



INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA - IFB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - PROFEPT

LUDIMILA DUQUE DE CASTRO

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: ORIENTAÇÕES
PEDAGÓGICAS PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**

Brasília/DF
2022

LUDIMILA DUQUE DE CASTRO

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: ORIENTAÇÕES
PEDAGÓGICAS PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de
Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, do Programa de Mestrado
Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de
Brasília – IFB.

Orientadora: Dr^a. Simone Braz Ferreira Gontijo

Brasília/DF

2022



C355 Castro, Ludimila Duque de
Dificuldades de aprendizagem no Ensino Médio Integrado:
orientações pedagógicas para profissionais da educação / Ludimila
Duque de Castro. — Brasília, 2022.
97 f. : il. color.

Orientadora: Simone Braz Ferreira Gontijo.
Dissertação (Mestrado) — Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Brasília, Mestrado Profissional em Educação
Profissional e Tecnológica, 2022.

1. Dificuldades de aprendizagem. 2. Ensino Médio Integrado.
3. Orientação pedagógica. I. Gontijo, Simone Braz Ferreira. II. Título.

CDU: 373.5:37.015.3

FICHA CATALOGRÁFICA

 <p>INSTITUTO FEDERAL Brasília</p>	<p>INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA Autarquia criada pela Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008</p> <p>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA</p>	 <p>PROFEPT MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INSTITUTO FEDERAL Brasília</p>
--	--	---

LUDIMILA DUQUE DE CASTRO

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 11 de fevereiro de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Simone Braz Ferreira Gontijo

Instituto Federal de Brasília

Orientadora

Prof. Dr^ª. Divaneide Lima Lira Paixão

Secretaria de Educação do Distrito Federal

Prof^ª. Dr^ª. Daniele dos Santos Rosa

Instituto Federal de Brasília

Prof^ª. Dr^ª. Débora Leite Silvano

Instituto Federal de Brasília

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as pessoas que colaboraram para que ele se realizasse e, principalmente, a todos os profissionais da educação que lutam por uma educação inclusiva e de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus por me conduzir durante todo esse processo, agradeço a vida pelas “coincidências” e pela oportunidade de todos os dias recomeçar.

Agradeço ao meu esposo pelo apoio, a minha mãe pelo incentivo e força, e minha filha por me inspirar a ser cada dia melhor. O meu agradecimento especial à minha orientadora Simone Gontijo, pelo cuidado, pela sua humanidade e pela paciência durante a realização deste trabalho. Ela me inspira. Em meio a tantas situações improváveis que a Pandemia nos trouxe, das dificuldades impostas por ela, em nenhum momento eu achei que não daria certo, pois tive as pessoas certas ao meu lado.

Agradeço aos professores e todos os profissionais que contribuíram, e disponibilizaram um pouco do seu precioso tempo para que essa pesquisa fosse realizada.

A alegria não chega apenas no encontro do achado,
mas faz parte do processo da busca. E ensinar e
aprender não pode dar-se fora da procura,
fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a percepção dos professores e estudantes em relação às dificuldades de aprendizagem no ensino médio integrado. Para a compreensão dessa temática buscou-se a aproximação dos conceitos que permeiam os estudantes do ensino médio integrado, tais como adolescência, aprendizagem, trabalho pedagógico no Ensino Médio Integrado (EMI) e dificuldades de aprendizagem. Foi desenvolvida uma pesquisa de cunho qualitativo a partir da pesquisa-ação. Os dados foram coletados por meio de questionário aplicados aos professores, registros de entrevistas com os estudantes e análise das atas dos conselhos de classe. A partir dos resultados obtidos foi possível perceber que os professores consideram os termos dificuldades, distúrbios e transtornos de aprendizagem como sinônimos, o que dificulta a identificação e intervenção pedagógica. As dificuldades são identificadas a partir de conteúdos não assimilados, competências e habilidades que ainda não foram desenvolvidas, pelo comportamento, por manifestações externas à sala de aula relacionados a contextos familiares, dentre outros. Isso traz indícios de que os professores têm conhecimentos superficiais acerca desse tema. Destaca-se que os estudantes percebem as dificuldades de aprendizagem que apresentam. Há uma concordância entre a percepção dos docentes e discentes em relação às dificuldades de aprendizagem. Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa outras temáticas surgiram em relação às dificuldades que necessitam ser amplamente debatidas, como a inclusão escolar e as questões emocionais. Concluiu-se que as dificuldades de aprendizagem são recorrentes no processo de ensino e aprendizagem, advém de inúmeros fatores internos e externos ao sujeito e devem ser reconhecidos para que se possa intervir de forma efetiva, garantindo a permanência e o êxito dos estudantes na escola. Além disso, é necessário investir na formação continuada dos professores, a fim de que possam se sentir seguros para lidar com as dificuldades presentes em sala de aula. Como produto educacional da pesquisa desenvolveu-se um guia de Orientação Pedagógica para profissionais da educação com as dificuldades de aprendizagem mais recorrentes no EMI - suas principais características, indícios e algumas estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas pelos profissionais da educação em sala de aula. Destaca-se ainda que pensar nas dificuldades de aprendizagem trazidas pelos nossos estudantes é olhar cada um deles com acolhimento primando pela escuta sensível dos estudantes como forma de inclusão para assegurar uma educação justa e de qualidade.

Palavras-chave: dificuldades de aprendizagem, ensino médio integrado, orientações pedagógicas.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the perception of teachers and students in relation to learning difficulties in Integrated High School (EMI, acronym in Portuguese). In order to understand this theme, we sought to approach the concepts that permeate EMI students, such as *adolescence, learning, pedagogical work in Integrated High School and learning difficulties*. A Qualitative Research was developed based on Action Research. Data were collected through questionnaires applied to teachers, records of interviews with students and analysis of the minutes of the class councils. From the results obtained, it was possible to see that teachers consider the terms learning difficulties, learning disabilities and learning disorders as synonyms, which makes it difficult to identify properly and intervene pedagogically. Students' difficulties are usually identified based on content they are not able to assimilate, on skills and abilities that they are not able to develop, on their behavior, on manifestations outside the classroom related to family contexts, among others. All of this brings evidence that teachers have superficial knowledge about this topic. It is noteworthy that students perceive the learning difficulties they present. There is an agreement between the perception of teachers and students in relation to learning difficulties. Along with the development of this research, other themes emerged which need to be widely debated, such as school inclusion and emotional issues. The conclusion is that learning difficulties are recurrent in the teaching and learning process, arising from numerous factors, internal and external to the subject. And they must be recognized in order to intervene effectively and to ensure the permanence and success of students at school. Furthermore, it is necessary to invest in continuing education of teachers, so that they can feel confident to deal with the difficulties present in the classroom. As an educational product of this research, a Pedagogical Guideline was developed for education professionals. It contains the most recurrent learning difficulties in EMI – their main characteristics, signs and some pedagogical strategies that can be used by education professionals in the classroom. It is important to emphasize that to think about the learning difficulties brought by our students is to make each one of them feel welcome, striving for offering attentive listening to the students as a way of inclusion, in order to ensure them a fair and quality education.

Keywords: learning difficulties, Integrated High School, pedagogical guidelines.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CDAE	Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão;
CDPD	Coordenação Pedagógica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREM	Campus Recanto das Emas
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FIC	Formação Inicial e Continuada
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFB	Instituto Federal de Brasília
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LBI	Lei Brasileira de Inclusão.
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas
PAE	Política de Assistência Estudantil
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TAE	Técnico em Assuntos Educacionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. O estudante do ensino médio	14
1.1. Conceitos e perspectivas acerca da adolescência	15
1.2. Adolescência e escola	17
2. As dificuldades de aprendizagem	22
2.1. Concepções de aprendizagem	24
2.2. As dificuldades de aprendizagens no contexto escolar	27
2.3. Classificação das dificuldades, transtornos, distúrbios de aprendizagens	30
2.4. Dificuldades intrapessoais no contexto escolar	33
2.5. Professores e estudantes: relação de ensino e aprendizagem	36
3. METODOLOGIA	38
3.1. Análise dos dados	43
3.2. Produto Educacional	46
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	48
4.1 - Análise das atas do conselho de classe	48
4.1.1. Dificuldade de aprendizagem	49
4.1.2. Transtorno (s) ou distúrbio (s) de aprendizagem.	56
4.2. Análise do questionário	57
4.3. Entrevista de acolhimento estudantil do ensino médio integrado	62
5. AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	65
5.1. Eixo conceitual	67
5.2. Eixo pedagógico	72

5.3. Eixo comunicacional	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
Referências Bibliográficas	79
Apêndice I - Questionário aos professores	87
Apêndice II – Roteiro de entrevista de acolhimento estudantil	88
Apêndice III - Instrumento de avaliação do Produto Educacional	89
Apêndice IV – Produto Educacional	92

INTRODUÇÃO

O aprender nos remete a uma relação do sujeito com o meio social; toda forma de aprendizagem vincula-se a significados que são muito particulares de cada um: cada sujeito tem a sua forma e ritmo para aprender, e suas especificidades devem ser respeitadas. A aprendizagem acontece em todos os espaços, à medida em que vamos nos deparando com novas situações, que nos levam a modificar aquilo que já sabemos, apreendendo novos conhecimentos, estamos em processo de aprendizagem.

Osti (2004, p.35) aponta que,

é possível pensar a aprendizagem dentro do ambiente da sala de aula como uma relação construída entre dois sujeitos - o que ensina e o que aprende, onde o que aprende traz conhecimentos anteriores e que serão re-organizados a partir da exploração e contato com o mundo a sua volta, enquanto aquele que ensina exerce o trabalho de mediar essa relação entre o sujeito que aprende e o objeto de conhecimento, orientando e criando situações de descobertas e sistematizando os conhecimentos construídos.

A escola é um espaço privilegiado, local em que as práticas formativas se realizam, em que existe a apropriação de conhecimentos, há troca de experiências, vivências e saberes. Freire (1996) afirma que “uma das tarefas da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade”. A escola possibilita a apreensão de novos conhecimentos, porém, a aprendizagem que acontece nesse ambiente deve fazer sentido para a vida dos estudantes, permitindo que essa aprendizagem traga novas possibilidades.

No ambiente escolar, a preocupação com as dificuldades de aprendizagem se faz presente como temática entre professores e profissionais envolvidos no acompanhamento dos estudantes.

É comum, que os estudantes que ingressam no Ensino Médio Integrado à educação profissional, apresentem dificuldades em se adaptar a essa nova realidade escolar. A entrada deles no Ensino Médio coincide com uma fase de intensas transformações, que é a adolescência. Tudo é muito novo, são novos professores, novas disciplinas, novos colegas, novos assuntos. Enfim, se deparam com um “novo” mundo, carregado de desafios e incertezas.

Diante desses fatores, é possível observar que dificuldades relacionadas à aprendizagem do aluno, a sua permanência na escola, começam a surgir.

Para este estudante, o período de ingresso no ensino médio é marcado pela transição, são várias as mudanças que ocorrem simultaneamente. Eles precisam tomar decisões, fazer escolhas e também, se adaptarem a uma nova realidade. Nesse contexto, começam a surgir dificuldades, sejam elas, na adaptação à rotina escolar, ao ambiente ou às novas disciplinas.

Quando isso acontece, o setor acionado pelos professores do Instituto Federal de Brasília, lócus desta pesquisa, é a Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão (CDAE). Além do encaminhamento do professor, o estudante pode chegar à CDAE encaminhado pelo Conselho de Classe (realizado a cada final de bimestre) ou por iniciativa própria.

Rosek e Serra (2015, p. 168) apontam que, para Fernández (1990), “o problema de aprendizagem representa a anulação das capacidades e o consequente bloqueio das possibilidades de assimilar e construir o conhecimento”. Para esses autores há vários aspectos que devem ser levados em consideração para que possamos compreender e intervir no fazer pedagógico e promover a aprendizagem dos estudantes com dificuldades. Dentre eles causas orgânicas, cognitivas, emocionais/ afetivas, sociais e pedagógicas. Em função dessa diversidade, o recorte presente neste trabalho considera as principais dificuldades pedagógicas presentes em sala de aula como foco de investigação e intervenção.

Infere-se que, em algumas situações, as dificuldades de aprendizagem podem se tornar impeditivos para que o estudante desenvolva suas habilidades, e a autonomia necessárias ao êxito escolar. Portanto, é fundamental, que os professores possam reconhecer seus indícios de forma a possibilitar adaptações curriculares que possibilitem aos estudantes aprender.

Também é preciso romper as barreiras de preconceito, quase sempre emanados da pouca formação recebida pelo professor para lidar com as dificuldades de aprendizagem.

Felipe e Benevenuti (2013, p.62) indicam que “a dificuldade de aprendizagem do aluno pode ser influenciada pelo meio em que a aprendizagem ocorre e não

puramente por dificuldades cognitivas do aluno”. Dessa forma, indica-se que são vários os fatores internos e externos às dificuldades de aprendizagem apresentadas por alguns estudantes, que vão desde fatores sociais, econômicos, afetivos até mesmo problemas pedagógicos presentes no ambiente escolar.

Ao tratar das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes, deve-se considerar, que este estudante do ensino médio apresenta um histórico de relação com a escola há vários anos. Portanto, esse é um sujeito que traz suas experiências, vivências, história de vida, cultura, a complexidade humana que o constitui. Trata-se de um sujeito cujas potencialidades, subjetividade e dificuldades devem ser consideradas. Quando esse sujeito vai à escola traz consigo sua história e dificuldades, mas está aberto às aprendizagens, está em constante transformação.

Ao pensarmos nas diferentes dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes, devemos pensar também, nas possibilidades de intervenções e oportunidades que devem ser consideradas para atenuar essas dificuldades e uma das possibilidades está no diálogo.

O diálogo pode ser considerado uma possibilidade de enfrentamento de conflitos. Ele é uma ação essencial que deve se fazer presente em sala de aula. A partir do momento que o professor é capaz de ouvir seu aluno, no sentido não apenas de escutá-los, mas de estar atento às suas necessidades, ele abre espaço para que o diálogo se estabeleça, dando aos estudantes a oportunidade de se posicionarem, de escutar uns aos outros. Isso desenvolve o autoconhecimento e o respeito.

Vale ressaltar que a construção do diálogo em sala de aula parte do estabelecimento de uma relação de confiança construída entre o professor e o estudante. E, que o diálogo possibilita a construção de novos conhecimentos, pois quando somos convidados a dialogar, a pensar sobre diferentes situações e aspectos que fazem parte do nosso dia a dia, estamos sendo estimulados a nos transformar. Ao ouvirmos o outro, temos a oportunidade de exercer a empatia, o que possibilita também viver diferentes experiências. O diálogo que se estabelece entre os sujeitos faz da escola um espaço de construção de saberes, como ressalta Paulo Freire sobre a importância da escuta para o processo de ensino e aprendizagem, quando afirma que

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da

verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele (FREIRE, 1996, p.76).

A necessidade de uma escuta sensível do professor para com seus estudantes é o ponto de partida para que ele se aproxime da realidade e possa, efetivamente, intervir no processo de aprendizagem.

Quando o professor entende a realidade de seus estudantes, ele se aproxima de suas reais necessidades e, conseqüentemente, das dificuldades que trazem para a sala de aula. Assumir essa postura é estreitar uma relação que é imprescindível para o sucesso dos estudantes. Essa relação, é extremamente importante na intervenção pedagógica voltada à minimização das dificuldades de aprendizagem.

Dayrell (2014, p.19), ao abordar a relação professor e aluno, coloca que “ao observar as relações intersubjetivas com os jovens que nos constitui os professores do Ensino Médio, vemos que elas são uma relação com o *outro* e com o *diverso*. ” Esses estudantes são outros sujeitos, possuem suas individualidades, outras subjetividades. Existe na relação de professor e estudante um encontro de diferentes realidades e perspectivas, mas é fundamental o estabelecimento de laços. Laços de amizade, de afetividade, de reciprocidade.

É importante que esses laços criados e fortalecidos durante o processo de ensino e aprendizagem, permitam um melhor entrosamento entre professor e estudante e, conseqüentemente, uma perspectiva positiva em relação ao desenvolvimento dos alunos. Essa percepção evidencia o quanto o trabalho do professor é importante. O quanto é necessário conhecer o “outro” com o qual irá se relacionar, e estabelecer um processo dialético que se materializa no aprender e ensinar.

Dayrell (2014, p.23) coloca que “relembrando as remotas lidas, relações e práticas sociais dos professores na educação formal das novas gerações humanas, vê-se que a condição docente tem uma dinâmica que envolve permanências e mudanças, continuidades e descontinuidades”.

É nesse processo de idas e vindas que teremos que fazer-nos presente na vida dos jovens que chegam à escola de forma que possamos superar situações de dificuldades e promover as aprendizagens.

Diante das considerações e percepções a respeito do processo de ensino e aprendizagem, ressalta-se a necessidade de pensar em intervenções que acolham e incluam a todos os estudantes, respeitando e trabalhando na perspectiva da inclusão escolar.

Assim, partindo do princípio de que as dificuldades de aprendizagem são diversas e multifacetadas, constituiu-se como problema de pesquisa: quais as dificuldades de aprendizagem mais recorrentes apresentadas pelos estudantes no ensino médio integrado na percepção dos professores e dos próprios estudantes?

Nesse sentido, o objetivo da pesquisa foi analisar a percepção dos professores e estudantes em relação às dificuldades de aprendizagem no ensino médio integrado. E, como objetivos específicos: identificar as concepções dos professores em relação às dificuldades de aprendizagem; identificar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, na perspectiva dos professores; identificar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos no EMI, na perspectiva dos próprios alunos; elaborar um guia educacional contendo conceitos, características e estratégias de intervenção pedagógica relativas às dificuldades de aprendizagem e; avaliar a percepção dos professores e técnicos em relação a contribuição do produto educacional para o esclarecimento acerca das dificuldades de aprendizagem.

1. O ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO

A escola pode ser considerada como espaço de construção de saberes onde transformações acontecem e relações se constituem, em especial as relações entre professores e estudantes, vivenciadas nos processos de ensino e aprendizagem.

Na instituição social escola, cada um desempenha um papel. Nela, estudantes e professores são sujeitos essenciais para construção de relações sociais que se solidificam à medida em que há a convivência, a troca de experiências, de saberes, de histórias de vida.

É no espaço da escola que grande parte das transformações que acontecem durante a adolescência se materializa, sendo fundamental o acompanhamento e orientação dos estudantes pelos professores e profissionais da escola.

Neste trabalho, a escolha pelo termo adolescência se deu por caracterizarmos os estudantes do Ensino Médio Integrado em função de sua fase do desenvolvimento humano. Desde o início, quando buscamos delimitar o problema de pesquisa, ao pensar nos estudantes, identificamos no termo adolescente uma perspectiva que possibilita uma melhor compreensão do comportamento desses sujeitos na escola.

A adolescência, é um período marcado por grandes transformações na vida do sujeito. É o momento em que diante da nova realidade, da nova fase em que estão vivendo, não se sentem preparados para tomar algumas decisões, principalmente as que permeiam o contexto escolar. Podemos citar como um exemplo bastante recorrente, dentro da nossa realidade de Ensino Médio Integrado a um curso técnico, a escolha de uma “profissão”. Esse momento também pode ser caracterizado como um momento em que muitos não se sentem seguros em relação às transformações ocorridas no seu corpo, em suas atitudes e modo de pensar.

O termo adolescência emergiu por volta do Século XX, marcando a transição entre a infância e a fase adulta. Dolto (1990, p.41) destaca que antes desse período “prolongava-se a infância ou a entronizavam brutalmente como jovem adulto”. A adolescência não era reconhecida com uma fase da vida desses sujeitos, eles não eram reconhecidos em suas especificidades, não eram ouvidos, suas necessidades não eram atendidas. Portanto, a adolescência não existia. Conforme colocado em algumas literaturas, a criança era vista como um adulto em miniatura, a criança passava diretamente da infância para a fase adulta. A adolescência não era considerada como uma fase de desenvolvimento. Pouco se falava a respeito, poucos compreendiam essa fase, e foi a partir dos estudos realizados no século XX que passou-se a entender melhor toda essa fase e sua complexidade.

1.1. Conceitos e perspectivas acerca da adolescência

Para melhor compreensão do conceito do termo adolescente serão apresentadas as concepções de diferentes autores.

Dayrell (2014, p.109), afirma que “a psicologia tende a utilizar a noção de adolescência na perspectiva de uma análise que parte do sujeito particular e de seus

processos de transformação”. O autor considera que a adolescência é uma construção social, histórica e cultural, porém delineada pela psicologia, assume uma perspectiva focada nos processos de transformações biopsicossociais que é tão característico dessa fase. Ele ainda reitera que, a adolescência pode ser considerada como uma fase inicial da juventude, que pode ser mais bem explicada pelos aspectos sociais que a compõem.

Para Erickson (1972, p.20) a adolescência não é um simples momento de espera até a vida adulta, não é apenas a passagem da infância para juventude, mas um “período de readaptação, de formação e de identificação da identidade do sujeito”. Neste conceito, a adolescência é considerada uma fase da vida repleta de subjetividades que permitem a transformação do sujeito.

Aberastury (1983) pondera que o conceito de adolescência remete a ideia de mudança que afeta os aspectos físicos, sexuais, cognitivos e emocionais da pessoa. Considera a adolescência, essa fase de reorganização emocional marcada pela turbulência e instabilidade.

Entrar no mundo dos adultos - desejado e temido - significa para o adolescente a perda definitiva de sua condição de criança. O momento crucial na vida do homem constitui a etapa decisiva de um processo de desprendimento que começou com o nascimento (ABERASTURY, 1983, p.13).

