

EDUCAÇÃO SEM FRONTEIRAS

VOLUME-I

Elídio Vanzella
Ricardo Monteiro




UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES

REITORA

MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA DINIZ

VICE-REITOR

BERNARDINA MARIA JUVENAL FREIRE DE OLIVEIRA



Diretor do CCTA

JOSÉ DAVID CAMPOS FERNANDES

Vice-Diretor

ULISSES CARVALHO SILVA



Edit or a do
CCTA

Conselho Editorial

CARLOS JOSÉ CARTAXO

GABRIEL BECHARA FILHO

HILDEBERTO BARBOSA DE ARAÚJO

JOSÉ DAVID CAMPOS FERNANDES

MARCÍLIO FAGNER ONOFRE

Editor

JOSÉ DAVID CAMPOS FERNANDES

Secretário do Conselho Editorial

PAULO VIEIRA

Laboratório de Jornalismo e Editoração

Coordenador

PEDRO NUNES FILHO

— — — — —

EDUCAÇÃO

SEM FRONTEIRAS

VOLUME I

Elídio Vanzella
Ricardo Monteiro
Organização

Editora do CCTA
João Pessoa
2020
© *Copyright by GCET, 2020*

Produção Gráfica e Capa
ELÍDIO VANZELLA

GRUPO DE CULTURA E
ESTUDOS EM TURISMO





Ficha catalográfica

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Setorial do CCTA da Universidade Federal da Paraíba

E24 Educação sem fronteiras, volume I [recurso eletrônico] /
Organizadores: Elídio Vanzella, Ricardo Monteiro. - João
Pessoa: Editora do CCTA, 2020.

Recurso digital (4,18MB)

Formato: ePDF

Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader

ISBN: 978-65-5621-064-3

1. Educação. 2. Aprendizagem. 3. Educação Ambiental.
4. Educação Bilingue. 5. Indisciplina Escolar. 6. Inclusão.
7. Alfabetização. 8. Gestão Escolar. I. Vanzella, Elídio.
II. Monteiro, Ricardo.

UFPB/BS-CCTA

CDU: 37

Direitos desta edição reservados à: GELINS/UFS

Impresso no Brasil

Printed in Brazil

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme decreto n° 1.825, de 20 de dezembro de 1907.



**Comissão Científica e Organizadora
da Série Educação**

Elídio Vanzella
(UFPB-GCET/ UNIFUTURO)

Ricardo Monteiro
(UNIFUTURO)

Revisão técnica

ALESSANDRA SOUZA QUEIROZ MELO
ELANE RAQUEL DO NASCIMENTO SOARES
FELIPE GOMES DO NASCIMENTO
FERNANDA BRAMBILLA
FERNANDA DE LIMA CÂNDIDO
FRANCINETE DA SILVA GUILHERME
PRISCILA FERNANDES CARVALHO DE MELO



SUMÁRIO

A INDISCIPLINA NAS ESCOLAS E SUA RELAÇÃO COM O NÍVEL DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS.	19
SILVA, Francisca Bezerra da	
QUAL O VALOR DE UMA ÁRVORE? Concepções sobre Educação Ambiental e Sustentabilidade.....	47
ROCHA, Eliane Vieira da	
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA.....	67
LUZ, Elkyane Maria	
EDUCAÇÃO BILÍNGUE: um estudo sobre a viabilidade do ensino da língua espanhola, nas escolas de Cajueiro da Praia/PI.....	87
ROCHA, Elizangela Vieira da	
A CORRELAÇÃO ENTRE DESMOTIVAÇÃO E REDUÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR, SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES: um estudo da 3ª série do ensino médio no município de Parambu – CE.....	107
LIMA, Antônio Rodrigues; CAVALCANTE, Antônio Almeida; TORQUATO, Camila Bernardo	
O PROJETO COMO POSSIBILIDADE DE PRÁTICA INTERDISCIPLINAR.....	127
SILVA, Maria Suerda Ribeiro da	
O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: contextos digitais.....	147
CUNHA, Ana Nunes	
AS DIFICULDADES NA UTILIZAÇÃO DOS AMBIENTES VIRTUAIS PELOS PROFISSIONAIS DO ENSINO.....	169
SANTOS, Fábio Roberto Silveira	



O CÓDIGO DE ÉTICA: AUXÍLIO ASSERTIVO PARA O GESTOR NAS DECISÕES COM SUAS EQUIPES.....	189
ELIAS, Josivan Alexandre	
INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: concepções e desafios para o educador.....	209
ROCHA, José Elizarbas; VANZELLA, Elídio	
GESTÃO DEMOCRÁTICA EM ESCOLAS PÚBLICAS.....	231
COSTA, Juracy Duarte da	
ESTUDANTES DO PROGRAMA EJA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE NATAL/RN: um estudo sobre suas dificuldades no processo de aprendizagem.....	265
LUCENA, Kênia Lúcia Ribeiro da Costa	
PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO.....	285
ARAÚJO, Kaliane Barbosa da Silva	
ACESSO E USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC's) NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS: percepções docentes e discentes num estudo no município de Parambu/CE.....	311
CAVALCANTE, Antônio Almeida	
O PROFESSOR DIRETOR DE TURMA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM.....	335
TORQUATO, Camila Bernardo	



PREFÁCIO

O FUTURO É O PAÍS AINDA NÃO DESCOBERTO. A EDUCAÇÃO É A JANELA PELA QUAL PODEMOS VER ESSE PAÍS.

As pessoas, nascidas hoje, irão aposentar-se lá pelo ano de 2085 ou 2090. A evolução econômica, social e técnica ocorrida nas últimas cinco décadas representa, digamos, um “espelho, reflexo-histórico” da nossa sociedade, que nos permite, em tese, a ousadia de termos uma resposta sobre uma "previsão alentadora" de possíveis cenários futuros do mundo dos próximos 50 anos.

Perante uma ameaçadora falta de clareza, uma certeza temos: Que este será exatamente o mundo, que nós transmitiremos aos nossos filhos pela educação.

E somente pela educação!

Assim, o futuro da educação e o futuro do trabalho caminham juntos. A questão central é com que formato os sistemas educacionais, nas estruturas mutantes da economia mundial, devem alinhar-se, para que dela possa resultar ocupação plena de trabalho e a garantia do bem-estar, para as futuras gerações. Intimamente com a globalização econômica, estão conectadas a mobilidade, domínio de outros idiomas e o intercâmbio internacional.

Contudo, mobilidade significa não apenas movimento, mas também mobilização social e cultural. As capacidades de saber trabalhar em contextos internacionais, interculturais, e intersociais terão aumento em sua representatividade.

As diretrizes da educação não devem apenas, resumir-se ao "adestramento profissional", para o mercado de trabalho dos nossos jovens, mas sim desenvolverem um foco intenso nos desafios de uma sociedade global, em vertiginosa mutação.

Precisamos defender um sistema de educação fundido sob medida, que alavanque e estimule talentos, apetências cognitivas, habilidades inatas e adquiridas e competências sociais e comportamentais.



Essa educação tem o seu ponto de partida na sociedade do conhecimento e da prestação de serviços, e é sustentada pela visão da educação global, social, crítica e pela capacidade democrática de, através dela, promover a "negociação solidária", quer para o ambiente de trabalho, quer para a vida privada.

As disciplinas ensinadas na educação futura terão uma sólida formação básica, contendo aptidões sociais e pessoais, competência midiática, conhecimentos gerais, uma fortíssima formação humanista e a criatividade e sua gestão.

Essas serão disciplinas obrigatórias ministradas na educação do futuro! Não criemos a ilusão de que a mudança do sistema educacional seja uma tarefa simples. Mas precisamos desenhar possibilidades e chances, mesmo que, no momento de falta de esperança que atravessamos, o desejo possa aparentar-se ilusório.

Mas somente o setor educacional, e nenhum outro, poderá nos proporcionar a sustentabilidade que a sociedade futura desesperadamente necessita.

UMA SOCIEDADE INOVADORA EXIGE SEMPRE MAIS APRENDIZADOS INOVATIVOS, EM VEZ DE APRENDIZADOS-IMITADORES. PRECISAMOS DE MAIS PENSADORES E MENOS REPLICANTES.

A escola do futuro deverá ter o objetivo de ensinar a liderança. Para a vida pessoal, para a carreira profissional e para a vida em sociedade. Para além destes temas centrais, aparecem a "competência social" e as "competências de personalidade", como disciplinas de relevante e vital importância.

Um sistema de educação "amigável e inovador" deverá promover a mudança profunda que a nossa sociedade precisa. Um figurino motivacional, no início da caminhada escolar das ciências naturais e da técnica, seria certamente uma condição essencial para despertar, em tempo certo, o entusiasmo para a pesquisa.

Criatividade é a chave para a inovação de relevância maior, e deve tornar-se o princípio orientador transcurricular do sistema educacional do



futuro. Representando o maior desafio, que é promover um sistema, cujos erros podem e devem ser cometidos, como parte integrante do aprendizado, para a vida.

A promoção da comunicação e capacidade de cooperação será essencial, para fomentar a "criatividade útil", para o bem e uso geral de todos. O professor agora tem uma nova tarefa!

Num sistema educacional orientado por aptidões, os professores são os advogados de seus alunos, e interpretam os parâmetros educacionais e o planejamento disciplinar, através de uma visão centrada no aluno.

O professor modificar radicalmente o processo da sua função, está em suas mãos. Deverá entender que não é mais o governador hermético do saber, mas, muito mais, o "especialista das aptidões da aprendizagem".

Criamos um novo espaço de aprendizado, para pensar!

Quando novas formas de educação substituem as do ensino frontal, o planejamento para o "ensino numa sala de aula" deve ser repensado. Lugares e ambientes calmos para o estudo, para discussão ou trabalhos em equipe exigem da escola do futuro outro direcionamento, longe do sistema clássico, começando pelo planejamento das instalações escolares.

Enquanto que as estruturas econômico/industriais têm como fim a prosperidade "presente", a prosperidade "futura" irá depender das estruturas do conhecimento. Por isso, precisamos entender hoje que encontramos novo significado para "produtividade" –ela não dependerá mais dos "outputs", mas sim da "qualidade".

Pois a sociedade do conhecimento traz a inovação e a criatividade como valor agregado. Quem hoje inicia um curso superior, quando estiver formado, já estará superado nos conhecimentos adquiridos.

Tão paradoxal que possa soar: a sociedade do conhecimento não conduz a educação para a "competição do conhecimento", mas para o "aprendizado do uso efetivo do conhecimento".

E este fenômeno traz as "aptidões sociais", para o primeiro plano.



Educação não "compartilha" como a explosão de uma bomba de conhecimentos, mas é algo bem mais além: é um sistema de valores, sobre o qual será erigida a construção do futuro. Dos participantes desta educação, não será exigido a aptidão, mas para que se mantenham na dinâmica mundial, deverão aprender a construir o futuro de uma "forma positiva e planejada".

A FINALIDADE DA EDUCAÇÃO SEMPRE SERÁ A DE SUBSTITUIR UMA MENTE VAZIA, POR UMA MENTE ABERTA.

Este livro abre essa discussão e o diálogo que uma sociedade inovadora precisa.

O diálogo sobre uma educação sem fronteiras.

Prof. Dr. Ricardo Monteiro

Reitor da Unifuturo

Coordenador Nacional do Programa Educação sem Fronteiras



APRESENTAÇÃO

Esta obra foi organizada pela Faculdades Integradas do Brasil – UNIFUTURO da cidade de João Pessoa/PB em parceria com a FCU - Florida Christian University dos Estados Unidos da América e com o Grupo de Cultura e Estudos em Turismo (GCET), ligado ao Departamento de Turismo e Hotelaria (DTH) do Centro de Comunicação, Turismo e Artes (CCTA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB, instituições renomadas de ensino e pesquisa, com colaboradores nacionais e internacionais.

O livro **EDUCAÇÃO SEM FRONTEIRAS** traz no primeiro capítulo **A INDISCIPLINA NAS ESCOLAS E SUA RELAÇÃO COM O NÍVEL DE APREDIZAGEM DOS ALUNOS** a autora **Francisca Bezerra da Silva** aborda o fenômeno da indisciplina escolar, que é recorrente no cotidiano das escolas, e que causa empecilho para o trabalho do professor em sala de aula. O estudo realizado na cidade de Fortaleza analisa os atos de indisciplina dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I, das Escolas Públicas Municipais, e as consequências desses para a aprendizagem.

O artigo **QUAL O VALOR DE UMA ÁRVORE? Concepções sobre Educação Ambiental e Sustentabilidade**, a autora **Eliane Vieira da Rocha** observa como a educação formal pode contribuir para melhorar a valorização e o aproveitamento de potencial advindos de pontos turísticos existentes em um contexto social. Dessa forma, este artigo apresenta considerações sobre a importância da Educação Ambiental e sustentabilidade para a formação de alunos conscientes de seu papel enquanto cidadãos.



Com o tema DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA, a autora **Elkyane Maria Luz** relata que o ensino da matemática passou por diversas mudanças que não foram suficientes para suprir as dificuldades enfrentadas pelos estudantes em razão do conceito pré-formado de que a matemática é difícil. Assim, o estudo avaliou as dificuldades do processo de ensino e da disciplina de matemática nas escolas públicas de ensino básico.

No capítulo EDUCAÇÃO BILÍNGUE: um estudo sobre a viabilidade do ensino da língua espanhola, nas escolas de Cajueiro da Praia/PI, a autora **Elizangela Vieira Da Rocha** debate a importância do ensino de espanhol em um país de tamanho continental que faz divisa com países de língua espanhola. Assim, a pesquisa avaliou a viabilidade do ensino da língua espanhola nos anos finais do ensino fundamental, nas escolas públicas. Na sequência, o trabalho intitulado A CORRELAÇÃO ENTRE DESMOTIVAÇÃO E REDUÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR, SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES: um estudo da 3ª série do ensino médio no município de Parambu – CE, escrito por **Antônio Rodrigues Lima, Antônio Almeida Cavalcante e Camila Bernardo Torquato** destaca que a desmotivação é um fator que contribui fortemente para o insucesso do aluno em sala de aula. Nesse contexto a escola tem papel importante ao pensar em um Projeto Político Pedagógico para combater esse problema, pois a escola está imersa em tantas problemáticas que desviam o foco pedagógico e o professor se sente sobrecarregado para realizar com qualidade a árdua missão de educar no atual cenário, percebendo um claro declínio nos rendimentos escolares e na motivação dos alunos.



Com o tema O PROJETO COMO POSSIBILIDADE DE PRÁTICA INTERDISCIPLINAR, escrito por **Maria Suerda Ribeiro da Silva**, tem-se a análise das práticas interdisciplinares em contextos de projetos na alfabetização de crianças de turmas de primeiro ano do ensino fundamental nas escolas do município de Ceará-Mirim/RN. Analisou como acontece a prática com projetos nas turmas de anos iniciais de três escolas desse município e os resultados confirmaram que as práticas pedagógicas interdisciplinares em contextos.

No capítulo O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: contextos digitais, a autora **Ana Nunes Cunha** analisou o uso das tecnologias digitais no contexto escolar, a fim de contribuir com o processo de ensino da língua materna. O uso das tecnologias digitais estende o potencial leitor e interpretativo, o que requer dos professores de língua portuguesa o acréscimo da inclusão digital em suas práticas. Essas novas interações didáticas refletem diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

No artigo AS DIFICULDADES NA UTILIZAÇÃO DOS AMBIENTES VIRTUAIS PELOS PROFISSIONAIS DO ENSINO, o pesquisador **Fábio Roberto Silveira Santos** estuda como as novas tecnologias de disseminação do conhecimento favorecem o acesso à informação e a possibilidade de construção de saberes a partir de métodos mais ativos, capacitando os educandos para um espaço de pesquisa mais eficientes. A inserção de novos processos educativos proporciona modificação do espaço escolar e cria uma atmosfera digital cada vez mais consistente e de fácil acesso aos estudantes e possibilita o rompimento de fronteiras do conhecimento em tempo real.

No trabalho O CÓDIGO DE ÉTICA: AUXÍLIO ASSERTIVO PARA O GESTOR NAS DECISÕES COM SUAS EQUIPES. O autor Josivan Alexandre Elias



pesquisa como a liderança se apresenta como instrumento para manter a cultura organizacional, e demonstra que a condução de pessoas exige que o líder tenha uma boa base para manter o equilíbrio. Dentre as ferramentas mais eficazes está o código de ética. As pessoas, as equipes seguem líderes e todos devem obedecer o código de ética para manter um clima organizacional coerente com princípios que regem a instituição.

Na pesquisa **INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**: concepções e desafios para o educador os autores **José Elizarbas Rocha** e **Elídio Vanzella** buscaram compreender as dificuldades do professor regular na inserção de alunos com deficiência na rede pública municipal de ensino da cidade de Bela Cruz/CE e a partir da análise dos dados, observou-se que o professor enfrenta diversos entraves na inserção dos alunos com deficiência, principalmente de preparação do próprio educador para lidar com tais estudantes, evidenciando práticas que não favorecem a aprendizagem, visto que os docentes não recebem formações específicas.

No capítulo **GESTÃO DEMOCRÁTICA EM ESCOLAS PÚBLICAS** a pesquisadora **Juracy Duarte da Costa** analisa o trabalho dos gestores escolares e avalia a contribuição da gestão nas escolas públicas, em função da forma democrática de gerir, avaliando a aplicabilidade da autonomia, liderança e participação neste processos inerentes à gestão escolar. As escolas caminham para a promoção e evolução da democracia, através do planejamento e da implementação de normas educacionais para minimizar a burocratização e dar mais autonomia ao gestor.

Com o tema **ESTUDANTES DO PROGRAMA EJA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE NATAL/RN**: um estudo sobre suas dificuldades



no processo de aprendizagem a autora **Kênia Lucia Ribeiro da Costa Lucena** identifica as causas que geram dificuldades no processo de aprendizado dos estudantes da EJA nas Escolas Estaduais do Município de Natal/RN. Os resultados apontaram que as dificuldades, são decorrentes da falta de apoio familiar na rotina de estudos e a insuficiência de exercícios práticos das disciplinas estudadas. Foi, igualmente, identificado que as disciplinas mais afetadas foram matemática e língua estrangeira.

No capítulo PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO a aluna **Kaliane Barbosa da Silva Araújo** analisa as práticas pedagógicas no processo de leitura e escrita, no ciclo da alfabetização dos alunos do ensino fundamental das escolas públicas municipais de São Miguel do Gostoso/RN e demonstra que os professores desenvolvem atividades relacionando a prática da leitura e da escrita; no entanto, percebeu-se que algumas atividades não atendem bem, visto que os alunos mostram desinteresse, como também, os pais se apresentam pouco envolvidos nas tarefas.

Escrito por **Antônio Almeida Cavalcante** o artigo ACESSO E USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC's) NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS: percepções docentes e discentes num estudo no município de Parambu/CE analisa o acesso e uso dos recursos tecnológicos no ensino de ciências naturais por parte dos docentes e discentes, para aprimorar o ensino de ciências naturais, no ensino médio regular e profissionalizante no município de Parambu/CE onde foi observado um impacto positivo das ferramentas tecnológicas aplicadas no processo de ensino aprendizagem nas Ciências Naturais nos alunos sujeitos da pesquisa. E, para finalizar, esta obra, a



pesquisadora **Camila Bernardo Torquato** apresenta o artigo O PROFESSOR DIRETOR DE TURMA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM, onde estuda os desafios que as escolas enfrentam para cumprir sua missão de acordo com a Lei das Diretrizes e bases da Educação (LDB) e, nesse contexto, as ações professor diretor de turma como uma alternativa desafiadora para a gestão de sala de aula, envolvendo os três eixos escolares mais relevantes: os professores, os alunos e as famílias.

Prof^o. Dr. Elídio Vanzella



A INDISCIPLINA NAS ESCOLAS E SUA RELAÇÃO COM O NÍVEL DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS.

SILVA, Francisca Bezerra da

A indisciplina é, atualmente, um problema que vem sendo enfrentado de maneira ampla. A escola, sendo uma gênese institucional social e familiar, atua como um referencial de aprendizagem educativa e sociocultural na formação da cidadania, e absorve de maneira vasta a realidade imposta pela sociedade e a família. Assim as instituições mencionadas tornam-se isentas de alguns aspectos problemáticos originados no ambiente escolar. Vivemos num contexto histórico, em que a situação econômica, política e ideológica está centrada no sistema proposto pelo estado, que em relação à educação visa apenas os índices do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e sem condições de atender as exigências da sociedade moderna compromete o andamento oriundo do seu papel como uma instituição a serviço do povo. E, é nessa que se insere as escolas públicas, pensada e produzida para atender a classe menos favorecidas. Sem condições e preparação de um bom atendimento, as escolas públicas não conseguem acompanhar as mudanças científicas e tecnológicas do mundo moderno. Acabam por ministrar muitas vezes um ensino desinteressante, descontextualizado, exausto, e desqualificado, provocando insatisfações e desestímulos no docente e discente, o que poderá gerar a indisciplina e, conseqüentemente, um baixo desempenho escolar e acadêmico. Hoje, quando

uma criança ingressa no espaço escolar cria-se em torno dela um verdadeiro círculo de expectativas referentes à aquisição de conhecimento e “bom comportamento”. Porém, quando se percebe que a criança não está conseguindo assimilar novos conhecimentos, nem aceitando as regras e normas da escola, ocorre por parte dos educadores, e dos próprios pais, rotulá-la de indisciplinada, rebelde, preguiçosa. O fenômeno indisciplinada escolar afeta negativamente o clima na sala de aula com consequências que influenciam na prática de todas as pessoas envolvidas no processo ensino aprendizagem.

Desse modo, esse artigo tem como objetivo analisar os atos de indisciplinada dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I das Escolas Públicas Municipais de Fortaleza e as consequências desses para a aprendizagem.

REFERÊNCIAL TEORICO

No contexto da sociedade atual pode-se afirmar que o conceito de indisciplinada é muito complexo e exige uma compreensão significativa em torno das questões que perpassam a problemática indisciplinada.

Sabe-se que as mudanças culturais e tecnológicas de toda e qualquer sociedade influenciam no modo de ser, pensar e agir de seus cidadãos. Nesse sentido, o que se entendia por indisciplinada há trinta anos, não deve ser o mesmo conceito para a sociedade de hoje, uma vez que, os valores socioculturais modificam-se em torno das exigências modernas. Diante da complexidade e subjetividade do termo indisciplinada, sujeitos a diversos enfoques na dinâmica social, é importante uma maior reflexão e análise sobre a compreensão do conceito especificamente, no meio escolar. Nesse sentido, a



concepção de indisciplina está relacionada a qualquer tipo de inquietação, questionamento, conversa ou falta de atenção por parte dos alunos.

Outra tendência difundida no meio educacional, de acordo com Rego (1996), é a associação da indisciplina a tirania, onde a indisciplina é encarada como opressora e deformadora, ameaçando, portanto, a democracia e liberdade das crianças e jovens. Assim a indisciplina passa a ser vista como uma virtude, já que desafia normas e padrões impostos pela escola. Oliveira (2017) salienta que “a indisciplina é a manifestação de um tipo de mau comportamento do aluno, seja por forma verbal ou em suas ações”. É uma transgressão das normas escolares que, poderá ocorrer através da fala (palavrões, ironias, deboches, conversas paralelas durante as explicações) ou de atitudes (gritos, ficar de pé, não se sentar corretamente etc.). São atitudes que causam certo descontentamento aos professores, e que reflete de maneira negativa na prática educativa destes. Claro que se espera que o professor tome para si a responsabilidade de sua sala de aula e estabeleça acordos com os alunos das atitudes que venha a favorecer um ambiente propício aos estudos.

Para que haja mudanças na qualidade da escola é fundamental estabelecer metas a serem alcançadas, rever sua missão e acordar a responsabilidade de cada um dos envolvidos neste empreendimento futurista. Não se trata aqui de uma receita pronta e acabada em si, mas um caminho a ser percorrido. Uma reflexão sobre o fenômeno da indisciplina permeia o termômetro do que está dando certo na escola e o que precisa melhorar, propiciando um bom relacionamento entre professores e alunos, e assim possa fortalecer o ensino e a aprendizagem, verificando sempre o que caiu no desuso,



e já não desperta a curiosidade do aluno. Desta forma, melhorando a qualidade na educação no que tange a prática pedagógica e o clima escolar.

Para Foucault (2013), O fenômeno da indisciplina faz parte das instituições de ensino a partir do momento em que há rompimento de regras, a não obediência, os atrasos rotineiros, desrespeito com educadores e colegas educandos. Percebe-se que a indisciplina não é um assunto novo, e seus atos indisciplinares estão constantes nas escolas, há a necessidade de esclarecer a todos da comunidade escolar, que somente juntos poderão encontrar uma solução para acabar ou minimizar esses atos que interferem de maneira negativa o processo ensino-aprendizagem.

É impressionante como o conceito de indisciplina assume tais conotações dentro do contexto escolar. É primordial, portanto, que os meios educacionais revejam suas concepções sobre tal conceito não se esquecendo de internalizar valores, que devem ser socializados por todos, visando uma convivência democrática e participativa, atentando, sobretudo aos valores políticos, culturais, econômicos, ideológicos inseridos no meio escolar.

Vive-se um processo não-linear na formação de atitudes, uma diversidade de comportamentos que dificultam a disciplina dentro da escola. No dia-a-dia têm-se ou presenciam-se comportamentos incoerentes, contraditórios, distanciados dos valores que se acredita serem incorretos, como alunos brigando, agressões verbais a professores e colegas, porém isso não significa que sejam violentos ou estejam desenvolvendo a atitude da violência como traço de sua personalidade. É necessário observar com cuidado o desenvolvimento das atitudes dos alunos para compreender seus comportamentos, pois na educação básica (nível um) os alunos estão



conhecendo e construindo seus valores talvez diferentes daqueles vivenciados na família.

Uma das questões propostas em projetos sociais de uma grande maioria das escolas públicas é sobre o combate a violência ou indisciplina. Quando o problema é debatido e socializado no espaço escolar, geralmente surgem entre os professores algumas interrogações como: esse aluno é indisciplinado porque está envolvido com drogas? Faz parte de gangues da pesada? Sofre abusos sexuais dentro da própria família ou são distúrbios de comportamento?

Enfim, são inúmeras causas que provocam a violência e a indisciplina detectadas e presentes no contexto social das escolas brasileiras, e todas elas provocam conflitos e desajustes no convívio escolar, o que compromete a qualidade do ensino. O profissional da educação está sendo sobrecarregado emocionalmente, onde é cobrado dele que aceite a inclusão dos alunos no sistema de ensino regular, sem a devida formação e sem uma equipe multifuncional que o ajude no desenvolvimento do processo de adaptação e aprendizagem. Neste sistema um único professor trabalha com uma turma numerosa e nesta geralmente há no mínimo cinco alunos com algum tipo de limitação, dentre elas destacamos: déficit de aprendizagem, baixa visão, hiperativo, deficiência mental, transtorno de comportamento. O professor tenta fazer um bom trabalho, mas é humanamente sobrecarregado emocionalmente e seu trabalho fica a desejar, bem aquém do esperado, pois com uma sala de aula multisseriada com algumas patologias é inevitável a indisciplina e o desinteresse em permanecer em uma sala que a maior parte do tempo o que está propício a aprender é esperar.



Uma das medidas encontradas por alguns gestores para aproximar a comunidade da escola é abrindo as portas do colégio para a comunidade nos finais de semana. Assim algumas escolas têm adquirido o respeito dos moradores e elevado o grau de conscientização para a redução dos índices da violência e depredação. O homem mudou e não foi porque se tornou menos agressivo, mas é a sociedade que está em constantes mudanças que reserva lugares e valores diferentes à expressão dessa agressividade. Na comunidade onde há troca recíproca, sem eliminar a autonomia das pessoas e suas diferenças, podemos encontrar o equilíbrio entre os interesses dos alunos e as exigências da escola.

As práticas educacionais da família influenciam no comportamento das crianças. De acordo com Vygotsky (1984), “a família, entendida como o primeiro contexto da socialização, exerce, indubitavelmente grande influência sobre a criança e ao adolescente.” Pais autoritários são rígidos, valorizam a obediência às normas e regras por eles estabelecida. Não explicam às crianças o porquê de suas normas, e quando contrariados usam castigos físicos e severas ameaças para disciplinar seus filhos, gerando revolta, conduta indesejável, porque o castigo físico leva a criança a sentir-se impotente, injustiçada e furiosa. Ela pode até obedecer por medo, mas a sensação de humilhação provavelmente a levará a pensar em se vingar ou em criar estratégias para se livrar do castigo numa próxima vez. Bater em uma criança é um estímulo para que ela também se torne violenta. É importante colocar limites e transmitir às crianças mensagens claras sobre o que é correto e o que não é, mas deveríamos nos preocupar em primeiro lugar em desenvolver a autoestima das crianças. Uma criança que gosta de si mesma tende a se comportar bem. O elogio é o

incentivo ao bom comportamento revela-se mais eficaz que as medidas punitivas.

Quando a indisciplina se manifesta na escola é sinal de uma insatisfação do educando ao que é proposto a ele na sala de aula, ou seja, a proposta pedagógica oferecida pela escola não está alcançando seus objetivos é este momento em que todo o corpo docente precisa adequar seu plano pedagógico as reais necessidades do educando, propor novas mudanças. Campos et al.(2018) afirmam que a indisciplina detectada na Educação Infantil, exige do professor uma postura dialógica com atos de amor, solidariedade e respeito, para que as crianças aprendam logo cedo viver em sociedade, há de se ressaltar a importância de fortalecer o vínculo família e escola imprescindível na busca de soluções de problemas futuros. O fenômeno da indisciplina não se restringe a uma idade ou série determinada e logo que surge carece interromper, caso contrário o problema se agravará. O ambiente educacional deve ser regido por regras disciplinares que favoreçam o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social. Desta escola que não parecem perceber isso e não oferece ensino em que o aluno participe das mudanças. A noção de disciplina na sala de aula decorre da prática do professor de acordo com as exigências da escola, e entendimento do aluno, o ensino e aprendizagem interligados para alcançar êxito. Coletividade na escola refere-se ao todo que a compõe, e o educando é o mais prejudicado quando isso não ocorre. Vale ressaltar o importante papel do professor de mediador entre o indivíduo e a sociedade. O professor é um dos principais agentes de mudança da indisciplina, por estar em contato direto com os alunos; por ser um profissional da

educação e ser um dos mais interessados em resolver este problema, em função do desgaste que sofre.

Uma questão de suma importância, para a educação, é o comportamento do professor com relação ao aluno, que algumas vezes para dar início à aula toma atitudes ameaçadoras com o educando na intenção de obter a atenção. Para favorecer a aprendizagem não basta à formação intelectual do professor, faz-se necessário uma formação emocional. De acordo com Machado (2013) “a interação professor-aluno é um aspecto fundamental da organização da situação didática, tendo em vista alcançar os objetivos do processo de ensino, a transmissão e assimilação dos conhecimentos, hábitos e habilidades”. Um dos fatores que mais estimula a indisciplina ou a falta de consideração dos alunos a um professor é a falta de coerência entre os valores que ele tenta transmitir aos alunos e o que ele vive.

Percebe-se o quanto é importante a metodologia do professor e que esta influenciará na aprendizagem e no comportamento dos alunos. Inovar a prática profissional com utilização de recursos diversificados, para proporcionar aprendizagem significativa para seus alunos, não significa o uso somente da tecnologia, mas, de aulas que envolvam a prática de jogos, brincadeiras, cordéis, músicas, recursos áudio visuais, cartazes, encartes etc. É preciso mostrar algo ao aluno para despertar a sua curiosidade, que ele perceba que o conhecimento aprendido pode e deve ser utilizado em seu dia a dia, que o aluno perceba o valor do conhecimento e sua funcionalidade.

É importante perceber que na escola encontramos alunos de diferentes situações econômicas, sociais, religiosas e comportamentais, assim fica longe da realidade a visão de que todos são iguais. Uma atividade igual para todos não

terá a mesma resposta, pois cada ser é único e por mais que todos escutem as mesmas coisas e conceitos, sempre aparecerá alguém para complementar ou mesmo questionar. A transmissão do conteúdo pode ser a mesma, porém a aprendizagem se dará diferente para cada aluno.

Para Foucault (1998), a escola foi criada como instrumento disciplinador e todos deviam seguir as regras de vigilância e punição, valorizando a ordem e prevalecendo a submissão. Uma educação que conduz para a docilidade dos corpos, em que todos são meros repetidores e dependentes onde o aluno é condicionado “adestrado” a não falar, não se levantar, não tomar decisões. Uma militância dominadora que nega o educando.

Na escola não se deve favorecer apenas o processo ensino aprendizagem, é fundamental ver o aluno em sua totalidade, possibilitando relações sociais harmoniosas e adequação a normas de conduta comportamental no ambiente escolar. A escola cabe a formação e o desenvolvimento dos cidadãos, porém a escola sozinha não tem condições de resolver o problema da indisciplina mesmo que este se manifeste nela. Os despreparos, a falta de habilidade na administração de certos conflitos, são fatores predominantes no sistema de ensino. Acentua-se a impotência dos professores e agravam sua cegueira. Não permitindo que ele tome consciência de que em muitos casos está nele a solução para o problema. Na verdade, a escola é um espaço rico de possibilidades para desenvolver habilidades e competências, mas para que isso ocorra é necessária uma prática docente que valorize o diálogo e os conhecimentos inatos de seus alunos. A escola tem o dever de promover a formação de sujeitos conscientes de seu papel na sociedade, é por meio da educação que o cidadão conhece e busca seus direitos.



METODOLOGIA

Nessa pesquisa foi usado o método indutivo o qual parte de questões particulares até chegar a conclusões generalizadas, tem a finalidade de ampliar o conhecimento. Os objetivos desta pesquisa caracterizam-na por exploratórios que tem o propósito de proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. A grande maioria das pesquisas envolve o: levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e a análise de exemplos que estimulem a compreensão. A abordagem utilizada para este estudo é quanti e qualitativa, com fins interpretativos, das informações colhidas, para entender um fenômeno social. A coleta de dados nessa pesquisa foi realizada nas escolas públicas municipais de ensino fundamental I, de três regiões da cidade de Fortaleza com IDH diferenciado, para tanto foram nomeadas as regiões por letras maiúsculas do alfabeto. Região “A” com IDH = 0, 953 alto, região “B” com IDH = 0, 695 médio e região “C” IDH = 0, 119 o mais baixo da cidade de Fortaleza (CE) que possui a 4ª maior rede municipal de educação do país, em número de matrículas. A pesquisa foi realizada em (6) escolas de Ensino Fundamental I de três regiões com IDH diferentes, situadas em Fortaleza/CE. Foram selecionadas as escolas Municipais e realizou-se a pesquisar nas salas de 4º ano do Ensino Fundamental com os professores PRA e ou PRU (Professor Regente A, ou Professor Regente Único), gestores que estejam a mais de seis meses na gestão escolar e coordenadores (as) que fazem acompanhamento pedagógico com professores (as) do 4º ano. Os participantes selecionados (14 gestores e 13 professores) para participar do estudo são relevantes para a compreensão da pergunta central, pois estão em sua atuação

profissional, em contato direto com o tema da pesquisa. A coleta de dados se deu por meio de questionário com perguntas abertas e fechadas. Observação e entrevista semiestruturada que proporciona um contato direto do entrevistador com o entrevistado e o registro da mesma em áudio para garantir a precisão da fala acompanhada de observação não participativa porque busca compreender a realidade a partir dos registros feitos em estudo de campo. A entrevista de natureza semiestruturada com cinco perguntas foi realizada de forma individual, ficando o horário e o local determinado pelo entrevistado. A pesquisa foi realizada em consonância com a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que trata dos aspectos éticos em pesquisas envolvendo seres humanos (BRASIL, 2016).

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Uma vez coletados os dados quantitativos, representados pelas respostas das perguntas fechadas do questionário, as informações foram tabeladas e interpretadas.

Análise dos questionários com gestores

Na primeira questão foi apresentada uma tabela enumerada de 1 a 6, na qual um indicava pouco e 6 indicava muito, e a partir dessa tabela pediu-se aos gestores que indicassem qual o nível de interferência que a indisciplina ocasionava no processo de ensino-aprendizagem.

Na região A, os gestores indicaram alto nível de interferência da indisciplina no ensino, sendo que um (33%) gestor marcou o número 5, considerando que a indisciplina interfere muito enquanto dois (67%) marcaram o número 6 confirmando que a indisciplina atingi o máximo de interferência no

processo ensino-aprendizagem. Na região B os gestores também concentraram as respostas nos níveis mais elevados de influência da indisciplina no ensino, com 33% assinalando o número 5 que assume muita influência negativa e 67% assinalando o número 6 confirmando que a indisciplina é prejudicial para o processo educativo. Na região C houve uma variação um pouco maior no intervalo das respostas, sendo que os números 3, 4 e 5 tiveram cada um 12,5% das respostas, os gestores atribuíram valores mais baixos segundo eles de acordo com a sua realidade enquanto os outros 62,5% indicaram o número 6 como grau máximo de influência danosa da indisciplina no ensino.

Na segunda questão foi apresentada aos gestores uma tabela na qual deviam ser assinaladas as atividades desenvolvidas nas escolas pelos gestores para prevenir e combater a indisciplina escolar. O valor calculado no teste quadrado foi de 5,17 e por ser menor que o valor tabelado 15,5 para o nível de confiança de 95%, aceita-se a hipótese que os professores das três regiões tomam atitudes semelhantes na prevenção e /ou combate ao fenômeno da indisciplina escolar. A frequência com que os pais são chamados para conversar sobre as atitudes dos filhos é menor quando comparada à de conversar com os alunos, ainda assim tem grande relevância, pois os (3) gestores afirmam ser uma ação geralmente adotada. No que diz respeito ao encaminhamento dos alunos ao psicólogo as opiniões divergem bastante, há quem não realize isso nunca, bem como há profissionais que utilizam essa medida em frequências diferentes. Quanto a algumas medidas utilizadas para evitar que os atos de indisciplina aconteçam 100% dos entrevistados afirmam promover atividades esportivas para estimular os alunos, contudo quando se trata do uso de celular

em sala de aula, as respostas demonstraram que proibir o uso não é considerado uma intervenção eficaz, sendo dificilmente implementada.

Na quarta questão foram apresentadas algumas situações para os gestores assinalarem se elas contribuíam para a indisciplina, indicando se concordavam ou não com a influência negativa de cada uma. O valor calculado no teste-quadrado foi de 22,46 e por ser maior que o valor tabelado 12,6 para o nível de confiança de 95%, rejeita-se a hipótese que os professores das três regiões tomam atitudes semelhantes.

Na quinta questão os entrevistados foram questionados acerca da periodicidade com que são realizadas atividades que legitimem as políticas e programas de educação pautados no Projeto Político Pedagógico da escola. Pode-se inferir que as três regiões apresentam periodicidades diferentes para a realização das atividades vinculadas ao PPP, identificando-se que na região A as atividades são desenvolvidas quinzenalmente, ao passo que nas regiões B e C, são realizadas principalmente de forma mensal.

Na sexta questão solicitou-se aos entrevistados que indicassem se os atos propostos eram considerados como indisciplina e qual seu nível de importância. O valor calculado no teste qui-quadrado para a resposta “sim” ou “não” foi de 1,89 e por ser menor que o valor tabelado 5,99 para o nível de confiança de 95%, se aceita a hipótese que professores das três regiões tem respostas semelhantes. Com relação à importância que os professores atribuem a cada item observou-se que o valor calculado no teste quadrado foi de 23,89 e por ser maior que o valor tabelado 18,3 para o nível de confiança de 95%, rejeita-se a hipótese que os professores das três regiões dão importância semelhante nos itens avaliados.

Na sétima questão foram propostas algumas medidas que são adotadas no ambiente escolar para proporcionar um controle da aprendizagem, a partir de um acompanhamento dos alunos e se pediu aos gestores que classificassem as mesmas segundo o nível de importância delas, em útil, inútil, importante e essencial; para evitar que atos de indisciplina sejam ocasionados na escola. O valor calculado no teste quadrado foi de 8,70 e por ser menor que o valor tabelado 12,6 para o nível de confiança de 95%, aceita-se a hipótese que os professores das três regiões tomam atitudes semelhantes.

Análise dos professores

Quando perguntamos aos professores da Região A se realizavam atividades de leitura e contação de história e com que frequência, todos responderam que sim, todos os dias; o debate também faz parte da prática dos docentes, mas com frequência diferenciada, para um dos entrevistados ocorre todos os dias, enquanto o outro raramente realiza. Nenhum realiza desafios matemáticos, já que essa matéria é ministrada por docentes PRB, que não fazem parte do grupo de sujeitos da nossa pesquisa. Todos afirmaram que usam os jogos educativos em suas aulas, um utiliza duas vezes por semana e o outro uma vez ao mês. De acordo com os dados da pesquisa, todas as pedagogas realizam atividades em grupo duas vezes por semana, por ser uma ação metodológica indicada nos livros pelo programa PAIC. Uma das pedagogas disse que usa todos os dias os textos complementares para enriquecer seu trabalho e a outra declara que faz o uso duas vezes por semana, porque o material do PAIC produção textual sugere. Uma delas afirma que expõe na sala todos os dias o objetivo da aula, por outro lado o outro professor declara que

nunca usou essa metodologia pois sempre coloca na agenda diária os conteúdos vistos em sala. As dinâmicas em grupo são realizadas apenas por uma das educadoras duas vezes por semana, pois segundo a mesma as crianças precisam sair um pouco da rotina conteudista que está presente em grande parte do currículo. Na Região B, todos os professores afirmam realizar as atividades de leitura e contação de história, duas vezes por semana, assim como os debates, porém estes com frequência diária. Já para os desafios de matemática recebemos a resposta unânime de que não os realizam, isso se deve ao sistema da prefeitura de Fortaleza que os professores PRA os colaboradores com esta pesquisa não ministram aulas de matemática e ciências e que estas são reservadas aos professores PRB que não fazem parte do alvo desta pesquisa. Quanto aos jogos educativos e a utilização dos recursos de mídia as opiniões se dividiram, um dos educadores disse que utiliza atividades lúdicas duas vezes por semana e os meios de comunicação uma vez por mês. Um docente informou que não faz uso de jogos educativos nem de recursos de mídia em suas aulas. 100% afirmam que usam textos complementares duas vezes na semana a fim de complementar e enriquecer o assunto abordado e mostrar para os alunos as várias fontes de pesquisas (livros, revistas, jornais, encartes, rótulos, embalagens e etc.) Um dos docentes afirma que nunca colocou o objetivo da aula em exposição na sala e sim o conteúdo no preenchimento da agenda diária o outro disse que utiliza todos os dias. Todos confirmam que realizam dinâmicas de grupo mensalmente, porque faz parte da disciplina recreação (Educação Física) no ensino básico. Na Região C, todos confirmam a realização de leitura e contação de histórias, com variação de frequência de todos os dias para seis pessoas, que afirmam que é uma prática

exigida pelo sistema PAIC do qual fazem parte os livros de português, matemática e produção textual e duas vezes por semana para outros três, esclarecendo que usam nas aulas de português; oito professores afirmam realizar debates, sete deles usam essa metodologia duas vezes por semana, um disse que raramente faz debates e outro respondeu que nunca realizou debates, vale ressaltar que os professores que afirmaram realizar os debates comentaram sobre o trabalho em organizar os debates pesquisando um tema que os alunos conheçam para poder ter argumentos tanto para defender como para acusar, houve depoimento de quem tentou fazer porém os alunos não se contiveram e partiram para as ofensas e gritos, então foi preciso o professor intervir acabando com o debate, sentindo que eles não estavam preparados para tal situação. Apenas um professor declarou que organiza de acordo com o conteúdo estudado e quando possível uma vez por mês realiza, mas para isso ele faz rifas, sorteios entre os alunos, pede apadrinhamento dos colegas que trabalham na escola desde o porteiro ao diretor, pede também ajuda dos amigos particulares e parentes. Segundo este profissional as crianças merecem, porque elas se esforçam bastante para aprender e deveria fazer parte do calendário escolar as aulas de campo para todas as séries, pois isso é investimento para a qualidade da aprendizagem. Cinco professores dizem que realizam seminários com contação de histórias, 2 realizam uma vez por mês por que reservam o dia todo para que todos participem e 3 raramente, 4 disseram que nunca realizaram por consideram a metodologia propicia para os universitários. Dois professores comentaram que nunca realizaram aula invertida e não sabem como acontece. Dos 9 entrevistados 7 afirmam realizar com frequência que varia 2 duas vezes por semana, 1 uma vez por mês e 4

raramente. Todos afirmam que utilizam atividades xerocadas, 1 todos os dias, 5 duas vezes por semana e 3 raramente segundo estes últimos a escola prioriza as atividades xerocada para os segundo anos, os quartos anos é só se der pois geralmente o que se escuta é que não tem toner e muitas são as vezes que o professor xeroça atividades para seus alunos em casa ou em lanhouse com recursos próprios.

Na segunda questão apresentou-se aos professores a pergunta sobre quais os atos que eles consideram como indisciplina e diante do ato informassem a classificação quanto à importância no contexto escolar. Conforme as respostas assinaladas, pôde-se observar que há divergências de opinião dentro da região A. Observando os seis primeiros itens da segunda questão, percebe-se a variação de respostas referente a três atos: Falar sem autorização, esquecer o material escolar e pedir para beber água várias vezes, são avaliados por uma das professoras como atos de indisciplina forte ou muito forte e na opinião de outra professora não se caracterizam como indisciplina. Todos concordam que ir ao banheiro várias vezes não significa indisciplina e 100% afirmam que não fazer tarefas e dar um tapa no colega são atos de indisciplina com importância muito forte. Na opinião de todos respondentes, agredir o professor; danificar o carro dele e ofender a honra dos professores são atos que eles consideram como indisciplinas muito forte. Jogar papezinhos nos colegas é também considerado por todos como comportamento indisciplinado, entretanto não tão grave quanto os citados anteriormente. Jogar papezinhos é um ato de indisciplina forte porque causa bagunça em sala, além de ser considerado falta de respeito com quem quer estudar e com o professor. Na Região B, todos acreditam que fazer muitas perguntas durante a aula, tem

pouca importância e por isso não consideram como ato indisciplinar, todavia esconder o material escolar e riscar o livro do colega é considerada sim indisciplina de forte importância. Para eles a atitude de não dar bom dia não é característica de indisciplina, mas sim falta de educação, um reflexo da educação familiar e social. Todos os entrevistados classificam a agressão ao professor, ofender a honra do professor e jogar papezinhos nos colegas como atos indisciplinados fortes. São consideradas indisciplina com resquícios de violência. Eles também concordam que, danificar o carro do professor é indisciplina, mas a importância atribuída diverge um pouco, um diz que ela é forte e para outro é muito forte. Durante a aplicação do questionário um dos professores deixou transparecer a sua indignação com a ação. Quanto à Região C, no que tange a atitude de falar sem autorização, dos 9 (100%) profissionais de educação entrevistados 8 (88,8%) declararam que não a reconhecem como indisciplina, quanto a importância 4 (44,4%) pessoas afirmam que não tem nenhuma importância, 2 (22,2%) admitem ter pouca, e 3 (33,3%) acreditam que tem relevância média. Apenas um entrevistado a ver como ato indisciplinar. O não fazer as atividades é considerado pela maioria 8 (88,8%) indisciplina, e que é classificada quanto a importância para 4 (44,4%) pessoas como forte, 2 (22,2%) muito forte, 1 (11,1%) média e para 2 (22,2%) tem pouca relevância. 100% analisa a ação de dar uma tapa no colega como indisciplina e na opinião de 5 (55,5%) professores ela tem forte importância e 4 (44,4%) acreditam que tem relevância muito forte. As atitudes de agressão ao professor, danificar o carro dele e ofender a honra do educador são consideradas por 100% dos respondentes como indisciplina. Sete (77,7%) atribuí nível de importância muito forte. Para dois (22,2%) dos docentes acham que deveriam expulsar o

aluno que agride o professor. Danificar o automóvel e ofender a honra dos docentes para um (11,1%) o nível de gravidade é grande e o agressor deveria ser expulso. Todos conceituam a atitude de jogar papezinhos nos colegas como uma ação característica comportamental de aluno indisciplinado, porém a atribuição do nível de importância ficou distribuída assim: um (11,1%) diz que tem pouca relevância, um (11,1%) média, três (33,3%) forte e para quatro (44,4%) muito forte.

Na terceira questão foram apresentados vinte atos indisciplinados e oito medidas possíveis de solução. Para cada ato indisciplinar o professor poderia escolher uma ou mais atitudes das quais faz uso de acordo com a sua prática. Colocar apelido nos colegas é bullying. Para um dos educadores neste caso ele conversa com o aluno em particular e o outro educador afirma realizar conversa com a turma sobre o ocorrido. Ele se repete na situação do uso do celular na sala de aula, uma conversa em particular e o outro conversa com a turma. Já andar em cima das cadeiras e mesas um educador elege a atitude de conversar com a turma sobre o ocorrido, enquanto o outro conversa em particular com o discente e manda-o para a direção escolar. No caso de uma agressão ao professor todos educadores concordam em convidar os pais para conversar sobre o fato e mandar o aluno para a direção escolar, além dessas atitudes um diz que conversa com o aluno em particular e o outro opta por conversar com a turma sobre o ocorrido. Todos 100% concordam em conversar em particular, mandar aviso aos pais para comparecer ao colégio e encaminhar o estudante para a sala da diretoria. Na Região B, segundo um dos respondentes as ações educativas a quem colocar apelido no colega são: dialogar com a parte com o discente, suspendê-lo das atividades de recreação e

solicitar a presença dos pais na escola, o outro entrevistado opta por conversar com a turma. Para o uso do celular na sala de aula todos tomam a atitude prioritária de dialogar com o discente a parte, todavia uma professora acha relevante retirá-lo do recreio e informar aos pais. 100% concordam que se os alunos andarem em cima das cadeiras deve ser retirado destes o horário da recreação, porém uma professora acredita que seja fundamental conversar com o aluno em particular e notificar os pais. Entre os entrevistados um declara que se for vítima de agressão a professor manda o aluno para a direção, outra professora afirma que conversa em particular com o aluno, suspende-o da recreação e deixa os pais avisados. Sobre a Região C, questionados sobre o que fazem quando os alunos falam sem autorização dos (9) nove entrevistados (2) dois marcaram a opção não fazer nada. Cinco (5) educadores desta região, optaram por conversar com o aluno em particular e entre estes (2) escolheram também mandar bilhete para os pais convidando a comparecer na escola, e (3) três escolheram conversar com a turma, destes (1) um afirma tomar duas medidas conversar em particular com o discente e com a turma sobre o ocorrido. Não fazer tarefas para (66,6%) seis professores optaram por conversar em particular, (22,2%) dois conversam com a turma (11,1%) retira o recreio, (66,6%) seis dizem informar aos pais e (11,1%) mandam o aluno para a direção. Nas análises dos dados, é possível observar que para a atitude dar uma tapa no colega, foram marcadas várias medidas que os professores tomam diante da situação, porém com 66,6% dos entrevistados optam por conversar com o aluno em particular, 33,3% conversa com a turma, 11,1% retira o recreio, 33,3% manda bilhete chamando os pais para conversar, 77,7% mandam o aluno para a direção e psicólogo e 11,1% exigir a suspensão do aluno ou sua expulsão.

Sendo assim percebemos que foi escolhida mais de uma opção por alguns educadores. Conversar com o discente em particular foi o tópico de solução mais comum marcado por 55,5% dos entrevistados para o esquecimento do material escolar, 1 educador optou por conversar com a turma, 2 escolheram mandar bilhetes para os pais, 3 mandam o aluno para a direção e psicólogo. Conversar em particular com os estudantes com 77,7% foi a opção mais escolhida pelos professores como medida de solução para o ato de indisciplina colocar apelido nos colegas. Conversar com a turma sobre o ocorrido recebeu 44,4% dos votos, mandar comunicados convidando os pais a comparecer a escola 22,2% e mandar o aluno para a direção recebeu 33,3% das indicações.

Na quarta questão, sobre quais as ações que eles desenvolvem para manter a disciplina em sala de aula. Todos os professores da região informam que frequentemente estão de bom humor e a outra diz que está sempre. Uma declara que raramente é breve e objetiva nas explicações, já a outra afirma que frequentemente faz suas explicações em pouco tempo, pois se considera uma pessoa prática. Um dos entrevistados declara que raramente tem atitudes neutras nos conflitos e outro confirma que sempre as tem. Encaminhar o aluno a gestão para um dos docentes isso ocorre às vezes e para o outro essa ação é raramente praticada por ele. Todos desta região dizem que sempre proíbem o uso do celular, explicando que podem usar em caso de emergência ou no horário do recreio assim como estão sempre explicando quais são os direitos e deveres dos estudantes para que não esqueçam e compreendam que eles têm um compromisso para cumprir. Para os professores da região B, de acordo com a tabela observamos que frequentemente mantêm o bom humor, entretanto o outro professor diz sempre estar de bom humor. Quanto à brevidade e

objetividade nas explicações um dos docentes diz que raramente consegue, enquanto o outro afirma ter frequentemente. Enquanto um declara raramente ter atitudes neutras nos conflitos porque conhece os alunos e sabe exatamente que arranja problemas, o outro afirma que sempre é neutro não toma partido de ninguém. Os educadores informam que tentam resolver os problemas na sala de aula, porém um informa que as vezes é preciso encaminhar os alunos a gestão e o outro concorda, entretanto raramente faz uso desta ação. Todos declaram que explicam sempre aos alunos que é proibido o uso do celular na sala de aula. Explicar quais são os direitos e deveres dos estudantes todos afirmam que faz parte do seu trabalho o qual sempre estão fazendo. Para os professores da Região C (77,7%) dos entrevistados declaram que frequentemente mantêm o bom humor na sala de aula, e (22,2%) afirmam que sempre estão bem-humorados. Distribuímos as respostas em porcentagens, com relação a ser breve e objetivo nas explicações, (33,3%) responderam que às vezes acontece de serem breves, (22,2%) dizem que raramente é possível serem breves, (33,3%) confirmam que frequentemente eles estão conseguido, (11,1%) afirma que sempre consegue a brevidade e objetividade.

Na quinta questão os professores são convidados a responder uma questão aberto sobre o que é aprendizagem em sua opinião. Os professores da Região A, conceituam a aprendizagem como um processo, ou seja, algo que não é pronto e acabado, mas sim que se constrói, cria e recria no dia a dia. É no fazer do docente, que se possibilita desenvolver conhecimentos e potencializar habilidades com inovação nos métodos para tornar a aula atrativa e o aluno protagonista de sua aprendizagem. É na região C que se concentra o maior número de colaboradores com essa pesquisa, os docentes deixam bem claro

que os conhecimentos prévios são pertinentes para fortalecer os ensinamentos escolares. As experiências de vida de cada pessoa, os tornam aptos para a troca de saberes e constituintes de uma nova aprendizagem. Há semelhanças nas opiniões, percebe-se linhas de pensamentos que se cruzam. A valorização dos conhecimentos prévios é pública na fala dos profissionais da educação.

Na sexta questão, foi apresentado um quadro com estratégias e frequências, onde o educador marcaria o que faz para melhorar a atenção e a aprendizagem do aluno e evitar a indisciplina. Na região A diante das estratégias apresentadas obteve-se as seguintes respostas: 100% responderam que sempre planejam suas aulas; atualizam seus conhecimentos; chamam seus alunos pelo nome; perguntam se compreenderam a explicação e procuram ser sempre claros e objetivos nas explicações. Usam muitas estratégias para chamar a atenção dos alunos e garantir a aprendizagem. Frequência do uso de estratégias para melhorar a atenção e aprendizagem e evitar a indisciplina do aluno, Região B, todos os educadores declaram que sempre: planejam suas aulas, atualizam seus conhecimentos, chamam os alunos pelo nome e perguntam se compreenderam as explicações e sempre são claros e objetivos a fim de não causar dúvidas. Frequência do uso de estratégias para melhorar a atenção e aprendizagem e evitar a indisciplina do aluno, Região C, todos foram unânimes em responder sempre planejam suas aulas, atualizam seus conhecimentos, chamam os alunos pelo nome e que são claros e objetivos. Com relação ao item perguntar se compreenderam a explicação oito responderam que sempre perguntam e um assumiu que isso acontece as vezes.

A oitava questão tem por objetivo saber se nas escolas pesquisadas há a presença de indisciplina e nas regiões A e B as respostas são semelhantes com

as respostas centrando-se nas opções 3 e 4 em uma escala de 1 a 6, porém a Região C diverge pois concentra suas respostas nos valores 4 e 6 ,atingindo o valor máximo. Os professores vão além, explicam que as ocorrências de atos indisciplinares são diárias, principalmente no horário do recreio. Comenta-se que o tempo que as crianças têm de recreio é muito curto e muitas vezes elas não sabem usá-lo para a diversão.

A nona questão, para favorecer uma melhor compreensão sobre a opinião individual dos entrevistados, atribuímos o número 1 para um dos professores e o número 2 para o segundo professor. Níveis de importância dos mecanismos para o êxito da aprendizagem. Região A, o professor 1 considera a avaliação diagnóstica útil e o professor 2 considera essencial. Na opinião dos docentes as avaliações: contínuas, parciais e globais para o professor 1 são importantes e para o professor 2 elas são essenciais. Quanto às reuniões com os pais todos concordam que elas são essenciais. Níveis de importância dos mecanismos para o êxito da aprendizagem. Região B, nesta questão para melhor entendimento atribuímos a letra W para nos referirmos a um dos professores e a letra Y para o outro professor da região B que colaborou com a nossa pesquisa. Ao serem questionados como classificam a importância dos mecanismos desta tabela, o professor W, considerou todos úteis, enquanto o professor Y, classificou a avaliação diagnóstica e as reuniões com os pais como essenciais e a avaliação contínua, avaliações parciais e globais como importantes. Níveis de importância dos mecanismos para o êxito da aprendizagem. Região C, a avaliação diagnóstica é classificada por (55,5%) 5 professores como útil, (11,1%) 1 ela é considerada importante e para (22,2%) ela é essencial. As avaliações contínuas e parciais também receberam (55,5%) 5 votos como um

mecanismo útil. Uma (11,1%) pessoa classificou a avaliação contínua como importante e (33,3%) 3 como essencial.

A avaliação parcial recebeu duas (22,2%) indicações para importante e uma (11,1%) para essencial. A avaliação global por (44,4%), 4 respondentes, foi classificada em útil; (33,3%) 3 classificaram como importante e (22,2%) 2 em essencial.

Para (22,2%) 2 professores as reuniões com os pais são úteis; (22,2%) 2 consideram importante e (55,5%) 5 a tem como um mecanismo essencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou analisar os atos de indisciplina dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I e as consequências nas relações de aprendizagem. Para isso foi considerado o Índice de Desenvolvimento Humano nos bairros (IDH). Levantou-se a hipótese que a indisciplina dos alunos do Ensino Fundamental I prejudica a aprendizagem dos conteúdos propostos. A partir dos questionários buscou-se conhecer: a metodologia dos professores; as atitudes consideradas por eles como indisciplina; as medidas de solução tomadas diante dos atos de indisciplina; as ações para manter a disciplina em sala de aula; a opinião sobre aprendizagem; o que faz para melhorar a aprendizagem; opinião se existe indisciplina na escola que trabalha e qual a importância de mecanismos utilizados no ambiente escolar.

Quanto ao locus da pesquisa dividiu-se em: região A (IDH-0, 953), região B (IDH-0, 695), região C (IDH-0, 119), utilizando o IDH como parâmetro para tornar possível analisar se a condição socioeconômica do público atendido

pelas escolas tem alguma influência na manifestação de atos indisciplinados e conseqüentemente na relação de ensino e aprendizagem. A partir dos dados, foi constatado que em todas as regiões há a presença de indisciplina.

As informações obtidas com os questionários sobre a indisciplina nas regiões fortalezenses demonstram que os professores e gestores tem opiniões divergentes quanto à importância de algumas situações que consideram como ato indisciplinar. Segundo Rego (1996) não há uniformidade no conceito de indisciplina. Quanto às soluções as três regiões apresentam algumas práticas em comum: a conversa em particular com o aluno, a conversa com a turma e a medida punitiva de retirar o recreio. Usam-se os mesmos métodos para todas as situações. Depreende-se como uma falta de estratégias e lacunas na formação dos profissionais da educação em lidar com a temática. As soluções estão na maior parte do tempo atreladas ao diálogo.

Observou-se que com relação à metodologia e a frequência de realização de atividades diferenciadas, que embora não haja uma grande discrepância de resultados nas três regiões, destaca-se a região B de IDH médio (0,695), que apresentou os melhores resultados, pois a maioria das atividades elencadas é realizada com boa frequência.

Quanto à preparação para o enfrentamento a indisciplina a opção mais citada foi a participação em cursos, palestras e seminários. Os docentes revelaram que para manter a disciplina desenvolvem frequentemente as ações: caminhar pela sala; não chegar atrasados; estabelecer regras no coletivo; usar a voz normal; evitar tempo ocioso; procurar manter a calma e a serenidade e tentam manter o bom humor.

Os professores são os que mais se angustiam com o comportamento indisciplinado do aluno e por não ter uma formação suficiente para evitar a indisciplina traçam estratégias para que melhore a atenção e a aprendizagem, planejam suas aulas, atualizam seus conhecimentos, reconhecem e celebram as boas atitudes, utilizam metodologias ativas e valorizam os conhecimentos prévios dos alunos. Porém essas atitudes por se só não bastam é preciso fomentar uma formação continuada para que o docente possa intervir nas situações corriqueiras com resultado significativo e criar parcerias com as famílias para juntos fortalecerem o vínculo escola e família.

Para os gestores das regiões A e B o que mais contribui para a indisciplina é: a falta de parceria entre professor e gestor; a ausência de regras de convivência escolar e falta de acompanhamento dos pais. Das três situações citadas duas são específicas do ambiente escolar.

A pesquisa revelou que o fenômeno da indisciplina é complexo não está associada apenas a pobreza, mas as formas como os professores e gestores administram as aulas e a escola. Constata-se que a indisciplina gera a quebra da disciplina e compromete o processo ensino e aprendizagem. Professores cansados, desmotivados acabam por ministrar aulas descontextualizadas, desinteressantes e não conseguem intervir nos conflitos. Em contrapartida o aluno com comportamento indisciplinado não faz reflexão dos seus atos, não se concentra nas atividades escolares e vai perdendo o estímulo de estudar.

REFERÊNCIAS

- CAMPOS, A. P. R. **Disciplina e Indisciplina na Educação Infantil: um estudo sob a ótica do docente**. Revista Eletrônica. Organizações e Sociedade Iturana (MG), v.7, n.7. p.148a156.2018. https://www.researchgate.net/scientificcontributions/2145310030_Ana_Paula_Rosa_de_Campos. (acesso 28 de abril 2019)
- FOUCAULT, M. (2013). **Vigiar e punir** (R. Ramalhete, trad.). Petrópolis: Vozes. (Trabalho original publicado em 1975)
- NIEL, M. **As drogas não são todas iguais – classificação e efeitos das drogas**. IN: MOREIRA, F. G.; NIEL, M.; SILVEIRA, D. X. Drogas, Família e Adolescência. São Paulo: Editora Atheneu, 2009.
- OLIVEIRA, Amberlene Ramos de. **A indisciplina na sala de aula: causas e interferência na aprendizagem dos educandos do 5º ano do Ensino Fundamental**. <http://repositorio.institucional.uea.edu.br/>. Acesso em: 10/02/2019.
- REGO, Teresa Cristina R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, p. 83-101, 1996.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores** / L. S. Vigotski; (org.) Michael Cole...[et al]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche, - 7ª. Ed. São Paulo: Martins Fonte, 2007.

QUAL O VALOR DE UMA ÁRVORE? Concepções sobre Educação Ambiental e Sustentabilidade

ROCHA, Eliane Vieira da

A educação se constitui num processo contínuo de rompimento e de reformulação daquilo que é antigo, ultrapassado, não se limitando apenas a aquisição do saber cultural. A educação e a pessoa se misturam às demais dimensões do ambiente, como as sociais, culturais e históricas. Assim sendo, a educação pode ser analisada como um fator intrínseco à sociedade e seu desenvolvimento.

O ensino enquanto processo destinado a promover aprendizagem e educação deixa de estar limitado a apenas a um tipo de ação e seu propósito é a transformação do cidadão para que se torne competente para desempenhar atividades complexas e importantes para a sociedade, mas também transformá-lo numa pessoa consciente e crítica, adquirindo uma visão real do mundo que o rodeia. Dessa forma, a escola contribui significativamente para transformar a vida do cidadão, seu futuro e de sua família e da nação brasileira.

Neste contexto, torna-se fundamental a compreensão da forma como a educação formal pode contribuir para melhorar a valorização e o aproveitamento de potencial advindos de pontos turísticos existentes em um contexto social, levando-se em conta que a educação escolar tem como uma de suas funções primordiais viabilizar a aquisição de conceitos científicos e saberes diversificados, o que possibilita que o aluno compreenda o turismo e toda a



realidade que o compõe, levando ao entendimento do pertencimento deste sujeito ao lugar. Estes aspectos devem refletir, necessariamente, em iniciativas reivindicadas pela própria comunidade a respeito da necessidade de um planejamento adequado para o turismo no contexto analisado, fazendo com que o ensino de turismo venha a compor a prática pedagógica no ensino fundamental, em consonância com o nível de desenvolvimento desses alunos.

O patrimônio natural adquire ainda mais importância quando se leva em conta o impacto social, tendo em vista que o estímulo à consciência ecológica e preservação ambiental é cada vez mais evidente na contemporaneidade. Dessa forma, a preservação dos bens naturais ganha relevância por possibilitar que se reconheça a histórica natural e se identifique as consequências do modo de vida agitado do ser humano para a sobrevivência do planeta.

Assim, o objetivo desse estudo consiste em discutir a relevância da Educação Ambiental e da sustentabilidade na formação cidadã dos alunos e a relação do patrimônio cultural com a educação, de modo que o mesmo foi construído através de pesquisa bibliográfica, entrando em contato com diferentes autores que discutiram sobre o tema.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE: o patrimônio cultural e sua colaboração no ensino e formação de cidadãos conscientes

Os problemas ambientais tem acarretado grandes danos a natureza, o homem em sua empreitada constante pela riqueza, tem degradado o meio ambiente, as ações inadequadas do homem precisam serem barradas para que



o meio ambiente não seja devastado. Assim, a Educação Ambiental constitui-se em uma ferramenta de grande destaque para a conscientização do homem acerca da importância de preservar o meio ambiente.

Mello (2017) destaca a Educação Ambiental como um processo participativo e também contínuo da sociedade, que serve ao propósito de criar uma consciência crítica a respeito dos problemas ambientais que existem e que podem desequilibrar a natureza e causar desarmonia, problemas estes que são justamente causados pela própria sociedade.

O que acontece é que o homem tem criado muitos problemas ao ambiente em que vive, seus estragos, e o que pode reverter essa situação é apenas a educação, por isso é preciso educar os homens para que entendam a importância da natureza e sua ligação com a mesma, concebendo que é imprescindível preservar o meio ambiente, como sendo parte integrante do mesmo.

Nesse contexto, torna-se relevante observar as considerações acerca da Educação Ambiental, onde Mota (2017, p. 330):

[...] a Educação Ambiental no âmbito educacional deve proporcionar aos indivíduos uma concepção crítica e integral do espaço no qual estar inserido, adequando procedimentos que sirvam de exemplo a toda comunidade e por meio da propagação e desenvolvimentos de projetos que promovam à adoção de atitudes conscientes em busca da melhoria de um ambiente saudável. [...] Compreende-se que Educação Ambiental consiste em um processo no qual as pessoas passam a conhecer a importância da preservação do Planeta Terra e como este é constituído, bem como da necessidade de evitar a degradação de seus recursos naturais e gerar a sua sustentabilidade.



Destarte, observa-se que os indivíduos precisam ser educados para que possam colaborar para a preservação do meio ambiente, para isso, a educação ambiental deve agir no sentido de criar uma consciência crítica nos indivíduos e, assim melhorar as condições do meio ambiente tornando-o mais saudável, para tanto é indispensável a conscientização para preservação dos recursos ambientais.

Santos e Silva (2016) ressaltam que a Educação Ambiental se caracteriza pela incorporação das dimensões políticas, econômicas, culturais, ecológicas e também éticas, considerando que o planeta enfrenta problemas ambientais ligados a miséria e políticas ambientais ineficazes, e a busca assídua por riquezas que leva a degradação ambiental. Desse modo, a educação encontra-se, atualmente, orientada para o trabalho de Educação Ambiental com a orientação para aumentar a conscientização em torno da necessidade de cuidar do meio ambiente.

É notória as discussões atuais que colocam em pauta a importância da sustentabilidade. É necessário um ambiente saudável e este será conseguido através de ações pautadas no seu cuidado. Assim a sustentabilidade se refere ao equilíbrio dos recursos ambientais e sua exploração por parte da população, o que é essencial para qualidade de vida de todos.

Para Menezes (2012) o meio ambiente enfrenta na atualidade diversos problemas, a poluição certamente constitui-se em um dos mais graves, sendo que o ser humano constantemente pratica ações que comprometem o meio ambiente, desse modo é preciso considerar que o meio ambiente é prejudicado muitas vezes e em grandes dimensões por empresas de diferentes ramos, que



não empreendendo uma política ambiental coerente trazem consequências nefastas ao planeta.

Faz-se necessário trabalhar a educação ambiental desde muito cedo, apontando que é essencial inserir esse tipo de ensino nas escolas, na sociedade, buscando a conscientização dos indivíduos sobre o seu papel para a sustentabilidade, assim, inicia-se o trabalho de educação ambiental desde cedo nas escolas para que as crianças cresçam bem informadas sobre os problemas ambientais que o mundo vive atualmente, aprendendo que a preservação do meio ambiente contribuirá para sua vida e para sustentabilidade do planeta.

