenvolver estudos extraclasse, fazendo uma revisão dos conteúdos ministrados no dia de aula, em contrapartida, outros alunos como Crisântemo, Gerânio, Antúrio confessaram não realizar nenhuma atividade. A fala do aluno Crisântemo durante a entrevista confirma a falta de

estudos e tarefas externas a escola: “Eu estudo muito pouco em casa. Quando eu tenho tipo uma prova, aí eu estudo de noite. [...] eu estudo mais na escola, faço trabalho essas coisas”.

O aluno Crisântemo revelou não ter hábitos de estudos em casa, pois desde sua infância não precisava estudar para se sobressair. O hábito de estudo se concebe desde a infância, como o aluno evidencia, mas não é fácil construir hábitos quando eles não fazem parte do contexto de convivência do grupo a que pertence o sujeito, necessitando, entretanto, de orientações para esse fim. O aluno que está inserido em famílias que não têm essas práticas, por vezes, não entende ser uma necessidade realizar estudos extraclasse.

Na concepção dos alunos, as dificuldades e o baixo rendimento se devem, em parte, à falta de engajamento e de hábitos de estudo; ou à preguiça em estudar, deixando acumular atividades, de modo a pensar que conseguem recuperar-se posteriormente; e por cansaço físico ou outros atrativos, como jogos e computadores.

[...] não conseguir focar. [...] Eu acho que foi preguiça. [...] Porque eu não tinha tanta dificuldade para passar. Só que depois de um tempo foi ficando cansativo e eu fui deixando acumular (MARGARIDA).

[...] foi por falta de estudo mesmo (CRISÂNTEMO).

Foi mais por não correr atrás [...] (GERÂNIO).

[...] eu acabava dormindo nas aulas, [...], ficava jogando até de madrugada [...]. Eu dormia tarde. [...] eu não apresentei nenhuma dificuldade de aprendizagem [...]. Reprovei por falta e por nota (ANTÚRIO).

Às vezes por falta de me dedicar muito no início (DELFIM).

A professora Gardênia fez menção aos hábitos de estudo indispensáveis para que o aluno avance, sendo necessária uma organização no que concerne à revisão paralela de conteúdos; segundo ela, se o aluno deixar para fazer essa atividade somente no dia de avaliação, não conseguirá êxito no rendimento escolar.

[...] não é só o conteúdo que eles não viram, ou que foi passado muito por cima, é os alunos se adaptarem a estudar, porque os alunos da escola particular, eles estão acostumados a estudar para poder fazer uma avaliação, os alunos da escola pública não estão acostumados a estudar normalmente. [...] o que acontece, eles querem, eles estão viciados a revisão antes da prova, onde essa revisão que eles estavam acostumados anteriormente é praticamente a prova (PROFESSORA GARDÊNIA).

Contudo, os adolescentes só percebem a necessidade de um engajamento maior no findar do ano, quando se veem em situação de quase reprovação escolar. Deixam acumular atividades, não procuram sanar dúvidas em tempo hábil e não são orientados nesse sentido.

Um ponto a discutir e refletir diz respeito às anotações nas fichas de acompanhamento escolar; observa-se que a maioria dos estudantes não procura plantão de atendimentos para sanar dúvidas, poucos fazem isto; também nos registros constam que alguns alunos reclamam das práticas de ministração de aulas, da quantidade de disciplinas do curso, de não gostarem de algumas disciplinas. Ademais, os apontamentos assinalados nas fichas descrevem que boa parte não faz todos os trabalhos avaliativos e provas, não participa da recuperação quando o rendimento está baixo. Outros não sabem fazer relatórios, o que se torna mais problemático para as disciplinas que utilizam dessa atividade como instrumento avaliativo. No mais, consideram o curso cansativo e se desmotivam. Isso explica, em parte, o baixo rendimento nos cursos do Ensino Médio.

As considerações dos estudantes e os apontamentos das fichas indicam que a aprendizagem depende também dos próprios aprendizes percorrerem sua trajetória estudantil com desejo de conhecer o novo, de estarem abertos para interagir com os saberes relativos aos objetos de conhecimento. Como bem ressaltam Severino e Severino (2012),

O estudo no Ensino Médio deve ser uma iniciação ao estudo individual, com autonomia pessoal, como processo de busca e investigação; o aluno deve passar a buscar por conta própria, tentando descobrir e obter conhecimentos que precisa adquirir. E ele faz isto explorando adequadamente os instrumentos que dispõe, utilizando-se dos recursos que lhe são oferecidos pela escola, em particular, e pelas instituições culturais, em geral. (SEVERINO; SEVERINO, 2012, p. 31).

Fica claro que é preciso trabalhar em prol da autonomia do estudante, de modo a construir um caminho juntamente com ele, para manifestar a articulação entre todas as dimensões que envolvam o constructo do aprender. Assim, o sujeito terá plenas condições, capacidade de iniciativa, condutas positivas para as tarefas propostas, meios para estudar e construir conhecimentos, facilidade de se expressar nas suas relações com os outros, efetivando, dessa forma, o seu desenvolvimento e aprendizagem. É interessante, então, oportunizar aos educandos à descoberta do aprender, de forma ativa, participativa. Por meio de situações concretas, reflexivas e atrativas pode haver transformação em certas realidades, mesmo com obstáculos, sejam eles de ordem psicológica, física ou escolar.

Assim como os alunos, os pais consideram que seus filhos não se esforçam, não estudam o suficiente, não se empenham, são descomprometidos com o estudo. Íris disse que o filho não tem dificuldade, tem preguiça de estudar e classifica a fase da adolescência como um período difícil de lidar com o filho. O pai Adônis responsabiliza a filha, se porventura ela apresentar dificuldade no aprender: “Ela é uma ótima aluna, eu não vejo que ela apresenta

não, se ela apresentar é por falta de interesse”. De modo parecido Angélica fala do filho, ressalta que ele é inteligente, quando se esforça ele aprende, mas quando não aprende é porque não se dedica: “por falta de interesse”.

Observa-se que alguns familiares rotulam os filhos que não correspondem às expectativas escolares de preguiçosos, irresponsáveis, o que não tem efeito de caráter prático para o sujeito em aprendizagem; todavia, se houver um esforço no sentido de aproveitar junto ao estudante aquilo que ele tenha mais desenvoltura para realizar, motivado ele estará para construir conhecimentos.

Estudantes bem-sucedidos no Ensino Fundamental podem perder o interesse nas matérias do Ensino Médio por causa da exigência maior para apreender e construir conhecimentos. Essa situação atrelada ao desafio de estudar matérias que exigem mais pesquisas, estudos mais aprofundados e muitas leituras leva o discente a um desânimo e, por apresentar descrença, é rotulado de preguiçoso. Esse rótulo faz com que os alunos desistam das disciplinas e não se importem com a reprovação, o que causa uma queda ainda maior do desempenho de bimestre a bimestre. Percebe-se, além disso, a falta de assiduidade devido à desmotivação.

Os profissionais da equipe escolar vinculam as dificuldades dos alunos para aprender, à falta de atenção, de empenho, de dedicação e à dispersão. Ao pensar na ausência de hábitos de estudos e defasagem de conteúdos, entende-se o desfecho apresentado por grande parte de estudantes – certa desmotivação e falta de empenho para obtenção do sucesso escolar.

Por se tratar da aprendizagem, algo complexo, a dificuldade no aprender é difícil de ser explicada, como pontua o professor Dendron, devido ao quantitativo de fatores ligados ao êxito na obtenção do conhecimento; a *atenção*, para ele, é um componente fundamental para a aprendizagem, e não é raro encontrar alunos desatenciosos e muito presos ao uso de celulares conectados as redes sociais (grifo nosso). O professor salientou que passou a utilizar esse meio tecnológico em suas aulas, incentivando o aluno a consultar dados, de modo a prender a atenção para os conteúdos escolares. Essa forma de ensinar trouxe benefícios pelos resultados alcançados; uma boa parte dos alunos melhorou seu desempenho escolar. Outros fatores em relação à dificuldade discente foram apontadas por ele, como a inexistência de afinidades com os cursos, falta de motivação e pelo fato do aluno estar cursando por imposição dos pais ou pela valorização da escola federal.

A professora Dália também expôs sobre a dificuldade dos adolescentes de se concentrarem em momentos de exposição de aulas, afirmando que eles se dispersam com muita facilidade, o que pode ser consequência da rapidez em que as informações são

processadas no mundo atual. Hoje o sujeito, por meio de um clique no celular, tem acesso a tudo que precisa; então para essa professora, a aprendizagem exige dos discentes um interesse nos estudos, aplicação e compromisso.

As colocações dos professores Dendron e Dália quando falam de dispersão, desatenção e falta de concentração dos discentes remetem a questões ligadas ao uso de celulares. Pensa-se, portanto, no discente em convivência com os meios eletrônicos que lhes proporcionam o acesso a informações rapidamente e precisam de aulas mais atrativas para prender sua atenção. Utilizar de meios tecnológicos, por vezes, pode ser um caminho, como bem ressaltou o professor Dendron, que ao fazer uso dos aparelhos celulares em suas aulas, com pesquisas dos conteúdos, melhorou o rendimento em sua disciplina.

As professoras Dália e Gardênia falam dos fatores determinantes para o sucesso nas aprendizagens, explicados por meio de palavras como: empenho, dedicação, iniciativa e responsabilidade.

Eu acho que o maior é o empenho porque tem dois fatores, têm aqueles adolescentes, aquelas pessoas que têm uma facilidade em aprender e precisam se empenhar menos e têm aqueles outros que precisam se empenhar mais pra aprender, pra ter o sucesso na vida acadêmica [...] (PROFESSORA DÁLIA).

Vontade de aprender, motivação, responsabilidade, ele tem que saber que se ele não correr atrás ele não vai conseguir (PROFESSORA GARDÊNIA).

Não se pode negar a importância de todos esses atributos para o sujeito se realizar na vida, tanto pessoal quanto profissional e estudantil. São condições essenciais que levam à superação de pontos obstrutivos e possibilitam o alcance dos objetivos acadêmicos. Entretanto, há de ressaltar que os termos explicam o fracasso ou sucesso escolar somente a partir de aspectos do próprio aluno e nenhum externo a ele. Cabe dizer, então, que existe uma cultura do fracasso; “[...] cultura que legitima práticas, rotula fracassados, trabalha com preconceito de raça, gênero e classe, e que exclui, porque faz parte da prática de ensinar-aprender-avaliar” (ARROYO, 2003, p. 12).

Para manter o status, professores e escolas precisam reprovar e serem exigentes com o aluno; existe uma cultura da exclusão, arraigada desde o Brasil Republicano na sociedade em geral, reforçando a desigualdade. Apesar de haver avanços na universalização do ensino, as escolas não avançaram em suas estruturas para garantir a inclusão social. As instituições educativas permanecem com uma cultura contra o sucesso materializada nos processos educativos (ARROYO, 2003).

Mussoi e Neves (2008) pesquisaram o fracasso escolar no primeiro ano do Ensino Médio e concluíram que na opinião dos docentes pesquisados os fatores que contribuem para esse desfecho escolar estão relacionados principalmente ao desinteresse do aluno pelos estudos, por não terem o hábito de estudar, pela imaturidade, por não serem autônomos e persistentes e pela defasagem de conteúdos básicos; os próprios discentes atribuem seus insucessos escolares à falta de interesse e à dificuldade em entender alguns conteúdos. Assim, tanto para discentes como para docentes, o fracasso é do aluno. As autoras apontam ações em forma de projetos envolvendo família, professores e alunos em um estabelecimento de diálogos entre todos e palestras interventivas sobre práticas pedagógicas, adolescência e família, e outros assuntos pertinentes ao Ensino Médio.

Sirino e Cunha (2002) ressaltam em sua pesquisa sobre o fracasso escolar que as professoras apontam as famílias como dificultadoras de aprendizagem e a justificativa pelo não aprender acaba recaindo no aluno, por sua incompetência, indisciplina, desinteresse, ou, ainda, em aspectos familiares: desinteresse, pobreza, desestruturação familiar. No estudo das autoras, as famílias explicam o insucesso escolar dos filhos tomando como referências os problemas no próprio aluno/filho (desinteresse para os estudos ou doença) e se sentem responsáveis pelo rendimento insatisfatório dos mesmos; além disso, os pais reconhecem o estabelecimento de vínculo negativo entre a escola e o aluno, causando no estudante medo de expressar suas dificuldades, o que pode provocar adversidades no aprendizado; e fazem críticas ao distanciamento que há entre a escola e a comunidade. Por sua vez, os alunos manifestam sentimentos de inferioridade, inadequação, incompetência e não pertencimento ao grupo escolar.

A sociedade, os pais, alguns integrantes das escolas e até mesmo o aluno não conseguem ter uma percepção dos aspectos implicados nas dificuldades existentes, tornando-se cômodo o depósito da culpa no discente; a ideia firmada é a de que o aluno é o responsável por trilhar esse caminho, o aprender recai no sujeito, como se ele, somente ele, fizesse sozinho esse processo. Os discursos tendem a apresentar uma conotação acríica da situação, considerando o fato de os sujeitos apresentarem dificuldades ocasionadas por seus desinteresses para aprender, ou por falta de hábitos para estudar, enfim, são unicamente responsabilizados por suas aprendizagens ou não aprendizagens.

Nesse sentido fala-se de práticas e de pensamentos baseadas em pré-julgamentos sobre os alunos que vivem situação de fracasso e são rotulados, mas isso advém de um discurso permeado na sociedade. A produção de debates sobre concepções de dificuldades e esclarecimento dos fatores desencadeadores do fracasso escolar no plano macro é o caminho

para desvencilhar crenças, com repercussão dessas discussões no plano micro, ou seja, mudanças nos modos de pensar de familiares, alunos, professores e outros.

O aluno tem as suas obrigações estudantis, mas cabe à escola e aos pais promoverem situações positivas para gerar nos adolescentes a iniciativas para mudarem suas atitudes e posturas e, por fim, seguirem por passos virtuosos e de sucesso na vida escolar.

Fernández (1991) explica sobre o fracasso escolar falando dos problemas em duas situações, o reativo e o de sintoma e inibição. O reativo ocorre externo à estrutura familiar e, para resolvê-lo, recorre-se a intervenções na instituição educativa, no sentido de traçar estratégias preventivas ao não aprender. Nesse caso, o sujeito pode estar com problemas por não contar com os elementos propulsores de aprendizagens prazerosas. Mas, quando o sujeito vive um problema constituindo-se um sintoma ou inibição, dir-se-á que ele tem em mãos todo esse apoio, contudo perdeu o desejo de aprender. “A criança renuncia o aprender, ou aprende perturbadamente, marcando a construção de sua inteligência e de seu corpo” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 85), ou seja, a constituição da estrutura cognitiva e da imagem corporal. Nessa circunstância, a produção da dificuldade de aprendizagem é interna ao sujeito. Mas ressalta-se que até mesmo nas situações de sintoma e inibição, pode a escola fazer intervenções e ajudar o aluno a recuperar a vontade de aprender.

Quando se fala de dificuldades, Weiss (2012) pontua a necessidade de a equipe discutir previamente o que entende por dificuldade ou problema de aprendizagem e como pretende avaliar a situação. Além disso, discutir e verificar a partir do perfil da instituição e do seu alunado, os aspectos que podem favorecer a aprendizagem e, por conseguinte o sucesso estudantil. As falas das profissionais da equipe escolar exprimem os fatores contributivos para o sucesso dos educandos:

São diversos fatores que são responsáveis pelo sucesso da aprendizagem dos meninos. Um deles é a participação e acompanhamento dos pais. O pai não pode achar porque o filho já cresceu não deve acompanhá-lo mais (ASSISTENTE SOCIAL).

Eu acho assim, que quanto melhores forem as condições pro aluno se adaptar, isso contribui pro sucesso escolar dele (PSICÓLOGA).

[...] na minha visão esses são os focos principais. O professor, ele tem que cuidar da profissão dele, ele tem que entender que, enquanto professor, se ele continuar atuando dentro de uma instituição escolar com uma visão da idade média, nós não vamos atingir os objetivos. Nós vamos ter evasão, nós vamos ter repetência. Outra coisa é o processo de avaliação, ele precisa ser refletido (PEDAGOGA).

As três profissionais apresentam pontos de vista diferentes e isso reflete os atributos da área de atuação de cada uma. E, em dois dos apontamentos, observa-se referência a aspectos de ordem familiar (acompanhamento) ou estudantil (o aluno se adaptar) para o sucesso dos educandos, como se a responsabilidade fosse externa a escola. Ressalta-se que as instituições educativas são as promotoras de orientações aos alunos e as famílias, no sentido de encontrarem meios para se sobressaírem das dificuldades.

Quaisquer aspectos a serem trabalhados direcionam para campos de ação a serem perseguidos para reduzir o fracasso escolar. Sendo assim, é possível inferir que o fracasso ou dificuldades, assim como a aprendizagem, são ocasionados pela combinatória de fatores internos e externos ao sujeito e as atividades implicadas nesse processo precisam ser encaminhadas em um propósito comum dos envolvidos. Diante disso, requer um aproveitamento dos recursos físicos e humanos de forma conectiva para o alcance dos objetivos almejados.

5.2 A estrutura Física da instituição e o trabalho da equipe escolar

Ao falar em processos de aprendizagem, deve-se considerar a relação entre a estrutura física e humana da instituição e as demandas discentes. A escola campo da pesquisa dispõe de uma boa estrutura para respaldar as práticas pedagógicas. No entanto, ainda faltam alguns elementos para favorecer a vida acadêmica dos adolescentes.

A psicóloga atribui à escola e à equipe uma responsabilidade por estabelecer condições mais favoráveis para o aluno estudar em tempo integral de maneira menos cansativa, oferecendo uma área de convivência para descanso entre um turno e outro, um restaurante para que não precise deslocar-se para seu lar ou para outros locais para fazer suas refeições, elementos esses significativos e colaborativos à aprendizagem: “[...] a gente não tem um refeitório funcionando, uma área de convivência, então a maior parte deles tem que ir para a casa para almoçar, voltar para cá, a gente tem uma estrutura que fica cansativa”.

O professor Lírion destacou similarmente sobre a estrutura física da escola, dizendo que o curso integral carece de um restaurante, de uma lanchonete e uma área para descanso: “[...] o campus não oferece tanta estrutura, ou a estrutura necessária pra isso, por exemplo, um restaurante funcionando, uma lanchonete, que seja um espaço pra descanso”.

A Diretora comentou sobre o restaurante e a quadra, mas ressaltou a capacidade de iniciativa das pessoas, diante dos recursos disponíveis e que deveriam ser utilizados. Para ela,

ter uma boa estrutura não é suficiente, se as pessoas não usufruírem o que é oferecido e não implementarem práticas inovadoras.

Então eu vejo que esses dois pontos é que são cruciais ainda, que é o refeitório e uma quadra coberta. Seria o que está faltando, acho que isso precisa melhorar. Mas não depende só de estrutura Física, depende mais das pessoas que da estrutura. A estrutura pesa? Pesa bastante, mas hoje eu tenho, por exemplo, um auditório bem grande, bem montado, que lá eu posso desenvolver diversas práticas. Por exemplo, trabalhar com filmes, oficinas, e tal. Será que isso vem sendo aproveitado pelas pessoas que trabalham aqui? Então, eu acho que o que pesa mais é você usar aquilo que você tem, e isso depende de iniciativa, depende das pessoas, depende da vontade, porque algumas coisas você não tem como impor. Você pode incentivar que é o que estamos buscando (DIRETORA).

É evidente que a estrutura física de uma instituição escolar conta muito para práticas inovadoras; também é certo que realmente não é suficiente uma estrutura e recursos, se a equipe não se dispuser a usá-los. Não se pode ficar inerte diante de tal realidade, ter um recurso e ele não ser utilizado; nesse sentido, e mais uma vez, pensa-se na integração de todos envolvidos no processo escolar.

Segundo a Diretora, existem reclamações de docentes com argumentos de que não utilizam, por exemplo, os laboratórios da escola, por falta de algum tipo de material para realização de experimentos e a resposta da Diretora a esses contratempos é que quem pretende fazer atividades práticas deve fazer a verificação de materiais praticamente um ano antes da ação, e isso é de conhecimento de todos da instituição, tanto alunos, como professores e demais funcionários.

A Diretora faz a gestão das demandas de materiais para os diversos laboratórios, juntamente com o setor responsável por essa ação, mas esse trabalho requer formalização de aquisições, cronogramas para compras e, diante do inesperado, ainda podem faltar materiais, pois no serviço público tem burocracias que devem ser obedecidas, então tudo tem que ser feito dentro de prazos e não podem ser feitas aquisições a qualquer momento. Nesse caso, as pessoas precisam mover-se e fazer suas solicitações em tempo hábil, porquanto o processo é moroso e solicita o envolvimento de todos. É um desafio para o corpo docente planejar suas aulas de acordo com materiais a serem disponibilizados.