Dessa forma, há um indicativo da complexidade que essa fase representa na vida dos sujeitos, permeada por incertezas e inseguranças, que se refletem no ambiente escolar.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) define a adolescência como um período biopsicossocial no qual ocorrem modificações corporais e adaptação a novas estruturas psicológicas e ambientais que conduzem o indivíduo da infância à fase adulta. Cabe ressaltar a importância dessa definição, pois infere-se que a adolescência passa a ser reconhecida como fase da vida do sujeito devendo ser considerada pelos que convivem com adolescentes, respeitando sua subjetividade e suas “urgências”.

Mead (1951 apud PAIXÃO, 2018, p.74) analisa a adolescência como algo não universal e que não tem necessariamente que se configurar como a versão psicológica imprescindível das tempestades hormonais da puberdade.

O conceito de adolescência deve considerar o contexto histórico e social ao qual o sujeito vive. Nesse sentido, a questão cultural é relevante quando se conceitua o termo adolescência. É importante reiterar que, adolescência é um conceito relativamente novo, delineado por diferentes aspectos e devemos dissociá-lo das questões puramente físicas.

Paixão (2018, p.79), afirma que a adolescência entra para a história como uma fase única e particular da vida, distinta de todas as outras fases na qual o sujeito é “reconhecido como um ser em desenvolvimento e, portanto, que necessita se submeter à orientação do adulto, ser por ele guiado e disciplinado”.

O adolescente deve ser visto como fruto de uma construção social e histórica, e não apenas como um estudante que ingressa em nossa escola. Ele é construído a partir das transformações que ocorrem na sociedade em que vive e a partir delas se constitui como ser ativo capaz de modificar essa sociedade, sendo protagonista de sua história. É composto de experiências, conflitos, ansiedades, dificuldades, sonhos e incertezas. “Ele produz e tem sede de conhecimentos” (LÍRIO, 2012).

Assim, enquanto alguns autores caracterizam a adolescência como um período de transformações biológicas, outros trazem as mudanças ocorridas durante essa fase numa perspectiva mais social, em que a interação do estudante com o meio em que vive é essencial para o seu processo de transformação.

Aqui adotamos a perspectiva da adolescência como construção histórica, social e cultural, que envolve aspectos subjetivos capazes de levar à transformação dos sujeitos. Sujeitos que recebemos em nossas escolas e que trazem seus anseios e grandes expectativas para o futuro.

1.2. Adolescência e escola

A partir dos conceitos apresentados compreende-se que a adolescência não é momento de passagem de fase, ela envolve aspectos históricos, culturais, sociais, fisiológicos, dentre outros. E, para que a escola trabalhe com o estudante adolescente, é imprescindível conhecê-lo como ser humano, em sua integralidade.

O ambiente escolar acolhe, mas também é fonte de incertezas e inseguranças. Incertezas muitas vezes materializadas na escolha da profissão a seguir, algo fundamental a um estudante que ingressa num curso de Ensino Médio Integrado à

educação profissional. Destaca-se que, não são raras as vezes, que ao se inscreverem no curso, o estudante opta pelo curso técnico profissional por influência da família, sem ter clareza do perfil do egresso desse curso. Cabe, então, à escola orientar o aluno quanto a essa escolha.

Nesse sentido, o papel dos professores vai além da mediação de conhecimentos, ele é significativo na vida dos estudantes, pois podem promover o diálogo igualitário, primordial para criar espaços de fala e de escuta sensível.

Teixeira et al (2006, p.97), pondera que

no momento da escolha de uma profissão o estudante, ainda adolescente, pode vivenciar sentimentos de perdas diante da impossibilidade de realizar atividades que não sejam aquelas vinculadas à vida estudantil. Há também momentos em que renunciará a atividades da vida social em função dos estudos. Além disso, a convivência com seus pais e com outros adultos pertencentes à sua rede de relacionamentos pode introjetar, no adolescente, ideias desfavoráveis sobre o trabalho.

Observa-se assim, que este momento em que precisa escolher uma profissão, o contexto em que este estudante vive, influenciará de forma significativa na sua decisão. Para que se consiga ajudar esse adolescente é importante conhecê-lo, saber quais são suas dificuldades, medos, anseios e expectativas. Seus sonhos, quais caminhos pretende seguir, conhecendo-os, poderemos intervir em suas dificuldades, auxiliando-os no seu processo de ensino e aprendizagem.

O ensino médio é um momento ímpar na trajetória formativa do estudante e deve dar ferramentas para que esses jovens busquem o autoconhecimento e transformem a realidade em que vivem.

A entrada desses estudantes no Ensino Médio vem carregada de incertezas motivadas pelas várias possibilidades as quais se deparam, as mudanças que ocorrem em suas vidas, as escolhas que terão que fazer, uma vez que essas são bastante significativas e, muitas vezes, causam ansiedade e medo diante do “novo”.

É imprescindível orientar os estudantes em relação às suas escolhas. Diante dessa necessidade, configura-se como essencial a construção junto a esses estudantes do seu Projeto de vida.

De acordo com a Lei 13.415/2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96, “os currículos do ensino médio deverão considerar a

formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 1996, Art.35-A).

A construção de um projeto de vida, sob orientação dos professores/profissionais da educação, é essencial para que o estudante reflita sobre suas relações, planeje, desenvolva o autoconhecimento, ressignifique suas escolhas e trilhe seu caminho com novas perspectivas.

Bremm e Bisol (2008) acrescentam que “através da elaboração desse projeto, o adolescente pode construir novos significados sobre si e sobre o mundo, ressignificar os papéis que ocupava na infância e procurar novos referenciais além do grupo familiar”.

Nascimento (2002) afirma que a escola necessita assumir a responsabilidade de orientar o jovem para a vida, que não é somente formá-lo com o intuito de que entrem no mundo do trabalho, exerçam uma profissão, mas permitir que esse estudante se desenvolva, estabeleça relações afetivas, se desenvolva como ser humano crítico, dando ferramentas para exercer a sua autonomia e que possa ser também protagonista de sua história.

Teixeira et al. (2006, p.98), afirma que

Perceber o aluno enquanto ser sócio-histórico é reconhecer a importância de seu mundo na constituição do seu ser. E este mundo, além de não se reduzir ao espaço escolar, é normalmente permeado de conflitos, desafios e contradições devido, muitas vezes, ao próprio processo de desenvolvimento físico, psíquico, afetivo, social e cognitivo do educando.

Isso é reafirmado na Resolução CEB/CNE nº 02 de 30/01/2012 (Art.15, §2º) quando afirma que “o projeto político-pedagógico, na sua concepção e implementação, deve considerar os estudantes e os professores como sujeitos históricos e de direitos, participantes ativos e protagonistas na sua diversidade e singularidade”.

Porém, como instituição social, a “escola não pode ser considerada de forma autônoma e independente da realidade histórico-social, pois ela é parte integrante e inseparável do conjunto dos demais fenômenos que compõem a totalidade social”. (FRANCO, 1991).

Para tanto, é importante que a escola propicie aos jovens oportunidades de crescimento e conquistas em sua vida presente e futura e, por ser um espaço de

socialização e transformação, pode promover o êxito nas aprendizagens de forma a cumprir a finalidade da educação básica de “desenvolver o educando, 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, Art. 2º).

O ensino médio, como etapa final da educação básica, tem características peculiares que visam a formação do educando, sua preparação para o trabalho e a cidadania, bem como propiciar ao estudante a possibilidade de continuar aprendendo. (BRASIL, 1996, Art. 35º).

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996) assegura uma formação geral além de diferentes formas de organização para oferta do exercício profissional técnico, a saber: integrada – na mesma escola em que o estudante cursa o ensino médio, em matrícula única; subsequente – oferecida aos estudantes que já concluíram o ensino médio e; concomitante – ministrada na mesma instituição em que o estudante cursa o ensino médio ou em instituição distinta, mas com matrículas diferentes.

Neste trabalho a ênfase é no ensino médio integrado à educação profissional (EMI). Para Ramos (2011, p.777) o EMI tem o trabalho como princípio educativo e o toma como contexto econômico-produtivo, visando preparar as pessoas para o exercício profissional. A partir desse entendimento, busca-se uma formação integral articulada a preparação para o mundo do trabalho, visando ao exercício profissional e não apenas o trabalho para sua sobrevivência, pois essa educação deve ser

uma educação de qualidade, uma educação que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos até então pela humanidade, o acesso à cultura etc. Não uma educação só para o trabalho manual e para os segmentos menos favorecidos, ao lado de uma educação de qualidade e intelectual para o outro grupo. Uma educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social (RAMOS, 2008, p. 2).

No ensino médio integrado o trabalho pedagógico deve articular-se às duas instâncias do conhecimento - área técnica e área propedêutica – pensando no sujeito como um todo. Deve permitir a emancipação do estudante como sujeito ativo na

sociedade; no vínculo entre a educação e o mundo do trabalho; no trabalho como princípio educativo e que minimize as diferenças estabelecidas por uma escola dual.

A articulação do ensino médio com o ensino técnico é imprescindível para que a superação das lacunas existentes na educação alcance as classes menos favorecidas, principalmente os estudantes vulneráveis socialmente.

Carara (2016, p.3) caracteriza “a vulnerabilidade social pela impossibilidade de modificar a condição atual em que se encontram, muitas em condições precárias no que se refere à alimentação, higiene, educação e saúde”. Dessa forma, os estudantes que se enquadram nesse contexto devem ser acompanhados de forma mais efetiva.

Assim, “a integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores (uma possibilidade de se superar a escola dual)” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.45.)

Nessa perspectiva, a escola precisa ser significativa para os estudantes e possibilitar o acesso ao mundo do trabalho por meio da oferta de um ensino de qualidade, como aponta Frigotto (2002, p.26) que

[...] a educação profissional neste país, é realizada pelas redes estaduais de ensino de forma competente, dentro dos limites impostos pela própria estrutura, mas que prima por uma educação inclusiva formadora de sujeitos autônomos e protagonistas da emancipação humana.

Os Institutos Federais incluem na medida em que acolhem os estudantes em todas as suas necessidades, reservando vagas para os estudantes com deficiências em seus cursos, por exemplo, assegurando que permaneçam na escola e alcancem êxito em seu processo de ensino e aprendizagem.

A Resolução 41/2020 - RIFB/IFB corrobora essa perspectiva ao aprovar a Política de Assistência Estudantil (PAE) do Instituto Federal de Brasília, que é “um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implementação de ações que buscam contribuir para o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes, como garantia ao direito social à educação com qualidade e à uma formação integral”. (BRASÍLIA, 2020, Art.2)

Além da PAE, são institucionalizados os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Este núcleo, regulamentado pela Resolução nº 024-2013/CS-IFB,

[...] tem por finalidade promover a cultura da “educação para a convivência”, aceitação da diversidade e, principalmente, buscar a quebra de barreiras arquitetônicas, educacionais, de comunicação e, na medida do possível, as atitudinais, de forma a promover inclusão de todos(as) na educação profissional e tecnológica. (BRASILIA, 2013, Art. 4º)

Dessa forma, entendemos que as instituições escolares, como ambiente diverso, precisam estar preparadas para o acolhimento e atendimento de todos os estudantes.

As escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima sócio-afetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar — sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidade de aprender, frequentando uma mesma e única turma (MANTOAN, 2003, p.35).

Historicamente, a inclusão no Brasil é um fenômeno recente e que mesmo sendo de fundamental importância ainda precisa avançar, apesar de suas muitas conquistas. A LDB determina a importância da inclusão ao estabelecer em seu Art. 58 que a educação especial é uma “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, Art. 58).

Entendemos, dessa forma, a necessidade de assegurar que todos os estudantes, principalmente os que apresentam alguma necessidade específica, sejam atendidos em suas necessidades e incluídos em nossas instituições. Porém, essa inclusão vai muito além de assegurar o direito dos estudantes de estarem em uma escola regular.

Mantoan (2003, p.16) considera que “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”.

Diante dessa perspectiva, as instituições escolares devem primar por uma educação de qualidade, acolhedora, que busque a integralidade do sujeito. Essa formação deve ser direcionada ao trabalho como princípio educativo e a formação omnilateral, tendo como perspectiva a inclusão escolar.

2. AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

A educação deve ser tomada a partir de uma perspectiva inclusiva na qual todos os estudantes precisam se sentir parte e de fato pertencer à escola tendo suas aprendizagens garantidas.

Nesse sentido, destacamos a necessidade de proporcionar aos estudantes igualdade de condições para o seu acesso e permanência na escola. Salientamos que as mudanças que vem acontecendo na educação para que esse processo se concretize passam por dispositivos legais que assegurem ao estudante com necessidades específicas o direito a uma educação de qualidade.

A LDB 9394/96, em seu capítulo V, artigo 58, caracteriza a educação especial e assegura que ela seja ofertada preferencialmente na rede regular de ensino.

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996, Art. 58)

Apesar de nem todos os estudantes serem caracterizados como estudantes com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, entendemos que todos os estudantes que apresentam algum tipo de dificuldade, que possa impactar a sua aprendizagem, dificultando o seu processo de desenvolvimento devem ter suas necessidades atendidas.

Tendo em vista a necessidade de pensarmos em estratégias interventivas que venham a minimizar as dificuldades de aprendizagem existentes, é importante entender os conceitos relativos aos estudantes que recebemos em nossas instituições.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015 (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência), define a deficiência como: “aquela que

tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. As diversas deficiências podem acarretar em dificuldades de aprendizagem

Assim, durante o percurso formativo é comum encontrarmos diversos estudantes que apresentam algum tipo de dificuldade, relacionada ao seu processo de aprendizagem, e diversos fatores podem influenciar a aprendizagem desses estudantes. Identificar essas dificuldades, e intervir para que possamos minimizá-las, buscando a permanência e o êxito dos estudantes é um desafio, pois, essas dificuldades fazem parte do processo de aprendizagem e afetam significativamente a vida desses estudantes.

As dificuldades de aprendizagem ganham visibilidade com o ingresso na escola e os professores, como mediadores deste processo de aprendizagem, devem estar atentos às intercorrências, promovendo a intervenção pedagógica.

Osti (2004, p.51) conceitua a dificuldade de aprendizagem

como um grupo heterogêneo de transtornos que afetam crianças, adolescentes e adultos, e que se manifestam por meio de atrasos ou dificuldades na leitura, escrita e cálculo, em pessoas com inteligência potencialmente normal ou superior, sem deficiências visuais, auditivas, motoras, ou com desvantagens no meio social ou cultural.

As dificuldades de aprendizagem estão relacionadas a aspectos que perpassam a sala de aula, envolvendo aspectos socioculturais, emocionais, econômicos, familiares, dentre outros.

Pensar a aprendizagem no ambiente escolar é confrontá-la com a individualidade de cada estudante que ali ocupa um lugar, pois cada um possui uma forma diferente e específica para aprender.

Dispondo sobre as diferentes formas de aprender, específico dos sujeitos, Gardner (2000) destaca as diferentes inteligências a partir da Teoria das Inteligências Múltiplas que afirma

[...] que a competência cognitiva dos seres humanos deve ser descrita como um conjunto de habilidades, talentos ou capacidades mentais, chamadas de inteligência. Isto lhes permite resolver problemas ou criar produtos que sejam valorizados em um ou mais cenários culturais. Trata-se de um potencial biopsicológico. (GARDNER, 2000, p.47)

Ele defende a existência de diferentes inteligências, que não estão relacionadas diretamente entre si, porém enfatiza que todos os sujeitos possuem capacidade para

aprender, uns têm mais facilidades em determinadas áreas, e podem se destacar mais em uma atividade do que em outras, por isso é importante ressaltar que, cada um tendo suas potencialidades, é muito importante que o tempo de cada estudante seja respeitado.

A aprendizagem configura-se como uma característica do ser humano, o que a diferencia de outros seres, e permite compreender e transformar o meio em que vive. Ela é inerente ao desenvolvimento humano e está intrinsecamente ligada às interações sociais. Na perspectiva vygotskyana, é “o veículo fundamental para a transmissão dinâmica (de inter para intrapessoal) do conhecimento social, histórica, e culturalmente construído” (MOREIRA, 2017, p. 110).

2.1. Concepções de aprendizagem

O modo como o sujeito aprende e as concepções atreladas ao desenvolvimento do processo de aprendizagem, baseiam-se em correntes que ao longo do tempo buscaram formas de explicar como a aprendizagem acontece.

De forma sucinta as concepções que mais se destacam são: a empirista, a inatista, a construtivista e a histórico-cultural, cada uma delas com suas particularidades e contribuições para a educação.

Na visão de Nunes e Silveira (2009, p. 12-13) a concepção empirista trata do “que o conhecimento humano tem origem a partir da experiência”; a concepção inatista “considera que as concepções do indivíduo para aprender são pré-determinadas [...] significa dizer que o aluno já traz uma espécie de herança”; a concepção construtivista “considera o conhecimento humano, construído graças à interação sujeito e meio (físico e social) externo. O desenvolvimento intelectual-afetivo passa por etapas de organização, não sendo inato, nem apenas fruto de estimulações do ambiente” e a concepção histórico-cultural “ênfatisa o papel da cultura na formação da consciência humana e da atividade do sujeito”.

Na concepção histórico-cultural, cujo principal representante é Vygotsky, a aprendizagem deve ser entendida a partir do contexto cultural e social no qual o estudante vive e as relações que estabelecem entre si. A psicologia histórico-cultural nos

trará importantes reflexões sobre como o ser humano se desenvolve e como ocorre a aprendizagem. Mello (2004, p.136), aponta que na teoria histórico-cultural

a criança nasce com uma única potencialidade, a potencialidade para aprender aptidões, com uma única capacidade, a capacidade ilimitada de aprender e, nesse processo, desenvolver sua inteligência - que se constitui mediante a linguagem oral, a atenção, a memória, o pensamento, o controle da própria conduta, a linguagem escrita, o desenho, o cálculo - e sua personalidade - a autoestima, os valores morais e éticos, a afetividade.

Essa corrente da psicologia, pondera que a aquisição do conhecimento é mediada na relação com o outro e que o ser humano, como ser histórico-cultural, se desenvolve através das relações com o meio em que ele vive, com a ajuda de outros sujeitos, por meio da cultura em que está inserido, pela troca de experiências com o outro.

Assim, “as relações do indivíduo com a cultura constituem condição essencial para seu desenvolvimento, uma vez que criam aptidões e capacidades que não existem no indivíduo no nascimento” (MELLO, 2004, p. 142).

Considera-se assim, a importância do contato do sujeito com a cultura, tendo em vista que, para Vygotsky, a cultura é vista como uma construção histórica e social, transformada pelo homem a partir do trabalho.

Martins e Rabatini (2011, p.348), corrobora com essa percepção ao afirmar que

[...] ao analisarmos a concepção de cultura em uma perspectiva materialista histórico-dialética, esteio filosófico da produção vygotskyana, vemos que o trabalho opera como mediador do processo dialético de transformação da natureza em cultura social. É com base nesse postulado que Vygotsky entende a cultura como o produto do trabalho humano e, portanto, expressão do processo histórico.

O aprender traz consigo a possibilidade de algo novo, incorporado ao conjunto de elementos que formam a vida do indivíduo, relacionando-se com a mudança dos conhecimentos que ele já possui. “Traz também a perspectiva de algo específico para cada pessoa, ou seja, ninguém aprende pelo outro, assim como ninguém aprende da mesma forma.” (NUNES; SILVEIRA, 2015, p. 9)

É importante para o processo de aprendizagem, o contato do sujeito com o meio, com a sociedade em que ele vive, pois, ao estar em contato com o outro, ele aprende e se desenvolve. Estamos sempre em processo de aprendizagem, somos

confrontados com situações em que a interação com o outro nos leva a novas situações em que sempre é possível aprendermos algo novo.

Fontana (1991) reforça a premissa que a aprendizagem pressupõe mudança no comportamento potencial de um indivíduo devido a suas experiências, neste trabalho, iremos considerar a aprendizagem relacionada à mudança, à significação e à ampliação das vivências internas e externas do indivíduo.

Compreende-se que existe aprendizagem quando existe mudança de comportamento, atitude, modo de pensar e agir diante das situações. A aprendizagem deve proporcionar aos indivíduos mudanças significativas e que estejam relacionadas a ao comportamento, às atitudes, a novas formas de pensar o mundo, na aplicação de novos conhecimentos e situações.

A aprendizagem pode ser definida de maneira ampla, como “qualquer processo que, em organismos vivos, leve a uma mudança permanente em capacidades e que não se deva unicamente ao amadurecimento biológico ou ao envelhecimento” (ILLERIS, 2013, p.16).

Na perspectiva de aprendizagem trazida por Illeris (2013), compreende-se aspectos que são internos e externos ao sujeito, bem como as condições psicológicas, biológicas e sociais. Nesse processo, considera-se três dimensões relacionadas à aprendizagem:

A dimensão do **conteúdo** diz respeito àquilo que é aprendido. Isso costuma ser descrito como conhecimento e habilidades, mas muitas outras questões, como opiniões, insights, significados, posturas, valores, modos de agir, métodos, estratégias etc. podem estar envolvidas como conteúdo da aprendizagem e contribuir para construir a compreensão e a capacidade do aprendiz. [...] A dimensão do **incentivo** proporciona e direciona a energia mental necessária para o processo de aprendizagem. Ela compreende elementos como sentimentos, emoções, motivação e volição. Sua função, em última análise, é garantir o equilíbrio mental contínuo do indivíduo e, assim, desenvolver simultaneamente uma sensibilidade pessoal. [...] A dimensão da **interação** propicia os impulsos que dão início ao processo de aprendizagem, podendo ocorrer na forma de percepção, transmissão, experiência, imitação, atividade, participação etc. (ILLERIS, 2013, p.18, grifo nosso).

Nesse sentido, podemos observar que a aprendizagem vai muito além do processo que acontece em sala de aula e que muitos elementos são necessários para que ela de fato aconteça. Ressaltamos também a importância de todos os sujeitos que participam desse processo de aprendizagem.

