

# UMA EXPERIÊNCIA INTEGRADORA DE PESQUISA INTERVENÇÃO COM DISCENTES DO ENSINO MÉDIO EM SITUAÇÃO DE BAIXA FREQUÊNCIA ESCOLAR

**Luciene Matos de Souza**

Professora Assistente UESB, Coordenadora PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, Subprojeto Pedagogia Linha de Ação Gestão Pedagógica Ensino Médio UESB/CAPES (2014-2016). End.: Rua São Camilo, nº 403, Boca do Rio, Salvador, Bahia, CEP.: 41.706-190. E-mail: lucimatos@yahoo.com.br

## RESUMO

Este artigo visa abordar a pesquisa intervenção desenvolvida pela equipe do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, Subprojeto Pedagogia na Linha de ação Gestão Pedagógica Ensino Médio/UESB/CAPES, em uma das escolas campo de atuação do Programa. A ação foi realizada tendo em vista parte significativa de discentes apresentarem um número expressivo de faltas às aulas, já na primeira unidade do ano letivo em curso. Diante desta realidade, um dos propósitos foi identificar os reais motivos para o problema apresentado, analisá-lo em conjunto com os educandos, e assim oportunizar maior percepção das possíveis causas da não assiduidade às aulas e sua implicação no processo formativo dos mesmos. Para tanto, Pichon Rivière, (1988), e os conceitos da Psicologia Social, Jean Piaget, (1990), Erikson (1976), Henri-Wallon (1975), e Daniel Becker (2003), subsidiaram as discussões na roda de conversa e análise do vivenciado ao longo da investigação e intervenção. Como princípio metodológico foi utilizada a pesquisa intervenção mediada por levantamento de dados dos discentes, organização e realização das vivências de sensibilização corporal, roda de conversa e atividade de desenhos. A ação desenvolvida, oportunizou ao grupo de discente desenvolver maior percepção quanto aos vínculos familiares, suas expectativas formativas em vista da profissionalização e o comprometimento com o processo de aprendizagem, da busca pelo saber sistematizado. Essas reflexões se traduzem em elevação da auto estima, auto imagem, maior consciência da integração do pensar, sentir e fazer e capacidade de resiliência frente aos desafios constatados em suas histórias pessoais e familiares.

**Palavras-chave:** Aprendizagem escolar; Auto percepção; Motivação; Adaptação

## INTRODUÇÃO

**E**ste artigo é resultado de uma das ações realizadas pelos bolsistas do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, Subprojeto Pedagogia na Linha de ação Gestão Pedagógica Ensino Médio, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB/CAPES, campus de Jequié/Bahia/Brasil, o qual estive como coordenadora.

Em reunião com a equipe gestora do Colégio campo de atuação da linha gestão ensino médio PIBID, para discutir questões relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem e a permanência dos educandos na sala de aula, a mesma pontuou previamente que existia um número significativo de discentes com faltas acima da média já na primeira unidade, e uma necessidade de aproximar mais os pais dos discentes do processo pedagógico, demandando, assim, um acompanhamento das famílias. Além desses pontos, a escola conta com a modalidade de ensino técnico profissional na área de Saúde e alguns jovens são matriculados sem terem conhecimento do perfil do curso e, ao perceberem as exigências, alguns não se adequam e acabam evadindo.

De início, a equipe gestora pontuou três aspectos relacionados à questão da evasão e, conseqüentemente, ao fracasso escolar: o distanciamento das famílias, o não conhecimento prévio da demanda do curso e o trabalho de discernimento profissional. Situação essa considerada pela gestora escolar da instituição, como relevante para uma ação interventora, por esta realidade comprometer o processo de ensino-aprendizagem dos mesmos, pois ainda não estava claro para a gestora nem para os professores, as reais causas. A partir deste contexto, surge a questão-problema a ser investigada, mediante uma pesquisa intervenção.