Outro ponto abordado foi quanto aos riscos de experimentos nos laboratórios, algo apontado pelo professor Dendron, apesar de concluir que os alunos gostam bastante de atividades práticas: “Muitas vezes ele não tem concepção do risco que eles estão correndo no laboratório. Por isso que alguns professores ficam com certo receio de está levando constantemente para o laboratório. Mas que é um fator motivador, sem dúvida”.

Ele diz ser um lugar perigoso e grande parte dos professores fica receosa em levar para os laboratórios, uma turma composta em média de 20 a 30 alunos, em idade entre dezesseis e dezoito anos, adolescentes, curiosos, sem maturidade e sem consciência dos perigos, apesar de haver aulas para serem alertados sobre isso, a aula teórica e aulas específicas de segurança no trabalho. Mas entende ser um fator relevante, fazer a relação entre teoria e prática para compor uma aprendizagem significativa.

Os riscos nos laboratórios podem ser os mais variados, como na manipulação de produtos químicos e microrganismos, materiais corrosivos, locais com perigos de choque elétrico, os próprios equipamentos que geram calor ou chamas e materiais elétricos etc. Mas entende-se como de suma importância as atividades práticas nos laboratórios devido à tipicidade do curso ofertado; assim o fato de ser perigoso não pode representar um empecilho; à instituição cabe a obrigação de planejar esses momentos de modo que os alunos tenham a segurança necessária nesses espaços.

Também a professora Dália ressaltou a importância dos laboratórios ao falar das aulas práticas. Já os professores Gardênia e Lírio não mencionaram o uso do laboratório.

Então assim a aula experimental não serve só pra complementar aquilo que aprendeu na teoria, mas pra ele mesmo elaborar, observar e absorver como que a ciência é construída, como que as hipóteses e teorias são construídas ali com a observação, então geralmente eles gostam muito da aula experimental, [...], deles manipularem as coisas (PROFESSORA DÁLIA).

A maioria dos discentes não se posicionou sobre o uso dos laboratórios, mas enfatizaram sobre aulas práticas. Somente o aluno Crisântemo fez menção à estrutura física, relatou que o quantitativo de laboratórios não comporta a quantidade de turmas para aulas práticas.

Na instituição, outro espaço que favorece a aprendizagem são os Núcleos de Pesquisa. Os professores trabalham no sentido de estimular os alunos a relacionar o ensino das disciplinas com investigações de temáticas dos cursos. Os alunos do Ensino Médio participam dos projetos de pesquisas sugeridos pelos docentes ou mesmo podem propor temáticas para serem pesquisadas. Para tanto, necessitam de entrar em diálogo com o professor, no sentido de articular temas em projetos configurados por ambas as partes. São pesquisas realizadas pelos núcleos da área de Educação, Química e Engenharia, que podem contribuir para a aprendizagem dos estudantes. No entanto, são poucos discentes do Ensino Médio envolvidos nessas propostas, o que requer incentivos da Instituição para haver maior inclusão do alunado

nos projetos de pesquisa, tendo em vista a expressiva importância dos ambientes de investigação científica para a construção de conhecimentos.

É necessário lembrar as palavras de Demo (2008) ao destacar que um ambiente adequado de aprendizagem abarca atividades participativas, que acionam dinâmicas reconstrutivas, interpretativas, levando o estudante a ser autor. Entre essas atividades, o teórico cita a pesquisa e a elaboração própria, individual ou coletiva que resulta em autonomia humana, e faz parte dos processos educativos e formativos. O estudo criativo exige essas duas atividades concatenadas, a pesquisa (desconstruir e reconstruir conhecimento) em que se aprende a indagar, duvidar, inquirir; e a elaboração (reconstruir conhecimento) em que a partir do conhecimento existente, o sujeito faz uma reconstrução partindo do seu ponto de vista e cria seus próprios textos.

[...] na esfera da Educação, pesquisa é principalmente princípio pedagógico da aprendizagem adequada. É nesse sentido que deve ser vista como expediente indispensável da formação do aluno. Pesquisar não implica apenas domínio do método, acima de tudo, oportunidade mais elevada de formação (DEMO, 2008, p. 30).

A realização de atividades investigativas que possibilitam a autonomia intelectual do discente é um indicador de qualidade do ensino. Solé (2001) faz um apanhado sobre escolas de qualidade e diz que elas possuem diversos componentes como estrutura, funcionamento, recursos, cultura, finalidades e ambiente, e deve possuir interações entre eles, além de relações com suprassistemas. Explica que a análise institucional vai além do meio interno, pois a escola tem relações com outras instâncias do sistema educacional, externamente falando.

As instituições educacionais precisam produzir respostas a diversos problemas novos que vão surgindo. Isso requer observações e assessoramentos específicos e apoios para análises e intervenções. Solé (2001) indica que a escola não é a soma de seus componentes, mas o dinamismo e a interação que a define, seus elementos não podem ser analisados separados, mas sistemicamente. O seu funcionamento pode tornar-se mais eficaz pelo conjunto de convicções, de significados, de valores e princípios compartilhados pelas pessoas que configuram o espaço e proporcionam sua identidade e, destarte, aprendizagens vão fluir nesse ambiente.

A caminho de melhorar o desempenho dos estudantes, é preciso haver reconhecimento da equipe escolar quanto à organização do espaço no sentido de adequá-lo para viabilizar

aprendizagens e, conseqüentemente, êxito escolar dos educandos. Isso depende muito da atitude e posicionamento dos componentes do grupo de profissionais da escola.

O grau de envolvimento dos participantes, a profundidade das tarefas que assumem, a qualidade das mudanças que se promove, sua capacidade adaptativa variam drasticamente quando obedecem a um motivo externo ou interno [...] (SOLÉ, 2001, p. 124).

Ao analisar os aspectos relacionados ao processo de aprendizagem dos estudantes e suas implicações, imputa-se que, pelos motivos intrínsecos à instituição, por seu elevado número de estudantes do Ensino Médio vivenciando situação de baixo rendimento escolar, fazem-se necessárias mudanças significativas nas formas de acompanhamento e orientação educacional.

A escola, na figura dos profissionais da equipe de apoio pedagógico e psicossocial, diz realizar ações para o sucesso dos educandos. Dentro do possível, faz um trabalho de modo a melhorar situações de dificuldades para aprender, mas há alguns fatores que inviabilizam a categorização de ações nesse sentido.

Uma das incumbências da equipe pedagógica são as reuniões com os pais, para repasse de informes referente ao trabalho da escola, as orientações realizadas com os alunos e repasses sobre os rendimentos dos estudantes. No diálogo com a Diretora constatou-se sobre adversidades enfrentadas pela escola. A rotina com demandas de atividades diárias impede uma ação mais ativa e dificulta a realização de ações estratégicas para propiciar as orientações nas aprendizagens e no trabalho em geral. Por exemplo, a reunião com pais é uma ação estratégica, de ouvir e falar, uma oportunidade de informar, por esse motivo, a aproximação dos pais precisa acontecer.

Para viabilizar esses encontros, a proposta é a colocação no calendário acadêmico das datas das reuniões de pais, no sentido de informá-los antecipadamente, desde o início do ano. A fala da Diretora demonstra uma preocupação com os encontros com os pais para interlocuções sobre as rotinas da escola: “Então é um trabalho de muita importância, esse contato com os pais, pra eles serem parceiros nossos, e entender nossa rotina e até mesmo dar opiniões, dar suas contribuições [...]”.

A psicóloga comentou sobre as relações efetivadas com os professores, que são construções de confiabilidade e reciprocidade; uma atitude de aceitação da tarefa do outro; é saber se posicionar, se colocar, se dirigir, falar e ouvir. Suas intervenções são, principalmente, no viés emocional, o que considera favorecer seu trabalho. Ela se refere às tarefas realizadas pelas pedagogas como difíceis, pois na instituição há professores com titulação, são mestres e

doutores, e por esse motivo são resistentes sobre questões de ordem pedagógica, teóricas, não aceitam críticas.

Talvez eu tenha mais facilidade com essa questão que as pedagogas, porque [...] quando eu chego a fazer uma intervenção com o professor, uma intervenção no sentido de trabalhar uma situação, ou levar conhecimento da situação de um aluno, na maior parte das vezes envolve questões que são emocionais. Eu vejo muita resistência quando alguém vai citar alguma abordagem teórica educacional, [...]. [...] Então, como na maior parte das vezes essa questão do emocional é relacionado ao meu trabalho, eu acho que não tem tanta resistência. Porque como nossos professores são, vamos dizer, muito preparados em termos de formação, [...], na maior parte mestres, doutores, então eles têm aceitação quando você vai falar, do outro, nesse aspecto. Preconceito eu vejo que gira igual te falei, quando você vai falar na questão de alguma abordagem pedagógica [...] (PSICÓLOGA).

Verifica-se certa controvérsia sobre o fato explicitado pela psicóloga, pois ao mesmo tempo em que os professores são bem preparados, titulados, eles manifestam resistências quanto a críticas, ao se tratar do trabalho diagnóstico e interventivo nos aspectos pedagógicos ou didáticos, feito pelo setor pedagógico, o que dificulta ações coletivas, em que a equipe pedagógica possa contribuir sobre possíveis dificuldades no fazer docente, ou seja, nas práticas de ensino, na relação professor e aluno, nos recursos metodológicos e avaliativos, dentre outros.

Entretanto, há professores conscientes quanto ao trabalho de apoio pedagógico e acompanhamento dos alunos, mesmo não participando com a equipe escolar, nas tarefas em conjunto. O professor Dendron fala desse trabalho satisfatoriamente e diz que a instituição está bem servida nesse sentido, referindo-se às equipes pedagógica e psicossocial como um suporte. Segundo ele, muitas instituições não têm esse grupo de profissionais e os apontamentos provenientes da área pedagógica contribuem bastante. Afirma ter feito encaminhamentos por problemáticas de aprendizagem ou indisciplina de alunos e percebeu efeito após as intervenções: “[...] esses apontamentos que vêm da área pedagógica contribuem bastante. Muitas vezes a gente tem algum problema e encaminha o aluno [...]; já tive que encaminhar aluno [...] e vi que surtiu efeito”.

A importância do trabalho de apoio pedagógico foi ressaltada também pelos alunos, conforme expressou a aluna Rosa durante a entrevista:

Não lembro se foi no meu primeiro ou segundo ano que eu tive dificuldades em algumas matérias, eles me chamaram aqui na época. Eu acho que foi o apoio mesmo, que eles fizeram entrevista: qual é a sua dificuldade? Com qual professor? Me falaram que ia tomar uma atitude com o professor se tivesse algum problema na metodologia dele. Depois que eu conversei, assim, teve alguns professores que tinha uma matéria específica,

Matemática, que eu tinha muita dificuldade. Quando eu fiz essa entrevista melhorou muito. Eu tive mais liberdade de ir aos plantões procurar o professor. Ele mostrou mais interessado. Talvez essa entrevista ajudou o professor. Falava: ‘você tem problema de metodologia com qual professor?’ Isso era passado para o professor e ele já te procurava: ‘Olha o que está acontecendo, vamos conversar, vai nos plantões’ (ALUNA ROSA).

O setor também recebe críticas positivas que podem contribuir para o aprimoramento de suas ações. Para a professora Gardênia, o trabalho realizado pelo apoio pedagógico no recebimento dos ingressantes no início de cada ano é uma avalanche de informações em apenas um dia, portanto não possibilita a apreensão de detalhes que os estudantes necessitam saber. Segundo ela “[...] eles chegam [...] meio desorientados, não sabem onde funciona nada, então não adianta mostrar tudo no primeiro dia, porque no primeiro dia eles têm muita informação” (PROFESSORA GARDÊNIA). Considera que essa ação seria mais proveitosa se fosse executada por partes, com informações por temáticas, de cada setor.

A professora Gardênia argumenta ainda sobre a necessidade por parte do apoio pedagógico e psicossocial de trabalhar a tolerância. Os discentes praticam *Bullying* na escola. São alunos que, por causa de características físicas, sejam elas magreza, obesidade, estatura baixa ou alta, ou mesmo por orientação sexual, sofrem ataques verbais de colegas de sala. Afirmou que a escola recebe muitos alunos homossexuais que ficam acanhados e são introspectivos, por vergonha de expor suas ideias ou dúvidas.

A escola realiza ações nesse sentido, como projetos que abordam temáticas relacionadas, mas ainda tem grau de alcance fraco, considerando a fala da docente, em que alunos ainda praticam atos de intolerância com colegas de sala, o que pode influenciar nas aprendizagens, pois aqueles que sofrem perseguição na escola se desmotivam, não são participativos, não aprendem e, quase sempre, desistem de concluir o curso iniciado. Esses problemas comportamentais, ou seja, as intolerâncias traduzem em dificuldades escolares vivenciadas por alguns alunos e são também produtoras de fracasso escolar.

Ao falar dos atendimentos na instituição, a análise das fichas de acompanhamento educacional revela indícios de como são feitas as orientações pela equipe a alunos que apresentam baixo rendimento, utilizando-se o instrumento de entrevista estruturada com perguntas sobre a situação e andamento escolar do estudante. A ficha oportuniza ao aluno falar dos motivos do não aprender. Mas, ao pensar em uma prática diagnóstica para abordar questões sobre o fracasso escolar, em uma abordagem global do sujeito, em suas múltiplas facetas, como diz Weiss (2012), situada em uma visão *lato sensu*, como uma pesquisa-ação, requer um trabalho diferenciado dos integrantes da equipe.

O diagnóstico e a intervenção por meio das ferramentas e recursos psicopedagógicos podem conceber fazeres mais promissores nos atendimentos educacionais da escola. Pode ser realizada uma entrevista, mas que seja mais abrangente, estendendo a avaliação das possíveis causas do fracasso escolar à família e aos professores. Ao analisar as fichas, sinaliza-se que é preciso recorrer a instrumentos viáveis para identificar causas que impedem a aprendizagem.

Há instrumentos que podem ser utilizados para fins de diagnóstico e Weiss (2012, p. 34) esclarece que “[...] o sucesso de um diagnóstico não reside no grande número de instrumentos a serem utilizados, mas na competência e sensibilidade do terapeuta em explorar a multiplicidade de aspectos revelados em cada situação”.

Destaca-se que o quadro de profissionais da instituição contempla pessoas para fazer um trabalho multiprofissional, e é bom lembrar que têm pedagogas com formação em Psicopedagogia que podem realizar os diagnósticos e as intervenções psicopedagógicas; como infere Weiss (2012), “o fundamental é não desperdiçar a oportunidade oferecida pela instituição de um trabalho mais completo.” (WEISS, 2012, p. 149). Então, se há profissionais qualificados para esse fim e todos contemplam as áreas para construir uma visão global, é possível dar andamento nos casos que possam aparecer a respeito de comportamentos inadequados e impactantes na aprendizagem. De acordo com Weiss (2012, p. 149-150), “[...] a transformação de um conjunto de profissionais em uma equipe atuante seria o primeiro passo para uma visão psicopedagógica do diagnóstico e tratamento”.

Chama-se a atenção para a orientação e acompanhamento escolar mais cuidadoso, em um diálogo com todos que fazem parte do processo, não somente com o aluno. A equipe pode iniciar essa mudança no trabalho, estruturando os atendimentos considerando os aspectos internos e externos a escola, ou seja, convidar o estudante, os pais e os professores para fazerem parte das orientações sobre a aprendizagem e dificuldades no aprender. Para tanto “[...] é indispensável que se utilize cada instrumento de pesquisa captando ao máximo – e de forma articulada – elementos na área cognitiva, afetivo-social e pedagógica” (WEISS, 2012, p. 34).

Ainda de acordo com essa autora, “Somente uma análise do chamado meio, enquanto ambiente social, familiar e escolar, com suas normas, valores, possibilidades e restrições, permitiria uma discussão da equipe, com maior nível de realidade” (WEISS, 2012, p. 150).

Quando o acompanhamento escolar corresponde às necessidades dos educandos, as ações realizadas pela equipe apresentam efeitos positivos. O aluno Delfim, assim como a aluna Rosa, compartilha da mesma satisfação com o serviço de orientação, pois, ao procurar

por orientação, houve as intervenções e as dificuldades foram sanadas: “A escola tem me oferecido bastante apoio, inclusive me recomendou para psicóloga”.

No entanto, não é essa a opinião de todos os alunos, pois, para alguns, o serviço de apoio educacional deveria fazer um trabalho de contato com os pais com mais tenacidade, quando os estudantes estão com dificuldades para aprender, desde o início das atividades, não somente no fechamento de cada bimestre, quando não há mais o que fazer. É perceptível que o alunado gostaria que o acompanhamento educacional fosse constante e realizado cotidianamente. De acordo com as colocações do discente Gerânio o serviço de orientação está aquém do necessário.

No caso o que a escola fez para te ajudar nessas dificuldades?
(PESQUISADORA)

Não fez nada não. Não veio ninguém me ajudar. [...]. Nem para falar de nota. No começo do ano começou a falar: reprovou vamos vê se pega firme esse ano (ALUNO GERÂNIO).

De modo semelhante o aluno Crisântemo salientou insatisfatoriamente sobre o acompanhamento escolar, dos poucos diálogos da equipe com os pais:

Quando você tem dificuldades, eles ligam pra sua mãe pra falar e expor seus problemas de aprendizagem? (PESQUISADORA)

Não (ALUNO CRISÂNTEMO)

O que você pensa sobre isso? (PESQUISADORA)

Eu acho que precisa, porque tem vários alunos que os pais nem se importam quando vai ver ele tá “bombando” no final do ano [...] (ALUNO CRISÂNTEMO).

Alguns alunos preferem o trabalho de acompanhamento mais interno à escola, pois não gostam das intervenções familiares, não querem receber cobranças dos pais em relação aos estudos, como é o caso do aluno Delfim.

Eles já foram convidados pela escola? (PESQUISADORA)

Já foram (ALUNO DELFIM).

Para falar das suas dificuldades de aprendizagem? (PESQUISADORA)

Dificuldades de aprendizagem não, mas eles já vieram em algumas reuniões de pais que fizeram aqui (ALUNO DELFIM).

Mas ser chamados individualmente sobre suas dificuldades, não foram?
(PESQUISADORA)

Não e nem podem. Vão encher meu saco pelo o resto da minha vida (ALUNO DELFIM).

Os trabalhos realizados pela equipe pedagógica e psicossocial são citados pela Diretora como um caminho para promover a permanência e êxito dos alunos na instituição, alguns projetos entraram em andamento no ano de 2015, viabilizando atividades inerentes a outros aspectos como saúde, relações afetivas, sociais e outras. De acordo com a gestora, o perfil dos alunos da instituição é variado, há alunos provenientes de classe média com situação financeira privilegiada e alunos com dificuldades financeiras. Afirma o acompanhamento educacional como ponto de relevância ao falar de aprendizagens:

Então esse trabalho do apoio é muito importante, [...], até projetos que as assistentes sociais estão propondo agora, [...] Projeto Viver Bem, que trabalha outros aspectos além daquelas questões pedagógicas, então o processo de relacionamento dele, saúde, porque todas essas questões também afetam pra permanência do aluno [...]. Então eu acho que a gente fazer todo esse acompanhamento, tanto na parte de assistente social, na parte pedagógica, ter todo esse envolvimento com os alunos, isso vai influenciar na permanência deles aqui e, consequentemente, na retenção também, diminuindo os índices de evasão (DIRETORA).

Em se tratando de encaminhamentos externos a equipe, de ordem psicológica, para um profissional clínico, a psicóloga expôs ter realizado ações nesse sentido, entretanto fez o encaminhamento, mas não acompanhou os atendimentos com o profissional externo, pois no seu entendimento, não havia necessidade. Segundo ela, muitos dos estudantes fazem psicoterapias externas à escola. Outros casos específicos, como, por exemplo, alunos com necessidades específicas, como problemas neurológicos, ou na audição e/ou na fala, que precisam de um fonoaudiólogo, quase não chegam à instituição, talvez por desconhecimento da sociedade de que a escola tem condições de receber alunos para fazer os cursos ofertados recebendo atendimentos específicos. Ou por empecilhos dos próprios familiares que impõem barreiras para a inserção de seus filhos com necessidades especiais em cursos técnicos, por acreditarem que não serão inseridos no mercado de trabalho.

Já cheguei a fazer encaminhamento pra psicólogo clínico. [...]. Então já aconteceu de sugerir pro aluno, pros pais, e já aconteceu também nem ser necessário, porque o aluno já tinha esse acompanhamento fora da instituição. [...] (PSICÓLOGA).

E quando tem esse acompanhamento fora, como à escola faz pra mediar isso? (PESQUISADORA)

Não tem nenhum protocolo nesse sentido não, porque no aspecto clínico o aluno, por exemplo, se ele toma um medicamento, nós não tivemos casos de a gente ter que acompanhar isso, [...]. Acho que eu nem cheguei a pensar em

desenvolver alguma coisa nesse sentido porque ainda não se fez necessário (PSICÓLOGA).