Ao debater sobre aprendizagem e a sua importância no processo educacional Illeris (2013) aponta que o tipo mais comum de aprendizagem é a assimilativa

[...] significando que o novo elemento é ligado como uma adição a um esquema ou padrão que já estava estabelecido. Um exemplo típico pode ser a aprendizagem em disciplinas escolares, que costuma ser construída por meio de adições constantes ao que já foi aprendido, mas a aprendizagem assimilativa também ocorre em todos os contextos onde o indivíduo desenvolve suas capacidades gradualmente. (ILLERIS, 2013, p.22)

É durante esse processo, que podemos encontrar obstáculos que podem ser caracterizados como “dificuldades” que implicam na não aprendizagem.

2.2. As dificuldades de aprendizagens no contexto escolar

A aprendizagem é composta de diferentes elementos e compreende um processo social no qual cada sujeito tem a sua forma específica para aprender. Pelo fato de a aprendizagem ser específica de cada sujeito, alguns podem apresentar dificuldades durante esse processo.

Em sala de aula, o processo de ensino e aprendizagem pode ser visto como uma construção e troca de conhecimentos e saberes entre quem ensina e quem aprende, no qual há um mediador do conhecimento socialmente construído.

Para alguns estudantes, o processo educacional é permeado por adversidades, que podem afetar de forma significativa sua vida. Essas adversidades podem ser compreendidas como dificuldades, com causas multifatoriais e decorrentes de inúmeros fatores, Illeris (2013) corrobora com essa visão ao destacar que

as dificuldades de aprendizagem são decorrentes de inúmeros fatores: fatores internos e externos aos indivíduos, que se relacionam ao caráter emocional, físico, socioeconômico, culturais, estruturais, dentre outros. Talvez a interação não funcione porque a explicação do professor não é suficientemente boa ou possa ser até incoerente, ou talvez haja perturbações na situação (ILLERIS, 2013, p.20).

Destaca-se a necessidade de se considerar as realidades dos estudantes, os fatores internos e externos que interferem no processo de aprendizagem, pois diferentes situações às quais os estudantes são expostos podem culminar em dificuldades para aprender.

Professores e equipe técnica devem estar preparados para reconhecer e intervir quando surgem essas dificuldades, visando conduzir o processo de aprendizagem, com o objetivo de proporcionar o êxito dos estudantes.

Nesse sentido, faz-se necessário distinguir dificuldades, transtorno e distúrbios de aprendizagem, pois cada um desses conceitos tem características e especificidades distintas.

Dificuldade “termo mais global e abrangente com causas relacionadas com o sujeito que aprende, com os conteúdos pedagógicos, com o professor, com os métodos de ensino, com o ambiente físico e social da escola”. (CAPELLINI, 2010, p.12)

Considera-se que muitas dificuldades apresentadas pelos estudantes podem ser momentâneas. Portanto, as dificuldades devem ser analisadas a partir do contexto o qual este estudante vive.

No caso das dificuldades tidas como momentâneas ou provisórias é preciso considerar o contexto, pois são dificuldades que podem estar relacionadas às inadequações do ambiente, a metodologia adotada, espaço físico, interação entre professor e aluno.

As dificuldades de aprendizagem podem ser tomadas na mesma perspectiva dos distúrbios ou dos transtornos de aprendizagem, mas é necessário reconhecer as especificidades de cada um.

Distúrbio “é uma expressão genérica que se refere a um grupo heterogêneo de alterações manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e no uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas”. (CAPELLINI, 2010, p.12)

Osti (2004, p.66) aponta que

o distúrbio seja um problema mais intensificado, com maior comprometimento e que está vinculado à questões neurológicas e orgânicas, enquanto que a dificuldade de aprendizagem pode ser trabalhada na escola e decorre de problemas como falta de estimulação, motivação, inadaptação; problemas que não estão apenas no aluno, mas que interferem na sua aprendizagem. O rendimento e desempenho escolar podem ser influenciados tanto por problemas afetivos, cognitivos, como por problemas relacionados à escola.

Os distúrbios vão além de causas pedagógicas e sociais, pois estão atrelados a causas orgânicas e biológicas do sujeito. Já os transtornos “relacionam-se a problemas

na aquisição e desenvolvimento de funções cerebrais envolvidas no ato de aprender”. (SIQUEIRA; GIANETTI, 2011, p.80)

Os transtornos específicos de aprendizagem estão associados a “inabilidades específicas” (ROTTA, 2016, p.108).Essas inabilidades, podem ser percebidas desde a infância, e os principais transtornos são classificados em leitura, escrita e matemática. É importante diferenciar esses termos, pois frequentemente são utilizados com o mesmo propósito - identificar o estudante que “não aprende”.

Lozano e Rioboo (1998) apud Osti (2004) apontam três fatores como os principais responsáveis pela dificuldade de aprendizagem: o contexto familiar e social, a personalidade do sujeito e as instituições educativas, incluindo as áreas metodológicas e organização.

O contexto familiar e social, bem como a personalidade do sujeito tem grande impacto na vida escolar. Quando existem problemas familiares, afetivos, quando o estudante passa por problemas socioeconômicos que o impedem de ir à escola, se alimentar bem, manter-se concentrado durante as aulas, certamente terá impacto negativo na aprendizagem.

Ao relacionar as dificuldades às instituições educativas é possível considerar múltiplos aspectos que interferem nesse processo como, por exemplo, metodologias inadequadas, professores desmotivados, necessidade de formação continuada, salas de aulas numerosas, falta de acompanhamento especializado, dentre outros fatores. Esses aspectos interferem na aprendizagem dos estudantes, principalmente dos que já trazem algum histórico de dificuldade.

Ressalta-se ainda, que quando o ato de aprender apresenta-se como problemático, é preciso uma avaliação minuciosa e, tendo em vista a importância do processo de ensino e aprendizagem, é preciso pensar em intervenções que propiciem ao estudante superar essas dificuldades.

O problema de aprendizagem pode ser considerado como um sintoma, no sentido de que o não aprender não configura um quadro permanente, a maneira, a intensidade com que se apresentam, e a duração tornam difícil para o professor diferenciar um problema de aprendizagem de um distúrbio, ficando para um especialista na área a tarefa de diferenciar uma da outra (LYRA, 2016, p.13).

Diagnosticar as dificuldades de aprendizagem é tarefa complexa, a qual não é responsabilidade apenas do professor, ele precisará de uma equipe multidisciplinar para tal. Cabe ao professor, identificar essa necessidade e encaminhar o estudante para esse atendimento, a fim de que suas necessidades sejam atendidas.

Dockrell; McShane (2009) afirmam que é difícil um consenso sobre o conceito de dificuldade de aprendizagem, entretanto, esses autores consideram dois tipos de dificuldade de aprendizagem (DA): (a) dificuldades específicas, que se apresentam em tarefas cognitivas específicas (leitura, por exemplo) e (b) dificuldades gerais, representadas pelo aprendizado mais lento do que o normal em uma série de tarefas. Porém, não devem ser consideradas como um problema definitivo, é um momento da experiência ou do próprio trabalho escolar (CHABANNE, 2006, p. 16).

Todavia, a condição de DA é amplamente reconhecida como um problema que tende a provocar sérias dificuldades de adaptação à escola e, frequentemente, projeta-se ao longo da vida adulta (FONSECA, 2007).

O ingresso do estudante no ensino médio poderá potencializar dificuldades relacionadas à aprendizagem que ele já carrega desde o início da vida escolar, porém em muitas situações essas dificuldades de aprendizagem não foram identificadas. São situações que sob o olhar do estudante podem parecer normais, pois já se habituaram a elas, porém podem comprometer o seu processo de aprendizagem, caso não haja intervenção.

É imprescindível que todo o estudante que apresenta dificuldades de aprendizagem que afetam o seu aprender, em menor ou maior grau, seja atendido em suas necessidades, através de um acompanhamento especializado. Evidencia-se que o adolescente que apresenta essas dificuldades, precisa de uma atenção especial por parte da escola, o olhar atento do professor fará toda a diferença em sua aprendizagem e, conseqüentemente, em sua permanência na escola.

Conforme a Resolução CEB/CNE nº 4, de 2009, Art. 1º,

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Essa mesma resolução, em seu artigo 2º, define que “o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem”.

O AEE considera público-alvo

I - Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II - Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III - Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009, Art. 2)

Dessa forma, é possível considerar que nem todos os estudantes que possuem dificuldades relacionadas a sua aprendizagem são considerados público para o AEE. É papel da escola envolver os estudantes em ações que promovam atendimento diferenciado para que suas necessidades sejam supridas.

2.3. Classificação das dificuldades, transtornos, distúrbios de aprendizagens

As dificuldades de aprendizagem são decorrentes de inúmeros fatores que, conforme apresentado anteriormente, advém de fatores sociais, afetivos, econômicos, pedagógicos, culturais dentre outros. Todos esses fatores devem ser analisados dentro do contexto ao qual o estudante vive e se desenvolve.

Para analisar as dificuldades de aprendizagem é preciso considerar quem ensina, quem aprende, a relação que se estabelece essa aprendizagem e onde ela acontece.

As dificuldades de aprendizagem podem ser entendidas no âmbito das situações que afetam negativamente a capacidade de aprender. Para Osti (2004) elas envolvem a complexidade do ser humano, abrangendo vários motivadores.

Acredita-se que podem ser decorrentes de um problema fisiológico, um estresse grande vivido pela criança, como por exemplo problemas familiares envolvendo a perda de algum parente, problemas com alcoolismo ou drogas, separação dos pais, doenças, falta de alimentação, falta de material e estímulos, tédio na sala de aula, baixa

autoestima, problemas patológicos como a TDAH (transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade), dislexias, psicopatias, alterações no desenvolvimento cerebral, desequilíbrios químicos, hereditariedade, problemas no ambiente doméstico e/ou escolar (OSTI, 2004, p.47).

É recorrente considerar os transtornos e distúrbios de aprendizagem como dificuldades. São conceitos diferentes, porém estão relacionados ao processo de ensino e aprendizagem.

O transtorno específico de aprendizagem (TA) de acordo com DSM¹-V “é um transtorno do neurodesenvolvimento com uma origem biológica que é a base das anormalidades no nível cognitivo as quais são associadas com as manifestações comportamentais” (Nascimento et al, 2014, p.68).

Para Siqueira e Gianetti (2010, p.80) o Transtorno de Aprendizagem está relacionado aos

problemas na aquisição e desenvolvimento de funções cerebrais envolvidas no ato de aprender, tais como dislexia, discalculia e transtorno da escrita. Além dos transtornos específicos de aprendizagem, citam-se o transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade (TDAH) e transtorno de desenvolvimento de coordenação (TDC) como entidades relacionadas ao mau desempenho escolar.

Os transtornos podem ser classificados em transtornos da matemática, da expressão escrita e da leitura. Rotta (2016, p.109) explica cada um deles:

O transtorno específico da leitura é caracterizado por uma dificuldade específica em compreender palavras escritas. Dessa forma, pode-se afirmar que se trata de um transtorno específico das habilidades de leitura, em que foram eliminadas todas as outras causas.

Transtorno da matemática: também conhecido como discalculia, não é relacionado à ausência de habilidades matemáticas básicas, como contagem, e sim à forma com que a criança associa essas habilidades com o mundo que a cerca. A aquisição de conceitos matemáticos, bem como de outras atividades que exigem raciocínio, é afetada nesse transtorno, cuja baixa capacidade para manejar números e conceitos matemáticos não é originada por lesão ou outra causa orgânica.

Transtorno da expressão escrita: refere-se apenas à ortografia ou caligrafia, na ausência de outras dificuldades da expressão escrita. Nesse transtorno, geralmente há uma combinação de dificuldades na capacidade de compor textos escritos, evidenciada por erros de gramática e pontuação dentro das frases, má organização dos parágrafos, múltiplos erros ortográficos, na ausência de outros prejuízos na expressão escrita.

¹ Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais - Quinta Edição.

Além desses transtornos específicos da aprendizagem, um outro transtorno recorrente em sala de aula é o Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade - TDA/H. O DSM-V define, o TDAH

[...] como um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade, mais frequente e grave do que aquele observado normalmente em indivíduos em nível equivalente de desenvolvimento. São estabelecidos três tipos: o combinado, o predominantemente desatento e o predominantemente hiperativo/impulsivo. (Nascimento et al, 2014, p.32)

Geralmente, os estudantes que possuem o TDAH são vistos como estudantes desmotivados, desligados, inquietos, desorganizados, dentre outras características. O diagnóstico desse aluno é feito a partir de uma análise de toda a sua história de vida.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) também é recorrente e foi por muito tempo conhecido somente como “autismo”. Porém, compreende um transtorno complexo e que se caracteriza com o “prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades” (ROTTA, 2016, p. 110).

Os transtornos específicos da aprendizagem não se limitam aos que foram citados aqui, porém os apresentados são os mais comuns e recorrentes em sala de aula. É importante considerar a necessidade de práticas pedagógicas que se adequem à realidade dos estudantes, pois o seu modo de aprender é bastante específico e as metodologias tradicionais que muitas vezes são utilizadas em sala de aula não irão satisfazer as suas necessidades de aprendizagem.

Em se tratando de distúrbios de aprendizagem, Leal (1991, p.10), aponta que eles estão ligados a “uma conotação patológica genérica” sendo seu conceito “utilizado para referir-se a crianças com distintos problemas de aprendizagem que obedecem a diversas etiologias”.

A criança com distúrbio de aprendizagem possui um problema em manter a atenção seletiva e para concentrar-se em determinadas atividades, não apresentando nenhum defeito físico, sensorial ou intelectual (OSTI, 2004, p.52).

Recomenda-se que os estudantes diagnosticados com algum tipo de transtorno, distúrbio ou dificuldade de aprendizagem, apresentem laudo médico para que tanto professor quanto a equipe técnica da instituição de ensino esteja ciente das dificuldades

desses estudantes, e consiga dar a eles o suporte necessário, um cuidado maior com o seu processo de aprendizagem.

Os professores devem estar atentos para reconhecer em que área o estudante encontra maior nível de dificuldade, pois a DA é fator preponderante para o mau desempenho escolar e, conseqüentemente, para a não permanência do estudante na escola.

Siqueira e Gianetti (2010) destacam ainda, que “indivíduos que fazem parte de grupos com vulnerabilidade social são considerados de risco em relação à dificuldade escolar.” Por isso, quando o estudante apresenta alguma dificuldade em aprender é preciso fazer uma busca do que possa vir a ser o impeditivo, que pode ser desde os conteúdos utilizados pelos professores em sala de aula, até mesmo as relações que estão fora do contexto escolar, como, por exemplo, as relações familiares.

Após esse processo de diagnose, é fundamental encaminhar os alunos para atendimentos adequados e assertivos e que muitas vezes vão além dos muros da escola, na busca por profissionais de outras áreas.

2.4. Dificuldades intrapessoais no contexto escolar

O espaço escolar é repleto de diversidade e complexidade que se traduzem de diversas formas. A escola, por ser um espaço de acolhimento, deve estar preparada para as múltiplas e diferentes representações que nela se manifestam cotidianamente.

A diversidade nos permite conviver com sujeitos que trazem as suas diferentes especificidades, limitações, experiências, valores, dificuldades dentre tantas características específicas de cada um. A convivência com esses diferentes sujeitos traz a necessidade de trabalharmos na perspectiva da inclusão.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146/2015, que também é conhecida como estatuto da pessoa com deficiência, é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, Art.1º).

Essa lei

considera pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, Art. 1º).

Como já afirmado anteriormente, a LDB 9394/96, em seu artigo 9º assegura o direito à educação especial a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Portanto, a inclusão escolar, é uma necessidade que implica em mudança de postura de toda a comunidade escolar.

O primeiro passo é reconhecer os obstáculos que existem para que a inclusão aconteça e trabalhar em conjunto com toda a comunidade escolar, pois a

efetivação de uma prática educacional inclusiva não será garantida por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas regulares a aceitarem os alunos com necessidades especiais [...], mas sim que a escola esteja preparada para dar conta de trabalhar com os alunos que chegam até ela, independentemente de suas diferenças ou características individuais (MIRANDA, 2004, p.6).

Se faz necessário reconhecer o aluno como um sujeito de possibilidades que é capaz de aprender, e que respeitar seu tempo e suas necessidades, é elemento essencial ao processo de inclusão.

Na construção desse trabalho nos deparamos com dificuldades presentes na vida dos nossos estudantes que vão além das que já foram até aqui apresentadas e que chamaremos de dificuldades “intrapessoais”, tais como a depressão e a ansiedade.

A dificuldade intrapessoal está intimamente ligada a inteligência intrapessoal que, conforme Bertolassi (2019, p.18) “está relacionada à capacidade particular que um sujeito tem de detectar, de maneira consciente, suas emoções, bem como também controlá-las estrategicamente de acordo com a situação que vivencia”.

Essas dificuldades têm um impacto significativo na aprendizagem do estudante, pois afetam o seu emocional e a maneira como ele se percebe, refletindo no seu comportamento e desempenho escolar.

As mudanças pelas quais os estudantes passam, que é característico da adolescência, contribuem para o surgimento de questionamentos e conflitos. Para Jatobá e Bastos (2007, p.172), “quando os conflitos típicos dessa fase não são bem conduzidos, pode ocorrer o surgimento de transtornos de humor, tais como a depressão”.

A depressão é um problema de saúde pública com grande incidência entre os estudantes. Damião et al. (2011, p 114), aponta que a depressão "é caracterizada como um transtorno de humor, que abrange fatores cognitivos, comportamentais, fisiológicos, sociais, econômicos, religiosos entre outros, estando presente em diversos distúrbios emocionais".

Barros et al (2006, p 20) aponta algumas características que podem indicar aos professores se o estudante tem indícios de um quadro de depressão, a saber: "humor irritado e perda de energia, apatia e desinteresse, retardo psicomotor, sentimentos de desesperança e culpa, perturbações do sono - principalmente hipersonia -, alterações de apetite e peso, isolamento e dificuldade de concentração".

A sala de aula, por ser um espaço em que os estudantes convivem de maneira efetiva, permite que os professores observem intercorrências que possam estar relacionadas à depressão. Bahls (2002, p.362) afirma que "os primeiros indícios seria a queda no rendimento escolar, pois o declínio no desempenho pode dever-se à fraca concentração ou à falta de interesse, próprios do quadro depressivo".

Além da depressão, destacamos que muitos estudantes também podem ser acometidos pela ansiedade. Jatobá e Bastos (2007, p.173) afirmam que "a ansiedade é a comorbidade mais frequente nos transtornos depressivos".

No DSM-V (2013, p.189), a ansiedade é tratada como um transtorno, caracterizado como "uma antecipação de ameaça futura". Para alguns estudantes, a ansiedade dificulta a realização de atividades consideradas comuns para o ambiente escolar.

Assim como a depressão, ela apresenta sintomas específicos que geralmente são físicos, como dores abdominais, tremor, medo, suor excessivo, dificuldade para respirar, tontura, dentre outros, que pela sua incidência são facilmente percebidos pelos professores.

Brito (2011, p.209) afirma que "a ansiedade pode interferir com a aprendizagem e para a inserção escolar, comprometer a relação com o grupo de pares, acentuar os conflitos com a família e conduzir ao isolamento do adolescente". Conhecer sobre essas dificuldades é uma das possibilidades para o enfrentamento desse problema.

Encaminhar o estudante para profissionais especializados, contando com o apoio da família, é essencial para a sua prevenção e intervenção.

É fundamental trabalhar pedagogicamente em prol da saúde mental dos estudantes e também dos professores, oportunizando um espaço de escuta e fala, de troca de experiências, dando a eles a faculdade de se reconhecerem como sujeitos ativos na construção de sua história.

2.5. Professores e estudantes: relação de ensino e aprendizagem

A aprendizagem permite ao sujeito a apropriação de conhecimentos que são construídos e repassados historicamente. O processo de aprendizagem envolve um sujeito que ensina e o que aprende, esse processo de troca de experiências, conhecimentos e saberes, permite o estabelecimento de uma relação que pode ser caracterizada pela relação de ensino e aprendizagem.

A relação professor-aluno é uma forma de interação que dá sentido ao processo educativo, uma vez que é no coletivo que os sujeitos elaboram conhecimentos. Por isso, o docente precisa refletir a todo o momento sobre sua prática, fundamentando-se em uma base teórica e sólida (SILVA; NAVARRO, 2012, p.95).

Ao considerar o papel do professor, se faz importante a discussão sobre as suas atribuições, tendo em vista que uma de suas tarefas, é mediar os conhecimentos, estimulando o aluno no processo de aprender. Para isso, é fundamental investigar o que o aluno traz para sala de aula, suas experiências de vida, o conhecimento já adquirido, permitindo que a aprendizagem que ali irá acontecer seja, de fato, significativa.

Zabala (2014, p.101) postula que “uma das tarefas dos professores consistirá em criar um ambiente motivador, que gere o autoconceito positivo em meninos e meninas à confiança em sua própria competência em enfrentar os desafios que se apresentem na classe”.

É nessa mediação que o professor proporciona aos estudantes as ferramentas para que sejam sujeitos ativos do seu processo de aprendizagem.

Assim, o trabalho docente constitui o exercício profissional do professor, e sua responsabilidade é preparar os estudantes para se tornarem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho, nas associações, na vida cultural e política. É uma atividade fundamentalmente social porque contribui para a formação cultural e

científica do povo, tarefa indispensável para outras conquistas democráticas (LIBÂNEO, 1994, p.47).

Para Freire (1996, p.96) o professor deve conduzir seu trabalho em sala de aula de forma a “trazer o aluno até a intimidade do movimento de pensamento”. Sua aula é assim um desafio” e os alunos [...] “acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas”.

Já o aluno, segundo Luckesi (1993, p.114) “[...] é aquele que, participando do processo, aprende e se desenvolve, formando-se como sujeito ativo de sua história pessoal quanto como da história humana”.

Depreende-se assim, que o estudante deve ser sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, deve participar da construção desse processo, não deve apenas receber passivamente os conteúdos, mas ser sujeito participante, que questiona, que se posiciona, que critica, que tira dúvidas, que estabelece uma relação com quem o ensina.