O que fez a equipe PIBID refletir sobre as questões relacionadas a evasão e ao fracasso escolar, e assim pensar e analisar o contexto em que esses processos acontecem por entender que o processo de ensino e aprendizagem exige sentimento de pertença e desenvolvimento de vínculos significativos com o objeto de conhecimento.

Diante do exposto, considerando a realidade da maioria dos adolescentes e jovens alunos/alunas do ensino médio do ensino público, no caso específico da escola campo de estudo: oriundos de famílias trabalhadoras, muitos dirigem-se a pé para a escola, outros assumem tarefas em casa, além de lidar com os conflitos e transformações naturais geradas pelas ebulições hormonais e em virtude das dificuldades do próprio processo

de construção do conhecimento, devido à defasagem da aprendizagem, aspectos que podem interferir e/ou dificultar esses jovens na tarefa de acompanhar os conteúdos da série em curso, além das implicações no desenvolvimento de vínculos e o consequente sentimento de pertença ao grupo escolar, assim como a falta de perspectiva de vida, de constituir-se enquanto pessoa, cidadão e sujeito do seu conhecimento.

Historicamente, a escola mantém sua preocupação com o gerenciamento dos processos de ensino e aprendizagens, sem dispensar atenção devida para a integração do pensar sentir e fazer. Estudo e pesquisa feita por Duarte Junior, (2000) já demonstra que o intelecto sempre foi priorizado em nosso sistema educacional, ao passo que os sentimentos e as ações dos educandos não são priorizados, aspectos que parecem serem considerados menos importantes para a construção do conhecimento. No entanto, o sujeito desta pesquisa são discentes do ensino médio, na sua maioria na fase da adolescência e em constituição do processo de individuação, além de todas as questões que envolvem o desenvolvimento hormonal e conflitos tantos de ordem pessoal como psicossocial.

A adolescência, e essencialmente a puberdade, é a fase em que a personalidade está sendo reestruturada e os processos de individuação em plena constituição. Segundo Erikson (1976, p.90), este é um período de mudanças. Concordando com esse autor, Braconnier & Marcelli e Vieira et. al. (2013), afirmam que estas transformações ocorrem no plano físico, psicológico e social. Erikson (op. cit.) aprofunda-se mais ao explicar que só na adolescência o indivíduo desenvolve os requisitos preliminares de crescimento fisiológico, amadurecimento mental e responsabilidade social para experimentar e atravessar a crise de identidade. “O adolescente sente uma forte necessidade de romper com os desejos, ideais, modelos de identificação e os interesses que vêm da sua infância” (ERIKSON, op. cit., p.90).

Essas mudanças evidenciam muito as emoções, como afirma Henri-Wallon (1975), ao descrever que durante todo o desenvolvimento há uma busca constante de equilíbrio entre a razão e a emoção e, na adolescência, esta busca se torna mais acirrada em função do intelecto estar em efervescência, já que as estruturas formais estão sendo constituídas. Considerando estas características e a formação de sua identidade, é importante que o adolescente seja reconhecido, evidenciado, mediante atitudes de validação e elogios, contribuindo, assim, para a formação do autoconceito e da consciência de sua singularidade em meio a sua diversidade. Como pontua Suarez, (2005):

O adolescente vivencia momentos fundamentais para a formação de sua identidade. Seu principal desafio é a luta para formar um senso claro de sua individualidade, o que envolve a elaboração de um conceito estável de si mesmo como indivíduo único e a adoção de uma ideologia ou sistema de valores que lhe ofereça senso de direção (SUARÉZ, 2005, p.31).

Neste sentido, ter referências positivas e suporte afetivo - seja na família como na escola - faz toda diferença para o desenvolvimento harmonioso do adolescente, incluindo os processos cognitivos. Isto é, a construção do conhecimento se dá meio a desestruturação do já estruturado, provocando assim uma desequilibração, segundo Piaget (1990). Refletindo nas palavras deste teórico, o processo de conhecer pode ser semelhante aos processos que envolvem o florescer da adolescência e constituição da identidade do ser. Transpor conflitos, superar desafios são etapas que vão sendo ultrapassadas, mediante o acesso a novos saberes, interações, percepções que exercem a função ora de criar novas demandas, ora de suprir as demandas criadas e, assim, é mediado o processo de adaptação ativa à realidade.