Ao analisar os dizeres da psicóloga sobre não haver necessidade de acompanhar o aluno encaminhado para o atendimento clínico ou mesmo aquele que faz terapias externas à escola, vale dizer que se o aluno está em situação de fracasso escolar, se é repetente ou multirrepetente, os relatórios externos ajudariam esclarecer as possíveis causas do desempenho insatisfatório e assim contribuiria no norteamiento de um apoio aos docentes e suporte aos educandos. Portanto, o diálogo com os profissionais externos é fundamental para a composição de práticas internas da instituição.

Com relação às orientações do corpo docente, alguns professores as fazem quando observam posturas inadequadas dentro do ambiente escolar, ou comportamentos relapsos referentes aos estudos. A professora Dália sempre tenta conversar em particular com alunos que não entregam atividades, não se preocupam com seu aprendizado, não se empenham: “então esses casos particulares eu sempre chamo atenção, eu falo mesmo ‘não faz isso, não faz assim’, [...] falei que ela tinha que se empenhar mais, [...] e, então assim alguns dão resultados, outros parecem que estão em outra dimensão”.

Sabe-se que

Todo professor deve desempenhar uma função educativa, que por sua vez engloba uma dimensão docente e outra orientadora. A dimensão docente carrega implicitamente a transmissão de conhecimentos, mas, além disso, um trabalho que favoreça o desenvolvimento da aprendizagem, uma adequação da oferta educativa e a utilização de recursos e estratégias que permitam ao aluno construir sua própria aprendizagem. A dimensão orientadora contribui no desenvolvimento do campo social, emocional e afetivo do aluno (FAJARDO; LÓPES; MARTÍNEZ, 2000, p. 155).

O serviço de acompanhamento é de suma importância para a escola. “A necessidade de uma orientação compartilhada significa o consenso de algumas linhas de trabalho comuns, que, aceitas por toda a comunidade educativa, sejam materializadas em um projeto de trabalho” (FAJARDO; LÓPES; MARTÍNEZ, 2000, p. 156).

Surge, então, a necessidade de um grupo de educadores realizar a programação para sistematizar o desenvolvimento de uma ação orientadora, da mesma forma que se operam os aspectos didáticos; assim, um educador, por meio do suporte psicopedagógico, pode atuar nesse grupo como um coordenador da orientação educativa e caberá a esse profissional, o encaminhamento dos objetivos, das estratégias e das técnicas mais idôneas para a realização, dando coerência ao processo; mas deve agir como um membro do grupo, servindo como um

canal de informações e de assessoramento as necessidades, interesses e propostas da equipe (FAJARDO; LÓPES; MARTÍNEZ, 2000).

Uma boa alternativa para o desenvolvimento de um trabalho cooperativo é citada por Fajardo, López e Martínez (2000), que expõem a orientação docente implícita, conscientemente ou não, no fazer do professor que pode ser materializada em forma de projeto na instituição como uma ação conjunta. Sua adequação teria sentido e viabilidade se toda equipe educativa se envolvesse.

O projeto em tal condição teria a finalidade de promover o desenvolvimento social e afetivo dos alunos, na consecução de sua integração na escola, o incentivando a atitudes de cooperação e respeito. O plano abrangeria aspectos relacionados à personalidade dos estudantes, com controle das emoções e desenvolvimento de hábitos saudáveis nas horas livres. Além disso, colaboraria com o desenvolvimento de aspectos cognitivos e estimulação da capacidade para enfrentar situações problemas e competências para suas resoluções, com vistas ao bom rendimento na aprendizagem e o aprender a aprender.

Uma visão holística da equipe de apoio indo ao encontro às necessidades dos alunos, para dispor de oportunidades reais a eles, é o caminho eficaz na organização dos atendimentos para sanar complicações em torno do fracasso escolar. O trabalho cooperativo entre os profissionais, como assessoramento pedagógico, com base na Psicopedagogia ajuda na satisfação das necessidades educativas dos discentes, objetivando as conquistas de suas capacidades. A contribuição psicopedagógica poderá estar na relação do particular com o geral, em todas as unidades setoriais da escola, em uma constante interação entre elas, por meio dos elementos que as compõem, seja no âmbito organizacional, como no estrutural e funcional.

Sob o ponto de vista da Diretora, a equipe escolar tem um papel fundamental para que a dinâmica educacional flua compassadamente bem. Cada um tem um papel extremamente importante na formação dos alunos, e mais significativo ainda na constituição cidadã do sujeito discente. Cada integrante da instituição, a começar do funcionário da limpeza, contribui para a formação do educando, pois na falta dele, as atividades ficam comprometidas. Se a assistente social não faz o acompanhamento familiar e não acompanha o dimensionamento dos auxílios, o estudante pode ter complicações em casa e fica desmotivado porque não recebeu seu auxílio.

O papel do gestor diretor é certificar se as atividades irão fluir em sintonia; não há uma atuação direta com o alunado, mas indiretamente, verificando o trabalho em cada setor, pois é o somatório de trabalhos harmônicos que gera resultados positivos. Concorde-se com a

Diretora quando diz que cada um tem um papel, e não é melhor do que o outro; o docente tem uma relação bem estreita com o aluno, mas, se um setor não funciona bem, impacta nas relações educativas e no aluno diretamente. Ela ainda complementa,

[...] a gente vai conseguir fazer algo ainda muito melhor, se a gente juntar e cada um fazer o seu papel, fazer bem feito o seu papel. Então, se eu fizer o meu papel bem feito, que meu papel é de cobrar, de supervisionar, eu vou garantir maior efetividade nas ações. Se o pedagogo, lá dentro do departamento, fizer o papel dele bem feito, o professor, a administração, então o que a gente precisa trabalhar muito é nesse sentido ainda, de despertar cada servidor aqui, pra que ele faça o seu melhor [...]. Então eu acho que se a gente somar esses esforços a gente consegue reverter esses números que a gente tem, e fazer uma diferença na vida dessas pessoas que procuram essa instituição (DIRETORA).

Cada um precisa fazer seu papel e não se pode esquecer que as tarefas são interligadas, e o feito no coletivo progride melhor e com resultados positivos. A Diretora se posicionou com esmero sobre o desempenhar das funções por cada integrante, em um realizar juntos, apesar de se colocar de uma forma impositiva, ao dizer sobre o seu papel de supervisionar.

As ações das equipes pedagógica e psicossocial são extremamente importantes ao refletir sobre o papel de cada integrante; e isso se estende ao professorado que tem uma interação mais próxima ao aluno e pode detectar os dilemas relacionados à aprendizagem e fazer o encaminhamento para a equipe realizar as devidas intervenções. Destarte, essa equipe também exerce a função específica de fazer os diagnósticos pedagógicos e psicopedagógicos para o propósito de situar, avaliar, orientar e acompanhar no sentido de colaborar para a melhoria da qualidade do ensino e processos educativos da escola.

[...] é importante lembrar que dificilmente um grupo vai funcionar se não existir, entre seus membros, clara consciência de que eles têm em mãos uma tarefa cuja elaboração é responsabilidade de todos e de cada um. Ao definir a tarefa como elemento vinculador, focaliza-se sua importância para realizar um trabalho coletivo, acima de quaisquer outros elementos, como possa ser o fato de que os diferentes participantes mantenham entre si relações de amizade. Paralelamente, contribui-se, assim, para esclarecer papéis e expectativas e avança-se na tomada de consciência de que todos fazem parte de um grupo; portanto, contribui-se para fomentar o sentimento de que é o grupo o responsável por sua elaboração e de que cada um é responsável, por sua vez, pelo funcionamento adequado do grupo (SOLE, 2001, p. 233).

Portanto, se não há uma conexão entre os integrantes, as atividades afins serão descompassadas, os objetivos não serão alcançados e os resultados ineficazes, traduzidos por ações feitas isoladamente, com perdas para o aluno que precisa de um acompanhamento interdisciplinar. Isso contribui para agravar o quadro de rendimento insatisfatório, repetências, reprovações e simultaneamente insucesso escolar nas instituições.

A experiência a nível interdisciplinar não pode ser entendida como o somatório de ações isoladas de profissionais com as mais variadas formações, mas sim como fruto de um estudo integrado e interdependente, que busca uma compreensão global do problema (PARENTE; RANNA, 1987, p. 55).

Concebe-se, a partir disso, que, no trabalho interdisciplinar, há uma visão holística da situação, trocas, reciprocidade na busca do conhecer, no estabelecimento de diálogos, em um movimento para o transdisciplinar, com salto maior, visando a transformações e rompimento daquilo que está estático, com trocas de experiências diversificadas, em uma atitude de abertura para o novo.

Os conhecimentos da área psicopedagógica permitem a busca de vários ângulos no enfrentamento de problemáticas, em uma visão ampliada da realidade, na articulação de saberes de diversos profissionais que trabalham inter-relacionando os pontos divergentes e convergentes em um construir constante para o bem maior que é o sujeito e suas relações com o objeto do conhecimento. Esse é um campo interdisciplinar proposto pela Psicopedagogia que proporciona um olhar mais aguçado sobre a baixa realização no aprendizado (PARENTE; RANNA, 1987).

No caminho contrário ao trabalho articulado, na instituição pesquisada, a equipe pedagógica e psicossocial realiza as atividades desarticuladamente, pois não se encontra para dialogar sobre as questões que envolvem a aprendizagem dos discentes; de acordo com o posicionamento da pedagoga e da assistente social, todos estão preocupados com seus afazeres diários e não têm essa iniciativa e atitude. Mas o instigante é se a escola existe em função do aluno, quais afazeres cotidianos são mais importantes a ponto de impedir a equipe de se encontrar e dialogar sobre o aluno em processo de aprendizagem.

Acho que tá todo mundo inserido na sua mesa, nos seus afazeres, que ninguém tomou atitude pra que isso aconteça (ASSISTENTE SOCIAL).

[...] a equipe não se encontra. O trabalho é isolado. De acordo com o horário de cada um, mas não há um momento quinzenal pra que essa equipe se encontre, converse, dialogue, troque ideias, pra na próxima quinzena realizar um trabalho que esteja voltado pra esses objetivos, o atendimento ao aluno (PEDAGOGA).

Para as profissionais, isso ocorre por não haver uma coordenação/gestão para impulsionar os encontros e articular projetos. Ressaltam a importância de fazer essa interação, contudo, as posturas demonstram uma inércia. Se uma liderança comesse a realizar palestras, encontros para socialização, para conhecimento e reconhecimento da equipe, assim

conseguiria desempenhar suas funções em conjunto. As tarefas são feitas, mas isoladamente; a equipe não se identifica enquanto grupo com ações multiprofissionais.

Eu vejo que a equipe não se reconhece enquanto equipe, que vai contribuir com a formação, a aprendizagem, a autonomia, desse jovem cidadão que vai pro mercado de trabalho. [...] as pessoas se comunicam superficialmente, ali por meio dos *e-mails* em seus computadores. Mas não há o encontro pra reflexão e o levantamento de sugestões e ideias pra serem colocadas em prática (PEDAGOGA).

Acho que seria interessante a instituição começar ou retomar uma interação entre os servidores. [...], nós nos conhecermos enquanto servidores e depois enquanto equipe, e depois passar a trabalhar juntos. Porque a instituição cresceu demais, então parece que está cada um na sua. Acho que deve ter uma interação maior de atuação entre o docente e o técnico administrativo que atua junto ao aluno (ASSISTENTE SOCIAL).

A pedagoga acredita que o mais grave seja a falta de comunicação dentro da escola. A comunicação não flui, acontece superficialmente, por meio de *e-mails*, e os encontros para reflexão e levantamento de sugestões não ocorrem conforme desejados. Afirma que a regra gera o acontecimento, e em algumas situações, o mais assertivo é a criação de obrigações dentro do trabalho a executar, um plano objetivando o florescimento desses expedientes. A equipe não executa ações com esmero, por falta de autonomia e a solução está na compreensão em relação às responsabilidades de fazer o caminho com o aluno, fazer parceiras com o corpo docente com reciprocidade, em vista de um único propósito, o desenvolvimento e aprendizagem dos educandos.

Isso não é regra aqui na área acadêmica. E isso não sendo regra, dificulta, porque claro que cada um vai trabalhar dentro do melhor horário que puder atender aqui. Agora, se há aqui: “nós vamos”, eu enquanto coordenação, gestão, “eu vou promover aqui uma regra básica, a cada quinzena a equipe se encontrará. Nós vamos conversar sobre os problemas dos alunos, e também dos alunos com os professores e dos professores com os alunos”. Essa visão total, ela nos vai dar elementos pra gente programar ações, pra de fato atender o aluno (PEDAGOGA).

Alguns mecanismos são primordiais para o aprimoramento do trabalho em equipe, e requerem a criação de protocolos de direcionamento e atendimentos, pois ações se dissipam se não houver uma organização. As pessoas esperam comandos de gestores para realizações diárias; existem pessoas proativas, que possuem iniciativas e não carecem desses direcionamentos, mas as equipes são compostas de sujeitos com diferentes personalidades, alguns necessitam de uma liderança para o desenvolvimento de suas funções.

O bom funcionamento das equipes requer, [...], um meio e uma organização adequados. Mas, além disso, é necessária a utilização de alguns procedimentos de trabalho funcionais e enriquecedores, que ajudem a amadurecer o grupo e avançar nas tarefas que se propõe; entre eles, destacam-se a elaboração dos planos de trabalho, as reuniões, os mecanismos de tomada de decisões, os instrumentos e documentação de trabalho e a auto avaliação (MARTIN, 2000, p. 119).

Sobre a autoavaliação, Martin, (2000) ressalta ser um instrumento permissivo da conscientização de avanços e problemas intrínsecos a equipe, de maneira a avaliar as medidas mais adequadas para progredir. Com relação às reuniões, destaca que têm um papel relevante na vida do grupo. Elas devem ser ágeis, funcionais, produtivas e seguir uma temática para discussão.

A pedagoga ainda falou sobre a falta de autonomia no trabalho da equipe de apoio ao estudante e expõe limitações em relação às ações do setor. Afirma não haver uma interação da equipe com o corpo docente; falta união e trocas de ideias, de experiências. Apesar de reconhecer suas contribuições ao corpo discente, nos atendimentos realizados, acredita que o trabalho poderia levar a mais benefícios para os alunos se acontecesse de forma diferenciada; suas palavras denotam algumas dificuldades:

O professor não tem a humildade de se unir a nós, aqui do setor, que somos pedagogas, pra trocar ideias, pra refletir sobre o nosso papel, que é ensinar, aprender também, com eles, promover, instigar, problematizar. Eu não vejo que há essa parceria aqui não. O professor, ele não entende o papel do pedagogo dentro da instituição (PEDAGOGA).

A fala da pedagoga revela o desafio vivenciado dentro da escola quanto à falta de interação entre uma área e outra, o que pode constituir impedimento de práticas no sentido de favorecer a aprendizagem dos estudantes. O intercâmbio entre as áreas ajuda nos diagnósticos e intervenções pelos diálogos que se estabelecem na descoberta dos motivos das queixas escolares.

Na versão da psicóloga, as orientações educacionais estão fluindo bem, apesar de confirmar o trabalho isolado, devido ao organograma da instituição:

Bom, aqui no setor a gente não tem a figura do assistente social. A gente tem duas pedagogas, eu sou psicóloga, e a gente tem tentado em todos os casos que a gente recebe a queixa, realizar um atendimento em equipe. E aí quando a gente entende que é necessário eu acabo fazendo um acompanhamento individual (PSICÓLOGA).

A psicóloga cita sobre a assistente social desempenhar sua função em outro setor, na Assistência Estudantil da escola. Mas mesmo trabalhando em setores diferentes, isso não pode ser impedimento para o desenvolvimento do trabalho interativo.

O acompanhamento em equipe deve ser entendido por todos os integrantes como significativo e imprescindível para o processo de ensino e aprendizagem. As palavras da psicóloga traduzem esse entendimento:

Sim, porque quando a gente faz esse acompanhamento em equipe, muitas vezes a gente não tem nem acesso ao aluno, mas vem um pai, uma mãe, quando a gente faz o atendimento, a pedagoga e eu, como psicóloga, a gente acaba auxiliando os pais entenderem esse processo do ensino-aprendizagem, das questões como a gente colocou da adolescência, dos conflitos que o aluno possa estar passando, de fazer essa orientação aos professores quando eles procuram, e quando a gente procura também o professor pra dizer sobre a situação de um aluno, de uma queixa de um aluno. E com o próprio aluno, [...] (PSICÓLOGA).

Cabe à direção da escola a responsabilidade de dinamizar e criar condições ambientais e organizacionais para que o trabalho de equipe progrida. Em contrapartida, essa tarefa é compartilhada com outros gestores, principalmente quando as equipes são grandes; a função de coordenação desempenha um papel especialmente importante e contempla ações dirigidas a estimular um ambiente comunicativo e colaborativo no grupo. A intervenção sobre o coletivo dos professores pode e deve ser uma proposta em distintos níveis, a direção, a coordenação pedagógica e os coordenadores específicos; cada um desses níveis vai ter aspectos a serem tratados em reuniões com os docentes, para abordar questões organizacionais, de planejamentos, ou mesmo conflitos internos (MARTIN, 2000).

Contrariando as falas da pedagoga e da assistente social, a Diretora cita os momentos de reuniões periódicas como encontros da equipe para elencar as problemáticas no andamento do trabalho de cada setor; os integrantes demonstram por meio de um levantamento de dados, as dificuldades determinantes dentro de cada temática discutida, dialogam e fazem o compromisso de projetar ações à redução ou eliminação de determinados problemas citados.

Nesses encontros, conversam sobre as dificuldades em torno das aprendizagens, evasão, repetência, todos esses aspectos são focos de discussões. A Diretora relatou que o problema é levantado, mas não é tratado: “[...] eu preciso ter um retrato antes e um retrato depois [...], porque senão eu vou fazer muitas ações e não vou saber se elas deram resultado, se eu não tiver um comparativo”.

Ao analisar a conjuntura explicitada, observa-se que a direção da escola fomenta ações de gestão relacionadas ao dimensionamento das atividades para a equipe executar. Há

encontros para esses propósitos, entretanto discussões resultam em práticas e, pela exposição verbalizada, as práticas não ocorrem da forma desejada e indispensável para eliminar as circunstâncias ainda correntes: as dificuldades de aprendizagens, o baixo rendimento e as reprovações escolares. A Diretora, então, tem um caminho a traçar, acompanhar por meio de resultados periódicos as ações programadas.

Quando há interação na equipe as ações fluem, conforme um exemplo evidenciado na escola, de uma ação promissora da equipe psicossocial e docente:

A assistente social, ela me encaminhou para psicóloga. [...] eu tive algumas sessões com ela e ela falou se precisasse falar com o professor, ela faria isso por mim. [...] uma professora pediu, na verdade: ‘olha você não quer procurar ajuda, procura à psicóloga’. Aí eu fui atrás da assistente social, ela me encaminhou. A professora percebeu minha dificuldade (ALUNA ROSA).

As dificuldades que os grupos encontram para avançar podem ser provenientes de planejamentos inadequados de tarefas. A rejeição de membros das equipes em cumprir suas responsabilidades explica o porquê de em muitas escolas, as ações partirem de propostas voluntárias, que assumem o trabalho, ou seja, alguns integrantes de equipes executam certas atividades que não fazem parte de seus trabalhos para ajudar a instituição no desenvolvimento de ações. Isso traz confusão acerca das responsabilidades de cada um, e conseqüentemente, ninguém se torna responsável pelas atividades. Os avanços só acontecem se houver uma organização metodológica do trabalho coletivo.

Ao falar da equipe docente, o Professor Dendron diz que os professores teriam que se encontrar para trocar experiências sobre metodologias assertivas, bons resultados e conteúdos afins ministrados. Um bom momento para essa atividade seria a semana pedagógica, o que não acontece na escola. Os professores Dália e Lírio falam sobre os Conselhos de Classe para diálogos e discussões, e quando há casos mais específicos, conversam informalmente nos corredores da escola ou na sala dos professores.

A professora Gardênia também cita os conselhos de classe e diz não serem suficientes: “Eu acho que deveria ser feito na semana de planejamento. Na minha concepção planejamento é você planejar os eventos daquele ano, como você vai trabalhar didática, como você pode fazer o trabalho contextualizado [...]. Isso não tem”.

Apesar das fragilidades no que se refere a ações para minimizar o problema do baixo rendimento dos alunos, a Diretora citou iniciativas da instituição para fazer diagnósticos a fim de analisar as complicações em torno da aprendizagem. Afirmou que foi criada uma comissão de acompanhamento em conjunto com a Pro-Reitoria de Ensino (PROEN), uma Comissão de

Permanência e Êxito, criada em cada Campus da Instituição. O trabalho dessas comissões é procurar os elementos que afetem negativamente o desempenho dos alunos inseridos nos Cursos Técnicos Integrados Integrais. As comissões elaborarão um plano estratégico referente à evasão, a partir de 2016. Depois disso, os planos de cada Campus serão consolidados em um plano único da instituição que será submetido ao Conselho Superior para aprovação e submissão à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e ao Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Conforme fala da Diretora, um trabalho parecido estava sendo efetivado na escola, entretanto não obteve êxito, porque as ações eram centralizadas por meio de um Grupo de Trabalho na Reitoria.