Entretanto, assim como o professor e o estudante, a escola também assume papel primordial nesse processo. A escola enquanto instituição social, assume a responsabilidade de formar, informar, instigar, acolher. É o espaço em que o processo de ensino e aprendizagem se realiza e deve

[...] proporcionar aos alunos situações e experiências em vários aspectos que os ajudem na construção da sua identidade enquanto sujeito no processo. Dentre os aspectos se faz necessário refletir e levar em consideração o tipo de homem que a escola pretende formar, o processo de ensino e aprendizagem, a participação e o papel do aluno em sala de aula e nos diferentes espaços da instituição, as estratégias que são utilizadas para possibilitar tal participação, a prática docente, os fatores que possibilitam e impedem o aluno (SILVA, 2011, p.26).

Dentro do ambiente escolar, todos que ali ocupam um lugar são responsáveis pela permanência e êxito do estudante. Lidar com as dificuldades de aprendizagem que surgem durante o processo de ensino e aprendizagem é um desafio, porém é parte do processo. Todos devem reconhecer o seu papel e contribuir para que essas dificuldades sejam minimizadas.

Ao professor é necessário reconhecer as necessidades de seus estudantes, respeitar as suas limitações e individualidade. Deve rever suas práticas pedagógicas, propor diferentes estratégias, se necessário adaptá-las aos estudantes com dificuldades, sempre com vistas a facilitar a sua aprendizagem.

Conforme aponta Freire (1996, p. 43) “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática”. Portanto, o professor precisa rever suas concepções e práticas, e identificar o que pode ser melhorado para o sucesso dos estudantes.

A escola, e os demais atores que dela fazem parte, devem dar suporte aos professores, estudantes e família para que, efetivamente, possa oferecer uma educação de qualidade, que possibilite o desenvolvimento de todos os estudantes.

É imprescindível que a escola se reconheça como fundamental nesse processo, pois conforme já apresentado, as dificuldades de aprendizagem podem ter origem no próprio trabalho desenvolvido pela escola, e o trabalho conjunto será crucial para o pleno desenvolvimento de todos os estudantes que estão inseridos nesse espaço.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a percepção dos professores e estudantes em relação às dificuldades de aprendizagem mais recorrentes no ensino médio integrado.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa por meio da abordagem de pesquisa qualitativa. Para Minayo (2011, p.21-22) a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não pode ser reduzido à operacionalização de variáveis”.

A pesquisa qualitativa permite uma maior aproximação do pesquisador ao objeto pesquisado, conforme colocado por Flick (2008, p.25) “os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo”.

Levando em consideração a importância de se conhecer as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes do EMI, na perspectiva da pesquisa qualitativa, buscaremos nos aproximar do objeto, considerando o ponto de vista das pessoas envolvidas nesse processo.

Optou-se, metodologicamente, pela pesquisa-ação de caráter translacional. A pesquisa translacional teve sua origem na área médica e, com o passar do tempo,

disseminou-se para outras áreas do conhecimento como, por exemplo, para área educacional.

A pesquisa translacional é derivada de um conceito mais amplo, o conhecimento translacional, que visa construir uma ponte entre o conhecimento científico e o desenvolvimento de processos e produtos.

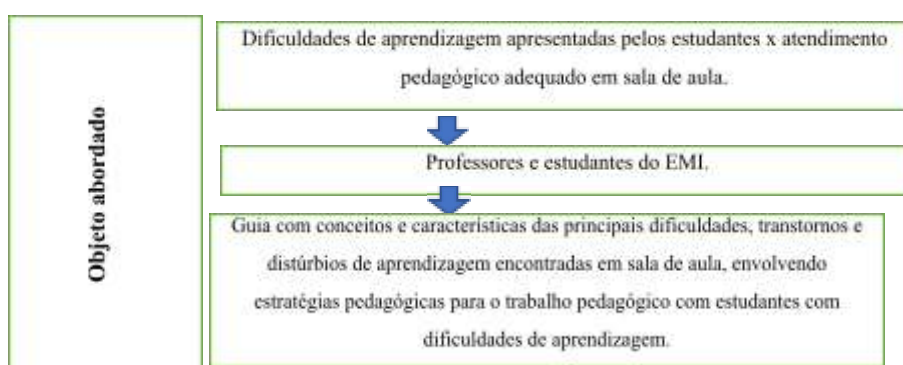
Colombo e Comitre (2019) abordam a relação entre pesquisa translacional e pedagogia freiriana situando que, na pesquisa translacional o estudante deve ser considerado como ator, num diálogo para construção do conhecimento. Além disso, a concepção da abordagem translacional do conhecimento visa a facilitar, incentivar e organizar a troca de diversas formas de conhecimento. Portanto, entende-se que na pesquisa translacional existe uma maior interação entre as pessoas envolvidas, onde todos são importantes para o processo. Assim, “o conhecimento translacional é fruto de uma reação ao racionalismo instrumental ou cientificismo salvacionista, propondo uma nova forma de ver e fazer ciência” (COLOMBO; COMITRE, 2019, p.3).

A pesquisa-ação é um método de pesquisa bastante utilizado no campo educacional. É um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1994, p.14).

Para Thiollent (1994, p.8) um dos principais objetivos dessa proposta consiste em dar aos pesquisadores e grupos de participantes, os meios de se tornarem capazes de responderem com maior eficiência aos problemas vivenciados sob forma de diretrizes de ação transformadora.

Seguindo o quadro procedimental da pesquisa-ação de Barbier (2007, p. 122) destaca-se os passos deste trabalho:

Quadro 1 – Procedimento da pesquisa-ação





Fonte: Barbier (2007, p. 122) Adaptado pela autora.

Na pesquisa-ação espera-se que, de fato, haja envolvimento das pessoas que fazem parte do processo. Os envolvidos no processo de pesquisa precisam da interação para que o processo aconteça, o pesquisador precisa aproximar-se do objeto investigado. A pesquisa-ação pressupõe participação e ação efetiva dos interessados (THIOLLENT, 1994, p.19).

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Brasília, campus Recanto das Emas (CREM), pois é o local de trabalho da pesquisadora como Técnica em Assuntos Educacionais (TAE). Portanto, optou-se por realizar a pesquisa num espaço no qual as demandas já eram conhecidas, bem como o acesso aos interlocutores de pesquisa seria mais oportuno para a realização de uma pesquisa-ação.

O *Campus* Recanto das Emas é originário da transferência do Campus Taguatinga Centro para a cidade do Recanto das Emas. As atividades do CREM em sua sede definitiva tiveram início em janeiro de 2018 e seu eixo tecnológico é Produção Cultural e Design. Essa área de atuação e seus primeiros cursos foram definidos pela comunidade em audiência pública realizada em setembro de 2016.

Atualmente, o CREM oferta cursos técnico integrado e subsequente, na modalidade presencial. Na modalidade de Educação a Distância são ofertados cursos técnicos subsequentes. São ofertadas 160 vagas anuais para o Técnico em Produção de Áudio e Vídeo integrado ao Ensino Médio, 80 vagas semestrais para o Técnico em Produção de Áudio e Vídeo Subsequente ao Ensino Médio.

Essa pesquisa se deu no curso técnico integrado ao Ensino Médio em Produção de Áudio e Vídeo. O curso, cujo eixo tecnológico Produção Cultural e Design, tem

duração de 03 anos, com carga horária de 4.240 horas. Está estruturado em regime anual, subdividido em etapas bimestrais. Ao longo dos três anos os estudantes cursam 59 disciplinas.

No primeiro ano, a carga horária corresponde a 1.340 horas (19 disciplinas); no segundo ano carga horária 1.520 horas (21 disciplinas) e no terceiro ano a carga horária é de 1.380 horas (19 disciplinas).

Participaram da pesquisa-ação, além da própria pesquisadora que atua na Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão (CDAE), os professores e estudantes do curso de EMI em Produção de Áudio e Vídeo.

Destaca-se que na CDAE são acolhidos estudantes com diferentes tipos de dificuldades, sejam elas financeiras, de socialização, na organização dos estudos, em matérias específicas, com dificuldades de aprendizagem, ou de quaisquer outras ordens. Portanto, são dificuldades diversas e complexas.

Foram convidados a participar da pesquisa todos os 53 professores que atuam no curso. Inicialmente, optou-se pela realização de entrevistas a partir de um roteiro semi estruturado, mas com a suspensão do calendário acadêmico em função da pandemia do Covid-19 e consequente dificuldade de acesso aos docentes, foi aplicado um questionário com questões abertas, via Google Forms.

O questionário teve como objetivos identificar as concepções dos professores em relação às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes no EMI (Anexo I). Como critério de inclusão adotou-se que os professores deveriam estar atuando em sala de aula no ano letivo de 2020. O formulário foi encaminhado no período de 26 de janeiro a 15 de fevereiro de 2021. Responderam ao documento 10 professores.

O questionário é um instrumento de coleta de dados que apresenta inúmeras vantagens em relação a outros instrumentos. Lakatos e Marconi (2003, p. 202) consideram que o uso do questionário ajuda a obter um maior número de dados, atinge mais pessoas simultaneamente, obtém respostas mais rápidas, há maior liberdade nas respostas em razão do anonimato, há mais segurança pelo fato de as respostas não serem identificadas e menos risco de distorção. Assim, em função das medidas sanitárias preventivas ao Covid-19, a utilização do questionário foi essencial.

Os estudantes participaram da pesquisa a partir das respostas dadas à entrevista realizada pela CDAE a partir do instrumento - Entrevista de acolhimento estudantil EMI, aplicado no início do ano letivo com os estudantes ingressantes.

O roteiro de entrevista é composto por sete seções e nesta pesquisa foram utilizados os dados da seção 3, relativa à trajetória escolar do estudante, (Anexo II), das entrevistas aplicadas no ano de 2019. Não houve aplicação do instrumento em 2020, em função da suspensão do calendário acadêmico em virtude da Pandemia da COVID-19.

Em 2019, dos 161 estudantes ingressantes, 65 participaram da entrevista. Nessa entrevista os estudantes são convidados a participar, não há obrigatoriedade.

Para esta pesquisa, a utilização dos dados da entrevista teve como objetivo identificar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes no EMI, na perspectiva dos estudantes.

De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 195) a entrevista é um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. E, nesta pesquisa, permitiu um contato mais próximo com os estudantes envolvidos na pesquisa.

Também foi realizada a análise de documentos - atas dos conselhos de classes das turmas do EMI nos anos 2018/2019 - com o objetivo de identificar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes no EMI, na perspectiva dos professores.

A análise documental é o “[...] momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave” novamente. (CELLARD, 2012, p. 303).

Destaca-se que o que caracteriza a análise documental é a sua realização baseada na interpretação coerente, tendo em vista a temática proposta e a pergunta de pesquisa “[...] desenvolvida através da discussão que os temas e os dados suscitam” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 11).

De forma sintética, o Quadro 2 apresenta a relação entre as questões de pesquisa, os objetivos específicos e os instrumentos de coleta de dados da pesquisa.

Quadro 2 - Coerência metodológica da pesquisa

Problema de pesquisa		Objetivo geral
Como os professores e técnicos responsáveis pelo atendimento pedagógico, identificam as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes e realizam o atendimento pedagógico?		Analisar a percepção dos professores e alunos em relação às dificuldades de aprendizagem mais recorrentes no ensino médio integrado.
Questão de pesquisa	Objetivo específico	Instrumento de coleta de dados/ Processos
Quais os conceitos de adolescência e dificuldades de aprendizagem perpassam o trabalho pedagógico no ensino médio?	Conceituar adolescência e dificuldades de aprendizagem;	Pesquisa bibliográfica
Qual a percepção dos estudantes em relação às suas dificuldades de aprendizagem?	Identificar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes no EMI, na perspectiva dos próprios estudantes;	Questionário de entrevista de acolhimento estudantil ensino médio integrado, parte: quanto à trajetória escolar
Qual a concepção dos professores em relação às dificuldades de aprendizagem?	Identificar as concepções dos professores em relação às dificuldades de aprendizagem;	Entrevista semiestruturada com professores
Quais as principais dificuldades de aprendizagem percebidas pelos professores em sala de aula?	Identificar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes no EMI, na perspectiva dos professores;	Análise Documental (atas dos conselhos de classe dos anos 2018/2019) Questionário
Quais dificuldades, distúrbios e transtornos de aprendizagem mais recorrentes no EMI?	Elaborar um produto educacional com conceitos relativos às dificuldades de aprendizagem voltado aos professores e técnicos que atuam no EMI; O guia será composto pelas principais características das dificuldades, transtornos e distúrbios de aprendizagem,	Elaborado a partir dos resultados do questionário e da análise das atas dos conselhos de classe

	bem como indícios e estratégias pedagógicas relativas a essas dificuldades.	
O guia contribui para o entendimento do que é uma dificuldade de aprendizagem e suas manifestações mais recorrentes?	Avaliar a percepção dos professores e técnicos em relação a contribuição do produto educacional para o esclarecimento acerca das dificuldades de aprendizagem.	Roteiro de análise do produto educacional

Fonte: Elaborado pela autora

3.1. Análise dos dados

A análise de dados é parte essencial da pesquisa e é nesse ponto em que algumas respostas são encontradas. Os dados da pesquisa foram analisados a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). A análise de conteúdo é uma das técnicas mais usadas para analisar dados de pesquisas qualitativas. Para Bardin (2011), o termo análise de conteúdo designa:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Câmara (2013, p.4), analisa que o papel do pesquisador na análise de conteúdo é duplo: entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira.

Bardin (2011) indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

O Quadro 3 sintetiza, de forma geral, as fases da análise de conteúdo aplicados nesta pesquisa:

Quadro 3 - Fases da Análise de Conteúdo

1ª Fase Pré-análise	2ª Fase Exploração do material	3ª Fase Tratamento dos resultados - Inferência e Interpretação
Seleção dos instrumentos; Organização dos materiais; Leitura flutuante dos dados.	Escolha das unidades de codificação: dificuldades, transtornos e distúrbios.	Seleção, conceituação e caracterização das dificuldades, transtornos e distúrbios, que foram encontradas na Fase 2.

Fonte: Elaborado pela autora.

Portanto, a primeira fase de análise foi dedicada à organização dos dados, foi o primeiro contato com o material a ser analisado. Nesta 1ª fase, foram definidos os critérios para analisar os dados. Isso se aplica às atas, entrevistas e questionários.

Essa fase envolveu a leitura “flutuante”, ou seja, um primeiro contato com os dados que foram submetidos à análise, a escolha deles, a elaboração dos indicadores que orientaram a interpretação e a preparação formal do material (BARDIN, 2011).

Na fase de exploração do material

são escolhidas as unidades de codificação, adotando-se os seguintes procedimentos de codificação [que compreende a escolha de unidades de registro – recorte; a seleção de regras de contagem – enumeração - e a escolha de categorias - classificação e agregação - rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) em razão de características comuns], classificação [semântico (temas, no exemplo dado), sintático, léxico – agrupar pelo sentido das palavras; expressivo - agrupar as perturbações da linguagem tais como perplexidade, hesitação, embaraço, outras, da escrita, etc...] e categorização (que permite reunir maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los) (CÂMARA, 2013, p.185).

Como critério de análise *a priori*, buscou-se a palavra “**dificuldade**” e, a partir dela, o entendimento de quais foram as dificuldades de aprendizagem manifestadas nos dados tanto de forma direta quanto indireta, isto é, envolvidas no processo de ensino e aprendizagem e seus desdobramentos.

Transtorno e **distúrbio** também foram palavras-chave, pois alguns interlocutores da pesquisa poderiam ter tomado como sinônimo de dificuldade de aprendizagem. Outras palavras que também foram investigadas: TDAH, dislexia, discalculia etc. por aparecerem nos dados e se referirem à dificuldade de aprendizagem.

Um outro critério utilizado foi a recorrência das palavras, pois palavras que apareceram com maior incidência podem refletir a percepção dos professores e estudantes em relação às dificuldades de aprendizagem.

A terceira fase do processo de análise do conteúdo, denominada tratamento dos resultados, é relativa à inferência e interpretação. Calcado nos resultados brutos, o pesquisador procura torná-los significativos e válidos (CÂMARA, 2013, p. 188). Essa fase torna a análise mais profunda e foi possível trazer a percepção dos professores e estudantes presentes nos dados para o cotejamento com a literatura especializada da área.

A partir das principais dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos interlocutores da pesquisa foi criado o produto educacional estabelecendo o conceito, características principais, indícios e estratégias pedagógicas para cada uma delas.

3.2. Produto Educacional

Neste trabalho foi produzido o *Guia de orientação pedagógica para profissionais da educação: dificuldades de Aprendizagem*, com o objetivo de apresentar conceitos e características das dificuldades, transtornos e distúrbios de aprendizagem, considerados mais recorrentes no ambiente escolar.

Sua elaboração envolveu quatro etapas: investigação junto aos professores e estudantes das dificuldades de aprendizagem mais recorrentes; pesquisa bibliográfica para elaboração do texto; avaliação e revisão do Produto educacional.

Destaca-se que no processo de produção do produto foram observados os aspectos relacionados ao Desenho Universal (DUA), isto é, o guia foi pensado de forma a atender às necessidades de aprendizagem de maneira ampla e não apenas as dificuldades.

Para Sebastian-Heredero (2020)

O DUA é uma referência que corrige o principal obstáculo para promover alunos avançados nos ambientes de aprendizagem: os currículos inflexíveis, *tamanho único para todos*. São precisamente esses currículos inflexíveis que geram barreiras não intencionais para o acesso ao aprendizado. Os estudantes que estão *nos extremos*, como os superdotados e os com altas habilidades e os estudantes com deficiência, são particularmente vulneráveis. Um desenho curricular deficiente poderia não atender a todas as necessidades de aprendizagem, incluindo os estudantes que poderíamos considerar na *média*. (p. 735)

O DUA, deve possibilitar, a esses estudantes, oportunidades de aprendizagem que permita a sua progressão, o seu desenvolvimento. É muito importante que suas necessidades sejam atendidas, por isso que o DUA deve sempre estar presente nos currículos das nossas instituições.

Na LBI está posto que as deficiências, em menor ou maior grau, podem representar impeditivos para que os sujeitos possam participar de forma efetiva do seu processo de escolarização. Além dos impeditivos inerentes às dificuldades apresentadas pelos estudantes existem barreiras, entendidas como

qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em: a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados; c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes; d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias;

Vallet (2015, p.61) corrobora com essa percepção ao afirmar que “barreiras à aprendizagem (temporárias ou permanentes) fazem parte do cotidiano escolar de quase todos os alunos, sejam eles deficientes, com altas habilidades ou os ditos normais”. Porém, as diferentes barreiras podem ser um dificultador a mais a ser enfrentado pelo estudante.

Nesse sentido, destaca-se a importância de pensarmos em intervenções pedagógicas que permitam o acesso e a igualdade para todos e o Desenho Universal para a aprendizagem surge “para proporcionar ambientes acessíveis para toda população” (OLIVEIRA et al., 2019 apud NELSON, 2014, p. 676).

O Desenho Universal é voltado à “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2015, Art. 3º, Inc. II). Ele visa romper as barreiras que existem em nossa sociedade, proporcionando a acessibilidade.

Assim, pensar em romper as barreiras à aprendizagem, oportunizando uma educação de igualdade que acolha a todos os estudantes, independente das suas necessidades é pensar no crescimento e desenvolvimento dos estudantes que mesmo diante das diversas dificuldades enfrentadas, podem se desenvolver, crescer e ressignificar a sua aprendizagem – aspectos fundamentais a serem considerados no Guia.

A terceira etapa - avaliação do Guia - foi realizada a partir da análise dos professores e técnicos lotados na Coordenação Pedagógica (CDPD), Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão (CDAE) do campus Recanto das Emas e; profissionais que compõem os NAPNEs (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades específicas) dos dez *campi* que compõem o IFB.

O produto foi encaminhado via *Google Forms* a 46 professores e 20 técnicos e Guia ficou disponível para avaliação no período de 20/08/2021 a 08/09/2021, sendo que 06 professores e 06 técnicos encaminharam a avaliação. O Guia foi acompanhado pelo questionário de análise (Anexo III) elaborado na perspectiva de Kaplún, (2003) que aborda a avaliação do material educativo sob a perspectiva dos eixos conceitual, pedagógico e comunicacional.

Para Kaplún (2003, p. 46)

um material educativo não é apenas um objeto (texto, multimídia, audiovisual ou qualquer outro) que proporciona informação, mas sim, em determinado contexto, algo que facilita e apoia o desenvolvimento de uma experiência de aprendizado, isto é, uma experiência de mudança e enriquecimento em algum sentido: conceitual ou perceptivo, axiológico ou efetivo, de habilidades ou atitudes e etc.

Nesse sentido, foi estabelecido como critérios de avaliação, o eixo conceitual, para avaliação dos conceitos e abordagens apresentados; o eixo pedagógico, que avaliou as estratégias pedagógicas indicadas e o eixo comunicacional, que analisa a estética e a questão organizacional do produto.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os instrumentos utilizados para coleta de dados da pesquisa foram as atas dos conselhos de classe do EMI realizados nos anos de 2018 e 2019; as entrevistas de acolhimento realizadas pela CDAE do campus pesquisado e o questionário, direcionado aos docentes que atuam no EMI. A seguir serão apresentados os dados e a discussão realizada à luz do referencial teórico.

4.1 - Análise das atas do conselho de classe

Os dados coletados por meio da análise das atas dos Conselhos de Classe tiveram como objetivo identificar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes no EMI, na perspectiva dos professores.

O Conselho de classe, segundo a Resolução nº 01/2016 do Conselho Superior/IFB, Art. 73, “é um espaço privilegiado de discussão, reflexão e deliberação sobre as questões pedagógicas da turma, por meio do qual se obtém uma visão integral do desenvolvimento do estudante e das turmas, com o intuito de reorientar a prática educativa” (BRASÍLIA, 2016, Art.73).