Roos e Becker (2012, p. 860) corroboram:

A sustentabilidade é um processo que deve ser estabelecido em longo prazo, pois é fato que para haver um desenvolvimento sustentável é necessário trocar o atual modelo de desenvolvimento: o capitalista-industrial, uma vez que este desenvolvimento é preciso, mas também é necessário uma maneira de ter o desenvolvimento com sustentabilidade, ou seja, deve-se desenvolver, mas considerando o pleno desenvolvimento, dos seres humanos, dos animais, das plantas, de todo o planeta Terra.

Destarte, a sustentabilidade é algo que se almeja no sistema capitalista, marcado pelo grande desenvolvimento industrial, mas é um processo que não pode ser conseguido a curto prazo, precisa de muito tempo para que seja desenvolvido. A sustentabilidade surge diante de uma sociedade moderna que tem um alto índice de degradação ambiental, sendo que é preciso que haja uma



reflexão sobre a construção da vida na terra, de como as pessoas estão se comportando.

A escola mostra-se como um espaço para que se construa bons comportamentos, para que desenvolva-se os comportamentos ambientalmente corretos, é preciso que ela cumpra esse papel de educar a fim de educar para a formação de cidadãos comprometidos com o meio ambiente e com sua preservação, que compreendam o que é sustentabilidade e que possam agir conforme seus princípios.

Pensando acerca da educação ambiental e da sustentabilidade Jacobi (2003) salienta que é preciso uma reflexão constante em relação a degradação do meio ambiente e de seu ecossistema, sendo necessário haver uma articulação entre a educação ambiental, os atores envolvidos e sua finalidade, para que ela produza conhecimento que seja capaz de levar os cidadãos a colaborarem para a sustentabilidade.

A necessidade de que se conheça cada vez mais acerca de sustentabilidade, que se possa compreender sua importância é essencial para que surjam cada vez mais práticas sociais de acesso a informações, essas informações precisam ser associadas a educação ambiental e promover o crescimento da consciência ambiental para que cada um possa fazer sua parte a fim de diminuir a degradação ambiental.

Bortolon e Mendes (2014, p. 129) acreditam que a educação ambiental é de grande importância para que se alcance a sustentabilidade, de modo que defendem que a educação ambiental leva a um consumo sustentável e isso precisa ser ensinado nas escolas:



A educação ambiental para o consumo sustentável deve adotar estratégias diferenciadas para cada grupo e segmento da população. Necessita-se de estratégias apropriadas para populações vulneráveis, analfabetas ou privadas de informação, as quais em um fraco poder de compra, tentar eliminar a pobreza e reforçar a democracia. A educação ambiental está ligada ao fenômeno da globalização, a identidade social, uma vez que está relacionada ao consumo de certos produtos. [...] o processo da construção do conhecimento interdisciplinar na área ambiental possibilita aos educadores atuar como um dos mediadores na gestão das relações entre sociedade humana, em suas atividades políticas, econômicas, sociais culturais e a natureza. O fato da EA se voltar para o interdisciplinar decorre de compreensão de que o meio ambiente é um todo complexo, com partes interdependentes e interativas em uma concepção sistêmica.

Dessa forma, a educação ambiental precisa que os professores tenham conhecimento e que estejam aptos e preparados para promover um ensino estratégico que possa contribuir para formar noções de sustentabilidade e ações para que a mesma ocorra.

O conhecimento acerca dos cuidados ao meio ambiente e da sustentabilidade deve ser trabalhado de maneira interdisciplinar nas escolas, compreendendo que o meio ambiente é complexo, no entanto os professores têm negligenciado o ensino de EA e acabam não educando de acordo com a realidade vivenciada, sem considerar o mundo externo, muitas vezes sem nem ao menos obterem o conhecimento adequado para trabalharem a questão da sustentabilidade.



Roos e Becker (2012) salientam acerca da sustentabilidade que é preciso satisfazer as necessidades do tempo atual sem que comprometa as gerações futuras e diante da conjuntura de desenvolvimento que se apresenta na atualidade torna-se difícil vivenciar ações que não comprometam o meio ambiente. A sustentabilidade encontra o problema da relação entre homem e natureza, de modo que é preciso desde muito cedo trabalhar ações com os alunos em sala de aula voltados para a compreensão da sustentabilidade e das atitudes que colaboram para a mesma.

Sobre a temática Alba, Barreto e Alba (2015, p. 2532):

A preocupação com a conservação e preservação do meio ambiente ecologicamente sustentável é recente, a necessidade pela busca da diversidade encontrada no ecossistema leva a preocupação de uma reflexão acerca da preservação da espécie, por meio da produção do conhecimento que privilegie as relações entre o homem e a natureza. Neste sentido, a educação ambiental, além de ser um processo de mudança e formação de valores, bem como de preparo para o exercício da cidadania, constitui-se em um conjunto de ideias contrárias s ideias prevalentes no sistema social atual, contrárias as ideias de egoísmo e de individualismo, a favor da transformação social com ética, com justiça social e com democracia. uma luta a favor de novas ideias e valores éticos, em que deve prevalecer a melhoria da qualidade de vida para todos

Assim, existe a preocupação em cuidar do meio ambiente e fazer deste ecologicamente saudável, para tanto é necessário uma educação transformadora e a EA cumpre importante papel para a sustentabilidade, sendo um importante instrumento para que pessoas sejam transformadas.



Dessa forma, a Educação Ambiental deve proporcionar a formação de sujeitos conscientes do que vem a ser sustentabilidade e aptos a colaborar para que a mesma ocorra. A educação Ambiental deve ser comprometida em valorizar a sustentabilidade, a fim de formar uma comunidade sustentável.

Patrimônio natural e potencial turístico

O Patrimônio natural é um bem ou conjunto de bens naturais ou seminaturais que, dado seu valor em termos de biodiversidade, econômicos, paisagísticos, históricos ou culturais, que merecem ser protegidos pela sociedade. Segundo Sá (1992, p.42) “os patrimônios implica na soma da eficácia de todas as células sociais, em regime de harmônica interação, isto implicará, logicamente, na eficácia social, o que equivalerá à anulação das necessidades materiais da humanidade”.

De acordo com Sá (2000, p.35), “ainda, quer o patrimônio, quer o ambiente natural, sujeita-se às leis supremas da “transformação” e às de um regime de “interação”.

No caso das áreas detentoras de patrimônio ambiental particularmente rico ou ameaçado, frequentemente elas são afetadas em áreas protegidas como forma de assegurar a manutenção desse patrimônio e a sua transmissão às próximas gerações.

São com esses argumentos que se formou a pretensão deste trabalho de pesquisa, ou seja, na aquisição de um melhor esclarecimento a respeito da importância do cajueiro rei, uma planta, no desenvolvimento turístico da comunidade do município de Cajueiro da Praia, no litoral do estado do Piauí,



considerado um destino turístico de vários segmentos, a exemplo do ecoturismo e de Turismo de Sol e Praia.

No Brasil, o poder público traçou regulamentações normativas acerca da proteção do meio ambiente, quando na Constituição Federal de 1988, introduziu o art. 225 acerca da proteção ambiental, que traz no seu contexto o seguinte enunciado normativo:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (BRASIL, 1988).

Para que se possa vislumbrar um ambiente ecologicamente equilibrado, faz-se necessária uma consciência ambiental voltada para a preservação dos ecossistemas, visando a manutenção e a vida de todos os seres vivos de cada bioma no planeta.

Para que essa consciência seja alcançada, deve existir uma educação ambiental direcionada para todas as sociedades, sem exceção, para que se possa garantir a preservação de todas as espécies vivas pertencentes aos seus respectivos ecossistemas. Sobre educação ambiental o art. 1º da Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999, discorre que a educação ambiental de dá através de:

Processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

Portanto, para que se possa alcançar os objetivos propostos no art. 225



da carta magna, é de vital importância que todos os envolvidos estejam engajados no propósito de um aproveitamento dos recursos biológicos existentes, sem que, necessariamente agrida o meio ambiente em que vivem, propiciando um desenvolvimento sustentável, harmônico e interativo com todas as demais espécies de cada ecossistema. Nesse aspecto, Santos (2008) ensina que:

Sem a biodiversidade conservada não há garantia de sobrevivência da grande maioria das espécies de animais e vegetais, e conseqüentemente não poderá haver um desenvolvimento sustentável, pois com a destruição dos ambientes naturais a humanidade perderá fontes vitais de recursos para a sua sustentação, de forma que devemos desenvolver métodos e ações concretas para a conservação da biodiversidade (SANTOS, 2008, s/p).

De fato, a biodiversidade está intrinsecamente arraigada na vida de todas as pessoas do planeta. Os seres humanos também fazem parte dos ecossistemas existentes. As ações do homem visando o crescimento econômico, causam a degradação do meio ambiente, poluindo os rios, os mares, o ar, o solo e tantos outros biomas que acumulam vidas diversas. A fauna e a flora sofrem com os efeitos nocivos dessa poluição. Vários biomas com suas espécies encontram-se em processo de extinção, por todas essas atitudes. Os recursos naturais estão se esgotando e o próprio homem tem o dever de produzir soluções para que todas as espécies da fauna e da flora brasileira vivam em um ambiente ecologicamente equilibrado.

Nessa perspectiva a educação escolar deve estar voltada para fazer com que se forme cidadãos comprometidos com o patrimônio cultural do meio em que vivem e comprometidos com a preservação ambiental, assim como com a



sustentabilidade. Dessa forma, convém discutir sobre a educação brasileira e sua realidade. A educação escolar brasileira demonstra, em sua história, que as transformações verificadas em sua essência acompanharam os acontecimentos da sociedade, da família e da instituição escolar. O papel desempenhado pelo professor também se transforma e se torna um desafio frente às rápidas mudanças que vivencia. Independentemente do nível em que atue, o educador necessita identificar razões e motivações internas que possibilitem alcançar suas metas como professor e proporcionar o êxito dos alunos em seus objetivos.

A aprendizagem no contexto da educação básica pública requer o empenho e a capacidade dos atores envolvidos no processo educativo, principalmente alunos e professores, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino neste nível escolar. As políticas públicas voltadas para a educação, juntamente com a comunidade, professores e alunos, devem buscar o conhecimento do ambiente em que se encontram inseridos socialmente, como forma de promover transformações significativas no modelo tradicional de ensino em vigor na atualidade, no sentido de evoluir e não retroceder.

A legislação brasileira em vigor no campo da educação, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB e Plano Nacional de Educação/PNE, evidencia a relevância de se definir padrões de qualidade de ensino. Neste contexto são verificadas diferenças importantes e dificuldades para que se promova a definição de um único padrão de qualidade a ser alcançado, o que torna difícil a implantação de programas efetivos de melhorias na educação, nas várias regiões do país.

No entendimento de Meksenas (2002), o surgimento da educação se



efetiva quando se transmite e se garante a outros cidadãos o conhecimento de hábitos, técnicas e crenças já desenvolvidos por um grupo social, tendo como base suas experiências de vida. Assim sendo, a educação nasce quando a pessoa identifica a necessidade de transmitir suas práticas cotidianas a outra pessoa.

Dessa forma, pode-se considerar a educação como uma dimensão fundamental no desenvolvimento humano, tendo em vista que, em cada vitória na direção da civilização, verificou-se a necessidade de transmissão do conhecimento aos semelhantes. Sendo assim, afirma-se que a educação nasce na forma de meio de assegurar aos demais cidadãos o que determinada comunidade aprendeu ou descobriu.

Dourado e Oliveira (2009), afirmam que a instituição escolar contemporânea tem a responsabilidade, diante da sociedade, de possibilitar iniciativas voltadas para a efetivação dos direitos sociais. A área da educação assume o papel de viabilizar e ofertar alternativas para que os cidadãos discriminados e excluídos do sistema, tenham condições de ser reintegrados por meio da participação e busca pela igualdade de direitos e alcance da cidadania.

Portanto, a instituição escolar contemporânea tem como desafio buscar a educação crítica e reflexiva do aluno, no sentido de consolidar sua preparação para o enfrentamento das desigualdades sociais que permeiam a sociedade atual. Neste sentido, a instituição escolar deve ir além do significado de ascensão material que se atribui à educação, definindo-a não apenas como uma alternativa de retorno financeiro, mas também em uma opção real de crescimento pessoal para o aluno.



Rocha (2014), relata que o ensino fundamental no Brasil passou a ter essa denominação a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/Lei nº 9.394/96, incluindo educação infantil e ensino médio, para compor o ensino básico brasileiro. Até o ano de 2009, essa etapa era a única obrigatória na educação do país, mas que foi alterado pela Emenda Constitucional 59/2009, cuja obrigatoriedade passou a ser por faixa etária.

A partir das mudanças citadas verificou-se muitos avanços neste nível de ensino, entretanto, milhões de brasileiros ainda não foram contemplados com o direito fundamental à educação, permanecendo com oportunidades limitadas de participação social, visto que leitura e escrita se tornam cada vez mais fundamentais na vida das pessoas.

Para Sacristan (2000), a escolarização massiva passou a ser um objetivo primordial para as sociedades atuais, transformando-se em um ponto fundamental para a evolução material e espiritual das pessoas e da coletividade. Em nações onde ainda não se alcançou este nível de alfabetização há um grande esforço para que isto aconteça. Naquelas em que já se alcançou altos índices de alfabetização, o esforço é dispendido no sentido de permanência e manutenção.

Dessa forma, ressaltando a importância da qualificação das pessoas e indispensável a altos níveis de produtividade na economia, a escolarização se revela como um instrumento de altíssimo potencial, que seja o conhecimento como redentor das massas oprimidas ou para a transformação social, a educação tornou-se fundamental para que se tenha uma sociedade mais justa e digna.

Nas últimas décadas ocorreram muitas transformações sociais, provenientes das relações de produção e reprodução social, contexto no qual a



educação se torna evidente como estimuladora do progresso técnico e indispensável ao crescimento da economia, por meio da capacitação de recursos humanos e consumidores, enquadrados nas exigências do modelo industrial em vigor e suas constantes mudanças. Santomé (2003), considerando a importância fundamental da escola para o desenvolvimento econômico dos países e na expansão dos mercados internacionais, afirma que:

Essa visão do sistema educacional acentua-se mais em momentos de crise ou de reestruturação dos mercados de produção, de distribuição e do consumo de bens. Nesses momentos, os discursos oficiais e as linhas de trabalho dos governos e das administrações educativas, bem como os que provêm dos centros de poder econômico, quase sempre também passam a ocupar-se das funções mais urgentes que as instituições escolares devem desempenhar, isto é, a estrutura do sistema escolar e dos conteúdos a serem trabalhados nas salas de aula (SANTOMÉ, 2003, p. 27).

Portanto, o investimento na universalização da educação é prioridade no Brasil atual e vem recebendo cada vez mais apoio político e institucional de organizações dos mais diversos tipos, sendo considerada fundamental e estabelecida como meta para os países em desenvolvimento.

O Ensino Fundamental consiste em um dos níveis da educação básica, obrigatória no Brasil, com duração de nove anos, sendo a matrícula obrigatória para todas as crianças com idade entre 6 e 14 anos (entre 7 e 15 anos de idade para nascidos no segundo semestre). A obrigatoriedade da matrícula nessa faixa etária implica a responsabilidade conjunta: da família ou responsáveis, pela matrícula das crianças; do Estado pela garantia de vagas nas escolas públicas; da sociedade, por fazer valer a própria obrigatoriedade. Regulamentado por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996.



O Ensino Fundamental compreende a fase do 1º ao 9º ano, e por ser o período mais longo da educação básica, é dividido em anos iniciais e finais. Os anos finais compreendem do 6º ao 9º ano. Nesse período, o aluno já solidificou o seu processo de alfabetização e passa a ser apresentado a conteúdos mais complexos. Esse momento constitui uma base fundamental para o desenvolvimento do estudante no ensino médio. Desta forma, explorar nas disciplinas afins ou de forma interdisciplinar a importância da valorização do patrimônio ambiental.

METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa científica proporciona aos alunos subsídios para pesquisar, investigar e/ou discutir ideias e teorias duvidosas, contribuindo desta forma para formação de sujeitos críticos e reflexivos em debates observações, palestras ou em quaisquer situações ou dúvidas em torno de seu meio social, ou seja, tornando o aluno mais ativo na construção de seus conhecimentos.

No que tange aos procedimentos que foram utilizados na pesquisa, trata-se de uma pesquisa bibliográfica. No ponto de vista de Cajueiro (2015) a pesquisa bibliográfica é compreendida da seguinte forma:

[...] conhecer as diferentes formas de contribuição científica que se realizaram sobre determinado assunto ou fenômeno. As formas bibliográficas poder ser livros, publicações periódicas como jornais, e revistas, ou impressos diversos. Normalmente o levantamento bibliográfico é realizado em bibliotecas públicas, de universidades e em acervos de banco de dados digitais (CAJUEIRO, 2015, p.17).



Pode-se dizer que a pesquisa bibliográfica é vista como uma etapa fundamental em todo trabalho científico, no sentido de dar embasamento teórico no trabalho, assim, serão exploradas as literaturas concernente sobre a importância do patrimônio natural, como suporte para as análises dos dados coletados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atualidade muito se tem ouvido falar da Educação Ambiental, a temática tem provocado diversos debates na área da educação, tendo em consideração que o tema é de grande relevância mediante os problemas ambientais que todo o planeta tem vivenciado nas últimas décadas, situação que é bem observada no contexto brasileiro, assim como pode ser percebida se partir de uma perspectiva estadual e também municipal.

Durante muitos anos a Educação Ambiental foi abordada apenas por ambientalistas, mas, a mesma ganhou o campo da educação, a necessidade de conscientizar sobre o tema em decorrência do agravamento dos problemas ambientais enfrentados pelo avanço da industrialização e da tecnologia, mostrou a necessidade da prática educativa em relação a Educação Ambiental e foi assim que a Educação Ambiental adentrou as escolas, sendo trabalhada de maneira multidisciplinar.

No Brasil a Educação Ambiental passou a ser obrigatória nas escolas com a promulgação da Constituição de 1988, sendo que a mesma esclarece que a EA deve ser trabalhada em todos os níveis de ensino. Dessa forma, a EA deve ser trabalhada de modo transversal e interdisciplinar e como deve estar presentes em todos os níveis de ensino, os alunos devem estar em contato com a



Educação Ambiental e saber mais a respeito de sustentabilidade e estudar patrimônio natural.

Os problemas ambientais tem acarretado em grandes danos a natureza, o homem em sua empreitada constante pela riqueza, tem degradado o meio ambiente, as ações inadequadas do homem precisam serem barradas para que o meio ambiente não seja devastado. Assim, a Educação Ambiental constitui-se em uma ferramenta de grande destaque para a conscientização do homem acerca da importância de preservar o meio ambiente.

Nessa perspectiva, a educação ambiental é um processo participativo e também contínuo da sociedade, que serve ao propósito de criar uma consciência crítica a respeito dos problemas ambientais que existem e que podem desequilibrar a natureza e causar desarmonia, problemas estes que são justamente causados pela própria sociedade

Os estragos provocados pelo homem, tanto no território brasileiro como no mundo, podem ser revertidos com a educação, por isso é preciso educar os homens para que entendam a importância da natureza e sua ligação com a mesma, concebendo que é imprescindível preservar o meio ambiente, como sendo parte integrante do mesmo.

Desse modo, a Educação Ambiental inserida no âmbito escolar busca que os indivíduos tenham uma concepção crítica, bem como integral do espaço no qual encontram-se inseridos, assim, na escola deve ser desenvolvidos projetos para que se promova a adoção de atitudes conscientes para que as pessoas possam contribuir para um ambiente saudável, fazendo sua parte para a preservação ambiental.



REFERÊNCIAS

- ALBA, Graciela Olivo; BARRETO, Fabiola Olivo; ALBA, Pablo Ferreira da Silva. **Um olhar sobre educação ambiental e sustentabilidade**. EDUCERE. 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17759_8221.pdf. Acesso em: 09.jun. 2020.
- BORTOLON, Brenda; MENDES, Marisa Schmitt Siqueira. A Importância da Educação Ambiental para o Alcance da Sustentabilidade. **Revista Eletrônica de Iniciação Científica**. Itajaí, Centro de Ciências Sociais e Jurídicas da UNIVALI. v. 5, n.1, p. 118-136, 1º Trimestre de 2014. Disponível em: www.univali.br/ricc - Acesso em: 08.jun. 2020.
- CAJUEIRO, Roberta Liana Pimentel. **Manual para elaboração de Trabalhos acadêmicos**. 3ª Edição. Petrópolis, Rj: Vozes, 2015.
- DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, Aug. 2009.
- JACOBI, Pedro. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade**. **Cad. Pesqui.** n.º.118 São Paulo Mar. 2003.
- MELLO, Lucélia Granja de. **A importância da educação ambiental no ambiente escolar**. 2017. Disponível em: <<https://www.ecodebate.com.br/2017/03/14/importancia-da-educacao-ambiental-no-ambiente-escolar-artigo-de-lucelia-granja-de-mello/>> Acesso em: 08. Jun. 2020.
- MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da educação**: introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- MENEZES, Cássia Maria Vieira Martins da Cunha. **Educação Ambiental**: a criança com o um agente multiplicador. 2012. 46 fls. Monografia (MBA em Gestão Estratégica em Meio Ambiente). Centro Universitário do Instituto Mauá de Tecnologia. São Caetano. 2012.
- MOTA, Neiva Menezes Pereira. **Considerações sobre a Educação Ambiental no Brasil**. *Id on Line Rev. Psic.* V.10, N. 33. Supl. 2. Janeiro. 2017. Disponível em: <<http://idonline.emnuvens.com.br/id>> Acesso em: 05.jun. 2020.
- ROCHA, I. L. O Ensino fundamental no Brasil: Uma análise da efetivação do direito à educação obrigatória. In: **IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação/ VII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação**, 2014, Porto-PT. Políticas e Práticas de Administração e Avaliação na Educação Ibero-Americana, 2014.
- ROOS, Alana; BECKER, Elsbeth Leia Spode. Educação ambiental e sustentabilidade. **Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental**. v(5), n.º5, p. 857 - 866, 2012.



SÁ, Antônio Lopes de. **Considerações gerais sobre a contabilidade aplicada ao meio ambiente natural.** IPAT-UNA, Belo Horizonte-MG, 1992. Disponível em: < www.lopesdesa.com.br >. Acesso em: 2019.

SANTOMÉ, J. T. **A educação em tempos de neoliberalismo.** Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA

LUZ, Elkyane Maria

A educação ganha importância cada vez maior na formação das pessoas, pois é a partir dela que, em geral, o cidadão consegue ascender para patamares sociais mais elevados. A matemática integrante comum da base de formação educacional do indivíduo caracteriza-se como o campo de saber essencial, ainda mais nos dias atuais, em que o aparato tecnológico, construído em grande parte a partir desse conhecimento, torna-se necessário em quase todas as atividades do cotidiano.

A matemática ajuda a estruturar o pensamento e o raciocínio dedutivo, além de ser uma ferramenta para tarefas específicas em quase todas as atividades humanas. Embora se reconheça os esforços no sentido de trazer propostas para a matemática ao longo das últimas décadas, a referida área do conhecimento ainda é considerada como uma disciplina complexa dentre as demais, sendo, a grande responsável pelos índices levados de reprovação dos educandos.

Considera-se que a disciplina de matemática não se trata de uma área de conhecimento cristalizada e imóvel, ela está afetada por contínua expansão e revisão dos seus próprios conceitos. Não se deve apresentar esta área como um campo fechado, homogêneo e abstrato, desvinculado da realidade.

Com o passar dos anos, ela esteve ligada a diferentes campos de conhecimento, respondendo questões da necessidade do homem, ajudando-o a



intervir no mundo que o rodeava. Dessa forma, os questionamentos que se tem em torno da matemática e de sua aprendizagem em todas as etapas da educação não são recentes e se pode considerar que estes se apresentam de forma diversa e com grau de complexidade distinto quase sempre difícil de resolver. É a dificuldade em lidar com cálculos, numerais e quantidades, prejudicando as atividades da vida cotidiana que envolve essas habilidades e conceitos.

De acordo com o DSM (Manual de diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais) da OI Psychiatric Association (2014) em indivíduos com transtornos na área da matemática, a capacidade para a realização de operações aritméticas, cálculo e raciocínio matemático encontra-se substancialmente inferior à média esperada para sua idade cronológica, capacidade intelectual e nível de escolaridade.

Basicamente, a dificuldade está no reconhecimento do número e do raciocínio matemático. Atinge pessoas com problemas /dificuldades na matemática e envolve dificuldade na percepção, memória, abstração, leitura, funcionamento motor; combina atividades dos dois hemisférios.

Enfim, sabe-se que no cotidiano escolar encontra-se uma multiplicidade de alunos com problemas em relação à aprendizagem na área, mas que, não são identificados, e atendidos em suas reais necessidades. Talvez a maioria das dificuldades não tenha causas orgânicas e não esteja relacionada às atividades cognitivas do aluno, mas seja resultado de problemas educativos ou ambientais.

Diante das considerações traçadas até aqui decidiu-se abordar neste trabalho o processo de ensino e aprendizagem e as dificuldades na disciplina de matemática nas escolas públicas de ensino básico.



Assim, o pressuposto deste estudo é que um bom processo de ensino e aprendizagem possibilita, aos alunos, superarem suas dificuldades de aprendizagem na disciplina de matemática nas escolas selecionadas para o estudo.

Contudo, a referida área de conhecimento, muitas vezes, recebe conotação negativa que influencia os alunos, alterando mesmo o seu percurso escolar. Eles sentem dificuldades no processo de aprendizagem desta e muitas vezes são reprovados nesta disciplina, ou então, mesmo que aprovados, sentem dificuldades em utilizar o “conhecimento adquirido” em síntese, não conseguem efetivamente terem acesso a esse saber fundamental de grande importância. A dificuldade na aprendizagem da matemática provoca fortes sentimentos de aprovação ou de rejeição aos alunos. Diante do exposto, surge o problema que norteia a investigação Quais as dificuldades no processo de ensino aprendizagem de matemática?

O estudo justifica-se pelo fato de que é comum ouvir reclamações de alunos acerca de dificuldades em assimilar os conteúdos que são repassados na disciplina de Matemática, sejam em escolas públicas ou escolas privadas, os alunos temem a reprovação na disciplina e a consideram complexa. Diante dessas afirmativas que são demasiadamente repetidas pelos alunos do ensino básico mostra-se de grande relevância observar a realidade.

Com base nessas considerações tecidas, o objetivo deste estudo é avaliar as dificuldades do processo de ensino da disciplina de matemática nas escolas públicas de ensino básico.



DIFICULDADES NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA

Os estudos sobre o ensino da matemática vão sempre enfatizar a dificuldade que permeia o aluno e também o professor. E em torno disso, Oliveira, Negreiros e Neves (2015) afirmam que embora saiba-se da relevância desta área do conhecimento, a disciplina será sempre considerada complexa. Entende-se que há um sentido pré-constituído que se evidencia nas falas dos alunos de que a matemática é uma disciplina difícil. Ainda conforme os referidos autores, ao realizar um levantamento com professores de Matemática, verificou-se que para atuar com tal disciplina se faz preciso que ela se torne mais fácil, compreensível e a partir disso, se pressupõe que seja um campo difícil de domínio por parte do aluno e também do professor.

Mediante essas constatações, Oliveira, Negreiros e Neves (2015) pontuam que como saldo desse elenco de sentimentos ruins que a disciplina acarreta ao aluno e que se soma ainda ao bloqueio devido a ausência de domínio sobre ela e a falta de acesso ao conhecimento desta, tem-se ainda o sentimento de rejeição pela área, dificultando sua aprendizagem.

A rejeição parte da ideia de que a matemática é difícil e, ao considerar que a reprovação existe em número significativo na área, esta é aceita dentro da sala de aula com mais insatisfação do que a vontade aprender, pela comunidade discente, e nisso reside a necessidade de se refletir acerca do fracasso do aluno nesta área.

No estudo de Silveira (2002) ele afirma que as opiniões dos alunos quando se refere a disciplina, se repetem em vozes diferentes tendo como ecos de ressonância os mesmos dizeres já analisados através das falas dos professores, da sociedade e da mídia. Assim, a leitura que o aluno faz da



matemática, revela que traz subjacente, em sua fala, um outro discurso que é parte de sua memória, contudo, no seu falar mostra as modificações dos sentidos que produz sua interpretação como sujeito aprendente.

Dessa forma, se revela, pois, que a insatisfação dos alunos se expressa na matemática como chata, derivada da ideia de não gostar da disciplina e atuando assim, como uma espécie de efeito de sentido, daquilo que é pré-constituído na matemática como campo difícil e reconhecidamente não somente pelos alunos, mas também no contexto histórico, assim como identificado nas ações dos profissionais da educação que para despertar o prazer de aprender propõem a existência de uma matemática menos complexa, menos complicada.

Com isso, entende-se que através de seus programas se deseja que se desperte no aluno um prazer que reconhecem como inexistente e cuja finalidade é tornar mais simples aquilo que é complicado. Foi a partir desse status que se deu voz aos professores e também alunos demonstrando uma forma naturalizada e inquestionável que o saber matemático se constitui na escola: tradicionalmente, a matemática é a disciplina mais difícil.

Nessa direção, Santos (2017) aponta que:

Fato é que o ensino da Matemática se apresenta descontextualizado, inflexível e imutável, sendo produto de mentes privilegiadas. Nesse cenário, o aluno é, muitas vezes, um mero expectador e não um sujeito partícipe; e a maior preocupação da maioria dos professores restringe-se a cumprir o programa (SANTOS, 2017, p. 7)

Torna-se importante compreender que a matemática na sala de aula, ao mesmo tempo em que fecha as possibilidades de outros sentidos, nas leituras e interpretações de seus textos, também permite muitos caminhos para chegar a um resultado, e neste contexto, dá liberdade ao estudante de criar, durante a



resolução. Conhecer onde a disciplina restringe e onde amplia a capacidade especulativa dos alunos facilita o trabalho do professor que, através do diálogo, entra em entendimento com estes.

A matemática da sala de aula perde sua beleza, para alguns estudantes, pois eles não conseguem assimilá-la. Quando têm dificuldades em entendê-la, toma-se aversão pela mesma. O professor, por sua vez, também se vê impossibilitado de seduzir o aluno, já que este, muitas vezes, comprova na escola, o mito da dificuldade da disciplina que já conhecia antes de entrar nela.

Desse modo, é importante que valorize-se as situações de prática de ensino/aprendizagem de Matemática na escola, situações concretas em que atuam os sujeitos, produzindo sentidos.

Aprender matemática requer atitudes especiais e disciplina. Ao professor também não basta ser um exímio conhecedor da matéria. É necessário que ele seja criativo e cooperador. O professor precisa reunir habilidades para motivar o aluno, ensinando-o a pensar e a se tornar autônomo. As dificuldades encontradas pelos estudantes na aprendizagem da Matemática passam pela capacitação inadequada dos professores.

Acerca disso, verifica-se que:

As dificuldades encontradas por alunos e professores no processo ensino-aprendizagem da matemática são muitas e conhecidas, por um lado, o aluno não consegue entender a matemática que a escola lhe ensina, muitas vezes é reprovado nesta disciplina, ou então, mesmo aprovado, sente dificuldades em fazer relações com o dia a dia daquilo que a escola lhe ensinou. Em síntese, não consegue efetivamente ter acesso a esse saber de fundamental importância. Do outro lado, o professor tem consciência de que não atingiu resultados satisfatórios (SANTOS, 2017, p. 7).



Conforme se observa as dificuldades de matemática são intensamente debatidas e evidenciam preocupações em pesquisadores do tema porque estão intensamente vinculadas ao trabalho do professor em sala de aula, aos aspectos metodológicos que os docentes usam para aplicar a disciplina e porque se tem consciência de que o ensino dessa disciplina não tem atingindo os resultados esperados.

Segundo Silveira (2002), as consequências da má formação de professores se fazem sentir no dia-a-dia do ensino da matemática. Em primeiro lugar, o desconhecimento de certos tópicos tem levado professores à não ensiná-los. É o que ocorre, por exemplo, no Ensino Médio, com a Geometria e a Trigonometria.

A falta de visão sólida da matemática e de suas aplicações conduz à estranhas tentativas de contextualização de situações que para tanto não se prestam. Por outro lado, tópicos que não admitem contextualização, como fundamentais na resolução de problemas, por exemplo, fatoração de polinômios está sendo omitidos do ensino. O desconhecimento, por parte do professor, de métodos e processos para acelerar a aprendizagem e eliminar bloqueios, acaba gerando medo, pânico e frustração nos alunos.

A falta de preparo dos professores pode gerar dificuldades relacionadas às adoções de posturas teórico-metodológicas ou insuficiente, seja porque a organização desses não está bem sequenciada, ou não se proporcionam elementos de motivação suficientes; seja porque os conteúdos não se ajustam às necessidades e ao nível de desenvolvimento do aluno, ou não estão adequados ao nível de abstração, ou não se treinam as habilidades prévias; seja porque a metodologia é pouco motivadora e ineficaz.



Neste modelo de ensino, o aluno limita-se a ouvir o professor, deixando de lado a capacidade de análise crítica de determinada situação. Assim, um sério problema que se coloca relativamente ao ensino da Matemática é a prevalência da ideia segundo a qual, o essencial são os cálculos e os procedimentos de rotina. É claro que o cálculo faz parte desta área do conhecimento, mas a Matemática não se reduz ao cálculo. Para calcular, hoje em dia, existem as máquinas. O mais importante no trabalho matemático é o raciocínio, a capacidade de resolver problemas e de usar as ideias matemáticas para explorar as situações mais diversas. O importante não são os cálculos, mas sim saber o que fazer com eles.

Contudo, a matemática é hoje situada dentro de um cenário descrito por Fagundo (2017) da seguinte forma:

É consenso que a disciplina Matemática é difícil e complexa tanto para se aprender quanto se ensinar. Os motivos são diversos, dentre os quais destacam-se a formação deficitária do docente, quanto o currículo escolar, a falta de infraestrutura, alunos desmotivados e desinteressados (por vários motivos). No entanto, existem sim possíveis soluções, ou melhor, ideias que podem e devem ser implementadas objetivando romper barreiras, para melhor assimilação do conteúdo, melhor entendimento e aplicabilidade do que foi ensinado e, o mais importante, que o aluno tenha prazer em aprender, em estudar (FAGUNDO, 2017, p. 10)

O ensino da Matemática está dividido, basicamente, em três componentes. O primeiro refere-se à Conceituação, na qual, por meio de aulas teóricas, o professor apresenta definições, proposições, fórmulas (possivelmente deduzidas), e relaciona os novos conceitos com os já conhecidos pelos alunos.



A seguir, tem-se o momento da Manipulação, caracterizado pelos exercícios de fixação, onde é oportunizado aos alunos aplicarem os conceitos das aulas teóricas. Finalmente, tem-se o terceiro componente, a Aplicação, na qual objetiva-se relacionar o conhecimento teórico com a solução de situações concretas. Como reflexo das aulas dadas pelos professores, grande parte dos livros-textos brasileiros adota esta estrutura.

Entretanto, a adoção dessa metodologia não tem apresentado bons resultados. Isso se deve ao fato de o material teórico ser memorizado pelos alunos, por meio de exercícios repetitivos, ser apresentado como simples lista de fatos e fórmulas. Além disso, as aplicações, em grande maioria, não são relacionadas à realidade dos alunos. Assim, os alunos aplicam mecanicamente os procedimentos rotineiros, o que exige dos mesmos pouco raciocínio.

Ainda em relação à metodologia no ensino de matemática, Gomes e Rodrigues (2014), refere-se que o ensino da matemática ainda está fortemente vinculado à tendência tecnicista que surgiu na década ade 1970 e que tem:

O foco do processo de ensino e aprendizagem passaram a ser os recursos e as técnicas de ensino (...) proporcionando ao aluno a capacidade de resolver exercícios e determinados problemas-padrão, porém no sentido mais mecânico e repetitivo (GOMES, RODRIGUES, 2014, p. 59-60).

Segundo a tendência acima citada, o ensino de matemática está ainda centrado na forma técnica de se resolver os conteúdos matemáticos, sem a devida contextualização e a necessidade de associar os conteúdos dessa área de conhecimento com a realidade que o aluno vivencia.

Pensar que o essencial da Matemática é o cálculo, leva a assumir que o ensino desta disciplina tem de começar por aí e que nada mais se pode fazer



enquanto os alunos não conseguirem fazer todo o tipo de cálculos, mas não se trata disso. Por isso o modelo ou tendência construtivista passou a ser o foco da pedagogia numa tentativa de compreender novas formas de abordagens de conteúdo, não mais centradas no tecnicismo.

Segundo Gomes e Rodrigues (2014) foi a partir da década de 1980 que começaram a surgir tendências pedagógicas que passaram a ter uma ênfase maior dentro do ensino da matemática como forma de rever o método tecnicista então vigente.

Conhecendo o método tradicional, percebe-se que este permanece ainda constante nas práticas docentes em sala de aula, cuja estratégia de trabalho do professor estar atrelado a exposição oral de conteúdos de forma desarticulada e aplicando-se somente conceitos e fórmulas sem maiores significados aos alunos. Trata-se, portanto, de um método que não correlaciona matemática à realidade do aluno, distanciando-o cada vez mais dessa área de conhecimento.

Tem-se observado que se costuma reduzir toda a aprendizagem da Matemática à aquisição de técnicas de cálculo. Uma causa para esse fato está na forma desinteressante e pouco reflexiva em que se dão as atividades de ensino. A dificuldade pode estar no fato de se passar uma imagem de que a Matemática é, por excelência, o lugar das abstrações, enfatizando-se seus pontos formais e distanciando-a da realidade, tanto para quem aprende como para quem ensina.

Outro fator dificultador é a baixa frequência de textos de Matemática oferecidos aos alunos. Há muito material à disposição, como livros paradidáticos, artigos de jornais, revistas especializadas que trazem materiais sobre os grandes desafios matemáticos.



Estes recursos permitem que o aluno adquira uma percepção mais abrangente da matemática, saindo um pouco do esquema tradicional apresentado em sala de aula.

Uma forma interessante para os professores em relação aos problemas que enfrentam no dia-a-dia da sala de aula parece ser aplicação de jogos e materiais. O professor nem sempre tem clareza das razões fundamentais pelas quais os materiais ou jogos são importantes para o ensino-aprendizagem da matemática e, normalmente são necessários, e em que momento devem ser utilizados.

Entretanto, Fagundo (2017) ressalta que

O professor é um mediador do conhecimento e precisa trazer os conceitos matemáticos em sala de aula, e não a mera repetição mecânica dos cálculos. É necessário contextualizar o conteúdo com a prática vivenciada pelo aluno; mostrar a evolução histórica da matemática, e que ela se encontra em permanente evolução, construção; e evidenciar o enredo, ou seja, organizar as ideias matemáticas, conforme elas foram construídas, nas mais diversas áreas de conhecimento (FAGUNDO, 2017, p. 15).

Em geral, é costume se justificar a importância que tem esses elementos para fundamentar o caráter motivador ou ainda pelo de se falar que o ensino da matemática deve sempre partir do concreto e que ainda, é através dele que as aulas tornam-se, mas interessantes e os alunos passam a gostar da matemática.

O professor, consciente de que não consegue alcançar resultados satisfatórios junto a seus alunos e tendo dificuldades de, por si só, repensar satisfatoriamente seu fazer pedagógico procura novos elementos, muitas vezes



buscam fórmulas prontas de como ensinar determinados conteúdos que, acredita, possam melhorar este quadro.

Todavia, não se pode afirmar sempre que o uso de material concreto ou dos jogos pedagógicos são indispensáveis para que de fato, se dê uma aprendizagem efetiva. Segundo o estudo de Carraher (1995) este ressalta que não se necessita obrigatoriamente de objetos em sala de aula, mas se trata de propor situações em que a resolução do problema venha a ser na utilização de princípios lógico-matemáticos a serem usados pelos professores na aprendizagem do educando.

Na verdade, o que se pode afirmar é que por traz de cada material, se oculta uma forma ou modo de ver a educação, tanto da matemática, como do homem como do mundo, isto é, existe subjacente ao material, uma proposição que o justifica. Sendo assim, antes mesmo de optar por um material ou jogo, o professor deve identificar no aluno se este forma adequadamente e que tipo ele está a formar ou porque acredita ser importante para ele.

Acredita-se que o docente não pode subjugar o uso de sua metodologia de ensino a algum tipo de material somente pelo aspecto atraente ou lúdico que ele aparente, pois se admite que nenhum material vale somente por si só. Mas que a mera introdução de atividades lúdicas na matemática não é garantia de uma aprendizagem melhor ou mais rica.

Para Fagundo (2017), dentre as possíveis soluções para o desinteresse do aluno pela matemática, e ainda para auxiliar aqueles que sentem dificuldade na área e com a finalidade de melhorar a assimilação dos conceitos, defende-se nos estudos e pesquisas sobre o ensino da matemática, os jogos, as atividades lúdicas à exemplo,



[...] dominós para trabalhar as operações, a noção de fração e o conceito de divisibilidade, baralho para fixação dos fatos fundamentais das operações matemáticas, o jogo da memória e o jogo “caça-palavras” para fixação da nomenclatura dos sólidos e figuras geométricas, além do tradicional jogo “equipe X equipe”. (FAGUNDO, 2017, p. 16).

E assim, se complementa que dentro de ensino de matemática e da sala de aula de um modo geral, o professor não pode deixar de fazer uso dos recursos tecnológicos disponíveis, pois eles melhoram a aula de matemática e sua prática docente.

O mais importante não é o material, mas sim, a discussão e resolução de uma situação problema ligada ao contexto do aluno, ou ainda, à discussão e utilização de um raciocínio mais abstrato. A excessiva ênfase nas motivações, em tornar atrativo o objeto do estudo, leva a um descuido do ensino da matemática em si, das estruturas gerais e suas relações.

Discalculia: um fator que dificulta a aprendizagem de matemática

Mediante a discussão empreendida até aqui percebeu-se que a dificuldade de aprendizagem em Matemática vem acompanhando os alunos gerações após gerações e um ponto importante a ser considerado nesse cenário é a discalculia.

A discalculia é uma dificuldade de aprendizagem apresentada na disciplina de matemática, na qual se caracteriza pela dificuldade de fazer operações matematicamente. Para Barbosa (2008, p. 132), a palavra “discalculia apresenta duas raízes gregas: **dis** que significa dificuldade e **calculia**, que se



relaciona à arte de contar. O portador de discalculia apresenta um baixo nível de desempenho nas tarefas de matemática que envolve competências aritmética”. Em geral, essa dificuldade é descoberta na escola, ao desenvolver atividades como estruturação de textos escritos, gráficos, compreensão de tabelas, interpretação de soluções problemas, entre outros.

Considerando a existência da discalculia, é preciso que se faça compreender que:

A Matemática ocorre em várias aplicações diárias sem que nos apercebamos disso. Mesmo assim, muitos alunos se perguntam, indignados, qual a utilidade de determinados conceitos aprendidos em sala de aula. De fato, a dinâmica das aulas pode não atender, em exemplos práticos, a curiosidade, a criatividade e a sagacidade próprias dos alunos. Isso os distancia de sua compreensão do mundo real (OLIVEIRA, 2017, p. 22).

A aplicação dessa área de conhecimento no dia a dia faz com que se perceba a dificuldade em sala de aula que o aluno revela nas situações propostas, e se faz necessário ter um diagnóstico preciso em torno das dificuldades apresentadas.

Nesta perspectiva, os subtipos ajudam a compreender melhor como o aluno que apresenta a discalculia age em sala de aula ao aprendizado de matemática. Vale ressaltar que a discalculia é uma dificuldade que às vezes encontra-se junto com outros tipos de dificuldade como a Disgrafia, Dislexia e Transtorno de Déficit de Hiperatividade e Atenção (TDAH). Essa dificuldade específica na matemática pode ocorrer concomitantemente a outros transtornos de aprendizagem como: TDAH, Dislexia, atraso de linguagem.



É importante salientar que a discalculia não é causada por deficiência mental, por déficit auditivo ou visual e muito menos por má escolarização. As crianças que sofrem dessa dificuldade não conseguem entender o que é expresso na sala de aula, questões que achamos simples como relação de quantidade, ordem, espaço, distância e tamanho, elas não conseguem ter uma compreensão clara. Também apresentam dificuldades em somar, diminuir, dividir e multiplicar.

Os sinais mais concretos da discalculia são percebidos na faixa etária dos 7 aos 8 anos de idade, quando as crianças começam a estudar os inícios das quatro operações.

Dificuldades de aprendizagem

Estudos acerca das dificuldades de aprendizagem no ensino básico permanecem no centro do debate sobre a educação contemporânea. Tratar essa temática é um ponto de grande relevância a ser discutido, por ser um dos fatores que culmina no baixo desenvolvimento do aluno. No entanto, para que se reconheça um aluno com dificuldade de aprendizagem é preciso saber compreender o que é aprendizagem, bem como os fatores interferem nela, para que assim sejam procurados meios de saná-los.

Sobre o assunto, algumas considerações são feitas para que melhor seja entendida, entre elas a seguinte: “As dificuldades de aprendizagem abrangem vários fatores. Uma vez que envolvem a complexidade do ser humano” (OSTI 2012, p. 47). Quando se fala que abrange a complexidade do ser humano, isso inclui todos os fatores que vai do genético ao psicológico.



As crianças em processo de aprendizagem escolar precisam ser assistidas da melhor forma possível, uma vez que as dificuldades de aprendizagem não se manifestam de modo igual, como também não apresentam o mesmo teor de complexidade, no entanto, envolve o desenvolvimento humano.

Nos estudos de Weiss (2007) a mesma aponta que:

O sujeito que está em processo de construção de seu conhecimento, seja em situação de aprendizagem formal ou informal, não é determinado somente pelo seu potencial cognitivo. Ele é o resultado da interação entre seu aparelho biológico, suas estruturas psicoafetiva e psico-cognitiva, nas interações com o meio social no qual ele está inserido (WEISS,2007, p.67).

Desse modo, tratar da dificuldade de aprendizagem sem saber sua significação é lutar contra aquilo que não se conhece sem chance de vitórias, por isso, a importância em conhecer de fato o que é dificuldade de aprendizagem e como ela se manifesta, ou seja, não se pode simplesmente dizer que se trata de um complexo no interior do indivíduo e que de alguma forma acarreta em mudanças comportamentais no contexto educacional.

Existem muitas crianças que não conseguem desenvolver o desempenho esperado na escola, e esse fator é algo que sempre questionou muitos estudiosos de diversas áreas, curiosos para entender o porquê dessa problemática. Campos (1997) afirma que “os estudos postulam a análise dos problemas de aprendizagem e os de dificuldade de aprendizagem.” As dificuldades de aprendizagem provem de fatores reversíveis, mas que no geral não é proveniente de causas orgânicas.



A não aprendizagem da criança no contexto escolar, é sinal de que algo não anda bem, e precisa ser tratado logo quando descoberto. No entanto, destaca-se que as dificuldades de aprendizagem não se apresentam apenas no início escolar, mas que também pode ocorrer em qualquer momento da vida escolar e de diversas formas, o que precisa é ser tratado para melhor aprendizagem do aluno.

Como já disposto, vários são os estudos acerca da aprendizagem e suas dificuldades, o que acarreta também em inúmeras definições. Nos postulados de Piaget (1973) o mesmo confere a aprendizagem como dependendo do estágio de desenvolvimento atingido pelo sujeito. A aprendizagem caminha com o desenvolvimento que o sujeito consegue atingir, o que nos leva mais uma vez a assertiva de que as dificuldades desenvolvidas pelos alunos não se dão apenas nos primeiros anos escolares, mais sim em qualquer etapa da vida escolar, ou seja, a aprendizagem se desenvolve de acordo com o desenvolvimento atingido por esse aluno, logo não consegue apreender, algo não anda bem.

No ambiente escolar, a primeira coisa a ser levada em consideração pelo educador é o fato de a criança apresentar dificuldades de aprendizagem, seja na leitura, escrita ou em cálculos matemáticos, não significa necessariamente que esta não aprende ou não aprenderá, o ponto é que seu processo de desenvolvimento e aprendizagem é mais lento do que os demais.

METODOLOGIA

Este estudo foi construído através de pesquisa bibliográfica. Priorizando materiais já escrito acerca do tema, como livros, documentos, e materiais disponibilizados na internet a respeito do ensino de matemática.



Segundo Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica permite o contato direto do pesquisador com o material já publicado sobre o assunto abordado neste trabalho. Desse modo, este método consiste na utilização de fontes secundárias para o desenvolvimento de uma pesquisa, correspondendo a bibliografia acerca do tema proposto.

Dessa forma a pesquisa bibliográfica entra em contato com o material existente acerca da temática, empreendendo uma discussão sobre ele, considerando o que importantes autores discutiram sobre a temática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades de aprendizagem em matemática acarretam ao aluno sentimentos fortes de aprovação ou rejeição nos alunos, ao se considerar que muitos desses alunos, em face do insucesso na área mostram-se que não são capazes e com isso, alimentam a baixa autoestima.

Sendo assim, avalia-se que o professor tem um papel importante nessa área, tal como nas demais porque esta não foge à regra, que é de auxiliar os discentes a obterem mais interesse ou gosto pela matemática e de modo que, assim possa a olha-la com ênfase nos aspectos positivos que a área tem. A partir disso, ao se estudar as causas que se apresentam no campo da matemática é que se pode conseguir melhores resultados nesta disciplina.

É reconhecido que, mediante o avanço que ora se vivencia de forma expressiva da tecnologia, percebe-se que os conteúdos matemáticos assumiram um caráter mais complexo, sendo que se pode considerar que a formação docente ganhou visibilidade, porque se pressupõe a insuficiência dessa formação diante de tal complexidade, o que se torna um agravante para o



ensino da disciplina, uma vez que se esperava do docente que estes soubessem apenas calcular e por extensão, ensinar tais cálculos.

O estudo aqui empreendido mostrou que os alunos historicamente vêm passando por dificuldades em relação ao ensino de matemática e que temem constantemente a reprovação na disciplina, também foi possível perceber que as dificuldades em matemática se ligam a diferentes fatores, como a própria atuação do professor, que precisa ser melhor preparado para atuar junto aos alunos e poder empreender novas metodologias, assim como as dificuldades dos alunos, podem ser devido a discalculia, está relacionado a dificuldades de aprendizagem, dentre outros.

Dessa forma, é preciso buscar conhecer as causas das dificuldades dos alunos em matemática, discutir as mesmas e buscar soluções, buscando modificar essa situação de aversão que os alunos desenvolvem em relação a disciplina.



REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico de transtornos mentais**. DSM5. 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Artmed, 2014.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **Psicopedagogia: um diálogo entre a psicopedagogia e a educação**. 2. ed. Curitiba: Bolsa nacional do livro, 2008.

CAMPOS, L. M. L. **A rotulação de alunos como portadores de “distúrbios ou dificuldades de aprendizagem”**: uma questão a ser refletida. Série Idéias, n.28, p.125-139. São Paulo: FDE, 1997.

CARRAHER, T. A **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo. Cortez. 1995.

FAGUNDO, Ligia Maria de Campos. A importância na vinculação de “sentido” ao ensino da matemática em sala de aula. In: CASTEJON, Marângela; ROSA, Rosemar (Orgs). **Olhares sobre o ensino da matemática: educação Básica Organizadoras**:– Uberaba – MG: IFTM, 2017.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

OLIVEIRA, Maria Fatima; NEGREIROS, João Garrott Marques; NEVES, Ana Cristina. Condicionantes da aprendizagem da matemática: uma revisão sistêmica da literatura. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, Ahead of print, maio. 2015.

OSTI, A. **Dificuldades de aprendizagem, Afetividade e Representações Sociais: reflexões para a formação docente**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

PIAGET, J. **Problemas de psicologia genética**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

SILVEIRA, Marisa Rosâni Abreu da. **“Matemática é difícil”: um sentido pré-construído evidenciado na fala dos alunos**. 2002. Disponível em: http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_25/matematica.pdf. Acesso em: 12. Mar. 2020.

WEISS, Alba Maria Lemme. E CRUZ, Mara Monteiro da. Compreendendo os Alunos com Dificuldades e Distúrbios de Aprendizagem. IN GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva e Cotidiano Escolar**. Rio de janeiro: 7 letras, 2007, cap. 4, p.88.Zahar, 1975.

A vertical arrangement of various colored pencils (yellow, green, blue, purple, pink, red, orange, black) is positioned on the left side of the page, serving as a decorative background for the text.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE: um estudo sobre a viabilidade do ensino da língua espanhola, nas escolas de Cajueiro da Praia/PI

ROCHA, Elizangela Vieira da

O ensino de espanhol é primordial, em um país como o Brasil, cuja amplitude de tamanho continental faz divisa com países de língua espanhola em praticamente toda sua porção ocidental. Além disso, de todos os países da América Latina, somente o Brasil não tem como língua oficial o espanhol. Observa-se que desde os primórdios da sociedade, a escolha do ensino de uma língua estrangeira na educação básica brasileira encontra-se atrelada a inúmeros fatores, entre eles, econômicos, culturais ou políticos. Martinez (2006) afirma que o advento da economia sempre provocou alterações na organização do ensino, uma vez que o sistema econômico geralmente cria uma grande demanda de recursos humanos que deveriam ser preparados pela escola, entretanto o que se observa é o efeito contrário. Devido a estes fatores podem-se levar muitos estudantes a não terem a oportunidade de conhecer um novo idioma. Assim pretende-se desenvolver um estudo sobre a viabilidade do ensino da língua espanhola como componente curricular nos anos finais do ensino fundamental.

Atualmente a necessidade de se aprender outro idioma, torna-se cada vez mais relevante para que as pessoas possam interagir com povos de outros países, usando a mesma linguagem, pois o processo acelerado de globalização vem de encontro às exigências de qualificação para que a comunicação seja realizada de forma satisfatória (GASPARIN, 2019). Dessa



forma, seria interessante que as escolas ofertassem uma educação bilíngue em sua grade curricular, principalmente em regiões em que o fator turismo é relevante.

Assim, o estudo tem como temática a viabilidade do ensino da língua espanhola nos anos finais do ensino fundamental, nas escolas públicas. Nesse contexto, esta pesquisa preside como objeto de estudo a língua espanhola como componente curricular nos anos finais do ensino fundamental.

A temática desse estudo se justifica pelo fato da necessidade dos alunos aprenderem a língua espanhola, além do Inglês, pois o turismo mostra a necessidade de comunicação na língua espanhola, assim como o mercado de trabalho exige profissionais cada vez mais capacitados e para isso o domínio de outras línguas é essencial. Assim, o objetivo desse estudo é analisar a viabilidade do ensino de língua espanhola no Ensino Fundamental de escolas públicas.

POSSIBILIDADES DE ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NA ESCOLA PÚBLICA

A aprendizagem de um novo idioma, uma segunda língua sempre foi um fator de relevância para as nações. Considerando o atual contexto histórico, com as informações emergentes, a crescente globalização, a importância de se manter informado cresce junto a esses fatores. Considerando as relações fronteiriças que o Brasil tem com os países falantes do idioma espanhol, esse seria de grande importância para com os vizinhos hispanos-falantes, além da crescente imigração que o país vem recebendo nos últimos anos.

O espanhol, ou castelhano, é uma língua românica do grupo ibero-



românico. Originou-se do latim vulgar falado por parte da população que constituía a Península Ibérica por volta do século IX. De acordo com Silva (2018), a formação da língua espanhola pode ser **dividida em três períodos**: o medieval ou castelhano antigo (dos séculos X ao XV), o espanhol moderno (entre os séculos XVI e XVII) e o contemporâneo (da fundação da Real Academia Espanhola até os dias atuais).

O Brasil está localizado na América do Sul e fazendo fronteira com quase todos os países que compõe esse Continente, com exceção do Peru e Equador. Dos países que fazem fronteira com o Brasil apenas a Guiana Francesa, falante do idioma francês, Guiana do inglês e Suriname do holandês, todos os outros são falantes do espanhol. Desse modo, considerar o ensino da língua espanhola na educação pública é mais do que relevante, é necessário. Outro fator contributivo para o ensino dessa língua se deve ao quesito migração, onde o país tem recebido imigrantes falantes desse idioma, e não apenas dos países sul-americanos, mas também de outros que adotam o espanhol como idioma.

Tais fatores fazem do Espanhol uma das línguas mais importantes da atualidade e a “[...] segunda língua nativa mais falada no mundo mais de 332 milhões de pessoas falam o espanhol como língua materna, ela perde em número de falantes nativos apenas para o chinês/mandarim” (SOUZA, 2010, p. 2). Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola no contexto atual brasileiro deixa de ser apenas um enfoque, para se tornar necessário frente ao momento social e político que o Brasil atravessa e estreitando laços com outros países hispano-americanos, promovendo assim suas trocas.



Embora a língua espanhola não seja a segunda língua oficial do Brasil, ela ganhou espaço ao longo dos últimos dez anos, até mais do que a LIBRAS, Língua de Sinais, sendo esta a segunda língua oficial do país. Acredita-se que o fator da busca por trazer o ensino do espanhol se deva ao fato de ser relevante ao mundo de negócios e interação social com os vizinhos de fronteiras.

A respeito da necessidade de aprender a língua espanhola Duarte (2013), explica que:

Um dos principais motivos pelos quais devemos aprender a língua de nossos vizinhos hispano-falantes é o fato de que a indústria turística brasileira atualmente está crescendo cada vez mais com o aumento da entrada de turistas vindo destes países, em especial da Argentina, que são atraídos pelo nosso imenso ecossistema e pela nossa região de praias (DUARTE, 2013, p. 13).

Trata-se de fatores de grande importância, especialmente o turismo, que de fato é crescente no país, principalmente devido aos laços fronteiriços com os hispano-falantes, torna-se um fator de maior relevância ainda. Contudo, o ensino de espanhol no Brasil ainda é escasso principalmente na escola pública, a preferência ainda é pelo ensino da língua inglesa, mesmo os vizinhos sendo falantes do idioma espanhol, esse fator pode estar relacionado a formação histórica do país com influência maior de falantes do inglês, além de serem nações mais abastadas e com interesses maiores nos negócios.

Ademais, o processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola no Brasil é o resultado de várias discussões na política, na escola e na



sociedade como um todo. No âmbito legislativo o poder público sancionou em 05 de agosto de 2005 a Lei nº 11.161 (Revogada pela lei nº 13.415, de 2017), que trazia no seu arcabouço diretrizes para o ensino da língua espanhola no Brasil, a nível de educação básica. Tal dispositivo versava em seu art. 1º que:

Art. 1.º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio. §1.º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei (BRASIL, 2005, p. 15).

De acordo com o enunciado da citada lei, pode-se notar que o poder público buscou o engajamento das escolas de educação básica, na disseminação da língua espanhola como segunda língua a ser ensinada. Como isso, a referida disciplina foi implementada na grade curricular, principalmente nas escolas de ensino médio. Observa-se que nesse primeiro momento, ela surge como oferta obrigatória pela escola, mas facultativa para o aluno, pode-se atribuir aí uma falha nesse processo de inserção da língua espanhola nos currículos da educação pública brasileira. A escola era obrigada a ofertar gratuitamente, mas os alunos tinham o direito de estudar ou não? Com isso, questiona-se que ensino resiste a falta de interesse do aluno.

Contudo, no ano de 2017, a Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017) foi promulgada e, em seu contexto, revogou e alterou diversos artigos contidos nas diretrizes e bases da educação nacional, no que concerne ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Dentre as alterações efetuadas tem-se as



contidas no art. 35º, parágrafo 4º que prediz:

§ 4º—Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017, p. 32).

Ante ao exposto, nota-se aqui a preocupação do poder público em manter o idioma inglês como a segunda língua a ser ensinada nas escolas de educação básica no Brasil, ficando o ensino da língua espanhola em segundo plano e a critério das escolas, tornando assim o ensino e aprendizagem dessa pouco interessante mediante corpo docente e discente. O ensino de língua estrangeira agora é obrigatório, mas ao espanhol cabe levar em conta a disponibilidade de oferta, bem como locais e horários.

Ressalta-se que a inserção do idioma espanhol na educação brasileira remota aos de 1940, através de uma reforma implantada pelo ministro Gustavo Campanela que destacou a importância da aprendizagem das línguas clássicas e modernas, e assim o espanhol entrou nesse rol. A medida perdurou por mais de vinte anos, mas foi barrada perdendo assim sua efetividade (MACHADO, 2007).

Destarte, a língua espanhola no contexto educacional brasileiro não é algo proveniente dos últimos vinte anos, contudo, sempre veio sofrendo sanções políticas de interesses. Durante o governo de Juscelino Kubitschek a idéia de inserir o espanhol na educação brasileira volta a ser falada, no entanto, mais uma vez ela é barrada, como outras vezes até ser de fato obrigatória ao menos no Ensino Médio, e mais adiante no Ensino Fundamental, ainda que de forma superficial, pois faltam políticas públicas



de incentivo ao ensino desta.

Na perspectiva de Guelli (2005):

Antes da aprovação da Lei nº 11.161, 2005, foi realizado um levantamento para analisar quinze projetos de leis que tramitaram pelo Congresso Nacional, dos anos de 1958-2001, a fim de conhecer o que pode ter dado de errado para não aprovação destes (GUELLI, 2005, p. 07).

Acredita-se que esse levantamento esteja relacionado a busca por saber o porque de até então nenhum deles terem dado certo. A construção histórica do Brasil sempre esteve atrelado a interesses europeus e americanos, de forma, que a língua inglesa seria sempre preferencial elencando assim a língua espanhola a segundo plano, a mercê da disponibilidade e preferência de idioma.

O impedimento do ensino de língua espanhola nas escolas públicas do Brasil não parou em 1958 no Governo Juscelino Kubitschek a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, deixa de fora a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras fora dos currículos nacionais de educação, o que corrobora com o atraso do idioma espanhol no ensino público brasileiro. Algumas das elgações são a disponibilidade dos docentes e a jornada fora do ambiente escolar.

Duarte (2013) aponta que antes da Lei nº 11. 161/2005 outro texto foi apresentado aos paramentos no ano de 2003, e mais uma vez foi negado, alegando ser inconstitucional, uma vez que impunha a obrigatoriedade do ensino de espanhol aos alunos do Ensino Médio fora da jornada escolar, fator contributivo para a não aprovação do texto, enquanto a a língua inglesa permanecia sem questionarem o porquê da preferência dessa,



quando o país faz fronteira com setes hispanos-falantes do espanhol.

Os esforços pela obrigatoriedade do ensino de língua espanhola na educação pública no contexto brasileiro foi sempre cheia de obstáculos , uma hora envolvia questões de interesses políticos das nações mais abastadas, outra a alegação da inconstitucionalidade. No caso do projeto apresentado no ano de 2003 de certa forma, seu impedimento teria fundamento, a contar que os professores teriam que incluir a disciplina fora da sua jornada escolar, e com isso, o ensino de língua espanhola seria mais defasado do que já é hoje.

Aprovar o ensino de língua espanhola nas escolas públicas brasileiras, não é o suficiente para seu funcionamento, os parâmetros escolares precisam estar inserido nesse aparato. A esse respeito o PCNs (1998) prediz que:

O ensino de línguas estrangeiras aumentam a percepção do aprendiz, que interage com o mundo social que, além de considerar as habilidades cognitivas, absorve também o pluralismo linguístico e as suas condições pragmáticas que atinge três fatores para acrescentar a inclusão de uma determinada língua estrangeira no currículo: fatores relativos à história, às comunidades locais e à tradição (BRASIL, 1998, p. 51).

Nessa prerrogativa, os PCNs/LE Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira procuram centrar suas ações nos aspectos socio-interacionais, ou seja, aprender a língua fazendo uso da mesma de forma que se possa entender e se fazer entendido numa relação de ensino e aprendizagem. No mais, o ensino de língua espanhola no Brasil é algo de prática antiga, porém somente nos últimos anos que se intensificou, embora



que ainda seja uma disciplina pouco valorizada pelas escolas públicas e pelo corpo discente, mesmo sabendo da importância em aprender uma segunda língua, ainda mais uma em que a maioria dos vizinhos de fronteiras a tem como nativa.

Segundo Celani (2011, p. 17) “é preciso valorizar o segundo idioma, entender qual a importância de aprendê-lo para a educação do indivíduo, o que permite a ter mais empatia e entender as diferenças inerentes do atual contexto mundial”. Para que essa valorização aconteça é preciso à qualificação dos professores, de forma que estes ensinem as relações sócio internacionais e não repassem apenas o que aprendem durante a formação, ou seja, é preciso a capacitação e formação continuada desses profissionais para que o ensino de outro idioma seja aprendido e feito uso com proeminência, caso isso não aconteça ficará sempre a ação mecânica e repetitiva do ensino, o que não contribui em nada para a aprendizagem do aluno, deixando-o mais superficial do que já registrado.

O ensino de um idioma estrangeiro contribui para as relações sociais e interacionais das pessoas. Com isso, O PCNs (BRASIL, 2006) destacam:

[...] a disciplina Línguas Estrangeiras na escola visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais (BRASIL, 2006, p. 91).

Mediante posicionamento dos documentos oficiais da educação pública brasileira, fica perceptível a preocupação com a formação social e educativa dos indivíduos. O ensino de um idioma dentro do contexto educacional não possibilita apenas a aprendizagem da simples comunicação de entendimento



diante da interação, permite ainda uma aprendizagem cultural e social de outro idioma, de outra nação.

Segundo Oliveira, (2010):

O aprendizado da língua espanhola, por exemplo, deixou de ser considerado fator de status social para torna-se assunto de grande relevância profissional, por tratar-se de um idioma adotado por vários países, principalmente na América Latina. O estudante, quando se interessa pelo estudo de outro idioma entra em contato com outra cultura, o que contribui para que ele conheça aspectos culturais diferentes daqueles presentes na sua comunidade (OLIVEIRA, 2010, p16).

O bom ensino e desenvolvimento de um idioma dependem não apenas da formação do professor e dos subsídios que as escolas podem oferecer. Os alunos precisam querer aprender o novo idioma, precisa compreender a importância do mesmo na sua formação escolar e social. Contudo, o ensino de língua estrangeira no Brasil, principalmente nas escolas públicas, não acontece de forma que o aluno aprenda e desenvolva as habilidades linguísticas como ler, escrever, escutar e falar, mesmo essas aceções sendo o que prega os PNCs.

Afirmar que o ensino de língua estrangeira nas escolas públicas do Brasil oferta o uso das habilidades linguísticas, seria lograr valor ao que não acontece, pois embora clame o contrário, o ensino de idiomas/línguas no Brasil para relações de interação social não é ofertado nas escolas públicas, ficando a encargo de outras instituições, com isso poucos tem domínio de outro idioma no Brasil, considerando os fatores aquisitivos onde muitos não têm condições de arcar com o curso.

Para se comunicar bem em outro idioma os parâmetros curriculares nacionais apontam que o aluno precisa desenvolver as seguintes habilidades:

Saber distinguir entres as variantes; escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação; escolher o vocábulo que melhor reflita a ideia que pretende comunicar; compreender de forma determinada a expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais; compreender em que medida os enunciados reflitam a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem produz; utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção de língua estrangeira (oral/ou) escrita; utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação (BRASIL, 2000,p.28).

Diante disso, percebe-se que assim como prediz a língua portuguesa, o ensino de língua estrangeira também segue a mesma regra, ou seja, a gramática não pode ser ensinada de forma isolada, ao contrário, precisa estar associada com todo o léxico para que possa ser entendido, contudo, o ensino vem sendo feito de forma separada, dando ênfase maior às questões gramaticais, o que tem levado os alunos a se interessarem menos pelos idiomas.

Destarte, a educação pública precisa dar maior atenção ao ensino de língua espanhola, a carga horária para aplicação dessa disciplina é reduzida somando a duas horas aulas semanais para cada ano letivo. Entretanto, essa não é única problemática que as escolas públicas enfrentam para tornar o ensino do idioma espanhol de forma mais eficaz, mas a falta de profissionais devidamente qualificados e as tecnologias para interação mais direta dos alunos com o idioma. O fato é que o ensino de língua estrangeira na educação pública brasileira precisa mudar sua percepção, pois enquanto, os documentos oficiais da educação pregam um preceito, a escola tem ensinado outro, isso, por que o ensino destas se limita a gramática, a conversação fica delegada a outros institutos de ensino.

Considerando a corrida da globalização que emerge cada dia mais, a



aprendizagem de um segundo idioma é necessária, no caso do brasileiro, o espanhol seria uma das primeiras opções devido às relações entre as línguas portuguesa e espanhola. Contudo, as divergências de opiniões acerca do ensino de língua espanhol-inglesa trazem maiores dificuldades para ser trabalhada na educação pública.

Souza (2010) apresenta seu posicionamento sobre essa temática fazendo a seguinte observação:

As dificuldades para a oferta do idioma na rede pública estão na falta de planejamento, de professores e de material didático, além de divergências na interpretação da lei. O ponto positivo se estabelece na abertura que permitirá ao aluno a modificar seu mundo social e desenvolver-se gradativamente como um cidadão, reafirmando-se em sua identidade sociocultural (SOUZA, 2010, p.04).

O planejamento é essencial em qualquer esfera, e quando se trata de educação deve ser realizado contemplando todos os aspectos educacionais para que as dificuldades que possa surgir sejam sanadas, a falta de planejamento por partes dos professores, a falta de material didático e a própria interpretação da lei tem corroborado com a defasagem do ensino.

Segundo Junior (2005), nos países do MERCOSUL e no mundo o espanhol destaca-se pelas relações sociais, comerciais, políticas e culturais. A adjacência entre o português e o espanhol motiva os estudantes para as primeiras relações com a linguagem do espanhol.

O mundo tem vivenciado novos tempos, novas perspectivas, a corrida pela informação e formação cresce progressivamente numa esfera multidimensional. Diante das perspectivas geradas pelos relacionamentos



imediatistas propiciados pelo mundo globalizado e pela velocidade das informações possibilitadas pela internet, aprender uma segunda língua é fundamental para as relações interpessoais, tendo-se se vista as responsabilidades comerciais, culturais e, meramente contato com outros povos (DAY, 2012).