Nesse novo formato, a Pro-Reitoria de Ensino (PROEN) sugeriu uma recomposição da comissão em que as tarefas vão ser monitoradas via escola/Campus por meio da Coordenação Acadêmica e serão feitas entrevistas com pais, professores e alunos com a finalidade de elencar os problemas em torno da evasão. Outro trabalho atrelado a esse foi mapear todos os processos da Instituição e compor tutoriais para o alunado ter uma fonte de informações para encaminhar sua vida estudantil.

Mediante essas projeções pode ocorrer uma maior interação da equipe escolar, por meio de encontros periódicos para análise de problemas, com trocas de experiências, estudos de textos, análise de materiais pedagógicos e verificação de intervenções bem-sucedidas. Essas atividades podem ser estendidas às famílias em uma relação de parceria entre escola e pais.

5.3 A família e o acompanhamento estudantil dos filhos/alunos

No Ensino Médio, embora haja alguns pais envolvidos com a situação escolar dos filhos, uma boa parte deixa para os estudantes ou para a escola, a organização e o acompanhamento dos estudos. A participação dos pais, quando ocorre, é pela presença em reuniões e visitas à escola mediante convite para diálogos sobre a situação dos filhos.

A fala da mãe Íris demonstra sua participação em todas as reuniões e comparecimento à escola sempre que é convidada; também entra em contato via telefone para ser informada da situação escolar do filho. Entretanto, fala do acompanhamento como cobrança, não como uma maneira de ajudar o filho nos estudos, tanto por parte dela como do pai do estudante:

Olha, eu venho em todas as reuniões, eu participo de todas as reuniões de pais, quando apresenta algum problema, eu sempre estou ligando, falo com o

pai dele, que às vezes eu não posso estar presente, eu converso com o pai dele; sim nós cobramos muito tanto eu, como o J. L., ele cobra muito mais do que eu, muito mais, J. L. está em cima dele, chega em casa, “eu quero ver suas notas, eu quero ver isso, eu quero ver aquilo”, então ele sabe, ele está sempre em cima dele, é cobrado 24 horas pelo pai dele (ÍRIS).

Além disso, expõe sobre os convites da escola para dialogar acerca do baixo rendimento do filho como uma ação positiva em se tratando da orientação pedagógica. No entendimento dos pais, o acompanhamento está em acordo com as necessidades dos filhos, tanto que todos afirmam participar consideravelmente e segundo as suas possibilidades.

A mãe Angélica afirmou participar ativamente e disse estabelecer tentativas de dialogar com o filho sobre seu rendimento: “eu venho aqui, sempre converso com as meninas, pergunto como que ele tá, se ele tá dentro de sala de aula”; mas argumentou que o filho tem-se envolvido com outros atrativos, como música, esporte, e não consegue desenvolver seus estudos conforme as expectativas. Segundo ela, sempre que pode, é participativa em reuniões de pais, ou quando é convidada pela escola para conversar sobre a situação escolar do filho.

Apesar de os pais afirmarem suas participações, um envolvimento maior em relação à aprendizagem e dificuldades dos filhos, com mais visitas à escola, para obterem informações das situações escolares, se configura como um suporte importante para os educandos.

O aluno Gerânio expôs que os pais visitam a escola, acompanham os estudos e que considera isso como um dever familiar. Nesse sentido, afirma-se que há pais que procuram, dentro do possível, fazer as orientações em se tratando da vida escolar do filho; dão conselhos para se enveredarem nos estudos e visitam a escola para fazer o acompanhamento oferecido pela Instituição.

No entanto há apontamentos sobre o pouco envolvimento dos pais na vida escolar dos educandos. Os docentes consideram a participação pequena, pois os pais não têm o hábito de procurá-los para conhecer os motivos das dificuldades dos filhos nas disciplinas. Pelas considerações dos professores isso é recorrente na instituição.

[...] Eu não vejo assim em sala os alunos falando: ‘meu pai participa da minha vida, ele verifica se estou bem na escola, verifica minha aprendizagem. [...]’. Nunca fui procurado por um pai para saber como é que estava o filho dele, como é o comportamento, como está aprendizagem (PROFESSOR DENDRON).

[...] eu não tenho contato, eles nem procuram e nem eu tenho contato assim, muito pouco eu falei com pai de aluno aqui durante o tempo que eu trabalho aqui, porque geralmente os pais que procuram quando dá problema, no final do ano deu algum problema, teve alguma reprovação, eles querem reclamar, aí eles vêm, mas pra acompanhar a vida acadêmica não (PROFESSORA DÁLIA).

Muito ruim (PROFESSORA GARDÊNIA).

[...] a mim nunca procuraram não. [...] só na reunião com os pais que alguns me procuram (PROFESSOR LÍRIO).

Infere-se que as ausências impedem uma orientação adequada para com os estudantes, à medida que é responsabilidade da família colaborar com as aprendizagens escolares, sendo em forma de incentivos, de verificação de realização de tarefas ou provas, de análise da frequência, etc.

A pedagoga enfatizou ser muito tímida a participação dos familiares. Para ela, a participação pode ser pequena em virtude de ser Ensino Médio e outro fator determinante seria pelo fato de o próprio adolescente não aceitar essa participação como positiva. O jovem não gosta de aparições dos pais com muita frequência na escola, “vigilando a vida deles”. Para ela, isso é comum nas instituições educativas, pois os pais não aprenderam a acompanhar a vida escolar dos filhos.

Para a assistente social a participação é díspar, como se pode ver em suas colocações: “Eu acho que é muito misto, tem família, tem pai que participa muito, tem família, tem pai que não quer nem saber, acha que está lá na escola, que se vira”.

Segundo a maioria dos estudantes, os pais geralmente comparecem à escola em reuniões, mas dificilmente para fazer o acompanhamento das dificuldades de aprendizagem; outros cobram enfaticamente, como obrigação do filho, não por meio de incentivos (ALUNO DELFIM), realizam essa tarefa em casa, pagando aulas particulares, mas não fazem visitas à escola para saber da situação do filho (ALUNAS MARGARIDA E ROSA); no entanto o aluno prefere assim, o pai frequentando pouco a instituição, principalmente o adolescente (ALUNO ANTÚRIO).

O aluno Crisântemo ponderou que os pais quase não vão à escola para verificar os motivos de suas dificuldades; classificou como algo importante os pais irem à escola e acompanhar, pois colegas estão reprovando e os familiares somente vão à escola no final do ano para saber dos resultados. Em seu caso considera ser desnecessário, mas que a mãe comparece quando é chamada pela escola, somente nessas ocasiões.

A aluna Rosa também pontuou sobre a participação dos pais em sua vida escolar:

Na minha opinião, meu pai e minha mãe acompanham do melhor jeito que eles podem. Como eu sou muito aberta com os meus pais eu chego e converso: “estou com dificuldade nisso e fiquei de recuperação nisso, e está aqui minha nota”. Eu mostro. Por eu sempre falar com os meus pais sobre minha situação acadêmica, eles nunca precisaram vir na escola (ALUNA ROSA).

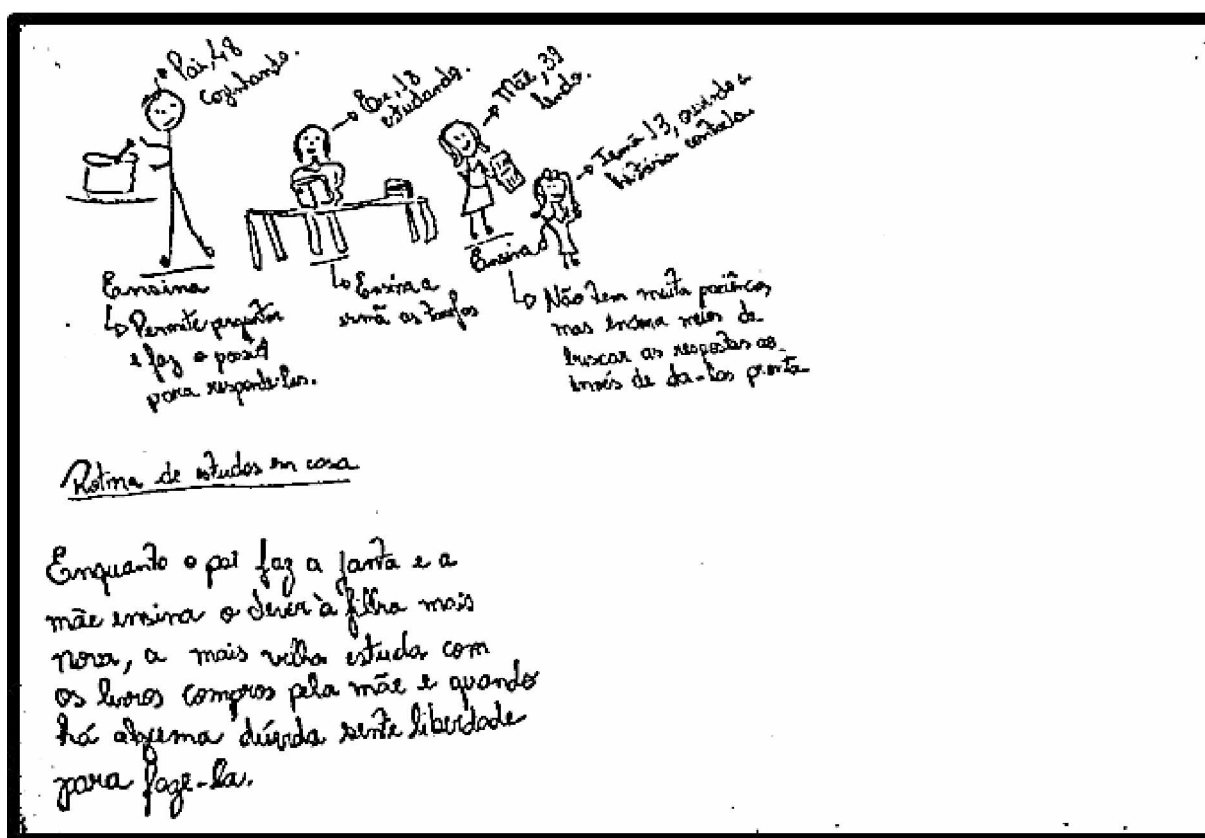
Analisando a fala de Rosa, conclui-se que o diálogo construído no âmbito familiar sobre a sua situação escolar, em momentos de dificuldades enfrentadas, contribui para sua aprendizagem. Entretanto, ao afirmar que os pais nunca precisam comparecer à instituição, retira a possibilidade do diálogo se efetivar também com a equipe escolar. Ressalta-se que as visitas dos familiares à escola estreitam conversas sobre o aprender e as causas do fracasso dos estudantes, principalmente quando esses estão no Ensino Médio, etapa em que há o entendimento tanto de pais como dos filhos de que os estudantes conseguem fazer essa trajetória escolar com autonomia.

O pai Adônis afirmou acompanhar pouco a vida escolar da filha, com idas a escola para conversar sobre o seu rendimento insatisfatório: “sinceridade, não muito, em percentual, uns 30%.”; falou sobre o trabalho como um impedimento dessa participação; mas sempre está dialogando com a filha sobre os estudos e suas dificuldades na aprendizagem; do mesmo modo sua filha compartilha os conhecimentos adquiridos ou as dificuldades para aprender. Expôs sobre sua separação com a mãe da aluna, mas afirmou que a ex-esposa acompanha muito bem a filha nos estudos e, por ser professora, participa mais do que ele, por entender e estar a par dos assuntos educacionais. Além disso, pontuou que a escola não o convidou para um diálogo sobre o rendimento escolar da filha.

No entanto, é bom salientar que, embora havendo poucas aparições na escola, o acompanhamento dos pais é colaborativo, se realizado em seus lares efetivamente, em diálogos com seus filhos, por meio de orientações e verificações sobre as realizações estudantis, a participação nas aulas, o cumprimento das tarefas extraclasse, os estudos cotidianos e outros. Também os ensinamentos diários para construção de vínculos de aprendizagens, mesmo não sendo correlatos às questões escolares, os conhecimentos aprendidos no âmbito informal, como a troca de saberes gerais, influenciam nas aprendizagens de ordem formal.

O desenho feito pela aluna Rosa, (Desenho7), evidencia uma interação no âmbito familiar e se confirma em suas palavras no que se refere a vínculos de aprendizagem no lar.

DESENHO 7 Produção da aluna Rosa durante aplicação da técnica projetiva “Família Educativa”



Fonte: Técnica projetiva realizada em campo de pesquisa

A imagem mostra que o pai a ensina e a estudante também verbalizou que ele a ajuda nas dúvidas escolares. Com relação à mãe, Rosa ressaltou que ela não tem paciência, não fornece respostas prontas e procura indagar a filha para que chegue às respostas sobre determinados assuntos. No caso, a mãe compra livros desde a infância para filha que, por sua vez, tem o gosto por leituras e disse ter inúmeros livros. Rosa ensina a irmã mais nova nas tarefas escolares. Seu relato e o desenho revelam as atividades de aprendizagem no meio familiar e a aluna inserida no processo: “Enquanto o pai faz a janta e a mãe ensina o dever à filha mais nova, a mais velha estuda com os livros comprados pela mãe e quando há dúvida, sente liberdade para fazê-la”. Até mesmo o título revelou os vínculos construídos no seio familiar: “Rotina de estudos em casa”.

Segundo Visca (2013), o grupo familiar é uma referência para a integração de modelos de aprendizagem e propicia mecanismos para a construção de vínculos. Sendo assim, mesmo a aluna Rosa afirmando a falta de acompanhamento escolar por parte dos seus pais com visitas frequentes a instituição, observa-se que a família cria espaços formativos no lar e faz o

acompanhamento das aprendizagens escolares a distância, via sistema, que disponibiliza as notas e frequência *online*.

De acordo com Weiss, modelos de aprendizagem são entendidos como:

O conjunto dinâmico que estrutura os conhecimentos que o sujeito já possui, os estilos usados nessa aprendizagem, o ritmo e a áreas de expressão da conduta, a mobilidade e o funcionamento cognitivo, as modalidades de aprendizagem assimilativa e acomodativa e suas distorções, os hábitos adquiridos, as motivações, as ansiedades, defesas e conflitos em relação ao aprender, as relações vinculares com o conhecimento em geral e com os objeto do conhecimento escolar, em particular, e o significado da aprendizagem escolar para o sujeito, sua família e a escola (WEISS, 2012, p.35-36)

De modo semelhante, a produção do aluno Gerânio (Desenho 8) direciona para uma compreensão de família integrada e compromissada com a vida escolar dos filhos, como remete o título: “união acima de tudo”. Mesmo o desenho não sendo composto de detalhes pode-se inferir que o aluno Gerânio constrói vínculos de aprendizagem no meio familiar, pois, de acordo com seu relato verbal, eles se unem para fazer pão e o pai os ensina a realizar essa atividade.

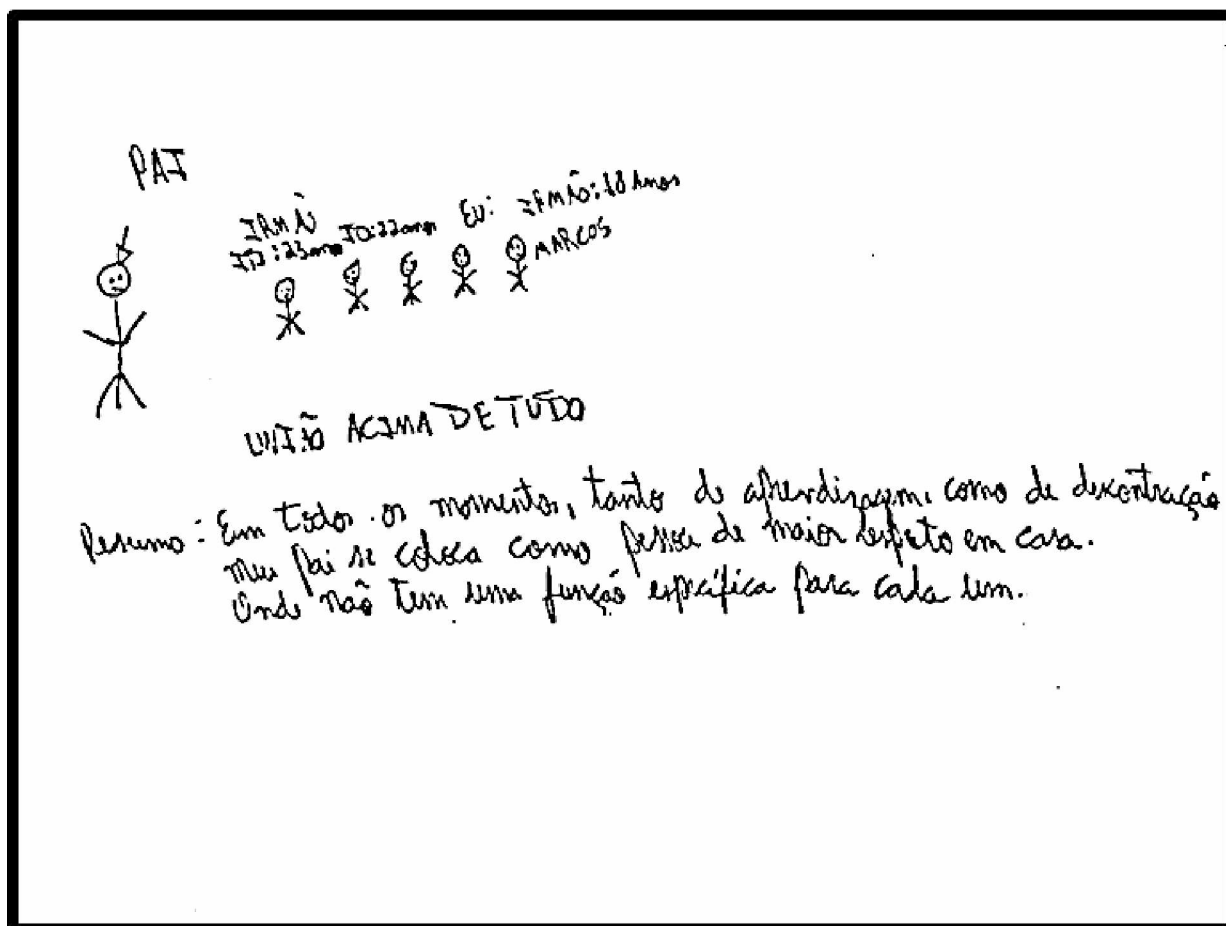
No relato escrito no desenho do aluno Gerânio também há indícios de vínculos de aprendizagem no lar: “Em todos os momentos, tanto de aprendizagem, como de descontração, meu pai se coloca como pessoa de maior respeito em casa, em que não tem uma função específica para cada um”. São cinco irmãos, todos adotados pelo pai, que não é casado; o pai é muito dedicado ao lar e aos filhos, e ensina as matérias escolares quando necessário; três irmãos trabalham e não dispõem de tempo para ajudá-lo no que ele necessita; um dos irmãos, o mais novo, estuda na escola, na mesma sala de Gerânio e ambos conseguem realizar algumas atividades de aprendizagem juntos (ALUNO GERÂNIO).

Conforme fala do aluno Gerânio no momento da entrevista, o pai acompanha a sua vida escolar por meio de visitas a instituição e o aluno fala da participação como positiva:

Ele visita a escola para saber sobre sua situação escolar?
(PESQUISADORA)

Visita. [...]. Eu acho que é o dever do pai. Ele procura muito preocupar com a situação. [...]. Vem [...] nem fala pra gente. Fico sabendo quando fala: seu pai teve aqui (ALUNO GERÂNIO).