Estes aspectos estão relacionados com a compreensão de aprendizagem na perspectiva pichoniana. Para ele o processo requer “[...] uma apropriação ativa e criativa da realidade, envolve as relações psíquicas, tornando-se algo além do cognitivo, mas complexo e representativo” (LUCCHESI E BARROS, 2002, p.69).

Neste caso, o grupo escolar é um espaço de contenção, onde o sentimento de pertencimento é constituído e acontece o que Pichon Riviere (1998), pontua em sua teoria sobre a importância do grupo na formação humana. Para ele, quando há conflitos grupais, os integrantes do grupo passam a ser suporte, pois quando a fala de um deles gera mobilizações poderá ressoar nos outros integrantes de forma distinta, a depender do lugar e da perspectiva de cada um, isto, é, dos vínculos que sustentam o grupo. Por isso a formação dos vínculos e o desenvolvimento do sentimento de pertença no espaço escolar é fundamental.

Outro aspecto importante a ser destacado, que está relacionado com o processo de aprendizagem e cumprimento das tarefas escolares é a integração do pensar, sentir e fazer. As ações desempenhadas por esses adolescentes e jovens, de famílias em condição de baixa renda, com demandas familiares, alguns inclusive realizam algum tipo de tarefa laborial remunerada para contribuir com a renda familiar, quando não, assumem tarefa doméstica com responsabilidades compatíveis com as tarefas remuneradas, exigem deles apenas o pensar e o fazer, pois é onde estão

centradas. Essa realidade faz com que eles cheguem à escola com demandas cognitivas e afetivas agindo em função de um pensar acrítico, além de torná-lo refém do cumprimento de tarefas fragmentadas, sem integração do sensível.

Essas são algumas das questões da vida dos discentes que a escola, na maioria das vezes, sequer tem conhecimento do quanto as mesmas interferem no desenvolvimento cognitivo e humano de seu alunado. Mesmo porque, esta mesma escola tem tido dificuldade em criar estratégias pedagógicas compatíveis com o campo de significação e mecanismos cognitivos, contribuindo para que os discentes percam o desejo em permanecer no espaço pedagógico propostos pela escola e, em sua maioria, não são consideradas “[...] as necessidades, as capacidades e os sentimentos do aluno naquele momento” (MAHONEY, 1993, p.71).

Diante do contexto diagnosticado, a pergunta principal formulada que norteia todo o estudo é: o que de fato pode favorecer para transpor tantos impedimentos, enfrentados pelos discentes pertencentes ao ensino médio da escola em estudo, para que sejam capazes de cumprir com os desafios que o exercício discente exige quanto ao processo de construção e elaboração do conhecimento sistematizado? E no caso específico dos discentes que vêm tendo dificuldade em ter frequência regular, que é um dos objetivos deste trabalho?

Esta reflexão direcionou alguns estudos e reflexões com o grupo de bolsistas e equipe gestora sobre os aspectos que envolvem a permanência dos educandos na sala de aula, no intuito de levantarmos algumas ações a serem implementadas e realizarmos junto ao grupo de discentes com número de faltas acima da média permitida.

Entre os aspectos pontuados destacamos o contexto familiar e a realidade econômica a qual pertencem, no sentido de entender como, ou melhor, até que ponto a escola tem conhecimento e inclui na sua proposta curricular em sala de aula, a realidade e o campo de significação dos seus discentes? Isto envolve as abordagens dos conteúdos e como os discentes são enxergados e reconhecidos pelos docentes e profissionais da educação durante as aulas e no espaço escolar.