De fato, com as emergentes informações ocorridas mediante o processo de globalização, a aprendizagem de uma segunda língua é essencial, ainda mais se essa for uma das maiores em uso pelos falantes nativos desta. O processo de modernização do ensino-aprendizagem da língua espanhola nas escolas públicas no Brasil, mais especificamente no que se refere ao ensino fundamental, passa inicialmente pela proposta de rever os conceitos a respeito das práticas pedagógicas adotadas pelos docentes no seu cotidiano escolar, no que tange às novas tecnologias como ferramentas de auxílio na aprendizagem da citada língua.

Segundo Garcia (2010):

O aprendizado da língua espanhola não passa apenas pela sala de aula. A internet veio trazer imensurável quantidade de formas de aprendizado e aparatos tecnológicos que permitem que as pessoas consigam se comunicar em diversas línguas de diversas nacionalidades (GARCIA, 2010, p. 8).

Decerto que as tecnologias de informação oferecem mecanismos de auxílio ao estudo de outros idiomas, contudo não substitui ao ensino escolar, pois é nele que o aluno deverá aprender a compreensão leitora dessa nova língua, contudo, não exclui a interação por meios das tecnologias, ao contrário, pode gerar incentivo no aluno a querer aprender mais sobre o idioma.



Oliveira (2010) assevera que:

A escola não pode e não deve fechar-se em seus muros, deixando de considerar toda a realidade que a norteia, exercendo influência constante no processo de ensino aprendizagem, no que diz respeito especificamente ao ensino fundamental, com o envolvimento de todos os participantes no contexto escolar, além do apoio da família e do poder público (OLIVEIRA, 2010, p. 9).

A educação básica possui papel primordial na formação educacional das pessoas e, nesse aspecto, ressalta-se que o ensino de língua espanhola no Ensino Fundamental possui um papel relevante na construção da cidadania e na emancipação social e política dos educandos, para que sejam respeitados os direitos dos cidadãos conforme emana a Constituição Federal de 1988, que em seu art. 205 prediz que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será “[...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 31).

O ensino de língua espanhola no que se refere ao ensino fundamental deve ser delineado a partir dos princípios que baseiam a Constituição Federal, que são: igualdade, liberdade, solidariedade, tolerância e valorização da experiência escolar. Os mesmos princípios são mencionados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tendo em vista que a educação deve dar a conhecer a realidade social e política, especialmente do Brasil. Nesse sentido, o ensino de língua espanhola no ensino fundamental deve levar em consideração os princípios da Constituição Federal.



O Brasil, mesmo tendo sido colonizado por Portugal, falante da língua portuguesa, tem forte influência de outros idiomas devido ao seu processo migratório na construção histórico deste, entre eles fluxo migratório de falantes do idioma espanhol que vem ocorrendo nos últimos, o que torna o ensino de língua espanhola mais necessário ainda nas escolas públicas brasileiras. A comunicação direta ainda é o meio mais eficaz das relações sociais e interacionais entre os humanos, no caso do Brasil o espanhol é necessário e não apenas por aspectos idiomáticos que as nações procuram adotar, mas pela indústria, comércio, cultura e relações interpessoais entre os que aqui visita-o.

Na visão de Souza (2010):

A língua espanhola hoje é considerada uma necessidade dentro do contexto educacional brasileiro. Isso nos leva a refletir sobre a importância da aprendizagem do idioma espanhol em nosso país, já que, atualmente o Brasil tem estreitado seus laços com países hispano-americanos, não somente por questões comerciais que foram o ponto de partida para o fortalecimento da língua, mas também por questões sociais e políticas (SOUZA, 2010, p.03).

Com isso, é imperativo que o processo educacional nos anos finais do ensino fundamental no Brasil possa vislumbrar uma educação que dê a devida importância ao ensino da língua espanhola, para que esses estudantes possam lograr êxito quando na aprendizagem do referido idioma. Trata-se de assunto que traz para o seio educacional várias discussões, dada à sua importância no que concerne ao aprendizado de uma segunda língua no currículo escolar do ensino fundamental brasileiro (GARCIA, 2013).

Embora o ensino de idiomas no Brasil seja datado de muitos anos e faça parte da construção história e educacional do país, o ensino de língua



espanhola sempre esteve cheio de restrições e mesmo havendo o parâmetro que delegue importância sobre o ensino e aprendizagem de uma segunda língua tanto para interação social, como a própria formação profissional do indivíduo, o espanhol não é escolha dentro dos parâmetros curriculares de educação no Brasil.

Leffa (2005) chama a atenção para um fator sobre o ensino da língua espanhola na educação brasileira, pondo em destaque o que transcreve os PCNs sobre o ensino de idiomas e mais precisamente o espanhol.

[...] No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país (BRASIL, 1998 p.20).

Entende-se com base no que transcreve o documento que o ensino do espanhol só teria relevância devido às fronteiras compartilhadas com os hispanos falantes, quando se deveria cogitar a possibilidade não apenas de comunicar-se com os vizinhos de fronteiras, mas aprender o idioma para outras acepções como trabalho com turismo, por exemplo, considerando que o país Brasil é um grande receptor de visitantes falantes de outros idiomas, entre eles o espanhol, e não apenas dos países Sul-Americanos, mas de outros que também adotam o idioma.

Destaca-se o espanhol, por ser no futuro a segunda língua mundial, posto ser ele o idioma oficial de muitos países não apenas os vizinhos fronteiriços do Brasil, mas também muitos outros como Costa Rica, Panamá, Porto Rico, Cuba, El Salvador, e claro a Espanha, só esses fatores seriam o

suficiente para se pensar no ensino mais “sério” da língua espanhola na educação pública brasileira. Os governantes brasileiros precisam pensar numa política melhor de ensino de idiomas, e mais precisamente o espanhol, não só pelo fato de setes países da América Latina fazerem fronteira com o Brasil, mas também pelo mercado de trabalho, em especial o turismo, segmento esse que tem crescido consideravelmente nos últimos anos no país, assim considera-se importante que o ensino do espanhol seja delegado a todos e ofertado de forma séria na educação pública brasileira.

As práticas educativas transformadoras no âmbito do ensino da língua espanhola são aquelas que, entre outras características, são capazes de propiciar a aprendizagem significativa por parte dos alunos. Significativamente os alunos do ensino fundamental da rede pública da cidade de Cajueiro da Praia, com a aprendizagem da língua espanhola, teriam mais condições de trabalho no que concerne ao desenvolvimento do turismo naquela cidade. Poderiam ocupar-se como guias de turismo ou trabalhar como comerciantes vendendo artesanatos ou lembranças da estadia na cidade, dentre outras atividades sociais, levando-se em consideração que o profissional que domina a língua espanhola tem mais chances de se fixar no mercado de trabalho, do que profissionais que não usufruem dessa exigência. Dadas às assertivas, o ensino de língua espanhola na educação pública é de suma relevância e precisa ser melhor assistido pelas escolas, professores e alunos.

METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa científica proporciona aos alunos subsídios para pesquisar, investigar e/ou discutir ideias e teorias duvidosas, contribuindo desta forma para formação de sujeitos críticos e reflexivos em debates,

observações, palestras ou em quaisquer situações ou dúvidas em torno de seu meio social, ou seja, tornando o aluno mais ativo na construção de seus conhecimentos.

Dessa forma, a metodologia utilizada no estudo foi à pesquisa bibliográfica que consiste em abordar teóricos já conceituados, com publicações de livros, revistas, periódicos, teses, voltados para a temática abordada nesta pesquisa, com o intuito de adquirir conhecimentos, necessários para a conclusão desse estudo.

Pois, tem como relata Gil (2010, p. 49)

As fontes bibliográficas mais conhecidas são os livros de leitura corrente. No entanto existem muitas outras fontes de interesse para a pesquisa bibliográfica, tais como: obras de referência, teses e dissertações, periódicos científicos, anais de encontros científicos e periódicos de indexação e de resumo.

Ainda sobre Gil (2008, p.50) relata a importância de utilizar as referências bibliográficas, para o estudo da pesquisa contemplando teóricos. Dessa forma o estudo de teóricos, contribui e dar credibilidade à pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação na contemporaneidade não deve ser vista nem ensinada com formação mecânica, mesmo em meio a crescente globalização, os princípios éticos sociais e culturais deverão sempre contar pontos positivos no crescimento e desenvolvimento do ser humano, educar para o mercado de trabalho, mas também educar para a cidadania, e educar para a cidadania implica dispor-se das dores do mundo para si.



Na educação contemporânea tem-se a necessidade de realizar modificações nos caminhos metodológicos, para que o ensino e aprendizagem caminhem para um contexto informativo e formativo, para isso, alguns modelos tradicionais são deixados de lado, ou incrementados, oportunizando um ensino e uma aprendizagem regada a mais e novas ferramentas que podem transformar aquela temática intransponível em algo prazeroso de se aprender.

A educação nos últimos quinze anos vem tomando formas mais amplas, galgando novas áreas de produção, seja ela pela educação básica ou profissional, e dentro dessas formas se encontra a área turística, que está compondo uma das que mais cresce atualmente. Acredita-se que esse fator se deva ao grande atrativo turístico que o país oferece de Norte a Sul, com suas belas paisagens composta por praias, monumentos históricos, religiosos, pela fauna e flora, e pela boa música, essa referência campo internacional.

Assim, a atualidade requer que a escola pública possa oferecer possibilidades de aprendizagem integral para os alunos, onde o ensino de língua espanhola é essencial a essa formação, por isso, quando se pensa na educação dos jovens, é preciso considerar que estes precisam se preparar para um futuro em que o domínio de língua espanhola é essencial, até mesmo pelo fato de que o turismo é cada vez mais crescente no Brasil e que os espanhóis fazem parte desse grupo que visita o país, até mesmo pessoas de diversos países utilizam essa língua. Assim, é preciso que as escolas públicas ofereçam o ensino de língua espanhola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 11.161, de 05 de agosto de 2005**. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Publicada no Diário Oficial da União, nº151, em 08 de agosto de 2005, s. 1, p.1.

_____. **Constituição do Estado do Rio Grande do Sul**. 4. ed. atual. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. Ed. São Paulo: Atlas. 2010.

GUELLI, O. **Contando a História da Matemática**. São Paulo: Ática, 2005.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra (s) língua (s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, p. 21-48. 2005.

MACHADO, Rachel; CAMPOS, Ticiania R. de; SAUNDERS, Maria do Carmo.

História do Ensino de Línguas no Brasil: Avanços e Retrocessos. Revista HELB, Ano 2007.

MARTÍNEZ, A. M. (2006). **O psicólogo na construção da proposta pedagógica da escola: áreas de atuação e desafios para a formação**. In S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional* (pp.105-124).

OLIVEIRA, Ana Carolina Rodrigues Melo. **Da pedagogia da hospitalidade no turismo ao turismo pedagógico pela hospitalidade**. Dissertação (Mestrado em Turismo), Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2011.

SOUZA, A. M. e col. **As três gerações de reformas educacionais e os desafios do ensino básico**. Rio de Janeiro, 2010. s/d.

A CORRELAÇÃO ENTRE DESMOTIVAÇÃO E REDUÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR, SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES: um estudo da 3ª série do ensino médio no município de Parambu – CE.

LIMA, Antônio Rodrigues
CAVALCANTE, Antônio Almeida
TORQUATO, Camila Bernardo

A desmotivação é um problema que pode assolar qualquer pessoa em qualquer fase da vida, seja no contexto familiar, social, religioso, no trabalho ou na escola e ocorre independente da classe social, raça ou delimitação geográfica. Em sentido oposto, a motivação é um processo psicológico, ou seja, ela é proporcionada por meio dos componentes afetivos e emocionais (HUERTAS, 2001, pág. 42). Nesse contexto, entende-se que as pessoas possuem diferentes tipos de motivação para um determinado assunto, pois criam metas, por exemplo, para sua carreira profissional, e são exatamente essas metas que as motivam a continuar até concretizarem seus objetivos e propósitos.

Partindo desse entendimento, perder o interesse por algo ou alguma coisa pode trazer prejuízos incalculáveis, sejam eles financeiro, cognitivo, afetivo e social podendo ainda ser perdas coletivas ou individuais. Em ambos os casos, o indivíduo não manifesta interesse ou faz pouco caso em atividades que vão desde as mais simples até às mais desafiadoras. Não consegue enxergar benefícios além da execução destas. Nesse contexto, o nível de motivação ou

desmotivação de uma pessoa sofre influência tanto de fatores biológicos quanto psicológicos e são esses mecanismos que dão ou não motivo na execução de ações para gerar ou não a satisfação positiva diante de atividades e situações problemas do dia a dia.

Na escola, instituição responsável pela educação formal e intencional, uma consequência imediata que a desmotivação pode causar nos estudantes é a redução nos rendimentos escolares. O aluno desmotivado perde o interesse em estudar, de fazer as tarefas escolares, abdica de participar com colegas e professores das discussões sobre o assunto da aula, não dá a devida atenção às explicações acerca do conteúdo, se recusa a apresentar trabalhos e conseqüentemente os seus resultados escolares despencam. Tais situações são mais evidentes em adolescentes. Dessa forma o tema escolhido para este estudo foi a redução do rendimento escolar, nas turmas da 3ª série do ensino médio, em razão de fatores que causam desmotivação nos alunos, sob a ótica dos professores.

A queda na motivação leva a um declínio no investimento pessoal para realizar as tarefas de aprendizagem com qualidade, o que impossibilita a formação de indivíduos mais competentes para exercerem a cidadania e se realizarem como pessoas (BZUNECK 2009, pág. 57). Partindo do pressuposto de que os fatores relacionados à desmotivação estão diretamente correlacionados com a redução no rendimento escolar da 3ª série do ensino médio no município de Parambu – CE, definiu-se o problema dessa pesquisa em como avaliar a redução no rendimento em função dos fatores que causam desmotivação nos alunos da 3ª série do ensino médio no município de Parambu – CE?

A pesquisa foi realizada em três escolas que ofertam apenas ensino médio, localizadas no município de Parambu/Ceará, e têm como objeto de estudo, os fatores que causam desmotivação e a provável redução no rendimento escolar dos alunos da 3ª série do ensino médio.

A pesquisa se justifica pela necessidade de pesquisar, identificar e entender as razões que causam a desmotivação e quais delas têm maior incidência e agravamento nos resultados dos estudantes. A melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem passa pelo entendimento dos fatores que causam desmotivação e impactam negativamente no rendimento escolar, prejudicando o desenvolvimento integral dos alunos. Nesse contexto, esse trabalho tem como objetivo avaliar a correlação entre os fatores de desmotivação e a redução no rendimento escolar, nas turmas de 3ª série do ensino médio no município de Parambu – CE.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Foi utilizado, nesse trabalho, o método indutivo que visa confirmar observações acerca do problema abordado na pesquisa. A natureza do estudo foi a pesquisa pura, sendo direcionada pelo método exploratório descritivo e as análises foram quali/quantitativas, por se entender que esse misto enriquece a pesquisa.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos foi realizada uma pesquisa bibliográfica em livros, artigos, etc. Ao longo de todo o processo de análise, o material estava sendo lido e interpretado à luz da literatura científica de referência para o pesquisador, que produz teoria articulada ao conjunto de produções científicas com o qual se identifica (DUARTE, 2004).

Estudo de campo foi importante para investigar as indagações que surgiram durante o processo, possibilitou acesso a dados e informações importantes do grupo de pesquisa e contribuíram para a formulação de proposições ao final do trabalho.

A análise dos dados coletados foi organizada em gráficos de modo a evidenciar as informações e proposições levantadas bem como facilitar o acesso e interpretação delas por parte dos leitores.

A escolha do público alvo: alunos regularmente matriculados na 3ª série do ensino médio em três escolas do município de Parambu – CE se deu pelo fato de que nessa fase da vida os adolescentes sofrem, segundo dados do referencial teórico, ainda mais com a desmotivação justamente numa etapa importante da vida deles.

O trabalho foi estruturado a partir da aplicação de um questionário sobre a influência da desmotivação em sala de aula, para os alunos regularmente matriculados na terceira série de ensino médio em três escolas do município de Parambu. Houve uma conversa prévia com a direção de cada escola com solicitação formal através de ofício e prontamente foi autorizado o contato com os alunos. Após ser agendado data com a instituição, foi esclarecido aos participantes os objetivos e a metodologia da pesquisa e em seguida aplicado como instrumento de coleta de dados, um questionário com perguntas abertas e fechadas por considerar esse método adequado e mais eficiente às pretensões do trabalho, sendo um percentual de cada turma e turno.

Todos os procedimentos éticos e legais foram observados cuidadosamente (termos de assentimento e esclarecimento devidamente

assinados por pais/responsáveis) respeitando a vontade dos mesmos, assegurando sobre o direito de uso de imagem e submetidos à Comissão de Ética e Pesquisa através da Plataforma Brasil e autorizados pela mesma para realizar a pesquisa.

DESENVOLVIMENTO

A preocupação com a desmotivação em sala de aula e ou como melhorara o nível de motivação dos alunos é tema recorrentemente abordado. Sob a ótica de Ferreira (2004), a motivação “é o conjunto de fatores, os quais agem entre si, e determinam à conduta de um indivíduo. É acreditando neste conjunto de fatores que existe dentro de cada pessoa e que faz com que determine o jeito de ser e estar na vida, que conseguiu alcançar aquilo que se deseja”. Estar motivado é acreditar sempre em seu potencial e utilizar as próprias razões para atingir seus objetivos.

Corroborando com Ferreira, os autores Tapia e Fita (2015) apontam que:

Existem quatro grandes classes de motivação para a conduta humana e para a conduta de aprendizagem e estudo, são elas: 1 - Motivação relacionada com a tarefa ou motivação intrínseca; 2 - Motivação relacionada com o eu, com a autoestima; 3 - Motivação centrada na valorização social; 4 - Motivação que aponta para a conquista de recompensas externas.

Uma pessoa motivada intrinsecamente busca encontrar razão para alcançar suas metas dentro de si mesma, por exemplo, o aluno deseja tirar notas boas com o objetivo de confirmar o conhecimento consolidado. Diferentemente de outro que possui motivação externa que espera incentivo e

ou premiações para conquistar tal objetivo (a motivação nesse caso pode ser ganhar uma medalha). Ou ainda, o grau de motivação pode associar-se a autoestima, o aluno quer tirar notas boas para se sentir bem, para sentir o prazer de tê-las. E por último, alguns alunos buscam motivação ligada ao status social, o foco é ser reconhecido pelos colegas e professores.

Considerando que este artigo analisa a desmotivação como fenômeno que tem sentido oposto à motivação é preciso então, entender os fatores que causam a desmotivação para planejar ações de combate a esse mal. Sob a ótica de Boruchovitch e Bzuneck (2009, p. 11 e 12): “Denomina-se desmotivado (e este é um conceito puramente descritivo) o aluno que não investir seus recursos pessoais, ou seja, que aplicar esforço, fazendo apenas o mínimo, ou desistir facilmente quando as tarefas lhe parecem um pouco mais exigentes”.

Segundo Caiado (2011, p. 02),

Determinados alunos apresentam grande dificuldade em interagir com certas atividades, outros apresentam resistência total no sentido de adquirir conhecimentos, se isolando dos demais colegas, negando a participar das atividades propostas, bem como não apresentando interesse qualquer em realizar algo que se refere à aprendizagem. O professor deve ficar atento ao comportamento de seus alunos, visto que podem partir desde aqueles jovens mais agitados, tanto aos jovens desligados e inquietos.

É necessário planejar estratégias eficientes na manutenção ou aumento do nível de motivação ao longo do ensino médio. Sabendo que: “A motivação é o conjunto de fatores, os quais agem entre si, e determinam à conduta de um indivíduo. É acreditando neste conjunto de fatores que existe dentro de cada pessoa e que faz com que determine o jeito de ser e estar na vida que conseguiu alcançar aquilo que se deseja” (FERREIRA 2004, pág. 67). Estar

motivado é acreditar sempre em seu potencial e utilizar as próprias razões para atingir seus objetivos.

Os profissionais da educação, sobretudo os professores devem, primeiro, buscar elevar seu próprio nível de motivação e a partir dele, influenciar positivamente para que seus alunos também possam alcançar razões internas, principalmente, para melhorar seus resultados.

Para Tapia (1999, p. 44),

Se nós professores, não utilizamos atividades que manifestam a importância interna da aprendizagem almejada, ou se as mensagens utilizadas indicam que o que está em jogo é sair-se bem ou mal diante dos outros, em vez de gerar processos de enfrentamento motivacionalmente adequados, ativam-se a ansiedade e as estratégias de enfrentamento centradas mais na consecução ou evitação de um resultado externo à própria aprendizagem.

Professores comprometidos com seu crescimento profissional buscam formações continuadas, estão sempre motivados e conseguem transferir para seus alunos um clima de confiança e altas perspectivas de crescimento, criando um clima favorável para o ensino e aprendizagem. Está sempre se autoavaliando para aperfeiçoar suas metodologias em sala, pois sabe que estas fazem toda diferença na manutenção do nível de motivação dos discentes.

Para Cortella (2014), “é preciso tornar a sala de aula sedutora o suficiente para que ele não fique em estado de tensão, aguardando a hora do recreio ou da saída”. Respeitar os estudantes na sua integralidade, com suas limitações e potencialidades favorece a criação de um ambiente de ensino aprendizagem e colabora na formação de cidadãos motivados, capacitados, conscientes socialmente e com o equilíbrio emocional necessário para prosseguir estudando.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No caso dos alunos, a motivação pelos estudos em sala de aula, é um tema preocupante, pois, segundo observações investigadas nesse estudo, constatou-se que os alunos estão chegando cada vez mais desmotivados no ensino médio. Os relatos são que a escola perde espaço para os brinquedos eletrônicos como o videogame, celulares, computadores e redes sociais que encantam mais e por isso acabam interferindo no aprendizado. A escola parece ter deixado de ser um lugar legal. E por consequência muitos (as) professores (as) estão desmotivados (as) com o método de ensino e com a receptividade de seus alunos. Nesse contexto, na aprendizagem, é preciso procurar sempre um motivo (POZO, 2002, pág. 51), e infelizmente os alunos parecem não mais encontrar esse motivo. Com isso, a desmotivação gera graves consequências como baixo rendimento, a repetência e a evasão escolar.

Nesse processo, os professores são atores importantíssimos, pois estão diariamente propondo a produção do conhecimento em sala junto aos alunos, identificam as potencialidades e dificuldades apresentadas pelos discentes e levantam inferências importantes que direcionam as intervenções.

GRÁFICO 1 – Faixa etária dos docentes entrevistados



Fonte: dados da pesquisa

Percebemos através das respostas dos docentes participantes que a maioria dos profissionais tem até 40 anos idade, ou seja, temos nas três escolas, jovens professores com potencial.

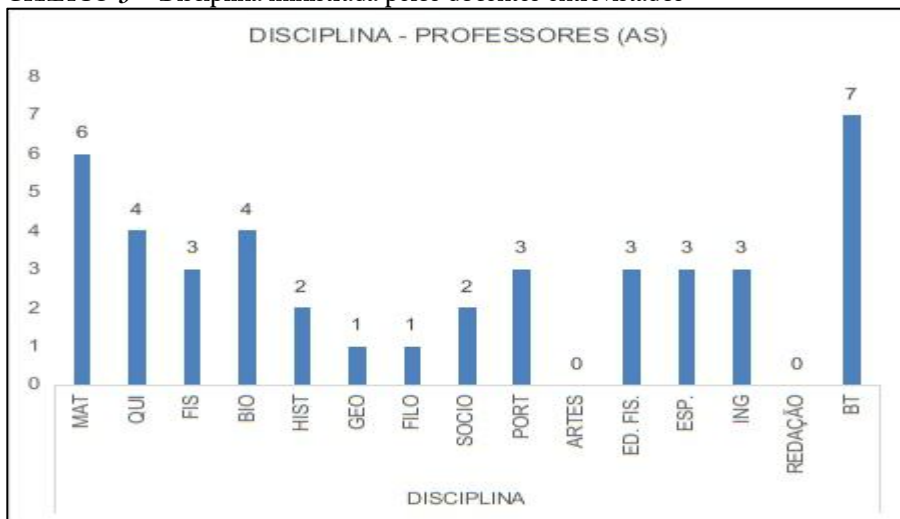
GRÁFICO 2 – Formação acadêmica dos docentes entrevistados



Fonte: dados da pesquisa

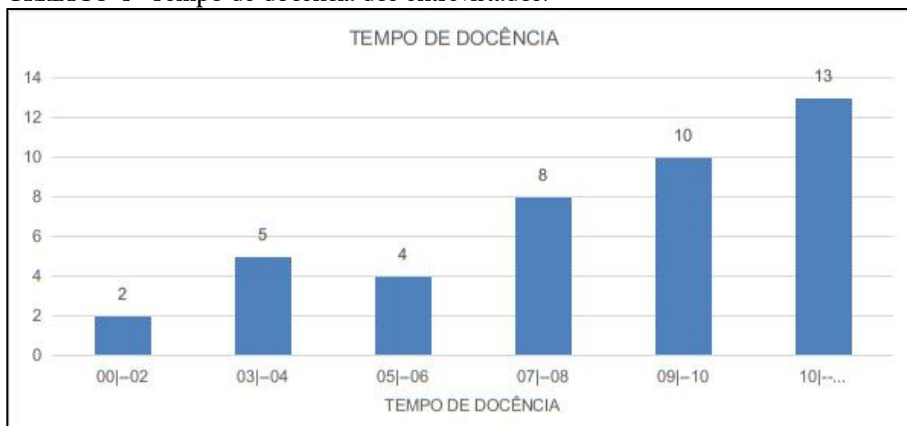
Outra informação interessante é que mais de 50 % dos profissionais que lecionam na 3ª série das escolas de ensino médio no município de Parambu – CE são especialistas e apenas 2,38% destes ainda não concluíram a formação mínima para lecionar no ensino médio. Essa realidade se equipara à do cenário nacional, segundo levantamento feito pelo Censo Escolar da Educação Básica 2017 e divulgado pelo MEC - Ministério de Educação, que diz que “no ensino médio, apenas 2,6% dos docentes não possuem diploma universitário”.

GRÁFICO 3 – Disciplina ministrada pelos docentes entrevistados



Fonte: dados da pesquisa

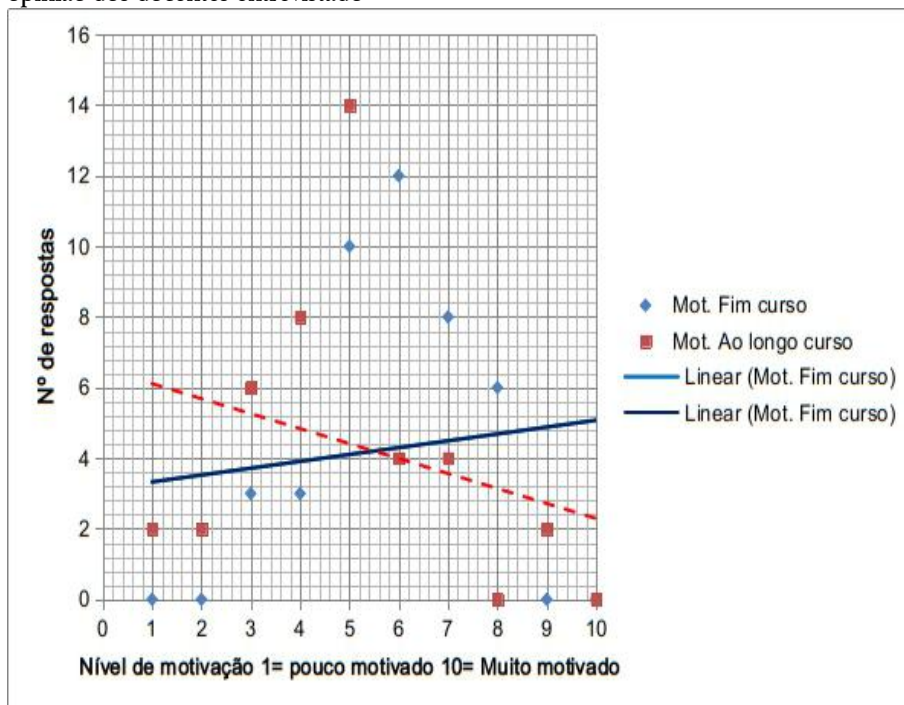
GRÁFICO 4 - Tempo de docência dos entrevistados.



Fonte: dados da pesquisa

O dado relevante encontrado no gráfico 4 é que mais da metade dos docentes das três escolas tem pelo menos 9 anos de experiência docente. São profissionais em formação constante, mas já com uma certa bagagem de sala de aula.

GRÁFICO 5 – Nível de motivação dos alunos durante o ensino médio e hoje na opinião dos docentes entrevistado



Fonte: dados da pesquisa

O gráfico 5 aponta que o nível de motivação despencou durante essa etapa da educação básica. Temos na linha tracejada a indicação que os professores percebem uma queda de motivação dos alunos ao longo do tempo e uma linha contínua que aponta que ligeiro crescimento no nível de motivação para concluir o ensino médio, ou seja, à medida que os alunos avançam a sua escolaridade, há maior dificuldade em motivá-los.

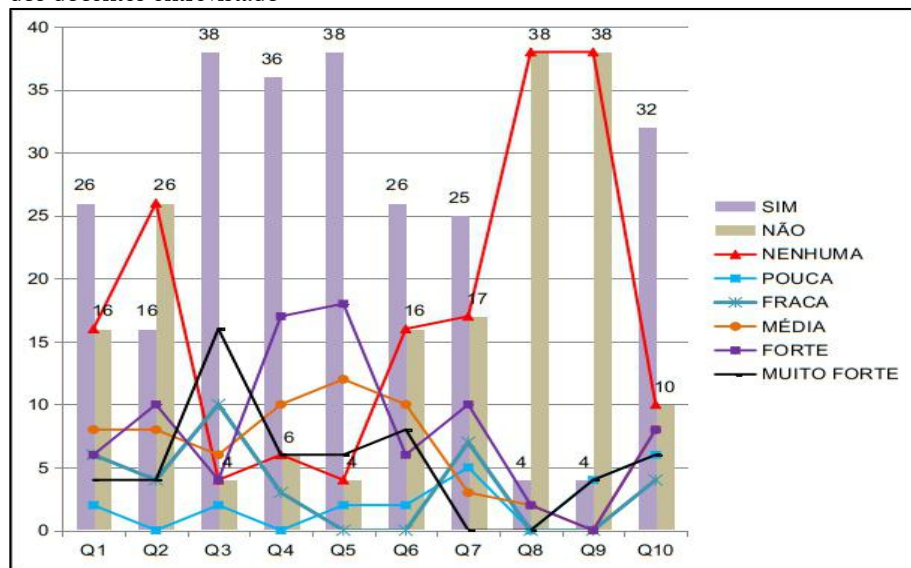
Para melhor compreensão do gráfico 6, apresento a seguir a tabela referente ao mesmo. (QUESTÃO 08 - Em sua opinião, quais os fatores que contribuem para a desmotivação dos alunos no ensino médio?)



Fatores	Sim	Não	Importância					
			Nenhuma	Pouca	Fraca	Média	forte	Muito forte
O aluno está desempregado, não tem renda								
Os conteúdos estudados são distantes da realidade dos alunos								
Os alunos tem poucas perspectivas de continuar estudando (fazer faculdade)								
Os alunos não querem fazer exercícios para reforçar a aprendizagem								
Os alunos têm dificuldades de aprendizagem								
A família dos alunos não os apoia								
Os alunos afirmam que os professores são muito exigentes								
Os alunos afirmam que os conteúdos estudados são muito fáceis								
A escola não tem segurança								
Os alunos preferem falar de outros assuntos (política) e não do assunto da aula.								

Fonte: questionário de aplicação da pesquisa

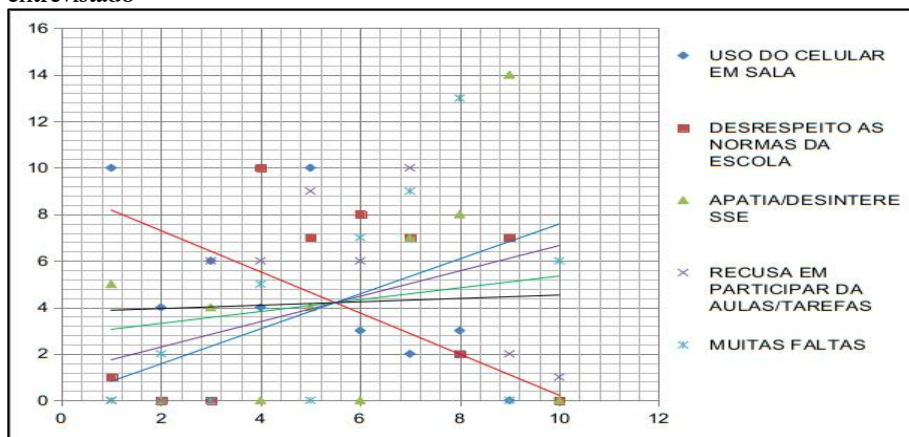
GRÁFICO 6 – Quais os fatores contribuem para a desmotivação dos alunos na opinião dos docentes entrevistado



Fonte: dados da pesquisa

Podemos perceber no gráfico 7 que quatro fatores são observados pelos professores como maiores empecilhos para manter o nível de motivação. No Q3, os professores em sua maioria, observam que os alunos desanimam pela baixa perspectiva de continuar estudando, parece que não se imaginam fazendo um curso de nível superior, se veem distantes das universidades. Essa pergunta também foi feita para os discentes e eles também a evidenciaram. É fator comum de desmotivação tanto na visão dos alunos como dos professores. No Q4, os alunos são percebidos pelos docentes como apáticos, sem interesse, abdicam do direito de reforçar a aprendizagem, não apresentam vontade de executar tarefas diárias. No Q5, os docentes enxergam uma lacuna no processo de aprendizagem, uma defasagem cognitiva, fato que acaba contribuindo para a desmotivação, haja visto que os próprios alunos usam isso a seu desfavor. No Q10, os professores relatam que muitas vezes o foco da aula tende a desviar para outros assuntos extra aula, como se fugissem da abordagem do tema da aula.

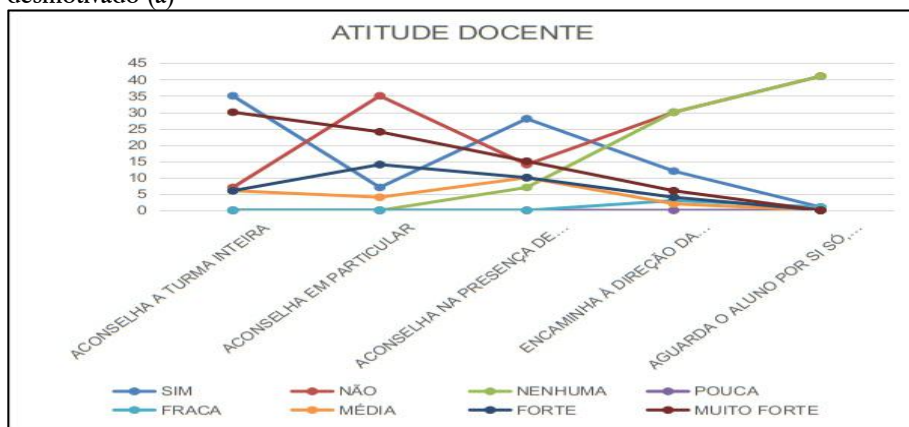
GRÁFICO 7 – Fatores associados a desmotivação dos alunos na opinião dos docentes entrevistado



Fonte: dados da pesquisa

No gráfico acima, os professores identificam o celular como grande causa da desmotivação em sala de aula. O celular pode ser um instrumento importante no processo de ensino aprendizagem desde que seja utilizado como ferramenta pedagógica, pra fins de pesquisas através do uso de internet e pode ser um bom aliado. Com o advento das diversas tecnologias, a utilização destas no dia a dia das pessoas modificou a maneira de acesso e tratamento das informações. Sendo utilizado de maneira correta, com planejamento, direcionado, intencional tem potencial para contribuir com aulas dinâmicas, atrativas, participativas e consequentemente ser um motivo para buscar o conhecimento. Se utilizado de forma incorreta na escola, em salas de aulas pode causar estragos para o processo de ensino aprendizagem e ter efeito contrário. Ao tirar o foco das discussões, pode reduzir o nível de motivação e queda nos rendimentos. Pela opinião dos professores, os alunos ainda não estão preparados para utilizar essa ferramenta em sala. Esse fato pode se estender também para os docentes.

GRÁFICO 8 – Atitude dos docentes entrevistados ao identificar um (a) aluno(a) desmotivado (a)



Fonte: dados da pesquisa

Os docentes afirmam no gráfico acima, em sua grande maioria, aproximadamente 83%, que ao perceberem os alunos desmotivados preferem falar para a turma inteira e somente 17% optam por aconselhar individualmente. 66% dizem aconselhar os alunos na presença do seu responsável (pais ou mães). Pouco mais de 71% indicam que encaminham os alunos desmotivados à direção da escola para que ela fique ciente e tome as devidas providências. Uma informação muito satisfatória que os docentes ao se depararem com alunos desmotivados, tomam a iniciativa e adotam algum procedimento junto a essa situação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em consideração o contexto de cada escola, a percepção de alunos e professores sobre a correlação entre desmotivação e redução do rendimento escolar nos discentes da 3ª série do ensino médio no município de Parambu – CE, conclui-se ao final da pesquisa que a desmotivação é um problema que afeta parte dos alunos da série supracitada. A incidência ocorre por diversos fatores tanto internos como externos.

O objetivo 1 foi relacionar os fatores, segundo os docentes, que causam desmotivação nos alunos pesquisados e dentre eles, quatro fatores receberam destaque na opinião dos professores. Objetivo respondido quando mais de 90% dos docentes apontaram que os alunos têm poucas perspectivas de continuar estudando (em instituição superior) e também apresenta dificuldades de aprendizagem para a série em curso. Para 85% dos professores, os alunos da 3ª série do ensino médio são apáticos, preguiçosos, não querem ou não fazem questão de reforçar ou investir no aprendizado. Outro dado levantado a partir

das respostas dos docentes foi que aproximadamente 76% dos alunos matriculados nesta série preferem falar de outros assuntos ao invés de debater sobre os assuntos das aulas.

No objetivo 2, identificar os fatores que na opinião dos alunos, causam desmotivação escolar, três fatores foram evidenciados e respondem ao objetivo: Aproximadamente 43% dos discentes responderam que têm poucas perspectivas de continuar estudando, cursar nível superior; 66% deles apontaram dificuldades de aprendizagem que causam desmotivação e, 48% dos pesquisados disseram que professores exigentes são a causa da desmotivação.

O terceiro objetivo foi identificar a dinâmica dos docentes pela ótica dos alunos e no gráfico 4 aponta como os alunos gostariam que fossem as aulas que embasam e respondem ao objetivo: Aproximadamente 25% dos alunos sugeriram que deveriam ter mais aulas dinâmicas e diferenciadas; quase 19% deles, indicaram a necessidade de momentos motivacionais e cerca de 20% indicaram que as aulas seriam mais atrativas com maior número de aulas de campo e aulas práticas. Esses dados apontam que, na visão dos discentes, os professores devem diversificar suas metodologias, oferecerem aulas mais dinâmicas e atrativas.

O quarto e último objetivo específico da pesquisa, foi analisar a correlação entre os fatores que causam desmotivação e a redução do rendimento escolar nos alunos participantes da pesquisa e, na opinião tanto de discentes (gráfico 2) e docentes (gráfico 13) comprova que o nível de motivação dos alunos sofreu drástica queda durante o ensino médio. Outro dado que responde esse objetivo encontra-se nos quadros 6, 7 e 8 em que 60%, 46% e

35% dos discentes, respectivamente tiveram queda nos rendimentos escolares durante o ensino médio.

Os fatores internos mais comuns que afetam a motivação dos alunos são: ausência ou baixa no nível de prazer para realizar as tarefas propostas, o desânimo, o sono, a pouca importância que eles dão as discussões em sala de aula, a infrequência e etc. O desejo interno inerente à pessoa motivada é de alguma forma e ou por algum motivo é deixada de lado, perde o sentido, a conexão causando prejuízos não somente na vida escolar, mas nas outras áreas da vida. Falta investimento pessoal para buscar suas metas individuais.

Os fatores externos que mais agravam o quadro de desmotivação são: A ausência de perspectiva de continuar estudando, ou seja, os alunos não enxergam um ingresso na universidade como algo real, possível, seja pela distância de sua casa à instituições de ensino superior, seja por condições financeiras adequadas para se manter em outras cidades ou ainda por diversos outros fatores como, por exemplo, a maneira de avaliação, poucas aulas práticas e diferenciadas, o clima em sala de aula, o respeito entre colegas (indisciplina). As dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos é, possivelmente, retrato do acúmulo de várias lacunas deixadas, nas séries anteriores e que não sanadas desencadeia o quadro de desmotivação.

Outro ponto que merece atenção é que os discentes são facilmente seduzidos pelas novas tecnologias, o novo e encantador mundo digital ganha muito espaço na vida dos alunos e a escola não tem conseguido ser tão atrativa para os adolescentes, as aulas são tachadas de chatas, monótonas. Não tem o mesmo poder de convencimento.

A relação saudável entre professores e alunos nunca foi tão importante como agora. Os professores precisam estar motivados para contagiar os alunos. Nesse contexto, aperfeiçoamento profissional, a busca por novos conhecimentos, a abertura ao novo, às novas tecnologias, repaginar-se didática e pedagogicamente e adentrar no mundo dos alunos. Entender o contexto contemporâneo, apostar no potencial deles, conhecer e compreender os problemas que os cercam e fortalecer as atividades socioemocionais. A construção do conhecimento deve basear-se nas experiências e realidade dos discentes e passa pelo investimento e valorização da cultura, lazer, arte, esporte, do respeito às diferenças e também às particularidades.

As escolas precisam refletir sobre a participação efetiva dos alunos nas decisões escolares, respeitando suas sugestões, investindo em projetos que os envolva diretamente, colocando-os no centro do processo. Proporcionar aulas dinâmicas, atrativas, práticas, conectando os conteúdos à realidade dos alunos.

Após os estudos, pesquisas, análises e reflexões sobre os dados achados confirmo como verdadeira a hipótese H0 em que a desmotivação dos alunos, nas turmas de 3ª série do ensino médio, causa a redução no rendimento escolar dos alunos.

Entendo que são conclusões que merecem muito estudo, estão abertas a mais reflexões e pesquisas. A intenção deste trabalho é contribuir para que as escolas envolvidas possam refletir sobre sua prática e servir de fonte de estudo e pesquisa para as demais e interessados.

REFERÊNCIAS

BORUCHOVITCH, E. e BZUNECK, J: A. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BZUNECK, J. A. (orgs.). **A Motivação do Aluno: Contribuições da psicologia contemporânea.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 9-36.

CAIADO, Elen Campos. **Como proceder com alunos desmotivados.** Disponível em <<https://educador.brasilecola.uol.com.br/sugestoes-pais-professores/como-proceder-com-alunos-desmotivados.htm>> Acesso em 29 abr. 2019.

CORTELLA, M. S. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes.** São Paulo: Cortez, 2014.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**, Curitiba, v. 24, p. 213-225, 2004.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário da língua portuguesa.** São Paulo: Nova Fronteira, 2004.

GARCIA, J. **Indisciplina na escola.** Revista Paranaense de desenvolvimento, Curitiba, n. 95, p. 101-108, jan./abril. 1999.

HUERTAS, J. A. **Motivación: querer aprender.** Buenos Aires: Aique, 2001.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

SPAECE – Disponível em <resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf> . Acesso em: 26 de agosto de 2019

TAPIA, J. A. **A motivação em sala de aula.** São Paulo: Loyola, 1999.

TAPIA, J: A. e FITA, E. C. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz.** São Paulo, Edições Loyola, 2015.

O PROJETO COMO POSSIBILIDADE DE PRÁTICA INTERDISCIPLINAR

SILVA, Maria Suerda Ribeiro da

Este artigo é parte integrante da dissertação de mestrado em educação intitulada: “**INTERDISCIPLINARIDADE E ALFABETIZAÇÃO: práticas pedagógicas no ensino fundamental nas escolas do município de Ceará-Mirim/RN**”, portanto, trata da interdisciplinaridade e da alfabetização presentes nas práticas docentes em turmas de primeiro ano do ensino fundamental. Retrata mais precisamente como se dá a prática de projetos como possibilidade de prática interdisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para melhor entendimento desse estudo, inicialmente, é importante o reconhecimento de que existe um vasto referencial teórico de pesquisas sobre a temática da interdisciplinaridade. Ela vem sendo discutida em vários campos do conhecimento, principalmente, na saúde e na educação, como sustentação de saberes articulados.

Todavia, o estudo aqui proposto aborda a interdisciplinaridade apenas no campo educacional, mais precisamente na alfabetização de crianças de turmas de primeiro ano do ensino fundamental, numa perspectiva de trabalho com projetos. Dentre tantos autores que discorrem sobre a interdisciplinaridade, foram selecionados para embasar este trabalho aqueles que mais se identificam com o propósito deste estudo, tais como: Fazenda (1998; 2012; 2013); Luck (2013);



Morin (2010; 2017), Kleiman (1999). Destacam-se ainda, as contribuições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), para a pesquisa, como sendo um referencial que traz a interdisciplinaridade como possibilidade de organização do currículo nas escolas.

Apesar de ter surgido em meados de 1960 na Europa, mais precisamente na França e na Itália, num período em que os movimentos estudantis reivindicavam melhorias no ensino das universidades, a interdisciplinaridade só veio para o Brasil quase uma década depois. Segundo Fazenda (2012, p. 23): “o eco das discussões sobre interdisciplinaridade chega ao Brasil ao final da década de 1960 com sérias distorções, próprias daqueles que se aventuram ao novo sem reflexão, ao modismo sem medir as consequências do mesmo”. Durante muito tempo a interdisciplinaridade esteve presente no ensino brasileiro com vistas a melhorar a prática dos professores que precisariam ousar nas suas expectativas de enriquecimento do ensino e da aprendizagem.

A interdisciplinaridade chegou às escolas como um meio de integrar o conhecimento, através do trabalho com projetos didáticos¹, porém ainda de forma distanciada. A prática da interdisciplinaridade passou a ser vista como possibilidade de diálogo entre as disciplinas.

Ao longo do tempo, chegaram às mãos dos professores diversos materiais e foram proporcionados momentos de discussões coletivas para se

¹ Nos referimos ao termo “projeto didático” por ser essa a nomenclatura mais conhecida no início do trabalho com essa modalidade no ensino fundamental – anos iniciais no município de Ceará-Mirim/RN.



tratar dessa temática. Na verdade, todos liam a respeito, discutiam nos planejamentos coletivos e tentavam melhorar a prática com a efetividade de um trabalho interdisciplinar, mesmo sem saber ao certo como fazer.

Conforme Fazenda (2012, p. 18):

A necessidade de conceituar, de explicitar fazia-se presente por vários motivos: interdisciplinaridade era uma palavra difícil de ser pronunciada e mais ainda de ser decifrada. Certamente que antes de ser decifrada precisava ser traduzida e se não se chegava a um acordo sobre a forma correta da escrita, menor acordo havia sobre o significado e a repercussão dessa palavra que ao surgir anunciava a necessidade de construção de um novo paradigma de ciência, de conhecimento e a elaboração de um novo projeto de educação, de escola e de vida.

A partir da década de 1990, a interdisciplinaridade passa a ser vista com mais clareza nos documentos diretivos da educação do Brasil e começa a ser citada em todas as etapas de ensino da Educação Básica, mesmo ocorrendo de muitos professores não terem ciência da dimensão que é um trabalho interdisciplinar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), conhecidos como PCN, trazem a interdisciplinaridade com várias vertentes, um desses conceitos é citado por Kleiman (1999, p. 22) : “a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento questionando a segmentação entre os diferentes campos do saber produzida por uma visão compartimentada (disciplinar)”. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCN) destacam que o currículo deve ser integrado e organizado de diversos modos. Esse documento traz a interdisciplinaridade como uma das formas de organização desse currículo. Segundo as diretrizes,



pela interdisciplinaridade, deverá ocorrer a transversalidade do conhecimento por meio de projetos temáticos a serem trabalhados nas instituições escolares (BRASIL, 2013).

Ampliam-se assim, os olhares para o conhecimento de modo a fundamentar a necessidade da melhoria das práticas escolares, sejam em relação aos projetos de trabalho ou a favor de uma significação do cotidiano dos alunos que ingressam em qualquer que seja a etapa de ensino. É importante ressaltar que os documentos supracitados trazem conceitos da interdisciplinaridade que se complementam. Pois os PCN, dizem na fala de Kleiman (1999) que a interdisciplinaridade questiona a compartimentalização do saber, enquanto que as DCN reforçam a importância do currículo integrado e traz a interdisciplinaridade como aliada para se trabalhar de forma mais efetiva os temas transversais.

É importante saber, portanto, que o conceito de interdisciplinaridade passa por várias vertentes e posicionamentos de acordo com cada autor e suas concepções. Não existe um conceito único e preciso dessa temática, por exemplo, para Germain (1991) e Petrie (1992 apud LENOIR, 1998, p. 46) a interdisciplinaridade é “a existência de ao menos duas disciplinas como referência e a presença de uma ação recíproca”.

Segundo Luck (2013, p. 43) , refere-se à interdisciplinaridade com relação a dois campos: da Ciência, que é: “a necessidade de superar a visão fragmentadora de produção do conhecimento, como também de articular e produzir coerência entre os múltiplos fragmentos que estão postos no acervo do conhecimento da humanidade”. E do pedagógico que, segundo a autora:



“representa a possibilidade de promover a superação da dissociação das experiências escolares entre si, como também delas com a realidade social”.

Já para Streck (2005, p. 34): “interdisciplinaridade não implica apenas um diálogo entre disciplinas, mas também entre pessoas que buscam o diálogo”. Por assim dizer, Fazenda (2012, p. 13) reforça essa afirmação quando diz que “é impossível a construção de uma única, absoluta e geral teoria da interdisciplinaridade, mas é necessária a busca ou o desvelamento do percurso teórico pessoal de cada pesquisador que se aventurou a tratar as questões desse tema”.

Para Morin (2017, p. 115): “Mas a interdisciplinaridade pode significar também troca e cooperação, o que faz com que a interdisciplinaridade possa vir a ser uma coisa orgânica”. Para esse autor, a interdisciplinaridade é apenas um começo para acabar com a compartimentalização do conhecimento.

Nesse contexto, a interdisciplinaridade comporta vários sentidos e compreende variadas conotações mediante as conceituações dos autores supracitados. Constitui-se ainda como uma atitude de mudança, transformação de uma realidade, compartilhada por um grupo de professores ou por um professor que se sente instigado a pesquisar e construir conhecimentos de forma integrada e consciente. Como diz Fazenda (2013, p. 21) : “O que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir”. A interdisciplinaridade está para além da relação entre as disciplinas. Ela está na ousadia do tentar e agir do professor no seu dia-a-dia na sala de aula está nas relações existentes entre os que fazem o cotidiano escolar. Por isso, ela é tão importante no fazer pedagógico.



O que para este estudo é de grande relevância é a compreensão desses conceitos reportados à alfabetização de crianças pequenas, revelando que se pode minimizar a fragmentação do conhecimento. Isso faz com que o professor ou professora alfabetizador (a) não se preocupe com o cumprimento dos conteúdos por disciplinas, já que nessa fase de ensino já se insere a tão “famosa” **matriz curricular** e a prática interdisciplinar supera essa preocupação através da religação de saberes. Além do mais, possibilita o uso de práticas efetivas de trabalho pedagógico que favoreçam a aprendizagem das crianças em seu desenvolvimento integral e é de suma importância na relação afetiva do professor alfabetizador e as crianças e da escola com suas famílias.

Enfim, através da interdisciplinaridade, se enxerga o outro. E é por esse motivo que a interdisciplinaridade contribui muito para as práticas pedagógicas na alfabetização. As crianças precisam ser enxergadas como tal, precisam ser ouvidas e colocadas em situações de desafios para que ocorra uma aprendizagem significativa e não apenas reféns de práticas pedagógicas que as façam ficarem sentadas em suas carteiras durante todo o tempo pedagógico, ouvindo informações e/ou copiando exercícios exaustivos de cada disciplina. Por isso que, as práticas pedagógicas interdisciplinares em contextos de projetos na alfabetização, favorecem o protagonismo das crianças na construção e descoberta dos saberes necessários para essa fase de vida escolar.

O PROJETO COMO POSSIBILIDADE DE PRÁTICA INTERDISCIPLINAR

A possibilidade de trabalhar com projetos numa perspectiva interdisciplinar é de grande importância para este estudo, pois essa modalidade ativa o interesse e o envolvimento das crianças no processo de aprendizagem, o que é favorável para acontecer à sistematização do conhecimento. Segundo



Barbosa (2008, p. 35): “para haver aprendizagem, é preciso organizar um currículo que seja significativo para as crianças e também para os professores. Um currículo não pode ser a repetição contínua de conteúdos”. Nesse sentido, o trabalho com projetos nessa abordagem favorece a diversidade de atividades nas diversas áreas do conhecimento, além de despertar a curiosidade das crianças e desenvolver sua autonomia e a pesquisa.

Os projetos podem ser aplicados de diversas formas em sala de aula. Cabe ao professor à tarefa de planejar com as crianças todo o percurso que quer seguir ou que o tema escolhido permitir. Não existe um modelo de projeto a ser copiado tal qual, cada projeto se planeja diferentemente, por se tratar de temas variados e, assim, a forma como as crianças enxergam o caminho a ser percorrido nunca é igual. O importante que vale salientar no trabalho com projetos é a possibilidade de desenvolvimento das crianças em variados aspectos, como também a intenção de um propósito e ainda, contextualizar a capacidade de pensar nos que participam do projeto.

Pensando assim, essa prática se assemelha com a aprendizagem baseada em projetos, descrita por Moran (2018, p. 16),

É uma metodologia de aprendizagem em que os alunos se envolvem com tarefas e desafios para resolver um problema ou desenvolver um projeto que tenha ligação com sua vida fora da sala de aula. No processo, eles lidam com questões interdisciplinares [...].

Na fase da alfabetização, a criança necessita de experiências e vivências em situações reais do cotidiano, de modo que ela obtenha muitas informações e seja seu o protagonismo das descobertas.



Para desenvolver o trabalho com essa modalidade de projeto, necessita-se da definição do problema ou o produto final, tempo de duração, dentre outras coisas, para o levantamento de vários conhecimentos que favorecem a execução do projeto. Este, por sua vez, tem a possibilidade de usar como alicerce as disciplinas em movimento, ou seja, para resolver os desafios do problema ou se chegar a um produto final, ultrapassam-se as fronteiras das disciplinas envolvidas na intenção de um trabalho interdisciplinar, além de promover o envolvimento muitas vezes de toda a comunidade escolar.

Nessa perspectiva de implementação da metodologia de projetos, chamamos a atenção neste estudo, para o que Moran (2018, p. 19) define como:

Projetos integradores (interdisciplinares): um nível mais avançado de realização de projetos acontece quando integram mais de uma disciplina, professores e áreas de conhecimento. A iniciativa pode partir da atitude de professores ou fazer parte do projeto pedagógico da instituição. São projetos que articulam vários pontos de vista, saberes e áreas do conhecimento, trazendo questões complexas do dia a dia, que fazem os alunos perceberem que o conhecimento segmentado (disciplinar) é composto de olhares pontuais para conseguir encontrar significados mais amplos. Assim, os problemas e projetos interdisciplinares ajudam os alunos a perceber as conexões entre as disciplinas.

Pensando assim, percebe-se o quanto essa modalidade organizativa do trabalho pedagógico traz possibilidades de aprendizagens significativas para as crianças, através de variadas formas de envolvimento com os diferentes conhecimentos adquiridos durante o percurso de execução do projeto. Necessário se faz ressaltar neste estudo a possibilidade de as disciplinas



colaborarem umas com as outras, de modo que gerem um conhecimento baseado dessa junção, reforçando assim, uma das definições de interdisciplinaridade. Para tanto, o trabalho com os projetos precisa ser desenvolvido através de várias estratégias, como: atividades coletivas, em que os alunos trocam conhecimentos e informações; atividades individuais, que favorecem a reflexão e autonomia e de diversas outras formas, dependendo do grupo de crianças e do (a) professor (a).

Vale destacar que, para Barbosa (2008, p. 40):

A organização do trabalho pedagógico por meio de projetos precisa partir de uma situação, de um problema real, de uma interrogação, de uma questão que afete ao grupo tanto do ponto de vista socioemocional quanto cognitivo. Os projetos propõem uma aproximação global dos fenômenos a partir do problema e não da interpretação teórica já sistematizada através das disciplinas. Ao aproximar-se do objeto de investigação, várias perguntas podem ser feitas e, para respondê-las, serão necessárias as áreas de conhecimento ou as disciplinas.

Isso não significa que necessariamente todas as disciplinas precisam estar presentes no desenvolvimento do projeto. Só se farão necessárias às disciplinas que juntas contribuam para a descoberta do que se quer aprender. E a interdisciplinaridade só estará presente se houver um aprofundamento dos assuntos tratados e for gerado um novo conhecimento, fundamentado nas inter-relações das disciplinas no estudo do tema e houver a superação das expectativas dos aprendizes.

Acredita-se ser relevante aqui, neste estudo, uma mostra de como as disciplinas poderão se organizar no projeto mediante seus diferentes papéis e



por diferentes vistas. Assim sendo, mostra-se um esquema de desenvolvimento de um projeto com a multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade, por serem assim as mais usadas no cotidiano escolar.

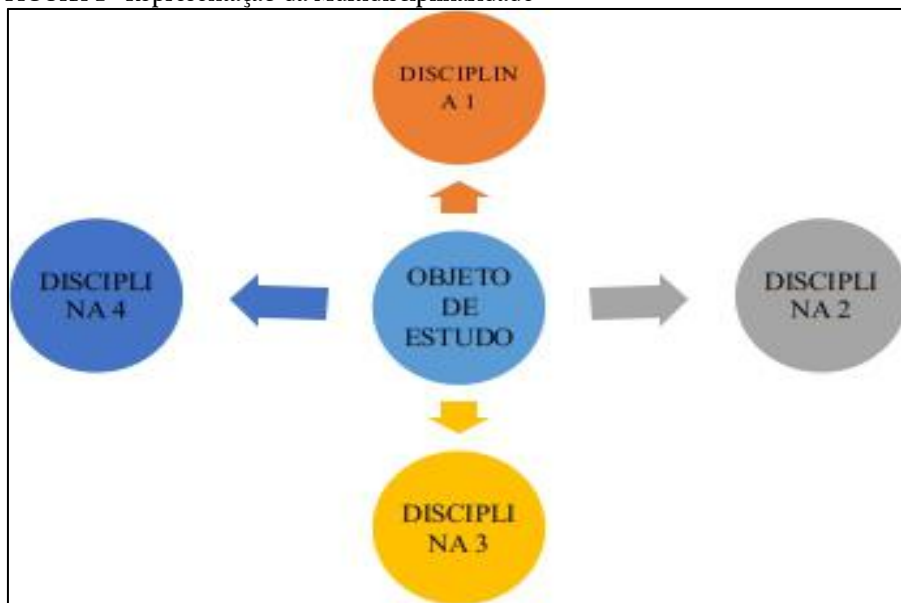
Retrata-se, neste estudo, a visão de Japiassu (1976) que, na abordagem multidisciplinar, destaca a contribuição de cada disciplina e delimita os objetivos, assim, o trabalho acontece em apenas um nível de desenvolvimento, ou seja, as disciplinas são simultâneas, mas sem nenhuma relação entre si. Essas se dispõem de forma isolada e sem nenhuma intenção de contribuição.

No desenvolvimento de um projeto, elas estão separadas e sem nenhuma relação de proximidade e troca, apenas cada uma tratando do tema de acordo com sua atribuição disciplinar. Para melhor representar a multidisciplinaridade, optou-se em utilizar a figura abaixo para melhor ilustrar como as disciplinas aparecem em um projeto. Cada uma atende ao tema que fica no centro, mas sem nenhuma relação recíproca, pois cada disciplina requer seu próprio objetivo e por esse motivo não necessitam de se comunicarem entre si.

Nessa sequência, a multidisciplinaridade acontece quando um tema é abordado por diversas disciplinas sem uma relação direta entre elas. Se o objeto de estudo for, por exemplo: um patrimônio histórico do município, a Geografia trabalhará a localização; as Ciências tratarão da vegetação local; as Artes mostrarão por quem o patrimônio foi feito, a história vai relatar por que está ali. Mas as abordagens são específicas de cada disciplina e não há interligação.



FIGURA 1 - Representação da Multidisciplinaridade



Fonte: dados da pesquisa.

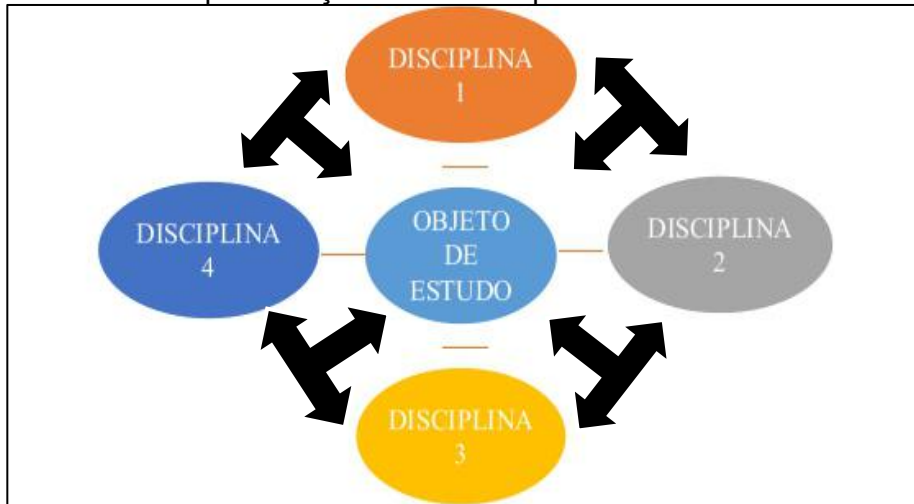
Diante disso, enfatiza-se que, trabalhar dessa forma que está representada na figura acima é apenas falar sobre um mesmo assunto, ou seja, proceder desta forma é multidisciplinaridade, não há relação entre as disciplinas, cada uma fechada em sua “caixinha” para falar sobre um tema.

Uma das grandes vantagens de se ter uma prática interdisciplinar, é o estímulo à pesquisa, a curiosidade e a vontade de ir aos detalhes para entender que o mundo não é apenas disciplinar e que existem outras possibilidades. A relação interdisciplinar ocorre quando duas ou mais disciplinas colaboram entre si, compartilhando o conhecimento, de forma organizada e religada para que a outra possa conhecer e explicar à temática.

Sendo assim, na interdisciplinaridade, que é o propósito deste estudo, ocorre a junção de um grupo de disciplinas, em que uma delas está posta no nível superior, mas que mantém relações recíprocas com outras, num mesmo intuito de

estudar o objeto do conhecimento, ultrapassando as fronteiras que as separam. Nessa abordagem, existe um nível alto de trocas e aprofundamentos de conhecimentos, sendo que cada disciplina contribui com a outra sem que haja perda de identidade. Para melhor visualização desse conceito, demonstra-se claramente através da figura abaixo, o modo como as disciplinas se relacionam em relação ao objeto de estudo numa prática interdisciplinar.

FIGURA 2 - Representação da Interdisciplinaridade



Fonte: dados da pesquisa.

Nesse sentido, as disciplinas relacionam seus conteúdos para aprofundar o conhecimento. Dessa forma, a Geografia, ao falar da localização do patrimônio histórico, poderia utilizar a letra de uma música em que arte e língua portuguesa e estrangeira poderiam estar presentes, assim como, as ciências analisariam a ocupação do patrimônio na cidade por entender as alterações das propriedades físicas do meio ambiente, resultante das atividades humanas ocorridas no entorno do objeto de estudo. Ocorre uma reciprocidade



na cooperação entre as disciplinas, sem que seja preciso o professor informar aos alunos que agora é hora de estudar História ou qualquer outra disciplina.

Destaca-se com isso, a importância do que vem a ser um projeto interdisciplinar em sala de aula. Nele, crianças e professores (as) caminham por uma gama de conhecimentos integralmente trabalhados, visualizando o objeto de estudo na sua totalidade, deixando de lado a fragmentação e o isolamento. Isso diz respeito a atitudes pessoais também, pois essa modalidade de trabalho permite uma relação de proximidade entre professor e aluno, professor e professor e também escola e comunidade. De acordo com Kleiman: (1999, p. 43): “Trabalhar coletivamente exige uma mudança de mentalidade que supere o individualismo tão peculiar à nossa cultura ocidental e tão arraigado no currículo estritamente disciplinar, com seu conhecimento fragmentado”. Dessa forma, recomenda-se também o trabalho com projeto interdisciplinar na instituição de ensino, principalmente na alfabetização, pois se faz necessário que se redimensione na escola a questão do tempo distribuído em horários e o conhecimento controlado pelo relógio e pelo isolamento das disciplinas.

RESULTADOS

Para coleta de dados desse estudo em questão, foi feita uma entrevista com as professoras que lecionavam nas turmas de primeiro ano das três escolas campo da pesquisa. Elas responderam a dez questões relacionadas à temática em discussão, mas destaca-se aqui nesse artigo, apenas duas, as quais se referem diretamente ao propósito do objetivo específico ressaltado por esse trabalho.



QUADRO 6 - Categoria 5

Como você organiza seu planejamento?
<p>Professora A: Por disciplinas, como estamos com um primeiro ano e eles têm livros de português e de matemática, então o planejamento vai seguindo o caminho do livro, vamos dizer assim, e, ciências, história e geografia, a gente vai fazendo alguns tipos de sequências de acordo com o conteúdo. Então, utilizamos os dois modos, por disciplinas e por modalidades.</p> <p>Professora B: Dos dois modos, até porque o sistema da escola pede que às vezes a gente planeje as sequências e às vezes só a disciplina.</p> <p>Professora C: Dos dois modos, porque têm dias que a gente vai se deter só aquilo que ficou faltando e o sistema da escola pede que às vezes a gente planeje as sequências e às vezes só a disciplina.</p> <p>Professora D: Por disciplinas e por modalidades porque trabalho também com projetos e sequências didáticas e atividades permanentes.</p> <p>Professora E: Por disciplinas e agora por projetos.</p> <p>Professora F: Por disciplinas e agora por projetos.</p> <p>Professora G: Por conteúdos.</p> <p>Professora H: Por disciplinas e agora por projetos.</p> <p>Professora I: Por disciplinas e agora por projetos.</p>

Ao questionar sobre como as professoras organizam seu planejamento, elas quase que por unanimidade responderam que “organizam o planejamento por disciplinas e por modalidades organizativas, ou seja, sequências e projetos” (professoras A, B, C, D, E, F, H e I); exceto a professora G, que “organiza o planejamento por conteúdo”.

Essa organização do planejamento está tendo uma mudança significativa, ao serem também utilizadas as modalidades organizativas do trabalho pedagógico. Essas modalidades trazem uma abertura muito grande para o trabalho com a interdisciplinaridade, visto que o foco do planejamento é a variedade de atividades que poderão ser realizadas a partir da modalidade escolhida para se chegar à construção do conhecimento.

Ao que se pode perceber, que existe uma intenção de modificar o planejamento de modo que fique mais próximo da realidade das crianças, mas muitas vezes, o sistema adotado para se dizer o que trabalhar em sala de aula



não permite muita alteração no currículo de disciplinas. Ou seja, já vem pré-determinado no livro didático o que deve se trabalhar em cada ano de ensino e em cada componente curricular. Cabendo ao professor a iniciativa e ousadia de mudar com essa prática de receber e dar tudo pronto e de acordo com o livro. Este por sua vez deve ser encarado apenas como um dos inúmeros instrumentos que se tem na escola para se desempenhar um bom trabalho.

QUADRO 7 - Categoria 6

Você costuma desenvolver projetos com sua turma? Se sim, com que frequência?
<p>Professora A: Estamos trabalhando com um projeto por ano letivo, desde o ano passado, mas a proposta é que trabalhem um por semestre, mas como tem muita coisa, aí a gente viu que um por ano tá bastante produtivo.</p>
<p>Professora B: Estamos trabalhando com um projeto por ano letivo, desde o ano passado, mas a proposta é que trabalhem um por semestre, mas não tá dando tempo dois projetos, apenas um. É muita coisa para se fazer. É tanto que no final de cada bimestre a gente tem que mandar um programa de conteúdos para a família. Existem conteúdos que têm que ser trabalhados porque é o sistema mesmo da escola e eu não consigo puxar para meu projeto, sendo que era para ser o contrário, o projeto que deveria puxar a disciplina, né? O projeto é que vai dizer se eu preciso trabalhar a higiene, os meios de transportes, ou seja, o projeto é que vai puxar isso aí. E aqui é o contrário, aí a gente sente muita dificuldade nisso.</p>
<p>Professora C: Estamos trabalhando com um projeto por ano letivo, desde o ano passado, mas a proposta é que trabalhem um por semestre. Não tá dando certo porque principalmente o nosso processo de alfabetização é diferente dos demais, por isso, não era para ter a questão de tanta coisa, de tanto conteúdo. Precisamos nos deter ao processo, né? E a gente tem que dar conta, porque tem que fazer uma atividade avaliativa e têm os livros didáticos que precisamos seguir com os conteúdos também.</p>
<p>Professora D: Realizo projeto de pesquisa em qualquer época do ano letivo, desde que surja alguma situação com a turma e trabalhamos com o projeto de leitura que é anual.</p>
<p>Professora E: Realizo projetos em qualquer época do ano letivo, desde que surja alguma situação com a turma.</p>
<p>Professora F: Não trabalho com projetos sozinha, porque tenho dificuldades, mas participo dos projetos coletivos da escola.</p>
<p>Professora G: Não trabalho diretamente com projetos, mas participo dos projetos coletivos da escola.</p>
<p>Professora H: Realizo projetos em qualquer época do ano letivo, desde que surja alguma situação com a turma.</p>
<p>Professora I: Os projetos são trabalhos por semestres.</p>



Na questão 6 do quadro 7, foi feita a pergunta: Você costuma desenvolver projetos na sua turma? Com que frequência? As professoras A, B e C afirmaram que trabalham “um projeto de pesquisa por ano, apesar de a proposta da escola ser por semestre”. As professoras D, E e H afirmaram que trabalham “projetos em qualquer época do ano letivo, desde que surja alguma situação com a turma”; as professoras F, G e I afirmaram que “trabalham os projetos coletivos da escola, que são semestrais”. Como podemos comprovar, todas as professoras trabalham com projetos mediante as situações que as escolas propõem.