DESENHO 8 Produção do aluno Gerânio durante aplicação da técnica projetiva “Família Educativa”



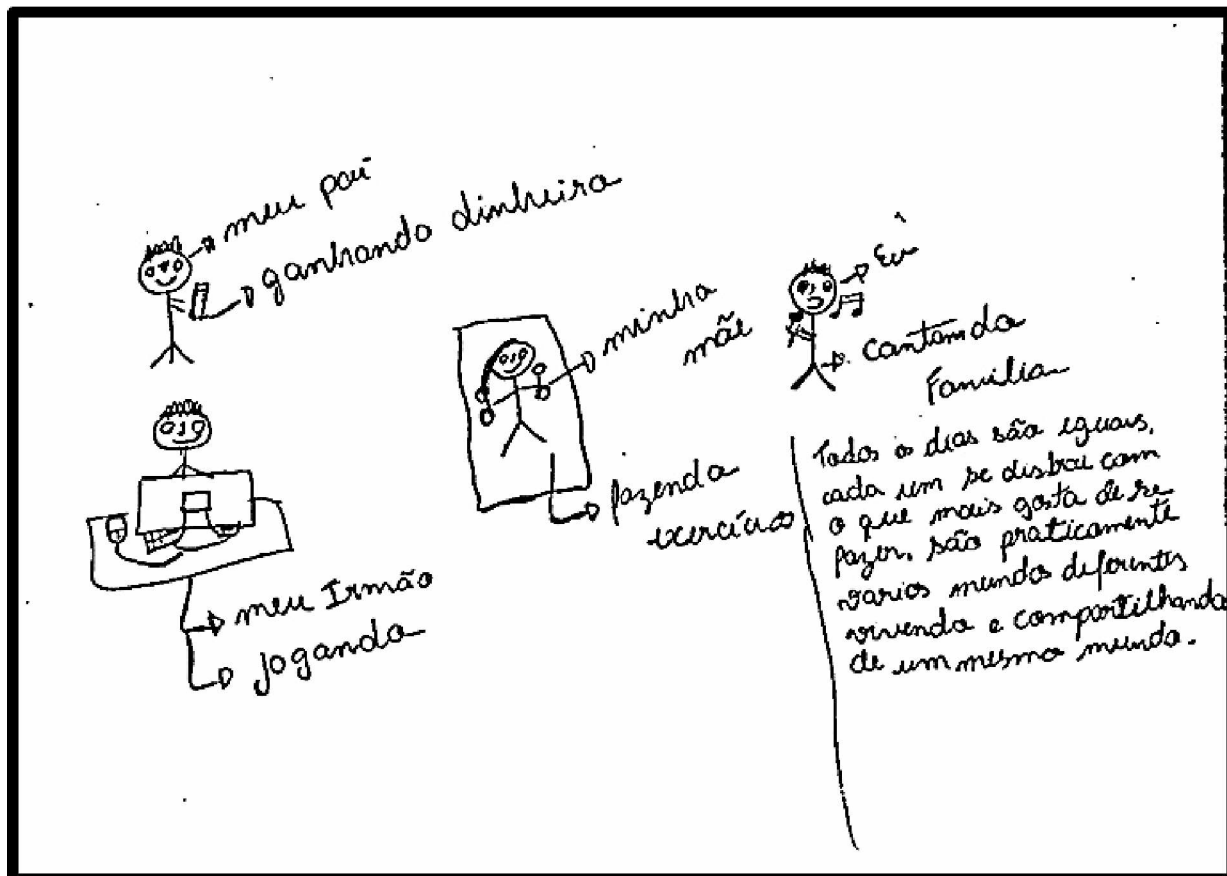
Fonte: Técnica projetiva realizada em campo de pesquisa

Existe, nesse seio familiar, cumplicidade na realização das tarefas, e o aprender acontece de uns para com os outros; o pai acompanha a situação escolar dos filhos, comparece à escola e se preocupa com o desenrolar estudantil em casa, ajudando nas tarefas e trabalhos.

Na análise da imagem (Desenho 9) feita pelo aluno Delfim percebe-se certa integração, em que cada um faz suas atividades, mas compartilham o espaço; conforme seu relato: “Todos os dias são iguais, cada um se distrai com o que mais gosta de se fazer, são praticamente vários mundos diferentes, vivendo e compartilhando de um mesmo mundo”. A história produzida (relato escrito) pelo aluno Delfim exprime a convivência no lar, em que compartilham do mesmo espaço, entretanto não se evidencia aprendizagens articuladas. O aluno afirmou apresentar problemas depressivos que não compartilha com seus familiares; segundo ele, cabe a si próprio resolver seus impasses emocionais. As palavras do aluno durante a entrevista denunciavam descompasso dos pais no acompanhamento escolar: “[...] eles

falam que eu tenho que ter maturidade suficiente para resolver as coisas, sozinho. [...] Eu penso que eles estão certos. Que meu futuro depende de eu fazer e não deles”.

DESENHO 9 Produção do aluno Delfim durante aplicação da técnica projetiva “Família Educativa”



Fonte: Técnica projetiva realizada em campo de pesquisa

No que concerne à construção da aprendizagem no seio familiar, o aluno Delfim assinala que ajuda em tudo o que se refere ao ambiente doméstico, como as tarefas do lar e presta auxílio ao irmão nas tarefas escolares quando apresenta alguma dificuldade.

Crisântemo se negou a fazer o desenho de sua família, disse não conhecer as atividades que cada um gosta mais de fazer. Salientou que a irmã é mais velha, faz faculdade e não conhece a área de estudo dele (Eletrotécnica); ao ser perguntado sobre as matérias básicas do curso em que ela poderia ajudá-lo, o aluno afirmou que a irmã não poderia auxiliá-lo, pois tem menos conhecimento que ele.

É relevante a participação dos pais na vida estudantil dos filhos, por meio de conselhos, acompanhamento em casa das tarefas, dos estudos para atividades avaliativas e até mesmo encaminhamento aos atendimentos de plantões para sanar dúvidas. Muitas vezes, o

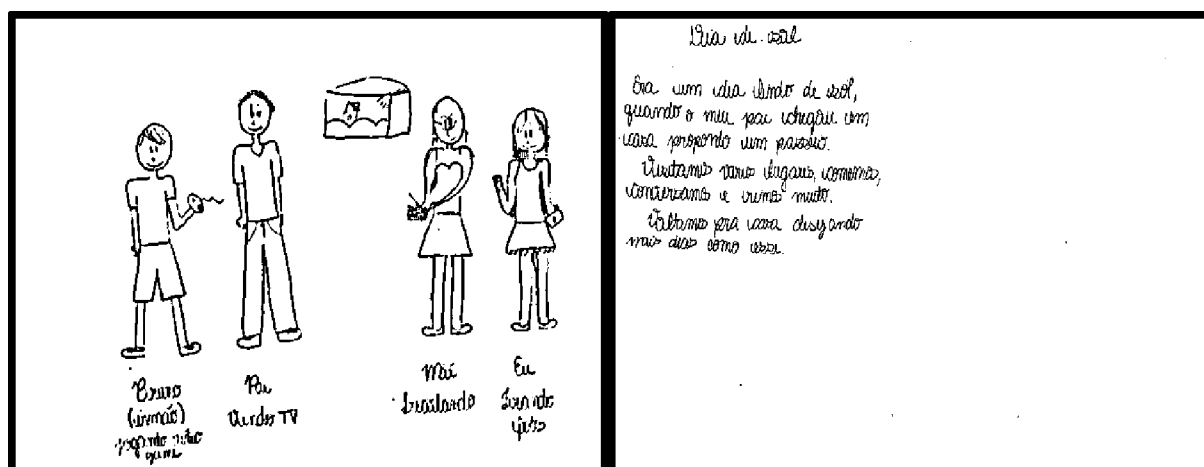
aluno não consegue êxito na disciplina ou no ano de estudo por faltas em excesso ou por uma pontuação mínima que ele poderia ter ganhado em um trabalho escolar que deixou de fazer.

A presença em reuniões de pais com a intenção de averiguar as práticas cultivadas no ambiente de aprendizagem é fundamental; enfim, um olhar mais assíduo sobre o aprender dos discentes é fator contributivo para seus sucessos.

A escola deve fazer o acompanhamento escolar do educando e incentivar a família a ser uma instância colaborativa nas orientações educacionais e no estreitamento do vínculo com a instituição, para que as orientações educacionais sejam bem-sucedidas.

Com relação à aluna Margarida, identifica-se em sua produção icônica (Desenho 10) a figuração da família e atividade de que cada um gosta; na descrição, os integrantes da família saíram para passear juntos e fizeram as mesmas atividades, reunidos: “Era um dia lindo de sol, quando o meu pai chegou em casa, propondo um passeio. Visitamos vários lugares, comemos, conversamos e rimos muito. Voltamos pra casa desejando mais dias como esse”.

DESENHO 10 Produção da aluna Margarida durante aplicação da técnica projetiva “Família Educativa”



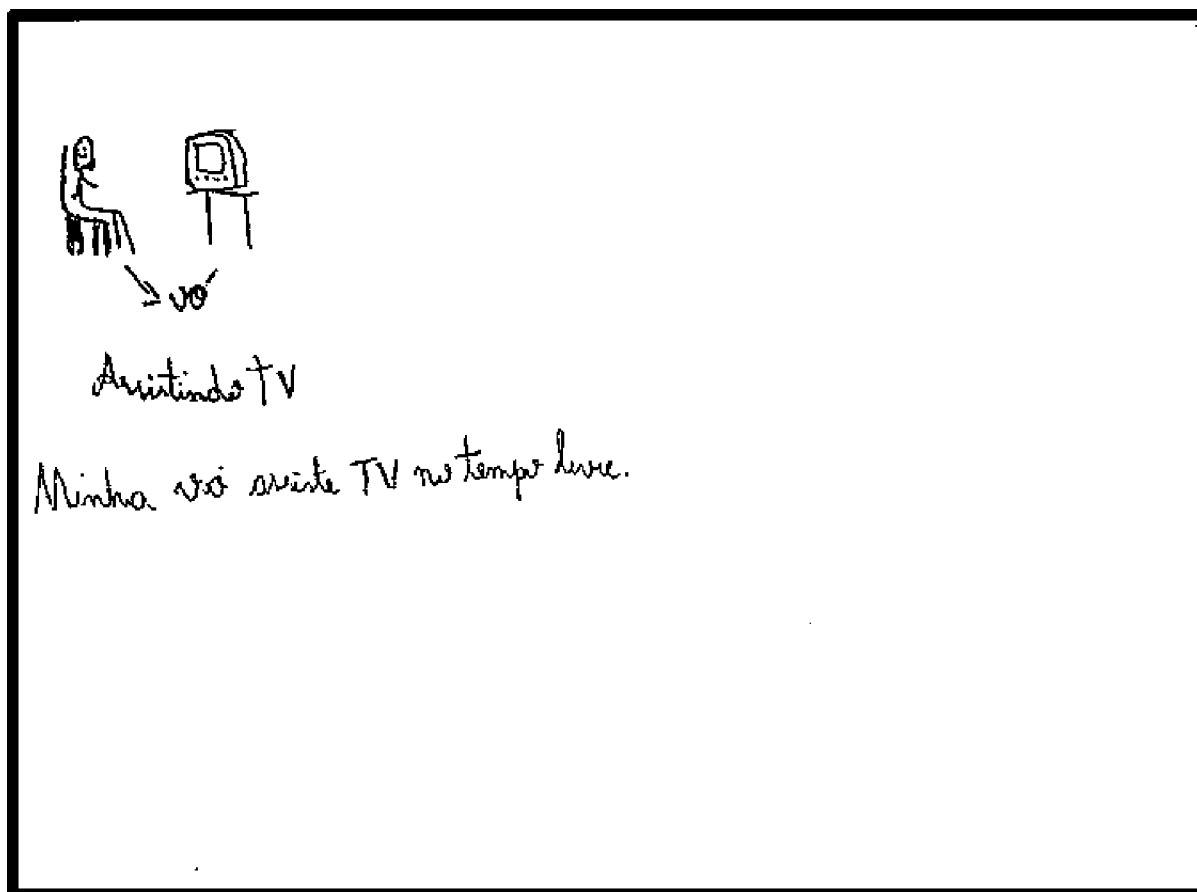
Fonte: Técnica projetiva realizada em campo de pesquisa

Foi importante considerar a entrevista com a aluna Margarida, pois foi possível verificar a preocupação no âmbito familiar com a estruturação de vínculos de aprendizagem, o que remete a algo promissor e colaborador com as aprendizagens da aluna: “A minha família sempre procura saber se eu estou com dificuldades em alguma coisa, minha mãe sempre paga alguém particular, caso não dê para eu frequentar os plantões e não tire as dúvidas que eu preciso”. Apesar disso, percebem-se certas adversidades de ordem familiar como impactantes em sua aprendizagem, conforme colocações verbais da aluna, embora não entre em detalhes:

“Mas às vezes minha vida pessoal influencia um pouquinho. [...] minha família tem muitos problemas”. Mesmo que existam contratempos no âmbito familiar, a estudante enxerga como um ponto positivo o fato da mãe acompanhar suas notas via Internet pelo sistema da escola.

No caso do aluno Antúrio, a família é pouco presente nos estudos extraescolares, apesar de a mãe afirmar que acompanha a vida estudantil do filho. Pela ilustração (Desenho 11), verifica-se a ausência dos integrantes do grupo familiar; o aluno ao fazer a imagem, não se colocou nela; mora com a mãe e com o irmão, entretanto não os representou em seu desenho; a avó, representada na imagem construída, mora em casa separada, no mesmo local (terreno).

DESENHO 11 Produção do aluno Antúrio durante aplicação da técnica projetiva “Família Educativa”



Fonte: Técnica projetiva realizada em campo de pesquisa

O aluno Antúrio justificou que desenhou a avó, por passarem muito tempo juntos, mais do que com a mãe. Ressaltou sobre os diálogos com a avó, o que não ocorreu em relação à mãe; somente disse que a mãe ensina o irmão nas tarefas escolares, ele não ajuda, pois disse não ter tempo. Devido à falta dos outros integrantes de sua família em sua produção e relato,

afirma-se ter boas relações no lar com a avó: “Minha avó assiste TV no tempo livre”. Seu relato é curto, sem descrições mais elaboradas, seu desenho também é abreviado e sucinto, entretanto, na conversa mostrou-se falante e expôs que os pais cobram os estudos.

Algumas queixas escolares acarretam a necessidade de um estudo amplo no que se refere ao nível familiar e escolar, que pode ser ponto fundamental para compreender os sintomas do não aprender. O sujeito *aprendente*, ou seja, o aluno, não pode ser o único responsabilizado pelas suas dificuldades no aprendizado.

A escuta psicopedagógica no espaço familiar possibilita um caminho de investigação das queixas da não aprendizagem. É na escuta do discurso parental que se adquire elementos que nortearão o diagnóstico no sentido de localizar o sintoma/queixa, que pode estar no sujeito ou é consequência das interações familiares. Fazer aflorar a linguagem da família se torna um importante aspecto para ações futuras. É compreendendo a linguagem, a cultura, a história vivida nesse grupo, que haverá uma permissão para uma intervenção segura (GOSSLER, 2003).

Os vínculos construídos no âmbito familiar ajudam na concretização dos vínculos na esfera escolar.

A família constitui o meio onde se constroem as aprendizagens mais fundamentais. A mesma oferece modelos de identificação mais primitivos, baseados nos quais se elaboram os vínculos de aprendizagem. Esses vínculos vão exercer uma notável influência sobre o estilo de adquirir conhecimentos e destrezas, assim como também, para que alguns conteúdos e destrezas sejam hierarquizados e outros não (VISCA, 2013, p. 140).

A pedagoga fala sobre a necessidade de ações no sentido de fazer a conexão entre família e escola, para interação das duas instâncias educativas: “Mas eu vejo que o Instituto poderia também promover mais coisas para que a família viesse conhecer a própria Instituição, as dificuldades da Instituição”. No entanto o desenrolar de atividades com esse fim só acontece se algum profissional engajado nas causas educacionais gerar e provocar o nascimento de ações integradoras. As ideias podem surgir, mas o motor operante vai depender de cada integrante do processo.

Nesse sentido afirma-se que cabe à equipe escolar promover encontros para falar de diversas temáticas visando à integração das duas instâncias (família e escola) e não somente para expor problemas dos filhos/alunos, o que afasta os pais da escola. Exemplos disso podem ser eventos culturais, em que pais e alunos participem juntos de atividades. É afirmativa, nas palavras da pedagoga, a falta de ação da equipe pedagógica e psicossocial em um movimento rumo a projetos que incorporem a família dos estudantes:

Agora tem iniciado o projeto Viver Bem, que é feito somente com alunos. Pode ser que a gente esteja entrando numa fase em que ideias novas vão surgir, pode ser. Mas eu acho ainda muito tímido o envolvimento dos pais. A gente podia explorar mais desses pais (PEDAGOGA).

As únicas ações de participação de familiares na escola são as reuniões de pais, conforme indicam os professores Dendron, Dália, Gardênia e Lírio. Mas para desenvolver alguma atividade afim, necessário se faz ser algo agradável, do contrário não haverá frequência, expõe Gardênia. Dendron fala sobre a importância de a família estar mais próxima, de os pais acompanharem o desenvolvimento do filho e sugere atividades que podem ser executadas:

[...] acho que dá pra fazer alguma coisa, juntar algumas disciplinas e promover alguns eventos, nós temos aí às disciplinas na área de humanas, de artes, de língua portuguesa que daria pra tá trabalhando com esses alunos o teatro, ter uma apresentação, por exemplo, no final do ano, aí que se chama a sociedade, chama os pais, aí esses alunos talvez sairiam um pouco desse ambiente de sala de aula e teria alguma coisa um pouco diferente, talvez isso seja uma motivação pra esses alunos, eu vejo isso em outras escolas que têm Ensino Médio que promovem esses tipos de atividades e aqui na escola nós não temos (PROFESSOR DENDRON).

Ninguém na Instituição pensou em promover atividades para incentivar a família a ser mais próxima da escola (ASSISTENTE SOCIAL); é muito incipiente ainda (PEDAGOGA); acontece integração somente em dias de festa junina, desfile de aniversário da cidade, reunião de pais, ou atendimentos pelo apoio pedagógico e psicossocial, quando convidam os pais para diálogos sobre situação escolar (DIRETORA). Mas, de acordo com o professor Lírio, a escola, por vezes, na figura de alguns profissionais, implementa cursos, oficinas e divulga para a comunidade externa, sendo uma maneira dos pais estarem mais próximos da comunidade escolar.

A aprendizagem requer condições propícias, entre as quais boas relações entre família e escola. Os integrantes da equipe escolar podem criar um clima relacional com as famílias dos alunos de modo a incrementar um potencial educativo com confiança mútua, orientações positivas, consenso das metas em ambos os meios, escola e família.

É preciso compartilhar as finalidades educativas com os pais, articulando os objetivos. Nesse sentido, uma ação na vertente psicopedagógica pode contribuir para mover estratégias de superação dos problemas, estimulando uma maior frequência de comunicação entre a família e a escola, com base na troca de informações e assim eliminar ações de desvalorização dos pais e suas demandas ou aquelas que minam as atividades profissionais. O trabalho deve ser realizado no nível das concepções e ideias, por meio de intervenções no plano teórico

(como a escola vê a família e percebe suas relações com ela), e no campo dos procedimentos e atitudes (por meio dos canais de comunicação – reuniões periódicas com os responsáveis pelos estudantes a fim de repassar explicações sobre o projeto educativo da escola; envio de folhetos explicativos sobre normas; entrevistas diversas com os responsáveis familiares, sendo elas de acolhida, ou na ocorrência de problemas; ou mesmo de acompanhamento da evolução da aprendizagem; compartilhar atividades como passeios, festas e oficinas, espaços esses de intercâmbios produtivos e enriquecedores, em que pais e alunos participam das ações conjuntamente) (COMELLES, 2000).

A mediação junto à família no estabelecimento da comunicação e confiança, ajuda no entendimento do que acontece no contexto familiar, já que, muitas vezes, a família faz de tudo dentro de suas possibilidades, mas, mesmo assim, a escola não compreende de fato os contratempos e ocorrem certos desajustes entre essas instâncias educativas. Conclui-se, então, que a equipe escolar, por meio dos responsáveis diretos pelos atendimentos familiares precisa estabelecer as vias adequadas de relação entre a família e a escola e promover uma maior clareza dos papéis de cada um na Educação dos alunos, seja a família ou a escola (com todos os seus atores). Realçar os pontos positivos das duas partes e elencar suas responsabilidades é um dos princípios para o bom funcionamento das relações que permeiam o ambiente de aprendizagem. É bom lembrar novamente que a Escola tem profissionais com a formação em Psicopedagogia.

Pelo explanado, as dificuldades discentes estão ligadas a variados fatores, alguns envolvem o sujeito com suas particularidades para aprender, outros se relacionam aos entraves de ordem escolar, como a necessidade de um acompanhar mais assertivo dos estudos dos educandos adolescentes, em uma dimensão orientadora e mediadora.

Os dados revelaram recursos metodológicos enraizados nas práticas docentes que não estão indo ao encontro das necessidades do aluno adolescente; problemáticas adaptativas devido às configurações do Ensino Médio técnico, que causam muitos problemas emocionais nos discentes; fragilidades evidenciadas tanto na estrutura física da escola, como nas relações interativas da equipe de orientação das aprendizagens entre si e com as famílias; tudo isso leva a refletir sobre as práticas discente, docente, familiar, equipe e inferir que, se cada um fizer a sua parte, as transformações ocorrerão e haverá mudança na realidade pesquisada. O baixo rendimento dos estudantes se mostrou reflexo de práticas descompassadas no contexto escolar requerendo novas posturas, tanto do alunado, da sua parentela e da equipe escolar.

Ao finalizar o trabalho, é importante ressaltar que não houve a intenção de esgotar o assunto nem as possibilidades de novas considerações e inferências. O que está exposto

sintetiza uma alternativa de análise dos dados em determinada circunstância histórica, entretanto em momento distinto, sob outro viés, pode-se obter novas abordagens, o que enriquece e amplia o conhecimento acerca desse objeto tão complexo, que é o processo de aprendizagem, seus obstáculos e suas possibilidades.