Neste sentido surgiram algumas reflexões: Como as demandas familiares dos mesmos, tarefas domésticas, responsabilidades com irmãos menores ou com parentes idosos, ocupam espaço da vida desses estudantes, espaço esse, que deveria ser dedicado aos estudos?

Como foi a vida escolar desses estudantes, antes de chegarem ao ensino médio? Frequentaram a educação infantil, tiveram acesso à creche,

cursaram na mesma escola o ensino fundamental ou mudaram de escola frequentemente?

E suas referências na família, na escola, foram positivas, foram validados por suas capacidades ou sempre foram tratados como aqueles que não gostam de estudar, enxergados apenas quando apresentavam dificuldades e/ou erravam ao fizeram algo que ainda precisavam de apoio ou mediação? Como foram cuidados durante a primeira infância? A construção de vínculos e sua conexão materna foi desenvolvida a contento?

Estas questões fez o grupo ir em busca de algumas respostas, através da intervenção realizada por meio de sensibilização corporal e roda de conversa associada a elaboração de desenhos fundamentados nos princípios dos teóricos da Psicologia Social Pichoniana (1988), no que se refere ao conceito de vínculo, sentimento de pertença e integração do pensar, sentir e fazer e os papéis que desempenhamos; nos conceitos sócio interacionistas de Jean Piaget, (1990), quanto ao processo de construção do conhecimento e dos estágios de desenvolvimento infantil; Erikson (1976), ao pontuar as forças básicas que sustentam o processo de formação da personalidade e constituição da identidade; Henri-Wallon (1975), ao abordar a relevância da emoção nos processos de desenvolvimento do ser e Daniel Becker (2003), em sua obra “O que é adolescência”, por abordar aspectos biopsico sócio culturais da adolescência e suas transformações, os quais sustentaram todo o trabalho de pesquisa e intervenção.

## 1.1 DESENVOLVIMENTO DA AÇÃO

Diante do exposto pela gestora escolar em relação ao número excessivo de faltas de alguns alunos e da necessidade de realizar um trabalho de aproximação das famílias, optamos em iniciar com os alunos.

Sustentada no princípio da pesquisa intervenção foi feito um levantamento dos discentes com faltas acima da média na 1ª unidade, do ano letivo de 2016. Para isso, considerou-se os discentes com mais de 10 faltas, visto que a média permitida por unidade são 12 faltas, e distribuído em cinco categorias: de 10 a 20; de 20 a 30; de 30 a 40; de 40 a 50 e acima de 50 faltas. Os dados foram buscados nos diários de classes de todas as séries, comparando a quantidade de discentes com faltas entre séries correspondentes e a quantidade de discentes com faltas das séries, relacionando esses dados com as cinco categorias definidas previamente, para assim, obter e organizar os dados, a fim de facilitar o trabalho de intervenção por parte da Gestão, Coordenação e Corpo Docente.

Com o trabalho de levantamento de dados, constatou-se que o turno matutino, tinha maior número de discentes com faltas. As séries: 1º, 2º e 3º do ensino médio, pertencentes as categorias 1, 2 e 3 que corresponde de 10 a 40 faltas, apesar de não gerar tanta preocupação, em relação às demais, requer acompanhamento ao longo das unidades, com o devido trabalho de intervenção, para evitar que os mesmos excedam nas faltas e consequentemente sejam prejudicados no processo de aprendizagem.

Já nas duas últimas categorias 4 e 5, com faltas acima de 40, apesar de um menor número de discentes, ela é extremamente preocupante, pois os discentes com maior número de faltas, ficam prejudicados no processo de ensino-aprendizagem e mais vulneráveis, por não desenvolverem vínculos com a escola, nem sentimento de pertença. Propensos a terem

Um dos resultados obtidos com este levantamento estão expostos na tabela abaixo, onde surgiram os maiores índices de faltas, ficando fácil compreender quais as séries que apontam o maior número de ausência e em qual categoria, facilitando o trabalho de intervenção da Gestão e realização da primeira intervenção