O conselho de classe é composto por todos os docentes que ministram aulas no curso, pelos estudantes representantes de turma é presidido pela coordenação pedagógica. Tem caráter consultivo, diagnóstico, prognóstico e deliberativo. Portanto, pode tomar decisões acerca da vida acadêmica dos estudantes. É um espaço pedagógico relevante para a vida escolar dos estudantes, pois realiza a avaliação do processo de aprendizagem, permitindo que intervenções sejam realizadas.

No IFB, antes do conselho de classe é realizado o “pré-conselho discente” momento em que os estudantes participam apresentando suas demandas a respeito do curso, dos professores e do campus.

Conforme a metodologia de análise de conteúdo, foram buscadas algumas recorrências de palavras nas dez atas dos conselhos de classe analisadas, a saber: dificuldade (s), transtorno (s) ou distúrbio (s) de aprendizagem.

4.1.1. Dificuldade de aprendizagem

Felipe e Benevenuto (2015, p.62) apontam que

o termo dificuldades de aprendizagem está focado no indivíduo que não responde ao desenvolvimento que se poderia supor e esperar do seu potencial intelectual e, por essa circunstância específica cognitiva da aprendizagem, ele tende a apresentar desempenhos abaixo do esperado.

Assim, para se pensar sobre as dificuldades de aprendizagem, é essencial o conhecimento sobre elas, para podermos compreender os estudantes tanto em suas necessidades quanto em suas limitações. Destaca-se que na

[...] categoria dificuldades de aprendizagem, podem ser encontrados, mais precisamente, alunos com: problemas situacionais (apresentando comprometimento em algumas circunstâncias e não em outras), problemas de comportamento, problemas emocionais, problemas de comunicação (distúrbio da fala e da linguagem), problemas físicos, de visão e de audição, e por fim problemas múltiplos (presença simultânea de mais de um dos problemas anteriormente mencionados) (GIMENEZ, 2005, p.81).

Nas atas do conselho de classe a palavra “dificuldade (s)” foi mencionada 41 vezes e, em todas elas, o termo estava relacionado aos estudantes em diferentes situações que remontam à aprendizagem. Essas dificuldades são tanto internas quanto externas ao indivíduo.

Destaca-se que, pelo contexto em que o termo dificuldade aparece, indica o processo de aprendizagem de forma individualizada, voltada à organização dos estudos, às questões relacionadas à concentração e à aprendizagem, em especial às questões relativas ao acompanhamento da metodologia empregada pelo professor. Além disso, destaca-se também outros fatores relacionados às dificuldades de aprendizagem, que vamos denominar como fatores *intrínsecos e extrínsecos*.

Os fatores intrínsecos dizem respeito às dificuldades anteriores ao ingresso do estudante no EMI e que podem estar relacionadas a dificuldade de concentração ou de

organização. Essas dificuldades podem ou não estar vinculadas a distúrbios ou transtornos específicos de aprendizagem.

Os fatores extrínsecos podem estar relacionados diretamente ao contexto escolar dos estudantes, que diz respeito a sala de aula, tais como a metodologia de ensino, a estrutura organizacional da escola, dentre outros.

Destaca-se que as dificuldades de aprendizagem podem não afetar a todos os componentes curriculares. Podem também estar relacionadas a problemas emocionais, de coordenação motora, de memória, atenção, comunicação social e adaptação social, podendo ser agravada pela falta de motivação ou baixa autoestima (OSTI, 2004, p.51).

Assim, consideramos que as dificuldades de aprendizagem vão além do que laudos médicos podem comprovar, pois elas se relacionam a vários aspectos da vida do estudante e podem ser manifestadas em diversos contextos.

Nas atas o termo dificuldade também é empregado para se referir a situações coletivas relativas à falta de atenção e conversas paralelas, conforme excerto da ata.

*A turma conversa muito durante as aulas, principalmente o grupo do fundão; tem **dificuldade** em ficar em silêncio e prestar atenção. (Ata nº 2)*

Assim, as dificuldades referem-se à dispersão dos estudantes, disparidade de interesse em sala de aula, conversas paralelas, intriga entre as alunas, desinteresse, uso excessivo de celular etc. Destaca-se o registro de que isso interfere de forma significativa no rendimento da turma, sendo essa é uma situação recorrente.

***Dificuldade** coletiva: Conversa excessiva. Turma do fundão atrapalha absurdamente as aulas. Existe um grupo de estudantes que atrapalha muito o desenvolvimento da turma com conversas paralelas. (Ata nº 2)*

Os conflitos estão presentes nas escolas e a intervenção por meio do diálogo traz a possibilidade de redução da sua incidência. Ressalte-se a importância dos docentes como um dos mediadores dos conflitos existentes em sala de aula, pois conforme aponta excerto da Ata 4 há uma tendência de delegar à coordenação pedagógica essa função.

É preciso salientar que o apoio das coordenações da escola é essencial para a minimizar e intervir em relação a essas diferentes situações que permeiam a sala de aula.

É preciso que a coordenação dialogue com a turma sobre a sua indisciplina. (Ata nº 4).

No cenário contemporâneo, não basta à escola se preocupar apenas com as relações de ensino e de aprendizagem. Elas precisam trabalhar pedagogicamente os contextos adversos, que podem comprometer as chances de aprendizagem dos jovens. (MARTINS; MACHADO; FURLANETTO; 2016, p. 9)

Também foi possível encontrar dificuldade relacionada a interações em trabalhos em grupo, isto é, voltado às relações interpessoais. A ata nº 4 explicita:

Dificuldades em trabalhar em grupo. Esse fato ficou bem evidente na autoavaliação deles. Relações interpessoais. (Ata nº 4)

Também foi encontrado o termo dificuldade relacionado às questões intrapessoais manifestadas por meio da depressão, automutilação, problemas psicológicos e apatia repentina.

Problemas financeiros que impedem a vinda do estudante para escola, problemas psicológicos, faltas aos trabalhos e atividades avaliativas, apatia repentina [...]. (Ata nº 4)

Destaca-se que os problemas relacionados às questões psicológicas vêm se tornando recorrentes no ambiente escolar, sendo a depressão um problema citado principalmente pelos alunos. Os professores trouxeram essa temática ao conselho de classe em três reuniões do ano de 2019.

Para Quesada et al. (2020, p. 49) “a depressão é um transtorno mental determinado por múltiplas causas, caracterizado por alterações químicas, psicológicas e sociais”. Suas causas em estudantes são variadas e as consequências desse estado podem se manifestar no espaço escolar e impactar a aprendizagem dos alunos.

É importante considerar que nem sempre é possível ao professor perceber o grau de comprometimento do aluno quanto aos problemas psicológicos. Portanto, é importante que as alterações que impactam em sua vida escolar e, conseqüentemente, na sua aprendizagem - individual ou coletiva -, sejam encaminhadas à equipe multidisciplinar.

O termo dificuldade foi empregado nas atas de forma relativa ao efetivo acompanhamento dos estudantes quanto ao ritmo das atividades pedagógicas empregado no EMI. Os professores indicam que é possível perceber que a quantidade de disciplinas ministrada no curso, prazos e atividades a serem cumpridos e o horário integral dificultam a adaptação e organização dos estudantes. Nas atas dos Conselhos de

Classe ficam registradas também dificuldades pontuais de alguns estudantes, tais como: cumprir as atividades propostas; responder perguntas subjetivas em provas específicas; deficiência na leitura e na interpretação de texto. Os excertos a seguir são exemplo disso:

Dificuldade de compreensão e interpretação. (Ata nº 07)

Dificuldade coletiva: Há uma deficiência na leitura e assim na interpretação, o que dificulta a aprendizagem em todas as matérias. (Ata nº08)

A palavra dificuldade é empregada de forma relacionada à falta de competências e habilidades que os alunos ainda não desenvolveram e que os professores consideram como requisitos para o êxito no processo de aprendizagem, tal como a interpretação de textos e aprender a aprender, relacionado a uma atitude de autorregulação da aprendizagem.

Dificuldades em competências, habilidades e conteúdos que já deveriam ter sido desenvolvidos, com interpretação de textos, e com aprender a aprender (Ata nº 08)

Dificuldade também aparece nas atas relacionadas aos componentes curriculares das áreas de Matemática e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Dificuldade da turma no processo ensino-aprendizagem, principalmente nas matérias de exatas. (Ata nº04)

Loureiro (2014, p.52) aponta que os “alunos indicam a falta de base no ensino fundamental e a necessidade de decorar fórmulas e regras como dificultadoras para o aprendizado da matemática”. Diante disso, observamos que a dificuldade nesses componentes curriculares é um problema que não é específico dos alunos do EMI, mas recorrente no sistema de ensino, e mais do que nunca é preciso investir em aulas mediadas pelas tecnologias, com avaliações diferenciadas, uso de imagens, vídeos e recursos diversos e que rompam a lógica do decoreba, da memorização.

Destaca-se que os professores ressaltam a desmotivação dos alunos perante esses componentes curriculares como uma dificuldade oriunda de crenças limitantes e através de falas que afirmam que é muito difícil, que não conseguem aprender, dentre outras.

*A turma tem **dificuldade** em ouvir orientação. Por conta da conversa, parece não assimilar bem os prazos e datas para entrega de exercícios e avaliação. É dispersa, desmotivada, desinteressada. (Ata nº 03)*

Para Machado (2005, p.107) muitos alunos trazem para a escola experiências, ideias e conhecimentos que são construídos a partir de suas vivências socioculturais, fundamentais para o seu processo de aprendizagem, pois dão significado aos conteúdos que são aprendidos em sala de aula.

Os professores consideram como dificuldade, as ausências dos alunos em atividades avaliativas. Essas atividades foram reconhecidas na Ata nº 08.

***Dificuldade** coletiva: muitos alunos não apresentam atividades avaliativas e tarefas de casa. (Ata nº 08)*

Importa ressaltar, que o professor pode minimizar essas dificuldades relativas a desmotivação e medo da avaliação, por meio da prática de uma avaliação formativa, diagnóstica e inclusiva, pautada no que foi efetivamente trabalhado e nas habilidades dos estudantes.

Haydt (2008) afirma que a avaliação diagnóstica, realizada ao início de um percurso formativo, contribui para a identificação prévia da turma, para um momento de tomada de decisão e para possíveis modificações no plano de ensino inicial. Isso propicia conhecer o que os alunos já sabem ou ainda precisam desenvolver, priorizando suas experiências e vivências. Entender essa dinâmica da sala de aula é imprescindível para o êxito do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Também é importante dar voz aos alunos, oportunizar momentos de diálogo igualitário, permitindo que eles discutam ideias e posicionamentos. Isso reforça a importância do diálogo em sala de aula que, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. (BAKHTIN, 1997, p.295).

O diálogo em sala de aula deve ser visto como possibilidade de gerir conflitos e oportunizar aos estudantes a exposição de suas ideias, opiniões, posicionamentos, levando em consideração as particularidades de todos os envolvidos nesse processo. “Quando pensamos em diálogo, não estamos nos referindo ao simples ato de conversar, mas sim a uma proposta que contribua para a mudança de comportamento dos sujeitos envolvidos.” (SANTOS; RODRIGUES, 2013, p.284).

A dialogicidade como elemento do trabalho pedagógico é uma categoria que perpassa a obra de Paulo Freire. Ele coloca que

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros. (FREIRE, 1987, p. 120).

O processo de ensino e aprendizagem não se limita a sistematização de conhecimentos oriundos dos currículos, mas se completa quando trabalhamos a complexidade dos estudantes, sempre visando a sua formação integral. É importante que os alunos tenham a oportunidade de demonstrar o que sabem, expor suas vivências por meio de atividades fomentadas coletivamente. Essas atividades oportunizam o desenvolvimento e o significado da aprendizagem.

A dificuldade emerge das atas, relacionadas a problemas financeiros dos estudantes, que, por vezes, os impedem de ir à escola. Essa dificuldade ficou perceptível na Ata nº 04.

*As **dificuldades** relacionadas a problemas financeiros, psicológicos, afetivos, aos trabalhos e atividades avaliativas, apatia repentina, baixa visão, ou qualquer outra relação que fuja da normalidade (...) (Ata nº 04).*

Ao considerar a comunidade escolar a qual os alunos fazem parte é perceptível que se enquadram em um contexto de vulnerabilidade social, em que essas demandas financeiras são recorrentes.

Carara (2016, p. 03) afirma que as juventudes que se encontram em situação de vulnerabilidade social são aquelas que vivem negativamente as consequências das desigualdades sociais que vão da pobreza e da exclusão social à falta de acesso à educação, trabalho, saúde, lazer, alimentação e cultura. Assim, destaca-se a fala de alguns professores que relacionam algumas dificuldades de aprendizagem à falta de recursos financeiros, pois os alunos deixam de ir à escola por não terem recursos para locomoção.

A inassiduidade impacta fortemente no processo de aprendizagem, uma vez que o estudante deixa de assistir às aulas, de acompanhar as atividades, de realizar as tarefas, ausenta-se dos atendimentos específicos que acontecem no turno contrário às aulas, dentre outras atividades pedagógicas.

Cabe destacar, que a Política de Assistência Estudantil (PAE) é voltada a minimizar esse impacto da vulnerabilidade socioeconômica por meio da concessão de auxílios financeiros que objetivam a permanência do aluno na escola.

A Resolução nº 41/2020 RIF-IFB define a PAE como

um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implementação de ações que buscam contribuir para o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes, como garantia ao direito social à educação com qualidade e à uma formação integral. (BRASÍLIA, 2020, Art. 2º).

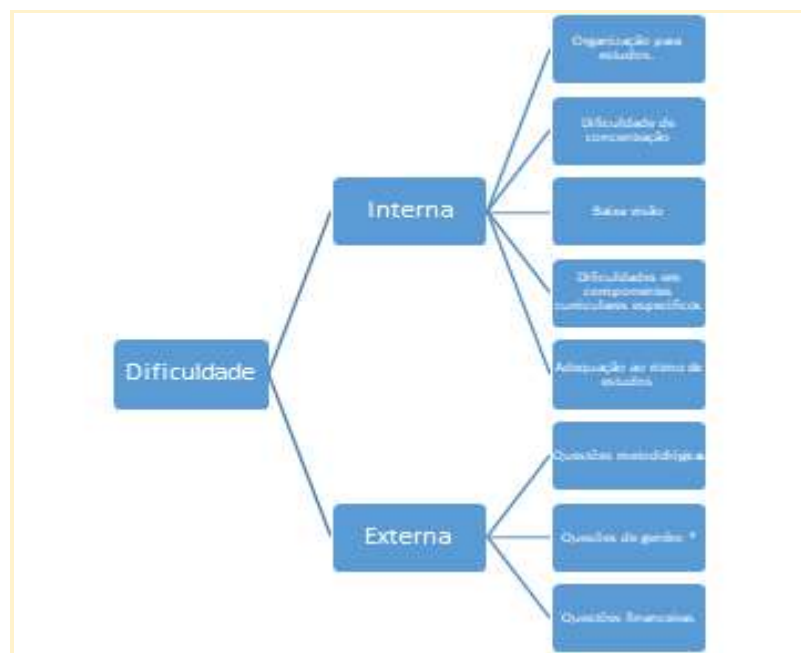
A PAE poderá auxiliar na permanência e êxito dos estudantes e contribuir para a minimização das dificuldades de aprendizagem emanadas dessa situação de vulnerabilidade.

Dificuldade, pode ainda, estar relacionada às questões físicas, dentre elas foi citada a baixa visão, conforme apresentado anteriormente no excerto da Ata 04.

Outras questões físicas quando não observadas pela escola podem gerar dificuldades de aprendizagem. Portanto, os envolvidos no processo de ensino e, principalmente o professor, devem conhecer as necessidades do estudante para que possa proporcionar os recursos e atividades adequados.

Por fim, a Figura 02 apresenta categorias nas quais o termo dificuldade é encontrado nas atas analisadas.

Figura 02 - Síntese das categorias do termo *dificuldade* nas atas do Conselho de Classe



Fonte: elaborado pela autora.

De forma complementar, destacamos que, nas atas, são apresentados como encaminhamentos em relação aos estudantes que apresentam “dificuldade” as seguintes orientações: direito ao acompanhamento, mesmo sem laudo médico; direito de sentar-se próximo ao professor, como forma de organização; atendimento pela CDAE e pela CDPD; mapeamento³ das turmas; comparecimento ao atendimento específico com o professor, mediante convocação; auxílio na elaboração de plano de estudos.

4.1.2. Transtorno (s) ou distúrbio (s) de aprendizagem.

As palavras transtorno (s) ou distúrbio (s) de aprendizagem não foram identificadas nas atas.

A partir dessa percepção é possível inferir que os professores não percebem as diferenças entre esses termos o que permite considerar que isso pode ocasionar o empregado inadequado dos termos e, conseqüentemente, uma adaptação curricular igualmente inadequada.

² As questões de gênero apareceram durante a análise das atas dos conselhos de classe, porém como não era objetivo do nosso trabalho, tratar essas questões de forma superficial somente citando, não seria adequado para um trabalho acadêmico.

³ O mapeamento é utilizado para organizar os alunos em sala de aula, de modo que o professor consiga organizar o espaço em sala, com vistas a diminuir a conversa, a distração dos alunos e formar grupos que facilitem o processo de aprendizagem dos alunos.

Para Ferreira (2015, p. 7) “os transtornos específicos da aprendizagem envolvem qualquer dificuldade na aquisição e utilização de informações ou habilidades que levem a criança a um desempenho bem abaixo de sua capacidade ou potencial”. Esses transtornos podem permanecer ao longo da vida dos estudantes tendo impacto no âmbito educacional, emocional, social e, na maior parte dos casos, não há uma reversão nesse quadro.

Como o estudante que apresenta algum transtorno de aprendizagem precisará de acompanhamento de profissionais especializados no decorrer de sua vida acadêmica o fato dos professores não reconhecerem suas especificidades pode influenciar nas adequações e adaptações curriculares que visam oportunizar suas aprendizagens, tendo reflexos em seu desempenho acadêmico.

Em relação ao distúrbio de aprendizagem Ciasca e Rossini (2000, p.8) consideram que o termo tem “um significado mais restrito em comparação com a dificuldade de aprendizagem, pois envolve uma disfunção específica, geralmente neurológica e/ou neuropsicológica”.

Nessa ótica, infere-se que compreender os conceitos que permeiam dificuldades, transtornos e distúrbios possibilita criar estratégias de acordo com as necessidades de aprendizagem dos estudantes buscando por intervenções adequadas e que favoreçam não só aprendizagens, mas também que eles se sintam acolhidos, incluídos e aceitos

4.2. **Análise do questionário**

O questionário encaminhado aos professores foi composto por duas seções. A primeira, buscou traçar o perfil do professor, e a segunda seção apresentou questões abertas com o objetivo de analisar a percepção dos professores em relação às dificuldades de aprendizagem mais recorrentes apresentadas pelos estudantes do Ensino Médio Integrado.

O campus Recanto das Emas, *lócus* da pesquisa, conta com 46 professores. Desses, 36 atuam no curso técnico Integrado de Áudio e Vídeo do EMI. O questionário foi encaminhado em fevereiro de 2021, via *Google Forms*, e ficou aberto para respostas por 33 dias. Destacamos que 10 professores responderam ao instrumento.

A análise do questionário foi realizada por categorias previamente definidas. Na primeira seção, tratou do perfil dos docentes, e foi encontrado que 7 são do sexo masculino e 3 do sexo feminino. A idade dos professores está entre 31 e 46 anos.

Quanto ao perfil profissional, 8 são mestres e 2 doutores. A experiência docente de 7 deles é de 14 anos ou mais de magistério, sendo mais de 3 anos no ensino médio integrado. Destaca-se ainda que metade dos respondentes ministram aulas de disciplinas da área técnica e a outra metade é da área propedêutica.

Foi perguntado aos professores o que eles entendem por dificuldade de aprendizagem. Obteve-se como respostas questões relacionadas à conteúdo, condições individuais, competências e habilidades, raciocínio lógico em determinadas situações e contextos, situações-problema que envolvam modelos estabelecidos, ações interpessoais e questões relacionadas a fatores sociais, culturais e psicológicos. Os excertos a seguir destacam essas percepções:

Desafio na assimilação de Competências e Habilidades de determinada área do conhecimento. (P04)

Seria a situação-problema de atender as demandas que envolvem um modelo estabelecido cognitivo para cumprir ações interpessoais, competências de leitura, escrita, criatividade e demais formas padrões para desenvolver habilidade específica de alguma área, especialidade etc. (P05)

Mazer (2009, p. 10 apud BALLONE, 2004) afirma que as dificuldades de aprendizagem não devem ser tratadas como se fossem problemas insolúveis, mas como desafios que fazem parte do próprio processo da aprendizagem. Assim, infere-se que os professores têm clareza deste conceito.

Na questão que perguntou aos professores sobre as dificuldades de aprendizagem mais recorrentes apresentadas pelos alunos foram apresentadas as dificuldades de leitura, escrita, matemática, interpretação de texto, foco, atenção, relacionamentos (interpessoais) e controle motor (coordenação, agilidade, força e flexibilidade). Destacam-se ainda:

Dificuldade em processos que envolvam o pensamento criativo; a subjetividade e inventividade do/a estudante; dificuldade em compreender enunciados; dificuldade com projetos longos, que necessitam de uma projeção maior para visualização de resultados; dificuldades de estabelecer relações abstratas entre conteúdos apresentados. (P01).

Foi perguntado aos professores como as dificuldades de aprendizagem se manifestam no cotidiano escolar, pois, a falta de interesse ou resistência em realizar atividades pode ser uma forma do estudante dizer que não está compreendendo tudo aquilo que está sendo ministrado.