Essa questão permitiu que fosse respondido o primeiro objetivo específico da pesquisa: identificar as práticas interdisciplinares em contextos de projetos que são planejadas e desenvolvidas nas turmas de primeiro ano do ensino fundamental. Mesmo que essa prática ainda tenha muito a ser ampliada nessas escolas, percebe-se que mesmo de forma inicial as escolas trabalham. Segundo depoimentos das professoras participantes da pesquisa, essa prática deveria ser constante na escola porque, segundo elas, as crianças se interessam muito pelas atividades dos projetos. Mas, diante de tanta coisa que precisam dar conta, limitam o trabalho com essa modalidade, resumindo-a a um tema por ano ou semestre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do estudo realizado nas escolas campo de pesquisa, foi possível analisar as práticas desenvolvidas pelas professoras nas turmas de primeiro ano do ensino fundamental. Nessa trajetória, percebeu-se que essas turmas deveriam sim ter um olhar mais específico pelo fato de receberem crianças que



vêm de casa ou de instituições de educação infantil. Mas, foi possível constatar que apesar de as professoras terem uma visão sensível às potencialidades de aprendizagem das crianças nessa etapa de vida estudantil, mesmo assim, precisam cumprir uma proposta de trabalho de sobrecarga de conteúdos de ensino, apresentada pela instituição e/ou pelo sistema de ensino, o que as obriga muitas vezes a trabalhar de forma aligeirada e limita assim, os dias em que podem trabalhar com os projetos. Estas se sentem obrigadas a trabalhar com essas turmas igualmente às professoras de turmas de alunos maiores. Assim, as professoras acreditam que se fosse feito um trabalho diferenciado com as crianças das turmas de 1º ano, estas acompanhariam melhor as turmas subsequentes. Ainda assim, as professoras conseguem realizar atividades lúdicas, utilizando as temáticas dos projetos quando necessário para ativar os interesses das crianças, dentre outros planejamentos realizados nas escolas.

Em relação aos objetivos específicos desta pesquisa foi possível verificar que na rotina das escolas que serviram de campo empírico existem as práticas interdisciplinares em contextos de projetos que são planejadas e desenvolvidas semestralmente, anuais ou sempre que surge uma necessidade com a turma de 1º ano do ensino fundamental. Através das observações na sala de aula e nos planejamentos, verificou-se que existe um trabalho sistemático acerca dos projetos e da alfabetização. As escolas, dessa forma, têm em média um dia da semana em que são desenvolvidas atividades voltadas para a temática do projeto de pesquisa trabalhado. Esse dia é incluído na rotina de trabalho com as crianças. Segundo algumas professoras, um dia da semana é pouco para se trabalhar com o tema do projeto, mas isso se dá por causa das muitas atribuições de conteúdos disciplinares que estas têm que dar conta até o final



do ano letivo, mas sempre buscam envolver o máximo de conteúdo possível no projeto.

A pesquisa testou a hipótese de que as práticas pedagógicas interdisciplinares em contextos de projetos contribuem de maneira significativa na alfabetização de crianças de turmas de primeiro ano do ensino fundamental nas escolas do município de Ceará-Mirim/RN. Essa hipótese foi comprovada, visto que durante o trabalho desenvolvido verificou-se que as crianças se entusiasmavam e se interessavam ainda mais pelas atividades relacionadas com as temáticas dos projetos, na medida em que os temas tinham sido escolhidos pelas próprias crianças e partiam de suas curiosidades, permitindo assim, que através de pesquisas e de outras estratégias, descobrissem muito a respeito do tema estudado. Isso comprova o pressuposto definido neste estudo.



REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. C. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Grupo A, 2008.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: [s.n.], 2013.
- FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 18ª. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012.
- _____. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2013.
- KLEIMAN, Â. B. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo rede nos projetos da escola**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1999.
- LUCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teóricos-metodológicos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- MORAN, J. **Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda**. In: Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: [s.n.], 2018.
- MORIN, E. **A Cabeça Bem Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.
- STRECK, D. R. **Correntes Pedagógicas: uma abordagem interdisciplinar**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.





O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: contextos digitais

CUNHA, Ana Nunes

A sociedade vem passando por profundas transformações. Com o advento da internet, houve uma modificação nas formas de se relacionar com o outro, com o mundo e, por consequência, o desenvolvimento das Tecnologias Digitais e sua inserção no âmbito educativo.

O estudante não é mais o mesmo, pois manusear computadores, celulares, acessar redes sociais e se relacionar com equipamentos modernos faz parte do dia a dia em sociedade. Com isso, o uso das tecnologias digitais estende o potencial leitor e interpretativo para diferentes suportes e espaços virtuais, o que requer dos professores de língua portuguesa o acréscimo da inclusão digital em suas práticas e a compreensão da influência das tecnologias no mundo em que os cerca. Essas novas interações didáticas refletem diretamente no processo de ensino e aprendizagem da linguagem e na forma de avaliar as condições das escolas brasileiras. Nos últimos anos a inserção das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas dos professores, em especial de língua portuguesa, tem crescido. O acesso a essas tecnologias melhorou. É notório o desenvolvimento de projetos e atividades nas aulas de Português com a utilização de ferramentas digitais.

Assim, o objetivo é analisar o uso das tecnologias digitais no contexto escolar, a fim de contribuir com o processo de ensino da língua materna.



Metodologia

Método e metodologia são essenciais para a resolução de problemas, são caminhos para se chegar a um objetivo e para buscar evidências com base em procedimentos científicos. Os procedimentos técnicos desta pesquisa se consolidam em pesquisa bibliográfica e documental elaborada a partir de livros, artigos científicos, material disponibilizado na Internet e documentos oficiais, com destaque das principais publicações e autores que tratam da inserção dos recursos modernos da tecnologia na educação, assim como das dificuldades existentes nesse processo em todo o Brasil. Para a realização da pesquisa bibliográfica se leva em conta os ensinamentos de Gil (2017):

A pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. [...] é elaborada com o propósito de fornecer fundamentação teórica ao trabalho, bem como a identificação do estágio atual do conhecimento referente ao tema (GIL, 2017, p.28).

Portanto, a presente pesquisa traz menções qualitativas com base na revisão da literatura que se baseia na investigação por meio de leituras e fichamentos, com a intenção de apresentar conhecimentos que colaborem para o desenvolvimento do ato de ensinar em contextos digitais.

DESENVOLVIMENTO

Tecnologia Digital: da sociedade à escola

O desenvolvimento da sociedade está relacionado com a tecnologia que ela produz. É notório que as modificações acontecem quando os métodos e instrumentos se modelam para sanar os desafios postos na vida diária. Em épocas remotas um dos maiores avanços tecnológicos foi à invenção da roda e a



criação de várias ferramentas para facilitar o manejo da pesca, da caça e da agricultura, tecnologias criadas para garantir a sobrevivência dos seres humanos. Segundo Araújo *et al* (2017) a tecnologia é tudo o que se produz. E a partir das produções ocorrem mudanças de pensamentos e comportamentos sociais.

Nessa evolução houve o desenvolvimento da tecnologia digital que codifica informações em números, numa linguagem binária, constituindo a integridade das mensagens, contrária a analógica (LÉVY, 2010). A tecnologia digital é tida como a quarta revolução industrial ou revolução digital, pois trouxe à sociedade transformações singulares na área da ciência e da tecnologia, desenvolvendo campos, como por exemplo, da genética, telecomunicações, nanotecnologia e robótica.

A qualidade das produções é a marca da tecnologia digital, presente também no celular, computador, vídeos, material multimídia e fotografias. Bem recente, o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações e da Anatel determinou o desligamento do sinal analógico das televisões brasileiras para que a população pudesse ter uma imagem televisiva com muito mais definição, e áudio com uma qualidade superior a da transmissão analógica, melhorando a forma e o conteúdo, ou seja, a percepção do meio. A revolução digital trouxe a interconexão com o mundo, a globalização e a hibridiz da linguagem com imagens e sons, a interatividade com máquinas, usando o *touchscreen*, e com pessoas usando redes sociais virtuais.

A cultura digital está cada vez mais presente na sociedade, nas situações mais corriqueiras como, na veiculação das informações, no autoatendimento bancário, em aplicativos e nos sistemas institucionais. Com isso, há o desenvolvimento de novas competências e novas práticas (PERRENOUD, 2000).



As pessoas nascidas nessa época já passam a pensar e a agir com essas habilidades. A interatividade com o ciberespaço se tornou uma necessidade de convivência social. Prensky (2001) fala dos nativos digitais, indivíduos que nascerem em meio à linguagem digital, manuseando essas tecnologias e que conseguem realizar várias atividades ao mesmo tempo, sendo chamados de multitarefas. E dos imigrantes digitais, que não nasceram interagindo na cibercultura, mas em algum momento precisaram se apropriar dessas habilidades para se relacionar com o mundo “tecnologizado”, o que torna ainda mais necessário estar presente e fazer parte da cibercultura, caso não queira ficar para trás (LÉVY, 2010), pois o mundo está conectado e Castells (2016) conceitua como uma sociedade global, em rede. Hoje o ciberespaço possibilita formas de comunicação e informação que vão de simples assuntos cotidianos a revoluções, campanhas e criação de comunidade virtual, abordando inúmeras temáticas (LE MOS, 2015), facilitando a interação, inclusive no ambiente presencial.

Porém, melhorou o acesso aos meios de comunicação e informação. Vinculados a grandes corporações, esses meios chegavam a uma pequena parcela da sociedade de forma vertical, assim como sua forma de produção. Hoje é possível obter informações em jornais digitais, canais no *youtube*, plataformas de pesquisa e perfis em redes para acessar notícias mundiais e locais em tempo real. De acordo com Castells (2016, p.101): “A universalidade da linguagem digital e a pura lógica das redes do sistema de comunicação geraram as condições tecnológicas para a comunicação global horizontal”.

Entretanto, devido à desigualdade social e econômica, a tecnologia não é acessível a todos. Além de não possuir esses bens e serviços, o não



entendimento dessas tecnologias acirra mais ainda a distância dos meios de produção e acesso a informação das camadas sociais mais carentes, restringindo consideravelmente a participação cidadã e o direito à comunicação como é garantido pela democracia. A ONU considerou o acesso à internet um direito fundamental (PIOVESAN; MUÑOZ, 2016). O governo atendendo a demandas econômicas passa a dar importância à inserção das tecnologias digitais no setor público de educação e também passa a baixar os preços de *smartphones*, dando margem ao acesso dessa tecnologia a populações mais humildes (TONDO, 2015). Araújo *et al* (2017, p.924-925) afirmam que: “Na década de 90, a internet promoveu grandes mudanças nas esferas sociais e econômicas. Estas mudanças alteraram também a dinâmica escolar”.

Com a inserção das tecnologias na educação, no mundo do trabalho e no setor administrativo, o desenvolvimento sociocultural se intensificou, houve a expansão dos processos cognitivos, de políticas públicas e de mercado voltada para a inclusão digital. Pais (2008) assevera que o destaque desse aspecto de transformação é fundamental para a compreensão dos sinuosos caminhos da inserção das novas tecnologias nas práticas educativas. Com os incentivos e ofertas ao consumo de novas tecnologias, surge o analfabetismo digital, o uso sem criticidade e sem reflexão acerca da tecnologia (BUCKINGHAM, 2008), com o apreço à velocidade, as pessoas têm suas vidas tão corridas que não param para refletir sobre os acontecimentos, sobre seu próprio dia a dia, o que vem a ser outro desafio a ser combatido. Logo, há a necessidade da ampliação qualitativa, reflexiva e crítica dos processos de inclusão digital em ambientes formais e não-formais de educação, caso contrário, esses meios serão apenas motivadores de mais desigualdade social.



Docência digital

A lousa, o giz e o livro didático foram durante muito tempo os instrumentos básicos do trabalho do docente. Com a vinda do computador e da internet, houve mudanças na forma de adquirir e produzir conhecimento. O espaço virtual deu margem a diversas formas de se relacionar e de ser socialmente engajado. Dessa forma, a área educacional não pode ficar sem imergir nesse espaço, já que a escola é extensão da sociedade. Com a reforma da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, é notório que a educação digital deve ser contemplada nas redes de ensino, pois cita em suas competências a necessidade de:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p.09).

A partir dessas ideias o docente e os sistemas de ensino precisam melhorar sua estrutura e modificar sua forma de agir com relação ao discente, já que lecionar está para além de repassar informações, lecionar está relacionado ao ato de formar pessoas capazes de interagir, de cuidar da natureza, de propor soluções para amenizar ou resolver os problemas do meio em que vivem, de se comunicar de forma consciente e crítica. A inserção das tecnologias digitais na escola não está baseada apenas no uso do computador, celular e redes como ferramentas de classe, mas com a leitura que se faz desses aparatos, com as intervenções sociais possíveis na relação ética e estética das produções. Conforme Grinspun (2009):

a educação tecnológica está baseada na concepção de uma educação transformadora, progressista, que vai além de uma proposta de ensino na escola para aprofundar-se junto com o projeto político pedagógico da escola que, por certo, nos dias atuais deve integrar as diferentes categorias do saber, fazer, ou do saber fazer para uma grande categoria do saber ser (GRINSPUN, 2009, p.92-93).

A constituição de 1988 em seu artigo 214 abriu espaço legal para a implantação dos primeiros projetos voltados para as tecnologias no cenário da educação nacional, assim como assegurar a manutenção e o desenvolvimento em diferentes etapas de ensino. Projetos que inserem computadores e laboratórios de informática na escola estão se tornando comuns, desde o ensino básico ao superior. Dentre eles, pode-se mencionar o projeto UCA, um computador por aluno, houve o projeto EDUCOM e o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) (FONSECA, 2011) e a entrega de *tablets* para docentes (TIBEL *et al*, 2014).

Mesmo com o incentivo governamental, ainda existem desafios, pois no início não houve preocupação com a formação de professores que estavam em sala de aula (SANTIAGO, 2017) e a manutenção dos itens digitais repassados à escola é escasso ou em alguns casos inexistente. O professor, como mediador educativo, precisa estar atualizado e preparado para trabalhar com as novas tecnologias, precisa conhecer a linguagem digital e os novos gêneros dos discursos, o que reforça a importância da formação docente para entender e atender a essa demanda. Os docentes precisam conhecer como as relações de sociabilidade acontecem no ciberespaço para desenvolver o conhecimento de forma participativa e compartilhada (RIBEIRO, 2012). O ensino com base nas



tecnologias digitais, ganha novos horizontes e amplia a diversidade da abordagem educacional.

A escola hoje conta com aplicativos de ensino, jogos, redes sociais e espaços virtuais que permitem a descentralização do saber e o compartilhamento das produções. O trabalho docente deve estar alicerçado nesses contextos. O ensino tradicional não precisa ser descartado em sua totalidade, pois a presença pedagógica no campo online e presencial representa o ensino híbrido que se constitui da sala de aula tradicional e do espaço virtual, tornando-os complementares (ANGELUCI e CACAVALLLO, 2017). Muitas instituições já utilizam essa prática, o discente se torna atuante e há a superação do distanciamento na relação professor e aluno (BEZERRA e FARBIARZ, 2017). Existem estratégias de ensino domiciliar com meios tecnológicos e acompanhamento da aprendizagem de forma remota. A viabilidade dessa ação ocorre porque já se utiliza aplicativos como o Aluno *online*, o Professor *online* e *Google Classroom*.

Mas é essencial que o professor, ao usar as tecnologias digitais na sala de aula, tenha vontade de aprender e que use, relacione, experimente, avalie e tenha uma boa gestão do tempo de trabalho (RIBEIRO, 2016). É importante ressaltar o compromisso com o domínio das técnicas para identificar qual aplicativo é mais adequado ao conteúdo que será repassado. Essa prática docente exige uma tomada de decisão profissional que envolve disciplina e criatividade, pois a tecnologia remete, hoje, a novos modos de percepção e de linguagem, a novas sensibilidades e escritas (MARTÍN-BARBERO, 2006). Portanto, é fundamental a incorporação da concepção do professor/pesquisador e criador de novas práxis, com uma proposta



educacional que fuja da mera reprodução de conhecimentos. Silva (2012) destaca que:

Não mais a prevalência do falar/ditar, mas a resposta autônoma, criativa e não prevista dos alunos, o rompimento de barreiras entre estes e o professor, e a disponibilidade de redes de conexões no tratamento dos conteúdos de aprendizagem (SILVA, 2012, p. 223).

Com essa abordagem, o educador pode compreender como organizar sua estratégia de trabalho, entender que os estudantes têm novas potencialidades comunicativas e são atraídos por sons, imagens, movimentos e cores (KENSKY, 2001). A relação pedagógica ganha características interativas. Caso ocorra a falta de conexão da linguagem dos estudantes com a linguagem escolar, a reprovação e o abandono são proeminentes, pois não há uma comunicação efetiva sem o entendimento das mensagens, não há aprendizagem e nem o interesse por conhecimento. O tédio se instala quando a forma de pensar da geração internet e do professor não se interligam. O jovem nascido na era da internet não se sente contemplado com a estrutura mecânica de aula expositiva, sem interação (SOUZA, 2014). A interação e a flexibilidade são passos importantes no planejamento dessas novas aulas, pois necessitam chamar a atenção do educando para que se envolva no processo de ensinar e aprender. Assim, a cultura, do professor e do aluno se encontram, dialogam e se enriquecem reciprocamente (BAKHTIN, 1997).

O educador, mediador de práticas pedagógicas por meios digitais também deve compreender que o ensino precisa ser humanizado e ter vínculos afetivos para que consiga incluir os educandos em tarefas de resolução de problemas, com situações reais para que possam expressar suas mensagens. O



educador digital deve ser motivador da criatividade dos discentes que chegam as escolas com uma grande diversidade cultural e têm acesso de forma muito rápida e mecânica a grande quantidade de informação. De acordo com Moran *et al* (2013):

Os professores podem ajudar os alunos incentivando-os a saber perguntar, a focar questões importantes, a ter critérios na escolha de *sites*, de avaliação de páginas, a comparar textos com visões diferentes (MORAN *et al*, 2013, p.37).

Por essa razão, as aulas mediadas pelas tecnologias digitais exigem que o conhecimento não seja fragmentado. Embora estejam permeadas de conhecimentos disciplinares específicos, precisam contemplar a prática de formação integral cuja proposição permite reconhecer não só o diálogo entre disciplinas, mas também, e, sobretudo, a conscientização sobre o sentido da presença do homem no mundo (FAZENDA, 2013). Muitos projetos educativos não se desenvolvem de forma qualitativa quando o conhecimento é desconectado dos demais saberes. O uso das tecnologias digitais nas atividades pedagógicas se torna significativo quando há o vínculo entre o ensino e a vida (VIGOTSKY, 2007). As práticas docentes precisam estimular sentidos, ideias acerca do mundo e das vivências em que os estudantes estão inseridos. Segundo Moraes (2005):

Todas essas pressões forçam as escolas a repensar seus métodos, em resposta às exigências de um novo tempo. Promover ações que visem estabelecer conexões dialógicas entre todos os sujeitos que convivem no espaço escolar, em uma perspectiva de educação para a cidadania plena (MORAES, 2005, p.300).



A prática educativa não pode ser isolada da vida, da formação cidadã. Associar tecnologias digitais às atividades docentes, amplia os horizontes acerca dos ambientes educativos, afetando os fundamentos de sua formação e de sua competência profissional, bem como as bases do saber ensinar (TARDIF e LESSARD, 2014). A tecnologia digital se tornou uma aliada na educação do século XXI, pois abre espaço para a manifestação da comunicação coletiva, ressignifica as formas de ensino e de aprendizagem com métodos que precisam ser ativos, colaborativos, moldado em contextos globais (SOUZA, 2018).

E essa associação, traz possibilidades de atividades lúdicas, ecológicas, culturais e politizadas em ambientes virtuais. “Quando a escola e as tecnologias digitais dialogam, a sociedade ganha em qualidade de ensino.” (OLIVEIRA, 2019, p.37). Contudo, as práticas docentes mediadas pelas tecnologias contribuem para o desenvolvimento qualitativo da educação e estimulam a formação de cidadãos capazes de participar da vida econômica, política e social do país.

Práxis digital na disciplina de Português

Com o avanço da tecnologia, as demandas sociais, culturais e econômicas mudam. Assim, o conhecimento vem se modificando e o ensino e a aprendizagem da linguagem tem se transformado continuamente. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNS (1997, a princípio o ensino da língua portuguesa estava situado em dois estágios, a alfabetização e o estudo da língua.

Na alfabetização, o professor deveria ensinar o sistema alfabético da escrita e prosseguir com a decodificação das palavras e algumas regras ortográficas. O que desencadearia na apropriação da leitura e da escrita. Entretanto, para Freire (2009, p.11) o ato de ler: “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita. A leitura do mundo precede a leitura da



palavra.” Na outra etapa seriam os exercícios de redação, os treinos ortográficos e de gramática.

O ensino da linguagem até então descartava a realidade, o dia a dia era desvalorizado, a apreciação era feita apenas pelo uso da escrita culta, formal. Apenas o ensino gramatical era valorizado. A linguagem era vista como expressão do pensamento, como um ato racional e objetivo. Após, a língua passou a ser vista como instrumento de comunicação, com o ideal de emissor – receptor, priorizando a compreensão da mensagem e o código linguístico institucionalizado. A passividade do leitor é uma característica comum nesses modelos tradicionais (TRAVAGLIA, 1997). O processo de ensino e aprendizagem era sistematizado, verticalizado, sem envolvimento das práticas sociais textuais. Os métodos sintéticos e analíticos de alfabetização reinaram por anos.

Mas, a partir de questionamentos dos métodos tradicionais os procedimentos didáticos evoluíram. Devido a pesquisas e a novos apelos sociais por conta do avanço das tecnologias, da cultura e de fatores financeiros, a ideia de interação da linguagem ganhou respaldo e emergiram novos rumos para o ensino da língua portuguesa. Surge então a importância do discurso no campo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Compreender os enunciados é fundamental para o desenvolvimento desse estudo, a análise e produção do texto oral, verbal e não verbal, as variantes linguísticas, marcam as aulas atuais. Segundo Bakhtin (1997):

Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997, p. 279).



Com o surgimento contínuo de vários gêneros textuais e novas formas de comunicação, a interação social da linguagem passa a constituir objeto de estudo essencial na disciplina de Português, pois é a ação fundamental para a promoção dos letramentos sociais e para a atratividade no ensino (OLIVEIRA; ARRIEL, 2018). E com a imersão das tecnologias na sociedade, a cultura digital se torna um espaço de mediação das linguagens. Com a cibercultura o perfil dos estudantes mudou. O ato de ler e de escrever ganharam novos contextos. Santaella (2013), categorizou os leitores em três tipos: leitor contemplativo, leitor movente e leitor ubíquo. Sobre o terceiro, há “uma prontidão cognitiva ímpar para orientar-se entre nós e nexos multimídia” (SANTAELLA, 2013, p.278).

A figura do educando como recipiente a ser preenchido com informações não funciona mais. A relação com as tecnologias digitais vem como uma forma de intervir nesse processo, pois há uma complexidade e necessidade de se estudar e de se criar possibilidades de aprendizagem bem fundamentadas, com base na interação comunicativa estabelecida no dia a dia. Com essa relação surge a “Educomunicação” que no entendimento de Soares (2004) se destina ao estudo dos meios de comunicação de forma técnica e crítica para que não ocorra manipulação com o uso de ecossistemas comunicativos, primando por ambientes abertos e democráticos, e a melhora da expressão e comunicação das atividades educacionais. A criação de ecossistemas comunicativos traz ao sistema educacional um norte para auxiliar no estudo da linguagem no meio social formal e informal.

O avanço das tecnologias no campo digital, informacional e comunicacional continuam a mudar as relações de ensino e aprendizagem da



língua portuguesa. Os textos não literários ganham importância, e com a ascensão midiática, surgem novos desafios de leitura, escrita e interpretação. De acordo com Viana (2017) ser letrado não é apenas quem sabe ler e escrever, mas alguém que pensa, reflete, critica e constrói interpretações, que age e reage sobre a realidade para fazê-la sua. Por isso, é necessário o domínio dos múltiplos letramentos, não só do letramento da palavra, da letra, mas das contribuições externas que constroem os sentidos textuais formais e informais, literários e não-literários. O texto na atualidade abarca dimensões verbais e não verbais com formatos digitais, multimidiáticos e ganha tendências não lineares.

Mesmo com a flexibilização e a autonomia gerada pelo movimento das tecnologias, e com a dinamicidade da linguagem, é necessário ao professor de língua portuguesa ter o perfil de mediador, interlocutor, pesquisador e coautor desse processo. E é essencial que se coloque como um aprendiz diante da vida e das mudanças sociais. “Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento” (FREIRE, 1996, p.55).

Nesse sentido, Cavalcante e Souza (2016) asseveram que em um sociedade marcada pelo digital, faz-se necessário priorizar um processo educativo de alfabetização e letramento significativos, que levem em conta a multiplicidade tecnológica que hoje se apresenta. Os autores ainda destacam que o letramento digital implica tanto na apropriação de uma tecnologia, quanto no exercício efetivo das práticas de escrita e de leitura que permeiam a cibercultura. Visto isso, a função dos professores de Letra-Portuguêsa se ampliou, pois a linguagem mudou. Existem novas competências discursivas. E para inserir o estudante no meio social, o educador precisa ter domínio das



ferramentas audiovisuais, recursos da informática, ter conceitos digitais e de espaço virtual.

Segundo Amaral (2003), a linguagem digital é híbrida e se dirige a frente pelo produtor e sua relação com a contribuição de ideias do usuário em relação ao conteúdo. O professor como mediador de aprendizagens, pode, a partir do seu conteúdo, criar sequências didáticas com práticas de letramento. Para Gilster (1997, apud Freitas, 2010) há a necessidade de proficiência em quatro competências para o letramento digital: capacidade de realizar a avaliação crítica de conteúdo, sendo a capacidade de julgar o que é encontrado na rede; capacidade de ler utilizando o modelo não-linear ou hipertextual; capacidade de associar as informações de diferentes fontes e; capacidade de realizar buscas para lidar com a biblioteca virtual. Por isso, muitos educadores de linguagem sentem dificuldades em utilizar essas tecnologias de forma didática. Todavia, se bem utilizadas, as tecnologias digitais se tornam grandes aliadas.

As possibilidades educacionais advindas do mundo virtual podem modelar as aulas de língua portuguesa. A utilização bem planejada dos gêneros textuais digitais assim como dos suportes digitais propiciam o desenvolvimento da leitura e da escrita. O *e-mail*, por exemplo, permite trabalhar a linguagem padrão e não padrão; os *memes*, estimulam produções de vídeos, músicas, imagens e escritas com cunho humorístico; os *blogs* funcionam como diários digitais; o *podcast* similar a um programa de rádio estimula a criatividade e a oralidade; o jornal digital contempla vários tipos textuais e sequências discursivas e o *Instagram* possibilita a leitura de imagens. O conto digital ou digital *storytelling* traz a opção da produção de narrativas curtas “que alia a



prática milenar de contar histórias às novas tecnologias da informação e comunicação” (SILVA e BRANCH, 2012, p.04). Já o *Facebook* é visto como um meio para criar grupos de trabalho, de estudos e discussões, produção de vídeo aulas por alunos para o *Youtube* e criação de “perfis” em redes sociais de personagens históricos (FREITAS, 2017). O *Whatsapp* um veículo de escrita de mensagens instantâneas, assim como de áudios e que pode ser usado para criar grupos de classe. O *Twitter* permite a criação de textos com 140 caracteres, com escrita colaborativa e os hipertextos que remetem a outras leituras de forma imediata e interligadas. E ainda há jogos virtuais que simulam a vida cotidiana, proporcionando a criação de narrativas digitais.

Ademais, a linguagem nesses ecossistemas comunicativos está sempre se modificando, seja com excesso de imagens que podem ser com *emoticons* que expressam sentimentos humanos, enigmas figurados com figuras e sinais que exprimem sons de palavras ou frases, uso incomum de pontuação e acentuação, escrita diferenciada com intuito de imitar a linguagem oral e abreviação de palavras que culminaram no internetês (DANTAS, 2018), ou seja, o português digitado nas redes (KOMESU e TENANI, 2010). E atualmente o uso de *gifs*, imagens animadas, é uma constante nas trocas de mensagens seja por e-mail, *Facebook*, *Telegram* ou *Whatsapp*, ou seja, há uma intensidade emergente na linguagem digital.

E ainda há a veiculação de notícias *fake*, o que aumenta a necessidade do educador de se apropriar das interfaces atuais de comunicação e informação. As aulas de Português já não podem mais ficar estagnadas em práticas descontextualizadas. Educar em uma realidade conectada, em rede, transcende o espaço físico e transforma a realidade virtual num ambiente educativo. As



incertezas em aplicar novos métodos ocorrem, porém, continuam surgindo muitos meios de provocar situações de letramento.

Essas novas leituras e formas de escrita desencadeiam múltiplos conhecimentos. Ademais, é possível contar com aplicativos e telefonia móvel. Desses instrumentos, o que os discentes utilizam mais é o celular. O uso passou a ser vetado por leis federais em horário de aula. No entanto, na mesma lei é possível compreender que a utilização é permitida quando houver finalidade pedagógica (BRASIL, 2007). “As tecnologias móveis, bem utilizadas, facilitam a interaprendizagem, a pesquisa em grupo, a troca de resultados.” (Moran, 2013, p. 58). Sem dúvida, as práticas educativas com tecnologias digitais nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e de tempo e a compreensão e a utilização dessas tecnologias visando à aprendizagem dos nossos alunos e não apenas servindo para a transmissão de informações (MORAN *et al*, 2013).

Além do fomento à aquisição e compreensão da linguagem a inserção das tecnologias digitais nas aulas de Português, pode incentivar “estratégias mais amplas de inclusão social” (WARSCHAUER, 2006, p. 284). Com essa abordagem a perspectiva da inclusão digital nas práticas escolares não se baseia só na manipulação da ferramenta e na conexão, mas em práticas que desconstituam a marginalização social. A partir daí as atividades com base nas novas tecnologias tematizam projetos de vida, de relações e construções entre pares, entre pessoas que muitas vezes só têm a escola como ponto de referência cognitiva e cultural.

CONSIDERAÇÕES

O educador da disciplina de língua portuguesa tem uma presença muito forte na sociedade, embora todos os educadores sejam também docentes



da língua materna, os olhares se voltam com mais intensidade para quem leciona essa disciplina. Tendo em vista a visibilidade da matéria nas avaliações externas, a cobrança das instituições de ensino e a atribuição do fracasso escolar por falta do saber ler e escrever, ensinar Português tem se tornado um desafio ainda maior, pois os meios digitais estendem essa responsabilidade, todavia, intensificam as oportunidades de alfabetização e letramento.

As práticas educativas digitais descentralizam o saber, potencializam ações inovadoras significativas, lúdicas, interdisciplinares e evidenciam a necessidade da inclusão no mundo letrado e virtual. Por isso, é preciso que esses docentes busquem compreender esses processos, investindo na sua formação, sem medo de tentar, sendo ousado, investigativo e indagador. Os conteúdos e as metodologias só fazem sentido se tiverem uma função que atenda a formação de cidadãos aptos a fazer intervenções no meio em que vivem. Tudo isso parte do desenvolvimento da leitura, da escrita e da compreensão de mundo que os cerca.

Logo, o uso das ferramentas digitais para o ensino da linguagem só funciona com o manuseio pedagógico, que precisa ser preparado. O meio ambiente digital é uma possibilidade de promover qualidade educacional no mundo contemporâneo, porém é importante salientar que esse percurso envolve a subjetividade dos educadores e dos discentes, investimento e melhoramento social.



REFERÊNCIAS

- ANGELUCI, A.; CACAVALLLO, M. Inovações no ensino híbrido: uma perspectiva a partir da teoria ator-rede. **Comunicação & Educação**, v. 22, n. 1, p. 63-73, 6 jun. 2017.
- AMARAL, S. F. As novas tecnologias e as mudanças nos padrões de percepção da realidade. In: Silva, E. T. (Coord.). **A leitura nos oceanos da Internet: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 17-38.
- ARAUJO, S. P.; VIEIRA V. D.; KLEM, S. C. S. e KRESCIGLOVA, S. B. Tecnologia na Educação: Contexto Histórico, Papel e Diversidade. **IV Jornada de Didática III Seminário de Pesquisa do CEMAD**. 31 de janeiro, 01 e 02 de fevereiro de 2017.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BEZERRA, W.; FARBIARZ, A. O percurso dos educadores entre a pedagogia convencional e o ensino conectado - estudo de caso do Projeto GENTE. **Comunicação & Educação**, v. 22, n. 1, p. 147-155, 6 jun. 2017.
- BRASIL, **Constituição da república federativa do Brasil**. Capítulo III da educação, da cultura e do desporto, seção I da educação. Brasília, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular-BNCC**. Brasília, DF, 2017.
- BRASIL. **PROJETO DE LEI N.º 2.246-A, DE 2007**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=517286> Acesso em: 12/12/2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BUCKINGHAM, D. **Aprendizagem e Cultura Digital**. Disponível em: <https://www.academia.edu/2748122/Aprendizagem_e_cultura_digital> Acesso em: 05/04/2020.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.
- CAVALCANTE, L. E.; SOUZA, L. F. de. **Leitura, Letramento Digital e Competência em Informação**. Disponível em: <<http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2016/09/Art38-ano8-vol17-dez2016.pdf>>. Acesso em: 09/04/2020.
- DANTAS, M. V. **Abreviaturas utilizadas no internetês: fatores fonológicos (e semânticos)**. Disponível em: <<http://200.17.114.109/bitstream/riufal/5302/1/Abreviaturas%20utilizadas%20no%20internet%20e%20sem%20anticos.pdf>>. Acesso em: 25 abr 2020.
- FAZENDA, I. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2013.
- FONSECA, A. L. B. F. **Projeto UCA- Um computador por aluno: analisando as condições da implantação em uma escola da rede pública do distrito federal**. Disponível em: <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/2246/1/2011_AnaLeticiaBandeiradaFonseca.pdf>. Acesso em: 22 abr 2020.



- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p.335-352, dez. 2010.
- FREITAS, M. S. Prática docente e as tecnologias da informação e da comunicação: abordagens pedagógicas de professores da Escola Governador Adauto Bezerra. **Dissertação (Mestrado)** – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira. Fortaleza, p. 56. 2017.
- GIL, A C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2017.
- GRINSPUN, M. P.S. Z. **Educação tecnológica: desafio e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2009.
- KENSKY, V. M. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, Ilma Passos (Org.). **Didática: o ensino e suas relações.** São Paulo: Papyrus, 2001. p. 127-147.
- KOMESU, F.; TENANI, L. E. Práticas de letramento/ escrita no contexto da tecnologia digital. **Revista Eutomia**, ano 3, edição 1, p. 2- 3, jul. 2010.
- LEMOS, A. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea.** Porto Alegre: Sulina, 2015.
- LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 2010.
- MARTÍN-BARBERO, J. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: MORAES, D. **Sociedade midiaticizada.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2006, p. 51-79.
- MORAES, C. V. De um mundo da escola para uma escola do mundo: reflexão sobre meios e sobre fins. **Comunicação & Educação**, v. 10, n. 3, p. 297-304, 30 dez. 2005.
- MORAN, J. M.; MASSETO, M. T. e BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, SP: Papyrus, 2013.
- OLIVEIRA. H. F.; ARRIEL. T. D. G. Ensino/aprendizagem de língua portuguesa na escola: explorando letramentos. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 18, n. 3, p. 451-477, 2018.
- OLIVEIRA, M. **Docência nos anos finais do ensino fundamental e suas relações com as tecnologias digitais.** Disponível em: < <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/5530/Dissertacao%20Raquel%20Mignoni%20de%20oliveira.pdf?sequence=1&isAllowed=y> >. Acesso em: 08 abr 2020.
- PAIS, L. C. **Educação escolar e as tecnologias da informática.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

- PIOVESAN, F.; MUÑOZ, L. **Internet e direitos humanos**. Disponível em: < <https://nacoesunidas.org/artigo-internet-direitos-humanos/>>. Acesso em: 22 abr 2020.
- PRENSKY, M. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. Disponível em: < <https://doeplayer.com.br/2203029-Nativos-digitais-imigrantes-digitais.html> > Acesso em: 02 abr 2020.
- RIBEIRO, A E. Tecnologia digital e ensino:breve histórico e seis elementos para a ação. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.19, n.2, p. 91-111, jul./dez. 2016.
- RIBEIRO, M. H. **Práticas de letramento digital na formação de professores: um desafio contemporâneo**. Disponível em: < <http://www.ufjf.br/ppge/files/2012/05/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Mariana-Henrichs-Ribeiro.pdf> > Acesso em: 05 jan 2019.
- SANTAELLA, L. **Comunicação Ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.
- SANTIAGO, L. B. M. História e memória da informática educativa no Ceará.2017. 354f. – **Tese (Doutorado)** Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2017.
- SILVA, Cátia Luzia Oliveira da; HARRIMAN, Robert Maribe Branch. **Aligning Digital Storytelling to The TPACK Framework: A Learning Experience for Pre-Service Teachers in A Learning-By-Designing Project**. Anais do XVIII WIE. Rio de Janeiro, 2012.
- SILVA, M. **Sala de aula interativa: educação, comunicação, mídia clássica, internet, tecnologias digitais, arte, mercado, sociedade, cidadania**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- SOARES, I. O. **Mas, afinal, O que é Educomunicação?** Disponível em: < <https://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/27.pdf>. > Acesso em: 09 jan 2019.
- SOUZA, G. L. **O Jovem e a geração digital: compreendendo melhor este sujeito**. Campinas, SP: s.n., 2014.
- SOUZA, S. Metodologia de projetos e atividades educacionais na formação do professor. **Comunicação & Educação**, v. 23, n. 1, p. 93-106, jun. 2018.
- TARDIF, M. e LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- TIBEL, A. J.; NOBRE, I. A. M.; NUNES, V. B. **Uso de Tablets na Educação na Percepção de Professores da Educação Profissional**. Disponível em: < http://www.tise.cl/volumen10/TISE2014/tise2014_submission_14.pdf>. Acesso em: 22 abr 2020.
- TONDO, R. **Smartphones e pobreza digital: o consumo de telefones celulares e internet por jovens de camada popular**. Disponível em: < <http://coral.ufsm.br/congressodireito/anais/2015/5-12.pdf>>. Acesso em: 22/04/2020.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação:um proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1997.



VIANA, R. A. **A leitura e a escrita na sala de aula: práticas sociais.** Revista Docentes, ano 02, n.002, p. 19, abr. 2017.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WARSCHAUER, M. **Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006

AS DIFICULDADES NA UTILIZAÇÃO DOS AMBIENTES VIRTUAIS PELOS PROFISSIONAIS DO ENSINO

SANTOS, Fábio Roberto Silveira

As transformações dos espaços educacionais tem sido algo notado na atualidade. As novas tecnologias de disseminação do conhecimento favorecem substancialmente o acesso à informação e a possibilidade de construção de saberes a partir de métodos mais ativos, capacitando os educandos para um espaço de pesquisa mais eficiente.

O pensamento no mundo das telecomunicações e dos softwares reforçam essa ideia. Ele passa por novas elaborações, resignificando as relações homem, trabalho e inteligência. Estes pilares os tornam interdependentes, pela metamorfose dos dispositivos informacionais e tecnológicos de modo geral (LÉVY, 1993).

O caráter policêntrico das inovações tecnológicas, onde proporciona inserção de novos processos educativos e agentes pedagógicos na sala de aula, deve ser acompanhado de uma crescente aprendizagem no local de trabalho a fim de balizar as inovações com os procedimentos de ensino por meio da tecnologia (BIANCHETTI, 2001).

Toda essa inserção de novos processos educativos proporciona modificação do espaço escolar e cria uma atmosfera digital cada vez mais consistente e de fácil acesso aos estudantes. Ele possibilita o rompimento de fronteiras do conhecimento em tempo real, a partir de ferramentas digitais que

complementam as didáticas aplicadas pelos profissionais do ensino. Essas novas ferramentas tendem a possibilitar aos educandos um caminho mais prazeroso na construção do seu conhecimento. Essas transformações sociais impulsionadas pelas novas tecnologias da informação e comunicação (TICs), dos esforços governamentais como ente federativo, das modificações estruturais voltados a novas tecnologias nas instituições de ensino, surge à necessidade de analisar como essas inovações tecnológicas podem modificar o espaço educacional e as principais dificuldades de seu gerenciamento pelos gestores e profissionais de ensino, traçando-se como objetivo desta pesquisa analisar as dificuldades enfrentadas na implantação e utilização do ambiente digital no ensino médio das instituições públicas.

Como possíveis inquietações, observa-se propensas discrepâncias entre a estrutura montada e a qualificação dos profissionais de ensino, sua competência técnica e vontade para atuar em estruturas de tecnologia mediante uso das ferramentas educacionais.

METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa representa os percursos científicos necessários para resolução dos objetivos propostos. A racionalização dos processos permite ao pesquisador um amparo técnico que valida toda sua conduta no tocante à pesquisa, com uso de ferramentas que ratificam os dados e sistematiza o trabalho. Para Marconi e Lakatos,

o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia permite alcançar o objetivo – conhecimentos validos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista (MARCONI M. d., Fundamentos da Metodologia científica, 2009, p. 83).

Esta pesquisa se configura como bibliográfica. A pesquisa bibliográfica, segundo Andrade (2005) e Gil (2002), desenvolve-se a partir de materiais já existentes, como livros e artigos científicos. Cervo e Bervian (2002) afirmam que esta pesquisa leva em consideração as contribuições históricas, culturais e científicas sobre determinado assunto, tema ou problema.

Desse modo, a coleta dessas informações históricas, culturais e científicas reforçou todo o conceitual deste artigo servindo de coluna de sustentação argumentativa para obtenção de argumentação satisfatória.

Mediante a necessidade de cumprimento dos objetivos propostos neste trabalho, a pesquisa documental também foi imprescindível para melhor confronto de informações a partir de documentos institucionais que nortearam os resultados. Cervo e Bervian (2002, p. 67) salientam que nesse tipo de pesquisa “são investigados documentos a fim de se poder descrever e comparar usos e costumes (...) e outras características”.

Logo, a investigação desses documentos se tornou algo importante para a saúde dos dados resultantes deste estudo.

Diante de tal percurso metodológico, pretende-se chegar aos resultados desse artigo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Aprendizagem para o novo século: Novos cenários, novos métodos.

Os espaços sociais, familiares e profissionais perderam suas fronteiras com a nova cultura digital. A ideia de território geográfico e distanciamento ganharam novas formas de se conceituar. O rompimento do espaço/tempo, em muitas nuances, trouxe a difusão de informações “brotadas” de qualquer parte

do planeta e acessíveis a qualquer momento. Isso trouxe uma elevação substancial e sustentável no compartilhamento de dados e informações capazes de reconfigurar a ideia de distanciamento como entrave para a disseminação do conhecimento. Lévy (1999, p.14) classifica tal fenômeno como o novo nomadismo. “O espaço do novo nomadismo não é o território geográfico, nem o das instituições ou o dos Estados, mas um espaço invisível de conhecimentos, saberes, potências de pensamento em que brotam e se transformam qualidades do ser, maneiras de construir sociedade”.

O novo nomadismo proposto por Lévy (1999) rompe barreiras informacionais e naturalmente propõe uma nova forma de pensar e reconstruir o conhecimento global. Nesse cenário, surge a proposta da inteligência coletiva, um princípio educacional moldado ao novo século, onde, a partir do uso das tecnologias, é possível a integração de dados capazes de, em curto espaço de tempo, proporcionar novos conhecimentos e novas interações para a formação da ciência.

Lévy (2003, p. 28) define inteligência coletiva como “[...] uma inteligência distribuída por toda a parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências.” Ele ainda ressalta a ideia colaborativa e de diferentes combinações de seres humanos e mídia nas diversas partes do mundo destacando como sendo uma rede de pensamento complexa.

Através do ciberespaço (conceituado logo abaixo), é possível a interligação de indivíduos em locais geograficamente distintos proporcionando o suporte ao desenvolvimento da inteligência coletiva. A desterritorialização e a presença imaterial dos atores, proporcionada através dos sistemas tecnológicos,

cria o âmbito das relações virtuais, do armazenamento digital de informações, e da capacidade eletrônica de apresentar dados em tempo real, dando ao indivíduo a ferramenta necessária para multiplicação do conhecimento por meio da facilitação da coleta das informações.

Mediante tamanha modificação social e cultural oriunda da revolução tecnológica, surge este termo ciberespaço e conseqüentemente a cibercultura.

O modelo da cibercultura, segundo Lévy (1999), se define como ponto de partida para o simbolismo sociocultural da relação simbólica entre sociedade, cultura e tecnologias digitais. Ele afirma também que a cibercultura rompe com modelos tradicionais da comunicação em prol de uma cultura participativa multilateral e não apenas unilateral ou bilateral, potencializando trocas de informações entre vários indivíduos ao mesmo tempo num novo formato.

Por convergência, refiro-me ao fluxo de conteúdos através de múltiplos suportes midiáticos, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam (JENKINS, 2008, p.27).

A cibercultura, nesse contexto, engloba elementos diferentes do ciberespaço, uma vez que contempla todo o sistema mecânico proposto como também as interações do seu uso na veia comportamental dos seus usuários, reconfigurando novas formas comunicacionais que alteram o modo de construção cultural e social. “[...] a convergência não ocorre por meio dos aparelhos, mas sim, dentro de cada cérebro dos consumidores em suas interações sociais com os outros”(JENKINS, 2008, p.30).

Lima (2005), afirma acerca da importância do uso das novas tecnologias numa nova construção da identidade docente. Ainda, assevera o

autor, que a aceleração do acesso à informação e a acumulação dos saberes em ambientes virtuais exige dos indivíduos não apenas a reprodução do saber, mas a manifestação autônoma na realização das suas atividades convencionais como pensar, aprender o mundo e lidar de forma criativa com as questões cotidianas que se problematizam na sua vida.

Os cenários contemporâneos têm mostrado uma necessidade premente de quebra de paradigmas conceituais. Estes cenários se configuram em diversas áreas, como por exemplo, a área econômica, social, política, cultural e educacional. Não levar em consideração essas modificações, é entrar num estado de miopia capaz de trazer estagnação de mecanismos e conceitos que se encontram em pleno estágio de ruptura e reestruturação na sociedade. Coll (2010) , compreende uma nova formação social com base nessas égides, orquestrada através do uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) com cultura própria e simbiótica ao ambiente físico.

As configurações progressivas modificam estruturas onde não há a obrigatoriedade de um compartilhamento de mesmo espaço físico para desenvolvimento de um trabalho ou para comunicação. Coll (2010), chama esses cenários de forças impulsionadoras classificando-as em economias globais, políticas de apoio, alfabetização digital da população e infraestrutura tecnológica. Todas essas forças formam um conjunto de processos que se virtualizam por meio das TICs e criam novos ambientes, como por exemplo, a tele aprendizagem, o teletrabalho, formação de equipes virtuais, organizações virtuais, comunidades e sociedades virtuais. A partir desse novo contexto, tem-se a reconfiguração dos métodos formais e informais de comunicação,

aprendizagem de trabalho e tantos outros âmbitos nos quais as TICs tem trazido novas formas de visualização e execução desses processos.

Logo, no âmbito escolar, essas modificações também tem alterado os sistemas de ensino aprendizagem. A invasão das TICs nas escolas devem redimensionar o modo de aprender e de ensinar, trazendo uma urgente necessidade de adequações dos espaços de tecnologia e do capital intelectual empregado nos avanços tecnológicos da educação.

Para que o uso das TIC signifique uma transformação educativa que se transforme em melhora, muitas coisas terão que mudar. Muitas estão nas mãos dos próprios professores, que terão que redesenhar seu papel e sua responsabilidade na escola atual. Mas outras tantas escapam de seu controle e se inscrevem na esfera da direção da escola, da administração e da própria sociedade (IMBERNÓN, 2010, p. 36).

Desse modo, desenham-se pilares essenciais de modificação do espaço escolar a partir da transformação dos próprios professores, direção, administração e sociedade. Os cenários de mudanças se desenham a partir da identificação dos sujeitos e a criação de modelos que contemplem a gestão de recursos fundamentais para o bom andamento dos processos tecnológicos nas salas de aula.

A partir de uma estruturação coerente para funcionamento do sistema de tecnologia educacional, é possível estabelecer planos pedagógicos adaptados, entregando ao profissional da educação novas possibilidades de implementação de métodos mais modernos para a aprendizagem. Nesse contexto, aplica-se o principio da mudança estrutural a partir de uma complementação metodológica capaz confrontar modelos tradicionais de ensino, com possível

otimização dos resultados através do uso da tecnologia educacional. A condição “*sine qua non*” do uso da tecnologia na educação tende a otimizar os fluxos de aprendizagem. Ela amplia as capacidades humanas e favorece o mecanismo de compreensão e melhoria da capacidade de absorção do conhecimento. Esse novo cenário tem se apresentado notoriamente na vida social dos estudantes. As instituições de ensino precisam acompanhar essas mudanças introduzindo propostas que modificam o espaço da sala de aula e integra as relações conceituais da vida familiar/social e da vida escolar. A inserção desses novos cenários exige uma mudança complexa e quebra de paradigmas culturais.

Presnki (2001) afirma haver duas gerações de indivíduos, classificando-os em imigrantes digitais e nativos digitais. Como marco norteador, o autor regula o ano de 1983. Aqueles nascidos antes desta data podem ser considerados no geral como imigrantes digitais, ou seja, pais e professores que nasceram antes da inserção e popularização das TICs na sociedade. De outro modo, os nascidos pós marco regulatório, podem ser classificados segundo o autor de nativos digitais. Indivíduos inseridos desde o nascimento nessa atmosfera virtualizada e eletrônica. Logo, a mudança complexa e a quebra desses paradigmas culturais englobam muito mais que processos de desenvolvimento da competência humana para professores e pais, envolve também, uma mudança de pensamento e compreensão das novas égides norteadoras dos chamados nativos digitais inseridos no processo educacional.

Pretto (2011), afirma que a maioria das salas de aula permanecem com suas metodologias tradicionais, trazendo um verdadeiro choque de gerações entre professores e estudantes. A forte cultura da educação tradicional cria grilhões conceituais e metodológicos que impedem a sua maciça transformação

para a era digital, o que se torna um instrumento impeditivo do avanço educacional aos rumos necessários para o novo século.

As práticas pedagógicas precisam ser apoiadas pela tecnologia nesse novo século. Os nativos digitais estão presentes nas salas de aula, a maioria deles na função de estudantes, aguardando dos professores (imigrantes digitais) uma linguagem similar capaz de alinhar o cotidiano digital da sociedade em modelos pedagógicos modernos e mais interativos. Desse modo, mostra-se os cenários educacionais vigentes nas instituições de ensino. Boa parte delas, ainda enclausuradas nos moldes antigos, e algumas delas buscando a transformação por meio da capacitação profissional, investimentos em estrutura digital (redes, internet e hardwares), e desenvolvimento de processos metodológicos mais modernos a partir do uso dos softwares ou meios digitais de pesquisa. (PRETTO, 2011)

Os sistemas de tecnologias educacionais e a competência técnica dos professores.

As tecnologias educacionais irrompem os espaços escolares. Com ela, surgem necessidades de novas perspectivas de aprendizagem e metodologias adaptativas ao contexto. Uma discussão ávida e premente circunda essa nova atmosfera e abrem espaço para diversos questionamentos, análises, possíveis mudanças, apresentação de novos paradigmas e desafios nesse cenário complementar ao espaço tradicional conhecido como sala de aula. Assim, as estruturas físicas institucionais cedem parte do seu espaço para o ambiente virtual abrindo uma série de possibilidades e desafios para todos os sujeitos envolvidos. Tudo isso aponta para a necessidade do redesenho dos seus papéis

para o novo contexto educacional. São eles, os próprios professores (protagonistas do processo), a estrutura da administração escolar, direção e a própria sociedade configurada essencialmente na figura dos pais e responsáveis pelos estudantes. Todos esses sujeitos formam o conjunto necessário para aplicação de medidas administrativas de adaptação e preparação para recepção dos novos patamares educacionais trazidos pela inserção das tecnológicas da informação e comunicação (TICs) nos espaços escolares (IMBERNÓN, 2010).

Cada um dos sujeitos tem papéis fundamentais e complementares, onde a observância do papel de cada um deles se faz necessária, uma vez que são engrenagens de transformação e pilares de sustentação para a transformação das instituições de ensino a partir do uso das TICs.

Diante de todo contexto apresentado, o protagonismo do profissional de ensino, no tocante às adaptações dos sistemas de tecnologia de informação e comunicação (TICs) nas escolas, é algo importante. Sem o papel do professor desempenhado de forma a contemplar esses recursos tecnológicos, não existe sentido na aplicação de estruturas físicas de tecnologia. O professor se torna a alma, os braços e as pernas de todo aprendizado escolar.

Dois aspectos precisam ser levados em consideração quando se apresenta o professor nesse cenário de tecnologia: seu desenvolvimento técnico metodológico frente a esses novos desafios e seu comportamento no tocante a essas mudanças. Ambos os aspectos precisam ser observados e tratados de forma minuciosa pela gestão escolar: a formação técnica e continuada do profissional e a conscientização de uso de novos métodos didático pedagógicos para as salas de aula. Assim, o desenvolvimento das competências profissionais se torna fundamental para o sucesso da

transformação educacional, uma vez que o professor exerce protagonismo no processo.

Segundo Carbone (2006), a expressão da competência humana tem direta relação com o desempenho no ambiente de trabalho. Ele compreende que as realizações laborais envolvem consequências diretamente ligadas ao comportamento do indivíduo, o que condiciona às realizações das metas definidas. Leme (2005) complementa o discurso de Carbone (2006) subdividindo a competência humana em três aspectos: conhecimento, habilidade e atitude. O quadro abaixo apresenta o desdobramento conceitual da competência.

QUADRO 1 – Desdobramento conceitual da competência

COMPETÊNCIA		
CONHECIMENTO	saber acadêmico e/ou teórico	
HABILIDADE	saber fazer	competência técnica e cognitiva
ATITUDE	querer fazer	competência comportamental

Fonte: (LEME, 2005)

Nesse contexto, é fundamental para o bom desenvolvimento dos processos tecnológicos na sala de aula, que a capacitação dos professores perpassem por mecanismos capazes de trazer melhorias nos três aspectos conceituais da competência. A formação técnica continuada do professor necessita de ferramentas capazes de adaptar seu aprendizado, não apenas ao conhecimento adquirido, mas contemplar a aquisição de habilidades técnicas e, condicionalmente, levá-lo ao desejo de utilização, a atitude de mudança e quebra de paradigmas conceituais, conduzindo à competência comportamental através da conscientização do uso de novos métodos didáticos pedagógicos.

Diante do exposto, observa-se que a chave do desdobramento dos métodos tradicionais para os mais interativos-tecnológicos está em boa parte nas mãos do professor. O conhecimento e a habilidade, adquiridos a partir da qualificação profissional, não serão suficientes se não houver a atitude de mudança, do querer fazer, de libertar-se do comodismo do uso dos métodos antigos e aplicar o conhecimento na sala de aula.

Segundo Bone (2010) em pesquisa realizada com professores da rede estadual e municipal de ensino, na cidade de Recife (Pernambuco), percebeu uma consolidação dos recursos de tecnologia disponíveis para uso. Contudo deixa um alerta aos conceitos de tecnologia conhecida uma vez que estão diretamente condicionada ao tempo. A cada tempo, surgem tecnologias que são inovadoras na sua época, mas obsoletas quando se pensa nos dias atuais. Assim, é importante ressaltar e subdividir os tipos de tecnologias utilizadas nas salas de aula pelos professores por época. Pode-se encontrar então a utilização das tecnologias educacionais por parte dos professores, a depender da classificação das ferramentas conhecidas, por período. Falar das tecnologias contemporâneas remete ao uso não somente aos recursos mais antigos, como televisores, rádios, CD, DVD, como também de recursos atuais como *tablets*, *smartphones*, *iphones*, *internet* em alta velocidade, aplicativos educacionais, plataformas virtuais, etc. Assim, é necessário compreender a utilização das tecnologias educacionais no que diz respeito ao que se tem de inovador nessa nova década, e não apenas recursos transicionais aos quais os professores, quando estudantes, foram submetidos e,



hoje, copiam modelos internalizados a partir de suas experiências quando aluno.

A era digital então, tem suas particularidades e remete o pensamento dos recursos de tecnologia recém descobertos e disseminados na sociedade e nas escolas. Sua utilização por parte dos profissionais de ensino, considerando a rápida expansão desse aparato e a massificação de uso por parte dos estudantes, é essencial para o desenvolvimento lúdico da construção do conhecimento nos dias atuais. Vê-se então, a necessidade de qualificação dos profissionais de ensino, engajando-os através de processos formativos nessa nova atmosfera tecnológica, a fim de proporcionar aos estudantes melhor adaptação dos moldes sociais tecnológicos com os moldes educacionais e proporcionar conhecimento acerca desse conteúdo para que adquiram habilidades no seu manuseio e possam utilizá-los em sala de aula.

A importância da qualificação dos profissionais de ensino para uso das tecnologias.

A estrutura de tecnologia disponível nos dias atuais, tem se mostrado promissora e bastante suscetível a sua implantação no âmbito educacional. Contudo, o sistema de tecnologia educacional deve contar não apenas com o aparato físico e virtual, mas também com aperfeiçoamento continuado dos profissionais que utilizarão tais recursos. A estrutura sistêmica de qualquer processo envolve então, a operação límpida das instalações físicas (redes, conectividade) como também a modernidade dos equipamentos de acesso (notebooks, smartphones, chromebooks, tablets, computadores) e a capacitação dos professores e estudantes para utilização. Niskier (2000, p. 26)

afirma sobre a importância de se operacionalizar a educação com capacitação; [...] “é ao professor que cabe transformar qualquer nova proposta em uma ação pedagógica competente.”

Logo, o protagonismo do sistema de tecnologia educacional não se dá pela tecnologia em si, [...] “mas por um estilo de pedagogia sustentado por uma modalidade comunicacional que supõe interatividade, isto é, participação, cooperação, bidirecionalidade e multiplicidade de conexões entre informações e atores envolvidos.” (SILVA, 2000, p. 15).

O professor, sendo o principal protagonista dessa revolução digital, necessita compreender as relações com a sociedade contemporânea e a cibercultura, alinhando ao perfil comunicacional dos estudantes da nova década (SILVA, 2012).

A exemplo pode-se mencionar o projeto e-Nova Educação, alinhado ao programa educar para transformar qualificou 24.033 professores do estado da Bahia no ano de 2018, possibilitando novas formas de pensar a sala de



aula e executar procedimentos adaptativos às interfaces de tecnologias educacionais e as aspirações dos estudantes. Partindo de uma ementa com



carga horária total de 120 horas, divididos em 2 módulos EAD, o curso apresentou no seu módulo 1, as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDCI), visando o aprendizado sobre comunicação digital e instrumentos de colaboração. O módulo 2 acrescentou no seu conteúdo programático a coleta de dados. Como metodologia deste curso, a ementa apresenta a disponibilização de um plano de leitura constituído de textos

fundamentais e secundários com provocações sobre o tema e exercícios de fixação. Este material autoinstrucional foi proposto em ambiente 100% online e complementado com vídeos de orientação sobre o uso de diversas ferramentas digitais para sala de aula.

Desse modo, pode haver uma modificação do espaço educacional nas instituições de ensino a partir da implantação de recursos tecnológicos, bem como de preparação dos profissionais da educação para essa nova estrutura didática-pedagógica.

Considerando as exposições dos autores referenciados, vê-se novos cenários a serem gerenciados na educação. Essa gestão exige do seu articulador o desenvolvimento de novas competências profissionais para os professores, complementação na descrição dos cargos para trabalho pedagógico e administrativo para gestores e coordenadores, incluindo no seu pacote de gerenciamento novos atributos além dos comumente executados: da estrutura física dos aparelhos de suporte para a internet; da capacitação contínua dos professores no tocante ao uso das tecnologias; da análise e tratamento da cultura educacional, levando em consideração os atores desse cenário (professores, estudantes, gestores, coordenadores, pais e responsáveis) e suas interações emocionais com o aparecimento de didáticas inovadoras que contrastem com os modelos tradicionais de ensino.

Todos esses desafios precisam ser levados em consideração e consolidar-se no meio educacional como mecanismos essenciais de gestão para educação do século XXI. Desse modo, deve se buscar sanar paulatinamente as dificuldades enfrentadas por todos os entes, protagonistas e coadjuvantes, que formam esse mundo chamado educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transformação do espaço educacional a partir da informática e das telecomunicações tem sido algo maciço no século XXI. A metamorfose sofrida pela inovação tecnológica tem alcançado patamares necessários às adaptações metodológicas do espaço educacional. O grande desafio das instituições atualmente é organizar seus espaços para consolidar a nova estrutura tecnológica e avançar na resolução das dificuldades, fruto das adaptações nos diversos cenários de gestão.

Os professores, grandes protagonistas dessa mudança, precisam se conscientizar da importância desse novo passo e se render a esses novos patamares educacionais. A pandemia do coronavírus mostrou a muitos o quanto ainda precisam avançar, cenário epidemiológico que remontou quase que compulsoriamente o formato da sala de aula e levou a diversas inquietações no que se refere à educação que queremos a partir de agora. A tecnologia se mostrou essencial neste momento e solidificou sua permanência no mundo educacional. Cabe aos gestores e coordenadores articular essa permanência e proporcionar eficiência nas estruturas tecnológicas implementadas nas escolas, gerenciamento no tocante à qualificação constante dos professores, articular métodos e didáticas híbridas a partir de mecanismos ativos, objetivando entregar aos estudantes um conteúdo educacional adaptado e integrado à cibercultura na qual os estudantes vivenciam todo tempo no seu âmbito social e familiar.

REFERÊNCIAS

- ALBERTIN, A. L. (2004). *Comércio Eletrônico: modelo, aspectos e contribuições de sua aplicação*. São Paulo: Atlas.
- ANDRADE, M. M. (2005). *Introdução à metodologia do trabalho científico*. São paulo: Atlas.
- BAHIA, G. d. (06 de 01 de 2017). <http://www.educacao.ba.gov.br/midias/fotos/curso-de-aperfeicoamento-em-tecnologias-educacionais>. (Governo do Estado da Bahia) Acesso em 27 de 05 de 2019, disponível em <http://www.educacao.ba.gov.br>:
<http://www.educacao.ba.gov.br/midias/fotos/curso-de-aperfeicoamento-em-tecnologias-educacionais>
- BAHIA, G. d. (2020). *Jornada Pedagógica 2020*. Fonte:
<http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/80-ferramentas-para-turbinar-suas-aulas.pdf>
- BARBETTA, P. A. (2002). *Estatística aplicada a ciências sociais*. Santa Catarina: UFSC.
- BARDIN, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- BARDIN, L. A. (2010). *Análise de Conteúdo* (4ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- BIANCHETTI, L. (2001). *Da chave de fenda ao Laptop – tecnologia digital e novas qualificações: desafios à educação*. Petrópolis e Florianópolis: UFSC.
- BONA, V. d. (2010). www.ufpe.br. Acesso em 10 de 07 de 2020, disponível em Universidade Federal de Pernambuco:
https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/3812/1/arquivo49_1.pdf
- BRASIL, G. f. (07 de 05 de 2019).
https://www.mctic.gov.br/mctic/opencms/salaImprensa/noticias/arquivos/2019/05/Programa_Gesac_atinge_1_milhao_de_alunos_com_conexao_a_internet_em_banda_larga.html. (Governo Federal) Acesso em 07 de 05 de 2019, disponível em <https://www.mctic.gov.br>:
https://www.mctic.gov.br/mctic/opencms/salaImprensa/noticias/arquivos/2019/05/Programa_Gesac_atinge_1_milhao_de_alunos_com_conexao_a_internet_em_banda_larga.html
- CARBONE, P. (2006). *Gestão por Competências: uma nova metodologia de gerenciamento do capital humano*. Curitiba: Mundo.
- CERVO, A. C., & BERVIAN, P. A. (2002). *Metodologia Científica* (5ª ed.). São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Colaborativa. (2020). Acesso em 01 de 07 de 2020, disponível em Colaborativa:
<https://www.colaborativa.com.br/>
- COLL, C. (2010). *PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO VIRTUAL: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação*. Porto alegre: Artmed.
- COSCARELLI, C. V. (2002). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. Belo Horizonte: Autêntica.

- GARCIA, P. S. (2000). Qualidade e informática: a escola pública do ano 2000. *Congresso Nacional de Informática Pública(CONIP)*.
- GIL, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- IMBERNÓN, F. (2010). *FORMAÇÃO DOCENTE E PROFISSIONAL: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- INEP. (2018). <http://inep.gov.br>. Acesso em 27 de 09 de 2019, disponível em <http://inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>
- JENKINS, H. (2008). *Cultura da Convergência*. São Paulo: Aleph.
- LEME, R. (2005). *aplicação prática de gestão de pessoas: mapeamento, treinamento, seleção, avaliação e mensuração de resultados de treinamento*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- LEMOS, A. (2008). *As estruturas antropológicas do ciberespaço*. In: *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina.
- LÉVY, P. (1993). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: 34.
- LÉVY, P. (1999). *A Inteligência Coletiva: por uma Antropologia do Ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 1999. São Paulo: Loyola.
- LIMA JUNIOR, A. S. (2005.). *Tecnologias inteligentes e educação: currículo hipertextual*. Rio de Janeiro: Quartet.
- LIMA, S. M. (2005). *Ação Reflexão no Trabalho Docente: possibilidades e limites de um projeto de formação contínua na escola*. Cuiabá: EdUFMT.
- MARCONI, M. d. (2003). *Fundamentos da Metodologia científica* (5ª edição ed.). São Paulo: Atlas.
- MARCONI, M. d. (2009). *Fundamentos da Metodologia científica* (6ª Edição ed.). São Paulo: Atlas.
- MARCONI, M. d., & LAKATOS, E. M. (2010). *Fundamentos da Metodologia Científica* (7ª Edição ed.). São Paulo: Atlas.
- MEC. (2016). <portal.mec.gov.br>. Acesso em 27 de 09 de 2019, disponível em Ministério da Educação: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>
- MORAN, J. M. (s.d.). *Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas*. São Paulo: Papirus.
- NISKIER, A. (2000). *educação à distancia: a tecnologia da esperança*. São Paulo: Loyola.
- PRENSKY, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the horizon*.
- PRETTO, N. d. (2011). O desafio de educar na era digital. *Revista Portuguesa de Educação*.
- PRODANOV, C. C. (2013). *Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico* (2ª ed.). Novo Hamburgo: Universidade Feevale.

- PROETTI, S. (2006). *Metodologia do trabalho científico: abordagens para a construção de trabalhos acadêmicos*. São Paulo: Edicon.
- RICHARDSON, R. J. (1999). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- SANCHO, J. M. (2001). *Para uma tecnologia educacional*. Porto Alegre: Artmed.
- SARMENTO, M. J. (2005). Gerações e autoridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, 361-378.
- SILVA, M. (2000). *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet.
- SILVA, M. (2012). *Sala de aula interativa: educação, comunicação, mídia clássica...* São Paulo: Loyola.
- TAPSCOTT, D., D., & WILLIAMS, A. (2007). *The Prosumers. In: Wikinomics: how mass collaboration changes everything*. New York, USA: Penguin Books.



O CÓDIGO DE ÉTICA: AUXÍLIO ASSERTIVO PARA O GESTOR NAS DECISÕES COM SUAS EQUIPES

ELIAS, Josivan Alexandre

O processo decisório tem uma relação que impacta seriamente a forma como a sua equipe percebe a ética nas ações do gestor. A relação de confiança apresenta-se como ferramenta para que as pessoas se relacionem umas com as outras de forma harmônica e possam, assim, atingir as metas, cumprindo com as normas da empresa e internalizando valores organizacionais.

Um valor torna-se pressuposto básico somente quando é válido socialmente aos membros do grupo e quando não entra em conflito com os valores internos que cada um traz consigo durante toda a sua vida, ou seja, desde a infância, na família, na igreja, na escola, onde passam a perceber que sua utilização serve para obter consistentemente, em diversas situações, resultados positivos. Nesse contexto, entende-se porque a ética deve abranger todo o grupo para que todos possam internalizar a ideia da equipe com os mesmos valores.

Moldar comportamentos e orientar escolhas são os dois objetivos básicos do código de ética que, dessa forma, padronizam ações e tornam uniformes comportamentos de grupo e que, ao mesmo tempo, excluem os diferentes destes padrões. Além de tratar de uniformizar os comportamentos, também criam um propósito para o grupo.

De acordo com Shell (2011), a ética é a parte inseparável de cada ser e está vinculada a suas ações e não as suas palavras e nada é capaz de separar com êxito a maneira pelo qual se comporta com quem pratica a ação.

De acordo com Hunter (2006), a ética, portanto, pode ser definida como o desempenho ou o comportamento de acordo com os padrões socialmente aceitos, tornando-se um sistema eficaz para a aplicação dos conceitos morais, valores e deveres. Esclarece o entendimento quando define ética como padrões de comportamentos e desempenho e ações e que tratam de moldar comportamentos e perceber padrões diferentes moralmente aceitos pelos grupos ou organização.