<b>RELAÇÃO DE ALUNOS/AS COM FALTAS ACIMA DA MÉDIA /ABRIL 2016</b>					
<b>Ensino médio</b>	<b>Matriculados</b>	<b>Alunos com 10 à 30 faltas</b>	<b>Alunos com 40 à 50 faltas</b>	<b>Porcentagem acima de 40 faltas</b>	<b>Porcentagem total</b>
1º ano A	40 alunos/as	17 alunos/as	6 alunos/as	15 %	42,5%
1º ano B	39 alunos/as	23 alunos/as	7 alunos/as	18%	58,9%
1º ano C	40 alunos/as	20 alunos/as	6 alunos/as	15%	50%
1º ano D	40 alunos/as	16 alunos/as	2 alunos/as	5%	40%
2º ano A	34 alunos/as	15 alunos/as	1 alunos/as	3,4%	44,1%
2º ano B	37 alunos/as	17 alunos/as	0 alunos/as	00%	45,9%
2º ano C	33 alunos/as	24 alunos/as	8 alunos/as	26,4%	72,7%
2º ano D	34 alunos/as	19 alunos/as	9 alunos/as	30,6%	55,8%
3º ano A	39 alunos/as	22 alunos/as	5 alunos/as	19,5%	56,4%
3º ano B	39 alunos/as	27 alunos/as	6 alunos/as	23,4%	69,2%
3º ano C	39 alunos/as	22 alunos/as	4 alunos/as	15,6%	56,4%

Fonte: Levantamento de dados equipe Pibid Linha de Ação Gestão Ensino Médio/UESB/Bahia/Brasil.

O processo de intervenção foi realizado com os discentes com mais de 40 faltas, através das técnicas de roda de conversa e atividade de sensibilização corporal, tendo como mediadora a professora/coordenadora do PIBID/UESB, Linha de Ação Gestão Ensino Médio e os bolsistas do programa.

Os discentes convidados (grupo 1-matutino e grupo 2-vespertino), foram acolhidos em seus respectivos turnos pela Equipe PIBID, e em seguida, proposto uma dinâmica de apresentação do grupo e pontuado o propósito do trabalho, que era de compreender os reais motivos do fato daquele grupo de discentes, de classes distintas terem um número significativo de faltas na primeira unidade do ano letivo/2016. A partir do exposto foi deixado claro que o objetivo principal era termos uma conversa sobre as motivações para estar na escola.

Na sequência iniciamos uma roda de conversa com algumas questões norteadoras: Por que você está estudando e o que é aprendizagem para você? No segundo momento, após a resposta das duas questões foi perguntado se eles tinham conhecimento do número de faltas de cada um e a justificativa e ou motivo para a existência das mesmas.

No terceiro momento, com intuito de oportunizar a integração do pensar, sentir e fazer foi proposta uma vivência de sensibilização corporal e jogos de ação, quando foi trabalhada a respiração, consciência do movimento corporal, o toque e a escuta sensível, associado no final à atividade de desenho em formas de mandala (por propor uma visão integrativa do ser).

Ao concluir os três momentos, houve o compartilhamento das sensações e percepções da experiência vivenciada por parte do grupo e finalizado com a troca de sentimentos experimentados.

## 1.2 ANÁLISE DO VIVIDO

O trabalho proposto oportunizou ao grupo falar sobre os seus interesses e motivações enquanto estudantes, pela escola e o motivo de suas ausências às aulas.

O momento da roda de conversa foi oportunizado aos discentes a fala e escuta compartilhada, permitindo, assim, compreender as questões e os fatores que têm interferido para a presença efetiva na escola e nas aulas. A estratégia metodológica utilizada oportunizou identificar alguns de seus interesses e motivos pelos quais estudam e as reais causas das ausências às aulas. Entre as causas foram pontuadas: o fato de não dispor de um

adulto para acordá-los, chegando atrasado e sendo impedido de entrar pelo porteiro; a distância residência x escola; precisar cuidar de familiar doente; o não vínculo com o professor; desatenção durante a chamada; o não sentimento de pertença com o espaço escolar e com a turma, além da não perspectiva quanto à continuidade dos estudos enquanto escolha profissional. Os relatos evidenciam como a maioria dos discentes participantes da vivência investigativa assumiram responsabilidades precocemente e ainda lhes são exigidos papéis que deveriam ser dos adultos/responsáveis diretos.