As respostas relativas à falta de interesse dos alunos foram as mais recorrentes. Os professores também citaram que as dificuldades se manifestam no cotidiano escolar em determinadas situações, tais como: quando os alunos apresentam resistência em realizar as atividades propostas; quando não conseguem expressar a sua subjetividade, sua opinião; na falta de participação, isto é, no pouco envolvimento com as propostas de trabalho pedagógico; em atividades realizadas que não correspondem aos critérios estabelecidos; falta de autonomia; falta de assimilação dos conteúdos; falta de foco e atenção nas atividades e aulas; falta de compreensão de questões em avaliações e/ou trabalhos teóricos; não conseguem explicar o que entenderam sobre determinado assunto; aprendizagem motora pouco desenvolvida, dificultando a execução de movimentos complexos; na expressão oral; na indiferença a dinâmica em sala de aula; na dispersão com colegas e uso de celular durante as atividades propostas; em angústia; trabalhos não realizados; procrastinação.

As dificuldades se manifestam no dia a dia de sala de aula, como por exemplo, quando os estudantes compreendem errado o que era para fazer em um exercício; quando eles resistem à proposta de uma atividade mais complexa ou que exija maior envolvimento e dedicação para realizá-la [...] (P01).

O aluno se desinteressa, desiste, ou na melhor das vezes, informa sua dificuldade ao professor (P03).

Assim, infere-se que para os professores, as dificuldades de aprendizagem são demonstradas a partir do comportamento dos alunos. Percebe-se, por meio dos relatos, que esses comportamentos também são vistos como uma forma de defesa do aluno.

Foi perguntado aos professores sobre quais critérios consideram para identificar que um estudante tem dificuldade de aprendizagem. De forma geral, as respostas dadas pelos professores mencionam aspectos relacionados à algum tipo de ausência, tal como apontado pelo professor a seguir:

De maneira geral trabalho com uma lista de critérios. Nem todos são centrais para afirmar que se trata de dificuldade de aprendizagem, às vezes é apenas uma habilidade ainda não desenvolvida, mas que pode ser trabalhada em sala

ao longo do ensino médio (entendo que os estudantes ainda estão em desenvolvimento) (P02).

Salienta-se que, o comportamento dos alunos, a forma como se colocam em diferentes situações mais uma vez são destacados pelos professores.

A dificuldade de aprendizagem também é associada à evasão escolar.

Desestímulo com as atividades propostas; baixa autoestima no ambiente escolar; resistência em participar de processos que exigem mais autonomia dos/as estudantes (metodologias ativas ou cursos remotos, por exemplo); falta de compreensão em relação aos objetivos dos processos educativos; dificuldade em assiduidade; evasão escolar (P09).

Figueiredo e Salles (2017, p.362) afirmam que as taxas de abandono escolar são mais elevadas entre alunos pouco motivados em termos educacionais e ocupacionais. Os professores participantes da pesquisa corroboram essa ideia ao destacar que os fatores motivacionais são decisivos para a permanência do aluno na escola, conforme aponta o Professor 3:

Percepção acerca de sua postura em sala de aula, seu interesse e motivação, bem como os resultados das avaliações. (P03)

Em contrapartida, a ausência desses aspectos corresponde às características dos alunos que possuem alguma dificuldade de aprendizagem.

Foi perguntado aos professores, as causas das dificuldades de aprendizagem, uma vez que, entender as causas permite planejar intervenções que as minimizem. Nesse sentido, o Professor 02 relaciona as dificuldades de aprendizagem a questões externas advindas do ambiente familiar.

*A grande maioria dos estudantes que possuem **dificuldades** de aprendizagem são, também, oriundos de famílias que possuem muitas outras dificuldades. Há uma correlação entre fatores sociais e sucesso escolar. (P02)*

Destaca-se, ainda, o papel da escola frente às dificuldades de aprendizagem. A escola é espaço social, cultural, de formação e de exercício da cidadania. A escola, atenta à organização das relações interpessoais e da convivência, pode efetivamente levar seus participantes a intervir de forma consciente na realidade de forma corresponsável. Para isso é necessária a criação de espaços de diálogos coletivos. (TEIXEIRA et al, 2006, p.97)

Essa percepção é corroborada nas seguintes falas:

Estabelecer vínculos para o diálogo na relação dentro de sala, fazer acordos com estudantes buscando estabelecer a melhor forma de atuação juntos. Repensar, ressignificar metodologias, atividades cotidianamente, subverter a relação conteúdo-prova, subverter mecanismos institucionais que dificultam a aprendizagem. Estudar mais e, principalmente, discutir e trocar com colegas sobre suas realidades e suas ações. (P06)

Nesse processo, o papel do professor assume relevância por sua condição de mediador no processo de aprendizagem, e, conseqüentemente, motivador dos alunos. Entender as dificuldades dos alunos colabora com a intervenção em relação a esses problemas e promove a reflexão sobre a intervenção pedagógica. Sobre isso o Professor 05 aponta que o corpo docente pode favorecer as aprendizagens:

Estimulando o pensar/raciocínio; apresentando atividades diversificadas e com níveis de atividades menos complexas; incentivando a participação em atividades culturais e esportivas; apresentando dados e informações atuais da importância do conhecimento em determinadas atividades e atitudes [...] (P05)

Outra preocupação dos professores em relação às dificuldades de aprendizagem é voltada ao trabalho coletivo e formação continuada, como aponta o Professor 07:

Realizando formação continuada; debatendo permanentemente o assunto com a equipe pedagógica do campus e com os/as colegas professores/as. (P7)

Assim, destaca-se a importância da formação continuada, pois é fundamental conhecer as dificuldades de aprendizagem para poder atuar pedagogicamente de forma a garantir as aprendizagens dos alunos. O processo de ensino e aprendizagem é uma construção coletiva e entender as nuances que existem nesse processo implica conhecer nossos estudantes e atendê-los em suas necessidades, priorizando o seu aprendizado, bem-estar e permanência na escola.

Também é destacado o diálogo, uma vez que ele proporciona trocas de experiências, novas vivências e acolhimento. Para Freire (1987, p. 45) “não há diálogo, porém, se não há, um profundo amor ao mundo, e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação se não há amor que a infunda”.

Assim, alguns professores analisam se os alunos apresentam ou não dificuldades de aprendizagem, a partir de critérios por eles mesmos estabelecidos.

Entende-se que há preocupação. Porém, infere-se que essa análise propicia uma visão superficial do problema. Os professores apresentam critérios como:

Quando ele não entende e não realiza a atividade proposta. (P05)

Interesse no ato de fala, de observação, da curiosidade, muito embora existem múltiplas formas de aprendizagem estimulando vários sentidos ao mesmo tempo; diagnóstico cotidiano através de diálogo: o critério da sinceridade, eu pergunto e o aluno responde como, o que, quando há a dificuldade; estudante não corresponde bem aos mecanismos avaliativos impostos e/ou negociável; critérios de cunho afetivo-emocional, psicológicos. (P06)

Uma questão recorrente quanto às dificuldades apresentadas pelos estudantes está relacionada à escolarização anterior ao ensino médio, por exemplo:

*Observo que as **dificuldades** podem estar relacionadas com déficit educacional em ciclos escolares anteriores ao ensino médio, mas também com o não desenvolvimento de uma autonomia progressiva em relação aos estudos e a vida escolar; com a ausência de "letramento digital/tecnológico" (tão essencial durante a pandemia); com a falta de um "projeto de vida" para nortear os interesses, as habilidades e as potencialidades do estudante. (P01)*

De fato, as dificuldades de aprendizagem podem ser pregressas ao Ensino Médio, mas nem sempre a elas é dada a devida atenção pedagógica e acabam por perpetuar-se ao longo da sua vida escolar.

Por vezes, a dificuldade de aprendizagem é apresentada logo no momento do ingresso formal do estudante na escola. Durante esse período, as dificuldades de aprendizagem ficam mais perceptíveis, até mesmo pela própria forma de organização do trabalho pedagógico na educação infantil e no ensino fundamental.

Pesquisas realizadas acerca das dificuldades de aprendizagem no Ensino fundamental e médio, salientam que

à percepção da falta de atenção, dificuldade de escrita e de leitura perpassando os três ciclos de ensino, o que pode sugerir que esses três tipos de dificuldades, para esses professores, independem do ano escolar. Ou ainda, sugere indícios acerca das limitações no processo de ensino-aprendizagem dessas escolas, evidenciando que alunos chegam ao Ensino Médio ainda com dificuldades na leitura e na escrita. (NETO et al, 2015, p.34).

Dessa forma, cabe à escola conhecer mais sobre as dificuldades de aprendizagem, de forma a poder fazer o uso de metodologias e propostas pedagógicas adequadas, que auxiliem para que processo de ensino e aprendizagem ocorra oportunizando o aprendizado para todos.

Quando questionado aos professores sobre como intervir para minimizar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, obteve-se como respostas a necessidade de participação da comunidade escolar; a utilização de metodologias ativas; organização e planejamento de estudos; e o fomento ao diálogo em sala de aula, como aponta o Professor 01.

Trabalhando em sala de aula com atividades em grupo e abordagens coletivas, a fim de promover a integração e o desenvolvimento dos que apresentam dificuldades de aprendizagem; utilizando metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, por exemplo, a fim de apresentar outras formas de produção de conhecimento e desenvolvimento educacional que promovam a autonomia do/a educando/a. (P01)

A última pergunta do questionário indagou aos professores o quanto se sentem seguros para informar e discutir com outros professores, pais e técnicos sobre as dificuldades de aprendizagem. Apenas um professor declarou não se sentir seguro.

Não muito, pois minha experiência em sala de aula ainda é pequena. Mas, sempre que possível, procuro discutir com colegas sobre a questão, a fim de trocarmos experiências e propostas. Quando sou procurado por responsáveis em encontros família-escola ou em horário agendado, procuro dialogar buscando ações conjuntas entre escola-família-estudante. (P01)

Destaca-se mais uma vez a importância da formação continuada para o aprimoramento do trabalho do professor, além da troca entre colegas, pois um mais experiente pode colaborar muito com o trabalho e segurança do menos experiente.

4.3. Entrevista de acolhimento estudantil do ensino médio integrado

A entrevista de acolhimento estudantil foi realizada no início do ano letivo de 2019 pela equipe da Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão com 65 estudantes, do universo de 161 que ingressaram no 1º ano do Ensino Médio Integrado. Ela teve como objetivo conhecer suas realidades e percepções quanto a questões familiares e pedagógicas. É importante relatar que os estudantes são convidados a participar da entrevista, não existe obrigatoriedade.

Em 2020 a aplicação foi suspensa em função das restrições impostas pela pandemia do coronavírus. Os resultados dessa entrevista foram cedidos à pesquisadora para análise.

Apesar do roteiro de entrevista ser composto por 05 partes, neste trabalho interessa-nos as questões presentes na seção “*trajetória escolar dos estudantes*” na qual

os estudantes apontam as dificuldades de aprendizagem que apresentam. Em relação à trajetória escolar dos estudantes buscou-se identificar as disciplinas que apresentavam dificuldades e quais são essas dificuldades.

Assim, quanto às disciplinas que os estudantes apresentavam mais dificuldade, encontramos o seguinte resultado: 40,5% matemática; 19,5% língua portuguesa; 1,5% redação; 21% história; 10,5% geografia; 16,5% química; 25,5% física; 1,5% educação física; 10,5% inglês; 7,5% ciências; 1,5%⁴ desenho geométrico. Esses dados corroboram os resultados encontrados na análise das atas dos conselhos de classe, que apontou a matemática como disciplina com maior índice de dificuldades de aprendizagem.

Fonseca (2004, p. 217) afirma, que são vários os motivos relacionados com as dificuldades para aprender matemática, dentre eles: “[...] ausência de fundamentos matemáticos, falta de aptidão, problemas emocionais, ensino inapropriado, inteligência geral, capacidades especiais, facilitação verbal e/ou variáveis psiconeurológicas”.

Em relação a leitura Vieira (2007, p. 170-171) aponta que ela

é um dos meios mais importantes para a consecução de novas aprendizagens. À medida que os alunos avançam na escolaridade, aumenta a exigência de uma leitura independente para acesso a novos conteúdos nas diferentes áreas que foram o currículo.

Destaca-se que a leitura é imprescindível para o processo de ensino e aprendizagem. A partir da leitura, o estudante descobre um novo mundo, compreende, interpreta e dá significado a sua realidade.

Assim, considera-se que a escola é o espaço no qual as dificuldades se apresentam, pois, é nela que os estudantes passam boa parte do tempo, estabelecem relações afetivas, expressam seus desejos, pontos de vista, demonstram suas fragilidades e potencialidades. O aprendizado de cada estudante, a forma como ele se vê e encara a sua aprendizagem nos traz respostas em relação a esse processo.

Fávero e Calsa (2013, p.7), ponderam que,

[...] é possível inferir que ao longo do processo de aprendizagem, alunos e professores, vão incorporando dados e informações, bem como crenças e tabus, que levam a construção de uma rede de significados. Estes significados atribuem sentido aos sentimentos, valores e processos vividos por eles no ambiente social. No cotidiano escolar estas relações significadas são percebidas pelos alunos e repercutem nos professores, influenciando ações, reações e

⁴ Alguns estudantes indicaram mais de uma disciplina.

interpretações por parte destes, bem como a própria percepção por parte daqueles.

Os estudantes também indicaram quais as dificuldades que apresentam com mais recorrência. Em matemática indicaram fazer cálculos; em língua portuguesa, a leitura, interpretação e escrita. Também indicaram ter dificuldades em se concentrar; “pensar muito”, déficit de atenção; Transtorno do processamento auditivo central; dispersão; apresentar trabalhos em público; memorização; e realizar atividades que trabalham com conceitos abstratos.

Inferese, que há similaridade entre a percepção de professores e alunos em relação às dificuldades de aprendizagem. Considera-se que, tanto as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos estudantes e percebidas pelos professores, quanto os transtornos e distúrbios de aprendizagem os quais são acometidos, interferem no processo de ensino e aprendizagem do estudante, impactando o seu aprendizado.

Quanto às necessidades específicas, 16% dos estudantes afirmaram que precisam de algum tipo de apoio ou serviço específico voltado à promoção da aprendizagem. As principais necessidades específicas citadas foram relacionadas às questões físicas em função de lesão no pé, problemas de visão e audição; psicológicas relacionadas à ansiedade e depressão, e sensoriais relacionadas à hiperatividade.

As necessidades específicas colocadas por alguns alunos se enquadram no conceito de deficiência presente na Lei 13.146/2015,

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, com interação de uma ou mais barreiras pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com igualdade de condições entre duas ou mais pessoas (BRASIL, 2015, Art. 2º).

A partir da análise das falas de professores e estudantes, ressaltamos a importância de conhecer para perceber e intervir em relação às necessidades específicas que os estudantes apresentam.

Destacamos que nem todas as necessidades específicas e dificuldades podem ser percebidas somente com a observação do estudante. Conhecer esses estudantes e suas particularidades, auxiliará os professores durante o processo de ensino e aprendizagem. Porém, é preciso uma maior aproximação, avaliação e encaminhamento a profissionais especializados.

Santos (2019, p.16), destaca que

as necessidades educacionais especiais são relacionadas aos alunos que apresentam elevada capacidade ou dificuldade de aprendizagem. Esses estudantes não são necessariamente deficientes, mas são aqueles que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas adequadas.

Dessa forma, pontuamos que o estudante com alguma necessidade educacional específica, não precisa apresentar um laudo médico que o identifique com algum distúrbio, transtorno de aprendizagem ou algum tipo de deficiência. Ao apresentar qualquer tipo de dificuldade, a ele deve ser dada atenção especial. A responsabilidade por esse atendimento/intervenção não se limita aos professores, mas é estendida à toda comunidade escolar.

5. AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Os dados da pesquisa possibilitaram conhecer as principais dificuldades de aprendizagem a partir do olhar de professores e estudantes. Depreende-se que além de conhecer essas dificuldades que permeiam a sala de aula, existe a necessidade de investir na formação continuada dos professores e profissionais da educação voltada aos conhecimentos acerca do tema.

Nesse sentido, foi elaborado um livro, guia de orientação reunindo informações acerca das dificuldades, transtornos e distúrbios de aprendizagem mais recorrentes em sala de aula, contendo suas principais características, orientações e possibilidades de intervenção pedagógica.

O produto educacional, destinado aos professores e técnicos que atuam no ensino médio integrado, está estruturado da seguinte forma: apresentação dos conceitos relativos às dificuldades, transtorno (s) e distúrbios (s) de aprendizagem, indícios das dificuldades, transtornos e distúrbios de aprendizagem e estratégias pedagógicas.

Seu objetivo geral é apresentar conceitos e características das dificuldades, transtornos e distúrbios de aprendizagem considerados mais recorrentes no ambiente escolar. Os objetivos específicos são:

- 1- definir o que são as dificuldades, transtornos e distúrbios de aprendizagem;

- 2- caracterizar os tipos mais recorrentes de dificuldades, transtornos e distúrbios de aprendizagem no EMI;
- 3- apresentar os indícios e algumas estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas pelos profissionais da educação.

O *Guia de orientação pedagógica para profissionais da educação: dificuldades de Aprendizagem* foi encaminhado para avaliação dos técnicos da CDAE (Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão) e da CDPD (Coordenação Pedagógica) do campus em que a pesquisa foi desenvolvida; aos professores do campus Recanto das Emas e aos coordenadores dos NAPNES (Núcleo de Atendimento às pessoas com necessidades específicas) dos 10 *campi* do IFB, perfazendo um total de 66 profissionais.

O formulário de avaliação do produto educacional teve como referência os eixos adotados por Kaplún (2003) para avaliação de material educativo, entendendo esse o Guia, como que um material

[...] não é apenas um objeto (texto, multimídia, audiovisual ou qualquer outro) que proporciona informação, mas sim, em determinado contexto, algo que facilita ou apoia o desenvolvimento de uma experiência de aprendizado, isto é, uma experiência de mudança e enriquecimento em algum sentido: conceitual ou perceptivo; axiológico ou afetivo; de habilidades ou atitudes etc. (KAPLÚN, 2003, p.46).

Kaplún (2003, p.48) propõe a avaliação do material educativo em três eixos. O eixo conceitual que analisa “as ideias centrais que serão abordadas pelo material, bem como temas ou temas principais através dos quais se procurará gerar uma experiência de aprendizado”.

O eixo pedagógico retrata o percurso realizado para a composição do material. Ele propõe ainda que esse eixo possibilite a análise de todo percurso que o pesquisador usou para a criação de seu produto. Ele é “o articulador principal de um material educativo. É através dele que estabeleceremos um ponto de partida e um ponto de chegada, em termos de tentativa, para o destinatário do material” (KAPLÚN, 2003, p.49).

E o eixo comunicacional que analisou a organização do produto. A análise desse eixo possibilitou a apresentação de sugestões e alternativas com vistas ao seu aperfeiçoamento.

O Guia foi enviado pelo *Google Forms* acompanhado de um formulário de avaliação composto por cinco seções. Na seção 01 foi encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o aceite para avaliação do guia.

A seção 02 foi composta pelas informações sobre o guia, identificação do avaliador (técnico/ docente) e *link* para o *download* do guia.

Na seção 03 foi avaliado o eixo conceitual a partir de 05 questões de múltipla escolha e 01 questão aberta. A seção 04 que avaliou o eixo pedagógico foi composta por 05 perguntas de múltipla escolha e 01 questão aberta. A seção 05 que avaliou o eixo comunicacional foi composta por sete questões de múltipla escolha e duas questões abertas.

Destaca-se que todas as questões de múltipla escolha tinham alternativas a seguinte escala: acima das expectativas, dentro das expectativas, aquém das expectativas, insatisfatório.

O guia ficou disponível para análise por 20 dias, sendo que doze profissionais responderam ao questionário de avaliação (seis técnicos e seis professores).

5.1. Eixo conceitual

No *eixo conceitual* foi inicialmente analisado se o produto educacional continha informações relevantes acerca das dificuldades de aprendizagem; se os conceitos estavam claros; se propiciavam o entendimento do tema; se estavam pertinentes ao cotidiano escolar; se as principais dificuldades de aprendizagem vivenciadas foram apresentadas no guia e se propiciou a compreensão dos termos apresentados. Nesses quesitos os avaliadores consideraram as informações do guia de forma positiva, isto é, dentro ou acima de suas expectativas.

Destaca-se que, por reunir as principais dificuldades de aprendizagem presentes em sala de aula a partir da percepção dos professores e técnicos que trabalham diariamente com os estudantes, o Guia se aproximou da realidade vivida e das necessidades quanto à compreensão das dificuldades encontradas.

Ao perceber as dificuldades presentes em sala de aula, reconhecendo que essas dificuldades precisam ser superadas, estamos abrindo um espaço de escuta para que os estudantes sejam vistos e reconhecidos como sujeitos que estão construindo suas

histórias e que no decorrer dessa construção, precisam ser ouvidos em suas necessidades.

Cerqueira (2006, p.32) aponta que

É nesse sentido que a escuta sensível do professor é essencial para que o mesmo possa ajudar o aluno a reconhecer-se como construtor de seu conhecimento, acreditamos que é a partir desse (re)-conhecimento que aprendente e ensinante podem se conectar para um estabelecimento de relações que venham contribuir para um avanço no processo de desenvolvimento para a aprendizagem.

Promover uma educação inclusiva e de qualidade, em especial em tempos de ensino remoto emergencial, é um desafio diário que requer reconhecer que as dificuldades de aprendizagem são reais e é fundamental que os profissionais da educação a reconheçam e busquem formas de intervir pedagogicamente (OMOTE, 2006).

Como aponta Silva (2008, p.05) as dificuldades de aprendizagem vão além das questões acadêmicas que envolvem as questões de “leitura, matemática, soletração e escrita” e não acadêmicas relativas aos “problemas visomotores, no processamento fonológico, na linguagem, na memória e também problemas perceptivos”. Elas se ampliam aos contextos socioeconômicos e conjunturais.

Destaca-se que o Guia apresentava a distinção entre os conceitos de dificuldades, distúrbios e transtornos de aprendizagem. Porém, após a avaliação considerou-se importante inserir o conceito de deficiência.