6 À GUIA DE CONCLUSÃO: a formação e os diálogos como ativadores de processos de mudanças

*[...] o diálogo é uma exigência existencial.
E, se ele é o encontro em que se solidariza
o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados
ao mundo a ser transformado e humanizado,
não pode reduzir-se a um ato de depositar
ideias de um sujeito no outro,
nem tampouco tornar-se simples troca de ideias
a serem consumidas pelos permutantes.
(FREIRE, 1987, p. 45)*

A epígrafe deste capítulo reafirma a importância do diálogo para a existência humanizada. E foi por meio do diálogo com o campo da pesquisa que este trabalho ocorreu, não como simples depósito ou trocas de ideias, mas como instrumento para reflexão e proposição de ações transformadoras. O ato de dialogar com os protagonistas, com os dados e os autores sobre a aprendizagem de alunos no Ensino Médio Técnico Integrado Integral foi instigante e desafiador, pois não é fácil a tarefa de tentar compreender o porquê de alunos na etapa final da Educação Básica conviverem com situação de fracasso escolar.

Na intenção de provocar diálogos e desvelar a complexidade da situação apresentada recorreu-se aos pressupostos da Psicopedagogia, que possibilitam a escuta e olhar sistêmico sobre as questões relativas às aprendizagens. E foi na perspectiva psicopedagógica que o fenômeno se revelou multifacetado, ou seja, são muitos os porquês a responder quando se trata de aprendizagem. Nesse amálgama de ideias dos alunos, de seus professores, pais e da equipe escolar, foi possível observar a existência de fatores relacionados a problemas de escolarização, advindos da dinâmica de funcionamento do contexto institucional. Destarte, fatores didático-pedagógicos, estruturais, curriculares, organizacionais nas instituições escolares contribuem para dificultar os jovens de se apropriarem dos conhecimentos.

Nesse sentido, ao analisar os problemas de escolarização vivenciados pela instituição contexto desta pesquisa, evidenciou-se que a relação entre professores e alunos, o sistema de avaliação e recuperação, as metodologias de ensino, entre outros aspectos, apresentam, por vezes, influências negativas à aprendizagem. Essa constatação empírica confirma a necessidade de aulas mais interativas, dialógicas, enfim, com formatos diferenciados. Nesse sentido, cabe utilizar de métodos inovadores e motivadores, com o intuito de extrapolar aulas estritamente expositivas e valorizar a cultura jovem, que atualmente está muito ligada às diversas linguagens e aos meios midiáticos. A sociedade experimenta constantes mudanças e cabe à escola acompanhar esse processo e inserir novas formas de socialização do

conhecimento. As escolas, por vezes, não acompanham essas transformações do mundo contemporâneo e não oferecem a qualidade de ensino desejada. E ao falar nos recursos avaliativos, considerar o desenvolvimento do educando no cotidiano, as suas construções verbais, seus questionamentos, gerando as intervenções imediatas nas dificuldades que surgirem, e não se prender somente a avaliação somativa, com provas e trabalhos.

Apesar de avanços em Leis e projetos públicos para garantir a universalização do Ensino Médio e o acesso do jovem à escolarização, não se garantiu a permanência e o êxito. Não é somente universalizar o ensino, mas oferecer qualidade dos serviços oferecidos. Garantir princípios orientadores para aprendizagens eficazes e promover a capacidade do jovem de pensar e de agir no mundo, são diretrizes necessárias ao fazer educativo. Saber quem são esses estudantes que chegam ao Ensino Médio, conhecer as diferentes expressões culturais juvenis, questões essas fundamentais para o desenvolvimento do trabalho educativo com o perfil do aluno jovem adolescente. É uma diversidade de alunos e alunas que estão adentrando o Ensino Médio, e as escolas não estão preparadas – professores, recursos, estrutura física e organizacional – para responder aos anseios e necessidades dos mesmos, por isso pode advir dificuldades de escolarização nas instituições de ensino. São jovens de diversas camadas da população que convivem entre si, cada um com suas peculiaridades para aprender; a escola se encontra limitada para resolução dos conflitos e dilemas da aprendizagem implantados por essa conjuntura.

A escola contexto desta pesquisa, mesmo apresentando boa estrutura física, profissionais qualificados, demonstra possuir dificuldades com as demandas discentes. A Pedagogia tem que se interrogar a respeito dessas circunstâncias. Assim, esta pesquisa forneceu elementos para instigações e provocações. Diante dos fatos, sugere-se a problematização a respeito do sentido do Ensino Médio para o jovem. Compreender a expectativa do adolescente em relação aos estudos e projetos futuros, bem como ser perceptivos as suas necessidades, se configura em um caminho a seguir.

É certo que a escola pode e deve promover debates internos no sentido de organizar melhor sua estrutura curricular para promover a inclusão discente, agregando valor formativo, que respeite os percursos individuais. Movimentar diálogos junto aos docentes de forma a trabalhar atividades interdisciplinares, quando o currículo é tão abrangente e extenso, como é o caso da instituição em questão. Diminuir o quantitativo de tarefas, relacionando conteúdos de disciplinas afins; realizar atividades grupais em sala de aula; ou promover projetos coletivos com todas as turmas da escola; são pequenas iniciativas que causam

desdobramentos positivos e diminuem o percurso diário cansativo para os estudantes. Sendo assim, implica adotar diferentes formas de organização curricular.

O universo educacional se configura como um lugar de realização. O cotidiano escolar precisa estar imbricado de atividades diferenciadas, de modo a fazer do ensino algo significativo para seu alunado. Considerar as interlocuções do jovem, com suas opiniões de maneira que se tornem protagonistas do seu tempo, é um propósito que precisa abranger a estimulação, o envolvimento e participação desse sujeito nas práticas educativas gerais da escola; do contrário, se tornarão apáticos quanto à formação e passam a vê-la como obrigação. Não é de negar que os jovens hoje são comparados com as gerações antigas, e não é raro julgá-los como sujeitos rebeldes, desinteressados e descomprometidos com os estudos. Essa visão denota que o país convive com um modelo excludente ao pensar nos estudantes do Ensino Médio.

Ao discutir as concepções de pais, de alunos, de professores, da equipe pedagógica e da gestora da escola, sobre os problemas de aprendizagem existentes e fatores que causam o baixo rendimento e o fracasso escolar dos estudantes, a maioria associa as dificuldades para aprender, à falta de engajamento dos estudantes, falta de hábitos de estudo ou à defasagem de conteúdos. Essa concepção acrítica é ocasionada por uma visão fechada e limitada do que seja aprender. Sendo assim, a realização de pesquisas de intervenção principalmente correlatas ao jovem e ao Ensino Médio, pelos próprios profissionais da escola, tendo em vista a formação da maioria (são especialistas, mestres e doutores), representa uma alternativa benéfica. Tanto os professores quanto os componentes da equipe, em grande parte, são educadores com conhecimentos na área científica, o que contribuirá significativamente para a produção de conhecimento educacional e mudanças de pontos de vista.

As pesquisas de intervenção “[...] são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam (...)” (DAMIANI *et al.*, 2013, p. 58). Damiani *et al* falam que essas pesquisas têm o objetivo de ampliar conhecimentos e são contributivas ao passo que os próprios professores e equipe são investigadores; estudos interventivos funcionam “[...] como estímulos auxiliares que os professores-pesquisadores utilizam para resolver situações-problema, tais como a insatisfação com o nível e a qualidade das aprendizagens de seus alunos/sujeitos em determinados contextos pedagógicos” (DAMIANI *et al.*, 2013, p.61).

Outra possibilidade para transformações nas concepções dos participantes do percurso educativo é a fomentação da Educação continuada nas instituições escolares. A formação

continua é premente no próprio contexto para haver presença dos professores e equipe escolar. O objetivo, por meio desse desenvolvimento formativo, a partir dos próprios problemas da escola, é visar o esclarecimento dos percalços no ensino e aprendizagem, considerando todos que fazem parte do processo, e não somente o aluno, mas, também a escola e a família. A Educação continuada para os professores e projetos para serem realizados com as famílias podem ser executados dentro das instituições para mudar conceitos já arraigados.

Observa-se a necessidade de promover a formação continuada dentro das temáticas tidas como problemáticas, averiguadas por meio dos diagnósticos pedagógicos/psicopedagógicos. Os atendimentos a pais, a alunos, e até mesmo a docentes sinalizam as possíveis demandas referente a aspectos e práticas pedagógicas que devem ser melhoradas e os cursos *in loco* são opções a serem inseridas, favorecendo o acesso para a equipe realizá-las. Os pedagogos e psicólogos podem implementar essa ação na escola, a partir das análises das necessidades de formação.

De acordo com Melo e Santos (2010), os cursos de formação contínua podem oportunizar a aprendizagem de diferentes saberes, por meio do diálogo, das trocas de experiências, do acesso a um repertório de conhecimentos necessários para composição de uma prática efetiva. “[...] o saber, apesar de ser pessoal, modifica-se com a experiência e constitui-se a partir da interação com outras pessoas, evolui, transforma-se e aprimora-se constantemente” (MELO; SANTOS, 2010, p. 367).

Estudos são norteadores para mudanças de pontos de vista, quando realizados pelos integrantes da equipe com seus pares e com os pais dos estudantes e, nesse caso, é pertinente considerar temáticas educacionais concernentes à aprendizagem, a dificuldades de escolarização, ao fracasso escolar, ao jovem e as dimensões do Ensino Médio Técnico. Ademais, servirão de referência à ação educativa dentro desse contexto e serão propulsores de superação de práxis irrefletidas, estereotipada da tarefa de ensinar.

Assim, ao citar a escola, problematizá-la com seus recursos humanos e materiais, e em relação à família, buscar parceria, colaboração e pensar no que pode ser feito em conjunto e fornecer-lhe apoio. Dessa maneira, valorizar o pai e mãe que participa; usar os canais de divulgação da instituição para levar ao conhecimento da comunidade, atividades para serem realizadas em parceria, em conjunto com os familiares, pois assim, motivam-se aqueles que não participam. Abrir espaço para grupos de pais, dentro da instituição, para discussões sobre as dificuldades dos filhos nas aprendizagens.

Ao verificar o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos e influências nas aprendizagens e os benefícios advindos da relação entre família e escola, observou-se, por meio da análise dos desenhos e relatos, a existência de vínculos de aprendizagens no âmbito familiar na maioria dos casos, o que corrobora as aprendizagens escolares, mas a pouca interação entre as duas instâncias, família e escola reduz a articulação de ações na resolução de problemas em torno do baixo rendimento.

A presença dos pais com proposições referentes às necessidades dos filhos educandos constitui componentes ricos para encontrar meios de melhorar a aprendizagem. A falta de ações na instituição no sentido de promover a interação família e escola provoca esse distanciamento entre as duas esferas. Por conseguinte, alunos não têm o acompanhamento condizente, resultando em dificuldades no aprender em variados conteúdos da matriz curricular dos cursos; o que culmina com baixo rendimento e, conseqüentemente, o índice de reprovações é tido como elevado, considerando a capacidade da instituição em movimentar planos para amenizar a situação.

É importante a escola conhecer mais profundamente o que se passa no lar dos seus educandos, ao passo que também é fundamental que a família conheça as ações realizadas no espaço escolar e se interesse por elas. Em uma relação de trocas sobre o ensino, como está sendo posto, como se desenrola, quais as carências e necessidades da escola, bem como pontuações sobre as aprendizagens dos alunos, como estão ocorrendo, quais as discrepâncias e dificuldades. Enfim, um diálogo contínuo entre as duas partes contribuirá para reduzir problemas e dificuldades escolares e de aprendizagem.

Outro ponto a salientar é que uma parte dos professores da escola não tem formação específica em Licenciatura, o que remete a pensar em lacunas de conhecimentos pedagógicos; isso, em parte, influencia os problemas de ordem metodológica e a falta de sensibilidade e acolhimento ao aluno em situação de fracasso escolar. Urge então aperfeiçoamentos em saberes das disciplinas pedagógicas aos docentes, de forma que esses conhecimentos levem em consideração o contexto de aprendizagem.

Pimenta (2002) argumenta sobre os saberes necessários para a construção da identidade docente, que são os saberes das áreas específicas, saberes pedagógicos e saberes da experiência; descreve que é na articulação desses saberes que o professor constrói seu saber ser professor. Nesse sentido, somente o saber do conhecimento da área específica não é suficiente e a formação complementar é fundamental para modificar crenças.

É claro que o processo de mudança é lento e pressupõe resistências por parte de alguns componentes das equipes. A Educação continuada nesse sentido seria para consolidação de

diálogos e reflexões sobre as práticas e não no intento de apresentar “receitas” de como ensinar ou educar. O desenvolvimento profissional deve ir além da adoção de novas técnicas de ensino, e para tanto, tem de considerar as condições concretas nas quais a ofício docente ocorre.

Para além do aspecto pedagógico, a pesquisa evidenciou a necessidade de uma reflexão sobre a implantação e expansão das escolas técnicas federais. Observa-se uma relevância social na oferta de formação em dois níveis: o geral (propedêutico) e o técnico. No entanto, não se pode omitir que organização do ensino pode provocar dificuldades no aprender e, consequentemente excluir o aluno do processo acadêmico. Portanto o diálogo sobre essas peculiaridades se faz urgente na esfera local, regional e nacional.

A escola tem iniciativas no sentido de fazer o diagnóstico em busca dos motivos do baixo rendimento e reprovações por meio de comissões compostas para esse fim. Considera-se isso um ponto favorável e uma ação afirmativa que começou a ser desenvolvida na instituição visando o sucesso dos educandos, mas é preciso além de diagnosticar, projetar intervenções, implementá-las e acompanhá-las constantemente.

A escola convive com situações complexas quando se fala em aprendizagens. Há alunos que aprendem bem os conteúdos, há outros com problemas diversos que dificultam seu desenvolvimento, o que exige um trabalho de rodas de conversas com esses estudantes para ouvi-los e, a partir daí, traçar um acompanhamento escolar, seja pelo professor e/ou equipe considerando os anseios do alunado.

Nesse sentido, pode-se dizer que o engajamento de vários profissionais de áreas diferentes na resolução dos problemas que surgem pode ter um efeito positivo no sucesso dos estudantes nas disciplinas correspondentes aos seus cursos. Esses profissionais em situação comum de trabalho, com ajuda mútua, são propulsores de realização estudantil. Como bem diz Perrenoud (2000) a evolução da escola e a cooperação profissional caminham juntas.

A instituição conta com profissionais da área psicológica, pedagógica, médica e de assistência social que poderiam compor uma equipe multiprofissional com objetivos claros de diagnósticos e intervenções no sentido de redução dos entraves nas aprendizagens; as interlocuções na equipe são fundamentais para a condução de um acompanhamento escolar e no âmbito familiar. Compor essa equipe seria uma iniciativa para começar um trabalho interdisciplinar, interativo e colaborativo, ou pelo menos a equipe começar a executar um trabalho em conjunto, dimensionando encontros periódicos para discutir os assuntos educacionais.

Todavia, uma ponderação importante a fazer é que os trabalhos desarticulados feitos isoladamente sinalizam que os integrantes da escola possuem dificuldades de trabalhar de maneira compartilhada e isso requer iniciativas da instituição para haver mudanças no posicionamento da equipe, no que concerne a falta de comunicação e interatividade de seus componentes. Ressalta-se que é fundamental desenvolver “[...] a profissão educativa com maior capacidade de relação, de comunicação, de colaboração, de transmitir as emoções e atitudes, de compartilhar com os colegas a problemática referente ao que acontece e ao que não acontece” (IMBERNÓN, 2012, p. 206).

O processo interativo provém de intensos diálogos, mas também de uma complexa rede de símbolos não verbais, que entrecruzam os momentos relacionais. Valorizar os dois movimentos, verbais e não verbais é cuidar para que mensagens não passem despercebidas. Mas a comunicação necessita ser aberta e reflexiva para atingir soluções almejadas. O encontro comprometedor entre as pessoas envolve o falar e o escutar, os quais integram pensamentos e motivos (TACCA, 2006).

Nesse sentido, uma atitude imprescindível é promover a colaboração entre os profissionais, em uma integração para haver aprendizado com os iguais e, portanto, para compreender que a Educação compõe-se de tarefas complexas e requer a comunicação plena entre os especialistas (IMBERNÓN, 2012). Assim, as trocas verbais e processos relacionais positivos entre os profissionais nas escolas, promovem um trabalho produtivo e o alcance de objetivos educativos.

Posto isso, a gratificação maior deste estudo está em contribuir para mudança de concepções, para a compreensão das causas dos problemas no aprender. Quando se fala em dificuldades para a aprendizagem, o foco não pode ser somente o aluno e sua família; o educador precisa considerar que a escola também pode apresentar dificuldades para oferecer o ensino; então a transformação nos modos de pensar sobre o fracasso escolar é a relevância que esse estudo pode trazer, pois a partir das elucidações dessa pesquisa sobre as dificuldades de aprendizagem e de escolarização, a comunidade educacional dispõe de elementos para analisar suas práticas.

Por fim, mais do que oferecer respostas, espera-se que a pesquisa produza inquietações acerca da aprendizagem no nível médio técnico de ensino. Que não seja um ponto final nas proposições sobre o fracasso escolar, mas um instigador de novas investigações, pois quando se instaura o debate, se inicia um processo de troca de ideias, e isso é algo bom, uma vez que o Ensino Médio carece de interlocuções. Abriu-se o diálogo, é preciso continuar a conversar.

REFERÊNCIAS

- ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 14.724, de 17.03.2011**. Informação e documentação, trabalhos acadêmicos, apresentação. Válida a partir de 17.04.2011. Rio de Janeiro, 2011.
- ABRAMOWICZ, Anete. Quem são as crianças multirrepetentes? In: **Para além do fracasso escolar**. 6. ed. ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (org.) *et al.* Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 161-172.
- ADAMS, BereniceGehlen. **Pesquisar**. Disponível em: <<http://200.198.22.171/pesquisa.asp>>. Acesso em 05/01/2016.
- ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da Educação básica. In: ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (org.) *et al.* **Para além do fracasso escolar**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 11-26.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; LOPES, Juliana Silva. "A culpa é sua". **Psicologia USP**, São Paulo, v.17, n.1 mar. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642006000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 25/02/2016.
- BAPTISTA NETO, Francisco. O adolescente no início do séc. XXI. In: BAPTISTA NETO, Francisco; OSORIO, Luiz Carlos. **Adolescente**: o desafio de entender e conviver. Florianópolis: Insular, 2011.p. 21-37.
- BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.
- BECKER, Fernando. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A Pesquisa Qualitativa olhada para além dos seus procedimentos. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 11-28.
- BOSSA, Nádia Aparecida. **A Psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. 2. ed. rev. e aum. Artmed: Porto Alegre, 2009.
- BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em 07/05/2016.
- Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**.Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 06/10/2015.
- Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e

Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Lei/111892.htm>. Acesso em 20/08/2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Censo da Educação Básica 2012 – **Resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf>. Acesso em 16/04/2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Censo Escolar da Educação Básica 2013 - **Resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em 16/04/2016.

BRUNER; ZELTNER. **Dicionário de Psicopedagogia e psicologia Educacional**. 3. ed. Tradução de Cacio Gomes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. Ensino médio integrado à Educação profissional: limites e possibilidades. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação, 21, 2008. **Anais...** Caxambu/MG: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT09-3976--Int.pdf>>. Acesso em 01/05/2016.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. A reforma da Educação Profissional e o Ensino Médio Integrado: tendências e riscos. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação, 29, 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2006, p. 1-17. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT09-2565--Int.pdf>>. Acesso em 01/05/2016.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

CIAVATTA, Maria. A formação Integrada; a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p.83-105.

COMELLES, Teresa Huguet. O assessoramento psicopedagógico e a colaboração entre a família e escola. In: Monereo, Carles *et al.* **O assessoramento psicopedagógico**: uma perspectiva profissional e construtivista. Trad. De Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 95-110.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: VEIGA-NETO, Alfredo et. al. **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 143-156.

COSTA, Roseane Albuquerque; SANTOS, Thelma M. de Moraes dos. Diagnóstico em famílias com queixas de dificuldades de aprendizagem. In: MUNHOZ, Maria Luiza Puglisi

(org.). **Questões familiares em termos de Psicopedagogia**. São Paulo: Memnon, 2003. p. 18-33 (Coleção Temas de Psicopedagogia, livro 7).

CREMA, Roberto. **Novo milênio, novo olhar**. Disponível em: <<http://www.unipazrecife.org.br/Novo%20Milenio.htm>>. Acesso em 05/01/2015

DAMIANI *ET AL*. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas/RS. n. 45, p. 57-67, maio/agos 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822/3074>>. Acesso em 04/05/2016.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é esse aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (org.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 101-133.

DEMO, Pedro. **Metodologia para quem quer aprender**. São Paulo: Atlas, 2008.