Foi identificado que esses adolescentes, antes mesmo de reconhecerem as suas forças de sustentação do eu, passaram a assumir tarefas além de sua estrutura. Alguns deles já apresentam sintomas de ansiedade, de estresse e até depressão. Outro aspecto significativo foi o olhar da professora/gestora ao escutar as justificativas dos discentes quanto à ausência às aulas e suas reais demandas em relação aos seus anseios e expectativas profissionais e humanas.

Em suas falas ficaram evidentes alguns dos motivos das ausências: Sono, falta de empatia de alguns professores(as), dificuldade de adaptação à metodologia utilizada por alguns professores (as), não escutar a chamada, não ser escutado pelo professor ao responder a chamada, desinteresse pelos estudos, não gostar dos colegas de sala, (motivo que solicitou a mudança de turma) e alguns casos mais específicos, de problema de saúde pessoal e outros demandas de cuidados a familiares (pai, mãe e ou avó/avô) em situação de doença.

Pela manhã, ficou evidente a baixa autoestima, dificuldade de integração e de desenvolvimento de vínculos saudáveis. Duas das alunas apresentaram histórico de depressão e problema de saúde na família. A turma da tarde esteve mais envolvida com a dinâmica do trabalho e trouxe além de algumas das questões acima, a distância geográfica residência x escola, uma das alunas caminha em torno de 5Km, (cinco quilômetros), para chegar à escola e, segundo a mesma, em alguns momentos causa desânimo. Contudo, os discentes foram mais ativos e integrados entre si durante a intervenção.

Quanto ao significado do aprender, para alguns discentes da turma do turno vespertino, está associado a ter uma profissão, outros a fazer vestibular. As colocações deixam evidências de que o grupo não tem referências em relação à carreira profissional a seguir, o que causa desmotivação e/ou falta de perspectiva de futuro. Não existia consciência do potencial aprendente. A turma da manhã respondeu de forma vaga, não se reconhecendo

enquanto sujeito dos processos de construção do conhecimento, já o grupo do turno vespertino foi mais desafiador, eles refletiram sobre o processo, se reconheceram enquanto sujeitos aprendentes e, na sua maioria, já identificavam a profissão a seguir e ou tinham expectativas sobre.

Também ficou claro, por parte dos componentes desse grupo, que o cotidiano familiar, muitas vezes, o impedia de realizar com sucesso os seus papéis enquanto discentes do ensino médio, tanto no que se refere ao cumprimento de horário e assiduidade às aulas quanto da realização das tarefas escolares, já que as demandas familiares estão além de suas disponibilidades.

Outro aspecto pontuado foi a falta de diálogo e o envolvimento dos discentes nas questões da gestão escolar. Os mesmos não são ouvidos, assim seus anseios e ideias não são de conhecimento da equipe gestora. Para eles/as, a equipe não promove a participação ativa dos discentes. Esta realidade é evidenciada, quando relatam a falta de interesse em assistir as aulas por não terem desenvolvido empatia com determinados professores, o que deixa claro a dificuldade do desenvolvimento de vínculos e sentimento de pertencimento. Aspecto que nos fez lembrar das falas sobre situações e fatos vivenciados nas famílias relacionados ao contexto social, econômico, saúde, distância geográfica da escola x residência, conflitos familiares entre outros.