A ética faz parte de cada pessoa e é construída desde sua infância, continuando sua construção e aperfeiçoamento por toda a vida do indivíduo. É parte intrínseca da formação de cada pessoa e não pode ser mensurado senão nas ações do dia a dia, no qual se aprende desde cedo e, por conseguinte, têm-se diversas influências que se manifestam, principalmente, quando entram em choque com alguma cultura nova. A construção da ética se dá muito cedo na absorção de valores que são vivenciados nas sociedades que construíram a sua personalidade.

Destaca Hunter (1998, p. 52) quanto à necessidade que as pessoas sentem de obedecer aos códigos que: “as crianças e os adultos precisam de um ambiente com limites, um lugar onde haja padrões estabelecidos e onde as pessoas sejam responsáveis”. As pessoas têm uma ideia de que os limites, apesar de parecerem muros nas sociedades, são formas delas participarem dessas sociedades e as veem como regras que as libertam na medida em que os limites modelam os comportamentos e dão segurança ao grupo.



A relação ética do gestor com sua equipe

O líder desenvolve nas organizações um papel de suma importância, não por ser mais importante que os seus liderados, mas por ser ele o primeiro a dar exemplo e viver os valores da organização. Como suas ações refletem nos resultados da sua equipe, ele incentiva e dá um suporte ímpar para seus companheiros. Para enfatizar o papel do líder, Hunter (2006, p. 57) afirma que “quem quiser ser líder deve ser primeiro servidor. Se você quiser liderar, deve servir”. O autor utilizou as palavras do maior líder de todos os tempos, Jesus Cristo, para clarear a ideia de que o colaborador não adquire a liderança do acaso, isto é, necessita-se de uma vivência com sua equipe, não podendo este se sentir jamais superior aos demais que trabalham juntamente com ele.

Para entender a formação da cultura organizacional, Sousa (2018) afirma que o clima ético predominante na organização deve refletir a filosofia e os princípios definidos e adotados pelos proprietários, acionistas e dirigentes. O autor destaca, ainda, que o clima e o código de ética são construídos pensando nos valores que representam aos gestores que, conseqüentemente, vão ser influência para os colaboradores que fazem parte desta organização.

Para Sousa (2018) a palavra ética se origina do termo grego *ethos*, que significa “modo de ser”, “costume”, “comportamento”. Essa definição mostra que ética está no dia a dia de cada pessoa e que reflete exatamente nas ações e estas devem ser controladas a fim de que não ofendam outras pessoas moralmente. A ética representa mais que crença, ela representa o que realmente o indivíduo é através de suas atitudes.

Os comportamentos sempre são opcionais, devendo-se ter o controle sobre eles e também as responsabilidades oriundas de suas escolhas. As

decisões estão sob o poder de cada pessoa que deve ser responsabilizada cada vez que extrapolar o limite, isto porque se entende que há uma razão e uma forma de evitar os excessos. As decisões seguem o limite que cada pessoa tem para desviar dos valores pessoais que construiu durante sua vida em todas as sociedades que participou ou participa. Essa limitação é para se ter um controle sobre o que é aceito quanto aos comportamentos, ações e como serão estes aceitos pelas pessoas que terão suas vidas afetadas por essas decisões.

Segundo Ferreira (2009), Aristóteles afirmava que o sujeito virtuoso é aquele cujas paixões foram educadas, capaz de dar razões para a prática da ação virtuosa e nos quais estas são boas e que podem ser aceitas por todos. Ainda elogiava o autocontrole e o poder de ser senhor das paixões e dos desejos e agir com propósito de ter a aceitação dos outros membros da equipe.

Sobre valores e crenças, Autry e Roy (2007) definem, também, que as pessoas são capazes de separar os valores pessoais dos valores das organizações, como se o que fazem em nome do negócio fossem completamente diferente do que fazem em nome próprio. Nessa afirmação, é possível separar os valores pessoais dos organizacionais, convivendo normalmente sem que haja o comprometimento da integridade pessoal de cada indivíduo. O que se tem é a capacidade de participar de várias sociedades, mesmo com valores diferentes uns dos outros, desde que não sejam opostos aos valores pessoais de cada um.

Para entender este processo de tomada de decisão, Maximiano (1997, p. 183) descreve: “[...] a capacidade de influenciar pode dever-se também a habilidade ou inteligência interpessoal”. Essa definição enfatiza a necessidade do líder ter a autoridade formal no processo, mas, também, o coloca como

responsável por conduzir pessoas e atingir objetivos, uma vez que se necessita possuir habilidade interpessoal para se relacionar com as pessoas.

Como os líderes devem ser os primeiros a dar a exemplo de comportamento ético, então, pode-se afirmar que o resultado encontrado pela pesquisa demonstra que a organização não é ética como desejável e que as pessoas precisam ter em mente a necessidade de alinhamento de valores e objetivos para um melhor clima organizacional em observância com o código de ética.

De acordo com Zanini (2007, p. 51) quando se trata das qualidades de um líder para conduzir uma equipe, “algumas características pessoais, tais como competência percebida, lealdade, justiça e discrição, tendem a aumentar a percepção de confiabilidade das pessoas e, desta forma, sua predisposição a realizarem investimentos de confiança”. A confiança é apontada como uma qualidade indispensável para uma boa relação em entre líder e liderado. As pessoas se motivam ao verem confiança em seu gestor imediato e como serão julgados em caso de erro. Busca-se por um gestor que tenha um senso de justiça e não só de punição, pois a confiança aumenta de forma considerável o clima laboral por trazer um sentimento de pertencimento ao grupo.

Pode-se afirmar que a organização precisa analisar a consciência de cada colaborador acerca do código de ética e dos valores que os identificam, a fim de tornar mais próximos os colaboradores com a crença da organização. Neste sentido, é possível afirmar que os colaboradores e os líderes não são éticos como deveriam e deixam a desejar em pontos relevantes como a capacidade de denunciar o que não está alinhado com os princípios da organização.

Sobre o código de ética, Kerzner (2006) afirma que uma parte muito importante da cultura das empresas de sucesso é um elenco de valores ou mandamentos, no qual todos os funcionários devem guiar-se. Essa visão de Kerzner sobre o código de ética traz uma discussão acerca do que realmente significa o código de ética e acaba tratando, também, de valores corporativos que funcionam exatamente como mandamentos e que precisam ser seguidos à custa de não pertencer ao grupo organizacional. O código de ética é um instrumento utilizado no sentido de moldar comportamentos que trazem como foco a empresa, onde pretende chegar e como precisa chegar. Este código funciona para o líder como uma cartilha a ser observada em todos os momentos, inclusive nas tomadas de decisões e traz a instituição para os objetivos organizacionais da sociedade em que está inserida.

Com relação ao processo de composição da junção de conhecimentos específicos, Van (2008) destaca como o sistema total usa as pessoas para compor a organização, ainda assim a cognição e o comportamento institucional e as características do grupo são superiores em relação aos membros que fazem parte da instituição.

Na maioria do tempo, o administrador está negociando, seja sobre uma meta a ser atingida, seja sobre como realizar uma tarefa ou alguma adequação da equipe sobre os horários de trabalho. É imprescindível que se tenha como principal qualidade a negociação, pois precisa todos os dias dessa habilidade.

O comportamento é a melhor forma de influenciar outras pessoas. Assim sendo, as pessoas observam as falas e somente seguem o que as interessam, ou seja, o que veem como certo nas ações práticas do dia a dia. E, na função de líder deve estar no topo da organização de pessoas a utilização do



código de ética para os comportamentos dentro das instituições. A responsabilidade do líder não isenta a sua equipe em relação ao tema, mas ao contrário, deve motivá-lo a seguir exemplos bons como deve ser o do líder.

Por falar em comportamentos, é importante ressaltar a outra face da moeda da gestão, que é a punição, segundo Maximiano (1997), as organizações formais, privadas ou governamentais são cheias de normas e regulamentos que devem ser obedecidos, sob pena de castigos também normatizados. As pessoas precisam de motivos para não se comportar fora dos padrões da instituição e, caso aconteça algum desvio, as pessoas precisam saber o que pode acontecer. É normal em todas as instituições que as punições estejam descritas e planejadas.

Concordando com a ideia de que as pessoas transgressoras necessitam de punição e disciplina, é que Hunter (1998) afirma que o objetivo de qualquer ação disciplinar deve ser corrigir ou mudar o comportamento, treinar a pessoa e não puni-la. O foco dessa sanção disciplinar deve ser no comportamento, mas não para punir a pessoa transgressora. Ainda nessa linha, Hunter (1998) defende como deve ser a forma de punição: “[...] a disciplina pode ser progressiva: primeira advertência, segunda advertência, aviso final e, por último, você não pode mais fazer parte deste time”. O autor defende a necessidade de que as pessoas devem ter suas ações disciplinadas quando não se enquadram nas regras de um grupo e que precisam passar pela hierarquia das sanções para que, por último, após três sanções, a pessoa seja expulsa do grupo, sem que o gestor tenha algum grau de culpa por ter chamado atenção três vezes.

Hunter (1998), sobre a habilidade do líder, define autoridade como a habilidade de levar as pessoas a fazerem de boa vontade o que se quer por causa de sua influência pessoal. Essa influência evidencia muitos valores que



são respeitados e que seguidos pelo líder dizem muito sobre como decide o destino de sua equipe.

Não tenho necessariamente que gostar de meus jogadores e sócios, mas como líder deve amá-los. O amor é lealdade, o amor é trabalho em equipe, o amor respeita a dignidade e a individualidade. Esta é a força de qualquer organização (HUNTER, 1998, p. 72).

Shell (2001 p. 7) afirma que é preciso negociar sobre as habilidades necessárias que um líder deve ter para conduzir processos gerenciais, onde “uma negociação é um processo de comunicação interativo que pode ocorrer quando queremos algo de uma pessoa ou quando outra pessoa quer algo de nós”. Nesta frase, ele apresenta a habilidade essencial inerente a um líder, a de negociação, seja ela como for, com um cliente interno para equilibrar o clima organizacional com as metas em dias ou com o cliente externo quanto à lucratividade e à abertura de novos negócios.

Para toda decisão se faz necessário negociar, sendo o mais difícil, nesse caso, manter um equilíbrio entre vencedor e perdedor. É nesse momento que o líder entra em ação por meio de sua habilidade, que é essencialmente saber convencer o outro de que mesmo perdendo, ainda leva-se vantagem em relação a outra parte. Outra habilidade indispensável é a de comunicação, sendo esta última primordial para se conseguir atingir o sucesso desejado em qualquer negociação.

Destacam-se dentre as habilidades do líder para conduzir e inspirar pessoas: as tomadas de decisões acertadas, tendo, em mente, objetivos para resultados, espírito democrático, entusiasmo pelo trabalho em equipe, bem



como inspirar confiança, ter sábias escolhas de funções, controle emocional, respeito pelo ser humano e saber ensinar e desenvolver talentos.

É essencial que os gestores tenham seus focos nas pessoas, pois são elas que vão fazer o sucesso que a organização pretende. Esta nova forma de ver as pessoas é uma tendência de mercado contemporâneo, enxergando-as como ativo principal no alcance das metas, ou seja, tornando-se uma necessidade das empresas.

Drosdek (2008, p. 106), ao tratar das decisões sem levar em conta os valores que não chegam a trazer os resultados esperados, afirma que “quem compromete os seus valores em função do sucesso, no final não será capaz de obter bons resultados”. Colocar em segundo plano o valor pessoal e seguir outro que venha a confrontar os seus gera uma instabilidade muito grande para quem age dessa forma, chegando a comprometer a qualidade de suas decisões.

O diferencial das organizações são as pessoas, são elas que fazem o sucesso acontecer, por mais que as máquinas sejam eficazes, elas representam até onde se chegou para inovar nos processos. No entanto, o comprometimento das pessoas com os objetivos torna as instituições muito mais competitivas. A competitividade não tem relação unicamente com a tecnologia, mas com a maneira como as pessoas encaram e se dedicam a viver os sonhos comuns das equipes.

Sobre quem toma as ideias de impor as regras nas instituições, Zugman (2008) destaca que é a sociedade que estabelece quais ideias serão aceitas e compartilhadas por todos os indivíduos inseridos, é quem define essa ou aquela restrição a uma proposta e a direção que as iniciativas de criatividade deverão tomar como um todo. Nessa afirmação, o autor defende quem cria as

regras da sociedade e que devem ser obedecidas por todos. Já quanto à obediência, é questão de identificação com o grupo e suas ideias no sentido de ocorrer a união do grupo.

Ao tratar do nascimento dos códigos de ética nas organizações, Maximiano (1997, p. 295) destaca que “outras normas de conduta ética nascem dos usos e costumes, do processo social de julgar comportamentos e considerá-los certos ou errados e de distinguir o vício da virtude pelos sentimentos de reprovação ou aprovação que inspiram”. De acordo com a ideia do autor, o código de ética é criado a partir dos costumes e normas pessoais que se tornam comuns ao grupo à medida que se socializam.

Maximiano (1997, p. 294), referindo-se aos códigos de ética, afirma que os “códigos de ética fazem parte do sistema de valores que orientam os comportamentos das pessoas, grupos e das organizações e seus administradores”. Assim, o código se mostra como norte para os comportamentos e estes devem ser pautados em ações que sejam aceitas por todos que, ao mesmo tempo, valorizem as pessoas como são, por tratar o código de ética como a junção de valores, costumes e cultura das pessoas que vivem essas regras.

Outra abordagem do Kerzner (2006) é sobre o apoio do gestor, o autor afirma que o código de ética representa uma prioridade na tomada de decisões e esta visão enfatiza os caminhos a ser seguidos pelos executivos a frente de processos gerenciais em instituições. Expõe ainda a definição do código de ética como credo corporativo em que compõem os valores que são aceitáveis pela organização, bem como a forma de manter esses valores vivos.



Segundo Santini e Góes (2009), o exercício profissional, nesta perspectiva, requer uma conduta moral guiada por um código que a normatize, não apenas como um rígido controle. O código tem muito além do que está escrito, até porque se abrangesse tudo seria um livro enorme, causador de um desgaste muito grande somente para ser construído. Então, os valores resolvem o que não precisam está escrito e fazem parte dos comportamentos dos integrantes e estes o seguem, pois fazem muito bem participar do grupo.

O clima organizacional é melhorado quando existe uma gestão bem orientada, onde se tem o código de ética e demais valores para dar apoio aos gestores na condução ética e responsável de suas equipes, inclusive uma satisfação dos clientes pode ser um retorno imediato com a manutenção de uma cultura de confiança.

Algumas características pessoais dos líderes se destacam, tais como manter o clima amistoso no ambiente organizacional e manter o clima de confiança nas organizações. Para Zanini (2007), o processo de desenvolvimento das relações de confiança dentro das empresas, faz-se necessário que os indivíduos que têm comando, os dirigentes, estejam comprometidos com a prática e o fortalecimento das normas e regras que promovem uma atmosfera de confiança.

A definição de Shell (2011) sobre o que representam suas crenças pessoais a respeito da ética, também, vem com uma etiqueta de preço, ou seja, quanto mais rigorosos forem os seus padrões éticos, maior será o preço que deve estar disposto a pagar para sustentá-los em qualquer negociação. O autor apresenta a habilidade de negociar como sendo uma característica



indispensável ao líder, quanto maior a sua disponibilidade para a negociação, maiores serão suas chances de sucesso.

Para uma maior compreensão quanto à constituição da influência na sociedade com a personalidade de cada indivíduo, Zugman (2008) destaca como cada um possui experiências e conhecimentos, no mínimo, um pouco diferentes dos conhecimentos e das experiências dos outros, de modo que ninguém ocupa exatamente a mesma posição que outra pessoa em um mesmo domínio. A definição versa da individualidade de cada um e como este contribui com os conhecimentos para o grupo. Trata-se da construção de conhecimento do coletivo, usando as particularidades de cada indivíduo.

As atitudes estão nas rotinas e nos comportamentos, elas não podem ser ignoradas, mas podem ser substituídas ou alteradas. Para Duhigg (2017), os comportamentos para serem alterados necessitam de uma recompensa e no sentido da ética precisa ter reconhecimento e retorno do líder para orientar os comportamentos e adequar a equipe ao rumo da organização. As pessoas precisam ter um sentimento de pertencimento ao grupo e quando isto acontece, os hábitos bons que representam estes valores passam a virar rotina e, aos poucos, se incorporam aos valores pessoais e por se identificar com os valores e serem aceitos, estes passam a unificar e a serem absorvidos pela rotina.

O clima organizacional é fundamental para que os colaboradores se sintam satisfeitos e dispostos a enfrentarem os desafios da instituição. Nesse contexto, Zanini (2007) afirma que as incertezas institucionais impõem consideráveis restrições ao desenvolvimento e à manutenção das relações de confiança e, conseqüentemente, definem os mecanismos de gestão mais eficientes a serem adotados pelas empresas. O código de ética garante um



padrão de comportamentos aceitáveis e o clima de confiança necessário para o desenvolvimento das metas, o que significa muito, pois permite aos líderes e liderados terem a consciência de que podem contar um com outro e ambos com a instituição.

De acordo com Maxwell (2007, p. 82), no que se refere a como os liderados se comportam com os seus líderes quando acreditam neles, discorre que “[...] se acreditarem nos líderes, então elas aceitam aquilo em que esses líderes acreditam”. Então, as pessoas só seguem os que neles acreditam e sobre liderança não é diferente. O exemplo diz muito sobre o líder porque as pessoas terão motivos para acreditar e assemelhar os comportamentos como tal.

Sobre a capacidade de colocar no lugar do outro antes do julgamento e se importar com o outro de verdade, Goleman (2015, p. 135) dispõe que “[...] uma consciência do outro aguçado assume a forma de uma maior empatia, a habilidade de perceber como os outros pensam e se sentem”. Essa capacidade de se colocar no lugar do outro é uma forma de ser justo no momento de julgar o outro. Gostar de gente e se importar com o outro é uma das condições para se liderar, quem se propõe a liderar pessoas precisa pensar, constantemente, se está sendo justo com o julgamento. Pessoas agregam valor à instituição e somente com elas é possível atingir as metas que as máquinas sozinhas são incapazes de conseguir.

Os líderes assumem a meta de trabalhar com as pessoas para obter o sucesso organizacional, quanto a isso, Duhigg (2017) destaca que, às vezes, mesmo os hábitos destrutivos podem ser transformados por líderes que sabem aproveitar as oportunidades certas. Às vezes, no calor de uma crise, os hábitos certos surgem.

Sobre a definição de liderança, Hunter (2006) afirma que é a habilidade de influenciar pessoas para trabalharem entusiasticamente, visando atingir objetivos comuns, inspirando confiança por meio da força do caráter. Essas habilidades de conduzir pessoas e ter empatia por elas faz com que os liderados sigam seu líder por sua influência e não por sua autoridade, por almejam as mesmas coisas. Tudo isso não tem relação apenas com a empresa, mas com as pessoas que questionam e atingem objetivos porque se enxergam neles. Inspirar confiança por meio de seu caráter tem relação direta com o código de ética e sua articulação prática nas atitudes de um líder que conduz sua equipe com confiança.

No entender de Santini e Goes (2009), a construção do campo ético passa pelo trabalho e é por meio do trabalho que o homem transforma a natureza, supera dificuldades, sacia suas necessidades e transforma a si mesmo, possibilitando a compreensão do conteúdo sobre a ética e as profissões. Ele vive em uma sociedade, no trabalho com muitas pessoas vindas de muitas outras sociedades e com valores comuns e muitos outros diferentes, exigindo respeito e tolerância para uma convivência quase obrigatória com a finalidade de os objetivos definidos pela instituição e concordados pelos integrantes que a constitui.

Em acordo com essa perspectiva, com essa ideia sobre as habilidades do líder, Maximiano (1997) define liderança como o processo de conduzir as ações ou influenciar o comportamento e a mentalidade de outras pessoas. Ambas as citações tratam da influência do líder sobre sua equipe e sobre a manutenção do foco da organização para atingir resultados esperados.

Hunter (1998, p. 35), ao tratar sobre a responsabilidade do líder em construir o ambiente para sua equipe, assevera que “[...] os líderes verdadeiramente grandes têm essa capacidade de construir os relacionamentos saudáveis”. Tratar da responsabilidade do líder é fundamental para manter o equilíbrio na equipe e um ambiente saudável.

A relação de confiança dos liderados em seu gestor interfere diretamente no clima organizacional, sendo assim, um divisor de águas. Um gestor que não tem a confiança dos seus liderados é muito provável que, em médio prazo, esses resultados desapareçam de sua equipe, já que é muito mais difícil produzir insatisfeito.

Essa definição deixa a missão do líder de inspirar os seus subordinados a seguirem seus passos, principalmente, por ter uma proximidade de suas ações com seu discurso e sobre os valores que suas ações representam. Outra característica importante está em seguir regras e mostrar rumo para sua equipe de trabalho. Para seguir alguém é necessário o encantamento e o líder deve causar esse sentimento nas pessoas para que as ordens não sejam apenas ordens e sim metas e um compromisso sincero da equipe.

Para facilitar o entendimento das ações éticas e suas consequências, Silveira (2018, p. 12) entende que “a ética, portanto, vai além do nosso egocentrismo: ela sempre envolve algum sacrifício pessoal em nossa relação com o mundo, de forma que possamos viver melhor coletivamente”. A ética visa o bem-estar coletivo e o comportamento de um não pode influenciar, negativamente, os demais. Nessa situação específica, impressiona o fato do grau de consciência dos colaboradores de denunciarem os infratores e que, quando



não denunciam, não resolvem o problema e, ainda, se comprometem por serem cúmplices de uma ação fora dos padrões.

Quanto à criação de uma atmosfera de bons comportamentos por parte da empresa, Hunter (2006) afirma que quando habilidades de carácter são incentivadas no local de trabalho e as pessoas têm a oportunidade de colocá-las em prática, os efeitos espalham-se por toda a sociedade. Nesse diapasão, a empresa é responsável e influencia diretamente o ambiente de trabalho pelos valores organizacionais e claro que os líderes são os primeiros a viver esses ambientes e os primeiros a darem exemplo. Esse tipo de habilidade que a empresa busca vai unificar os comportamentos com orientações e visa criar uma atmosfera de confiança que vá de encontro com o código de ética organizacional.

Para entender o processo da liderança que se entrosa com sua equipe, Goleman (2015, p. 47) descreve um tipo de liderança denominado de afiliativa, isto é, “[...] um líder afiliativo é forte em três competências de inteligência emocional: em empatia, em desenvolver relacionamentos e em comunicação”. Com intuito de enfatizar a necessidade de o líder precisar desenvolver estas competências, Goleman chama essas habilidades como inteligência emocional e, para esta questão, uma das habilidades destacadas é a de desenvolver relacionamentos e esta precisa ser sincera para ser aceita pela equipe.

Para entender sobre a decisão ética, recorre-se a Silveira (2018) quando descreve que para agir de forma ética, deve-se procurar compreender os impactos e potenciais prejuízos que se pode vir a causar sobre terceiros. É essa busca que fará com que haja questionamentos, sistematicamente, sobre “o que



é o certo a fazer”? A pergunta que deve ser feita é sobre o que é o certo a se fazer e quando questionada, resta a dúvida quanto à clareza dessa questão no código de ética organizacional.

Goleman (2015) destaca que quando uma instituição valoriza as pessoas, a habilidade social é a culminância das outras dimensões da inteligência emocional. Há ênfase sobre a importância de conhecer e/ou tentar conhecer os sentimentos das outras pessoas. Estas tendem a ser bem eficazes ao gerir relacionamentos quando conseguem entender e controlar suas próprias emoções, quando também são empáticos com os sentimentos dos outros.

Compreender o que o líder representa para os liderados é primordial, assim afirma Schwanfelder (2008, p. 89) quando dispõe que:

[...] o executivo e líder precisa ser íntegro, como pessoa. Ele deve se manter fiel às próprias regras ou às regras da empresa. Ele deve assumir uma função de exemplo. Então ele será visto pelos colaboradores como uma estrela polar, que deve ser seguida. Então ele também não precisa dar ordens.

Já quanto ao risco de quem ameaça tende a estar sujeito, Shell (2001, p. 128) descreve que “[...] um conselho se faz necessário: fazer ameaças, mesmo que de uma maneira sutil, é o mesmo que lidar com explosivos. Você deve tratá-las com todo o cuidado ou poderá machucar-se”. Indo na contramão do processo de valorização das pessoas para motivá-las, o autor acredita que o líder deve ter a medida do quanto pode ameaçar o outro, o mais incrível é que se utilizar na medida certa não machuca.

Existem diferenças de pensamentos sobre essa questão e Shell (2001) se contrapõe a vários autores sobre como conduzir processos e motivar pessoas, defendendo o uso de influência do gestor através de ameaças:

A obtenção do poder de influência por meio de ameaças chama a atenção das pessoas, pois de acordo com o que os negociadores perspicazes vêm aprendendo ao longo dos séculos e com o que os psicólogos constantemente têm provado, as perdas em potencial apoderam-se por completo da mente humana, mas do que ganhos equivalentes seriam capazes de fazer (SHELL, 2001, p. 128).

Para Goleman (2015, p. 61), é necessário que o líder gerencie a si mesmo, pois “[...] a autogestão é a capacidade de controlar suas emoções e agir com honestidade e integridade, de formas confiáveis e adaptáveis”. É importante essa afirmativa porque demonstra que não se deve transmitir para ninguém a decisão e a capacidade de autogerenciamento. Essa receita de sucesso, também, se aplica a qualquer e a todos os colaboradores por tratar como líder não somente o responsável pela equipe, mas as pessoas que conduzem seus processos e se tornam líderes de pessoas mesmo sem essa titularidade dada pela empresa.

CONCLUSÃO

Neste trabalho, o líder aparece como peça fundamental para manter o clima amistoso na organização, por estar na linha de frente, deve ser o mais exemplar de todos, a fim de ser motivo de orgulho para sua equipe. É importante ressaltar que o líder não deve esquecer que não se pode deixar ser influenciado pelos outros códigos de ética que compõem nossa personalidade e que as decisões devem ser imparciais e justas. Por esta razão, as decisões do líder, quando observados o código de ética da instituição, tendem a serem mais assertivas.



O exemplo do líder é apresentado neste trabalho como motivador para comportamentos seguros dentro dos padrões éticos e os desvios de padrões não aceitos pela organização devem ser identificados no sentido de moldar e adequar ao ritmo da equipe. A liderança é a responsável por orientar e mostrar exemplo desse padrão de comportamento desejável.

Com o intuito de explicar como se desenvolvem as decisões, Silveira (2008, p. 161) descreve que “a chave para nos comportarmos eticamente é desenvolver o autoconhecimento a respeito dos valores ou princípios que constituem nossa “bússola moral” dos quais não abrimos mão sob nenhuma hipótese”.

Com esta definição, pode-se concluir que para tomar decisões é preciso que tenha uma boa base de valores e que estes tenham relação com os princípios que constituem os valores organizacionais. A harmonia entre a base de valores pessoais e organizacionais é a chave para uma boa tomada de decisão. Assim, as organizações têm um norte a ser seguido e quando os líderes observam o código de ética e quando tomam as decisões garantem à organização uma padronização nas respostas para casos semelhantes, causando mais aceitação da equipe e comprometimento dos mesmos.

REFERÊNCIAS

- GOLEMAN, D. **Liderança**: a inteligência emocional na formação do líder de sucesso. Tradução de Ivo Korytowski. 1º ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- DUHIGG, C. **O poder do hábito**: por que fazemos o que fazemos na vida e nos negócios. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- HUNTER, J. C.. **O monge e o executivo**: uma história sobre a essência da liderança. 15. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 1998.
- HUNTER, J. C.. **Como se tornar um líder servidor**: os princípios de liderança de o monge e o executivo. – Rio de Janeiro: Sextante, 2006.
- KERZNER, H.. **Gestão de projetos**: as melhores práticas. Tradução Lene Belon Ribeiro. – 2ª ed. em 2016. – Porto Alegre: Bookman, 2016.
- MAXIMIANO, A. C. A.. **Teoria Geral da Administração**: da escola científica à competitividade em economia globalizada. São Paulo: Atlas, 1997.
- MAXWELL, J. C.. **O líder 360º**: como desenvolver seu poder de influência a partir de qualquer ponto da estrutura corporativa. Tradução developing your influences from any where in the organization. Rio de Janeiro: 2007.
- SANTINI, M. A. e GÓES, A. R. M. **Ética profissional**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.
- SHELL, G. R. **Negociar é preciso**: estratégias de negociação para pessoas de bom senso. 13. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.
- SILVEIRA, A. di M. **Ética empresarial na prática**: soluções para gestão e governança no século XXI. Rio de Janeiro: Atla Books, 2018.
- ZANINI, M. T. **Confiança**: o principal ativo intangível de uma empresa. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.
- ZUGMAN, F. **O mito da criatividade**: desconstruindo verdades e mitos. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: concepções e desafios para o educador.

ROCHA, José Elijarbas
VANZELLA, Elídio

Na sociedade atual, as pessoas com deficiência já conquistaram seu espaço e o sistema educacional tem um grande desafio para incluir no ensino regular a grande quantidade de alunos que possuem deficiências, sabendo que estes, no entanto, são indivíduos que independente de suas limitações são capazes de aprender juntamente com os outros. Neste contexto, a proposta para a educação inclusiva é que o aluno não seja retirado da classe comum e que, além disso, ele receba um atendimento adequado, levando em consideração as suas necessidades. Para isso, é fundamental que a escola e principalmente os professores aprimorem suas práticas, a fim de atenderem as diferenças e tornarem possível o desenvolvimento integral para todos, assegurando, assim, a equivalência de oportunidades educativas, de forma que favoreça a construção de uma sociedade mais democrática e flexível. Neste sentido, esta pesquisa teve como pressuposto o que os professores do ensino regular enfrentam e como superam desafios para a inclusão de alunos com deficiência nas escolas municipais de Bela Cruz/CE.

O objeto de estudo da investigação esteve pautado nos desafios enfrentados pelos professores do ensino regular para a inclusão de alunos com deficiência. Com base nisso, buscou-se responder como o professor do ensino regular pode superar os desafios para a inclusão de alunos com deficiência e ao

objetivo de analisar as práticas docentes no âmbito escolar, para a inclusão de alunos com deficiência nas escolas municipais de Bela Cruz/CE.

REFERENCIAL TEÓRICO

O termo inclusão, na atualidade, se tornou pauta fundamental em nossa sociedade e no decorrer de décadas vem proporcionando transformações significativas no seio da humanidade, principalmente por força das leis implantadas para garantir direitos iguais a todos.

Ao longo dos séculos, o mundo se deu conta que as pessoas com deficiência precisavam ser inseridas dentro do sistema de ensino e por volta do século XVI, o Brasil iniciou os primeiros passos nessa direção e novas concepções foram se sobrepondo aos pensamentos e ações de exclusão vivenciadas ao longo da história. Tomou-se, então, um direcionamento para a educação inclusiva que passou a ser celebrada por meio de políticas públicas e educativas como algo de grande relevância, mesmo que disseminada de forma paulatina e, ainda, se percebe que o educador, como o agente principal da educação, não esteja preparado para lidar com as necessidades de cada educando.

Sobre as práticas voltadas a educação inclusiva, adotadas pelos professores, considera-se que sejam as formas utilizadas por estes docentes no trabalho com as diferenças em âmbito escolar, pressupondo a necessidade de haver mudanças significativas na escola e na sala de aula. Todas as pessoas possuem o direito à inclusão, sejam elas com deficiência ou não. Desta forma, o



grande desafio dos sistemas de ensino é garantir a educação básica e universal a todos.

As discussões sobre as práticas da escola no campo inclusivo tem se intensificado ao longo dos anos de forma consubstancial, reforçando a ideia de que é necessário valorizar os perfis próprios de cada discente. De acordo com Marques e Marques (2009), os caminhos percorridos pela educação ao longo dos anos, nos fazem compreender que toda discussão envolvendo educação se centraliza necessariamente na premissa de que a escola deva ser capaz de atender sua clientela, respeitando suas características próprias.

Quando se trata das ações inclusivas da escola, a figura do professor é a mais destacada, afinal é este profissional que está no chão da sala de aula com os alunos e deve perceber que cada um possui suas especificidades, nas quais precisam ser valorizadas e, nesse ato de valorizar tais peculiaridades, o educador deve ter em mente que a cada dia pode fazer melhor no sentido de proporcionar a aprendizagem ao seu alunado, pois como diz Freire (1996), não se pode ser professor se não se perceber que pode utilizar novas metodologias em sua prática educativa, visto que sua posição não pode ser neutra, pois demanda uma tomada de decisão e exige escolhas. Destaca ainda o autor que não se pode ser um professor parcial, mas que atenda a todos os seus alunos de forma única e concreta.

Conhecer o aluno, sua deficiência, suas potencialidades e dificuldades se constituem o primeiro passo para ocorrer a inclusão. A partir disto, a preparação e a aplicação de atividades escolares diferenciadas, tanto no que diz respeito ao conhecimento, bem como no campo da socialização, acompanhando esse aluno no desenvolvimento das tarefas propostas, de



preferência utilizando materiais concretos, dependendo da deficiência desse discente, favorece a aprendizagem, mesmo que seja de forma paulatina, diferenciando do tempo dos demais alunos que ali estão. Reforçando esse pressuposto, Mantoan (2015) endossa que essas atividades precisam ser desafiadoras para que os alunos sintam-se estimulados a realizá-las, de acordo com suas capacidades de compreensão e desempenho, sendo que, dessa forma, nenhum aluno terá sua participação segregada, visto que essas tarefas deverão ser de exploração e descoberta, possibilitando-lhes o interesse. Sustenta ainda a autora que, por mais que o ato de ensinar seja coletivo, cada discente aprende de forma individualizada.

É imprescindível destacar que no contexto escolar não há espaço para a intolerância, condutas isoladas e interesses que não sejam coletivos. Os partícipes do processo educacional devem viver numa constante busca de meios propícios que favoreçam a todos de forma universal. Conforme Marques e Marques (2009), um passo primordial para isto se tornar real seria a escola abraçar a causa da inclusão de forma consistente, eliminando as práticas excludentes.

Para que estas práticas arcaicas que muitas vezes propiciam a exclusão sejam remodeladas, o professor deve ter em mente a necessidade de que suas ações pedagógicas sejam voltadas para a inclusão no âmbito escolar, em virtude de ser uma realidade muito presente, a presença de alunos com deficiência nas salas de aulas, fato que até bem pouco tempo não se tinha. As práticas escolares devem atender as mais diversas necessidades dos estudantes, inclusive educacionais e isso deve ser preceito fundamental no ensino regular, não



dando espaço, portanto, para a existência de um ensino especial separado (MANTOAN, 2015).

Em todo esse contexto, se evidencia que para realmente ocorrer a inclusão, as práticas pedagógicas do professor deverão se pautar nas novas alternativas de ensino que são propostas concomitantemente aos avanços das leis que trouxeram aos olhos da sociedade a clareza da importância do ato de incluir. Seguindo este ponto de vista, Omonte (2008) nos conduz ao entendimento de que aplicar a inclusão exige da escola uma grande revisão nas rotinas pedagógicas tradicionais. Ainda para o autor, todos os alunos possuem objetivos que precisam ser contemplados, mediante suas características e necessidades específicas e que a escola precisa se esforçar para rever crenças antigas e dogmas, passando a praticar didáticas novas, de forma a atender com competência o seu alunado em suas necessidades especiais ou outras necessidades extraclases.

A escola e principalmente os professores, diante das dificuldades que se somam a cada dia, não podem esquecer que suas práticas pedagógicas devem atingir públicos com características diferentes ou que tenham algum tipo de implicação, seja ela de qualquer natureza. Sendo assim, Drago (2013) esclarece que pensar em ações pedagógicas voltadas a inclusão dos alunos com deficiência, seja ela, física, intelectual ou sensorial é ter a possibilidade de conhecer a realidade do discente, suas necessidades e, assim, desenvolver estratégias que vão de encontro com uma educação democrática, na qual ultrapasse as barreiras tradicionais impostas pela sociedade que muitas vezes impõe a ideia de quem pode ou não aprender.



Na prática pedagógica é comum a existência de dificuldades e quando se trata de uma clientela diversa, torna-se necessário que se dê um apoio maior, se reinvente, se produzam novas técnicas para atender as peculiaridades de cada educando. A maior dificuldade, segundo professores, é arquitetar estratégias, meios diferenciados que levem em consideração as habilidades e necessidades de cada educando que, em alguns casos, até geram indisciplina e desmotivação por conta da patologia que acomete o aluno em questão (EVANGELISTA, 2017).

Na perspectiva de mudança é importante ressaltar o valor do educador como o principal condutor desse processo educativo que visa combater as diferenças com ações inovadoras em detrimento de práticas arraigadas na não aceitação das pluralidades, as quais só geram segregação e discriminação. Esse educador deve ter sempre em mente que não há homogeneidade dentro da sala de aula, suscitando assim um processo heterogêneo de práticas educativas inclusivas. Como expressa Orrú (2017), por meio da diferença se homogeneizam o processo educativo através de práticas dominantes e tradicionais, tratando-se todos de forma igual e destaca ainda, o autor, que, por meio de políticas ainda existentes, se perpetua uma escola que produz diferenças, contrariando a construção de um aprendizado múltiplo que valorize a todos em suas próprias diferenças mediante a valorização do outro.

Para que a prática exercida por qualquer profissional aconteça de forma produtiva e coerente, torna-se necessário a utilização de métodos viáveis que satisfaçam cada necessidade apresentada. A busca por meios diversificados que atendam a pluralidade dos alunos é sem dúvida uma atitude fundamental ao educador inclusivo que em sua rotina diária traça estratégias para entrar



num campo que muitas vezes ainda tem pouco conhecimento. Nesse contexto, Vygotsky (1998) salienta que a procura por métodos tem grande valor na compreensão das características humanas de caráter psicológico. Ainda segundo o autor, método é uma ferramenta que resulta do estudo realizado.

É relevante considerar nesse contexto educacional, que a prática do aprender por meio da vivência de situações diversificadas torna bastante significativo o aprimoramento do conhecimento do educando. Se esse método é valoroso para os discentes em geral, ao se tratar dos alunos com deficiência passa a ser primordial. Podemos certificar isso em Moran, Masseto e Behrens (2013, p. 23) ao afirmarem que “aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos e sentimos. Quando se entende a necessidade de se aprender e o significado do conteúdo, aprende-se pelo interesse, pela necessidade”.

O professor, na compreensão de que cada aluno precisa e pode aprender, necessita utilizar métodos educativos voltados para as tecnologias diversificadas e na busca de aproximar os conhecimentos dos alunos com deficiência é importante que o docente faça uso de técnicas diversas. Tomamos aqui como exemplo, os alunos que não falam. Para estes, a comunicação alternativa (CA) se torna um método fundamental que se propõe a compensar a deficiência do indivíduo. Corroborando com este pensamento, Passerino e Bez (2015) expressam que a comunicação alternativa torna possível o protagonismo do aluno que não fala, transformando os conceitos contrários que associam o não falar a não poder se expressar, desejar, fazer escolhas, tomar decisões. Ainda para as autoras, esse tipo de comunicação oportuniza o discente a “falar” a seu modo.



No contexto escolar, as ferramentas tecnológicas, sejam de baixa tecnologia ou não, possuem grande relevância na utilização pelos docentes para proporcionar aos estudantes com deficiência o acesso à aprendizagem de forma facilitada. Sendo assim, Alves (2016) aponta que os recursos de baixa tecnologia são quaisquer recursos pedagógicos construídos a partir de materiais do cotidiano e que auxiliam na mediação do conhecimento, enquanto que os instrumentos de alta tecnologia são as TICs (Tecnologia de Informação e comunicação) como internet, computador, softwares, TV, som, vídeo e outros.

Os métodos pedagógicos de inserção empregados pelo educador devem levar em consideração as características peculiares dos discentes, que mesmo possuindo certa deficiência, possuem potencialidades a serem desenvolvidas, não necessariamente por meio de técnicas repetitivas, mas com procedimentos de colaboração. Comungando deste pensamento, Orrú (2017) tonifica a compreensão de que o aprender não acontece por meio de uma mera repetição do mesmo. Ainda para a autora, nos processos pedagógicos dialógicos e inclusivos, incluir que dizer “faça comigo”, construindo aprendizagem por meio da exploração das potencialidades e das diferenças.

A tarefa de substituir métodos retrógrados por modelos inovadores deve ser constante no ambiente escolar, visto que a cada dia novos educandos com diversas deficiências são inseridos no processo educativo e juntamente com estes a necessidade de mudanças significativas é urgente. Desta forma, Orrú (2017, p.115-117) postula que “[...] os modos tradicionais presentes no processo de ensino e que se encontram arraigados em muitas escolas impedem e recusam o fluir para uma educação de todos e para todos”.



Na proposta da inclusão, o sistema educacional ainda precisa ir mais além para, de fato, acomodar todos os alunos que possuem algum tipo de deficiência, de forma que estes possam ser incluídos realmente. É necessário, portanto, que as estruturas físicas e as metodologias de ensino avancem para acolher melhor os discentes nas atividades cotidianas. Nesse contexto, Mittler (2003) afirma que o processo inclusivo na educação envolve uma série de medidas nas escolas com o intuito de garantir que todos os educandos tenham oportunidades iguais de acesso a diversas formas de atividades voltadas para a aquisição do conhecimento e do envolvimento social. Ainda para o autor, isto requer coerência na adaptação do currículo, nas práticas pedagógicas, inclusive avaliativas, nas tomadas de decisões e nas oportunidades de lazer, esporte e recreação.

No âmbito escolar, valorizar a inclusão é como se importar com algo que temos muito apreço, dada a devida necessidade que se faz indispensável nos dias atuais dos seres humanos conviverem em sociedade. Não temos nas escolas classes homogêneas e por isso o processo de inserção torna-se cada vez mais difícil de ser realizado. Sendo assim, Orrú (2017) pondera firmemente que a inclusão não se configura em algo tão simples, abstrato ou universal, é um problema de grande relevância e complicado dado a sua diversidade, se apresentado nas possibilidades de seu acontecimento, que em diversas situações e oportunidades, torna-se desconhecido.

Uma escola que toma como importante o processo de inserção deve acolher cada educando dando-lhe o devido respeito e tendo cuidados especiais e indispensáveis para que este seja incluído, não somente na sala de aula, mas em todos os espaços do ambiente educacional. Esse tipo de escola é capaz de



reforçar a interação solidária e os mecanismos de cooperação, além de dá possibilidades para que o indivíduo se perceba como parte de um todo, independente de suas características físicas (DRAGO, 2013).

A era da inclusão chegou e com ela, a necessidade de capacitação pessoal e profissional do educador se tornou fundamental para um trabalho proveitoso que leve em consideração as características físicas e psicológicas dos discentes. Assim, Ramos (2010) discorre que o professor deve estar preparado para promover o desenvolvimento dos alunos e desta forma, necessita tanto de conhecimentos específicos nas disciplinas que leciona como uma didática apropriada que envolva a relação ensino/aprendizagem. A autora destaca que quando isto não ocorre e o professor é detentor de didáticas antigas, suas aulas se tornam desagradáveis e improdutivas, visto que novos tempos exigem novas atitudes.

Diante da realidade em ter numa sala de aula comum, alunos com necessidades muitas vezes tão peculiares, o docente se ver com a responsabilidade de fazer a inclusão e a aprendizagem acontecerem, porém é comum esbarrar nas barreiras impostas por tal situação. Mesmo com tantas informações existentes acerca da educação inclusiva, os docentes ficam receosos quando recebem um aluno com deficiência, pelo fato de terem que lidar com algo que é diferente do que costuma enfrentar no dia a dia (RAMOS, 2010).

Durante a trajetória formativa do professor, torna-se necessário o estudo teórico e prático sobre educação inclusiva, pautando-se nas realidades existentes de forma que esse docente tenha propriedade acerca do assunto em questão e, assim, possa aplicá-lo na prática. No entanto, quando este



profissional assume a liderança de uma sala de aula é imprescindível que passe por qualificações rotineiras em seu próprio trabalho para que adquira maior propriedade acerca de como trabalhar com competência a inclusão no ambiente escolar. Desta forma, Mantoan (2015) assevera que nesse tipo de formação em serviço, normalmente os educadores, a princípio, se pautam nos modelos inclusivos de ensino e na pedagogia da diferença, pois já estão acostumados a forma fracionada de aprendizado que, muitas vezes, não leva em conta situações práticas. Declara ainda a autora que os professores necessitam de uma capacitação que lhes ensine a ensinar alunos com deficiência, dificuldades de aprendizagem ou outros problemas e por isso ficam esperando que esta aconteça.

Os educadores precisam estar amparados e alicerçados em modelos atuais de práticas docentes para que possam realizar o trabalho junto aos discentes com deficiência de forma qualitativa. No entanto, para que este educador fortaleça seus conhecimentos e métodos, torna-se primordial que ele seja capacitado constantemente. Sobre as responsabilidades destas capacitações, Matos e Mendes (2014) destacam que as formações dos professores acerca de inclusão escolar devem ser pleiteadas pelos poderes públicos, já que estes mesmos poderes são detentores dos recursos financeiros, das decisões políticas e da incumbência de ofertar o ensino de qualidade a todos. Apontam ainda, as autoras, que estas qualificações precisam ser realizadas por uma equipe multiprofissional.

É importante destacar que o “despreparo” do professor ao lidar com a inclusão contribui negativamente com o sucesso pretendido aos alunos que ali estão para se desenvolver, ampliar suas bases cognitivas e sociais. Dessa forma,



Costa (2013) discorre que estudos apontam os desafios para a formação dos docentes, frisando o quanto estes se sentem despreparados para lidarem com as diferenças intelectuais, físicas e sensoriais que interferem no aprendizado dos discentes que possuem deficiência.

Além do professor ainda não ter a formação devida para atuar com a inclusão, há inúmeros fatores que tornam a situação mais complicada, necessitando, entretanto, que o educador tenha um diferente olhar, uma visão holística e ao mesmo tempo, específica, resignificando as atuais práticas inclusivas no contexto escolar. Comungando desse pensamento, Cota (2016) assevera que são primordiais as formações inicial e continuada do professor em educação inclusiva, bem como as práticas pedagógicas diversificadas, pois o estudo permanente destes profissionais proporciona um melhor atendimento às particularidades de cada aluno. Além disso, a autora reforça que é no cotidiano que as práticas são referenciadas, através dos valores, culturas e linguagens que constituem as múltiplas diferenças, nas quais estão sempre em formação, criação e transformação.

No contexto escolar, o educador necessita romper com práticas tradicionais e mergulhar nas inovações didáticas, passando a substituir as metodologias que considerem apenas igualdades entre os alunos por ferramentas metodológicas que valorizem a diversidade em suas potencialidades. Corroborando com esse pensamento, Martins (2014) assevera que as dimensões relacionadas às experiências, as subjetividades, a vivência e as relações humanas, novos pontos de vistas são revelados no contexto formativo do professor, principalmente de forma intencional, visto que a valorização do



saber ser e do tornar-se foram sobrepostas sobre um saber ou fazer que antes eram compreendidos de forma separada.

Podemos afirmar que estamos vivendo um momento em que os sistemas de ensino, a escola e, conseqüentemente, os educadores devem realizar ajustes nas práticas pedagógicas de forma a atender com excelência os alunos com deficiência, proporcionando-lhes a real inclusão e garantindo-lhes oportunidades verdadeiras de desenvolverem suas potencialidades.

METODOLOGIA

A pesquisa é uma investigação básica e com abordagem qualitativa e quantitativa. Quanto ao objetivo, foi exploratória assumindo a forma de pesquisa bibliográfica e de campo, no qual foram utilizados questionários para professores e pais/responsáveis e entrevistas para gestores e coordenadores, abrangendo uma amostra não probabilística de 15 docentes que atuam junto a alunos com deficiência do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, 03 diretores escolares, 03 coordenadores e 15 pais de alunos das escolas que constituíram o campo de pesquisa, situadas na zona urbana e rural do município de Bela Cruz/CE.

Após a coleta dos dados, foram realizadas as análises de forma que para as questões de múltipla escolha foram elaboradas tabelas, seguidas de gráficos nos quais foi possível condensar as respostas por semelhanças e por níveis de importância, levando em consideração cada grupo de participantes. Já para as entrevistas, nas quais as respostas se deram por meio da opinião dos participantes, foram transcritas e analisadas pelo pesquisador, também se levando em conta as semelhantes entre as respostas e os grupos participantes.

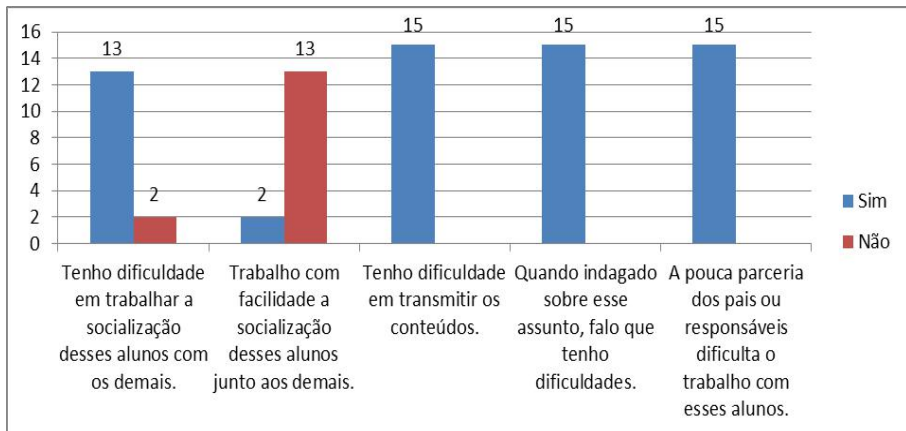


Para ambos os casos, após a análise, preparação das tabelas e de gráficos, foram descritos em forma de texto, para melhor explicitar os dados coletados e responder o objetivo da pesquisa.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os dados produzidos nas entrevistas e questionários foram analisados, levando em conta a opinião dos participantes da investigação. Logo após, foram interpretadas as respostas e, então transformados em textos para elucidar todo o desenvolvimento da pesquisa que se constituiu plenamente no objeto maior de estudo, evidenciando as dificuldades do professor regular na prática pedagógica voltada para a inclusão dos alunos com deficiência, sinalizando a falta de preparação dos docentes para esse tipo de trabalho, como demonstram os gráficos 01, 02 e 03 abaixo, extraídos da pesquisa com os próprios professores.

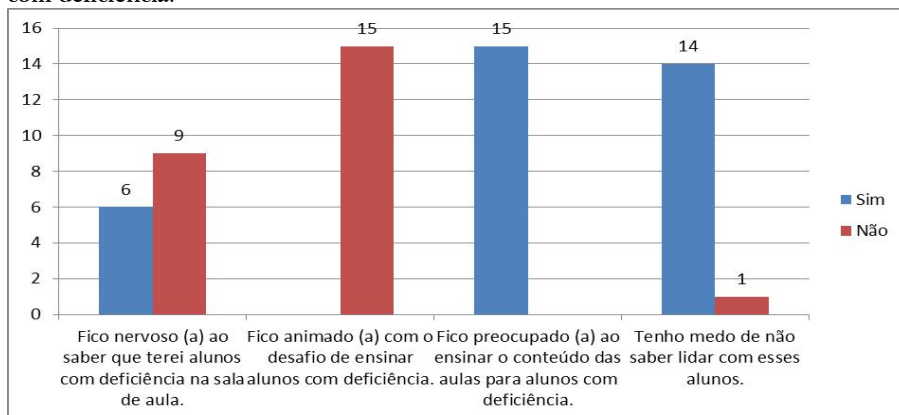
Gráfico 01 – Existência de dificuldades do professor no trabalho junto aos alunos com deficiência.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

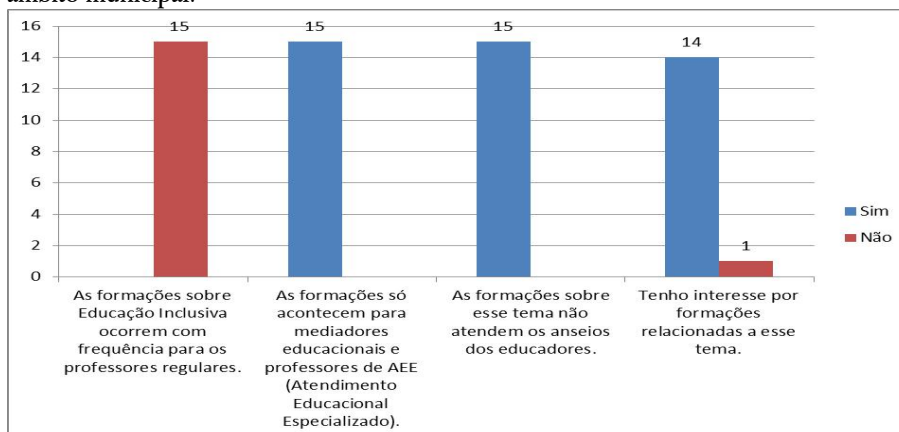


Gráfico 02 - Avaliação da preparação do professor para trabalhar a inclusão dos alunos com deficiência.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Gráfico 03 – Formações continuadas para o professor sobre Educação Inclusiva no âmbito municipal.

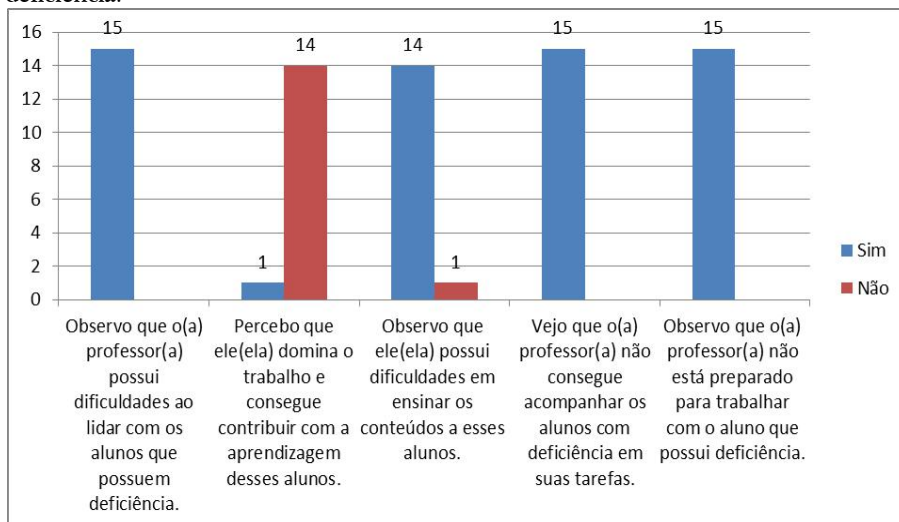


Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Nos gráficos 04, 05 e 06, isso se confirma com a opinião dos pais/responsáveis, reafirmando que os professores enfrentam dificuldades e as práticas utilizadas por eles não atendem as necessidades dos referidos alunos, também sinalizando a falta de preparação inclusiva dos mesmos.

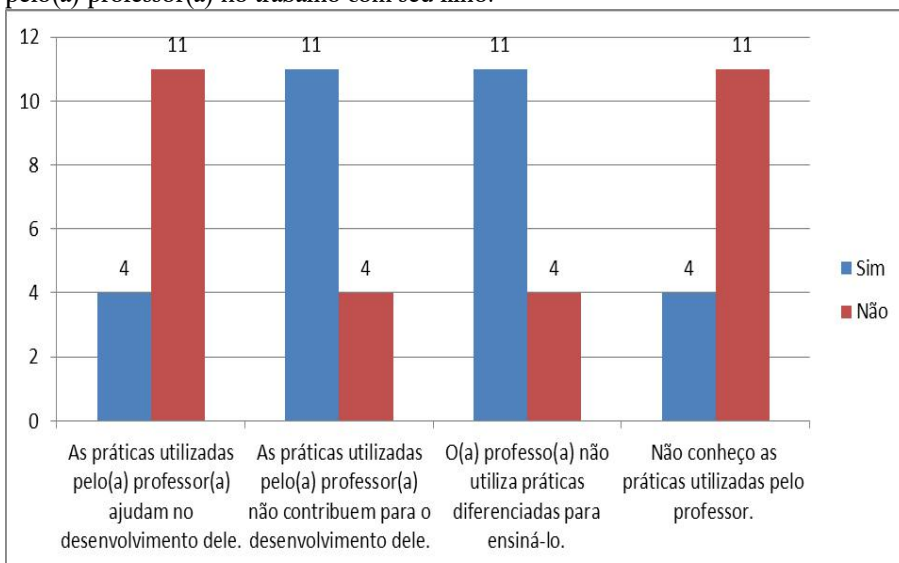


Gráfico 04 - Avaliação das dificuldades do professor no trabalho junto aos alunos com deficiência.



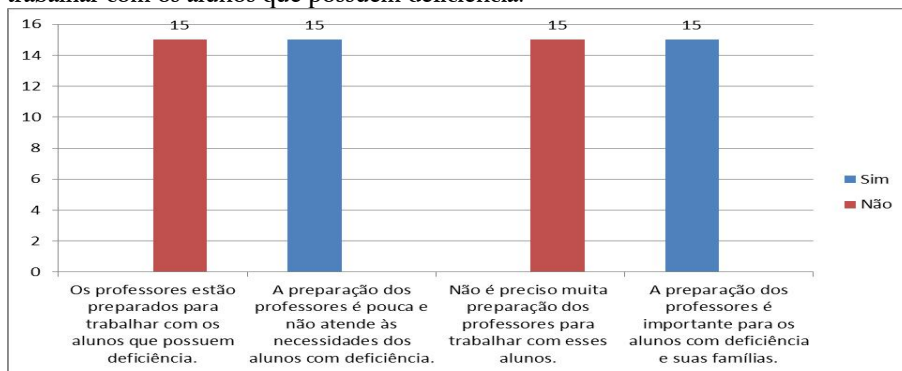
Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Gráfico 05 - Avaliação dos pais/responsáveis sobre as práticas pedagógicas utilizadas pelo(a) professor(a) no trabalho com seu filho.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

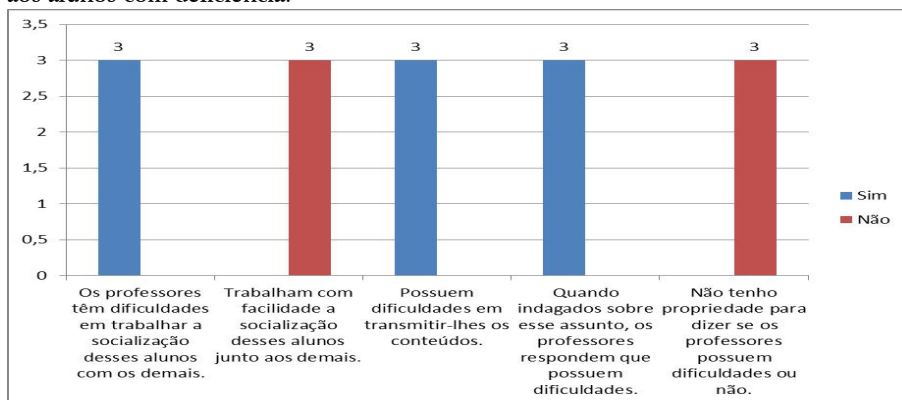
Gráfico 06 – Opinião dos pais/responsáveis sobre a preparação dos professores para trabalhar com os alunos que possuem deficiência.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Os gráficos 07 e 08, reiteram por meio de opinião unânime dos gestores e coordenadores pedagógicos (mostra-se aqui apenas 01 gráfico referente a cada pergunta, visto que os seguimentos entrevistados responderam da mesma forma), que os professores enfrentam muitos obstáculos no trabalho com os referidos alunos e as práticas utilizadas por eles não atendem as necessidades desses discentes, de certa forma, também evidenciando a falta de preparação dos docentes.

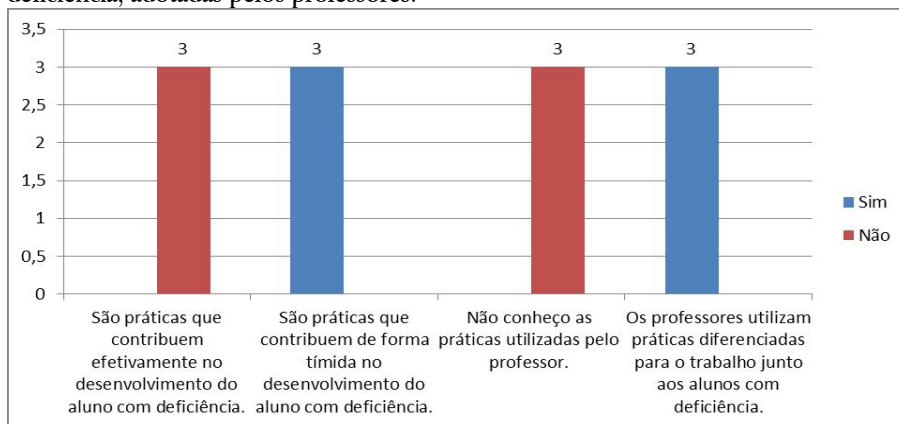
Gráfico 07 - Avaliação da existência de dificuldades dos professores no trabalho junto aos alunos com deficiência.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.



Gráfico 08 – Avaliação das práticas inclusivas voltadas aos alunos que possuem deficiência, adotadas pelos professores.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Complementando as evidências dos gráficos acima, as gestoras e coordenadoras participantes da pesquisa reforçaram a opinião de que os professores possuem grandes dificuldades para trabalhar a inclusão dos alunos com deficiência e não utilizam de práticas pedagógicas eficazes, evidenciando a falta de preparação, apontando por unanimemente que estes não estão preparados para tal situação, não recebem capacitações específicas para lidarem com os referidos alunos e a maioria não se interessa por tal tipo de capacitação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa revelou as diversas dificuldades que o professor do ensino regular enfrenta para trabalhar com os alunos que possuem deficiências, sejam elas: física, visual, auditiva, mental ou múltipla, evidenciando aspectos que corroboram para que esses discentes não sejam inseridos de forma plena dentro do sistema de ensino.



Notou-se claramente nas falas de gestores, coordenadores, pais ou responsáveis e dos docentes, que os educadores enfrentam consideráveis problemas a serem vencidos, apontando como fator importante às práticas docentes no âmbito escolar para a inclusão de alunos com deficiência, revelando que tais maneiras de ensinar não favorecem a aprendizagem dos referidos discentes ou pouco contribuem, fazendo com que tais crianças e adolescentes estejam dentro das escolas apenas por cumprimento das leis, mas sem uma inclusão verdadeira.

Foi notória na visão de todos os entrevistados a pouca ou até mesmo a falta de preparação dos professores para trabalhar com as muitas deficiências que acometem uma grande porcentagem de estudantes, revelando que os docentes não são preparados pelos sistemas de ensino e/ou até mesmo boa parte destes profissionais não busca uma melhor preparação, mesmo que seja por conta própria, dificultando, portanto, a inserção adequada para os referidos alunos.

Assim, é possível evidenciar que há um enfrentamento dos desafios pelos docentes, mas, quanto à superação destes, não se pode afirmar o mesmo, visto que são tantos, que superá-los é algo ainda em construção, mas que poderá ser, pelo menos, amenizado, à medida que os educadores tiverem preparação adequada e recursos pedagógicos viáveis para aplicação destes na prática cotidiana.

Como afirma Mantoan (2015), temos que deixar de lado o sentimento de descrença, de pessimismo e de comodismo, ampliando os pensamentos para compreender e desvelar que o ato de incluir oportuniza a alunos, pais e



educadores, a revelarem suas competências, seus poderes e responsabilidades educacionais.



REFERÊNCIAS

- ALVES, S. S. S. **A mediação articulada com uso de tecnologias: o trabalho docente na diversidade**. Dissertação. Mestrado em educação. 187p. Brasília. UnB, 2016.
- COSTA, V. A. **Experiências pela educação – para quê?** Formação e inclusão na perspectiva da teoria crítica. Revista Educação Especial, v. 26, n. 46, maio/ago. 2013, p. 245-260. Disponível em: < <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/8029/pdf> >. Acesso em: 28 nov. 2018.
- COTA, F. S. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual: articulações necessárias**. Dissertação. Mestrado em educação. 161p. Rio de Janeiro. UFRJ, 2016.
- DRAGO, R. **Práticas pedagógicas, inclusão e linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental**. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. (Org.). **Educação especial no cenário educacional brasileiro**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.
- EVANGELISTA, G. R. **Propostas Para Uma Educação Inclusiva No Ensino Regular Em Uma Escola Do Campo**. Dissertação. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 114p. Juiz de Fora. UFJF, 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.
- MARQUES, C. A.; MARQUES, L. P. (Org). **Da exclusão à inclusão: (re)construindo significados à luz dos pensamentos de Vygotsky**, Paulo Freire e Michel Foucault. Juiz de Fora. Ed: UFJF, 2009.
- MARTINS, J. B. **A formação de professores no âmbito da abordagem multirreferencial. Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 18, n. 3, p. 467-476, 2014. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572014000300467&lng=en&nrm=iso >. Acesso em: 06 dez. 2018.
- MATOS, S. N.; MENDES, E. G. **A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais**. Práxis educacional, v. 10, n. 16, jan./jun. 2014, p. 35-59. Disponível em: < <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/2889> >. Acesso em: 30 nov. 2018.
- MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MORAN, J. M.; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21ª ed. rev. e atual. Campinas, SP: Papirus. 2013.
- OMOTE, S. **Diversidade, educação e sociedade inclusiva**. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Fundepe, 2008.



ORRÚ, S. E. **O re-inventar da inclusão**: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. Edição do Kindle.

PASSERINO, L. M.; BEZ, M. R. (Org.). **Comunicação alternativa**: mediação para uma inclusão social a partir do Scala. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, UPF EDITORA, 2015.

RAMOS, R. **Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GESTÃO DEMOCRÁTICA EM ESCOLAS PÚBLICAS

COSTA, Juracy Duarte da

A gestão democrática nas escolas públicas vem evoluindo no âmbito da administração da educação e no estudo das instituições, também educacionais, como sinônimo de administração que se apresenta com um sentido mais dinâmico, com mais movimento, ação e articulação. Não se trata de um estudo especificamente sobre como gerir uma escola democrática, mas, sobre o caminho para se construir uma gestão democrática escolar na rede pública, através da autonomia, liderança e participação, usando técnicas para fortalecer a transformação na educação. A gestão escolar democrática é caracterizada em seu sentido pleno, como uma força de atuação consciente, pela qual, os membros da escola reconhecem e assumem seu poder de influenciar na escolha da política educacional da unidade escolar, determinando sua dinâmica, sua cultura e seus resultados.

É importante ressaltar que a gestão democrática escolar, como mudança qualitativa do ensino público, compreendendo o envolvimento de todos os funcionários, pais, alunos e diretores da organização em seu processo. Neste sentido a participação da comunidade escolar é que garante o controle democrático da escola. A participação na gestão escolar é a essência da transformação da escola e do sistema escolar. A gestão educacional é um requisito para planejamento que faça fluir uma organização através da autonomia, mobilização com liderança para que as pessoas possam participar de forma competente nas ações de evoluções e melhoria da educação, é



também fundamental para qualquer instituição porque a gestão escolar constitui uma dimensão importantíssima da educação.

Este trabalho discute a temática de como gerir de forma democrática em escolas públicas, com a prática da aplicabilidade da autonomia, liderança e participação com transparência de forma democrática com um bom planeamento educacional, visa contribuir positivamente com as instituições escolares para a evolução e melhoria da educação, também é relevante para o desenvolvimento do sujeito aprendiz. O educando não aprende apenas na sala de aula, mas na escola como um todo: pela maneira como a mesma é organizada e como funciona; pelas ações globais que promove; pelo modo como as pessoas nela se relacionam e como a escola se relaciona com a comunidade, ou seja, uma educação de qualidade resulta do conjunto das ações participativas, relações dos fatores externos e internos existentes no espaço escolar, e da forma como essas relações estão organizadas.

O presente artigo tem como objetivo avaliar a contribuição da gestão nas escolas públicas, em função da forma democrática de gerir, pois na compreensão da concepção de gestão escolar “Democrática” deve-se considerar o princípio democrático das legislações educacionais vigentes como também um trabalho não individualizado. Sabe-se que democratizar a forma de gestão pública é sem dúvida uma difícil missão, porém não incapaz de realizar. Este trabalho discorre também sobre como fazer uso da autonomia, liderança e participação dentro do processo de gerenciar de forma democrática em escolas públicas.



METODOLOGIA

O presente trabalho foi realizado por meio da pesquisa bibliográfica com abordagem metodológica de caráter qualitativa, apurando, comparando, observando dados pertinentes ao processo de estruturação educacional que caracteriza a gestão democrática em escola pública, que concerne efetivar a apresentação dos conceitos sobre autonomia, liderança e participação. A metodologia usada foi através da construção do conhecimento científico, da pesquisa bibliográfica e de campo.

DESENVOLVIMENTO

Há muito tempo que se fala em executar gestão democrática em escolas públicas, percebe-se um movimento envolvendo documentos para instrumentalizar as escolas, para cumprir ordem e até mesmo para poder participar de algum programa do governo federal ou estadual. Sabe-se que a gestão democrática nas escolas públicas está inserida como princípio basilar na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, e também regulamentada pela lei de diretrizes e bases da educação, Lei nº. 9.394 de 1996. Dessa forma, a seguridade da existência da gestão democrática nas escolas públicas é de obrigatoriedade da gestão, significa dizer que, está guardada não somente na necessidade de uma melhor educação para todos, principalmente na evolução do processo pedagógico construído com a participação dos atores que fazem parte da instituição educacional.