FAJARDO, Yolanda Gómez; LÓPES, Tereza López; MARTÍNEZ, Manuel J. Serrano. O projeto de ação orientadora como ferramenta de formação integral. In: MONEREO, Carles *et al.*. **O assessoramento psicopedagógico**: uma perspectiva profissional e construtivista. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 155-165.

FARIAS, Sandra Alves; BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. Concepção de mediação: o papel do professor e da linguagem. **Revista Profissão Docente**. Uberaba, v. 13, n.29, p. 94-109, Jul.-Dez, 2013. Disponível em: <<file:///C:/Users/User/Downloads/626-2419-1-PB.pdf>>. Acesso em 08/06/2016.

FENELON, Grácia Maria. Por que a Interdisciplinaridade? Atendimento Interdisciplinar de famílias de Adolescentes com dificuldades de aprendizagem. In: BOMBANATO, Maria Irene Maluf; BOMBANATO, Quezia (orgs). **História da Psicopedagogia e da ABPp no Brasil**: fatos, protagonistas e conquistas. Rio de Janeiro: WakEd, 2007. p. 81-84.

FERNANDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. 2.reed. Tradução de Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FICHTNER, Nilo. Distúrbios de aprendizagem - aspectos psicodinâmicos e familiares. In: SCOZ, Beatriz Judith Lima *et al.* **Psicopedagogia**: O caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes médicas, 1987. p. 56-65.

FINI, Lucila Diehl Tolaine. Desenvolvimento Moral: de Piaget a Kohlberg, **Perspectiva**, Florianópolis/SC, v. 9 n.16, p.58-78, jan/dez. 1991. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/9127/10679>>. Acesso em 10/05/2016.

_____. **Rendimento escolar e Psicopedagogia**. In: SISTO, Fermino Fernandes *et al.* Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 64 -76.

FLICK, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

FONSECA, Sônia Azambuja. Da criança ao adolescente: gênese e desenvolvimento dos distúrbios de aprendizagem. In: SCOZ, Beatriz Judith Lima *et al.* **Psicopedagogia**: O caráter

interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes médicas, 1987. p. 66-72.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRITSCH, Rosangela; VITELLI, Ricardo; ROCHA, Cleonice Silveira. Defasagem idade-série em escolas estaduais de Ensino Médio do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 218-236, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a12v95n239.pdf>>. Acesso em 05/01/2015.

GARCIA, Nilson Marcos Dias; LIMA FILHO, Domingos Leite. Politecnia ou Educação tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à Educação profissional. Reunião Anual da ANPED, 27, 2004. **Anais...** Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_domingos_Leite.pdf>. Acesso em 31/03/2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr., 1995.

GOIÁS. Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás. **Resolução nº 22 de 26 de dezembro de 2011**. Regulamento Acadêmico dos Cursos da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.ifg.edu.br/itumbiara/images/Documents/resoluo%20n%2022.2011.pdf>>. Acesso em 08/10/2015.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2012 a 2016**. Goiânia: s.n., GO, 2013.

GONZAGA, Jorge Luiz Ayres *et al.*. A prática pedagógica na Educação politécnica. In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (orgs.). **O Ensino Médio e os desafios da experiência**: movimentos da prática. São Paulo: Fundação Santillana: Moderna, 2014. p. 93-114.

GOSSLER, Márcia Alves Simões. O silêncio da família e a dificuldade de aprendizagem. In: MUNHOZ, Maria Luiza Puglisi. **Questões familiares em termos de Psicopedagogia**. São Paulo: Memnon, 2003. p. 81- 88 (Coleção Temas de Psicopedagogia, Livro 7).

GRASSI, Tânia Mara. **Psicopedagogia**: um olhar uma escuta. Curitiba: IBPEX, 2009.

IGNÁCIO, Daisy Rangel; GONÇALVES, Maria Helena machado. Transições familiares, continuidade e mudanças por meio das gerações In: MUNHOZ, Maria Luiza Puglisi (org.). **Questões familiares em termos de Psicopedagogia**. São Paulo: Memnon, 2003. p. 34-48 (Coleção Temas de Psicopedagogia, livro 7).

IMBERNÓN Francisco. Claves para una nueva formación del profesorado. **Investigación en la escuela**, n. 43, p. 57-66, 2001. Disponível em:< <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117059>>. Acesso em 05/03/2014.

_____. Ensinar, aprender e se comunicar no Ensino Médio. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano; AQUINO, Orlando Fernández (Org.). **Ensino Médio: estado atual, políticas e formação de professores**. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 205-228.

INEP (sistema nacional de Estudos e Pesquisas Educaionais Anísio Teixeira). **Sistema de Consulta a Matrícula do Censo Escolar - 1997/2014**. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em 16/04/2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS – Campus Itumbiara. **Matrizes**. 2009. Disponível em: <www.ifg.edu.br/itumbiara/index.php/matrizes>. Acesso em 10/01/2016.

JUNCKES, Rosani Casanova. A prática docente em sala de aula: mediação pedagógica. In: Simpósio sobre formação de professores, 5, 2013, **Anais...** Tubarão, SC: Unisul, 2013. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/simfop/2013_07.htm>. Acesso em 16 jul. 2016.

KIGUEL, Sônia Moojen. Abordagem psicopedagógica da aprendizagem. In: SCOZ, Beatriz Judith Lima *et al.* **Psicopedagogia: O caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 25-39.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo/SP, v.41 n.144 set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300006>. Acesso em 02/05/2016.

_____. Políticas para Ensino Médio e seu potencial inclusivo. In: Reunião Nacional da ANPED, 36, 2013, **Anais...** Goiânia-GO: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt09_trabalhos_pdfs/gt09_3009_texto.pdf>. Acesso em 31/03/2015.

LAENG, Mauro. **Dicionário de Pedagogia**. Cidade: Dom Quixote, 1973.

LAKATOS, Eva; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. **Juventude, projetos de vida e Ensino Médio**. Educação e Sociedade, Campinas, v.32. n. 117 Out./Dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000400010>. Acesso em 05/05/2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

LOPES, Antônia Osima. Aula expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas, SP: Papirus, 1991. p. 35-48 (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1995.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

MARCOS, Serafín Antúnez. As escolas como contexto da intervenção psicopedagógica. In: MONEREO, Carles *et al.* **O assessoramento psicopedagógico**: uma perspectiva profissional e construtivista. Trad. De Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 45-56.

MARTIN, Luis Del Carmen. O trabalho em equipe: aspecto básico para a inovação nas escolas. In: MONEREO, Carles *et al.* **O assessoramento psicopedagógico**: uma perspectiva profissional e construtivista. Trad. De Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 115-124.

MARTINS, Nelson. **Ser aluno**. Disponível em: <<http://www.ipv.pt/millennium/Millennium30/poema4.pdf>>. Acesso em 22/06/2016.

MELO, Geovana Ferreira; SANTOS, Patrícia Peixoto. Docência Universitária: Percepções a partir do Quadro teórico dos saberes docentes. **Ensino Em-Revista**. v. 17, n 02, p. 355-376. Jul./dez. 2010.

MILICIC, Neiva. Estratégias para famílias de crianças com baixo rendimento escolar. In: SCOZ, Beatriz Judith Lima *et al.* **Psicopedagogia**: O caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes médicas, 1987. p. 321-331.

MINAYO, Maria Cecília Souza. Trabalho de campo: Contexto de Observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 61-77.

MUSSOI, Salette Vailati; NEVES, Isabel Cristina. O fracasso escolar na primeira série do Ensino Médio: uma proposta de superação. **Cadernos PDE**, Curitiba. v. 1, 2008. Artigo disponível na base de dados da coleção O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense da Secretaria de Educação do Governo do Estado de Paraná. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2008_unicentro_ped_artigo_salette_vailati_mussoi.pdf>. Acesso 04/05/2016.

NOVAES, Maria Helena. **Adaptação escolar**: Diagnóstico e Orientação. Petrópolis: Vozes, 1975.

OLIVEIRA, Nayara Hakime Dutra de. **Recomeçar**: família, filhos e desafios [online]. São Paulo: Editora UNESP: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PACHECO, Eliezer. **Os institutos Federais**: uma revolução na Educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3787-cartilha-eliezer-final&category_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 16/08/2015.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Tradução de Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PARENTE, Sônia B. Albuquerque; RANNA, Wagner. Dificuldades de aprendizagem: discussão crítica de um modelo de atendimento. In: SCOZ, Beatriz Judith Lima *et al.*

Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 48-55.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: história de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**: convite a viagem. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____, Philippe. **A pedagogia da escola das diferenças**. 2. ed. Tradução de Cláudia Schiling. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: Identidade e Saberes da Docência. In: _____ (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002, p.07-34..

POJO, Oneide Campos. Os programas de recuperação (nivelamento) de aprendizagem do instituto Ayrton Senna em Benevides/PA. In: Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada, 5, 2012. **Anais...** Avaliação do rendimento escolar: dimensões internacionais. Belém/PA: Sociedade Brasileira de Educação Comparada, 2012. Disponível em <<http://www.sbec.org.br/evt2012/trab46.pdf>>. Acesso em 04/05/2016.

PONTES, Ana Paula Furtado Soares; OLIVEIRA, Ramon de. O Ensino Médio Integrado: a materialização de uma proposta em um instituto federal de Educação, ciência e tecnologia. Reunião Anual da ANPED, 35, 2012. **Anais...** Porto de Galinhas/PE: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2012. Disponível em <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT09%20Trabalhos/GT09-1439_int.pdf>. Acesso em 31/03/2016.

PORTO, Olívia. **Psicopedagogia Institucional**: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico. 3. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2009.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano; AQUINO, Orlando Fernández. Ensino Médio: um estudo do desempenho da rede estadual em Uberlândia. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano; AQUINO, Orlando Fernández (Org.). **Ensino Médio**: estado atual, políticas e formação de professores. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 13-46.

RANGEL, Mary. **Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. (Magistério, formação e trabalho pedagógico).

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da Educação. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. **Aprender tem que ser gostoso**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

RUBINSTEIN, Edith. A especificidade do diagnóstico psicopedagógico. In: SISTO, Fermino Fernandes *et al.* **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. p. 127-139.

SAMPAIO, Samaia. **Dificuldades de aprendizagem na relação sujeito, família e escola**. 3.ed. Rio de Janeiro: Wak ed., 2011.

SANTOS, Ary dos. **Aprender a estudar**. Disponível em: <<https://flabbergasted2.wordpress.com/2008/01/22/aprender-a-estudar-j-c-ary-dos-santos/>>. Acesso em 30/12/2015

SARTI, Cynthia. **O jovem na família**: o outro necessário. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (org.) *et al.* Juventude, Educação, cultura e participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 89- 114.

SEVERINO, Antônio Joaquim; SEVERINO, Estevão Santos. **Ensinar e aprender com a pesquisa no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2012.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem e desenvolvimento**: o papel da mediação Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado de Educação. Curitiba: s.n., 2009. Disponível em:

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/jul_2009/aprendizagem_desenvolvemnto_sforni.pdf>. Acesso em 01/06/2016.

SILVA, Filomena L.G. Rodrigues da; SCHEIBE, Leda. Desafios políticos, teóricos e práticos para implementação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano; AQUINO, Orlando Fernández (Org.). **Ensino Médio**: estado atual, políticas e formação de professores. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 49-65.

SILVA, Marcos Vito. **Crônicas do cotidiano familiar**: relações com a escola. Juiz de Fora: FEME, 2007.

SILVA, Maria Cecília Almeida e. **Psicopedagogia**: em busca de uma fundamentação teórica. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

SIRINO, Marisa de Fátima; CUNHA, Beatriz Belluzzo Brando. Repensando o fracasso escolar: reflexões a partir do discurso do aluno. In: Reunião Anual da ANPED, 25, 2002. **Anais...** Caxambu/MG: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação 2002. Disponível em: <<http://25reuniao.anped.org.br/tp251.htm#gt13>>. Acesso em 01/05/2016.

SMITH, Corinne; STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de A à Z**: um guia completo para pais e educadores. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Ática, 2000 (Série Fundamentos).

SOLÉ, Isabel. **Orientação educacional e intervenção psicopedagógica**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto alegre: Artmed, 2001.

STEFANI, Rosely. **Vida tecida**. Disponível em: <<http://bibliotecaets.blogspot.com.br/2010/06/poesia-tecendo-vida.html>>. Acesso em 30/12/2015

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINA, Regina Célia Almeida Rego. **Entrevista na pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2002.

TACCA, Maria Carmen Vilela Rosa. Relações sociais na escola e desenvolvimento da subjetividade. In: SCOZ, Beatriz (org.) et al. **Aprendizagem**: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade. Petrópolis, RJ: Vozes: São Paulo: ABPp, 2006. p. 60-85.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VISCA, Jorge. **Psicopedagogia**: novas contribuições. Organização e tradução de Andrea Moraes e Maria Isabel Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

. **Técnicas Projetivas Psicopedagógicas e Pautas Gráficas para sua Interpretação**. Compilado por Susana Rozenmacher. 4.ed. Buenos Aires: Visca & Visca, 2013.

WAGNER, Adriana *et al.* **Configuração familiar e o bem-estar psicológico dos adolescentes**. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v.12 n.1, 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000100010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 05/05/2016.

WAGNER, Luiz Roberto; CUNHA, Djenane Sichieri. Projeto de Nivelamento e as Condições de Ensino dos Cursos de Graduação. In: Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, 14, 2008. **Anais...** Santos /SP: Associação Brasileira de Educação a Distância, 2008. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/552008122056pm.pdf>>. Acesso em 04/05/2016.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. Considerações sobre a instrumentalização do psicopedagogo no diagnóstico. In: SCOZ, Beatriz Judith Lima *et al.* **Psicopedagogia**: O caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 75-85.

_____. **Psicopedagogia Clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 14. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXOS

ANEXO A Modelo do Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “Uma abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem no ensino médio técnico integrado”, sob a responsabilidade dos pesquisadores: Maria Irene Miranda e Sônia Ferreira de Jesús.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender os motivos que tem desencadeado o insucesso escolar dos alunos dos Cursos Técnicos Integrados em Química e em Eletrotécnica; para tanto a pretensão é realizar um levantamento da situação acadêmica dos educandos no que se refere ao sucesso/insucesso escolar e verificar as causas dos problemas de aprendizagens existentes a partir da abordagem psicopedagógica; além disso, verificar o grau de participação dos pais na vida escolar dos filhos, identificar os fatores impeditores da participação efetiva e abordar as consequências desta não participação.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador Sônia Ferreira de Jesús no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Campus Itumbiara, localizado na Av. Furnas, nº 55, bairro Vilage Imperial, Itumbiara – GO, CEP 75524-010, de acordo com a disponibilidade do entrevistado.

Na sua participação você irá participar de entrevistas com encontros presenciais. A entrevista será gravada e realizada por um roteiro contendo questões sobre aprendizagem e dificuldades de aprendizagem. A entrevista será gravada para permanecer na íntegra o que o entrevistado expor. O material gravado será desgravado logo após sua devida transcrição. Assegura-se que você terá acesso as transcrições das gravações para possíveis reformulações, caso sejam solicitadas. Na análise das transcrições serão apreciadas as expressões e palavras utilizadas. Informa-se que não será feita referência em nenhuma parte da pesquisa, ao seu nome. Os participantes da pesquisa serão referidos através de letras ou siglas, nomes fictícios ou pelo referido cargo ocupado.

Em nenhum momento você será identificado pelo seu nome. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos consistem em **1** - Há um risco quanto à identificação do participante. Para testificar de que não haja esta ocorrência, os participantes serão referidos nas por letras ou siglas, nomes fictícios ou pelo referido cargo ocupado. **2** - Outro problema seria quanto aos aspectos emocionais dos participantes, ao prestar entrevistas em pesquisas e se exporem, medo de falarem algo que possa trazer problema a eles futuramente. Visando resguardar a dignidade do participante da pesquisa, será garantido o direito a devolutiva, ou seja, tudo que se recolher de dados durante a entrevista será encaminhado para o entrevistado fazer a verificação antes que se construa o relatório final.

Os benefícios serão possíveis soluções para os problemas enfrentados pela escola no que se refere às dificuldades de aprendizagem, evasão e reprovações dos estudantes; e promoção de debates e discussões em torno da temática da pesquisa.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Maria Irene Miranda - Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco G, sala 1G110, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone:32918306. Sônia Ferreira de Jesús - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Itumbiara; Av. Furnas nº 55, Vilage Imperial – Itumbiara – GO, CEP: 75524-010; fone: (64) 21035600. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, _____ de _____ de 20__

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

ANEXO B Modelo do Termo de consentimento livre e esclarecido para responsável legal do menor de idade

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) senhor(a), o(a) menor, pelo qual o(a) senhor(a) é responsável, está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “Uma abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem no ensino médio técnico integrado”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Maria Irene Miranda e Sônia Ferreira de Jesús. Nesta pesquisa nós estamos buscando entender os motivos que tem desencadeado o insucesso escolar dos alunos dos Cursos Técnicos Integrados em Química e em Eletrotécnica; para tanto a pretensão é realizar um levantamento da situação acadêmica dos educandos no que se refere ao sucesso/insucesso escolar e verificar as causas dos problemas de aprendizagens existentes a partir da abordagem psicopedagógica; além disso, verificar o grau de participação dos pais na vida escolar dos filhos, identificar os fatores impeditores da participação efetiva e abordar as consequências dessa não participação.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador Sônia Ferreira de Jesús no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Campus Itumbiara, localizado na Av. Furnas, nº 55, Bairro Village Imperial, Itumbiara – GO, CEP 75524-010, de acordo com a disponibilidade do entrevistado.

Na participação do (a) menor, ele(a) irá participar de entrevistas com encontros presenciais. A entrevista será gravada e realizada por um roteiro contendo questões sobre aprendizagem e dificuldades de aprendizagem. O material gravado será desgravado logo após sua devida transcrição. Assegura-se que você e o menor terão acesso às transcrições para possíveis reformulações. Na análise serão apreciadas as expressões e palavras utilizadas. Não será feita referência em nenhuma parte da pesquisa ao nome do menor. O mesmo será referido através de letras, siglas ou nomes fictícios. Em nenhum momento o (a) menor será identificado(a) pelo seu nome. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. O (A) menor não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos, da participação do (a) menor na pesquisa, consistem em **1** - Há um risco quanto à identificação do participante. Para isso, os participantes serão referidos por letras, siglas ou nomes fictícios. **2** - Os riscos consistem em **1** - Há um risco quanto à identificação do participante. Para testificar de que não haja essa ocorrência, os participantes serão referidos por letras, siglas e nomes fictícios. **2** - Outro problema seria quanto aos aspectos emocionais dos participantes, ao prestar entrevistas em pesquisas e se exporem, medo de falarem algo que possa trazer problema a eles futuramente. Visando resguardar a dignidade do participante da pesquisa, será garantido o direito a devolutiva, ou seja, tudo que se recolher de dados durante a entrevista será encaminhado para o entrevistado fazer a verificação antes que se construa o relatório final.

Os benefícios serão soluções para os problemas enfrentados pela escola e pelo aluno no que se refere às dificuldades de aprendizagem, evasão e reprovações. Também uma forma de mover os participantes da instituição a mover ações em prol da mesma. Também mover debates e diálogos sobre os problemas existentes. O (A) menor é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o (a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o (a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor, poderá entrar em contato com: Maria Irene Miranda - Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco G, sala 1G110, Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG, CEP: 38408-100; fone: 32918306. Sônia Ferreira de Jesús - Instituto Federal de Goiás – Campus Itumbiara; Av. Furnas nº 55, Village Imperial – Itumbiara – GO, CEP: 75524-010; fone: (64) 21035600. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, _____ de _____ de 20 _____

Assinatura dos pesquisadores

Eu, responsável legal pelo(a) menor _____, consinto na sua participação no projeto citado acima, caso ele(a) deseje, após ter sido devidamente esclarecido.

ANEXO C Modelo do Termo de consentimento livre e esclarecido para participante menor de idade

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada “Uma abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem no ensino médio técnico integrado”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Maria Irene Miranda e Sônia Ferreira de Jesús.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender os motivos que tem desencadeado o insucesso escolar dos alunos dos Cursos Técnicos Integrados em Química e em Eletrotécnica; para tanto a pretensão é realizar um levantamento da situação acadêmica dos educandos no que se refere ao sucesso/insucesso escolar e verificar as causas dos problemas de aprendizagens existentes a partir da abordagem psicopedagógica; além disso, verificar o grau de participação dos pais na vida escolar dos filhos, identificar os fatores impeditores da participação efetiva e abordar as consequências dessa não participação.