O fato dessas questões não serem consideradas pela escola e por sua equipe docente/gestora, é um dos aspectos que contribuem para que os discentes não sejam reconhecidos enquanto sujeitos dotados de uma subjetividades e, conseqüentemente, dificulta o desenvolvimento de novos vínculos e sentimento de pertencimento. Por exemplo, alguns deles pontuaram o fato de ter chegado atrasado, por morar longe e o agente de portaria não ter liberado a entrada na escola, entre outras situações explicitadas por eles/elas.

Entre os vários aspectos, a atividade de sensibilização corporal oportunizou aos dois grupos o estabelecimento de pertencimento, integração, a se reconhecerem enquanto ser afetivo, sensível ao olhar e ao toque do outro, tornando possível maior confiança e abertura para novas possibilidades de aprendizagem e de percepção grupal. Este momento de sensibilização, associado ao desenho das mandalas, favoreceu para a integração e culminância da intervenção com avaliação grupal, quando um dos discentes, por ter gostado de participar da intervenção, em tom de brincadeira, pontuou que já que ele foi convidado para participar, devido ao número de faltas, então ele agora iria faltar para ser convidado novamente. Essa narrativa

evidencia a relevância da continuidade do trabalho de intervenção, visando proporcionar o conhecimento, o momento de fala, desenvolver o sentir, elucidar as questões que envolvem a falta e, principalmente, o discente observar o espaço onde está e para onde quer ir.

A dinâmica metodológica da atividade de intervenção permitiu, através das falas e das interações estabelecidas, perceber o quanto o processo de construção da identidade na perspectiva Eriksoniana ainda não foi apropriado. A maioria dos discentes não tinham clareza dos valores e direções a seguir. Em suas falas, ao serem perguntados por que estudavam, traziam respostas sem muita consistência quanto ao sentido e comprometimento significado do próprio aprender e de sua formação humana. Como pontua Erikson (1972), in Schoen-Ferreira, 2010:

Construir uma identidade, [...], implica definir quem a pessoa é, quais são seus valores e quais direções deseja seguir pela vida. Ele entende que identidade é uma concepção bem organizada do ego, composta de valores, crenças e metas com os quais o indivíduo está solidamente comprometido.

A pesquisa intervenção permitiu ao grupo perceber o quanto importante é ter consciência de sua história pessoal, assim como seus propósitos e potencialidades, contribuindo para maior comprometimento com o processo de aprendizagem e crescimento pessoal.

Tudo isso possibilitou observar a ampliação do nível de percepção grupal e o reconhecimento do sentimento de pertença ao processo de ensino e aprendizagem, gerando no grupo maior confiança nas suas potencialidades e sentimentos da auto imagem. O sentir traduzido na capacidade de auto escuta e escuta coletiva oportunizou o desenvolvimento da solidariedade, esperança/perspectiva e a certeza de que os desafios e ou dificuldades podem ser superadas.

Apesar do grupo desejar continuar participando dessa atividade, esta ação deve ter continuidade com outros grupos em situações de dificuldades de aprendizagem e ou frequência baixa, para que a permanência dos discentes seja garantida com promoção efetiva de aprendizagem, formação e desenvolvimento humano. Assim como continuar acontecendo também com quem já o fez, para que seja reafirmado o que já foi suscitado em cada um.

## 2 ANÁLISES CONCLUSIVAS

Esta pesquisa intervenção psicopedagógica permitiu perceber o olhar do discente sobre a escola, os problemas que enfrentam, dar voz a esses indivíduos que se constituem como sujeitos da instituição escolar e do conhecimento e identificar alguns fatores que têm influenciado a permanência dos mesmos de forma a garantir o efetivo processo de aprendizagem.

Foi possível também, identificar como a atividade de sensibilização corporal e compartilhamento dos sentimentos e percepções dos processos vividos oportunizou o desenvolvimento de uma maior consciência de si e do sentimento de pertencimento grupal.