Segundo Paro (2016.p.88), há que se mencionar que o processo de gestão democrática na escola deve possuir alguns elementos essenciais que a caracterizem. Dessa maneira, princípios como a descentralização, participação



e transparência são primordiais para que ocorra a gestão democrática de forma positiva. No que se refere a questão da descentralização, autor ressalta que a administração da escola e as decisões e ações devem obrigatoriamente ser tomadas por meio de contribuições e não por uma hierarquia fechada e engessada. E para obter êxito dos objetivos da gestão democrática na escola, é necessário que haja transparência das ações da gestão, como também se optar por qualquer decisão que possa afetar a vida dos atores envolvido no processo participativo da escola, devem ser dirigidas e arguidas a todos os interessados.

A discussão sobre o conceito de qualidade da educação não é recente. Não há consenso quando se trata de termos com qualidade na educação. Novas versões de qualidade surgem, deixando as antigas de lado, mas o sem superá-las. Segundo Dourado e Oliveira (2009, p. 203), é essencial o entendimento de que “qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico”. Entende-se como conceito subjetivo de qualidade o modo de ser, é a propriedade de qualificar os mais diversos, objetos, indivíduos e está relacionado às percepções de cada povo e vários fatores como cultura, produto ou serviço prestado. Compreendendo como significado de educação o processo de socialização dos indivíduos, de ensinar, de aprender, instruir, é polidez, disciplinamento.

Sendo assim, no que se refere à melhoria da qualidade na escola brasileira, principalmente no final do século XX, Nosella (2002), ressalta quanto à necessidade de superação da política educacional populista e corporativista introduzida no ensino brasileiro. A escola brasileira precisaria rever questões como: o resgate da qualidade de formação do profissional da



educação, a expansão da escolarização pelo sistema supletivo, especialmente aqueles em horários noturnos, dentre outros, tendo a obrigação de, simultaneamente, fazer uma constante avaliação que certamente garantirá a qualidade do ensino.

Para Oliveira e Araujo (2005, p. 06), a questão da qualidade em relação à educação foi historicamente percebida de três formas: Na primeira, a qualidade determinada pela oferta insuficiente; na segunda, a qualidade percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do ensino fundamental; e na terceira, por meio da generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados. Isso porque há bastante tempo que a educação vem evoluindo de acordo com diversas normativas, leis, decretos entre outros que visam a melhoria na qualidade da educação pública, sobretudo as políticas públicas educacionais.

Segundo Silva (2009, p. 223), “a qualidade social na educação não se restringe a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos *a priori* e a medidas lineares descontextualizadas”. A mesma discorre sobre as características de uma escola de qualidade social, que devem conter uma agregação de diversos elementos envolvendo suas personagens de forma socioeconômicas, culturais, sociais, ambientais que visam o crescimento democrático. Nesta lógica deve-se levar em consideração a relevância de se abordar na formação dos professores a temática da qualidade da educação, evidentemente a equipe da gestão também deve estar bem empenhada e com o foco de ter esta meta como objetivo da instituição escolar.

A qualidade da Educação pública brasileira atualmente vem passando por um período de democratização visando um melhor rendimento como um



todo, ou seja, um resultado mais elevado, porém as estatísticas ainda não apresentam este resultado esperado, e os alunos são as principais vítimas da baixa qualidade da educação. São muitos os problemas que estão presentes na educação brasileira, especialmente na educação pública. São vários fatores que proporcionam resultados negativos, um deles bem presente e marcante são os alunos que chegam aos últimos anos do ensino fundamental e não dominam habilidade de ler e escrever.

Para Pereira (2010), vem argumentar que a gestão significa gerenciamento onde existe uma instituição social de pessoas para administrar os negócios com objetivo de crescer no estabelecimento pela empresa através da organização pela equipe. A gestão surgiu quando a revolução industrial e os profissionais de administração decidiram buscar soluções aos problemas, utilizando vários métodos para administrar os negócios. Sabe-se que os processos de gestão abordam um trabalho realizado por sistemas e gestão de conhecimento para melhorar a análise, e identificar as oportunidades de aperfeiçoar os métodos, os processos têm como função de gerar resultados corretos para a organização. Para que a escola possa realmente ter um papel significativo para seus profissionais da educação e aperfeiçoamento em gestão.

Segundo Pereira e Santos (2001), vem com a sua colaboração no que se refere o modelo de gestão, entende-se como que é compreendido como o conjunto de princípios, técnicas e explicações que orientam a concepção e o modo de funcionamento de todos os elementos constituintes de uma organização. Sendo que na administração existem vários modelos diferentes de gestão e cada uma é utilizada de acordo com a organização em questão. Algumas empresas adotam o que alguns autores chamam de estilo centralizado,



baseado exclusivamente na hierarquia, onde o gestor tem autonomia para tomar decisões sem consultar os colaboradores. Em contrapartida muitas empresas estão adotando um estilo mais descentralizado, caracterizado por uma gestão aberta e flexível. Os colaboradores podem expressar suas ideias e sugestões, as quais serão levadas em consideração pelo gestor como ferramenta importante no processo de gestão.

Segundo Luckesi (2007, p.15), “Uma escola é o que são os seus gestores, os seus educadores, os pais dos estudantes, os estudantes e a comunidade”. A “cara da escola” decorre da ação conjunta de todos esses elementos”. Isto é, a escola é administrada em função de sua comunidade e com sua comunidade com participação efetiva de todos, assim, ela é o espelho de seus gestores. A inclusão quando se age democraticamente é para valorizar e respeitar as diversidades, reconhecer a importância e o valor da participação das ideias dos outros. A escola deve sempre estar aberta e apta para fazer debates e discussões com a comunidade eterna desde que os assuntos sejam importantes, primordiais e sociais que tenha haver com a vida do educando e da comunidade, mas com a condição de não prejudicar o tempo dos outros conteúdos do currículo, para isso é preciso que a escola se organize em tempo e espaço para realizar esses eventos.

A Gestão democrática surge como possibilidade de aniquilar o autoritarismo enraizado no processo educativo no interior das escolas. Propor uma gestão democrática na escola é conferir autonomia à escola, que segundo Paro (2004, p. 11), “significa em conferir poder e condições concretadas para que ela alcance objetivos educacionais articulados com os interesses da comunidade”. E sim se dará por conquistas dos interessados, desta forma



tornam-se cada vez mais necessárias mudanças no processo de autoridade no interior da escola. Tal afirmação nos leva a crer que as mudanças no processo de autoridade no interior da escola se darão por força das conquistas obtidas pelos os próprios interessados, ou seja, os participantes das escolas.

A instrumentalização desses participe é um aspecto relevante no processo de democratização na escola. Freire (2004, p.7), diz que “ Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também”. O mesmo acha que todo os esforços que podemos fazer com relação a este árduo trabalho, ainda é pouco. Neste entendimento, recomenda-se para esforçar para chamar e inserir as pessoas de dentro e de fora da escola para participar das ações e atividades para que todos tomem conhecimento da realidade da escola, da responsabilidade e principalmente compreender a dinâmica e a complexidade que é uma escola e para dirigir com democracia é que temos o dever e obrigação de fazer esse chamamento, esclarecimento, divulgação, isto é, conscientizar todos que devem participar de maneira responsável.

Segundo Hora (1994, p. 35), compreender que o processo de democratização da escola passa necessariamente pelo atendimento desses três aspectos é fundamental. Entretanto, optei pela democratização dos processos no interior da escola e como esta pode se organizar, para aprofundar a questão, incluindo sua relação com seu contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade aqui implicada. Neste contexto, a gestão democrática é uma forma de gerir uma instituição de maneira que possibilite a participação,



transparência, diálogo, respeito, onde todos focam e almejam alcançar os mesmos objetivos.

Assim diz Wittmann, (2007, p. 11). “A gestão democrática da educação é cada vez mais exigida para que a escola cumpra sua função educativa. O crescimento desta exigência decorre da própria essencialidade do trabalho pedagógico e do contexto no qual a educação se realiza”. Ser gestor de escola pública de forma democrática é saber liderar com confiança, otimização, realizar planejamento compartilhado, interagir, ser tolerante, lidar com diversos conflitos, mantendo diálogo entre toda comunidade escolar em busca de efetividade das ações a serem cumpridas para melhor desempenhar todas as atividades escolares. Sabemos que a maiores responsabilidades dos gestores escolares é promover a articulação entre pessoas, lidar com o emocional de cada um no dia a dia, mobilizando-as para que, em conjunto aprimorem cada vez mais seu desempenho educacional e os seus resultados, colocando seus esforços a serviço do papel educacional da escola em que atua.

A democracia não poderá acontecer de fato com plenitude, caso não tenha pessoas democráticas para exercê-las assim diz, Paro (2016, P.33), “a democracia, como valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade”. Para haver um trabalho democratizado é preciso um conjunto de elementos fundamentais, para exercer com responsabilidade, partilhando respeito e envolvimento entre toda comunidade escolar e família. Nesse processo precisa a pessoa ser atuante para lidar com dinamismo, toda essa situação para que na prática do dia a dia das escolas a palavra “democracia” não fique apenas no papel, não basta



somente o diretor ser democrático, mas todos que faz os trabalhos no ambiente escolar. Não deve existir o autoritarismo, sabemos que em todo e qualquer trabalho haverá uma hierarquia entre as funções, porém ninguém é mais importante do que outra.

Quanto ao envolvimento e a participação da comunidade no processo educacional, Paro (2016, p. 22), afirma “aceitando-se que a gestão democrática deve implicar necessariamente a participação da comunidade, parece faltar ainda uma maior precisão do conceito de participação. A esse respeito, quando uso esse termo, estou preocupado, no limite, com a participação nas decisões”. Desse modo, é importante a agregação das pessoas da escola e da comunidade para participar desde o planejamento como também na execução das ações e das atividades cabíveis a participação da totalidade. Isso torna mais leve a preocupação quando há esta divisão de trabalho feito compartilhado, onde todos são responsáveis pelo sucesso ou insucesso, mas o desejo de um será de todos, os erros e acertos são da equipe e não da gestão.

Assim afirma Hora (1994, p. 62) que “quando se trata da conceituação de comunidade específica no campo educacional, percebe-se uma grande imprecisão”. Ou seja, causas muitas dúvidas, confusões, muitas vezes nos remete para outras dimensões e dificilmente chega a um senso comum. Diante deste processo da transformação na forma de gestão escolar, Paro (2016, p. 15), enfatiza “se quisermos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras”. Fala que há necessidade de transformações no sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola.



De acordo com o pensamento do autor anteriormente citado, a classe trabalhadora precisa se empenhar para fazer acontecer de fato a transformação na escola, precisamos nos unir esforços, agregar valores, conhecimentos, compartilhar planejamento, dividir tarefas, ou seja, são as pessoas que trabalham e que faz parte do ambiente escolar é quem tem que mudar as atitudes, a maneira de ser, deixar fluir o espírito de humildade, de companheirismo, realizar um trabalho de gestão democrática, onde exista uma hierarquia mas não no sentido de ser um gestor autoritário e sim um gestor com empoderamento, sendo capaz de evoluir e fortalecer a instituição escolar, um gestor que tende a contribuir com os componentes de trabalho, que se baseia na delegação de poderes de decisão, autonomia e participação dos funcionários da escola.

A autonomia da gestão escolar é um fator importantíssimos dentro da instituição, faz parte da responsabilidade do gestor saber conduzir e inserir os funcionários e comunidade dentro do processo participativo das atividades da escola, e se posicionar de maneira que esta inserção dos participantes não deixe com que os confundam com liberdade. Porque é preciso que o gestor seja maleável, compreender os colegas de trabalho, os alunos, CE e a comunidade, mas se faz necessário um posicionamento do gestor não como autoritário, mas agir como líder nas tomadas de decisões construídas coletivamente.

Sobre a autonomia de recursos. Paro (1994), discorre sobre a importância e que a falta de autonomia do diretor sintetiza a impotência e falta de autonomia da própria escola. E se a escola não tem autonomia, se a escola é impotente, é o próprio trabalhador enquanto usuário que fica privado de uma



das instâncias por meio das quais ele poderia apropriar-se do saber e da consciência crítica. Sabe-se que ainda existem escolas que possuem gestores por indicações e que também não tem total autonomia, geralmente seguem regras dos poderes, das secretarias, ou seja, dos superiores.

É notório que ainda existem diversas escolas com ocupações de cargos de gestores escolares sem autonomia financeira, isso ocorre ainda com frequência no nosso Brasil, estados e municípios. Desde 1996 que já é garantido através da LDB como um dos princípios básicos da educação a autonomia escolar na rede pública. “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 1996, artigo 15).

Como bem coloca Martins (2004, p. 40) que neste contexto no ideário neoliberal ele ratifica que “a autonomia, que é chamada de autogestão, está relacionada com a crescente desresponsabilização por parte do estado em relação aos setores públicos. A sociedade civil – prioritariamente as empresas – é chamada para “participar” da vida escolar, mas somente no tocante a manutenção material da mesma”. Neste sentido, significa dizer que a compreensão do autor é que realmente fazem o chamamento da sociedade civil, dos funcionários da escola, das entidades organizadas, fazem entender que existe de fato uma democracia no termo da autonomia, na prática eles inseri as pessoas nos conselhos, mas na maioria das vezes não dão liberdade de decisão e sim funcionam como fachada para as escolas poderem funcionar, uma vez que isso é um dos requisitos para as mesmas poderem receber recursos federais



entre outras coisas, porém os sistemas e as redes de ensino, ou seja, as escolas continuam de certa forma dependente.

No entendimento de Lück, (2011), a autonomia da escola está relacionada a tendências mundiais de globalização e também nas mudanças de paradigma que têm repercussões significativas nas concepções de gestão educacional e nas ações dela decorrentes. Significa dizer que o avanço da tecnologia, com a expansão das formações para as pessoas surgiram novas evoluções, formas de pensar e de agir, evidentemente novas leis e normativas inovadoras que vem contribuindo para o avanço da educação como um todo e oportunizando escolas com um novo modelo onde é para se elaborar em conjunto, desenvolver em equipe, ter mesmos objetivos, onde a respeito e todos são iguais cada um com sua capacidade, habilidades, peculiaridade que somando faz com que as decisões sejam de responsabilidades da equipe de cada escola e não somente do diretor ou da equipe gestora, porque autonomia não é ser independente e sim tornar a escola participativa.

Barroso (1996, p. 17), “autonomia é um conceito relacional somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações”, observa que o conceito de autonomia está ligado à ideia de autogoverno, onde os sujeitos se regulam por regras próprias, contudo isso não é sinonimo de indivíduos independentes, entende que ter autonomia na gestão educacional é dar direcionamento em coletividade nas tomadas de decisões, que favoreçam na melhoria da escola, como elevar o aprendizado, conduzir os programas, efetuar as prestações de contas, dar voz a comunidade escolar, buscar recursos através dos meios das ferramentas governamentais, expor à transparência de



tudo e qualquer coisas direcionado a escola para toda comunidade escolar, pais e responsáveis. Desta forma a autonomia dentro da escola deve ser construída e não decretada com autoritarismo.

Neste contexto da autonomia no que se refere ao trabalho do diretor da escola, Paro (2016, p. 25), dar sua contribuição “ Na escola pública há que se considerar, também, que sua prática está tão perpassada pelo autoritarismo, que o discurso liberalizante mal consegue escamoteá-lo. Há pessoas trabalhando na escola, especialmente em postos de direção, que se dizem democratas apenas porque são liberais”. Ou seja, deixar mais à vontade o público-alvo que atuam na escola. Entretanto, na escola pública o papel do diretor é bem complexo, mas na verdade quem assume esta responsabilidade sabe que, não basta apenas ser liberal para com a comunidade escolar em sua totalidade e dizer que aquela escola é democrática, porque a escola só pode ser democrática quando no ambiente tem pessoas democráticas, fazendo de fato ações que sejam fatores da democracia. É preciso tomarem decisões da maioria e que assumam os riscos juntos, considerar um espaço democrático onde a liberdade não seja confundida com libertinagem, que existe hierarquia e respeito.

Convém observar o posicionamento de Rosar (1995), comentava que a perspectiva de aprofundamento da política de descentralização na direção de decantada “autonomia” da escola, conforme anúncio de medidas do Ministério da Educação amplia a necessidade de se realizarem esforços por arte de coletivos de pesquisadores, com o objetivo de analisar criticamente essa realidade da educação brasileira e, além disso, elaborar um projeto alternativo de funcionamento do sistema nacional de educação. No que se refere a



autonomia Pedagógica você tem possibilidades de criação, liberdade de trabalho em termo de aprendizagem, do jeito de ensinar conhecimento. A autonomia administrativa, financeira e participação política junto a escola também se fazem de forma democrática, com transparência, envolvendo os funcionários, pais e alunos através dos conselhos escolares grêmios estudantis entre outros.

Assim Libâneo (2004, p.144), esclarece “o princípio da autonomia requer vínculos mais estreitos com a comunidade educativa, basicamente os pais, as entidades e as organizações paralelas à escola. A presença da comunidade na escola, especialmente dos pais, tem várias implicações”. É prioridade de toda comunidade escolar participarem do Conselho da Escolar para elaborar o projeto pedagógico curricular e acompanhar e avaliar a qualidade dos serviços prestados. A família na escola é primordial para apoiar em diversas ações, como também dar segmento na parte financeira de recursos do governo federal e do estado, é através do conselho escolar que é feito exatamente com os seguimentos da família, comunidade civil, conselhos Tutelares, sindicatos dos trabalhadores rurais e associações de bairros, pescadores e moradores, que é possível fazer uso dos recursos, efetivar as compras e evidentemente realizar as prestações de contas, com isso a família fortalece e enriquece o trabalho escolar.

Segundo Luck, (2000), que vem dar sua contribuição no entendimento da autonomia, é assim entendido como um princípio regulador das relações entre a escola, o sistema educacional e o sistema social e somente sua construção poderá levar a uma articulação entre os âmbitos, endógeno, macro e micro, responsabilização pelo todo. É importante refletir sobre as formas de



concretização da autonomia escolar, deixando perceber quais os princípios teóricos, ideológicos, religiosos ou políticos que estão na base de uma determinada visão da autonomia escolar. Esta reflexão também vem contribuir para uma melhor compreensão dos vários caminhos possíveis na construção da autonomia da escola.

Mario Sérgio Cortella (2009), vem com a sua contribuição argumentar que a autonomia é a capacidade de escolher e julgar tudo dentro da nossa nação, ou seja, o líder ou gestor é impulsionado através das observações e avaliações quanto aos procedimentos, modo de agir das pessoas dentro de um ambiente de trabalho, ele está apto para fazer as avaliações cabíveis e direcionar as tomadas de decisões, quanto a autonomia de pessoas como de recursos. É bom lembrar que não se deve fazer esse julgamento através da amizade, do achismo e sim pelo o olhar de gestor para ter a visão do crescimento e rendimento da instituição.

Explicitar o significado de liderança depende da perspectiva adotada para analisar as suas expressões no âmbito das organizações, processos e grupos sociais. Estudos sistemáticos têm sido realizados a respeito, desde a década de 1950. Gestão é fazer através da habilidade desse líder influenciar as pessoas para inovar, motivar, confiar nas pessoas, para que aconteça um bom desempenho é preciso cair para dentro, estar junto, ou seja, estar sempre no meio da equipe, promover crescimento. Dentro do meio institucional existem dois tipos de liderança, a formal e a informal, e para mais esclarecimento enriquecedor vem posicionamento do autor a seguir.

Ramos (2012, p. 44), discorre que “a liderança formal é aquela sustentada pelo poder formal, ou seja, pela a autoridade formal, enquanto a



liderança informal é a que se baseia nas características pessoais do líder”. Onde o gestor (líder) precisa ser maleável com um posicionamento de maneira que abranjam de tais formas os objetivos da instituição, e considerando os demais componentes do grupo como peça principal para o desenvolvimento e crescimento da instituição, onde todos são iguais e se tratam com respeito, o líder deve se posicionar com a liderança formal ou informal quando houver necessidade de acordo com a situação.

Nesta visão Chiavenato (2011, p. 122), discorre sobre as teorias e estilos de liderança afirmando que, “as teorias situacionais explicam a liderança dentro de um contexto mais amplo e partem do princípio de que não existe um único estilo de liderança válido para toda e qualquer situação. A recíproca é verdadeira: cada situação requer um tipo de liderança para alcançar eficácia dos subordinados”. Entende-se que conforme seja a situação e o local em que se encontra o líder, assim deve ser o posicionamento e estilo de liderança que ele deve agir no trabalho, porque cada escola apresenta suas peculiaridades, deficiências e conseqüentemente na prática não é fácil decidir que tipo de liderança o líder deve aplicar de acordo com o momento e situação em que se encontrar. Conforme essa percepção, existem múltiplas lideranças que podem ser desenvolvidas pelos membros dos grupos e que independem do cargo ocupado ou função exercida na instituição.

Como bem coloca Lück (2011), liderança é garantir o equilíbrio, comprometimento e fomentar a inovação da instituição através do diálogo, respeito, confiança, coletividade, ética, humildade, estar aberto a novos aprendizados, e sobretudo ter amor pelo o trabalho. Agir com competência é estar sempre buscando o melhor com motivação, dedicando – se o máximo,



transmitindo segurança e equilíbrio em toda e qualquer situação com relação a escola, o gestor mediador gere de forma democrática com equidade desempenhando no âmbito da gestão a mobilização, organização e sobretudo focando em realizar os objetivos e as ações sem medir esforços.

Para esclarecer melhor essa dinâmica da liderança na escola, Chiavenato (2011, p. 118), vem com o seu posicionamento afirmando que, “a liderança pode ser visualizada como um fenômeno de influência interpessoal; como um processo de redução da incerteza de um grupo; como uma relação funcional entre líder e subordinados ou ainda como um processo em função do líder, dos seguidores e das variáveis da situação”. Com base nesse entendimento, enquanto a liderança for compreendida como um processo social, decorrente de relacionamentos, isso ocorre quando uma pessoa se mostra através de suas ações que é capaz de influenciar, orientar, guiar, gerir um grupo, nas tomadas de decisões, na elaboração de projetos, e que deve existir nas organizações educacionais em função das suas necessidades.

Segundo Hunter (2006, p. 18), tem uma visão mais vigorosa e ratifica que “Liderança é a habilidade de influenciar pessoas para trabalharem entusiasmadamente visando atingir objetivos comuns, inspirando confiança por meio da força do caráter”. Isso ocorre quando uma pessoa tem a capacidade de envolvimento, de conquistar os outros de maneira contagiante, para seguir com o teu propósito, estar com você para o que for preciso, queira te ajudar de maneira voluntária e prazerosa no trabalho, nas ações a serem desenvolvidas. Com relação a liderança, temos outro conceito afirmado por Chiavenato, (2011, p. 118), que faz parte das relações sociais como resultado das influências é o



controle. Este representa as “tentativas de influências bem-sucedidas, isto é, que produzem as consequências desejadas pelo influenciador”.

Entre os estilos de liderança, se classificam em três modos: liderança autocrática, liberal e democrática, neste sentido Ramos (2012, p.38), “Na autoritária, os gestores tomam praticamente todas as decisões por si mesmo; na liberal, eles permitem que o grupo por si só faça o que quiser, e na democrática as decisões são compartilhadas e o gestor trabalha com e pelo grupo para ajudar os membros a chegarem às suas próprias decisões”. Assim as diferenças entre as classificações dos estilos de liderança, são as seguintes características: na liderança autoritária o poder é centralizado e as decisões são tomadas isoladamente pelo o gestor e pode haver imposições de ideias. Na liderança liberal, o poder é liberado quando a delegação total das decisões e evidentemente falta controle, orientação e organização do gestor. E na liderança democrática o poder é dividido e compartilhado pelo os integrantes do grupo, as ideias e as tomadas de decisões são discutidas e realizada pelo o grupo que compõe a instituição escolar.

As classificações das teorias dos estilos de liderança que surgiram recentemente foram consideradas de simplistas. Por este motivo, outras teorias chamadas de situacionais buscam explicar a liderança como um *continuum* a começar da defesa de que liberdade e autoridade não podem ser ilimitadas. Chiavenato (2011, p. 122), ratifica “as teorias situacionais explicam a liderança dentro de um contexto mais amplo e partem do princípio de que não existe um único estilo de liderança válido para toda e qualquer situação. A recíproca é verdadeira: cada situação requer um tipo de liderança para alcançar eficácia dos subordinados”.



Ressaltando ao aspecto situacional no âmbito autoridade e subordinado é realmente muito relativo e isso devido cada escola apresentar uma realidade diferente que conseqüentemente faz com que cada gestor reaja de uma maneira, ou seja, adotando um tipo de liderança para cada situação e momento e relevâncias em que ocorram os fatos. Neste sentido faz-se necessário o gestor ser bem atento aos acontecimentos dentro do ambiente escolar, para que possa fazer as interferências cabíveis a cada tipo de problema que surgir e estar apto para solucionar de maneira adequada, sem ser tosco e também não deixar de fazer certo por ser liberal.

Segundo essa percepção, Schneider (2005, p.27), vem contribuir dizendo que, “a liderança centrada nas pessoas coloca a ênfase da gestão no relacionamento com o grupo, buscando, por meio da motivação e da criação de um bom clima de trabalho, obter os resultados desejados”. Neste sentido o líder precisa desenvolver seus trabalhos com simpatia, delicadeza, conquistando as pessoas para se envolver de modo geral com os resultados desejados conforme o planejamento dos objetivos. Toda e qualquer ação dentro de um sistema ou rede de ensino da educação principalmente o trabalho desenvolvido na escola deve ser executado de forma coletiva, e depende de fatores que são cada vez mais complexos, e também são determinantes da ação do grupo sobre o indivíduo e vice-versa, é preciso que os gestores se fortaleçam para ter habilidade e competências e sobre tudo a capacidade de liderança.

Oportuno enfatizar que, o gestor tem que estar aberto a dividir o poder de compartilhar ideias e aceitar as opiniões do grupo, ser consciente que não se faz educação sozinha, fazer uma liderança efetiva que o reconhecimento seja



pela a equipe, e mesmo obedecendo a hierarquia de funcionários onde os diretores e coordenadores sejam os líderes superiores e principais da escola, isso não significa que são melhores e mais importantes, e sim os mesmos devem oportunizar os demais membros a se tornar líderes e contribuir com processo e sucesso educacional.

Na oportunidade com relação esse contexto de liderança e o trabalho em equipe, Libâneo (2008, p. 104), contribui falando do trabalho em equipe, fala que a liderança não é exclusivamente atributo dos gestores, mas que é uma qualidade onde os demais profissionais podem desenvolver estas práticas. De acordo com essa percepção, o gestor deve realizar um trabalho de liderança de forma que envolvam todos os participantes da equipe escolar, considerando e respeitando o ponto de vista de cada um, a crença, valores, cultura e as habilidades. É oportuno enfatizar que essas lideranças, quando direcionadas e organizadas a se fortalecerem através do trabalho desenvolvido de maneira adequada, compartilhado, evidentemente esta forma de liderança na instituição será conduzida para a concretização das metas e objetivos planejados e almejados pela a equipe, impulsionando para o sucesso de todos que colaboraram.

Luck, (2011, p. 20), afirma que “O trabalho dos gestores escolares se assenta, pois, sobre sua capacidade de liderança, isto é, de influenciar a atuação de pessoas (professores, funcionários, alunos, pais) para a efetivação dos objetivos educacionais proposto pela a escola”. Isso porque a gestão se constitui em processo de mobilização e organização do talento humano para atuar coletivamente na promoção de objetivos educacionais. Considerando que a gestão escolar é um processo compartilhado, torna-se necessário também



considerar o desdobramento da liderança em coliderança ou liderança compartilhada, pelas quais ocorre o compartilhamento com outros profissionais e até mesmo com alunos, do espaço da tomada de decisões e da oportunidade de influência recíproca de todos os membros da comunidade escolar.

Existem diversas maneiras e tipos de liderança, Cunha et al. (2007, p. 371), vem afirmar que “a liderança transformacional se refere ao processo através do qual os líderes fomentam o empenhamento dos seguidores e os induzem a ultrapassar seu auto interesses em prol dos objetivos da organização”. Sendo assim, esse processo visa buscar, ampliar e elevar os interesses de seus seguidores ao gerar a conscientização e a aceitação dos propósitos e da missão do grupo, incentivando-os para alcançar os objetivos de seus interesses e dos demais que agregam ao grupo. Em complemento, para Bergamini (2009, p. 59), comenta a dinâmica da liderança onde afirma que “o líder procura risco quando há uma oportunidade, em que há valiosa recompensa e é reconhecido como sendo mais bem-sucedido quando o objetivo diz respeito a levar o seguidor a transcender seus próprios interesses em benefícios da equipe”.

Oportuno enfatizar que deste modo o líder não mede esforços e não tem limites para chegar aos resultados esperados, atingindo seus propósitos, interesses e dos seguidores, trabalhando de forma organizada, liderando com uma dinâmica envolvendo sucesso, interagindo, oportunizando aos demais do grupo dar opiniões, somar conhecimentos e agregar valores, para juntos conquistar o mérito do sucesso e da recompensa. É importante que o líder tenha sempre o foco do bom rendimento, progresso e credibilidade da instituição, manter o olhar para o crescimento.



Na concepção de Torres (2003, p. 297), “a problemática da cultura organizacional promove uma leitura mais sólida e contextualizada das organizações”, permitindo depreender que símbolos, hábitos, valores éticos e morais, assim como as crenças existentes é o alicerce das ações e práticas de gestão de pessoas e resultados corporativos. Logo, complementa, “ao perspectivarmos a organização como lócus de cultura e de liderança aproximamo-nos de uma concessão mais interpretativa e subjetiva, em que a cultura e a liderança, apesar de centralmente reguladas, são construídas a partir da ação dos atores” (FERREIRA e TORRES, 2012, p. 9).

Nesta concepção, a maneira de como o gestor (líder) atua com o seu modo de agir respeitando os limites e a cultura dos outros e também levando em conta a sua cultura, com essa dinâmica de aceitação o sujeito agrega todos os conhecimentos, práticas, valores, habilidades e transforma esse conjunto de saberes em um pilar, ou seja, um alicerce para otimizar a liderança com humildade e respeito. Isso traz um enorme benefício para os gestores no desejo de crescimento da instituição, despertando o interesse de todos através da valorização do trabalho e evidentemente da forma de liderança, com esse empenho os objetivos e ações vão sendo alcançados gradativamente e o sucesso é de todos e para todos.

Portanto, o que um bom líder consegue é criar condições favoráveis para que a motivação aflore. O gestor que lidera ao tomar conhecimento das necessidades de sua equipe, o mesmo deve criar condições positivas para que o profissional encontre energia no trabalho. O ambiente de trabalho com harmonia e prazeroso não é imposto subitamente, mas construído em um processo de longo prazo que começa através do auto avaliação do gestor, de



sua maneira de agir e da própria escola. Destacam a necessidade de os líderes estarem apaixonados pela a liderança, pelas as pessoas que fazem parte da organização e por aquilo que ela produz devido à liderança ser um assunto que envolve emoção, o gestor sempre deve agir pensando no bem-estar da instituição como um todo seja com os alunos, com os funcionários, com as famílias, com o financeiro da escola e com os demais condicionantes que são envolvidos na escola, que fazem parte direto ou indiretamente.

A participação da gestão escolar, é um dos elementos imprescindível no trabalho das escolas, vem contribuir na obtenção dos resultados dos objetivos esperados pelos os funcionários e comunidade dentro do processo de interação das atividades. Compreende-se que não basta, entretanto, ter presente a necessidade de participação da população na escola, mas é preciso verificar em que condições essa participação pode tornar-se realidade. É preciso levar em conta vários aspectos no que se refere à participação, no sentido da participação da família é viável que a escola sempre mantenha as informações com clareza, busque a autoestima dessas pessoas para estar sempre presente e atuando com suas representatividades na escola.

Mesmo que não haja uma única forma de implantar um sistema de gestão participativa, mas é capaz de identificar alguns valores, princípios, na construção dessa gestão, Libâneo (2004, p.79), ratifica “a participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar”. Discorre também que proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e



de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos, pais.

Nesse pensamento o autor, define de participação, fundamenta-se no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas como dos grupos dos grupos de conduzirem a sua própria vida. Sendo que a autonomia se opõe às formas autoritárias de tomadas de decisões, dessa maneira um modelo de gestão democrática e participativa, tem na autonomia um dos seus mais importantes princípios, implicando a livre escolha de objetivos e processos de trabalho e a construção conjunta do ambiente de trabalho. Desta maneira é imprescindível que o gestor escolar fique atento às necessidades da comunidade escolar, procurando agradar, satisfazê-las à medida do possível, para manter um prazeroso clima organizacional como também ter a participação de todos na busca por escola de qualidade e eficaz.

Conforme Luck (2006, p. 35), “a participação tem sido exercida sob inúmeras formas e nuances no contexto escolar”, assim ela pode assumir o caráter de participação “como manifestação de vontades individualistas, algumas vezes camufladas, até a expressão efetiva de compromisso social e organizacional, traduzida em atuações concretas e objetivas, voltadas para a realização conjunta de objetivos”. As participações entre os professores fazem com que os mesmos sejam mais envolvidos nas tomadas de decisões, que atuem coletivamente, desenvolvem o espírito de solidariedade, aprendem uns com os outros, dividem as preocupações do trabalho, e até mesmo melhorar o seu desempenho profissional.

Podemos ver em uma afirmativa de Hora, (1994, p. 51), “assim sendo, o planejamento participativo constitui-se num processo político”. Onde há a



interação e envolvimento de todos, ou da maioria dos participantes de uma instituição, escola e que desenvolve os trabalhos de forma democrática com a participação dos mesmos, esse método divide responsabilidade nos acertos e também quando o resultado é negativo, de certo modo eleva a alta estima do funcionário em estar inserido nas tomadas de decisões e envolvido como um todo no seu ambiente de trabalho.

No entendimento de Hora (1994, p. 51), “Compreendo que a administração participativa não ocorrerá espontaneamente. No âmbito da escola, especificamente, é necessário que seja provocada, vivida e apreendida por todos os que pertencem à comunidade escolar – diretores, técnicos, professores, alunos, funcionários, pais, comunidade em geral”. Partindo deste raciocínio é que se faz necessário realizar um chamamento, convidar, para que todos façam parte do processo administrado na escola, participando das discussões, tomadas de decisões, para depois eles venham amadurecer esta ideia da participação, se sentir útil e valorizar o que ocorre no ambiente escolar vivenciado por eles. Sabe-se que a grande riqueza da participação de todos está na medida em que cada grupo ou cada pessoa traz para o grupo as suas percepções sobre a realidade que o cerca quando os objetivos definidos e os planos de ação estão impregnados dessas diferentes percepções.

Vale ressaltar, que é exatamente através da participação que agrega os conhecimentos e habilidades, de cada um, tornando o trabalho mais rico e de forma que a responsabilidade seja de todos, é notório que o posicionamento e o diagnóstico feito de por um grupo de pessoas é mais somatório do que por somete uma ou duas pessoas. A forma de compartilhar o mecanismo do trabalho o faz mais produtivo, mais relevante e satisfatório, e dificilmente não



dá certo e se por ventura isso venha acontecer em uma determinada ação, ninguém pode culpar os outros porque foi um erro de planejamento da equipe. Define-se como partilhar ideias, dividir tarefas, encontrar soluções em coletividades, trabalhar conjuntamente nos afazeres da escola, a equipe precisa ter o mesmo foco, entusiasmo e desejo de vencer.

Como bem coloca Libâneo (2008, pp. 125-126), tem que valorizar os diversos processos internos inclusos na administração escolar para viabilizar um bom desempenho no ensino aprendizagem e promover melhores condições na instituição, o autor afirma “que a gestão participativa é uma forma de exercício democrático da gestão e um direito de cidadania, mas implica, também, deveres e responsabilidades, portanto, a gestão da participação e a gestão eficaz”. Argumenta que na gestão deve haver participação e objetivos comuns, mas depende das capacidades e responsabilidades individuais e de uma ação coordenada e controlada.

A gestão participativa para obter um bom desempenho faz-se necessário que a equipe gestora interaja, oportunize a divisão de tarefas, ou seja, abrir leques para a participação dos indivíduos inserido nesse processo educacional onde todos sejam coo-responsáveis pelo os resultados dos objetivos realizados. Obviamente, a participação da comunidade deve ser não só nas tomadas de decisões, mas também nas execuções quando necessário, para que haja a participação propriamente dita, que é a partilha do poder. Atualmente na escola pública existem diversos movimentos de pressão em vários níveis envolvendo a sociedade civil, sendo uma exigência para tal fim que, só se realizam quando se concretizam a elaboração da ação exigida.



Libâneo (2004, p. 144), argumenta “exigência da participação dos pais na organização e gestão da escola corresponde as novas formas de relações entre escola, sociedade e trabalho, que perpetuam na escola nas práticas de descentralização, autonomia, coresponsabilização, interculturalismo”. Comenta que a escola não pode ser isolada em si mesma, separada da realidade circundante, mas integrada numa comunidade que interage com a vida social ampla. Diante desta ótica, percebe que a participação na escola nessa nova maneira de trabalhar de forma compartilhada, permitindo dividir a responsabilidade, pondo em prática a democratização juntamente com a autonomia que é permitida com o processo de descentralização.

A escola precisa estar ambientada a comunidade no meio social, na gestão democrática participativa faz-se necessário abrir leques, canal para que haja participação da comunidade escolar, entre outras ferramentas como os conselhos e grêmios estudantis, onde se faz presente funcionários, pais, alunos e pessoas da sociedade civil. Entende-se que a participação influencia na democratização da gestão e na melhoria da qualidade de ensino, onde Todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade os que nela estudam e trabalham, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida.

Diante desta ótica é que nós podemos nos envolver com a escola e também todos, desde a comunidade escolar, civil e demais grupos, e a partir da nossa participação, envolvimento é lógico que vamos identificar os problemas ali existentes, conhecer melhor os alunos, tomar conhecimentos das atitudes e ações dos alunos, professores e demais funcionários, vamos conhecer de perto,



sentir as realidade de fato, vivenciar a experiência, ter profundidade e clareza de tudo que se faz na escola, e só então cabe a cada um ajudar, avaliar, e até mesmo despertar para engajar em algumas destas profissões da escola. Que quando se desempenha com amor e dedicação é prazeroso.

A gestão participativa se propõe como condição para resistir às formas conservadoras de organização e gestão escolar. Para afirmar essa colocação Libâneo (2006, p.328), “os objetivos sociopolíticos da ação dos educadores voltados para as lutas pela a transformação social e da ação da própria escola de promover a apropriação do saber para a instrumentação científica e cultura da população”. Argumenta ainda que “é possível não só resistir às formas conservadoras de organização e gestão como também adotar formas alternativas, criativas, que contribuam para uma escola democrática a serviço da formação de cidadãos críticos e participativos e da transformação das relações sociais presentes”.

Neste entendimento, a gestão participativa torna possível a participação da comunidade, da sociedade civil, abre leques de compartilhamentos, ideias, divide aprendizado ao mesmo tempo a escola está saindo da mesmice, do posicionamento fechado, pelo contrário se faz interagindo de forma democrática. A gestão da escola passa a ser, o resultado do exercício de todos os componentes da comunidade escolar, sempre na busca do alcance das metas estabelecidas pelo projeto político-pedagógico construído coletivamente, ou seja, pelo o planejamento da escola.

Assim Hora (1994, p. 53), complementa “a participação é um direito e um dever de todos que integram uma sociedade democrática, ou seja, participação e democracia são dois conceitos estreitamente associados”. Nesse



contexto, é possível examinar o papel histórico da educação e do conhecimento científico em geral. Entende-se que ao conseguir a efetiva participação de todos da escola nas decisões, objetivos, no desenvolvimento das atividades e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos.

Vale ressaltar, que o conselho da escola é uma ferramenta aliada para potencializar a escola, ou seja, todo e qualquer recurso federal para a escola receber é preciso a assinatura de algumas pessoas do conselho, e como escola democrática deve chamar as pessoas do conselho não somente as que assinaram para receber os recursos, mas todos que fazem parte deste conselho, para dar credibilidade no trabalho desempenhado com transparência, otimizar a participação e fomentar o desejo de ajudar a escola. Recomenda-se para sempre fazerem os chamamentos dos conselheiros e da comunidade escolar para expor todas as tomadas de decisões, planejar e elaborar metas para serem cumpridas entre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise sobre a gestão democrática em escolas públicas no processo de evolução e melhoria da educação envolvendo o mecanismo de desenvolver um trabalho com autonomia, liderança e participação dos demais componentes envolvidos na instituição, identificou-se que já estão caminhando, mesmo com os entraves das enormes burocracias mas é notório a existência de alguns avanços conseguidos ao longo dos anos, ainda há muitos desafios a serem vencidos,



sobretudo quanto ao entendimento sobre a autonomia do gestor escolar que muito esbarra nas tarefas burocráticas, administrativas e legais.

De modo em geral os gestores estão se mobilizando para o avanço no processo de gerir de forma democrática, contribuindo para a evolução e melhoria da educação, nota-se que apesar das dificuldades existentes nas escolas públicas sobre o trabalho da gestão, identificou-se que existem pessoas empenhada para contribuir neste processo, sendo que a forma da escolha para os cargos de gestores da rede ou sistema de ensino ainda deixa a desejar, ou seja, são indicações direta independente da sua formação e qualificação. Há necessidade de implementar as políticas públicas, principalmente quanto à forma de trabalhar com a autonomia, liderança e participação, que as estratégias relacionadas a esta forma de gestão devem evoluir com uso de metodologias hermenêutica baseando no trabalho em equipe, para lidar com diversas mudanças e situações que venham surgir no ambiente de trabalho.

A pesquisa demonstrou que há evidências na evolução da melhoria da educação nas escolas públicas, foi melhorada em função de gerir de forma democrática. As escolas estudadas caminham para a promoção e evolução da democracia, evidentemente precisa melhorar, é de suma importância um planejamento para implementar as normas educacionais para minimizar a burocratização, dar mais autonomia ao gestor, e que através da sua influência venha avançar quanto a liderança, envolver-se através da participação com toda equipe escolar sempre focando a busca pela a efetividade de suas ações pedagógicas e administrativas.

Ao final, conclui-se que os objetivos foram atingidos, a pergunta respondida e a hipótese foi confirmada, cabe aos gestores assumirem a



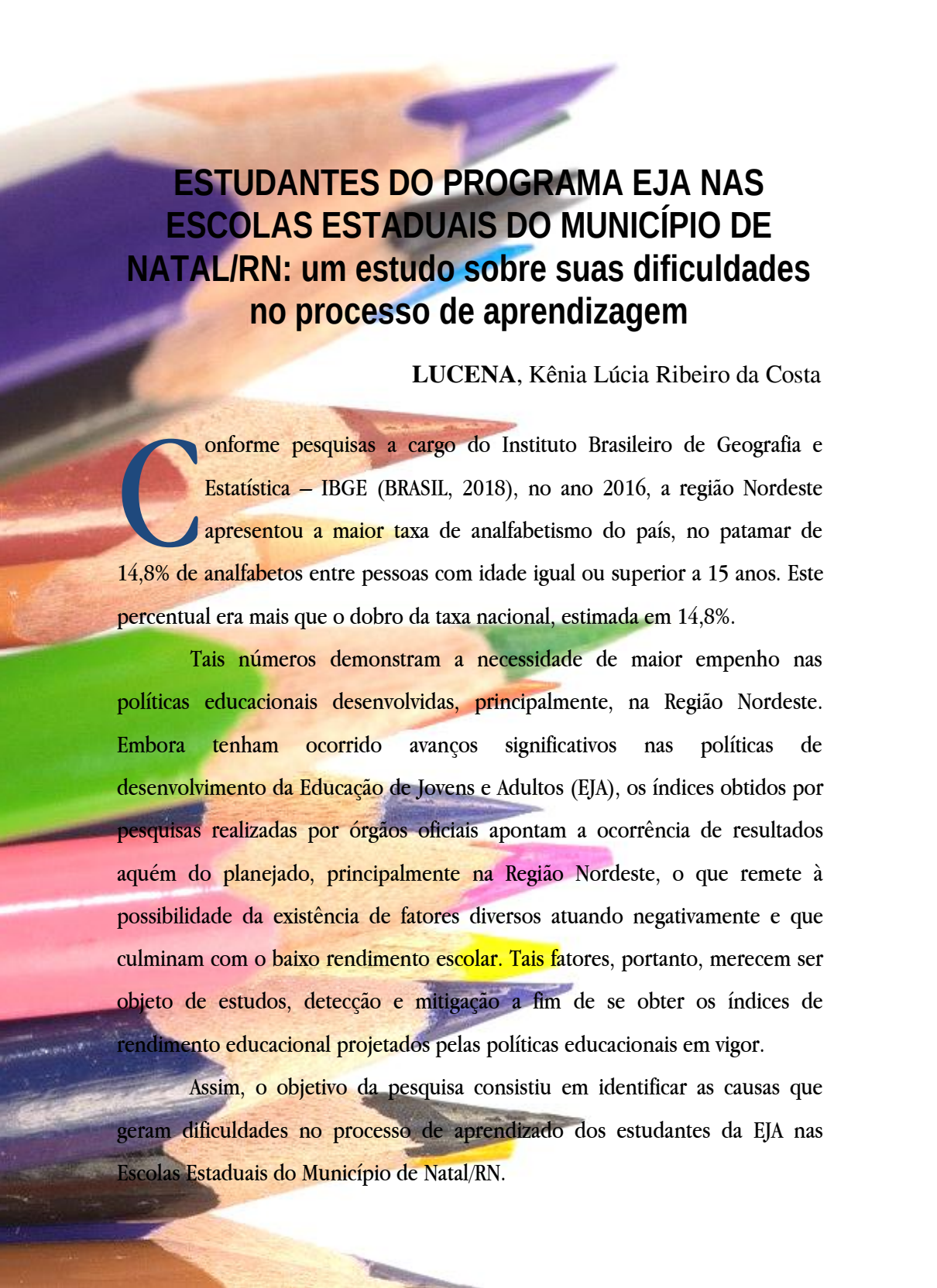
liderança deste processo com competência técnica e política. Mesmo assim recomenda-se novos estudos sobre esta temática, que outras pessoas possam surgir o interesse para um maior aprofundamento envolvendo outros autores, com novas visões para contribuir, ajudar e impulsionar os gestores a melhorar seus trabalhos.

**REFERÊNCIAS**

- ABNT - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – **ABNT. NBR 6023**. Informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.
- BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1996.
- BERGAMINI, C. W. **Liderança: administração do sentido**. 2. Ed. São Paulo:Atlas, 2009
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria Geral de Administração**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Editora Campus Elsevier. 2011.
- CUNHA, M. P.; REGO, A.; CUNHA, R. C.; CARDOSO, C.C. **Manual de comportamento organizacional e gestão**. 6. Ed. Lisboa: Editora R, 2007.
- DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios**. *Cad. CEDES [online]*. 2009, vol.29, n.78, pp. 201-215.
- FELIX ROSAR, M. de F. **Globalização e descentralização: o processo de desconstrução do sistema educacional brasileiro pela via da municipalização**. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 1995, Tese de Doutorado.
- FERREIRA, N. C.; L. L. **Perfil de liderança do diretor de escola em Portugal: modos de atuação e estratégias de regulação da cultura organizacional**, Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Recife, v. 28, n. 1, p. 86-111, 2012.
- HORA, D. L. **Gestão democrática na escola: Artes e ofícios da participação coletiva** / Dinair Leal da Hora – Campinas, SP: PAPIRUS, 1994. – (COLEÇÃO Magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei n° 9.394, de 1996.
- LIBÂNIO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.
- LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.
- LIBÂNIO, J.C. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização** Coleção docência em formação. Saberes pedagógicos. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- LUCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Editora Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2006.
- LUCKESI, Carlos Cipriano. **Gestão Democrática da escola**, ética e sala de aula. ABC Educatio, n. 64. São Paulo: Criarp, 2007.



- MARTINS, F. J. **Gestão democrática e ocupação da escola: o MST e a educação** / Fernando José Martins. – Porto Alegre: EST, 2004
- NOSELLA, Paolo. Gaudêncio Frigotto (org). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de e ARAUJO, Gilda Cardoso de. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2005, n.28, pp. 5-23.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública** - 4ª Ed. Cortez, São Paulo, 2016.
- PEREIRA JÚNIOR, E. H., 2010. **Um método de gestão por processos para micro e pequena empresa**. 137 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa. 2010.
- PEREIRA, M. I.; SANTOS, S. A. **Modelo de Gestão: uma análise conceitual**. São Paulo: Pioneira-Thomson Learning, 2001.
- RAMOS, Z. L. **Conhecimentos pedagógicos**. 4. Ed. Brasília: vestcon. 2012.
- REIRE, P. apud NAVARRO, I.P. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania /elaboração Ignez Pinto Navarro...**[et al.] Brasília MEC, SEB, 2004.
- SCHNEIDER, Alexandre Marcel. **Análise da Influência dos valores do cooperativismo na definição dos estilos de liderança**. Porto Alegre. 2005. Disponível em: www.lume.ufrgs.br acesso em: julho de 2018.
- SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. CEDES** [online]. 2009, vol.29, n.78, pp. 216-226.
- TORRES, L. L. **Cultura organizacional em contexto educativo** – sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária. 608 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Minho, Braga, 2003.
- UNTER, James C.C. **Como se tornar um líder servidor: os princípios de liderança de O. Monge e o Executivo**. Rio de Janeiro: sextante. 2006.
- WERLE, F. O. C. **Conselhos escolares: implicações na gestão da escola básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- WITTMANN, L. C. **Gestão Democrática**. Curitiba, 2007.



ESTUDANTES DO PROGRAMA EJA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE NATAL/RN: um estudo sobre suas dificuldades no processo de aprendizagem

LUCENA, Kênia Lúcia Ribeiro da Costa

Conforme pesquisas a cargo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2018), no ano 2016, a região Nordeste apresentou a maior taxa de analfabetismo do país, no patamar de 14,8% de analfabetos entre pessoas com idade igual ou superior a 15 anos. Este percentual era mais que o dobro da taxa nacional, estimada em 14,8%.

Tais números demonstram a necessidade de maior empenho nas políticas educacionais desenvolvidas, principalmente, na Região Nordeste. Embora tenham ocorrido avanços significativos nas políticas de desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), os índices obtidos por pesquisas realizadas por órgãos oficiais apontam a ocorrência de resultados aquém do planejado, principalmente na Região Nordeste, o que remete à possibilidade da existência de fatores diversos atuando negativamente e que culminam com o baixo rendimento escolar. Tais fatores, portanto, merecem ser objeto de estudos, detecção e mitigação a fim de se obter os índices de rendimento educacional projetados pelas políticas educacionais em vigor.

Assim, o objetivo da pesquisa consistiu em identificar as causas que geram dificuldades no processo de aprendizado dos estudantes da EJA nas Escolas Estaduais do Município de Natal/RN.

Para tanto, partiu-se das considerações metodológicas expostas por diversos pesquisadores quanto à metodologia de ensino e aprendizagem aplicável a jovens e adultos, quanto ao estímulo, aos desafiados pelo objeto a ser estudado e conhecido, atuando como sujeitos do conhecimento.

A par dos fatores intraescolares, foram, igualmente, analisados fatores extra escolares cuja repercussão, nos níveis de aprendizado, não podem ser desconsiderados uma vez que, conforme Gadotti (2013), consistem na dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos na dimensão dos direitos, das obrigações e das garantias no nível do Estado.

Justifica-se, portanto, a pesquisa por trazer para o centro das discussões os fatores que geram dificuldades no aprendizado dos alunos da EJA na expectativa de que a eliminação ou minimização deles implicará resultados positivos para os alunos e, em consequência, para o desenvolvimento da sociedade em que está inserido.

FUNDAMENTAÇÃO

Entender as razões que culminam com os baixos níveis de aprendizado de jovens e adultos em determinada localidade demanda conhecer, além das bases teóricas que alicerçam os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos, também as políticas educacionais estabelecidas como regramento deste segmento da educação formal.

No Brasil, há um conjunto de normas estabelecidas pela entidade pública responsável, o Ministério da Educação, que norteiam especificamente as diretrizes educacionais aplicáveis ao público que se encontra cursando a

Educação Básica fora da idade própria. Trata-se da modalidade denominada Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Atualmente a EJA é considerada uma modalidade da Educação Básica e um direito do cidadão, afastando-se da ideia de compensação e assumindo as funções de reparação, equidade e qualificação, o que representa um avanço nos direitos sociais. Tais funções encontram-se institucionalmente estabelecidas, nos termos do Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 11/2000 CNE/CEB (MEC, 2000a), órgão integrante da estrutura do Ministério da Educação.

Verificam-se, ainda, regendo as políticas públicas aplicáveis à EJA, alguns princípios próprios, institucionalizados mediante ato normativo emitido pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), materializado no parágrafo único do art. 5º da Resolução nº 01/2000 - CNE/CEB (MEC, 2000b), do Ministério da Educação, sendo eles o princípio da equidade, o princípio da diferença e o da proporcionalidade, os quais atuam conjuntamente “na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio”.

Um dos aspectos de destaque no âmbito dos processos de alfabetização é o relativo às qualidades profissionais que o docente da EJA precisa adquirir e, de fato, praticar. O professor da EJA deve ser um profissional que, idealmente, apresente algumas competências e habilidades particulares.

Dentre as competências, espera-se um razoável grau de Formação Técnica, o que abrange sua formação pedagógica e experiência didática com turmas heterogêneas. Conforme adverte Ribeiro (1997, *apud* SOEK; HARACEMIV; STOLTZ, 2009), deseja-se também que possua disponibilidade, no sentido de envolvimento, compreensão e receptividade às expectativas dos



alunos. Já a resiliência às pressões internas e externas ao ambiente laboral é indispensável a quem deseje uma longa permanência no campo da EJA.

Dentre as habilidades indispensáveis destacam-se a boa comunicação, que deve ser externada com paixão, clareza e incisiva presença. O bom relacionamento interpessoal também é indispensável à construção de uma saudável rotina de aprendizado e cumplicidade no aprendizado. Assim também são as habilidades de liderança e proatividade, afinal, o professor deve ser visto como uma referência para os alunos e precisa ser capaz de identificar o potencial intrínseco que cada um possui (RIBEIRO, 1997, *apud* SOEK; HARACEMIV; STOLTZ, 2009, p. 11).

As especificidades da EJA, que possui funções e princípios próprios, também são destacadas nos aspectos atinentes às teorias pedagógicas que lhe são aplicáveis, a exemplo das noções trazidas por Barros (2013), que põe sob exame a conceituação do termo andragogia, utilizado pela primeira vez no ano de 1926 por Lindeman, para quem o seu significado consiste na disciplina própria e específica na prática e investigação da educação de adultos.

Da mesma forma, para Quintas (2008, *apud* BARROS, 2013), há seis elementos indicadores de diferenciação entre a aprendizagem de adultos e a tradicional e predominante prática com crianças:

- 1) a necessidade de saber deve estar associada às experiências de vida;
- 2) o autoconceito e a capacidade de independência e de autogestão/autodireção da aprendizagem;
- 3) o papel das experiências de vida (experiência acumulada);



- 4) a vontade de aprender em função dos objetivos pessoais (ênfase na funcionalidade das atividades de aprendizagem constitui-se como um traço identificador da perspectiva andragógica);
- 5) a orientação da aprendizagem para a sua aplicação prática e imediata;
- 6) a motivação intrínseca.

Aponta ainda Barros (2013) que pesquisas no campo da educação de adultos vêm ganhando mais espaço nos últimos anos, nas quais o papel das experiências pessoais é posto em evidência tendo em conta o fato de a adultez ser o ciclo da vida com maior duração e na qual se verificam recorrentes aprendizados que influenciam de modo determinante no nível de consciência do seu meio social e decorrem das suas realidades emergentes. Ela insere-se dentre os defensores de um modelo dialógico de educação, o qual preconiza que a aprendizagem deva ocorrer numa perspectiva global.

Gadotti (2011), outro pesquisador do tema, cujos estudos encontram pertinência com a presente pesquisa, trata acerca das peculiaridades no processo de alfabetização de adultos e atesta que não é o alfabetizador que alfabetiza o aluno, ele é apenas o mediador entre este e a escrita. Para tanto, deve o alfabetizador estruturar atividades capazes de permitir ao alfabetizando agir e pensar acerca dos aspectos da escrita e sua relação com o mundo. Adverte também que o alfabetizando adulto não deverá ser tratado como criança uma vez que já possui uma história de vida e deseja ver a aplicação imediata daquele aprendizado ao qual está sendo introduzido.

Todavia, Gadotti (2011) admite que o alfabetizando adulto tenha por característica ser temeroso, costuma sentir-se ameaçado, portanto, deverá ter

sua autoestima estimulada a fim de que a sua ignorância deixe de ser fonte de tensão, angústia e complexo de inferioridade.

Já em pesquisa realizada por Tfouni (2006) com um grupo de adultos não alfabetizados que frequentaram a escola durante alguns anos e conseguiram concluir algumas das primeiras séries escolares, chegou-se à conclusão de que muitos educandos, apesar de terem cursado, às vezes durante sete anos, o ensino elementar, não foram alfabetizados e não conseguiram ser promovidos da primeira para a segunda série, além de outros que, apesar de terem atingido até a quarta série (incompleta), continuaram, no entanto, sem saber ler nem escrever o próprio nome.

Tfouni (2006), aponta que tal realidade é decorrente de um sistema falho de levantamento de dados estatísticos sobre a população do Brasil, que equipara grau de escolaridade com grau de letramento.

O jovem ou o adulto que se encontra frequentando espaços educativos da EJA é tipicamente aquele que experimentou fracassos em sua vida escolar na idade própria, ou mesmo por não a ter experimentado por razões diversas, o que o levou a tornar-se uma pessoa com subinstrução formal.

Conforme Ferreiro e Teberosky (1985) a origem da subinstrução na maioria da população da América Latina tem suas origens em três fatores: o absenteísmo, a repetência e, a deserção. Tais ocorrências se dão de modo cumulativo em determinados setores sociais desfavorecidos em função de particularidades étnicas, sociais, econômicas ou geográficas, de modo que a maior concentração de fracassos escolares é verificada na população indígena, rural ou marginalizada dos centros urbanos.

Na investigação das causas que influencia no baixo rendimento escolar, um primeiro fator a ser posto sob exame diz respeito aos aspectos da formação específica do professor para desempenhar as atribuições de um educador de jovens e adultos e essa é uma preocupação exposta por Faria (2014), a qual alerta ser necessário que os educadores da EJA estejam claramente cientes acerca da necessidade de que seja desenvolvida e regularmente posta em execução a relação entre teoria e prática nos mais diversos momentos do desenvolvimento das atividades didáticas.

Aponta Faria (2014) que um dos caminhos para cumprir tal desiderato é o emprego da Psicologia da Educação como contribuição para a formação inicial, o aperfeiçoamento e também para a formação continuada dos educadores.

Já a pesquisadora Carvalho (2010), em estudos realizados no Estado do Rio de Janeiro, aponta como um dos fatores que obstaculizam o aprendizado a ausência de acompanhamento individualizado aos educandos da EJA.

Menciona Carvalho (2010) que outros motivos contribuem para a perda da eficiência do aprendizado, mencionando a circunstância das salas de aula serem pequenas, mal iluminadas, mal ventiladas; o emprego de materiais didáticos inadequados ou escassos, bem assim, a improvisação ou falta de boa formação dos professores.

Outro aspecto a ser posto sob pesquisa diz respeito à autoestima dos educandos da EJA. Para Barros (2013) a aprendizagem, em maior ou menor intensidade, encontra-se vinculada à sua predisposição ou motivação para aprender.

Relata ainda Barros (2013) que a disponibilidade para o aprendizado se encontra interligada à necessidade de se inserir, eficazmente, nas mais diversas circunstâncias de vida. Embora os adultos sejam mais sensíveis a motivações extrínsecas, os motivos intrínsecos como a promoção da autoestima, da qualidade e satisfação com a vida, são os mais importantes.

Paulo Freire tinha como concepção de pedagogia a imperativa necessidade do diálogo (FEITOSA, 1999). Tal premissa recomenda a observância da dialogicidade nos mais diversos momentos e aspectos, seja entre educador e educando, seja quanto ao educando e educador e o próprio objeto do conhecimento, entre natureza e cultura.

A educação, conforme este princípio tem como objetivo promover a ampliação da visão de mundo e, para tanto, a relação entre educador e educandos deverá necessariamente ser mediatizada pelo diálogo.

A dialogicidade, no método Freiriano, é alicerçada no tripé educador-educando-objeto do conhecimento. Assim, o diálogo entre estas três categorias gnosiológicas verifica-se desde a fase inicial da busca do conteúdo programático, ou seja, antes mesmo da situação pedagógica propriamente dita.

À vista das menções ora apresentadas denota-se a complexidade dos diversos aspectos que incidem no processo de ensino-aprendizado, portanto, na hipótese de inadequações no processo de interação entre eles e respectiva aplicação, os progressos, em termos de aprendizado do conteúdo educativo formal que se pretende transmitir podem ser bastante mitigados, conforme observado nos resultados de pesquisa adiante expostos.



METODOLOGIA E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os participantes deste estudo foram sessenta e três alunos de ensino médio da EJA, matriculados em três escolas da rede pública estadual da cidade de Natal/RN e três professores das mesmas escolas.

A seguir são apresentados apenas os principais resultados da pesquisa que embasou a Dissertação de Mestrado intitulada ESTUDANTES DO PROGRAMA EJA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE NATAL/RN: um estudo sobre suas dificuldades no processo de aprendizagem.

Verificou-se que a faixa etária com maior representatividade dentre os participantes é a de 25 a 30 anos o que denota a participação de um público mais jovem. Quanto à divisão por sexo, notou-se, em todas as escolas, o sexo feminino como predominante. Já quanto ao estado civil, constatou-se o predomínio de um público que se declara solteiro, correspondente a quase 60% do total de alunos participantes.

Quanto à busca de dados acerca da forma como estão distribuídos os graus de dependência econômica relacionados aos alunos e suas famílias, notou-se que não há uma distribuição uniforme entre as escolas pesquisadas. Percebeu-se que numa das escolas, denominada de escola “A” a maioria dos alunos depende financeiramente da ajuda da família, apesar de trabalhar, enquanto na escola “B” há o predomínio de estudantes que trabalham, mas não dependem de ajuda financeira da família. Já na escola “C”, a maioria dos alunos participantes, além de não depender de ajuda financeira da família, ainda são responsáveis pelo sustento de familiares.



Um outro item da pesquisa buscou obter as percepções dos alunos quanto aos componentes curriculares das escolas. Os resultados encontram-se expostos na TABELA 1, a seguir.

TABELA 1–Percepções dos alunos quanto aos componentes curriculares das escolas pesquisadas em Natal/RN – ano 2019

Componentes curriculares	Ciências	Matemática	Português	História	Geografia	Ed. Física	Língua Estrangeira
Mais dificuldade em aprender	5	42	10	6	3	2	33
Mais facilidade em aprender	22	15	22	20	18	22	11
Mais gosta de estudar	19	15	22	25	13	22	10
Menos gosta de estudar	2	34	11	7	7	55	25
Acha mais importante	10	30	45	23	11	10	11
Acha menos importantes	8	4	1	6	2	22	24

Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados apresentados revelam que as disciplinas com maior dificuldade de aprendizado foram destacadamente matemática (42 indicações, o que corresponde a 67% dos participantes) e língua estrangeira (33 indicações, o que corresponde a 52% dos participantes). As demais disciplinas foram pouco destacadas.

Foi revelado, igualmente, importante dado acerca de um aspecto subjetivo dos participantes, ou seja, o que indaga acerca das disciplinas que menos gostam de estudar. Neste caso, o resultado manteve-se coerente com as demais respostas da tabela, uma vez que, novamente, a disciplina matemática

despontou na primeira colocação (34 indicações, o que corresponde a 54% dos participantes) seguida de língua estrangeira (25 indicações, o que corresponde a 40% dos participantes).

Aqui, se faz necessário correlacionar os resultados negativos da pesquisa quanto às disciplinas matemática e língua estrangeira sob diferentes perspectivas.

Picoli (2001) já adverte que uma das diferenças entre a alfabetização de crianças e a de adultos consiste na percepção que este tem da sua representação social. Considerando, portanto, a autoestima como um fator de relevância ímpar no processo de aprendizado, e que o adulto em alfabetização constantemente reluta na execução das tarefas pedagógicas que lhe são apresentadas por julgar-se incapaz, o que é uma exteriorização do estigma que carrega em função do não domínio da língua escrita, faz-se necessário utilizar métodos próprios que o encorajem a expressar-se de modo espontâneo por meio da linguagem escrita, de modo que ele perceba seu progresso.

Já Carvalho (2010) alerta para a necessidade de acompanhamento individualizado aos educandos da EJA. Afirma ela ser desejado por diversos alfabetizadores que os alunos possam ser agrupados conforme o seu grau de domínio da leitura e da escrita, todavia, por motivos diversos, alheios às possibilidades de ação dos coordenadores imediatos, tal modelo não é posto em prática.

Deve-se levar em conta, igualmente, que as disciplinas de matemática e língua estrangeira não fazem parte da rotina laboral dos estudantes que compõem o público alvo da EJA nem de pessoas dos seus círculos sociais mais próximos, de modo que eles não costumam perceber os efeitos da ausência de



tais conhecimentos em suas rotinas, não há uma perspectiva de aplicação imediata de tais conhecimentos, o que interfere negativamente no grau de motivação, pois, conforme Barros (2013) estes necessitam conhecer a razão pela qual devem buscar o aprendizado.

Outro item da pesquisa pretendeu obter dados relacionados aos possíveis fatores incidentes no nível de motivação dos estudantes participantes. Os resultados mais significativos em termos percentuais encontram-se detalhados na representação a seguir (TABELA 2):

TABELA 2- Fatores de desmotivação dos alunos das escolas pesquisadas em Natal/RN – ano 2019.

Fatores determinantes da desmotivação para conclusão do ano letivo 2019 e sua importância	Nenhuma	Pouca	Fraca	Média	Forte	Muito forte	PERCENTUAL (forte /m. forte)
Não tem apoio dos familiares	5	4	2	8	11	33	70%
Os professores não fazem exercícios para reforçar a aprendizagem	2	7	0	13	17	24	65%

Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados acima, oriundos das respostas de questionário aplicado aos alunos participantes pretendia obter destes a percepção quanto aos fatores que provocam desestímulos à rotina de estudos. O resultado apontou que a ausência de apoio familiar foi considerada um fator forte ou muito forte para 70% dos participantes. Em contradição, na percepção dos 03 professores participantes só um deles classificou como muito forte tal fator.

Este dado precisa ser analisado conjuntamente com outro revelado no questionário, que aponta em torno de 27% o quantitativo dos que se

declararam casados ou com outra modalidade de vínculo afetivo. Assim, é possível observar que os aspectos relacionados à rotina de convivência familiar em um ambiente que se mostra hostil ao desenvolvimento de atividades educacionais, apontados por ampla maioria dos alunos participantes, engloba considerável parcela, até mesmo, daqueles declarados solteiros.

Esta característica pode ser compreendida a partir de alguns fatos notórios observáveis nas residências típicas dos estudantes que formam o público alvo da EJA, ou seja, habitações de pequenas dimensões, nas quais convivem, por vezes, três gerações (avós, filhos e netos), cada qual com seus hábitos (assistir TV, ouvir músicas em alto volume, brincadeiras típicas de crianças etc.) que culminam por tornar o ambiente do lar impróprio ao desenvolvimento das atividades complementares da EJA, que demandam um ambiente silencioso, arejado, não sujeito a dispersões frequentes, dentre outros requisitos. Normalmente, os alunos da EJA só dispõem dos finais de semana como dias livres para dedicar-se às atividades complementares do curso.

Já foi observado por Carvalho (2010) que, dentre outros motivos que contribuem para a perda da eficiência do aprendizado, deve-se considerar a circunstância das salas de aula serem pequenas, mal iluminadas, mal ventiladas, muitos alunos por sala etc. Deste modo, a inadequação do ambiente de estudos, seja na sala de aula ou no próprio lar do estudante interfere negativamente no potencial de aprendizado.

O relato de falta de apoio dos familiares é compreendido, portanto, sob esta perspectiva: de falta de proatividade por parte dos demais componentes do núcleo familiar em colaborar para a criação de um ambiente propício aos estudos.

Outros dois resultados da pesquisa que se destacaram por indicar fatores que apontaram altos índices percentuais dizem respeito à percepção dos alunos quanto à prática pedagógica dos professores. Estes responderam que o fato dos professores não fazerem exercícios para reforçar a aprendizagem é um fator forte ou muito forte de desestímulo (65%, praticamente 2/3 dos participantes), enquanto apenas um professor (1/3 dos participantes) considerou este fator como muito forte. Já a percepção de que os professores não incentivam os alunos alcançou o patamar de 63% da classificação como forte ou muito forte, sendo esta uma classificação praticamente idêntica à dos professores (2/3).

Retoma-se, neste ponto, o que já se discorreu, com base em Faria (2014), acerca de um primeiro fator a ser posto sob exame, qual seja o relativo aos aspectos da formação específica do professor, a fim de que possa desempenhar suas atribuições de um educador de jovens e adultos.

Tal preocupação deve ser tomada como um alerta necessário para que os educadores da EJA estejam claramente cientes acerca da necessidade de que seja desenvolvida e regularmente posta em prática a relação entre teoria e prática nos mais diversos momentos de desenvolvimento das atividades didáticas.

Portanto, deve-se atentar para a necessidade dos educadores compreenderem, quando da elaboração da proposta curricular da EJA, tratar-se de uma decisão político-pedagógica que deve guardar pertinência com as exigências desse segmento específico de estudantes.

Já a pesquisadora Carvalho (2010), em estudos realizados no Estado do Rio de Janeiro, aponta ausência de acompanhamento individualizado aos

educandos da EJA como um dos fatores que obstaculizam o aprendizado. O desejado seria, conforme manifestado por diversos alfabetizadores, que os alunos pudessem ser agrupados em função do seu grau de domínio da leitura e da escrita. Ocorre que este modelo quase nunca é possível na prática em decorrência dos mais diversos motivos, alheios às possibilidades de ação dos coordenadores imediatos.