Na sua participação você irá participar de entrevistas com encontros presenciais. A entrevista será gravada e realizada por um roteiro contendo questões sobre aprendizagem e dificuldades de aprendizagem. O material gravado será desgravado logo após sua devida transcrição. Assegura-se que você terá acesso às transcrições das gravações e poderá solicitar reformulações. Na análise serão apreciadas as expressões e palavras expostas. Informa-se também que não será feita referência em nenhuma parte da pesquisa ao seu nome. Os participantes serão referidos através de letras, siglas ou nomes fictícios. Em nenhum momento você será identificado pelo seu nome. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos consistem em - Há um risco quanto à identificação do participante. Para testificar de que não haja essa ocorrência, os participantes serão referidos nas por letras, siglas ou nomes fictícios. 2 - Outro problema seria quanto aos aspectos emocionais dos participantes, ao prestar entrevistas em pesquisas e se exporem, medo de falarem algo que possa trazer problema a eles futuramente. Visando resguardar a dignidade do participante da pesquisa, será garantido o direito a devolutiva, ou seja, tudo que se recolher de dados durante a entrevista será encaminhado para o entrevistado fazer a verificação antes que se construa o relatório final.

Os benefícios serão possíveis soluções para os problemas enfrentados pela escola no que se refere às dificuldades de aprendizagem, evasão e reprovações dos estudantes. O levantamento dos aspectos inerentes à problemática, ajudará os participantes da instituição mover ações em prol da mesma. Também a mover debates e diálogos sobre os problemas existentes.

Mesmo seu responsável legal tendo consentido na sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar da mesma se não desejar. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Esclarecimento ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Maria Irene Miranda - Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco G, sala 1G110, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 32918306. Sônia Ferreira de Jesús - Instituto Federal de Goiás – Campus Itumbiara; Av. Furnas nº 55, Village Imperial – Itumbiara – GO, CEP: 75524-010; fone: (64) 21035600. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Uberlândia, _____ de _____ de 20____

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

ANEXO D Autorização da instituição para coleta de dados

DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

Declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa “Uma abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem no ensino médio técnico integrado” será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e concordar com o parecer ético emitido por este CEP, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta Instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Autorizo os (as) pesquisadores (as) Maria Irene Miranda e Sônia Ferreira de Jesús realizarem a(s) etapa(s): 1- levantamento dos resultados do rendimento escolar dos alunos dos cursos técnicos integrados em química e em eletrotécnica referente ao período de 01/01/2012 a 31/12/2014. 2 - averiguação dos documentos da escola como regimento interno, projeto pedagógico, matrizes curriculares, plano de desenvolvimento institucional, plano de ensino de professores, históricos escolares, boletins escolares e resoluções dos cursos técnicos. 3 – verificação das fichas de atendimentos individuais de orientações realizadas, dos registros de atendimentos gerais e relatórios conclusivos dos atendimentos do setor pedagógico. 4 - verificações da rotina das atividades extraclasse, realizadas em outros espaços da instituição e externas a ela, como laboratórios, núcleos de pesquisa, visitas técnicas, etc. 5 – realização de entrevistas com professores, pedagogo, psicólogo, assistente social, médico, coordenadores de área, coordenador acadêmico, chefe de departamento de área acadêmica, aluno e seu responsável legal, e com totalizando dezessete participantes; 6 – prestar todas as informações necessárias à pesquisa e ser participante do instrumento entrevista; todas essas etapas utilizando-se da infraestrutura desta Instituição.



Aline Silva Barroso
Diretora-Geral

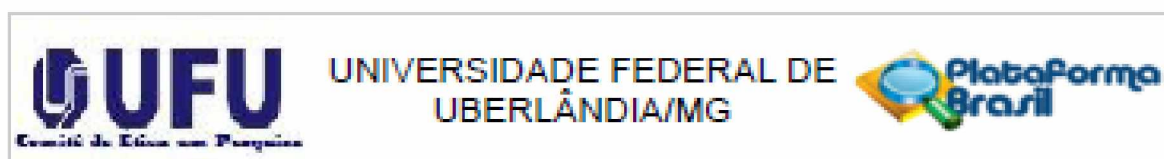
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Campus Itumbiara
15/09/2015

Aline Silva Barroso
Diretora Geral
IFG-Câmpus Itumbiara
Port. nº 2.001 D.O.U.: 09/12/2013

15/09/2015

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
Campus Itumbiara
Av. Furnas nº 55 - Village Imperial
Cep.: 75.524-010 Itumbiara - GO
CNPJ: 10.870.883/0005-70

ANEXO E Parecer Consubstanciado do CEP/UFU de aprovação da pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: UMA ABORDAGEM PSICOPEDAGÓGICA DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO.

Pesquisador: Maria Irene Miranda

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 49813815.0.0000.5152

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.414.598

Apresentação do Projeto:

Conforme apresenta o protocolo: A proposta de trabalho deste protocolo, numa perspectiva qualitativa e com um método de estudo de caso de uma Instituição escolar no ensino médio, para compreender o "o Insucesso escolar dos alunos dos Cursos Técnicos Integrados em Química e em Eletrotécnica em uma Instituição pública federal do Estado de Goiás".

Objetivo da Pesquisa:

O protocolo tem como objetivo geral: "realizar um levantamento da situação acadêmica dos alunos dos cursos técnicos Integrados Integrals em eletrotécnica e em química, no que se refere ao sucesso/insucesso escolar, para verificar os problemas de aprendizagens existentes e os motivos que desencadearam tal situação e assim delinear possíveis apontamentos a partir da abordagem psicopedagógica. Também fazer um levantamento dos fatores Impeditivos da participação efetiva dos pais na vida escolar dos filhos e abordar as consequências desta não participação".

E como objetivos específicos: "analisar os resultados de aprovação, reprovação e evasão no período de 2012 a 2014; analisar a existência de ações efetivadas pela Instituição com a finalidade de sanar a problemática existente no que concerne ao Insucesso escolar dos discentes; neste sentido propôs-se a verificar o grau de interação dos profissionais que poderiam compor uma equipe multiprofissional; verificar se a equipe de acompanhamento do aluno tem conhecimento

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA/MG



Continuação do Parecer: 1.414.590

sobre a psicopedagogia e de seus aportes na investigação e Intervenção em se tratando dos problemas de aprendizagem; mostrar as concepções de pais, alunos, professores, equipe pedagógica e gestora da escola sobre os problemas de aprendizagem existentes; analisar a relação entre professores e alunos, o sistema de avaliação e recuperação, as metodologias de ensino, verificando seus impactos nas aprendizagens dos alunos; verificar junto aos pais, quais os motivos das ausências na participação efetiva da situação escolar dos educandos; abordar os fatores desencadeadores do Insucesso escolar, quando os pais não participam da escolarização dos filhos; verificar qual é o grau de envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos e como esta participação pode influenciar nas aprendizagens e dificuldades de aprendizagens existentes; Identificar possíveis benefícios da interação família, escola e comunidade para a construção das aprendizagens e sucesso escolar dos educandos”.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo os pesquisadores: O protocolo afirma que os riscos da pesquisa serão “não conseguir fazer a tradução da realidade da forma como ela é, como ela se apresenta, com suas complexidades”, principalmente pelos “possíveis erros na interpretação de dados, por causa das questões subjetivas implicadas ao investigador, seus pré-conceitos sobre determinados assuntos”.

E os benefícios, segundo o protocolo, serão representativas para as questões oriundas dos problemas enfrentados pela Instituição escolar interpretada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Metodologicamente, acata-se a argumentação desenvolvida pela estratégia das respostas às pendências. Portanto, o protocolo está aprovado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados.

Recomendações:

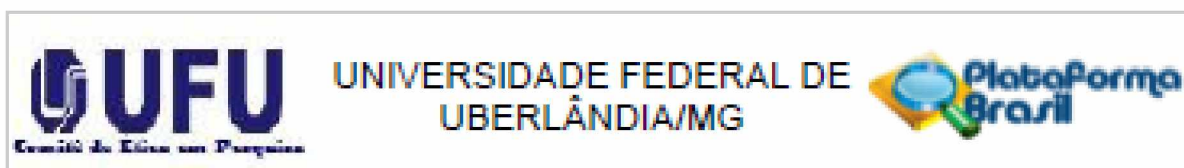
Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apresentadas no parecer consubstanciado nº 1.331.967, de 21 de Novembro de 2015, foram atendidas.

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

Endereço: Av. João Neves de Ávila 2121- Bloco “1A”, sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3230-4131 Fax: (34)3230-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 1.414.590

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: Maio de 2016.

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

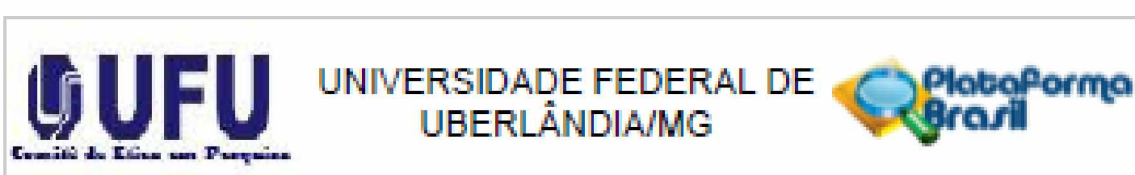
O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução CNS 466/12, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de

Endereço: Av. João Neves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br



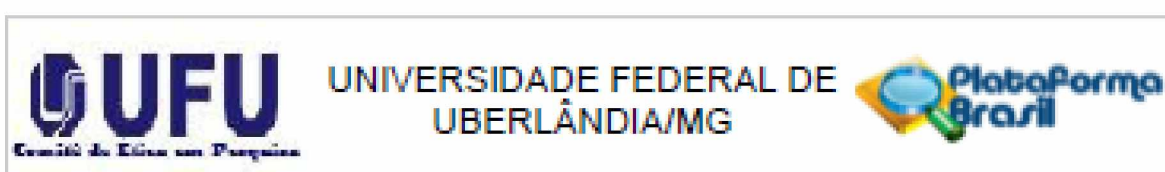
Continuação do Parecer: 1.414.598

projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE INFORMACOES BASICAS DO PROJETO 589940.pdf	18/12/2015 18:41:26		Acelto
Outros	PENDENCIAS.docx	18/12/2015 18:39:53	Maria Irene Miranda	Acelto
Outros	ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES.pdf	18/12/2015 18:35:10	Maria Irene Miranda	Acelto
Outros	ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM OS INTEGRANTES DA EQUIPE.pdf	18/12/2015 18:32:48	Maria Irene Miranda	Acelto
Outros	ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM OS ALUNOS.pdf	18/12/2015 18:30:21	Maria Irene Miranda	Acelto
Outros	ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM O PAI OU RESPONSÁVEL LEGAL	18/12/2015 18:25:03	Maria Irene Miranda	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Modelo_Termo_Assentimento_para_Menor.pdf	18/12/2015 18:15:01	Maria Irene Miranda	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Modelo_TCLE_termino_consentimento_livre_e_esclarecido.pdf	18/12/2015 18:13:38	Maria Irene Miranda	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	MODELO_TCLE_para_o_responsavel_legal_pelo_menor_sujeito_de_pesquisa.pdf	18/12/2015 18:10:05	Maria Irene Miranda	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.pdf	18/12/2015 18:06:06	Maria Irene Miranda	Acelto
Outros	Links para os currículos Lattes dos pesquisadores.docx	01/10/2015 02:00:09	Maria Irene Miranda	Acelto
Outros	Solicitacao_de_Autorizacao_de_Coleta_de_Dados.pdf	01/10/2015 01:51:46	Maria Irene Miranda	Acelto
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_Compromisso_da_Equipe_e_xecutora.pdf	01/10/2015 01:50:00	Maria Irene Miranda	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_da_Instituiçao_Coparticipante.pdf	01/10/2015 01:48:15	Maria Irene Miranda	Acelto
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	01/10/2015	Maria Irene Miranda	Acelto

Endereço: Av. João Neves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3230-4131 Fax: (34)3230-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 1.414.528

Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	01:35:14	Maria Irene Miranda	Acelto
----------------	------------------	----------	---------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLÂNDIA, 18 de Fevereiro de 2016

Assinado por:
Sandra Terezinha de Farias Furtado
(Coordenador)

Endereço: Av. João Neves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 204 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br

APÊNDICES

APÊNDICE A Modelo do roteiro para aplicação da técnica projetiva psicopedagógica

– “Par educativo”



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO PARA APLICAÇÃO DA TÉCNICA PROJETIVA PSICOPEDAGÓGICA “PAR EDUCATIVO”

(Baseado na teoria de Jorge Visca)

Objetivo:

Verificar os vínculos de aprendizagem escolares que o sujeito possui, ou seja, “os vínculos de aprendizagem com o docente, os objetos e com quem aprende no meio escolar.” (VISCA, 2013, p.211).

Material:

Folhas de sulfite branco, lápis preto, borracha.

Procedimento:

- Entregar uma folha de papel branca tamanho ofício e um lápis;
- Pedir para o aluno desenhar uma pessoa que ensina e uma que aprende;
- Pedir ao aluno que indique quem são as pessoas, as idades;
- Solicitar ao aluno que relate uma história (por escrito) e dar um título.

APÊNDICE B Modelo do roteiro para aplicação da técnica projetiva psicopedagógica – “Família Educativa”



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO PARA APLICAÇÃO DA TÉCNICA PROJETIVA PSICOPEDAGÓGICA FAMÍLIA EDUCATIVA

(Baseado na teoria de Jorge Visca)

Objetivo:

“Descobrir a representação que o entrevistado faz do que os membros do grupo familiar sabem do modelo de aprendizagem que os mesmos possuem e transmitem”. (p. 139). Serve para “estudar o vínculo de aprendizagem com o grupo familiar e cada um dos integrantes do mesmo.” (VISCA, 2013, p. 213).

Material: folhas de sulfite branco, lápis preto, borracha.

Procedimento:

- Pedir para o aluno desenhar a sua família, e cada integrante realizando alguma atividade que sabe fazer ou gosta de fazer;
- Sugerir que informe as idades das pessoas, os nomes, e o que cada um está fazendo, se costumam ensinar ou não, e como fazem para ensinar;
- Solicitar ao aluno que relate uma história (por escrito) e dar um título;
- Se for necessário, fazer perguntas complementares.

APÊNDICE C Modelo do roteiro da entrevista realizada com os(s) professores (as)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM OS (AS) PROFESSORES (AS)

Identificação

Dados:

Sigla de identificação ou nome fictício: _____ Idade: _____

Dados relativos à formação:

Formação: Graduação () Curso? Especialização () Especificidade?
Mestrado () Especificidade? Doutorado () Especificidade?
Participa de eventos científicos? Em que área?
Participa de formação continuada, como cursos de aperfeiçoamento?

Profissionalização:

Tempo de atuação no magistério:
Educação básica? Ensino superior?
Percurso profissional? Como foi a escolha da profissão?

Roteiro

- 1 - Considerando a vida acadêmica dos educandos do ensino médio técnico da instituição fale sobre as dificuldades de aprendizagem ou escolar, reprovação e evasão escolar?
- 2 - Para você o que é dificuldade de aprendizagem e quais são os fatores desencadeadores de uma dificuldade?
- 3 - Em sua opinião, quais fatores são importantes para o sucesso da aprendizagem?
- 4 - Você considera que por meio de seu trabalho está contribuindo para diminuir as dificuldades de aprendizagem existentes, os problemas de adaptação dos alunos, as reprovações e as evasões? Como?
- 5 - Em sua concepção os recursos metodológicos e avaliativos (bimestrais e de recuperação) são condizentes com as necessidades dos educandos? Justifique.
- 6 - Como você define suas relações com os alunos em sala de aula? Justifique
- 7 - A instituição dispõe de uma estrutura física e apoio com equipe pedagógica e psicossocial. Em sua opinião esses fatores têm favorecido a aprendizagem dos alunos? Por quê?
- 8 - Em que momento você julga necessário encaminhar um aluno para atendimento especializado?
- 9 - Você já fez algum encaminhamento de aluno para atendimento especializado? Suas expectativas em relação a esse serviço foram correspondidas? Justifique.
- 10 - O corpo docente dialoga sobre os problemas de aprendizagem dos alunos? Explique.
- 11 - Como você define a participação dos familiares na vida escolar dos educandos? Justifique.
- 12 - A escola tem efetuado alguma ação para favorecer a interação família e escola? Explique.
- 14 - Considerando o assunto em pauta, gostaria de acrescentar algo?

APÊNDICE D Modelo do roteiro da entrevista realizada com os pais

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM O PAI, MÃE OU RESPONSÁVEL LEGAL**Identificação****Dados:**

Sigla de identificação ou nome fictício: _____

Idade: _____

Dados relativos à formação:

Formação: _____

Profissionalização:

Profissão? _____

Roteiro

- 1 - Fale sobre o processo de aprendizagem de seu/sua filho (a): antes de entrar na escola; depois que entrou na escola.
- 2 - Você tem conhecimento sobre a aprendizagem de seu/sua filho (a) na atual escola? Ele (a) apresenta alguma dificuldade de aprendizagem ou escolar? Justifique.
- 3 - Você consegue acompanhar a vida escolar do seu/sua filho (a)? Se não, por quê? Se sim, de que forma?
- 4 - Você incentiva o desenvolvimento escolar de seu/sua filho (a)? Como?
- 5 - Você participa de reuniões na escola? Realiza visita para dialogar sobre a situação de aprendizagem do seu/sua filho (a)? Justifique.
- 6 - Você já foi convidada (o) pela escola para conversar sobre a vida acadêmica de seu/sua filho (a)?

APÊNDICE E Modelo do roteiro da entrevista realizada com os alunos



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM O ALUNO

Identificação

Dados:

Sigla de identificação ou nome fictício: _____

Idade: _____

Curso: _____

Profissionalização:

Trabalha atualmente? _____

Qual sua Profissão? _____

Roteiro

- 1 - Fale sobre o curso técnico que você está fazendo (gosta do curso, pretende atuar na área, tem satisfação em realizar esse curso, porque você fez opção por esse curso).
- 2 - Em seu entendimento, há algum problema na forma como o ensino é ministrado na instituição? Justifique.
- 3 - Se você pudesse mudar algo nas aulas dos professores, o que mudaria? Por quê?
- 4 - Se você pudesse mudar algo na forma de funcionamento da escola, o que mudaria? Por quê?
- 5 - Em sua concepção os recursos metodológicos e avaliativos (bimestrais e de recuperação) são condizentes com as suas necessidades? Justifique.
- 6 - Você procura os serviços de atendimentos e de recuperação escolar para sanar suas dúvidas nos conteúdos? Justifique.
- 7 - Você considera que existe interação entre você e os professores? Justifique.
- 8 - Você apresenta dificuldades na aprendizagem de algum conteúdo? Se sim, o que a escola faz para te ajudar a sanar as dificuldades?
- 9 - Você realiza pesquisas, participa de eventos, de visita extraclasse como formas de melhorar e enriquecer seu aprendizado? Por quê?
- 10 - Como você organiza seus estudos dentro e fora da escola?
- 11 - Você recebe algum tipo de apoio de seus pais ou outros membros da família para realização de seus estudos? Explique.
- 12 - Seus pais visitam a escola acompanhar sua vida acadêmica? O que você pensa sobre isso?
- 13 - Considerando o assunto em pauta, gostaria de acrescentar algo?

APÊNDICE F Modelo do roteiro da entrevista realizada com integrantes da equipe



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM OS INTEGRANTES DA EQUIPE

Identificação

Dados:

Sigla de identificação ou cargo: _____ Idade: _____

Dados relativos à formação:

Formação: Graduação () Curso? Especialização () Especificidade?

Mestrado () Especificidade? Doutorado () Especificidade?

Participa de eventos científicos? Em que área?

Participa de formação continuada, como cursos de aperfeiçoamento?

Profissionalização:

Tempo de atuação no magistério:

Educação básica?

Ensino superior?

Percurso profissional?

Como foi a escolha da profissão?

Roteiro

- 1 - Considerando a vida acadêmica dos educandos do ensino médio técnico da instituição fale sobre as dificuldades de aprendizagem ou escolar, reprovação e evasão escolar?
- 2 - Em sua opinião, quais os fatores são importantes para o sucesso da aprendizagem?
- 3 - Para você o que é dificuldade de aprendizagem e quais são os fatores desencadeadores de uma dificuldade?
- 4 - Em seu entendimento, há algum problema na forma como o ensino é ministrado na instituição? Justifique.
- 5 - Em sua concepção os recursos metodológicos e avaliativos (bimestrais e de recuperação) são condizentes com as necessidades dos educandos? Justifique.
- 6 - Você considera que sua atuação pode contribuir com a formação dos educandos do ensino médio técnico? Justifique.
- 7 - A instituição dispõe de uma estrutura física e apoio com equipe pedagógica e psicossocial. Em sua opinião esses fatores têm favorecido a aprendizagem dos alunos? Por quê?
- 8 - Você recebeu encaminhamento de alunos que possuem dificuldades de aprendizagem ou problemas que justificasse acompanhamento específico? Justifique.
- 9 - A equipe se encontra para diálogos sobre os problemas de aprendizagem? Explique.
- 10 - Como você define a participação dos familiares na vida escolar dos educandos? Justifique.
- 11 - A escola tem efetuado alguma ação para favorecer a interação família e escola? Explique.
- 12 - Considerando o assunto em pauta, gostaria de acrescentar algo?