O trabalho em si contribuiu para que a equipe PIBID, percebesse como os discentes se sentem dentro do espaço escolar. Através de suas falas compreendemos a importância da participação do aluno, de ouvir e ser ouvido na construção do processo de ensino-aprendizagem, criação de vínculos de afetividade com o espaço em que se está inserido e com as pessoas que fazem parte deste contexto. Os discentes sentiram-se como parte integrante da escola e perceberam o quanto são importantes dentro desse contexto.

O grupo que inicialmente demonstrou uma ausência de vínculo com a escola, desinteressado pelos estudos e sem vontade de frequentar o ambiente escolar e/ou estudar, por não perceber a relevância do estudo para as suas vidas, já nas primeiras interferências, percebemos o surgimento de uma motivação interna, pelo fato de se sentirem acolhidos e escutados pela escola, na busca de compreendê-los e mostrar a eles o quanto a presença de cada um é importante e significativa para a instituição. Em outras palavras, quando o processo de intervenção trabalhou e atingiu o aspecto sentir, o indivíduo foi tocado, despertado para sentir a escola, o ensino, a aprendizagem e a construção do conhecimento, que perpassa pelos caminhos do afeto, da vontade, da motivação, da escolha, da esperança, do sonho, do objetivo de vida, do acolhimento, do pertencimento.

Como pontuado acima o processo vivenciado pelo grupo favoreceu o desenvolvimento de uma consciência maior dos vínculos familiares, ampliou e gerou perspectiva no sentido de trabalhar no presente para proporcionar ter confiança no futuro, com a certeza que cada um é sujeito de sua própria história e deve comprometer-se com seus propósitos formativos, indo em busca da auto percepção, dos processos de auto crescimento e do saber sistematizado. Esses sentimentos foram traduzidos em seus depoimentos e

posturas, ao longo da intervenção demonstrando elevação da auto estima, auto imagem, integração do pensar, sentir e fazer e maior capacidade de resiliência diante dos desafios constatados em suas vidas cotidianas, tanto familiar quanto pessoais.

### 3 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECKER, Daniel. **O que é adolescência**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976. DUARTE JUNIOR, João Francisco. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. 2000. 233 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/25346406>.12.2021

LUCCHESI, R.; BARROS, S. Grupo operativo como estratégia pedagógica em um curso. Graduação em enfermagem: um continente para as vivências dos alunos quartanistas. **Revista Escola de Enfermagem**. USP, 36. (1): 66.74, São Paulo, 2002.

MAHONEY, A. A. **Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições da psicologia humanista**. Temas em Psicologia. V. 1, nº 03, Ribeirão Preto, 1993. Disponível em: <[pepsoc.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-390X1003000300009](http://pepsoc.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-390X1003000300009)>. Acesso em: 22/11/2021.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. São Paulo. Forense Universitária Ltda. 17 ed., 1990. PICHON-RIVIÈRE, E. **Teoria do vínculo**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

\_\_\_\_\_. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena; AZNAR-FARIAS, Maria; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. Desenvolvimento da identidade em adolescentes estudantes do ensino médio. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, V. 34, Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/prc/a/79tPzJPS8XyZj3wk-GCnynck/?lang=pt>>. 2009. Acesso em: 02.12.2021. Versão on-line ISSN: 1678-7153. 2009.

SUARÉZ, A. S. Crise de identidade na adolescência: breve análise e implicações para a práxis religiosa segundo a teoria de Erik Erikson. **ACTA Científica - Ciências Humanas**, V. 2, nº 9, São Paulo, 2005. Disponível em: <<https://revistas.unasp.edu.br/acch/article/view/492>>. Acesso em: 22/11/2021.

VIEIRA, N. F. R. O processo de separação-individuação e as experiências depressivas na adolescência. [Dissertação de Mestrado, Mestrado Integrado em Psicologia Clínica e da Saúde, Núcleo de Psicologia Clínica Dinâmica]. Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013. Disponível em: <[https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/9845/1/ulfpie044766\\_tm.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/9845/1/ulfpie044766_tm.pdf)>. Acesso em: 22/11/2021.

WALLON, H. P. G. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.