Assim, pode-se relacionar tais fatores com a necessidade, por parte dos professores, de desenvolver as habilidades de liderança e proatividade, afinal, o professor deve ser visto como uma referência para os alunos e precisa ser capaz de identificar o potencial intrínseco que cada um possui (RIBEIRO, 1997, *apud* SOEK; HARACEMIV; STOLTZ, 2009, p. 11).

Cabe ainda, neste ponto, trazer a advertência de GADOTTI (2011) quanto à necessidade do alfabetizador estruturar atividades capazes de permitir ao alfabetizando agir e pensar acerca dos aspectos da escrita e sua relação com o mundo.

Este tipo de atividade faz com que o aluno tenha contato diário com a modalidade escrita da língua, o que, muitas vezes, não ocorre de modo natural em seu ambiente de trabalho por exercer funções que não o exijam de maneira frequente. É o estímulo contínuo ao uso dos conhecimentos adquiridos no ambiente escolar que eleva o estudante ao nível de alfabetização funcional.

Da mesma forma, Pereira (2013) também destaca que os gostos, os níveis de relação com a escrita, assim como a faixa etária são características importantes a serem consideradas quando da seleção do material proposto aos alunos. Os exercícios propostos também devem apresentar variedade em sua

formulação a fim de seguir a linha pedagógica de atração e motivação aos estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de pesquisa ora apresentado teve como objetivo geral compreender as dificuldades no processo de aprendizagem dos alunos da EJA, que se projetam de maneiras diversas a depender das características da localidade estudada, podendo se mostrar mais graves ou mais brandas, por exemplo, em função das condições socioeconômicas presentes, das características geográficas, da composição familiar, das circunstâncias que envolvem os vínculos laborais, dentre outros fatores. Assim, a pesquisa resultou exitosa por ter cumprido seu objetivo.

Os resultados da pesquisa demonstraram que o público alvo da EJA nas escolas estaduais do município de Natal/RN, em suma, se caracteriza por ser predominantemente jovem, do sexo feminino, com estado civil solteiro e em exercício de atividade laborativa.

Um dos mais significativos resultados da pesquisa consistiu na identificação das dificuldades de aprendizado, segundo a visão dos estudantes. Neste ponto, os resultados da pesquisa apontaram as duas principais dificuldades são decorrentes da falta de apoio familiar na rotina de estudos e da insuficiência de exercícios práticos das disciplinas estudadas.

Já as disciplinas mais afetadas por tais dificuldades no processo de aprendizado foram apontadas como matemática e língua estrangeira.

A título de sugestão, quanto às disciplinas de matemática e língua estrangeira, pode-se fazer uso da tecnologia para que sejam criadas e



disponibilizadas aulas, preparadas por especialistas e com métodos didáticos apropriados ao público da EJA, de modo que possam estar disponíveis no ambiente da internet, acessíveis aos alunos a qualquer dia e no horário que lhes for mais conveniente.

É possível ainda que se ponde acerca de uma readequação da própria formatação do curso a fim de se possibilitar ao estudante a escolha, em determinado período de tempo (trimestral, semestral, anual etc.), de quais disciplinas seu tempo permite estudar com rendimento satisfatório. Neste caso, se há grande dificuldade na disciplina matemática, o estudante poderia matricular-se nesta e em algumas outras que considerasse mais fáceis. Num período subsequente, faria a escolha por língua estrangeira, juntamente com outro grupo de disciplinas cujo estudo lhe sejam mais aprazível, de modo a permitir a conciliação dos estudos com as diversas ocupações inadiáveis de sua rotina laboral e familiar.

Tal flexibilidade na escolha da grade curricular, tendo por base a conveniência do ponto de vista aluno, em contrapartida ao modelo vigente, caracterizado pela rigidez, nesse aspecto, é algo a ser levado em consideração como estimulador de uma participação mais efetiva do aluno no curso, tendendo a resultar numa maior assimilação dos conteúdos.

As constatações decorrentes desta pesquisa também podem ser levadas em consideração pelos gestores de políticas educacionais a fim de se cogitar a possibilidade de disponibilizar ambientes de biblioteca das escolas públicas aos sábados e domingos, a fim de que os estudantes tenham a possibilidade de utilizá-los quando não dispuserem, em suas residências, de espaços minimamente apropriados ao desenvolvimento das atividades intelectuais



exigidas nas grades curriculares da EJA, o que poderia ser aproveitado, até mesmo, pelos demais alunos que curseem ainda na idade própria a educação básica.

REFERÊNCIAS

- BARROS, R. **Educação de Adultos: conceitos, processos e marcos histórico**. Coleção: Horizontes pedagógicos, sob a direção de Antônio Oliveira Cruz. Lisboa: Instituto Piaget, 2013.
- CARVALHO, M. **Primeiras letras: alfabetização de jovens e adultos em espaços populares**. São Paulo: Ática, 2010.
- FARIA, T. C. L. D. **Educação de jovens e adultos e os saberes sobre aprendizagem de professores**. In: AZEVEDO JUNIOR, M.; MOURA, C. B. (Org.). *A escola do século XXI: reflexões e implicações para as práticas docentes*. Natal: Edunp, 2014.
- FEITOSA, S. C. S. **Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação**. Dissertação (Dissertação em filosofia da educação) - FE-USP. São Paulo. 1999. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:80/xmlui/handle/7891/4274>. Acesso em: 22 mar. 2018.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes médicas, 1985.
- GADOTTI, M. **Educação de jovens e adultos: correntes e tendências**. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011
- GADOTTI, M. **Qualidade na Educação: uma nova abordagem**. Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem. COEB 2013. Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf>. Acesso em 20 jan. 2018.
- IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015**. 2018. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>>. Acesso em: 20 agosto 2018.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, 09 jun. 2000a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2019.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, 19 jul. 2000b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2019.
- PEREIRA, M. L. D. C. **A construção do letramento na educação de jovens e adultos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- PICOLI, F. **Aquisição de escrita do aluno adulto: situando a questão**. In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Org.). *O Ensino e a Formação do Professor: Alfabetização de Jovens e Adultos*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.



SOEK, A. M.; HARACEMIV, S. M. C.; STOLTZ, T. **Mediação pedagógica na alfabetização de jovens e adultos**. Curitiba: Positivo, 2009.

TFOUNI, L. V. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada**. Ed. rev. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NO PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO

ARAÚJO, Kaliane Barbosa da Silva

O objetivo é analisar as práticas pedagógicas no processo de leitura e escrita, no ciclo da alfabetização dos alunos do ensino fundamental das escolas públicas municipais de São Miguel do Gostoso – RN.

A leitura é o alicerce fundamental durante todo processo de alfabetização, considerando que a criança apresenta a primeira vivência com os sistemas e códigos de escrita e inicia a agregar as letras a os sons, reconhecendo o desejo de tão ligação criança-leitura na fase da alfabetização. Para que isso venha se concretizar é necessário que seja introduzido o contato com uma diversidade de tipos de gêneros textuais.

Socializar o conhecimento é o papel da escola e, assim, precisa atuar na formação moral dos alunos. Tal soma tem como empenho promover o pleno desenvolvimento do indivíduo como cidadão. Neste contexto, a escola é vista como sendo o lugar, no qual a criança encontrar os meios de se preparar, com vistas a realizar seus projetos de vida. Com isso, a qualidade de ensino é a condição imprescindível tanto na sua formação intelectual quanto moral, uma vez que sem formação de qualidade a criança poderá ver seus projetos frustrados no futuro.

De acordo com os direitos de aprendizagem, ao iniciar o 3º ano do ensino fundamental, os alunos já poderiam ter compreendido o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e o seu funcionamento. Nesse sentido, ao chegar nessa fase, o foco do trabalho do professor estaria voltado a consolidação desse



processo, de modo que a criança possa ler e produzir, com autonomia, textos de gêneros distintos por exemplo, poemas, histórias, relatos pessoais, dentre outros.

O cenário da educação tem se modificado nos últimos anos, na perspectiva de uma qualidade cada vez maior. O marco principal foi o aparecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 97 e 98, que se aumentou entre outros, as Orientações Gerais para Ensino Fundamental de nove anos, mais recentemente (BRASIL, 1997).

Os ciclos de alfabetização foram criados pelo Ministério da Educação (MEC) entre 2004 e 2006, tendo em vista a ampliação do ensino fundamental para nove anos em todo país, em decorrência da Lei nº 11.274 de 06/2006. Esses documentos vêm se apresentando fundamentais para trazer à sala de aula as mais novas abordagens de ensino e aprendizagem, bem como novos olhares para objetos ou eixos de ensino (a leitura, a produção escrita ou oral e conhecimentos linguísticos), cujas estratégias de tratamento precisam garantir os direitos de aprendizagem das crianças brasileiras, nos três primeiros anos da educação fundamental básica. Pois serão esses direitos de aprendizagens que alicerçarão toda vida estudantil dessas crianças, na sua formação para cidadania (BRASIL, 2006). E hoje com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o processo de alfabetização acontece até o 2º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. 59):

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/201029, ‘os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo’ (BRASIL, 2010).

Com isso, o papel do professor alfabetizador é de grande importância, pois é ele que tem os meios de conhecimentos de como levar a criança a aquisição da leitura e da escrita. Neste momento é que percebemos a importância de se analisar como esse está sendo desenvolvido na escola, para que as crianças consigam alfabetizar-se com proficiência.

Utiliza uma metodologia do tipo básica, qualitativa, quantitativa, exploratória e estudo de campo; tem um universo é representado pelos professores e alunos de três escolas municipais que compõem o processo da alfabetização. Sendo 15 docentes; sua amostra é o subconjunto constituídos do universo. Esta foi a amostra por conveniência, considerando que somente os que apresentarem interesse em participar do estudo serão contabilizados, totalizando 10 docentes. Tem como instrumentos de coleta o questionário e a entrevista semi-estruturada. A análise dos dados foi apresentada quanti e qualitativamente, por meio de gráficos e falas dos pesquisados.

REFERENCIAL TEÓRICO

As primeiras concepções de alfabetização, a definiam como ato de saber ler e escrever. Esse caráter mecanicista da alfabetização era ideologicamente



dominado pelo estado capitalista, este não achava viável que a população fosse criticamente instruída. Neste período, por volta dos anos 40, as pessoas que eram alfabetizadas pertenciam as camadas mais altas da sociedade, revelando que estas pessoas tinham um privilégio (ou status) social. Como pode-se notar, a alfabetização é totalmente ligada as questões sociais, econômicas, políticas e culturais que envolvem a sociedade.

Assim junto com o desenvolvimento da sociedade e das relações de trabalho com advento da industrialização e o início da urbanização, uma nova forma de relação produtiva se instaura, onde o trabalhador relaciona-se diretamente com a máquina, exigindo então a formação de um novo profissional, o qual não poderia ser mais analfabeto. Este deveria saber, apenas ler e escrever.

Dessa forma, surge um tipo de analfabeto, que seria o analfabeto funcional, o qual usaria as técnicas de ler e escrever, apenas para manipular as maquinas como consequência disso, as relações de escolarização de modificam, agora os professores vão alfabetizar no intuito de formar o profissional.

A alfabetização funcional aparece vinculada a produtividade dos trabalhadores. Orientada inicialmente para o sistema produtivo, a alfabetização funcional depois apareceu vinculada à necessidade de desenvolver conhecimento e habilidades que tem relação direta com a formação e capacitação profissional. (CAMPELO, 2002, p. 9).

No início da década de 70, a sociedade brasileira ascensão políticas dos trabalhadores. Aparecem então, os movimentos populares para atender a tal fim. Movimentos como Centros Populares de Cultura (CPC), Movimento de



Educação de Base (MEB), Movimento da Cultura Popular (MCP) todos estes estavam ampliando e revelando o conceito de alfabetização.

No final desta década é criado o MOBREAL, tinha o intuito de alfabetizar as pessoas para deixá-las aptas ao mercado de trabalho, assim este plano qualificava, atualizava e alfabetizava de forma mecânica, com o fim único do trabalho e do capitalismo, que agora estava instalado com força total no país.

Mas, ainda neste mesmo período, a alfabetização, mesmo que de forma mecânica, começou a ser encarada como um processo permanente, que poderia levar a mobilidade social.

Por volta dos anos 80, houve um retrocesso nesta nova visão de alfabetização, e os professores voltaram a utilizar a ideia singela de aprendizagem da leitura e da escrita (CAMPELO, 2002).

É então nos anos 90, com o ano internacional da alfabetização, que se começa a amadurecer as reflexões sobre a alfabetização. O salto qualitativo que se verifica da concepção anteriormente mencionada, para uma nova, deve-se em grande parte a, Emília Ferreiro e Ana Teberosky, as quais postularam, baseadas em Piaget, que existia uma lógica de construção no processo de assimilação da escrita, que considerava o erro como parte constituinte deste processo. Assim, elas criam fases ou períodos sistemáticos pelos quais passa até chegar a escrita socialmente convencional.

Os erros sistemáticos, regulares e recorrentes chamam a atenção das pesquisadoras e levam-nas a perguntar se não seriam indícios de uma certa forma de compreender a linguagem escrita [...] O desdobramento que se segue é o estabelecimento de diferentes momentos de aquisição, articulados sistematicamente, constituindo um modelo de aquisição em níveis, fases ou períodos. Estes sucedem-se em graus crescentes de complexidade e aproximação da escrita convencional (AZENHA, 2000, p. 37).



Para elas, e para esta nova concepção de alfabetização que estava se firmando, o aprendizado da escrita se dava bem antes do ingresso da criança na escola, e que o processo de aquisição não deveria ser mais por cópias ou repetições, o antigo método mecânico. A criança deveria compreender o sistema simbólico da escrita, e assim o erro seria um processo pelo qual a criança passa para construir o conhecimento.

Então, segundo Macedo (2005, p. 20) “altera-se o processo de ensino-aprendizagem na escola, redimensionando as práticas centradas apenas na codificação e decodificação do código escrito”.

No entanto, Magda Soares (2003), nos fala que não se deve compreender a educação como um processo simplista, pelo qual todos os alunos passariam pelas mesmas fases e teriam as mesmas construções de hipóteses, como bem sugere Ferreiro (2001) em suas teorias. Precisa-se antes, notar que a alfabetização se baseia em várias perspectivas psicológicas, psicolinguísticas, sociolinguísticas e linguísticas, bem como na cultural e política.

A autora revela que essas várias perspectivas seriam as várias facetas da alfabetização, e que para se chegar a um conceito otimizado do processo deve unir esses vários estudos. Os psicológicos que tem uma abordagem cognitivista do desenvolvimento da leitura e da escrita; os psicolinguísticos que revelam a relação entre linguagem e memória no processo de aprendizagem; os sociolinguísticos que levam a cabo os usos sociais da língua; os linguísticos que veem os processos da fala e da escrita como algo mecânico. Tem-se, ainda, que mencionar os fatores culturais e políticos que envolvem a alfabetização, no qual ela expõe que a “escola seria um aparelho ideológico”.



De acordo com a BNCC, o processo de alfabetização envolve a:

[...] construção do conhecimento das relações fonográfêmicas em uma língua específica, que pode se dar em dois anos, é, no entanto, complementado por outro, bem mais longo, que podemos chamar de ortografização, que complementarará o conhecimento da ortografia do português do Brasil. Na construção desses conhecimentos, há três relações que são muito importantes: a) as relações entre a variedade de língua oral falada e a língua escrita (perspectiva sociolinguística); b) os tipos de relações fono-ortográficas do português do Brasil; e c) a estrutura da sílaba do português do Brasil (perspectiva fonológica) (BRASIL, 2018, p. 91).

Também Smolka (2001), entende a aquisição da escrita como algo heterogêneo, no qual todo contexto social, político, cultural e a própria vivência de cada aluno, influenciariam, de forma decisiva, no processo de alfabetização.

A abordagem proposta por Smoka contribuiu, mediante sua disseminação a partir do final da década de 1980, para o delineamento de uma tendência verificada nas tematizações, normatizações e concretizações relativas a alfabetização: o gradativo deslocamento para o ‘discurso interacionista’ decorrente de certo esgotamento e questionamento do ‘discurso construtivista’ – sem, no entanto, que se desconsidere e sem que se abandone a abordagem psicolinguística – processo do qual acaba por resultar um outro tipo de ecletismo, sintetizado nas expressões ‘socioconstrutivismo’ ou ‘construtivismo interacionista’. (MORATTI, 2004, p. 276).

Apesar destes avanços teóricos, a escolas veem estas novas teorias de forma ainda muito intuitiva, e a formação dos professores não tem contribuído para uma disseminação correta dessas ideias. Como base disse Vygotsky (2000, p. 139), na escola “ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita”. Ou seja, a escola não tem



mostrado a funcionalidade da escrita, não encarando esta como um processo complexo de linguagem; assim, a criança aprende mecanicamente a ler e a escrever.

Smolka (2001), em uma abordagem interacionista de alfabetização, baseado em Vygotsky e Bakhtin, coloca que a escola deve adotar um novo processo de alfabetização, baseado no diálogo, onde o professor fosse o mediador entre o conhecimento e a criança. Com isso:

Vygotsky enfatiza o papel do adulto como ‘regulador’ na relação com a criança. As implicações pedagógicas se distinguem e se esclarecem quando Piaget nos diz, por exemplo, que quando se ensina alguma coisa à criança, a impedimos de realizar uma descoberta por si mesma, enquanto Vygotsky, elaborando o conceito de ‘zona de desenvolvimento proximal’ afirma que a criança fará amanhã, sozinha, o que hoje faz em cooperação. Esse ‘confronto’ pedagógico-epistemológico traz, novamente, de volta a discussão: que papéis, que funções, que posições os indivíduos – adultos ou crianças – assumem na relação de ensino dentro da escola? Por quê? Para quê? (SMOLKA *apud* MORATTI, 2004, p. 276).

Então o que se percebe é uma revolução na concepção de alfabetização em direção a uma conceituação mais ampla que seria baseada no letramento. Isso porque, saber, apenas ler e escrever seriam condições insuficientes para atuar socialmente, seria necessária a formação de cidadãos que fizessem uso da linguagem escrita: saber ler e interpretar textos, contas de água, luz e telefone; saber fazer cartas, bilhetes.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Aqui, descreve-se as análises e discussão dos resultados encontrados, por meio do instrumento de coleta de dados, com a finalidade de responder ao



objetivo da pesquisa, o qual analisa as práticas pedagógicas no processo de leitura e escrita, no ciclo da alfabetização dos alunos do ensino fundamental das escolas públicas municipais de São Miguel do Gostoso – RN.

Inicia-se com o perfil dos pesquisados, assim, identificou-se que 100% deles são graduados em Pedagogia, além disso 36% têm algum tipo de pós-graduação, como por exemplo, em Educação Infantil e Ensino Fundamental. Verificou-se, que 80% deles são do sexo feminino, somente 20% do sexo masculino, na faixa etária entre 25 e 40 anos, atuam na área da educação entre 7 a 12 anos, e suas turmas são compostas geralmente por 20 a 25 alunos.

Na entrevista procurou-se entender o porquê da escolha pela profissão de educador. Com isso, um dos professores explicou que “a Pedagogia é uma das atividades mais bonitas, apaixonantes, mais gratificantes que existem. Árdua em dúvida, mas indescritivelmente bela”. Outro professor disse “escolhi essa profissão porque eu gosto de ser professora, pois quando era criança ensinava meus colegas na minha casa”. Outro participante falou que “para poder contribuir com a educação brasileira, aprender mais a cada dia e ser mediadora de tais conhecimentos”. E, outro professor discorreu que “acredito que ela me escolheu, pois é a área que mais me identifico. Amo trabalhar com criança e adolescente. Tive uma experiência com adultos e amei! Cada dia uma conquista”.

Considerando o exposto, verifica-se que os professores têm prazer pela profissão escolhida e gostam de fazê-la, visto que buscam “transmitir conhecimento, receber conhecimento, vê o desenvolvimento e contribuir para que aconteça de forma prazerosa”.



Indagados a respeito dos saberes necessários para uma boa atuação de um professor no ciclo da alfabetização, um deles destacou:

[...] para que o professor possa produzir mudanças no ciclo da alfabetização é necessário que busque novos conhecimentos e por meio deles saber como aplicá-los em sala de aula. E para ensinar a leitura e escrita, é de suma importância, que o docente planeje e implemente ações pedagógica que propiciem aos alunos o desenvolvimento de habilidades para ler e escrever com compreensão.

Um outro professor explicou que primeiramente, “é preciso avivar em si mesmo o compromisso de uma constante busca de conhecimento, pessoal e profissional”. E outro afirmou que “além da formação acadêmica é importante que este seja pesquisador, na busca constante de conhecimentos e metodologias inovadoras”. Constata-se que os professores conhecem bem os saberes necessários para uma boa atuação no ciclo da alfabetização; entretanto, cabe um questionamento, será que estão buscando? Será que acontece o incentivo por parte dos diretores e/ou dos gestores?

Na sequência da pesquisa, procurou-se detalhes a respeito da metodologia adotada na prática pedagógica dos pesquisados, como forma de influenciar no processo de leitura e escrita. Com isso, um deles afirmou que são “métodos voltados ao estímulo da leitura e da escrita, com procedimentos e atividades lúdicas”. Outro disse que “a escrita e a leitura andam lado a lado, dando conceito de aprendizagem, procurando sempre abranger os métodos mais simples. O momento da leitura, ditados de palavras e frases”. Complementando o descrito, outro pesquisado explicou que “a leitura e a escrita são uma aquisição fundamental para as aprendizagens posteriores. Visando este conceito, procuro abranger os meus métodos que são: o momento



da leitura, listagem de palavras e de frases, sacola viajante, gincanas, jogos didáticos entre outros”.

Diante disto, pode-se inferir que alguns motivos de dificuldades de aprendizagem estejam relacionados à questão emocional, ou mesmo familiar e/ou ainda de natureza biológica, mas também precisamos lembrar do despreparo do professor, do excesso de aluno nas salas de aulas, um só professor desempenhando vários papéis. Comumente nessas condições é pouco ou nada provável proporcionar um ensino de qualidade e obter sucesso no processo de alfabetização. Sendo assim, para oferecer um ensino de qualidade se torna fundamental alfabetizar letrando, uma vez que algumas vezes os alunos sabem ler e escrever, mas não são capazes de produzir, interpretar e compreender textos.

Esse questionamento é complementado quando os professores explicaram com as práticas utilizadas em sala de aula fundamentam a leitura e a escrita dos alunos. Dessa maneira, um dos professores entrevistados respondeu “são aulas fundamentadas por meio de leitura (individual e em grupo), listagem de palavras, jogos didáticos e brincadeiras”. Outro professor disse que busca “dar possibilidades para o desenvolvimento progressivo e autonomia ao aluno”. E outro afirmou que suas “aulas são fundamentadas em concepções que incitem a leitura e escrita como: leitura, produção de texto, atividades envolvendo jogos e brincadeiras”. Entende-se que as práticas estabelecidas são as mesmas para todos os professores entrevistados, uma vez que a entrevista não destaca nenhuma atividade diferenciada desenvolvida.

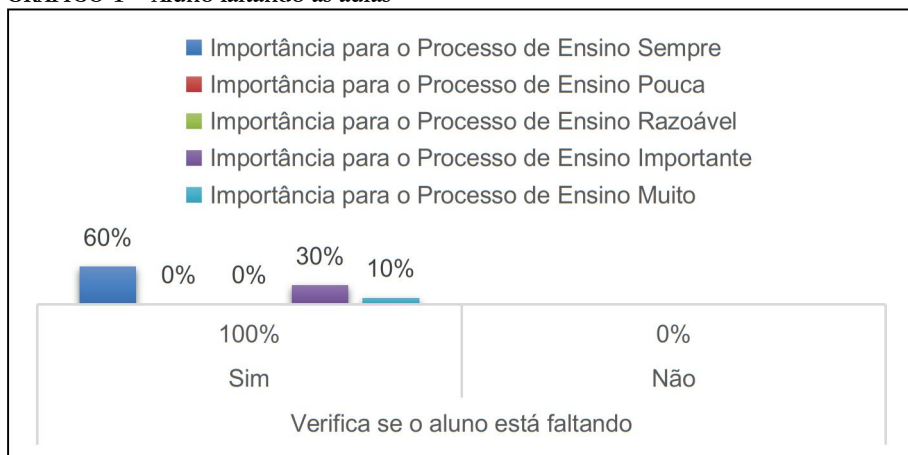
Tais concepções “cabera ao professor estimular o aluno, visando as competências de ler, escrever e interpretar os diversos gêneros textuais”, um



dos professores assim explicou. E outro disse que “é necessário conhecer o aluno, para que assim possa inserir de maneira simples, mas divertida e didática as práticas de leitura e escrita. Neste contexto, é relevante que o professor apresente uma maneira mais diversificada para fazer com que o aluno se torne mais ativo e participativo. Pois, nas observações realizadas pela pesquisadora, percebeu-se que o interesse dos alunos, na maioria das vezes, se deu devido a textos diferentes (poesias, contos, tirinhas entre outros).

Na sequência da pesquisa procurou-se verificar questionamentos a respeito do cotidiano escolar, conforme os gráficos apresentados a seguir.

GRÁFICO 1 – Aluno faltando as aulas



Fonte: Pesquisa de campo (2019).

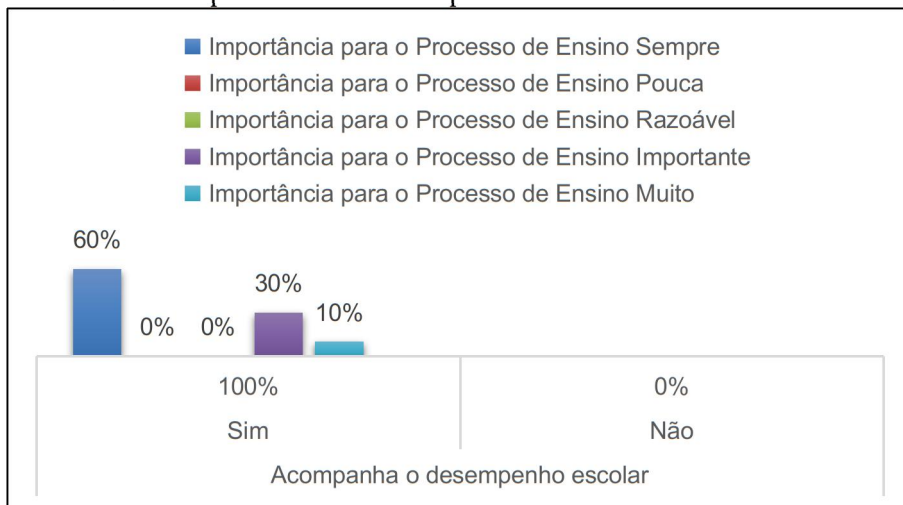
O gráfico 1 apresenta que a totalidade dos entrevistados (100%) afirmou verificar se o aluno está faltando as aulas e procuram realizar algum tipo de intervenção, visando identificar o porquê e proporcionar maneiras para o aluno voltar a frequentar as aulas. Em seguida, no mesmo gráfico verificou-se a importância desta ação do professor para o processo de ensino aprendizagem. Com isso, verificou-se que para 60% dos entrevistados esse questionamento



sempre é importante, 30% disse que que importante e 10% afirmou que é muito importante.

Diante do gráfico visualiza-se que os professores estão atentos a falta dos alunos. Isso é relevante no processo de ensino, uma vez que demonstra que o professor conhece cada um de seus alunos, e fundamentalmente, é importante para desenvolver estratégias para que esse aluno volte a frequentar o ambiente escolar.

GRÁFICO 2 – Acompanhamento do desempenho escolar



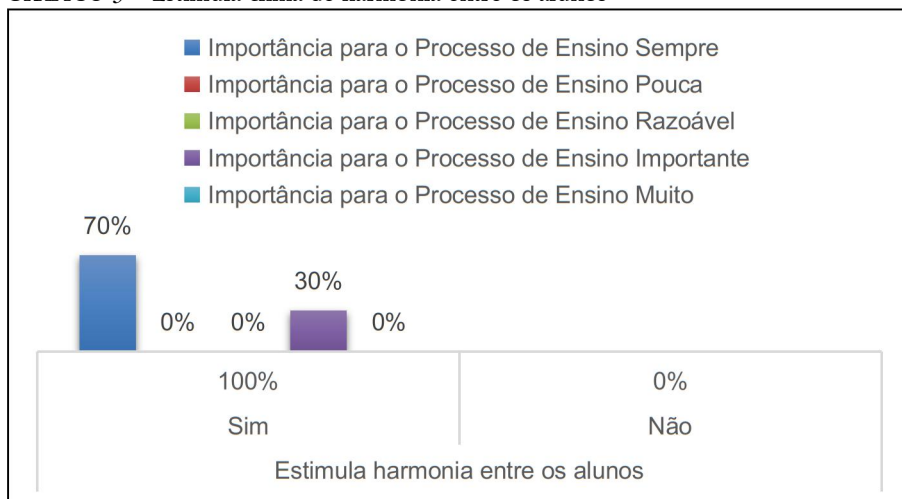
Fonte: Pesquisa de campo (2019).

Os dados do gráfico 2, mostram que 100% dos professores buscam acompanhar o desempenho escolar do aluno ao longo dos períodos letivos, além de, promovem intervenções quando identificam a necessidade. Ao perceber o grau de importância desse questionamento para o processo de ensino aprendizagem o gráfico mostra que para 60% dos professores é sempre importante, 30% disse que é importante e 10% afirmou que é muito importante.



Esses dados apresentados aqui complementam o descrito no gráfico anterior, considerando que ao conhecer o aluno, identificando suas faltas, como também, o seu desempenho, faz com que o professor possa criar estratégias para que o cotidiano escolar se torne prazeroso para seus alunos.

GRÁFICO 3 – Estimula clima de harmonia entre os alunos

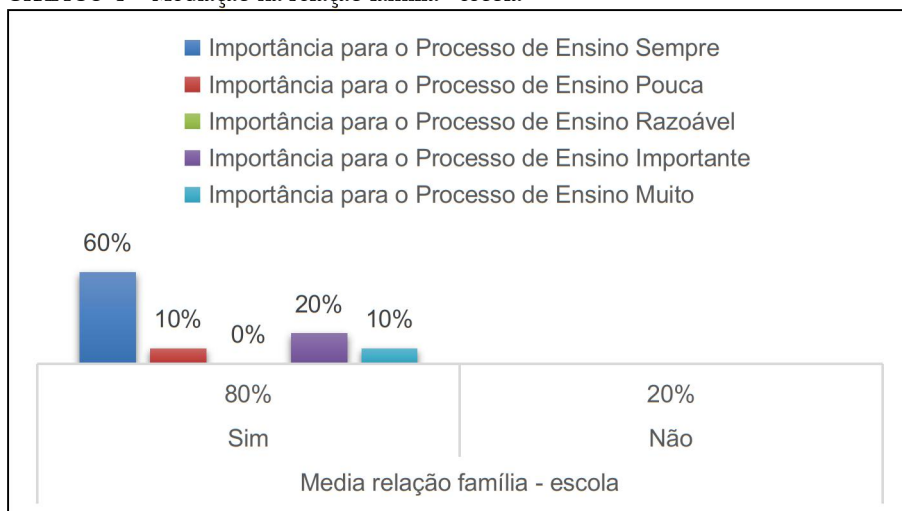


Fonte: Pesquisa de campo (2019).

De acordo com o gráfico 3 constata-se que 100% dos professores estimulam o clima de harmonia na relação entre os alunos. O gráfico mostra o grau de importância de tal questionamento. Assim, para 70% dos entrevistados é sempre importante para o processo de ensino aprendizagem, e 30% afirmaram que é importante.

Esses dados mostram que os professores têm preocupação com a harmonia entre os alunos. Um clima harmônico é fundamental para que o processo de ensino aprendizagem no cotidiano escolar se torne eficaz, uma vez que assim os conteúdos serão transmitidos e assimilados com maior eficácia por parte de todos os envolvidos no ambiente escolar.

GRÁFICO 4 – Mediação na relação família - escola



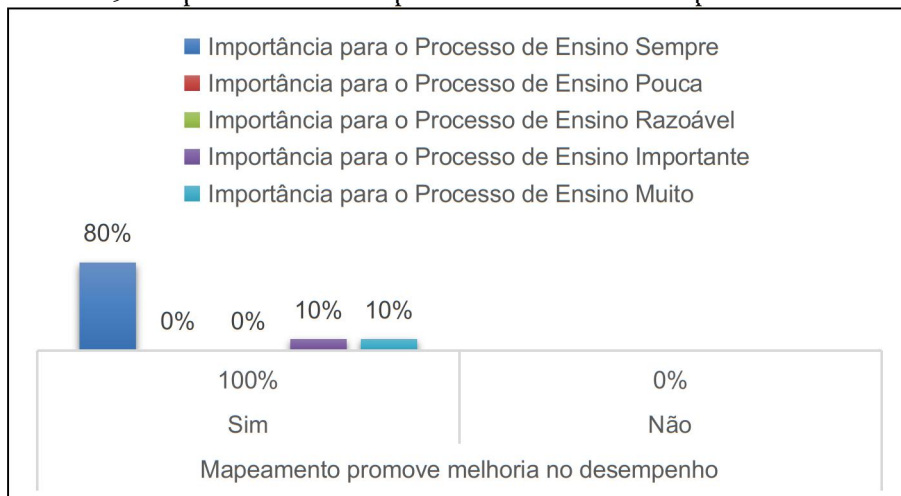
Fonte: Pesquisa de campo (2019).

Ao considerar a mediação na relação família do aluno com a escola, o gráfico 4 mostra que 80% dos professores procuram mediar, enquanto que 20% disse que não estimula essa mediação. Tal aspecto para 60% dos entrevistados sempre é importante para o processo de ensino aprendizagem, já 20% disse que é importante, 10% disse que é muito importante, enquanto que outros 10% afirmou que é pouco relevante.

Diante do exposto, verifica-se que a presença da família não é algo constante na escola, principalmente, no que se refere ao comparecimento do professor como mediador do processo família e escola. Esse aspecto é demonstrando por 10% deles que afirmou que esse quesito tem pouca importância para o ensino aprendizagem dos seus educandos. Todavia é notório que a presença e participação da família é fundamental para que o aluno possa desenvolver suas habilidades e expressar-se no ambiente escolar.



GRÁFICO 5 – Mapeamento da turma promove melhoria no desempenho dos alunos



Fonte: Pesquisa de campo (2019).

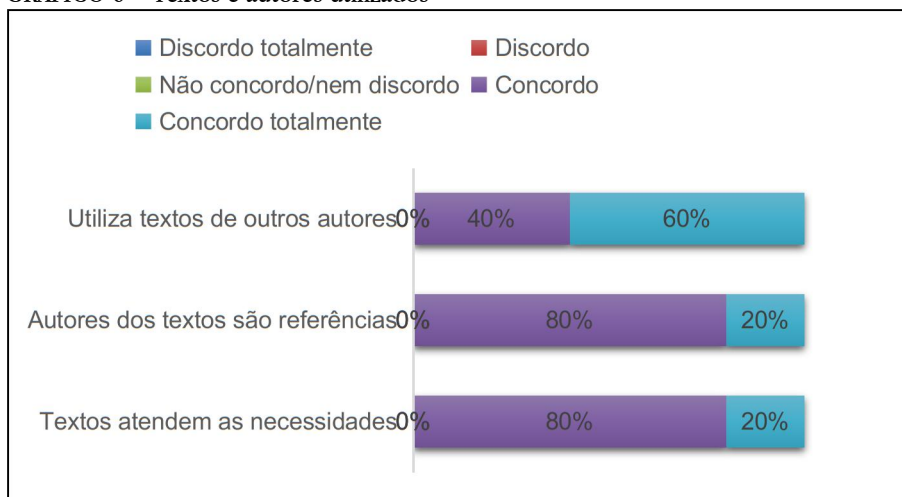
O gráfico 5 mostra os resultados referentes a construção do mapeamento da turma, como maneira de promover a melhoria no desempenho dos alunos. Assim, 100% dos professores pesquisados afirmaram que esse aspecto é vislumbrado por eles. Com isso, 80% disse que esse quesito sempre é importante, já 10% indagou que é importante e outros 10% considerou como muito importante. Neste contexto, o mapeamento deve ser um aspecto sempre presente no cotidiano escolar, uma vez que assim, poderão contribuir para a melhoria do ensino aprendizagem dos seus educandos.

Na pesquisa, também, fez-se um questionamento aos professores, no que se refere aos tipos de atividades desenvolvidas na sala. Um dos professores indagou “atividades lúdicas, com jogos e brincadeiras, competições e premiações”. Outro professor disse que os momentos de leitura envolvem atividades como “sacola viajantes, jogos educativos e produções de textos”. E



outro complementou afirmando que envolve “produção de texto coletivo ou por sequência de imagens, gincanas, listagem de palavras e frases, momentos de leitura e jogos didáticos”. Frente ao exposto, percebe-se que os professores desenvolvem atividades na perspectiva de envolver o aluno no mundo da leitura e da escrita.

GRÁFICO 6 – Textos e autores utilizados



Fonte: Pesquisa de campo (2019).

Em relação aos textos utilizados em sala, aos autores dos textos e, também, a textos complementares, o gráfico 6 descreve que para 80% dos professores concordam que os textos utilizados atendem as suas necessidades para a sala de aula, como também, os autores dos textos referenciados e, somente, 20% concordam totalmente. Já em relação a utilização de outros autores, como forma de complementar os textos, 60% dos entrevistados afirmaram que concordam totalmente e, apenas 40% disse que concordam. Conforme os dados do gráfico, percebe-se que os professores sempre



complementam a aprendizagem dos alunos com outros textos que não constam na lista referenciada.

Solicitou-se aos professores que relatem um pouco a respeito da metodologia adotada, na expectativa de contribuir para prática pedagógica. Assim, um dos professores explicou que sua metodologia é “voltada ao estímulo e despertar da leitura e escrita, por meio de uma didática totalmente lúdica”. Outro professor disse que o “planejamento é elaborado sempre voltado para atividades diversificadas, para melhorar o desenvolvimento da escrita e leitura, com: dinâmicas e jogos, para que o aluno possa envolver a atenção e o entrosamento”. Outro participante disse:

Para um melhor desenvolvimento no processo de leitura e escrita, desenvolvemos as nossas metodologias dentro do contexto do planejamento e adaptamos à realidade dos educandos para suprir as dificuldades. Bem como, na apresentação de jogos, dinâmicas e brincadeiras que envolvam a atenção e o envolvimento da turma.

Na sequência da pesquisa buscou-se verificar quanto ao trabalho desenvolvido, como utilizam a oralidade dos alunos. Isto é, se existem momentos de contação de histórias e como acontecem. A totalidade dos professores participantes afirmaram que “sim” sempre acontece esse momento de contação de história. Como acontece, um dos professores explicou que por meio da “sacola viajante”, pois para o professor “o aluno leva um livro para casa e no outro dia faz a contação da história para turma”. Outro professor disse que “geralmente, no primeiro momento, onde fazemos a leitura compartilhada; em seguida com interpretação sobre o que foi falado, deixando-os bem à vontade”. E outro professor complementou ao afirmar que “preferencialmente no primeiro momento da aula, onde levamos textos impressos, livros e fazemos



uma leitura compartilhada. Logo após, perguntamos sobre o que se trata o texto, e deixamos os educandos à vontade para se expressar”.

Por meio de tais indagações dos professores, pode-se constatar que a metodologia não é bem aplicada na realidade, visto que no aspecto metodológico utilizam é bem diversificado e, por não dizer, prazeroso. Entretanto, na prática, ao verificar a realização do trabalho, percebeu-se que essa dinamicidade não ocorre, visto que a contação de história por exemplo, acontecem somente pela oralidade dos alunos, podendo envolver outros recursos juntamente com a oralidade, como: desenhos, bonecos, fantoches entre outros.

No que se refere a melhorias que podem ser aplicadas para o desenvolvimento da leitura e escrita, com vistas a influenciar na alfabetização um dos professores assim respondeu “um suporte mais vasto, com relação a materiais para aprimoramento do trabalho pedagógico”. Outro professor disse que “o processo de leitura e escrita seja de forma lúdica e dinâmica, para oferecer tarefas prazerosas, pois assim os mesmos se sentiram mais à vontade”. E um outro explicou que:

É interessante que o processo de leitura e escrita seja aplicada de forma lúdica e dinâmica. Buscando formas interessantes de ensinar e motivando-os cada vez mais. Oferecer tarefas prazerosas, bem como o acesso a todo tipo de material escrito, pois assim, a criança sentirá o desejo e o prazer de estar ali.

Esse contexto é explicitado pelos professores, quando questionados a respeito de como introduzir o sistema de leitura e escrita para os alunos que não o dominam. Dessa maneira, um professor afirmou que:

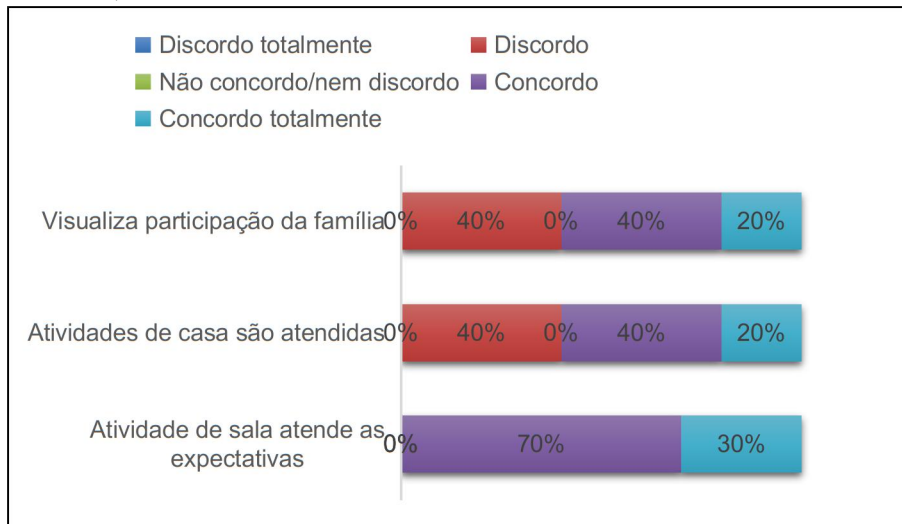


No decorrer do processo de alfabetização é imprescindível que as crianças entrem em contato com livros, textos, jogos didáticos de maneira não simulada e que tenham sentido para elas. Ao realizar estas atividades fazemos com que a criança se envolva e eleve o seu nível de letramento.

E outro explicou que se deve levar para as crianças “leituras interessantes, que produzam uma identidade com as suas vivências diárias”. Para esse professor a leitura deve ter sentido, ou melhor, uma relação com o dia a dia das crianças, para ele isso fará que haja maior interesse e participação, visto que se identificam.

Constatou-se nas observações feitas pela pesquisadora, que existe o contato diário, mesmo que discreto, dos educandos com textos e livros para sua faixa etária. Pois o que se percebeu foi que na maioria das vezes os textos são mais avançados, fazendo com que o aluno encontre-se desmotivado.

GRÁFICO 7 – Atividades e família na escola



Fonte: Pesquisa de campo (2019).



Conforme o gráfico 7, visualiza-se os dados referentes a atividades desenvolvidas em sala de aula, constatando-se que 70% dos entrevistados concordam que estas atividades atendem as expectativas e 30% concordam totalmente. Já em relação às atividades que são enviadas para casa 40% concordam e 20% concordam totalmente; entretanto, 40% discordam afirmando que as atividades de casa não são atendidas conforme esperado. E quanto a participação por parte da família, quando solicitada nas atividades, os professores responderam que 40% concordam que visualizam essa participação, como também, outros 20% que afirmaram que concordam totalmente; e, 40% falou discordar da participação da família.

Diante do exposto, verifica-se que a família tem deixado a desejar, ou seja, os familiares devem se fazer presente no ambiente escolar, para que sua presença seja melhor visualizada por parte dos professores. Talvez isso aconteça devido ao trabalho dos pais que impedem sua presença na escola, ou mesmo, por falta de convite aos pais por parte da escola.

Questionados a respeito da relação professor e aluno no processo de ensino aprendizagem, um dos entrevistados assim destacou “a relação professor aluno, não deve ser uma relação de imposição, mas sim, de cooperação, respeito e de crescimento. O aluno deve ser considerado como um sujeito interativo e ativo no seu processo de construção de conhecimento”. Outro acrescentou que “essa relação torna-se indispensável para que o aluno avance, construa e desenvolva suas competências no processo de ensino aprendizagem”. Outro complementou que deve existir “cooperação, paciência e estímulo. É importante que o processo incentive o aluno neste processo”.



Percebe-se que a interação professor e aluno não é uma tarefa fácil, exige primeiramente confiança e respeito entre os dois, para então, se desenvolver uma relação harmoniosa de troca de conhecimentos, uma vez que os professores também aprendem bastante com os alunos. Verifica-se que esse processo é bem desenvolvido, conforme destacaram os entrevistados, com uma articulação em que os educandos e, também, os professores podem identificar a melhor maneira para desenvolver as práticas e estimular as habilidades.

Por fim, a entrevista destacou que o professor espera ao final do letivo. Um deles disse “proporcionar uma ótima qualidade de ensino aos meus alunos, levando-os a aprenderem não somente os conteúdos didáticos, mas a se tornarem cidadãos para este mundo”. Outro complementou “despertar nos alunos o gosto pela leitura e escrita, bem como repassar valores éticos e morais”. Outro professor afirmou “espero que todos já sabendo ler consigam produzir textos simples, interpretando-os. E passando a valorizar o que se tem conquistado”.

Portanto, ao considerar o que os professores buscam atingir ao término do ano letivo, visualiza-se que não querem somente abranger os aspectos educacionais, mas também, levar ensinamentos para formação do cidadão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fundamentados no que foi exposto na pesquisa e nas discussões teóricas vislumbradas no estudo, nesta seção, expõem-se algumas considerações finais, com a intenção de responder ao objetivo proposto.

O educador necessita preparar-se fundamentando-se teoricamente para poder realizar um trabalho consciente e significativo, deve estar atento as



mudanças que ocorrem em seu meio, principalmente, com relação as formas de aquisição do conhecimento. Nesse processo, o educador é o mediador entre o aluno e o conhecimento, o responsável por criar condições favoráveis para que ocorra a aprendizagem. Além disso, o educador influirá sobre a formação da criança a respeito da maneira como ela pensa, age e a capacidade de aprendizagem, pois o educador é um formador de opinião.

É importante que o pedagogo compreenda que as crianças passam por etapas de evolução no processo de alfabetização e que as mesmas apresentam dificuldades de aprendizagem. Cabe a ele conhecê-las para fazer as intervenções necessárias, envolvendo-as em atividades que estimule a aprendizagem com encadeamento por etapas e que apresentem resultados bem definidos, permitindo que elas percebam seus progressos, sentindo-se orgulhosas em cada etapa, estimulada a prosseguir.

Compreende-se que o educador deve ser responsável pelo seu trabalho, disposto a mudanças, a aceitação do diferente, sempre buscando, pesquisando e inovando seus conhecimentos para melhor desenvolver suas aulas. Assim, superando com mais facilidade os obstáculos encontrados no caminho.



REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. **Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- AZENHA, M. da G. **Construtivismo de Piaget e Emília Ferreiro**. São Paulo: Ática, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 jul. 2019.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **LDB lei nº 9394 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 27 fev. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 27 fev. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2010.
- BRASIL. **Resolução nº466/ de dezembro de 2012**, do conselho nacional de saúde, do ministério da saúde. Diário Oficial da União 2012; 12 dez.
- BRASIL. **Resolução nº 510/ de 7 de abril de 2016**, do conselho nacional de saúde, do ministério da saúde. Diário Oficial da União 2016; 7 de abr.
- CAMPELO, M. E. C. H. **Dos saberes docentes à alfabetização de crianças: um contributo à Formação de professores**. In: 25ª Reunião Anual da ANPED, 2002. GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 24 abr. 2019.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Orientações para os nove anos no ensino fundamental e inclusão das crianças de 6 anos**. Brasília: MEC/SEF, 2006. p. 13-23.
- LEITE, S. A. da S. (org.). **Alfabetização e Letramento: Contribuição para as práticas pedagógicas**. Campinas: Komedi: Arte Escrita, 2001.
- MACEDO, L. **Ensaio Pedagógicos: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.



MORATTI, M. do R. L. Analfabetismo, alfabetização, escola e educação. In: MORATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

PILETI, N. **Educação básica**: da organização legal ao cotidiano escolar. 2010.

PRÓ-LETRAMENTO. **Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental**: alfabetização e linguagem. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBIERO, V. M. (org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROJO, R. **Alfabetização e letramento**: Perspectivas Linguísticas. Mercado das letras. São Paulo. 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.



ACESSO E USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC's) NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS: percepções docentes e discentes num estudo no município de Parambu/CE

CAVALCANTE, Antônio Almeida

As tecnologias da informação e comunicação (TIC's), nas escolas de ensino médio no município de Parambu/CE, promovem, no processo de ensino aprendizagem, meios facilitadores do trabalho pedagógico para os docentes e proporcionando, aos discentes, participação ativa na construção dos seus próprios conhecimentos. O tema desse trabalho trata do acesso e uso das tecnologias da informação e comunicação (Tic's) no ensino de ciências naturais: percepções docentes e discentes num estudo no município de Parambu/Ce.

Pela importância de indagar e refletir sobre o acesso e uso das TIC's, por parte dos profissionais da educação, como forma de melhorar o processo de ensino aprendizagem por meio de práticas voltadas ao uso dos recursos tecnológicos nas aulas justifica-se a escolha pelo referido tema e como avaliar as contribuições das tecnologias da informação e comunicação (TIC's) para aprimorar o ensino de ciências naturais no ensino médio regular e no médio profissionalizante no município de Parambu/ CE, tornou-se o problema a ser superado. Nessa pesquisa busca se compreender alguns dos fatores e variáveis que possam melhorar a construção do conhecimento científico com o apoio dos recursos tecnológicos disponíveis nas escolas.

A linguagem utilizada nas mídias está estreitamente relacionada ao cotidiano e ao modo como o público se comunica habitualmente. É, sobretudo, através delas que homem lê e interpreta o mundo ao seu redor, nos mais variados aspectos (econômico, social, intelectual, moral, afetivo, etc).

Para Imbérnom (2010, p.36) para que o uso das TIC's signifique uma transformação educativa que se transforme em melhoria, muitas coisas terão que mudar. Muitas estão nas mãos dos próprios professores, que terão que redesenhar seu papel e sua responsabilidade na escola atual, mas outras tantas escapam de seu controle e se inscrevem na esfera da direção da escola, da administração e da própria sociedade.

Ao cidadão contemporâneo é exigido dinamismo, aperfeiçoamento contínuo e domínio das novas tecnologias, essa concepção da formação do cidadão atual afeta diretamente a realidade escolar e a nossas práticas pedagógicas.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998, p. 135 - 140), o ensino das ciências naturais no ensino médio deve ser estruturado de forma a contemplar a necessidade da sua adequação para o desenvolvimento de alunos com as mais diferentes motivações e carências, portanto, enquanto educadores, não é viável aceitar e achar normal que apenas uma pequena parcela dos alunos tenha de fato uma aprendizagem significativa.

A sociedade muda, as pessoas também, o ensino está sofrendo transformações, contudo em muitos casos a prática de ensino não vem acompanhando esse processo de mudanças e para tentar atingir esses novos objetivos do ensino das ciências faz se necessário sugerir novas metodologias, e

concepções do fazer pedagógico e uma avaliação que pondere esses novos objetivos. Nesse contexto, esse trabalho tem como objetivo analisar o acesso e uso dos recursos tecnológicos no ensino de ciências naturais por parte dos docentes e discentes, para aprimorar o ensino de ciências naturais, no ensino médio regular e profissionalizante no município de Parambu/CE.

METODOLOGIA

Este estudo é exploratório/descritivo com abordagem quanti/qualitativa que, de acordo com Minayo (2010), se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, sentem e pensam. Ao estudar nuances sutis da vida humana explorando os pressupostos que interferem na nossa compreensão do mundo social e simultaneamente coletando, analisando e reformulando perguntas, a pesquisa qualitativa apresenta sua eficácia. Assim, com a descrição direta da experiência, a realidade é construída da forma que é interpretada e, nesse sentido, a realidade não é única, mas em função das interpretações.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos foi realizada uma pesquisa bibliográfica em livros, artigos, etc. Ao longo de todo o processo de análise, o material estava sendo lido e interpretado à luz da literatura científica de referência para o pesquisador, que produz teoria articulada ao conjunto de produções científicas com o qual se identifica (DUARTE, 2004).

Participaram da pesquisa 8 professores, sendo 5 da escola A e 3 da instituição B e 140 estudantes de 2 escolas do ensino médio no município de

Parambu/Ce, respondendo questionários com perguntas fechadas, sendo 70 alunos de cada instituição. Tal amostragem é um fator importante para a força indutiva do argumento, a natureza de estudo é pura, buscando novos conhecimentos. Nessas etapas, buscou-se, no trabalho, um caráter exploratório envolvendo aplicação de questionários com pessoas que vivenciam o problema. De posse dos questionários, foi feita a tabulação dos resultados em gráficos onde foram concretizadas as análises da pesquisa em questão.

DESENVOLVIMENTO

A sociedade vive o que se chama de revolução tecnológica, onde os indivíduos são afetados diretamente em suas relações sociais e de consumo pelo surgimento das novas mídias e tecnologias. Então que a escola não deva assistir com passividade a estas transformações e se adapte, tornando-se um centro de aprendizagem e interação dos alunos com estas novas ferramentas.

A ciência e a tecnologia estão presentes na vida dos alunos, o que falta muitas vezes é criar metodologias adequadas para melhorar o estímulo, o entusiasmo, a curiosidade, a descoberta, o desenvolvimento e o diálogo no processo de ensinar e aprender. O Ministério da Educação (MEC) fornece recursos para que as escolas públicas possam realizar melhorias na aprendizagem dos alunos, entretanto, o orçamento nem sempre oportuniza a compra de novos recursos tecnológicos ou para manter da forma devida os laboratórios de informática das instituições.

Devido à expansão da informática na educação, estão sendo desenvolvidas várias atividades educativas que, de forma mais lúdica e dinâmica,

contribuem significativamente para a percepção da aprendizagem, habilidades e competências diversificadas nos conhecimentos científicos embutidos nos mesmos.

Os desenfreados avanços na ampliação de tais tecnologias originaram um conceito, hoje acaloradamente discutido no círculo acadêmico. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), cujos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN - (BRASIL, 1998, p. 135 - 140), definem como a tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores. Os meios eletrônicos incluem as tecnologias mais tradicionais, como rádio, televisão, gravação de áudio e vídeo, além de sistemas multimídias, redes telemáticas, robótica e outros.

Para o ensino de ciências naturais, não se deve realizar uma prática pedagógica impensada, é preciso refletir sobre como está se atuando e o que fazer para melhorar a prática docente e que aquelas aulas meramente expositivas onde se dar a receita para resolver a “questão”, e que apenas se decoram as fórmulas e depois se faz os exercícios de fixação não estão mais surtindo efeito.

Na primeira etapa, foi feita uma revisão bibliográfica da literatura buscando textos que abordem o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas públicas e sobre o ensino das Ciências Naturais nas escolas Brasileiras, essa pesquisa serviu de base teórica para a organização da pesquisa de campo nas escolas. A escolha da literatura foi feita de forma minuciosa através de artigos, livro, dissertações de vários autores, depois de

escolhidos passaram por uma seleção onde foi separado por assunto acerca do que estava sendo investigado, e a partir daí iniciar o processo de leitura e análise das teorias.

A segunda etapa consistiu na pesquisa de campo, dela participaram os sujeitos já descritos anteriormente, a terceira etapa trabalho se na sistematização de todos os dados coletados na pesquisa: os questionários aplicados com os jovens estudantes, nesse processo, surgiu questionamentos acerca das práticas dos trabalhos didáticos desenvolvidas nas escolas aos quais tenta se responder com base no material coletado nos questionários aplicados e a etapa posterior consistiu em tabular os dados e realizar a escrita do referido trabalho acadêmico.

A fim de manter os cuidados e precauções tanto no campo ético destacam-se os cuidados tomados na pesquisa, tais como: esclarecer aos sujeitos sobre os objetivos do trabalho, conscientizar lhes que suas respostas são confidenciais e que permanecerão no total sigilo. O trabalho foi submetido a plataforma Brasil onde foi analisado e aprovado.

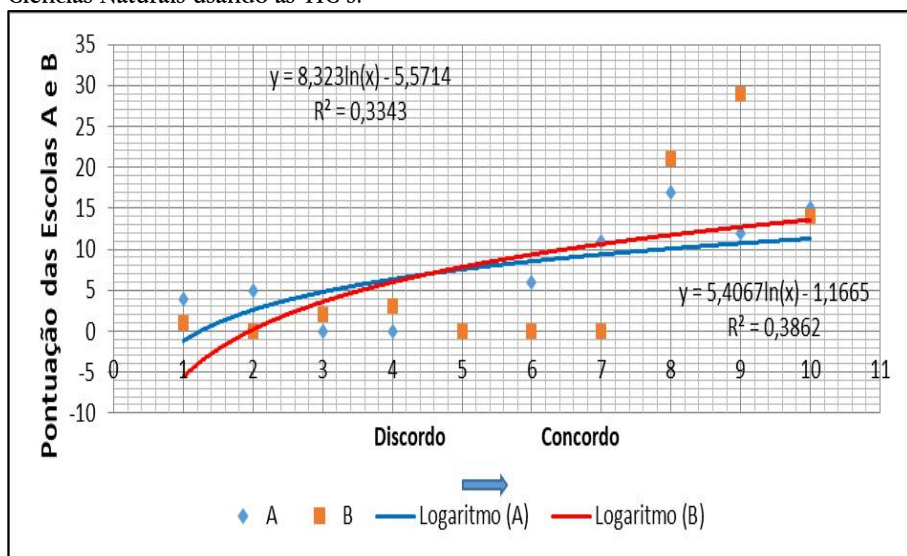
RESULTADOS E DISCUSSÃO

As discussões seguem a sequência dos questionários respondidos pelos alunos e pelos professores ao longo das coletas dos dados.

O gráfico 01 descreve o grau de satisfação dos alunos na abordagem dos conteúdos de Ciências da Natureza pelos seus professores usando as ferramentas tecnológicas. É notável em sua maioria que tais recursos ajudam e muito a abordagem de forma positiva dessas disciplinas que geralmente é tida

como matérias que os alunos têm muitas dificuldades. Na escola “A” cerca de 87% e na escola “B” aproximadamente 92% dos estudantes demonstraram que os docentes utilizam as TIC's em suas aulas, uma porcentagem excelente tratando se de escolas públicas onde os investimentos nem sempre é como se deseja numa realidade da educação Brasileira.

Gráfico 01. Ponto de vista dos alunos sob a abordagem dos conteúdos de Ciências Naturais usando as TIC's.

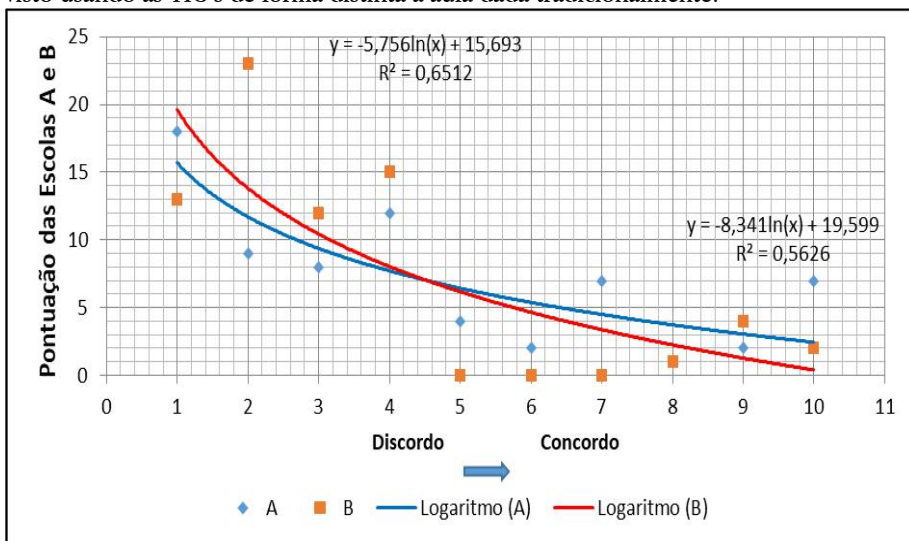


Fonte: Dados da pesquisa

Por isso a utilização das ferramentas pedagógicas no ambiente escolar deve ser incentivada, uma vez que elas estão cada vez mais presentes no dia-a-dia do aluno, o acesso que o educando tem aos mais variados produtos e serviços multimídia disponibilizados na sociedade está em constante evolução, e, cada vez mais cedo as crianças tem contato com aparelhos eletrônicos, desenvolvendo habilidades até então não observadas tão precocemente.

Os gráficos 02 e 03 demonstram bem esse interesse dos discentes em ter inovações tecnológicas nas atividades pedagógicas, tendo em vista que a aula tradicional não flui mais de maneira tão eficaz e que simplesmente a explicação sem um aparato mais paupável, visível e abstrata.

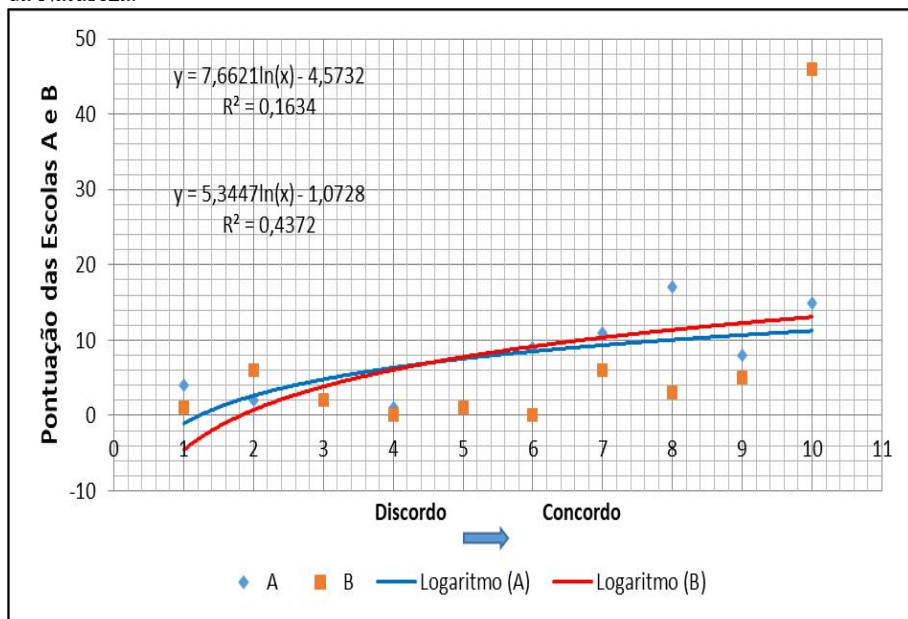
Gráfico 02. Opinião dos discentes sobre os conteúdos de Ciências da Natureza ser visto usando as TIC's de forma distinta à aula dada tradicionalmente.



Fonte: Dados da pesquisa

Nesse sentido o ensino de ciências naturais, não se deve realizar uma prática pedagógica impensada, conforme o gráfico 03 é preciso refletir sobre como está se atuando e o que fazer para melhorar a prática docente e que aquelas aulas meramente expositivas onde se dar a receita para resolver a “questão”, e que apenas se decoram as fórmulas e depois se faz os exercícios de fixação não estão mais surtindo efeito. O mais interessante é a proximidade da porcentagem das respostas dos alunos aproximadamente 85% das 2 escolas analisadas nesse quesito.

Gráfico 03. O uso das TIC's fez com que eu aprendesse mais os conteúdos de Ciências da Natureza.

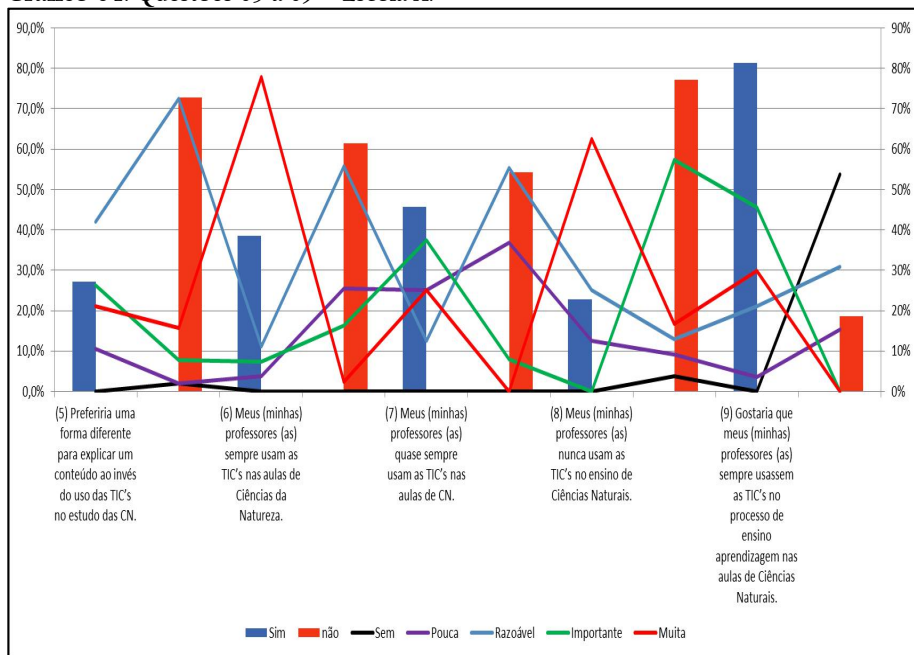


Fonte: Dados da pesquisa

A diante serão discutidas as questões 05 a 09, nos gráficos 04 e 05 dos questionários aplicadas nas escolas, onde tanto na instituição A, quanto na B nota se a importância segundo os alunos de seus professores usarem sempre ou constantemente as Tecnologias da informação e comunicação TIC's no processo de ensino aprendizagem, porém na escola A ainda é pouco a utilização dessas ferramentas.

No entanto no gráfico 05 percebe se que os professores encontram tais recursos as suas disposições razão da facilidade e da porcentagem desses índices aparecerem maior na referida tabulação cerca de 81% na escola A desses estudantes insinuam que gostariam que seus professores utilizassem essas tecnologias nas aulas tornando as mais interativas na medida do possível.

Gráfico 04. Questões 05 à 09 – Escola A.

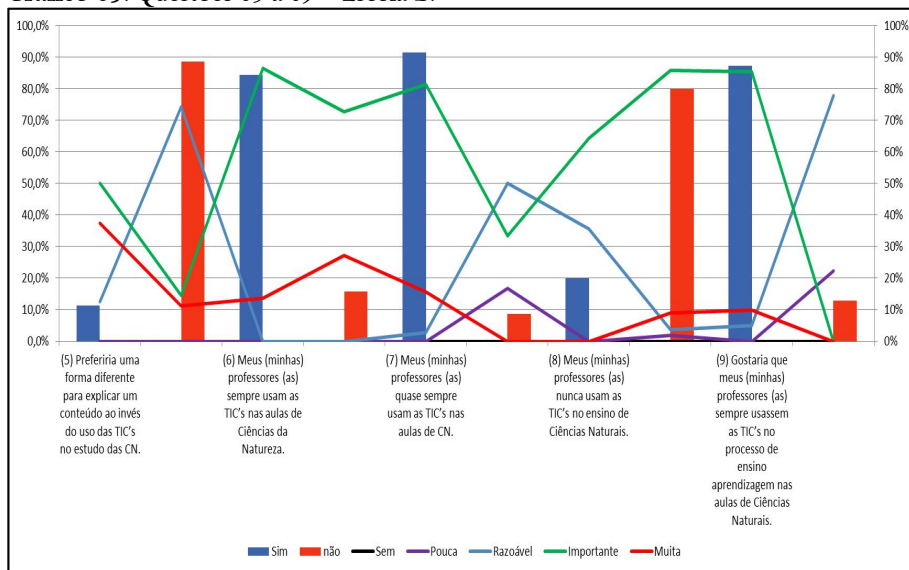


Fonte: Dados da pesquisa

Mundialmente, em especial nas últimas décadas, as Tecnologias da Informação e Comunicação TIC's têm sido a principal fonte de conhecimento utilizada pela sociedade. O desenvolvimento destes processos e técnicas de comunicação culminou no surgimento de um mundo extremamente dinâmico e informatizado, em que dados de qualquer natureza chegam a diversos pontos do planeta quase que simultaneamente, algo inimaginável há apenas poucos anos atrás.

No gráfico 05 percebe-se que aproximadamente 88% dos alunos da escola B gostariam que os seus professores utilizem tais recursos em sala de aula.

Gráfico 05. Questões 05 à 09 – Escola B.

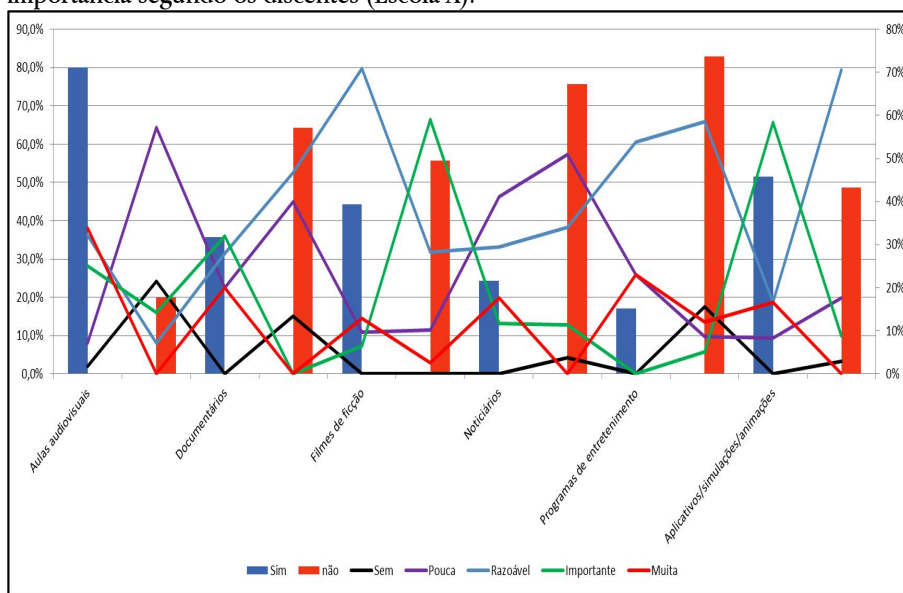


Fonte: Dados da pesquisa

Por isso a utilização de práticas voltadas ao uso dessas ferramentas é essencial (mais de 80% segundo o gráfico 05 na escola B). As TIC's sempre desempenharam papel essencial na organização das sociedades, por permitir o armazenamento, a difusão e a elaboração de conhecimento (SERRA; ARROIO, 2007).