É imprescindível conhecer sobre as deficiências para que seja possível lidar com as diferenças, respeitando as especificidades de cada um e seguindo o princípio da inclusão.

As deficiências, bem como, as dificuldades de aprendizagem são uma constante no ambiente escolar e, por vezes, podem passar despercebidas. Quando não reconhecidas, existem sobre elas estigmas que levam à exclusão e preconceitos.

A falta de conhecimento da sociedade, em geral, faz com que a deficiência seja considerada uma doença crônica, um peso ou um problema. O estigma da deficiência é grave, transformando as pessoas cegas, surdas e com deficiências mentais ou físicas em seres incapazes, indefesos, sem direitos, sempre deixados para o segundo lugar na ordem das coisas. É necessário muito esforço para superar este estigma (MACIEL, 2000, p.53).

Debater sobre as deficiências no ambiente escolar, acolhendo os estudantes em suas necessidades, sensibilizando a comunidade escolar sobre as questões pertinentes a

esse público, e dando a esses estudantes oportunidades de se desenvolverem, deve ser papel da escola. A partir dessa realidade e pela necessidade urgente de seguirmos o preceito da inclusão, inserimos no guia a temática sobre as deficiências.

Rufino e Souza (2012, p.45) apresentam que é parte do trabalho da escola oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos, sem barreiras ou discriminação. É sua responsabilidade proporcionar ao estudante o desenvolvimento de seu aprendizado, de forma a alcançar sua autonomia.

De forma mais específica, foi perguntado aos avaliadores do Guia se as dificuldades de aprendizagem apresentadas eram condizentes com a realidade do EMI. Os avaliadores consideraram de forma positiva, dentro ou acima de suas expectativas.

Vale destacar que existem dificuldades de aprendizagem não descritas no Guia, mas como seu pressuposto foi partir das demandas dos profissionais da educação que trabalham no EMI foi necessária a seleção de verbetes.

Foi solicitado aos avaliadores que apresentassem verbetes relativos a dificuldades de aprendizagem que consideravam importantes e que não foram tratados no Guia. Como não foram apresentadas sugestões, infere-se que as principais dificuldades de aprendizagem foram contempladas.

Também foi disponibilizado no questionário um espaço para sugestões e as principais foram, a inserção de links com materiais de aprofundamento e a inclusão do tema suicídio.

Talvez pudessem ser apresentados links para materiais que permitam o aprofundamento dos termos caso o leitor tenha interesse. (Participante 01)

Gostei da inclusão do tema sobre dificuldades interpessoal (ansiedade, depressão, automutilação). Poderia falar sobre suicídio também. São temas pouco abordados na escola. (Participante 02)

Destaca-se que a temática acerca do suicídio foi inserida, conforme solicitação e se justifica também por esse ser, entre os jovens de 15 a 29 anos, a quarta causa de morte no mundo (OMS, 2021).

O suicídio deve ser compreendido como um fenômeno multifatorial e resultado de uma complexa interação de fatores biológicos, psicológicos e culturais presentes num determinado momento histórico (BERTOLOTE, 2016).

Existem fatores considerados como risco que podem ser identificados nos estudantes, e a escola como local em que os estudantes passam boa parte do seu tempo, tem papel fundamental nesse processo de escuta e no debate dessa temática, pois é espaço de diálogo e fortalecimento de vínculos.

É importante destacar que a busca por intervenções é uma das estratégias que podem ser utilizadas no combate ao suicídio.

A escola também pode promover espaços de escuta, estimulando a coresponsabilidade dos alunos, pais e professores em promover um ambiente conciliador e de respeito mútuo, favorecendo assim as boas relações interpessoais e diminuindo os riscos de depressão nos alunos, decorrentes de fatores evitáveis e por consequência diminuindo os riscos de suicídio (KARAIM, 2018, p.39).

Outra sugestão foi quanto a padronização do termo “deficiência mental” o qual passamos a denominar como “deficiência intelectual”.

“[...] padronizar nomenclatura, por exemplo deficiência mental para deficiência intelectual” (Participante 02).

Veltrone e Mendes (2012, p.364) reforçam que a mudança de nomenclatura parece ter a intenção de tornar o termo menos pejorativo, além de considerar a influência do contexto social e cultural imediato na definição da condição da deficiência intelectual.

A deficiência intelectual é uma condição que nem sempre é identificada num primeiro momento e acaba estando ligada a um déficit do indivíduo (social, intelectual, funcional, comportamental) em relação a uma norma e, conseqüentemente, de comparação entre pares e semelhantes. (VELTRONE; MENDES, 2012, p.364)

Ressalta-se a importância de sua identificação para que seja possível realizar o acompanhamento adequado das aprendizagens estudantis tanto em sala de aula quanto fora dela de forma a efetividade dos princípios da inclusão escolar e fomentar a permanência e êxito escolar.

Ainda no campo das sugestões recebidas, o Participante 03 recomendou que

“Sempre que falar em "multidisciplinar", indicar uma equipe mínima para a orientação.” (Participante 03)

Nesse sentido, neste trabalho, ao citar a equipe multidisciplinar, a referência utilizada é a equipe que atua na CDAE do IFB composta, preferencialmente, por

Assistente Social, Psicólogo e Pedagogo ou TAE - Técnico em Assuntos Educacionais, conforme Resolução nº 41/2020 RIF-IFB. (BRASÍLIA, 2020, art. 7º)

Porém, cada instituição possui estrutura de equipe multidisciplinar própria na qual geralmente estão presentes profissionais da educação como orientador educacional, professor, psicólogo, assistente social, dentre outros. Assim, a composição dessas equipes pode variar de acordo com a realidade de cada instituição.

Foi solicitado pelo Participante 05 a inclusão das redes locais de apoio à escola relacionadas à saúde mental dos estudantes.

“[...] acrescentar quais são as redes locais de apoio para a escola nesses casos” (Participante 05).

Nesse sentido, entende-se a importância da escola como ponto de apoio e intervenção na saúde mental dos nossos estudantes, pois como apontam Estanislau e Bressan (2014, p.16)

[...] o sistema escolar como um espaço estratégico e privilegiado na implementação de políticas de saúde pública para jovens, passando a destacá-lo como principal núcleo de promoção e prevenção de saúde mental para crianças e adolescentes, atuando no desenvolvimento de fatores de proteção e redução de riscos ligados à saúde mental.

Quanto às estratégias pedagógicas adotadas no guia, o Participante 06 afirma:

“Achei algumas estratégias pedagógicas um pouco genéricas, mas entendo que há uma gama de situações diferentes dentro das deficiências, por exemplo.”
(Participante 06)

Morin (2004) define as estratégias de ensino e aprendizagem como o caminho que facilitará a passagem dos alunos da situação em que se encontram até alcançarem os objetivos de aprendizagem propostos, tanto os de natureza técnico-profissional quanto os de desenvolvimento individual como pessoa humana e como agente transformador.

As estratégias pedagógicas indicadas no Guia são uma possibilidade de intervenção e não esgotam as possíveis práticas a serem adotadas. Assim, os profissionais da educação podem, a partir delas, investigar outras formas de desenvolver atividades com os estudantes. Considera-se que o objetivo final dessas estratégias é a busca por uma aprendizagem significativa, que faça sentido para os estudantes e favoreça seu êxito no seu processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, destacamos a sugestão de inclusão do uso de tecnologias assistivas (TA) no Guia.

“Sim, recomendaria o uso de tecnologias assistivas para facilitar a aprendizagem das diferentes condições dos PCDs.”
(Participante 08)

Entende-se que as tecnologias assistivas (TA) envolvem vários recursos e materiais voltados às pessoas com deficiência. É importante que os profissionais da educação conheçam e façam uso das TA para auxiliar os estudantes em suas aprendizagens, pois podem ser amplamente utilizadas e, por seu caráter interdisciplinar, objetivam “promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” (BRASIL, 2007, Ata VII).

Bersch (2017, p.10) ressalta a importância de se avaliar o uso das TA para a promoção das aprendizagens, pois

[...] quando ela é utilizada por um aluno com deficiência e tem por objetivo romper barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam/impedem seu acesso às informações ou limitam/impedem o registro e expressão sobre os conhecimentos adquiridos por ele; quando favorecem seu acesso e participação ativa e autônoma em projetos pedagógicos; quando possibilitam a manipulação de objetos de estudos; quando percebemos que sem este recurso tecnológico a participação ativa do aluno no desafio de aprendizagem seria restrito ou inexistente.

Dessa forma, considera-se que a sugestão é relevante para o aprimoramento do Guia.

5.2. Eixo pedagógico

O *eixo pedagógico* foi questionado aos avaliadores se as estratégias pedagógicas apresentadas no Guia eram aplicáveis à sua realidade escolar. A maioria das respostas foram positivas, ficando entre dentro e acima das expectativas. Porém, 01 participante, informou que elas estavam aquém das expectativas.

A partir desse cenário infere-se que as estratégias pedagógicas poderiam ter sido mais bem especificadas, mas também reflete que cada realidade escolar é única e nem sempre o que se aplica a um *campus* do IFB é válido para outro.

Nesse sentido, as estratégias pedagógicas podem ser adaptadas a cada realidade, visto que foram redigidas de forma ampla para que fosse possível realizar adequações.

Foi questionado se o guia é uma ferramenta adequada ao trabalho desenvolvido no campus; se ele permite a reflexão acerca da importância em conhecer as dificuldades de aprendizagem e se permite que as práticas pedagógicas sejam aprimoradas. Em todas as questões a avaliação foi positiva com respostas em torno das opções acima/dentro das expectativas.

Assim, infere-se que o guia pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento do trabalho dos professores e técnicos, bem como para a uma possível mudança de postura quanto à intervenção pedagógica frente às dificuldades de aprendizagem. Conforme aponta Tristão (2006, p.31)

A escola para todos requer um redimensionamento do fazer pedagógico a fim de atender às necessidades educacionais especiais de todos os alunos. Os sistemas educacionais devem se reorganizar para construir um espaço escolar democrático que possa acolher todos os alunos, respeitando suas diferenças.

Foi perguntado aos avaliadores se eles acreditavam que o Guia poderia colaborar para a realização de intervenções mais significativas para as aprendizagens dos estudantes e as respostas foram positivas.

Conclui-se assim, que o Guia, poderá contribuir como um instrumento para o aprimoramento das práticas cotidianas do ambiente escolar. Marinho (2021, p.8211) corrobora com essa visão a respeito do processo de ensino e aprendizagem como dinâmicos no qual o foco é a “formação integral, desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitarão a inserção do aluno no universo do conhecimento e da vida”.

5.3. Eixo comunicacional

No *eixo comunicacional* foi perguntado aos avaliadores se os conteúdos abordados no Guia apresentavam uma linguagem clara e adequada ao público-alvo; se a organização do guia estava clara; se as seções facilitam a relação com o conteúdo e satisfazem a proposta do guia; se a forma como o guia foi estruturado era acessível aos professores e técnicos, e se o guia atendia necessidades em relação ao tema.

Apesar da maioria das respostas terem sido positivas, ficando entre dentro e acima das expectativas, 01 participante informou que elas estavam aquém das expectativas. Assim, as sugestões para revisão foram no sentido de alteração de cores e fonte, como afirmam os Participantes 02 e 03.

“O fundo escuro dificulta a leitura. ” (Participante 02)

“Na diagramação tiraria o fundo que contém uma página rasgada com trecho em inglês [...] Ficou com excesso de informação e atrapalhou a leitura. ” (Participante 03)

É importante ressaltar que público para qual o guia foi construído são os professores e técnicos que lidam diariamente com estudantes com dificuldades de aprendizagem. Porém, infere-se ser importante aprimorar a diagramação do Guia, pois 25% dos respondentes informaram que não era agradável a leitura.

Assim, foi possível perceber a necessidade de ajustes para melhorar a leitura e a disposição dos conteúdos, uma vez que o guia foi estruturado em seções e subseções. Essas subseções foram revisadas e foi elaborado um novo sumário no qual foi acrescentada a seção *Dificuldades Intrapessoais*, relacionadas aos comportamentos dos estudantes. Também foi acrescentada a seção Desenho Universal.

As sugestões dadas pelos avaliadores do Guia permitiram uma maior reflexão a respeito da acessibilidade do texto, em especial a leitura por pessoas com baixa visão, revisando o material a partir das orientações da Lighthouse Internacional que “disponibiliza dez recomendações para a apresentação de textos de forma mais legível”, a saber:

a) Contraste entre o texto e o fundo deve ser alto; b) Uso de cor no texto apenas em títulos e destaques, usando o preto sobre fundo branco para os textos mais longos; c) Usar fontes entre 16 e 18 pontos, porém observando que o tamanho varia de acordo com o desenho da fonte; d) A entrelinha deve ser de 25 a 30% maior que o corpo do texto, garantindo assim um espaço facilmente perceptível entre o topo e a base do texto; e) Fontes com e sem serifa, com desenhos mais simples são melhor visualizadas. Evitar fontes decorativas ou condensadas; f) A escrita em caixa alta e baixa é mais legível. Evitar o uso do texto em itálico, pois dificulta a leitura; g) O espaçamento, distância entre os caracteres, deve ser maior, evitando que as letras pareçam juntas. Para os leitores com baixa visão as fontes monoespaçadas, com o mesmo espaço entre todos os caracteres, podem ser mais adequadas; h) Às margens internas devem ser maiores principalmente no caso de encadernação com lombada quadrada, facilitando assim o manuseio da publicação e o uso de dispositivos para amplificar o texto como vídeo ampliadores; i) Usar papéis com acabamento fosco preferencialmente; j) Distinguir por meio de cores e formatos as publicações de uma mesma coleção, facilitando a sua identificação pelo indivíduo com baixa visão. (MEURER et al. 2014 apud ARDIT, 2014, p.38).

Infere-se que o guia foi avaliado de forma positiva e as sugestões foram consideradas para o aprimoramento do material educativo.

De forma geral, a maioria das respostas às questões consideraram o Guia “dentro das expectativas”, o que nos permite identificar que o produto educacional contribuirá de forma significativa com o trabalho dos profissionais da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades de aprendizagem se caracterizam por intercorrências no ato de aprender e envolvem inúmeros fatores, associados ou não ao contexto escolar. Nesse sentido, buscou-se analisar a percepção dos professores e estudantes em relação às dificuldades de aprendizagem no ensino médio integrado, pois essas dificuldades impactam significativamente tanto o processo de ensino, quanto o de aprendizagem.

A partir da análise das atas dos Conselhos de Classe, dos questionários, e das entrevistas, infere-se que os professores não diferenciam os conceitos e especificidades dos termos dificuldades, distúrbio e transtorno de aprendizagem.

As dificuldades são identificadas a partir de conteúdos não assimilados, competências e habilidades que ainda não foram desenvolvidas, pelo comportamento dos estudantes, por manifestações externas à sala de aula relacionados a contextos familiares, dentre outros. Isso traz indícios de que os professores têm conhecimentos superficiais acerca desse tema.

Os professores percebem a importância da escola na intervenção relativa às dificuldades de aprendizagem. A escola como espaço de socialização e de sistematização de conhecimentos, deve dar aos estudantes condições de superação de dificuldades.

Dayrell (1996, p.26), aponta que

Acreditamos que a escola pode e deve ser um espaço de formação ampla do aluno, que aprofunde o seu processo de humanização, aprimorando as dimensões e habilidades que fazem de cada um de nós seres humanos. O acesso ao conhecimento, às relações sociais, às experiências culturais diversas pode contribuir assim como suporte no desenvolvimento singular do aluno como sujeito sociocultural, e no aprimoramento de sua vida social.

Os dados da pesquisa reforçam a premissa de que a instituição de ensino deve investir na formação continuada dos professores, possibilitando o conhecimento sobre as dificuldades de aprendizagem, para que esses possam intervir pedagogicamente realizando as adaptações curriculares necessárias a cada estudante.

Chimentão (2009) corrobora com essa ideia, ao apontar que a formação continuada se torna um processo essencial na busca pelo desenvolvimento profissional

do docente, pois por sua via o professor tem a oportunidade de vivenciar processos de investigação, reflexão e contato com concepções inovadoras de ensino e aprendizagem.

É importante ressaltar que as novas situações para resolver os problemas que irão surgir, requer professores qualificados, atualizados e competentes e que tenha preparo para atuar com diversos problemas, como comportamento, dificuldades de aprendizagem primárias e secundárias, deficiências e outras e que sejam capazes de atuar com a diversidade e ajudá-los em suas necessidades de forma prática e reflexiva diante dos desafios do cotidiano escolar (RUFFINO; SOUZA, 2012, p.51).

Em relação aos estudantes, eles pontuam algumas dificuldades específicas. Ao citarem os componentes que possuem mais dificuldades, consideram como os “mais difíceis” os componentes da área de exatas, como por exemplo, a matemática. As dificuldades neste componente, assim como as dificuldades de maneira geral, podem ter origem em inúmeros fatores.

As dificuldades de aprendizagem em Matemática podem estar relacionadas a impressões negativas oriundas das primeiras experiências do aluno com a disciplina, à falta de incentivo no ambiente familiar, à forma de abordagem do professor, a problemas cognitivos, a não entender os significados, à falta de estudo, entre outros fatores (PACHECO; ANDREIS, 2018, p.106).

Outra dificuldade relatada pelos estudantes diz respeito à leitura e interpretação de textos. Dias e Pedroso (2021, p.45) afirmam que

A leitura permite não só o exercício do poder individual de análise como a tomada de decisão. Possibilita também um entendimento amplo da realidade e exige um aprendizado contínuo para que se alcance resultados na assimilação de um conhecimento lido.

É perceptível que a dificuldade dos estudantes na leitura e interpretação de textos, afetam o seu desenvolvimento nas atividades que requerem uma análise e compreensão mais minuciosa dos textos. Infere-se que os estudantes percebem a importância da leitura para a realização das suas atividades e que essa habilidade precisa ser mais estimulada pela escola.

De forma recorrente os estudantes citaram a dificuldade em se concentrar como uma dificuldade de aprendizagem.

É importante ressaltar que as dificuldades de aprendizagem citadas pelos estudantes, caracterizadas por dificuldades de “cunho psicológico” se referiram a

ansiedade e depressão. Essas dificuldades foram percebidas pelos professores com a mesma frequência que foram citadas pelos estudantes.

Ressaltamos a necessidade de aprofundar essa temática na escola, envolvendo toda a comunidade escolar nesta problemática pela sua recorrência e complexidade. Assim, inferimos que há uma consonância entre as percepções dos docentes e discentes.

A partir do mapeamento dessas percepções infere-se que intervir nas diversas situações em que as dificuldades de aprendizagem surgem, não é tarefa simples; as intervenções não se esgotam nas atividades desenvolvidas no ambiente escolar e todos os profissionais envolvidos com esses estudantes são corresponsáveis pelo êxito estudantil, sendo fundamental o auxílio de outros profissionais que atuam fora da escola.

O produto educacional desenvolvido - Guia de Orientações pedagógicas para professores e técnicos - poderá contribuir para a formação dos professores que buscam informações para reconhecer, diferenciar e elaborar estratégias de intervenção pedagógica voltadas à promoção das aprendizagens dos estudantes que apresentem dificuldades de aprendizagem.

As estratégias pedagógicas presentes no Guia podem orientar os professores e técnicos em relação às dificuldades de aprendizagem apresentadas na pesquisa, dando a esses profissionais alguns subsídios para nortear o trabalho pedagógico com os estudantes.

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, nos deparamos com algumas limitações, em especial, as motivadas pelo contexto pandêmico que vivemos.

Inicialmente, seria utilizada a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. Porém, pela necessidade de nos distanciarmos fisicamente, optamos pela aplicação de questionário via *Google Forms*, o que limitou a participação dos professores e poucos se disponibilizaram a responder o instrumento.

Outro ponto que é importante ressaltar são as entrevistas aplicadas aos estudantes. Elas foram aplicadas pela equipe da Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social, do campus Recanto das Emas, no início do ano letivo, com o objetivo de conhecer um pouco mais o estudante que adentra a nossa instituição. Tendo em vista

a pandemia da COVID -19 não foi possível aplicar a entrevista no ano de 2020, limitando também a quantidade de participantes.

Com o desenvolvimento desta pesquisa foi possível perceber que as dificuldades de aprendizagem, mesmo envolvendo inúmeros fatores, como família, aspectos sociais, afetivos, emocionais, econômicos, pedagógicos, quando conhecidas, podem ser trabalhadas pela escola, tendo como rede de apoio toda a comunidade escolar.

É importante ressaltar que na relação de ensino e aprendizagem há uma relação de afetividade, pois quando o professor consegue olhar para seu aluno atentamente, quando consegue identificar que algo que por vezes passa despercebido, ele toca esse aluno em sua individualidade, podendo assim, identificar se existe alguma dificuldade de aprendizagem.

Assim, os professores devem ser levados a uma reflexão sobre o conhecimento acerca da realidade do estudante, a importância da formação contínua, a reflexão sobre sua prática docente e as possibilidades de intervenção.

Portanto, pensar nas dificuldades de aprendizagem trazidas pelos nossos estudantes é olhar cada um deles com acolhimento. Cabe a nós, profissionais da educação, a escuta sensível dos estudantes como forma de inclusão, para assegurar uma educação justa e de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, Arminda. (org). **Adolescência**. Porto Alegre: 2ª ed. Artes Médicas,1983.

BARROS, Airton Pereira do Rêgo; COUTINHO, Maria da Penha de Lima; ARAÚJO, Ludgleydson Fernandes; CASTANHA, Alessandra Ramos. As representações sociais da depressão. **Estudos de Psicologia I**, Campinas, 2006.

BAHLS, Saint-Clair. **Aspectos clínicos da depressão em crianças e adolescentes**. Jornal de Pediatria - Vol. 78, N°5, 2002.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**: os gêneros do discurso. São Paulo: Martins Fontes, 2ª ed., 1997.