O gráfico 06 trata dos recursos tecnológicos mais usados nas aulas de Ciências da Natureza e sua devida importância, nota-se uma boa presença de profissionais que fazem uso de recursos áudio visuais onde os aplicativos, simulações, animações e os filmes de ficção na escola A demonstram ser os itens mais importantes para os alunos e os programas de entretenimento aparecem como última opção pelos mesmos, os documentários e os noticiários ficaram numa posição intermediária nos dados da pesquisa.

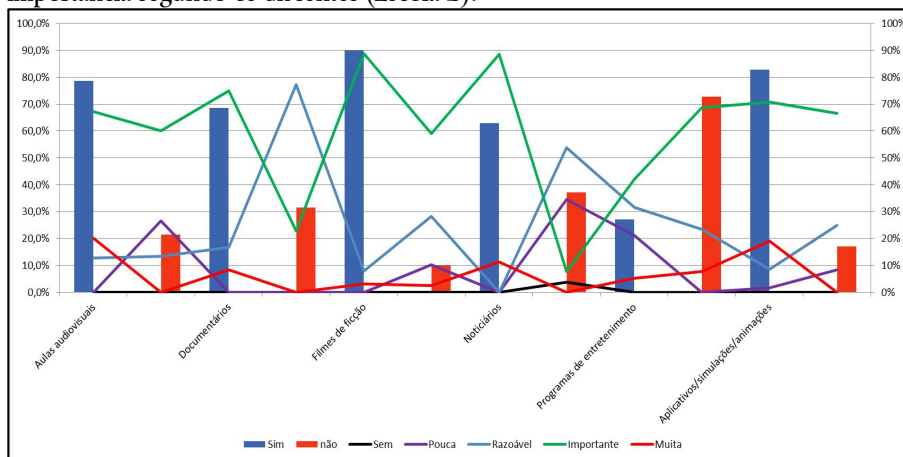
Gráfico 06. Recursos tecnológicos mais usados nas aulas de Ciências Naturais e sua importância segundo os discentes (Escola A).



Fonte: Dados da pesquisa

Continuando a análise das ferramentas tecnológicas nas aulas de Ciências Naturais e sua importância, é notório no gráfico 07 referente a escola B também uma significativa contribuição dos discentes quanto ao uso dos recursos áudio visuais, no entanto os aplicativos, simulações, animações e os filmes de ficção na referida instituição também ficou no agrado dos alunos e séries foram inclusas nesse contexto como filmes de ficção (algo que não aconteceu na escola A). Documentários e noticiários apareceram logo em seguida, porém os programas de entretenimento apesar de ter aumentado um pouco no gosto dos alunos ainda sim ficou em último lugar na tabulação dos dados.

Gráfico 07. Recursos tecnológicos mais usados nas aulas de Ciências Naturais e sua importância segundo os discentes (Escola B).



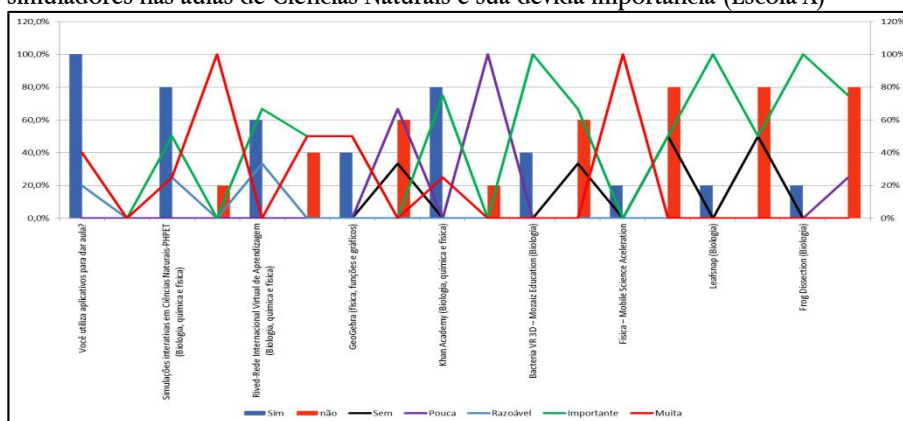
Fonte: Dados da pesquisa

Neste panorama, as TIC's manifestam-se como veículo para transmissão de informações com enorme poder de penetração e, devido ao seu largo alcance, tornou-se o principal instrumento de homogeneização de hábitos e tradições, difusão de condutas e valores da sociedade moderna.

O gráfico 08 descreve o ponto de vista dos Docentes sobre a utilização de aplicativos/ou simuladores nas aulas de Ciências Naturais e sua devida importância e vemos o grau de satisfação onde praticamente 100% dos professores utiliza algum aplicativo em suas aulas, seja ela os sugeridos pelos pesquisadores ou outros citados pelos profissionais da área. É notável em sua maioria que tais recursos ajudam e muito a abordagem de forma positiva dessas disciplinas que geralmente é tida como matérias que os alunos têm muitas dificuldades.

Na escola “A” cerca de 80% dos professores relatam usar Simulações interativas em Ciências Naturais-PHPET (Biologia, química e física) e Khan Academy (Biologia, química e física) em suas aulas, uma porcentagem excelente tratando se de escolas públicas onde os investimentos nem sempre é como se deseja numa realidade da educação Brasileira.

Gráfico 08. Ponto de vista dos Docentes sobre a utilização de aplicativos/ou simuladores nas aulas de Ciências Naturais e sua devida importância (Escola A)



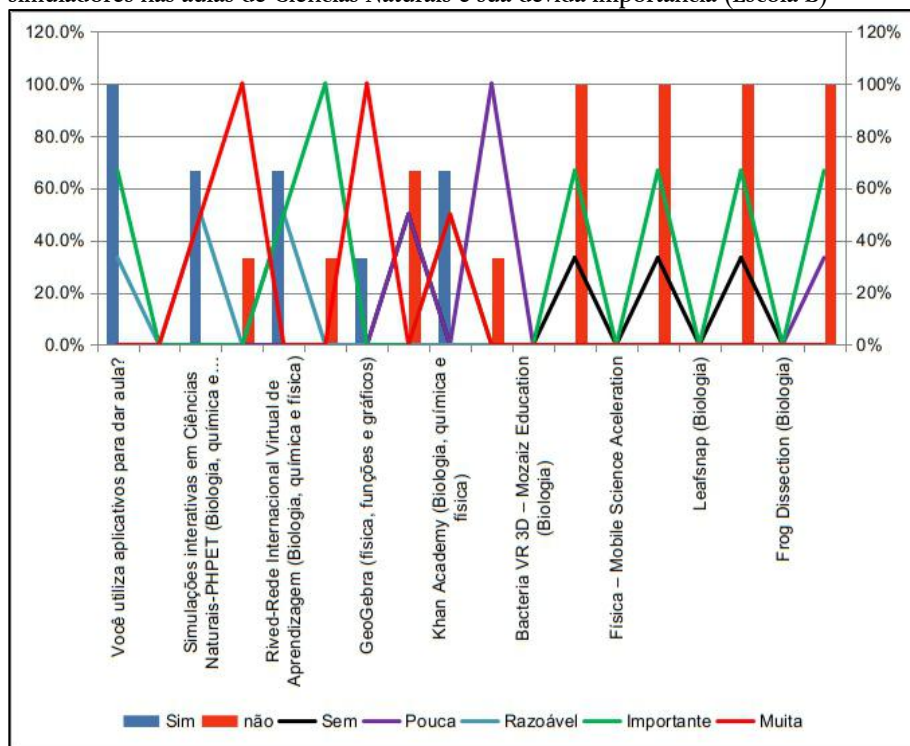
Fonte: Dados da pesquisa

Por isso a utilização das ferramentas pedagógicas no ambiente escolar deve ser incentivada, uma vez que elas estão cada vez mais presentes no dia-a-dia dos docentes, o acesso que o educando tem aos mais variados produtos e serviços multimídia disponibilizados na sociedade está em constante evolução, e, cada vez mais cedo as crianças tem contato com aparelhos eletrônicos, desenvolvendo habilidades até então não observadas tão precocemente.

Os gráficos 09 e 10 demonstram bem esse interesse dos professores em ter inovações tecnológicas nas atividades pedagógicas, tendo em vista que a

aula tradicional não flui mais de maneira tão eficaz e que simplesmente a explicação sem um aparato mais paupável, visível e abstrata.

Gráfico 09. Ponto de vista dos Docentes sobre a utilização de aplicativos/ou simuladores nas aulas de Ciências Naturais e sua devida importância (Escola B)



Fonte: Dados da pesquisa

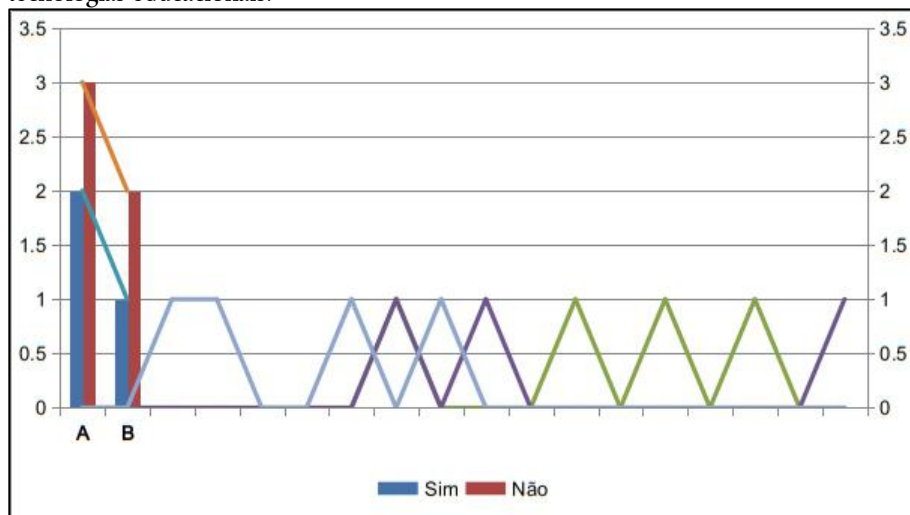
Nesse sentido o ensino de ciências naturais, não se deve realizar uma prática pedagógica impensada, conforme o gráfico 9 é preciso refletir sobre como está se atuando e o que fazer para melhorar a prática docente e que aquelas aulas meramente expositivas onde se dar a receita para resolver a “questão”, e que apenas se decoram as fórmulas e depois se faz os exercícios de fixação não estão mais surtindo efeito.



Na escola B temos as Simulações Interativas em Ciências Naturais-PHPET (Biologia, química e física), Rived-Rede Internacional Virtual de Aprendizagem (Biologia, química e física) e Khan Academy (Biologia, química e física) com 67% dos recursos de aplicativos e simulações interativas usadas pelos professores.

A seguir no gráfico 10 abordamos o possível contato dos docentes com disciplinas que abordassem o uso das tecnologias educacionais durante seu curso de graduação/licenciatura e/ou bacharelado.

Gráfico 10. Durante seu curso superior foi abordado em alguma disciplina o uso das tecnologias educacionais?



Fonte: Dados da pesquisa

Na escola A dos 5 professores que responderam o questionário somente 2 profissionais responderam ter tido disciplinas voltadas as ferramentas tecnológicas, enquanto na escola B dos 3 docentes entrevistados

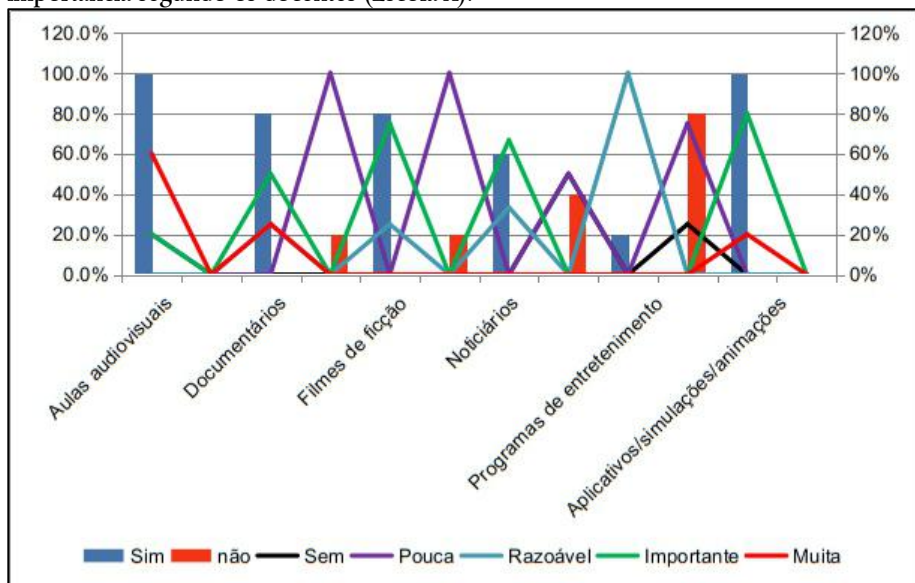
apenas 1 respondeu ter o contato com as TIC's no nível superior. Números considerados baixos para o profissional de excelência exigido no panorama atual da educação Brasileira.

No entanto nos gráficos 11 e 12 abaixo mostra que isso não foi problema para que em suas aulas esses professores não deixassem de abordar as ferramentas tecnológicas em suas aulas, possivelmente esses profissionais foram em busca de formações continuadas principalmente nessa área não permitindo o comodismo que recai em muitos docentes atuais.

A Ciência, em especial a da educação é responsável pelo crescimento social de uma nação. Se um país estiver focado para sua educação, a cultura desta nação será preponderante e conseqüentemente terá um bom desenvolvimento em todas as áreas.

A educação tecnológica tem como objetivo principal buscar respostas às indagações do ser humano nos diversos campos do conhecimento, no sentido de melhorar e aperfeiçoar a vida da população. Ao cidadão contemporâneo é exigido dinamismo, aperfeiçoamento contínuo e domínio das novas tecnologias, essa concepção da formação do cidadão atual afeta diretamente a realidade escolar e a nossas práticas pedagógicas.

Gráfico 11. Recursos tecnológicos mais usados nas aulas de Ciências Naturais e sua importância segundo os docentes (Escola A).



Fonte: Dados da pesquisa

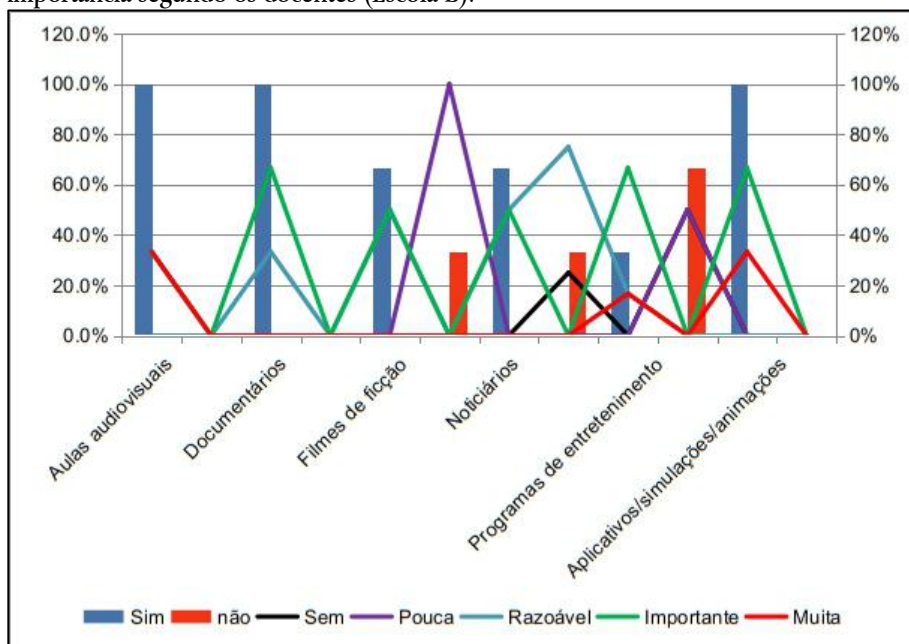
Nos gráficos 11 e 12 são analisados os recursos tecnológicos mais usados nas aulas de Ciências Naturais e sua importância segundo os docentes nas escolas A e B. De acordo com esses profissionais na escola A os recursos audiovisuais, os aplicativos/simulações/animações, os documentários e os filmes de ficção lideram a preferência das ferramentas tecnológicas em suas aulas, enquanto que os programas de entretenimento parece não agradar muito não esses docentes.

Continuando a análise do uso das ferramentas tecnológicas nas aulas de Ciências Naturais e sua importância, é notório no gráfico 12 referente a escola B também uma significativa contribuição dos docentes quanto ao uso dos recursos audiovisuais, documentários e os aplicativos/ simulações/

animações, enquanto os programas de entretenimento também aparece assim como na escola A como um recurso não muito utilizado segundo a tabulação dos dados.

Faz-se necessário refletir algumas práticas pedagógicas, não se entendendo aqui que está sendo posta sobre os ombros do professor toda a responsabilidade pelas desventuras do ensino das ciências da natureza. Isso muitas vezes é feito, contudo é algo do que não se deve ser feito, posto que, são diversos os fatores que influenciam tanto para o sucesso como para o insucesso do processo de ensino aprendizagem, e que a correlação nesta via de duplo sentido nem sempre é assunto simples.

Gráfico 12. Recursos tecnológicos mais usados nas aulas de Ciências Naturais e sua importancia segundo os docentes (Escola B).



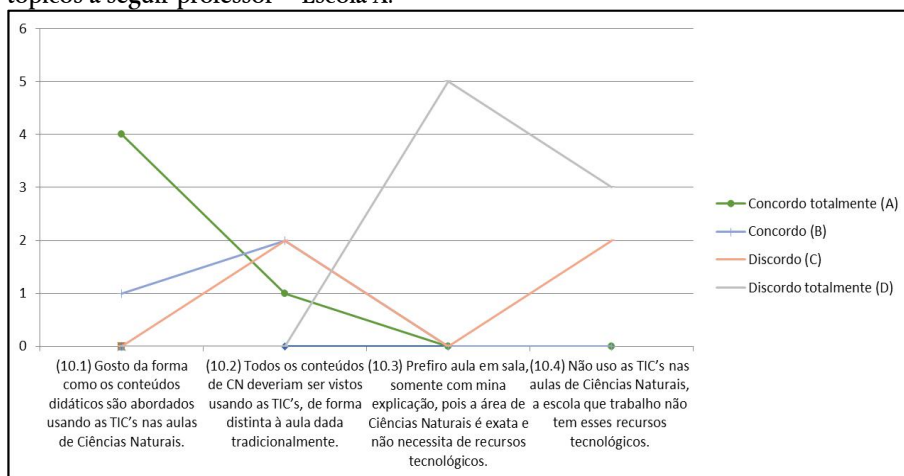
Fonte: Dados da pesquisa



Neste panorama, as TIC's manifestam-se como veículo para transmissão de informações com enorme poder de penetração e, devido ao seu largo alcance, tornou-se o principal instrumento de homogeneização de hábitos e tradições, difusão de condutas e valores da sociedade moderna.

Nos gráficos 13 e 14 foram tabuladas as análises quanto às aplicações das TIC's nas aulas de Ciências Naturais pelas escolas A e B. Nas duas instituições é notório que os docentes gostam, aproveitam e indicam o uso das ferramentas tecnológicas nas práticas pedagógicas no processo de ensino aprendizagem dos conteúdos didáticos de Ciências Naturais concordando totalmente ou em parte quanto a esses pontos analisados (10.1 e 10.2), as tecnologias da informática e da computação estão se ampliando e assumindo cada vez mais espaço, o mundo está mudando e cada dia mais e mais as coisas passam a andar sobre os trilhos tecnológicos.

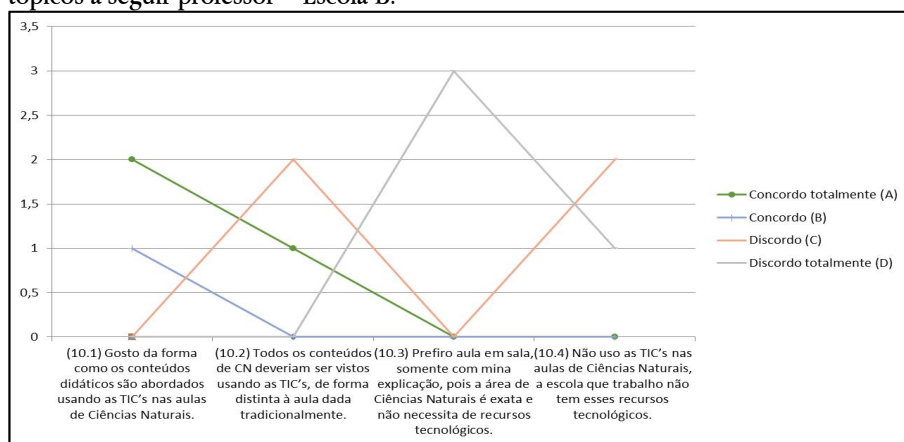
Gráfico 13. Sobre as TIC's e suas aplicações nas aulas de Ciências Naturais avalie os tópicos a seguir professor – Escola A.



Fonte: Dados da pesquisa

Mundialmente, em especial nas últimas décadas, as Tecnologias da Informação e Comunicação TIC's têm sido a principal fonte de conhecimento utilizada pela sociedade. O desenvolvimento destes processos e técnicas de comunicação culminou no surgimento de um mundo extremamente dinâmico e informatizado, em que dados de qualquer natureza chegam a diversos pontos do planeta quase que simultaneamente, algo unimaginável há apenas poucos anos atrás. No gráfico 14 percebe-se que 100% dos professores da escola B usam e gostam dos recursos tecnológicos nas suas aulas de Ciências Naturais.

Gráfico 14. Sobre as TIC's e suas aplicações nas aulas de Ciências Naturais avalie os tópicos a seguir professor – Escola B.



Fonte: Dados da pesquisa

Por isso a utilização de práticas voltadas ao uso dessas ferramentas é essencial. As TIC's sempre desempenharam papel essencial na organização das sociedades, por permitir o armazenamento, a difusão e a elaboração de conhecimento (SERRA; ARROIO, 2007). Nesse contexto faz necessário um maior investimento na área de Ciências & Tecnologias no Brasil não só em

equipamento mais na formação desses profissionais na informática para que os manuseios desses equipamentos sejam o mais eficiente possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a realizar indagações e reflexões sobre o uso das Tecnologias da informação e comunicação TIC's no processo de ensino aprendizagem nas aulas de Ciências Naturais por professores e alunos do ensino médio no município de Parambu/CE. Na visão dos dados coletados há uma melhoria significativa nos índices analisados e que o uso dessas ferramentas é de grande valia no meio educacional.

Logo se faz necessário um maior investimento na área principalmente em ações e projetos que visem tanto o acesso quanto ao uso de forma eficiente dessas ferramentas tecnológicas, caso contrário poderão influenciar negativamente no aprendizado. Condensar, tabular e avaliar isso são interessantes. Situações problemas vivenciados pelos discentes no cotidiano atrelado as tecnologias conforme os achados requerem uma ligação entre esses fatores com as práticas dos professores.

Diante da tabulação dos dados é notório na formação dos educandos a importância das TIC's, onde os índices dos itens analisados graficamente mostram bem isso e que de certa forma os discentes estão na medida do possível fazendo este processo acontecer e causando impacto positivo na construção do conhecimento dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. PROINFO. **Informática e formação de professores**. Série de Estudos. Secretaria de Educação a Distância. Volume I. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000. p.192.
- BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: <Disponível em: <http://bit.ly/1mTMIS3> > Acesso em: 12 ago. 2019.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DAMÁSIO, M. J. **Tecnologia e educação. As tecnologias da informação e da comunicação e o processo educativo**. Lisboa, PT: Ed. Vega, 2007.
- DEMO, P. **Educação hoje: novas tecnologias, pressões e oportunidades**. São Paulo: Atlas, 2009.
- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**, Curitiba, v. 24, p. 213-225, 2004.
- FERRARI, A. T. **Metodologia da Pesquisa Científica**. São Paulo: Editora Mc Graw-Hill do Brasil, 1982. 318 p.
- GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª Edição. São Paulo: Atlas, 2002.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Altas 2002.
- MARQUES, A. C. Utilização da Informática na Escola. In: **Novas Tecnologias na Educação: reflexões sobre a prática**. /Luís Paulo Mercado (Org.). Maceió, AL: EDUFAL, 2002.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.
- SERRA, G. M. D.; ARROIO, A. Análise dos trabalhos apresentados nos ENPEC's **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências** – no período de 1997 a 2005, onde são abordados na temática desenvolvida o uso do microcomputador como recurso para aprendizagem. VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação e Ciências, 2007.

CAVALCANTE, A. A. **ACESSO E USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO (TIC's) NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS: percepções docentes e
discentes num estudo no município de Parambu/CE**



O PROFESSOR DIRETOR DE TURMA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

TORQUATO, Camila Bernardo

Considerando o cenário educacional atual percebemos que a escola tem enfrentado grande desafio para cumprir sua missão que de acordo com a Lei das Diretrizes e bases da Educação (LDB) é formar os educandos em sua totalidade, preparando-os para a convivência humana e para o trabalho. Fundamentado nos princípios fundamentais de igualdade para o acesso e permanência na escola. Neste sentido o Estado do Ceará através da Secretaria da Educação do Estado (SEDUC) implementa em 2007 entre as suas políticas públicas como ação para enfrentar os desafios da aprendizagem e da evasão no ensino médio o Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT).

Baseado numa experiência das escolas públicas portuguesas, iniciada segundo Sá (1997) em setembro de 1968 regulamentada pela aprovação do Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, decreto nº 48572, dentro da perspectiva centrada no aluno que segundo a autora pautado em três dimensões de responsabilidades a “tríplice visão”.



A tradicional "tríplice função": coordenação do ensino, controle disciplinar dos alunos e o contato com as famílias constitui, também aqui, o núcleo duro das atribuições do diretor de turma.[...] há uma alteração que reputamos de bastante significativa: a coordenação dos professores da turma deixa de constituir a primeira referência, cedendo o lugar ao "apreciar os problemas educativos e disciplinares relativos aos alunos da turma e assegurar os contatos com as famílias" (SÁ, 1997, p. 47).

O projeto professor diretor de turma se apresenta em Portugal como uma alternativa desafiadora para a gestão de sala de aula, que envolve os três eixos escolares mais relevantes: os professores, os alunos e as famílias. Substituindo duas "figuras de gestão" o diretor de classe que era o agente de manutenção das práticas pedagógicas substituído pelo diretor de ciclo profissional responsável pelo procedimento pedagógico dos docentes e alunos, para Sá (1997) a mudança vai além da alteração na nomenclatura, pois essa nova ideologia acabará influenciando fortemente o contexto educacional.

No Ceará, o PPDT segundo dados da Secretaria de educação do Estado começou a ser realidade em 2007, em parceria com a Associação Nacional de Política e Administração da Educação, Seção Ceará (ANPAE/CE) como projeto piloto em três escolas nos municípios de Eusébio, Madalena e Canindé. Em 2008 foi implementado em 25 escolas de Educação Profissional, sendo no ano seguinte expandido para todas as Escolas de Educação Profissional do estado um total de 51 escolas. Em 2010, a SEDUC considerando os impactos positivos do projeto promove a expansão para as Escolas de Ensino Regular da rede



estadual, feita através de um processo de adesão oportunizadas para as turmas de 1º ano do ensino médio, no ano seguinte o processo envolve todas as turmas de ensino médio regular. Gradativamente se expandindo, atualmente o projeto apresenta o seguinte quadro de evolução.

Tabela 1 Série histórica do projeto diretor de turma (PDT) no Ceará

Ano	Número de escolas no Ceará	EEEPs	Escolas regulares	Total de escolas com o PPDT	%	Número de turmas	PDTs
2008	626	25	-	25	4%	93	93
2009	639	51	-	51	8%	264	264
2010	642	59	444	503	78%	3040	2818
2011	672	67	463	530	79%	4918	4661
2012	690	92	451	543	79%	5637	4885
2013	687	97	470	567	83%	6204	5574
2014	690	102	497	599	87%	6767	6275
2015	705	112	510	622	88%	7514	6777
2016	709	115	499	614	87%	6826	4510
2017	718	118	505	623	87%	5772	5527
2018	722	119	507	626	86,7%	6551	6129

FONTE: Coordenação Estadual do Projeto Professor Diretor de Turma (CODEA/SEDUC) – 2018.

Dentre as escolas apresentadas no quadro estão as escolas participantes da pesquisa localizadas na região dos Inhamuns, onde está situada a 15.^a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (15.^a CREDE), abaixo registramos o quadro demonstrativo da situação do PPDT por escola na referida CREDE.



Quadro 1- quantidade de escolas que aderiram ao PPDT

Nº DE ESCOLAS COM O PPDT			Nº TOTAL DE ESCOLAS COM O PPDT	Nº DE TURMAS COM O PPDT	Nº DE PPDTs	MÉDIA DO Nº DE ALUNOS ATENDIDOS PELO PPDT x 35 alunos	TOTAL DE COORDENADORES ESCOLARES QUE ACOMPANHAM O PPDT
EEMTI	EEEP	REGULARES					
02	02	07	11	122	112	4935	12

Fonte: Coordenação Regional do Projeto Professor Diretor de Turma (CEDEA/15.^a CREDE), 2018.

No projeto diretor de turma, o professor DT (Diretor de Turma) é um mediador de eventuais situações, conflituosas ou não, entre alunos, professores e demais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Observando como princípios norteadores os quatro pilares básicos da educação evidenciado por Jacques Delors no relatório “Educação, um Tesouro a descobrir”. Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Esses pilares para Silva (2017) são apenas Ideias-Guias, pontos norteadores da educação que compreende o aluno na sua globalidade, tanto enquanto pessoa em formação, como também no seu contexto social onde vive. Pois, o ensino permeia todos os espaços, fazendo se necessário o estímulo para aprender. Nessa visão o processo ensino e aprendizagem instiga o ensinar a pensar, comunicar-se, pesquisar e através do conhecimento transformar a realidade em que vive com autonomia e competência.

É função do professor diretor de turma a busca pela compreensão do aluno na sua totalidade, compreendendo sua realidade, necessidades, família, anseios e apoiá-los na superação desses desafios, contribuindo positivamente



para a formação do cidadão. Essa função é de grande relevância se observarmos o pensamento do filósofo e sociólogo chileno Casassus (2002) ele afirma que o professor além de conhecer os conteúdos que ensina deve saber identificar as necessidades do aluno. Assim o presente projeto de pesquisa parte do pressuposto que as ações do projeto professor diretor de turma contribuem para a melhoria das relações humanas, gestão de sala de aula, processo de ensino aprendizagem e para redução da evasão escolar, provocando, conseqüentemente, uma melhor qualificação estudantil.

Considerando que as influências exercidas quanto as atividades do PPDT, sobre os alunos, vão acontecendo ao longo do ensino médio, e que durante a sua execução não houve um processo de avaliação formal dos seus resultados, definimos escolher investigar como tema o Professor Diretor de Turma e suas contribuições no processo de ensino e aprendizagem: uma realidade nas turmas de ensino médio no município de Parambu – Ceará. Este município apresenta três escolas estaduais de ensino médio, sendo umas delas de educação profissional.

A ideia central do projeto professor diretor de turma é a articulação entre os professores da turma, alunos, família e todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem no intuito de minimizar conflitos e planejar intervenções que possam contribuir positivamente na aprendizagem dos alunos visando garantir a permanência o acesso e a formação ética, essas ações culminam na construção de uma escola que eduque a razão e a emoção. Busca-se possibilidades de fundamentação teórica quanto ao problema abordado que procura avaliar os resultados do projeto professor diretor de turma no processo de ensino aprendizagem nas turmas de ensino médio do município de Parambu?

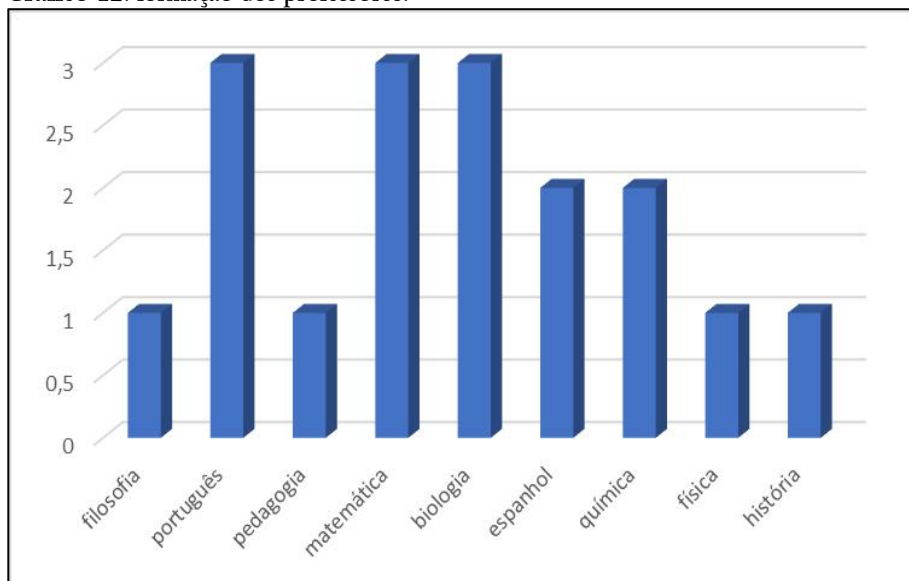


O professor diretor de turma na perspectiva dos professores.

Em vista a análise dos dados coletados pela aplicação dos questionários, julga-se importante retomar os objetivos elencados para nortear o desenvolvimento desta pesquisa que visa avaliar a eficiência do projeto professor diretor de turma na prática pedagógica nas turmas de ensino médio no município de Parambu-CE. Para esta avaliação faz-se necessário descrever o papel do professor diretor de turma na prática pedagógica, medir seus resultados nas taxas de desempenho e evasão escolar e analisar as contribuições na gestão de sala de aula e seus efeitos na formação integral dos estudantes.

Pelo prisma dos docentes, primeiro realizamos uma coleta de dados para saber sua formação, anos de atuação na educação e no projeto diretor de turma, dados apresenados nos gráficos 12 e 13.

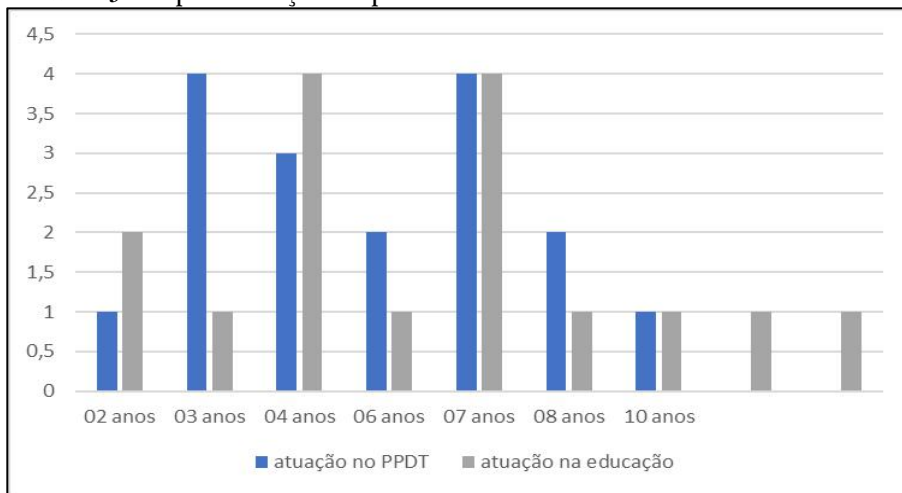
Gráfico 12: formação dos professores.



Fonte: Dados da pesquisa



Gráfico 13: tempo de atuação dos professores.



Fonte: Dados da pesquisa

Conforme a pesquisa percebe-se que a maioria dos professores apresentam um nível de experiência considerável, tanto na educação como no projeto diretor de turma, o que instiga uma melhor atuação em todas as ações do projeto. Inicialmente, solicitamos aos docentes que descrevessem sua concepção acerca do papel do professor diretor de turma no processo de ensino e aprendizagem e suas contribuições mais relevantes para a prática pedagógica. 100% dos DTs consideram importante a atuação do projeto no âmbito escolar, como exemplificamos a seguir pelos depoimentos:

“O PDT é um dos pilares na educação na rede estadual de ensino do Ceará. Haja vista que esse profissional é incumbido de realizar um acompanhamento sistematizado de grupo de alunos/turma. É no acompanhamento diário que o PDT e o núcleo gestor da escola deliberam sobre as demandas de que cada aluno ou turma necessita”. (PDT 01)

“O PDT é muito importante para a formação pedagógica, cognitiva e social. O acompanhamento feito pelo mesmo diariamente é fundamental para o crescimento e o bom desempenho do educando”. (PDT 02)

“Acredita-se que a atuação no sentido de assegurar a permanência do aluno na escola, a redução da infrequência, evasão e a melhoria da aprendizagem, também na construção de parcerias com a turma, os demais professores, núcleo gestor e a família que tem papel essencial e imensurável”. (PDT 03)

“É um projeto muito relevante para o processo de ensino aprendizagem, pois atua em todos os âmbitos do processo, sendo considerado o agente escolar mais próximos dos alunos que promove um elo entre escola e famílias e a busca por atividades de melhoria para a evolução dos discentes”. (PDT 04)

Tomando como ponto de partida a perspectiva dos professores, é possível perceber que o PDT é um agente escolar que promove a melhoria das relações humanas de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem, ressaltando que sua atuação abrange os aspectos cognitivo, pedagógico, social e emocional através de um acompanhamento sistemático e diário dos educandos, desenvolvido pelas práticas pedagógicas sugeridas pelo PPDT. Sobre estas, foi solicitado aos professores que elencassem as mais importantes e suas contribuições para o desempenho dos alunos. Resultado apresentado na tabela abaixo.



Tabela 02: o professor diretor de turma e as práticas pedagógicas

Práticas pedagógicas mais importantes desenvolvidas pelo PDT

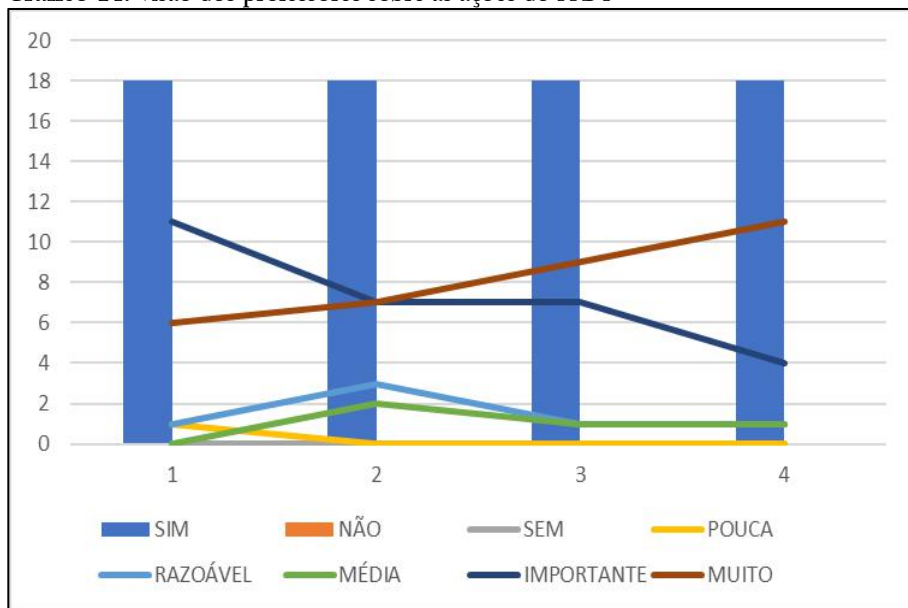
Práticas	SIM	NÃO	Contribuições
Acompanhamento da infrequência	15	03	Redução dos índices de infrequência.
Acompanhamento de rendimento	18	00	Superação de rendimento a cada período.
Acompanhamento de comportamento	15	03	Melhoria no comportamento e desempenho de atividades.
Atendimento individual ao aluno	18	00	Elaboração de metas para superar resultados e a mediação de conflitos.
Mediação escola/família	16	02	Estreitamento dos laços
Mediação da relação aluno/aluno, professor/aluno	14	04	Melhoria nos relacionamentos e clima de harmonia na sala de aula.
Aulas de formação para cidadania	18	00	Formação integral do aluno trabalhando os aspectos socioemocionais.
Visita domiciliar (se necessário) para reduzir a evasão escolar	15	03	Redução dos índices de evasão escolar.

Fonte: Dados da pesquisa

A partir das informações apresentadas na tabela 03, percebe-se a visão dos professores sobre as contribuições positivas das ações do PPDT e seus resultados para o sucesso no processo de ensino aprendizagem. Por oportuno, a questão seguinte, investiga a percepção dos sujeitos quanto a influência do projeto professor diretor de turma e sua importância no processo de ensino aprendizagem, composta por quatro tópicos elencados a seguir: 1 - Você verifica que o PPDT promove a redução dos índices de evasão escolar ao longo do ano? 2 – Você verifica que PPDT promove uma evolução do rendimento escolar da turma ao longo do ano? 3 - Você verifica que o PPDT estimula a melhoria das relações humanas? 4 - Você verifica que o PPDT contribui para a melhoria da gestão de sala de aula e para a mediação de conflitos? 100% dos professores afirmam existir influência positiva quanto aos tópicos acima citados, conforme exposto no gráfico 14.



Gráfico 14: Visão dos professores sobre as ações do PPDT



Fonte: Dados da pesquisa

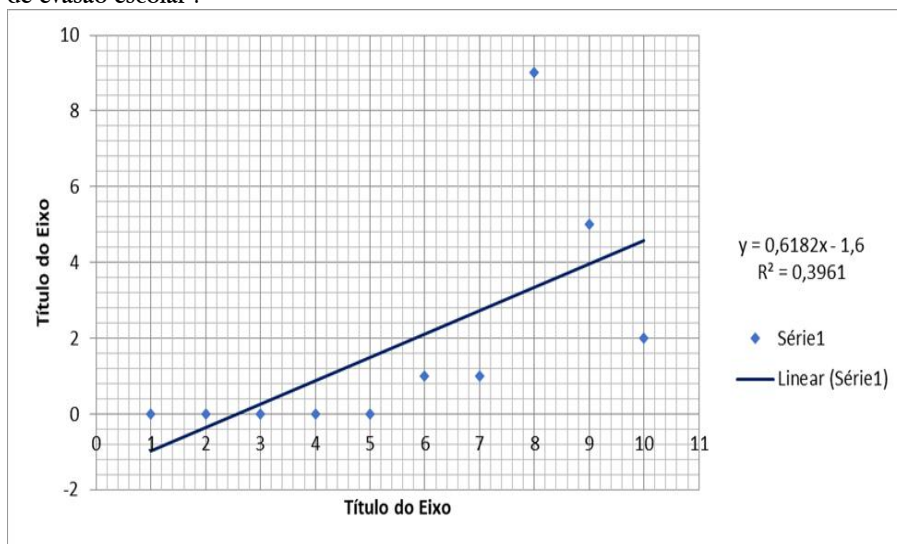
Um aspecto relevante a ser observado é que os tópicos 1 e 4 que envolvem a redução dos índices de evasão escolar, a melhoria da gestão de sala de aula e a mediação de conflitos foram apontados pelos respondentes como os mais importantes para o processo de ensino aprendizagem, outro aspecto relevante é que as linhas cinza (sem importância), amarela (pouca importância) e azul (importância razoável) no gráfico aparecem com valores zero ou próximo de zero, tornando-se mais forte o entendimento de que os quatro tópicos verificados revelam resultados positivos ao desenvolvimento educacional.

Referindo-se ainda a temática de evasão escolar, questionamos aos professores sua concepção, numa escala de nota de 01 a 10, acerca da influência do PPDT na redução dos índices de evasão escolar, haja vista, que



uma das práticas do projeto consideradas como importante é a visita domiciliar que visa reduzir esses índices. Dados apresentados no gráfico 15.

Gráfico 15: respostas dos sujeitos quanto a influência do PDT na redução dos índices de evasão escolar .



Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se através dos dados dispostos no gráfico que a grande maioria dos professores atribuíram nota igual ou superior a 8 para esse fator, sendo dos 18 professores pesquisados apenas 2 atribuíram nota inferior a 8, o que aponta forte tendência de que as ações desenvolvidas pelo professor diretor de turma influenciam diretamente para a redução dos índices de evasão escolar ao longo do ensino médio.

No que se refere a gestão de sala de aula, que está intimamente ligada a relação professor e aluno, pois o docente não atua sozinho, ele precisa estabelecer um bom relacionamento com o discente principalmente no que diz respeito a estímulo e motivação para aprender, construindo um ambiente

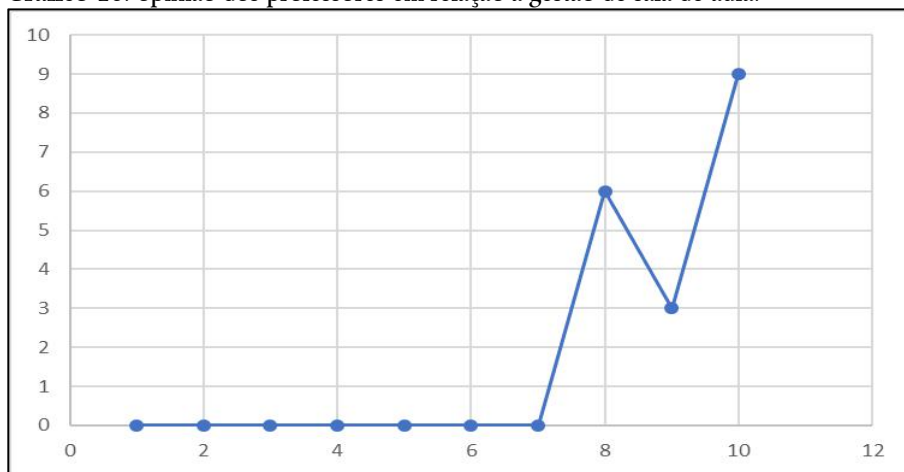


favorável para a aprendizagem. Que segundo Tardif (2002) surge da interação com outros indivíduos.

“Ensinar é entrar em numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações.” (TARDIF, 2002, p.165)

Nesse sentido, foi questionado aos professores qual a opinião deles em relação as contribuições do professor diretor de turma na gestão de sala de aula numa escala de nota de 01 a 10. Os resultados obtidos estão apresentados no gráfico 16.

Gráfico 16: opinião dos professores em relação a gestão de sala de aula.



Fonte: Dados da pesquisa

Examinando o gráfico, podemos ver que 100% dos sujeitos afirmam através das notas acima de 8, que o projeto professor diretor de turma contribui de maneira significativa na gestão de sala de aula, corroborando com o conteúdo contido no folder de apresentação do PPDT que expressa que o



professor DT “dentre outras qualidades, precisa ser: bom líder, incentivador, ativo, responsável, sensível, prudente e apaixonado pela educação.” (CEARÁ, 2011).

Como visto anteriormente a gestão de sala de aula está intimamente ligada a relação professor/aluno, a questão seguinte investiga que ações são desenvolvidas pelo professor diretor de turma para a melhoria dessas relações professor/aluno, família/escola e professor/professor, os resultados podem-se depreender das falas abaixo:

“Acompanhar o rendimento, dar apoio nas relações familiares, estimular a participação da família na escola, construir junto com os alunos e pais novas expectativas a respeito de seus papeis”. (PPDT 05)

“Acompanhamento sobre infrequência, problemas emocionais, diálogos com todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem para solucionar tais dificuldades”. (PPDT 06)

“Procuo realizar de maneira ativa os atendimentos aos alunos, pais/responsáveis; acredito que a quebra do paradigma dessas relações está sendo quebrado com as ações do professor diretor de turma”. (PPDT 07)

“Os laços criados entre todo esse conjunto é um meio que fortalece o sucesso escolar. Esses laços são fortalecidos e desenvolvidos nas reuniões de pais, reuniões bimestrais e atendimento individualizado”. (PPDT 08)

“Atendimento personalizado para a mediação das relações entre professor/aluno, professor/professor e família/escola; repasse de informações as famílias; planejamento, organização, acompanhamento das aulas de formação para a cidadania e do estudo orientado”. (PPDT 09)



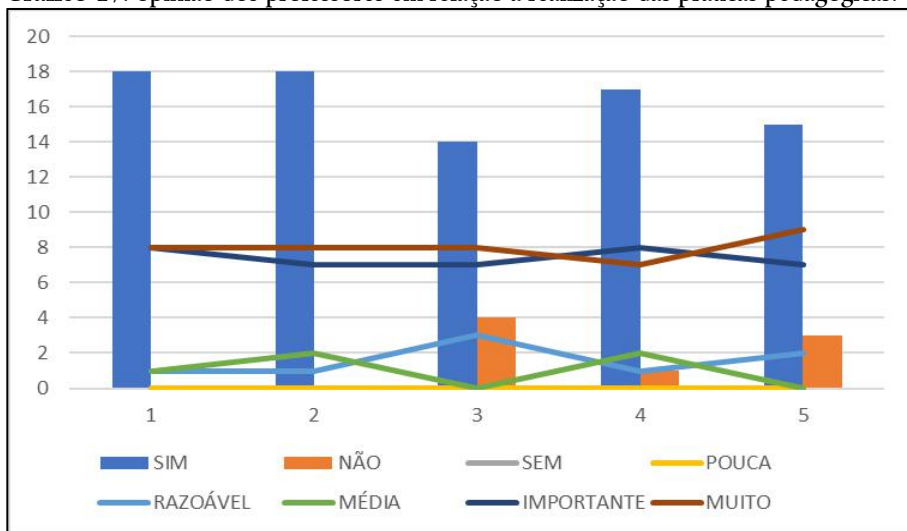
Compreende-se pela opinião dos docentes a importância da função do diretor de turma para a melhoria das relações e para o desenvolvimento do estudante através do acompanhamento sistematizado enfatizado na fala de todos os docentes gerando assim resultados satisfatórios na quebra de paradigmas que envolvem essas relações.

É evidente na fala dos professores o acompanhamento do rendimento escolar ao longo do ano letivo e o repasse dessas informações para as famílias, no tocante a este aspecto questionou-se aos sujeitos sobre a realização de algumas práticas e sua importância para o processo de ensino aprendizagem. Apresentadas em cinco tópicos de perguntas: 1 – Você verifica se o aluno está evoluindo ou regredindo no seu rendimento escolar? 2 – Você promove intervenções por período para a melhoria do rendimento escolar dos alunos? 3 – Você estimula a elaboração de metas para o avanço no rendimento dos alunos ao longo dos períodos e promove estratégias para alcançá-las? 4 – Você media a relação com seus pares para a utilização de metodologias diferenciadas de acordo com o perfil da turma para melhorar o aproveitamento e a permanência do educando ao longo de todo o ensino médio? 5 – Você, quando necessário, promove intervenções para melhorar o rendimento dos alunos?

Os resultados obtidos para esses cinco tópicos estão dispostos no gráfico 17.



Gráfico 17: opinião dos professores em relação a realização das práticas pedagógicas.



Fonte: Dados da pesquisa

Verificou-se, por unanimidade, que os professores afirmam que verificam se o aluno está evoluindo ou regredindo ao longo dos períodos letivos e promovem intervenções por períodos para a melhoria dos índices de rendimento escolar dos alunos ressaltando que julgam esses aspectos como importante ou muito importante para o sucesso do processo. 14 dos 18 sujeitos pesquisados declaram estimular a elaboração de metas para a evolução dos educandos além de elaborar estratégias para o cumprimento destas metas. Sobre a mediação com seus pares para o desenvolvimento de metodologias diferenciadas de acordo com o perfil da turma para promover um melhor aproveitamento 17 professores admitem mediar essa relação. Em relação a relevância destas ações a maioria julga como importante para a evolução dos educandos no processo educativo.



Considerando o acompanhamento da infrequência e abandono escolar indagamos aos PDTs se o projeto diretor de turma através de suas ações tem conseguido reduzir as taxas de infrequência e evasão escolar e como isso se processa no cotidiano escolar, os docentes são unânimes em declarar a redução destes índices, e as principais ações realizadas no dia a dia da escola, são apresentadas abaixo;

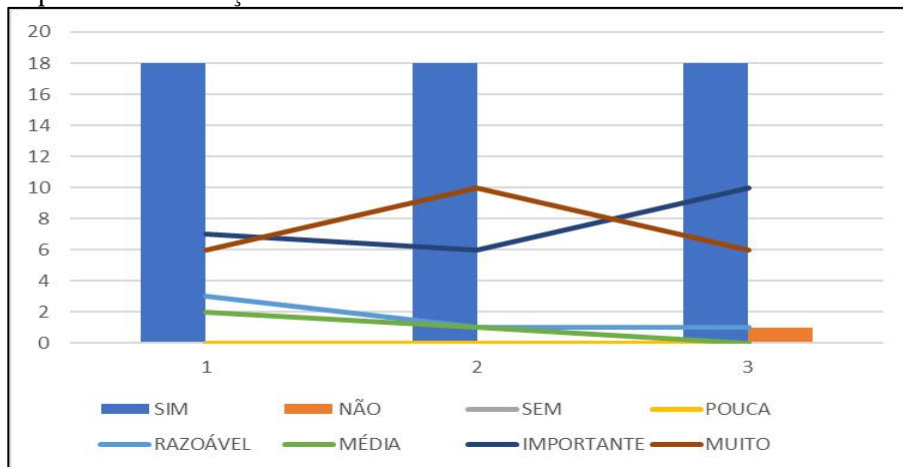
Acompanhamento diário de sistemático das faltas;

Reuniões de alunos, pais, professores e núcleo gestor;
A abordagem de temas de motivação e projeto de vida na aula de formação para a cidadania;
Visita as residências, caso haja necessidade para o conhecimento da realidade do aluno;
Apoio e desenvolvimento de atividades lúdicas e atrativas;
Atendimento individual ao aluno e sua família semanalmente;
Mediação de conflitos em geral;
(PPDTs pesquisados)

Entre as práticas citadas estão à abordagem de temas de motivação e projeto de vida nas aulas de formação para a cidadania e a mediação de conflitos para manter um clima de harmonia no ambiente escolar. No que diz respeito a essas ações foi perguntado aos professores se os mesmos estimulam um clima de harmonia na relação entre os alunos, incentivam e promovem através das aulas de formação para a cidadania atitudes e valores para o crescimento tanto profissional como pessoal dos alunos e se devido a construção do mapeamento promove melhoria no desempenho e comportamento dos discentes. A partir dos resultados obtidos nestes questionamentos construiu-se o gráfico 18.



Gráfico 18: opinião dos professores sobre aulas de formação para cidadania, mapeamento e mediação de conflitos.



Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se no gráfico que os pesquisados reconhecem a relevância de cada um dos aspectos investigados e que reintegram a realização das ações. Os dados coletados e analisados na perspectiva dos professores permitem uma melhor compreensão sobre as consequências decorrentes da atuação do professor diretor de turma ao longo do ensino médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de avaliar a eficiência do projeto professor diretor de turma na prática pedagógica nas turmas de ensino médio no município de Parambu-Ce, conduziu-se de inquietações, reflexões e angústias decorrentes das vivências diárias de professor diretor de turma de uma escola profissional do referido município, pois diante de tamanhas dificuldades socioemocionais dos educandos se faz cada vez mais necessária a formação integral para a cidadania. A palpabilidade do projeto professor diretor de turma como uma alternativa



para a os desafios da prática docente, redução de índices de evasão escolar, acompanhamento sistematizado de rendimento, infrequência e comportamento, relação professor/aluno, família/ escola, professor e seus pares configurou-se de grande relevância para o sucesso do processo educacional como um todo. Espera-se que estudos futuros possam apontar outras peculiaridades e reflexões de ampliação do conhecimento e do projeto.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Maria Galvão de Barros; ALMEIDA JUNIOR, Fernando Frederico de. **Jacques Delors e os Pilares da Educação**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 03, Vol. 02, pp. 12-25, Março de 2018. ISSN: 2448-0959
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 mar. 2017
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- CASSASSUS, J. **A Escola e a Desigualdade**. Brasília: Plano, 2002.
- CEARÁ. Projeto Professor Diretor de Turma. Folder. Seduc/Anpae, 2011.
- CEARÁ (Estado). Manual de orientações das ações do professor diretor de turma. Fortaleza: SEDUC/COPEM, 2014.
- GIL, A. C. – **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas S.A, 2009.
- GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr., 1995a.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5.ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 03 mar. 2017.
- LEITE, H. E. G. F. **As funções do Diretor de Turma na escola portuguesa e o seu papel no incremento da convivência**. [S.l.]. Vila Verde, Braga, Portugal, 2002.
- MACHADO, E. K. S. **Constituintes de uma práxis de mediação pedagógica do Professor Diretor de Turma**. 127 f. Dissertação (Mestre em Educação). Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.
- NUNES, J. C. A. **Orientações Metodológicas do Projeto Professor Diretor de Turma**. Fortaleza: SEDUC/CE, 2011.
- PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**, São Paulo: T. A. Queiroz, 1999
- Projeto Professor Diretor de Turma**. Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC. 2008. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/87-pagina-inicial-servicos/desenvolvimento-da-escola/3257-diretor-de-turma>>. Acesso em: 03 mar. 2017.
- TARFID, M. **Saberes docentes e formação profissional**. PETRÓPOLIS: VOZES, 2012
- VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento projeto e ensino e aprendizagem e projeto político pedagógico**. Cadernos Pedagógicos do Libertad. 22 ed. São Paulo: Libertad, 2012.
- VERGARA, S. C. projetos e relatórios de pesquisa em administração. São Paulo: Atlas, 1997.

ORGANIZADORES

VANZELLA, Elídio



Doutor em modelos de decisão em saúde (Estatística) pela UFPB, mestrado em modelos de decisão em saúde, especialista em gestão de pessoas e graduado em administração. Professor na Unifuturo, orientador para o Programa de Mestrado em Educação da Florida Christian University nos EUA e em 2018 aderiu ao Education Without Borders Program como “Professor Sem Fronteiras”. Pesquisador do GCET-Grupo de Cultura e Estudos em Turismo (base CNPq). e-mail: evanzella@yahoo.com.br

MONTEIRO, Ricardo



Professor universitário, palestrante e pesquisador, Doutor em Ciências da Educação e Interculturalidade pela Freie Universität Berlin (Alemanha), Mestre em Literatura Alemã Contemporânea pela Albert-Ludwig-Universität Freiburg (Alemanha), licenciado em Línguas e Literaturas Modernas pela Universidade de Lisboa (Portugal) e Bacharel em Teologia pela Humboldt-Universität zu Berlin/ Theologische Fakultät (Alemanha). É especialista em Inteligência Multifocal para Crianças (IMpC), mentor educacional e fundador do projeto piloto de referência “Universidade da Criança” em Portugal, que deu origem ao Projeto UniFuturo (Universidade do Futuro). Depois da Alemanha e Portugal, migrou para Brasil onde implementou o Programa Educação sem Fronteiras (PEsF) no norte-nordeste do País. Atualmente é Reitor da UNIFUTURO Faculdades Integradas do Brasil, Embaixador para a Educação da Florida Christian University (EUA) no Brasil e Vice-Presidente da Academia Brasileira de Meios Adequados à Solução de Conflitos (ABMASC).



AUTORES

ARAÚJO, Kaliane Barbosa da Silva

Mestrado em Educação pela Florida Christian University - FCU / EUA. Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN; Pós-graduação em Psicopedagogia Faculdade de Natal – FAL; Pós -graduação *latu sensu* em Educação Global, Inteligência humanas e construção da cidadania no âmbito do PEsF (Programa Educação sem Fronteiras) pela UNIFUTURO – Faculdade de Ensino Superior do Nordeste. Atuou como professora da EJA (Educação de Jovens e Adultos); professora dos anos iniciais; atualmente é coordenadora pedagógica.

CAVALCANTE, Antônio Almeida

Mestre em Ciências da Educação pela Florida Christian University -USA (2019); Pós-graduado em Matemática e Ciências da Natureza (2016); Pós-graduado em Gestão, Coordenação e Supervisão Educacional (2015); Pós-graduado em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2013); Pós-graduado em educação global, inteligências humanas e construção da cidadania (2018); graduado em física - UECE (2013); Licenciado em Matemática - IFCE (2016); tecnólogo em Hotelaria - IFCE (2019). Tem experiência na área educacional atuando como professor, pesquisador na área educacional de Ciências e tecnologias.

COSTA, Juracy Duarte da

Mestrado em Educação pela Florida Christian University - FCU / EUA.



CUNHA, Ana Nunes.

Mestrando em educação pela Florida Christian University - USA. Professora da rede pública do estado do Ceará, graduada em Letras-Português pela Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA, pós-graduada em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio pela faculdade Ateneu- FATE, pós- graduada em Português e Literatura Brasileira pela Universidade Cândido Mendes-PROMINAS. Participou da publicação dos artigos: Contos digitais como prática interdisciplinar no Ensino Médio, Contos Digitais como Prática Educomunicativa no Ensino de Literatura e do artigo Educomunicação e Cultura Afro-Indígena na Escola.

ELIAS, Josivan Alexandre

Mestrado em Educação pela Florida Christian University - FCU / EUA. Graduado em Administração pela Universidade do Vale do Acaraú e especialista em recursos humanos e marketing pelo instituto Ieducare. Formação em Eletrotécnico. Professor em cursos de graduação e pós graduação na área da administração.

LIMA, Antônio Rodrigues

Mestrando em educação pela Florida Christian University - USA. Graduado em Biologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2003) e graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2003). Especialista em Gestão da Educação pública pela UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora, MG e especialista em Educação Global, inteligências humanas e construção da cidadania, pela faculdade de Ensino Superior do Nordeste - PB. Professor efetivo da rede municipal - Parambu - CE e gestor escolar.

LUCENA, Kênia Lúcia Ribeiro da Costa

Mestrado em Educação pela Florida Christian University (FCU) EUA. Graduada em Letras pela UNP, possui Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão e Organização Escolar pela UNP e É professora do ensino médio do estado do Rio Grande do Norte e do município de João Câmara/RN. Atua como Inspetora de Ensino da Secretaria Estadual de Educação do RN. E-mail: keniaribeiro13@hotmail.com.



LUZ, Elkyane Maria

Mestrado em Educação pela Florida Christian University - FCU / EUA.

ROCHA, Eliane Vieira da

Mestranda em Educação pela Florida Christian University - FCU / EUA. Licenciada em Química (UFPI), com Licenciatura Plena em Ciências Biológicas (UESPI), Especialização em Gestão Ambiental e Urbana (IFPI), professora em Cajueiro da Praia-PI e docente na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Piauí.

ROCHA, Elizangela Vieira da

Mestranda em Educação pela Florida Christian University - FCU / EUA. Licenciada em Letras/Espanhol (UESPI), com Licenciatura Plena em Educação Física (UESPI) e Especialização em Fisiologia do Exercício (FAETE). Professora atualmente exercendo a função de Coordenadora Pedagógica em Cajueiro da Praia-PI.

ROCHA, José Eljarbas

Mestre em educação pela Florida Christian University (FCU) EUA. Graduado em pedagogia com habilitação em biologia e pós - graduado em psicopedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Especialista em gestão e coordenação pedagógica pela Faculdade de Tecnologia Darcy Ribeiro. Tem vasta experiência na área de pedagogia como professor do ensino fundamental e médio e atuando em gestão escolar e coordenação pedagógica.

SANTOS, Fábio Roberto Silveira

Mestrando em Educação Global com ênfase em novas tecnologias pela Florida Christian University - FCU/EUA. Graduação em Administração com especialização em Marketing. É especialista também em Gestão Estratégica de Negócios. Foi professor do Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia. Atuou como Professor na Faculdade de Ciências Educacionais. Lecionou na Faculdade Maria Milza (FAMAM). Atuou também como professor da UNEF.



SILVA, Francisca Bezerra da

Mestra em Educação pela Florida Christian University (FCU) EUA. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Pós-Graduada em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio, pela (UVA); Especialização em Educação Global, Inteligências Humanas e Construção da Cidadania (UNIFUTURO). Professora pedagoga da Prefeitura Municipal de Fortaleza.

SILVA, Maria Suerda Ribeiro da

Mestrado em Educação pela Florida Christian University - FCU / EUA. Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú; Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional, Educação Infantil e Anos Iniciais pela Faculdade de Excelência Educacional do Rio Grande do Norte; Pós-graduação em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Pós-graduação em Educação Global, inteligências humanas e construção da cidadania no âmbito do PEsF (Programa Educação sem Fronteiras) pela UNIFUTURO. Foi coordenadora pedagógica dos Setores de Educação Infantil e também do Ensino Fundamental.

TORQUATO, Camila Bernardo

Mestra em ciência da educação pela FCU – Florida Christian University. professora a 12 anos na rede estadual de ensino do Ceará, graduada em química pela UECE – Universidade Estadual do Ceará, especializada em educação global, inteligências humanas e construção da cidadania pela Faculdade de Ensino Superior do Nordeste.

VANZELLA, Elídio

Doutor em modelos de decisão em saúde (Estatística) pela UFPB, mestrado em modelos de decisão em saúde, especialista em gestão de pessoas e graduado em administração. Professor na Unifuturo, orientador para o Programa de Mestrado em Educação da Florida Christian University nos EUA e em 2018 aderiu ao Education Without Borders Program como “Professor Sem Fronteiras”. Pesquisador do GCET-Grupo de Cultura e Estudos em Turismo (base CNPq).



Nota dos organizadores

O serviço de revisão dos manuscritos coube aos autores dos capítulos. As informações e opiniões contidas nos capítulos não refletem necessariamente a visão dos organizadores e são de responsabilidade de seus autores. Os organizadores esclarecem que a citação total e/ou parcial dos textos contidos na obra deve ser feita de acordo com as normas científicas.



O GCET – Grupo de Cultura e Estudos em Turismo, ligado ao Departamento de Turismo e Hotelaria (DTH) do Centro de Comunicação, Turismo e Artes (CCTA), faz parte da UFPB-Universidade Federal da Paraíba, e do Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq. Tem o intuito de apresentar temáticas plurais, com foco nas questões de interesse acadêmico e empresarial, contribuindo para uma melhor compreensão do Turismo e da Hotelaria, no contexto do patrimônio cultural, impactos socioculturais, econômicos e ambientais, globalização, relações interculturais e comportamento do turista.



A **UNIFUTURO** foi fundada pelo pedagogo português Ricardo Monteiro, no ano de 2002, em Portugal. Como organização de utilidade pública, não governamental, desenvolveu como seu primeiro projeto mundial, a escola-conceito “UNIVERSIDADE DA CRIANÇA (2002-2011)”. Dedicou-se durante uma década ao desenvolvimento de uma pedagogia subsidiada pela Teoria da Inteligência multifocal de psiquiatra do escritor brasileiro Augusto Cury e pela Teoria das Inteligências Múltiplas do cientista americano Howard Gardner em solo lusitano, tendo atendido, durante o seu percurso escolar, a mais de 3000 mil crianças e jovens de várias nacionalidades, aptidões e talentos. Em 2012 o projeto UNIFUTURO migrou para o Brasil, instalando-se no Estado da Paraíba, na cidade de João Pessoa, ainda como ONG, iniciando o seu trabalho na área de formação de professores do ensino pré-escolar e fundamental com o Programa Educação sem Fronteiras (PEsF). Em 2016 a UNIFUTURO adquire o estatuto de Instituição de Ensino Superior e se especializa nas áreas na Educação Global, da Educação Inclusiva, das Neurociências, da Inteligência Multifocal para Crianças, da Bioética, da Mediação e Resolução de Conflitos e da Pesquisa Científica com mais de 800 projetos de pesquisa em curso no Brasil. A UNIFUTURO organiza desde 2015 o Congresso Mundial sobre Educação Global, Inteligências Humanas e a Construção da Cidadania no Nordeste do Brasil e lançou em 2017 o “OSCAR” dos professores, o “Prêmio Unifuturo da Educação”, que honra anualmente pessoas e projetos inovadores na área da educação.



FLORIDA CHRISTIAN UNIVERSITY

Fundada em 1985, na Flórida (EUA), a Florida Christian University (FCU) se transformou em uma organização de alcance global e hoje, além da sua sede em Orlando, marca forte presença em outros estados dos EUA e em mais de 50 países, entre eles o Brasil. Proporcionando oportunidades de aprendizado com alta qualidade em classes com formatos flexíveis, disponibilizadas online, com transmissões ao vivo ou presenciais em três idiomas: inglês, português e espanhol.

Oferecendo programas nos níveis de associado (tecnólogo), bacharelado, mestrado, doutorado e pós-doutorado em Administração, Comportamento, Educação e Teologia, a FCU é considerada o lugar ideal para a internacionalização da carreira, pois está, também, à frente de grandes eventos internacionais como o *Interbusiness/Coaching*, *InterLeadership*, o *InterMinistry*, que acontecem anualmente em Orlando, e dos diversos seminários que a instituição realiza durante todo o ano no Brasil, que promovem o intercâmbio de conhecimentos e potencialização de carreiras.