BALLONE, G. B. **Dificuldades de Aprendizagem** (ou Escolares), 2004.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio: Liber Livro Editora, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERTOLASSI, José Antônio. **Educação emocional na escola: a ampliação das inteligências intrapessoal e interpessoal por meio de oficinas pedagógicas de autoformação**. Trabalho de conclusão de curso de graduação - Universidade Federal da Fronteira do Sul. Curso de licenciatura em Pedagogia, Erechim, RS, 2019.

BERTOLETE, José Manoel. **O suicídio e sua prevenção**. São Paulo: Ed. Unesp,2016.

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologias Assistivas**. Porto Alegre: CEDI, 2017.

BRASIL. Lei 13.146 de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 2015.

BRASIL. Resolução CEB/CNE nº 02, de 30 de janeiro de 2012. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2012.

BRASIL. Resolução MEC/CNE nº 04, de 02 de Outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, modalidade Educação Especial, 2009.

BRASIL. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**,1996.

BRASIL. Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da

Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. Resolução nº 041/2020 - RIFB/IFB. **Aprova a Política de Assistência Estudantil (PAE) do Instituto Federal de Brasília**, 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. Resolução nº 01/2016 - CS/IFB. **Aprova o Regulamento dos Cursos Técnicos de Educação Profissional Técnica Integrados ao Ensino Médio do IFB**, 2016.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 04 de 02 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial, 2009.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Ata VII, 2007.

BREMM, Eduardo Scarantti; BISOL, Claudia Alquati. **Sinalizando a Adolescência: Narrativas de Adolescentes Surdos**. Psicologia: Ciência e Profissão, v.28, p. 272-287, 2008.

BRITO, Isabel. **Ansiedade e depressão na adolescência**. Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar, v. 27, n.2, p. 208-214, 2011.

CÂMARA, Rosana Hoffman. **Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações**. Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, v. 6, n.2, p. 179-191, 2013.

CAPELLIINI, S. A.; GERMANO, G. D.; Cunha, ORLANDI, Vera Lúcia (org.). **Transtornos de aprendizagem e Transtornos de atenção: da avaliação à intervenção**. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2010.

CARARA, Mariane. Lemos. **Dificuldade de aprendizagem e vulnerabilidade social sob a percepção da comunidade escolar**. Universidade do Sul de Santa Catarina. Pós-graduação em educação e direitos humanos, v.1, p.28, 2016.

VALLET, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3º ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. **O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível**. PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora, v. 7, nº 1, 2006.

CHABANNE, Jean Luc. **Dificuldades de Aprendizagem**: um enfoque inovador do ensino escolar. São Paulo: Ática, 2006.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. **O significado da formação continuada docente**. Londrina, Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar, 2009.

CIASCA, Sylvia Maria; ROSSINI, Sônia D Rodrigues. **Distúrbios de Aprendizagem: Mudanças ou não? Correlação de dados de uma década de atendimento**. Temas sobre desenvolvimento, p.11-16, 2000.

COLOMBO, Irineu Mario; COMITRE, Felipe. **Pesquisa translacional e a pedagogia freiriana**. Revista Iluminart, n.17, 2019.

DAMIÃO, Natália Ferreira et al. **Representações sociais da depressão no ensino médio - um estudo sobre duas capitais**. Psicologia & Sociedade, v.23, p.114-124, 2011.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e Ensino médio: Sujeitos e Currículo em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DAYRELL, Juarez (Org). **A escola como espaço sociocultural. Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DOLTO, Françoise. **A causa dos adolescentes**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

DOCKRELL, Julie; Mc SHANE, Jonh. **Crianças com Dificuldades de Aprendizagem: Uma Abordagem Cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ERIKSON, Erik Homburger. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1972.

ESTANISLAU, Gustavo M; BRESSAN, Rodrigo Affonseca. **Saúde mental na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FÁVERO, Maria Teresa Martins; CALSA, Geiva Carolina. **Dificuldades de aprendizagem?** Universidade Estadual de Maringá, 2013.

FELIPE, Sione Maschio; BENEVENUTTI, Zilma Sansão. **Dificuldade de Aprendizagem**. *Maiêutica Pedagogia*, v.1, n.1, 2015.

FERNANDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Tradução Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRA, Cláudia. **Transtornos de aprendizagem: da teoria à prática**. Uni Duni Editora de Livros LTDA, 2015.

FIGUEIREDO, Natália Gomes; SALLES, Denise Medeiros Ribeiro. **Educação Profissional e evasão escolar. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.25, n. 95, p. 356-392, 2017.

- FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FONSECA, Vitor da. **Dificuldades de Aprendizagem, abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar**. Lisboa: Âncora Editora, 2004.
- FONSECA, Vitor. **Dificuldades de aprendizagem: na busca de alguns axiomas**. Rev. Psicopedagogia, v.24, n. 74, p.135-148, 2007.
- FONTANA, David. **Psicologia para professores**. São Paulo: Manole, LTDA, 1991.
- FRANCO, Luis Antonio de Carvalho. **A escola do trabalho e o trabalho da escola**. São Paulo: 3ª ed. Cortez, 1991.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise; FERREIRA, Eliza Bartolozzi; GARCIA, Sandra; CORRÊA, Vera. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Anca/MST, 1996.
- GIMENEZ, Eloisa Hilsdorf Rocha. **Dificuldade de Aprendizagem ou Distúrbio de Aprendizagem?** Revista de educação, v. 8 n. 8, 2005.
- GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**, 2008.
- ILLERIS, Knud (org). **Teorias Contemporâneas da Aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- JATOBÁ, Joana D'Arc Vila Nova; BASTOS, Othon. **Depressão e ansiedade em adolescentes de escolas públicas e privadas**. Jornal Brasileiro de Psiquiatria, 2007.
- KAPLÚN, GABRIEL. **Material Educativo: a experiência de aprendizado**. Comunicação e Educação, n.27, p. 46-60, 2003.
- KARAIM, Márcia Flores. **Prevenção do suicídio na escola: a experiência de uma intervenção realizada na cidade de Canoas envolvendo jovens, pais e professores**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LEAL, M.A.I. **Distúrbios e dificuldades de aprendizagem na aquisição da escrita: reflexões sobre o seu diagnóstico na sala de aula**. Dissertação de Mestrado, Unicamp, Faculdade de Educação, Campinas, 1991.

- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia: Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez. 1994.
- LÍRIO. Luciano de Carvalho. **A construção histórica da adolescência.** In: Anais do Congresso Internacional da Faculdades Est, p. 1675-1688, São Leopoldo, 2012.
- LOUREIRO, Vanilda. **Dificuldades na aprendizagem da Matemática: um estudo com alunos do Ensino Médio.** Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional). Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo, 2014.
- LOZANO, A. B.; RIOBOO, A. P. **Dificultades de aprendizaje: categorías y clasificación, factores, evaluación y proceso de intervención psicopedagógica.** In: SANTIUSTE, V; BÉLTRAN, J. A. Dificultades de Aprendizaje. Madrid: Editorial Síntesis, 1998.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação.** Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor. 21 Ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- LYRA, Glaciene Januário Hottis. **Dificuldades de aprendizagem - As dificuldades de Aprendizagem no Contexto Escolar; Patologias ou Intervenções Pedagógicas não adequadas: o Universo do impedimento do não Saber; o ser Aprendente em risco.** Revista Científica, São Paulo, v.1, n. 70, p.2-12, 2016.
- MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. **Portadores de deficiência: A questão da Inclusão social.** São Paulo em perspectiva, v. 14, n.2, p. 51-56, 2000.
- MANTOAN. Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MARINHO, Rosemery Alves Cardozo; MÁXIMO, Valci. **Intervenção pedagógica no processo de ensino e aprendizagem.** Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.7, n.1, p.8208-8218, 2021.
- MARTINS, Ângela Maria; MACHADO, Cristiane; FURLANETTO, Ecleide Cumico. **Mediação de conflitos em escolas: entre normas e percepções docentes.** Cadernos de Pesquisa, v. 46, n.161, 2016.
- MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. **A concepção de cultura em Vygotsky: contribuições para a educação escolar.** Revista Psicologia Política, vol.11, nº 22, 2011.
- MAZER, Sheila Maria; BELLO, Alessandra Cristina Dal; BAZON, Marina Rezende. **Dificuldade de aprendizagem: revisão de literatura sobre os fatores de risco associados.** Psicologia da Educação, n. 28, São Paulo, 2009.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Editora Vozes Limitadas, 2011.
- MEÜRER, Mary Vonni; GONÇALVES, Berenice Santos; CORREIO, Vilson João Batista. **Tipografia e baixa visão: uma discussão sobre a legibilidade.** Projética, Londrina, v.5, n.2, p. 33 - 46, Dezembro, 2014.

- MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. In CARRARA, Kester (org). **Introdução a Psicologia da Educação: Seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.
- MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias da Aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagógica e universitária, 2017.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- NASCIMENTO, Ivany Pinto. **As representações sociais do Projeto de Vida dos adolescentes: um estudo psicossocial**. Psicologia da educação, n.4-15, 2002.
- NETO, Francisco Frederico et. al. **Dificuldade de aprendizagem no Ensino Fundamental e Médio: a percepção de professores de sete escolas públicas de São Paulo - SP**. Revista de Psicopedagogia, v. 32, n.97, 2015.
- NUNES, Ana Ignez Belém; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da Aprendizagem**. EdUECE, 3ª edição revisada. Fortaleza: 2015.
- OLIVEIRA, Amália Rebouças de Paiva; MUNSTER Mey de Abreu van; GONÇALVES, Adriana Garcia. **Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: uma Revisão Sistemática da Literatura Internacional**. Revista Brasileira de Educação Especial, v.25, n. 4, p. 675-690, 2019.
- OMOTE, Sadão. **Inclusão e as questões das diferenças na educação**. Perspectiva, v. 24, n. 3, 2006.
- OSTI, Andrea. **As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor**. Dissertação de mestrado em educação. São Paulo, 2004.
- PAIXÃO, Divaneide Lima Lira. **Infância, Adolescência e Educação: Reflexões de uma prática inclusiva**. Educação: Saberes e Prática, v.7, n.2, 2018.
- PACHECO, Marina Buzin; ANDREIS, Greice da Silva Lorenzeti. **Causas das dificuldades de aprendizagem em matemática: percepções de professores e estudantes do 3º ano do ensino médio**. Revista Ibero Americana de humanidades, ciências e educação, v.7, nº 7, 2021.
- QUESADA, Andrea A. et al. **Cartilha para prevenção da automutilação e do suicídio: 15 a 18 anos**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2020a.
- RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. Revista Ícone, São Luiz de Montes Belos/GO, v. 6, 2008.
- RAMOS, Marise. **O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: Concepções, propostas e problemas**. Educação e Sociedade, v. 32, n. 116, p. 771-788, 2011.

ROZEK, Marlene; SERRA, Rodrigo Jacobo. **Dificuldades de aprendizagem e problemas emocionais: reflexões sobre a necessidade de uma proposta de formação docente.** Educação Por Escrito, v. 6, n. 1, p. 167-184, 2015.

ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Newra Tellechea; RIESGO, Rudimar dos Santos. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e Multidisciplinar.** Artmed Editora, 2016.

RUFINO, Dorca; SOUZA, Isabela Augusto Andrade. **Dificuldade de aprendizagem na escola: o olhar do professor.** Revista eventos pedagógicos, v.3, n.3, p. 44-52, 2012.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; RODRIGUES, Paula Janaína Meneses. **O diálogo como possibilidade de mediação da violência na escola.** Práxis educativa, v.8, n.1, p.273-294, 2013.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingues; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.** Revista Brasileira de História e Ciências Sociais, v.1, n.1, p.1-15, 2009. RBHCS, 2009.

SILVA, Marcelo. **Dificuldades de Aprendizagem: Do histórico ao diagnóstico,** 2008.

SEBASTIAN-HEREDERO, Eládio. **Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).** Revista Brasileira Edição Especial, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, 2020.

SILVA, Magda Helena Ferreira Matias. **A formação e o papel do aluno em sala de aula na atualidade.** Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de graduação em Pedagogia, Londrina, 2011.

SILVA, Ormenzina Garcia; NAVARRO, Elaine Cristina. **A relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem.** Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar, v.3, n.8, 2012.

SIQUEIRA, Claudia Machado; GIANETTI, Juliana Gurgel. **Mau desempenho escolar: Uma visão atual.** Revista da Associação Médica Brasileira, v. 57, n.1, p. 78-87, 2011.

SANTOS, Eva Maria Soledade. **Inclusão escolar de estudante com necessidades educacionais especiais: o processo de interação social,** 2019.

THIOLLENT, Michael. **Metodologia da Pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1994.

TEIXEIRA, Célia Maria Ferreira da Silva; CARRIJO, Alessandra da Silva; MOURA, Ivone Gomes de Santana; SILVA, Celma Regina Gonçalves; COSTA, Livia Faria e Silva; ESPER, Mouna Antonie; ROSA, Lucio Frederico de Oliveira. **Escola como espaço de prevenção de risco: Relato de experiência.** Revista Solta a Voz, v. 17, n. 2, 2006.

TRISTÃO, Rosana Maria. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual.** Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 3, n. 2, 2012.

VIEIRA, Josenia Antunes. **Novas perspectivas para o Texto: uma visão multissemiótica.** Petrópolis, RJ: Editoras Vozes, 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: Como ensinar.** Porto Alegre: Artmed - Penso, 2014.

Apêndice I - Questionário aos professores

Aprovado pelo Cep. nº 4.424.238

Seção 1:

Idade:

Sexo:

1 – Qual a sua formação?

2 - Você tem quanto tempo de docência?

3 – Você tem quanto tempo de docência no ensino médio integrado?

4 - Disciplinas que leciona:

Seção 2:

1- Como você definiria a dificuldade de aprendizagem?

2- Quais dificuldades de aprendizagem os estudantes apresentam em sala de aula de forma mais recorrente?

3- Como as dificuldades de aprendizagem se manifestam?

4- Quais critérios você considera para afirmar que um estudante tem dificuldade de aprendizagem?

5- Quais as causas das dificuldades de aprendizagem?

6- Como você pode intervir (como professor) para minimizar as dificuldades de aprendizagem dos estudantes?

7- Você se sente seguro (a) para informar e discutir com outros professores, técnicos e pais sobre as dificuldades de aprendizagem?

Agradeço a sua participação e disponibilidade.

Ludimila Duque

Apêndice II – Roteiro de entrevista de acolhimento estudantil

Parte: Quanto à trajetória escolar

1- Onde cursou o ensino fundamental?

2- Como foi sua vida escolar até o 9º ano?

1. () ótima
2. () boa
3. () regular
4. () ruim
5. () péssima
6. Por quê

3-Quais as matérias você tinha mais dificuldade e quais tinha mais facilidade na escola?

1. Dificuldade:
2. Facilidade:

4- Como foi seu convívio com os colegas na escola onde estudou?

1. () ótima
2. () boa
3. () ruim
4. () péssima.

5- Houve alguma dificuldade de adaptação?

1. () sim
2. () não
3. Poderia dizer qual?

6- Você tem alguma dificuldade de Aprendizagem?

1. () leitura
2. () Escrita
3. () Concentração
4. () Outros.

7- Tem alguma necessidade específica?

1. sim
 2. não
- Se sim. Qual?

Apêndice III - Instrumento de avaliação do Produto Educacional

Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar da aplicação do Guia Dificuldades de Aprendizagem: orientação Pedagógica para profissionais da educação, parte integrante da pesquisa sobre Dificuldades de Aprendizagem no Ensino Médio Integrado: Orientações pedagógicas para profissionais da educação, coordenada pelas pesquisadoras Ludimila Duque de Castro e Dr^a Simone Braz Ferreira Gontijo, e vinculada ao Mestrado do PROFEPT, do Instituto Federal de Brasília.

O objetivo do guia é oferecer aos profissionais da educação - docentes e técnicos, conceitos e características das dificuldades de aprendizagem consideradas mais relevantes e que aparecem com maior recorrência em sala de aula.

Caso você aceite participar da avaliação não será identificado. A participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar a sua participação, retirar seu consentimento ou interromper a participação do mesmo a qualquer momento. Sua participação na pesquisa não inclui riscos.

Em caso de aceite, o guia estará disponível para download no link apresentado nas próximas páginas deste documento, bem como o questionário com os aspectos a serem analisados.

O prazo para leitura e respostas à análise vai até o dia 01/09/2021. Caso você tenha alguma dúvida em relação à pesquisa ou a análise do Guia, poderá entrar em contato através do e-mail ludimila.castro@ifb.edu.br ou pelo telefone (61) 99212-0287.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS), da Universidade de Brasília e registrado com o número 4.424.238. Li e estou ciente com o estabelecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Você aceita participar da pesquisa e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE?

Sim, aceito participar da avaliação do Guia de Orientação Pedagógica para Profissionais da Educação - Dificuldades de Aprendizagem.

Não aceito participar da avaliação do Guia de Orientação Pedagógica para Profissionais da Educação - Dificuldades de Aprendizagem.

Informações sobre o Guia

Descrição do Produto: Trata-se de um guia de orientação pedagógica com as principais dificuldades de aprendizagem presentes em sala de aula no Ensino Médio Integrado elaborado a partir da análise de atas de conselho de classe; questionário aplicado aos professores; questionário aplicado aos estudantes.

Público-alvo: O Guia é destinado aos docentes e técnicos que atuam no Ensino Médio Integrado.

Objetivo do Guia: Oferecer aos profissionais da educação os principais conceitos, características e estratégias pedagógicas das dificuldades de aprendizagem mais recorrentes nas salas de aula no Ensino Médio Integrado, na perspectiva dos interlocutores da pesquisa.

1- Você atua como: Técnico Docente Estudante da licenciatura

Faça download do guia em:

https://www.researchgate.net/publication/353741776_Dificuldades_de_aprendizagem_Guia_de_orientacao_pedagogica_para_profissionais_da_educacao

Estou ciente de que para o preenchimento da avaliação é obrigatória a leitura do Guia.

Eixo conceitual: Analisar as ideias centrais que abordadas no Guia. (conteúdos, seleção e sua organização).

- 1- O Guia contém informações relevantes sobre o tema pesquisado - Dificuldades de Aprendizagem? Acima das expectativas/ Dentro das expectativas/ Aquém das expectativas/ Insatisfatório
- 2- Os conceitos são claros e propiciam o entendimento do tema? Acima das expectativas/ Dentro das expectativas/ Aquém das expectativas/ Insatisfatório
- 3- Os conceitos são pertinentes ao cotidiano escolar? Acima das expectativas/ Dentro das expectativas/ Aquém das expectativas/ Insatisfatório
- 4- As principais dificuldades de aprendizagem vivenciadas no cotidiano escolar foram apresentadas no Guia? Acima das expectativas/ Dentro das expectativas/ Aquém das expectativas/ Insatisfatório

- 5- As dificuldades apresentadas condizem com a realidade do EMI? () Acima das expectativas/ () Dentro das expectativas/ () Aquém das expectativas/ () Insatisfatório
- 6- O Guia propiciou a compreensão dos termos apresentados? () Acima das expectativas/ () Dentro das expectativas/ () Aquém das expectativas/ () Insatisfatório
- 7- Você sentiu falta de alguma dificuldade de aprendizagem apresentada pelos alunos? Se sim, qual?
- 8- Gostaria de deixar alguma sugestão referente aos conteúdos abordados no Guia?
- 9- Se você marcou insatisfatório em alguma das questões, poderia deixar aqui o seu comentário?

Eixo Pedagógico: Analisar o percurso utilizado na construção do material.

- 1- As estratégias pedagógicas apresentadas no Guia são aplicáveis à sua realidade? () Acima das expectativas/ () Dentro das expectativas/ () Aquém das expectativas/ () Insatisfatório
- 2- O Guia permite sua reflexão acerca da importância em conhecer as dificuldades de aprendizagem? () Acima das expectativas/ () Dentro das expectativas/ () Aquém das expectativas/ () Insatisfatório
- 3- O Guia permite que suas práticas pedagógicas sejam aprimoradas? () Acima das expectativas/ () Dentro das expectativas/ () Aquém das expectativas/ () Insatisfatório
- 4- Você acredita que este produto possa intervir de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes? () Acima das expectativas/ () Dentro das expectativas/ () Aquém das expectativas/ () Insatisfatório
- 5- Se você marcou insatisfatório em alguma das questões, poderia deixar aqui o seu comentário?

Eixo Comunicacional: Analisar a estética e organização do produto.

- 1- Os conteúdos abordados no Guia apresentam uma linguagem clara e adequada ao público-alvo? () Acima das expectativas/ () Dentro das expectativas/ () Aquém das expectativas/ () Insatisfatório
- 2- A organização do guia está clara? () Acima das expectativas/ () Dentro das expectativas/ () Aquém das expectativas/ () Insatisfatório
- 3- A diagramação do Guia está estruturada de forma agradável a leitura? () Acima das expectativas/ () Dentro das expectativas/ () Aquém das expectativas/ () Insatisfatório
- 4- A forma como o conteúdo está disposto é adequada? () Acima das expectativas/ () Dentro das expectativas/ () Aquém das expectativas/ () Insatisfatório
- 5- As seções facilitam a relação com o conteúdo e satisfazem a proposta do Guia? () Acima das expectativas/ () Dentro das expectativas/ () Aquém das expectativas/ () Insatisfatório

- 6- Você considera a forma como o guia foi estruturado acessível aos professores e técnicos? () Acima das expectativas/ () Dentro das expectativas/ () Aquém das expectativas/ () Insatisfatório
- 7- O Guia atende suas necessidades em relação ao tema? () Acima das expectativas/ () Dentro das expectativas/ () Aquém das expectativas/ () Insatisfatório
- 8- Se você marcou insatisfatório em alguma das questões, poderia deixar aqui o seu comentário?
- 9- Você tem alguma alteração deste instrumento de avaliação de produto educacional?

Apêndice IV – Produto Educacional