



Revista
Academic Research

FAP

Revista Semestral - Volume 5, Nº 9, janeiro / julho de 2019

14
anos

Construindo o
Ensino Superior
de Qualidade na
Região do Baixo
Parnaíba!

CRESU
Centro Regional de Ensino Superior Arno Kreutz LT



COMISSÃO EDITORIAL

Lucas Moraes Santos

Cleane de Jesus Costa

Raimunda Nonata Fortes Braga

COMITÊ DE REDAÇÃO

Cleane de Jesus Costa

Lucas Moraes Santos

SECRETÁRIA

Grazieli Brito da Silva

CONSELHO EDITORIAL

Profª. Esp. Ana Carolinne de Oliveira Lima - FAP

Especialista em Docência do Ensino Superior – INTA

Profº. Dr. Casemiro de Medeiros Campos - FAP

Doutor em Educação – UFC/CE

Profª. Ma. Cleane de Jesus Costa - FAP

Mestra em Desenvolvimento Humano – UNITAU/ SP

Profª. Ma. Cleydlenne Costa Vasconcelos

Mestra em Parasitologia – ICB/UFMG

Profº. Dr. Cláudio Gonçalves da Silva - UFMA

Doutor em Agronomia/Entomologia Agrícola – UFLA/MG

Profª. Ma. Francinalda Araújo e Silva - FAP

Mestra em Desenvolvimento Humano – UNITAU/ SP

Profª. Ma. Katiane Alyne de Souza Ribeiro da Silva - FAP

Mestra em Desenvolvimento Humano – UNITAU/ SP

Profª. Anilde Silva Carvalho - FAP

Especialista em Docência do Ensino Superior – UCAM/RJ

Prof. Me. Lucas Moraes Santos – FAP

Mestre em Direitos Humanos – UnB/DF

Profº. Esp. Radson Ferreira do Vale - FAP

Especialista em Docência do Ensino Superior – FAP/MA

Profª. Ma. Raimunda Nonata Fortes Braga - FAP

Mestra em Desenvolvimento Humano – UNITAU/ SP

Profº. Dr. Regis Catarino da Hora - UFMA

Doutor em Ecologia e Recursos Naturais – UFSCAR/SP

PROGRAMAÇÃO VISUAL / DIAGRAMAÇÃO / CAPA

Raimunda Nonata Fortes Braga

José Victor Mesquita Moraes

NORMALIZAÇÃO

Rayssa Cristhália Viana da Silva

FAP Academic Research / Faculdade do Baixo Parnaíba. v. 5, n. 9, (jan./jul. 2019) – Chapadinha- MA, 2019.

v. 5, n. 9, (jan./jul. 2019)

Semestral

ISSN 2446-8312

1. Educação Superior – Periódicos. I. Faculdade do Baixo Parnaíba. II. Título.

CDU 378(051)

SOBRE A FAP ACADEMIC RESEARCH

A *FAP Academic Research* é um periódico editado e organizado pela Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP), instituição de educação superior localizada no município de Chapadinha, na região conhecida como Baixo Parnaíba e Alto Munim, no estado do Maranhão, Brasil. Além de cumprir o objetivo de constituir um veículo para a divulgação dos trabalhos de alta qualidade e rigor acadêmico produzidos pelo corpo docente e discente da FAP, o Periódico tem a missão de fazer avançar as trincheiras da consolidação da oferta de uma educação superior de qualidade e verdadeiramente emancipadora no interior do Maranhão.

Localizada no meio do semiárido maranhense, Chapadinha está rodeada por uma das regiões mais pobres do estado do Maranhão, por sua vez, um dos estados com os mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do país. Nesse contexto, os desafios envolvidos na oferta de educação superior de qualidade, sobretudo, para uma instituição privada, não são poucos. Desde a frágil educação básica oferecida pelas escolas públicas locais, até as dificuldades econômicas de uma população de gente muito trabalhadora, mas muito explorada e aviltada de direitos fundamentais, acumulam-se as dificuldades apresentadas ao processo educacional na região.

Em tal cenário, a FAP acredita que somente uma educação que emancipe de maneira duradoura e sustentável pode dar sentido à continuação desse projeto, caso em que a pesquisa científica, contextualizada e consciente de sua qualidade política inerente, tem um papel fundamental a desempenhar. Mais do que profissionais tecnicamente qualificados para o mercado de trabalho, a FAP busca formar cidadão críticos e capazes de transformar as suas realidades e as daqueles a sua volta. É justamente esse processo de emancipação que pode ser muito favorecido pelas habilidades de pesquisadores, cuja função básica é a de tirar paradigmas do pano de fundo social, questioná-los e, se necessário desconstruí-los.

Contamos, portanto, com a colaboração de toda a comunidade acadêmica da FAP para enriquecer cada vez mais a produção científica séria e crítica desta IES. Da mesma forma, convidamos professores, estudantes e pesquisadores, desde a iniciação científica até o pós-doutoramento, a contribuírem com o periódico com seus trabalhos e pesquisas, a fim de fortalecer a missão de Davi contra Golias que é esta de viabilizar a pesquisa e a emancipação pela educação no interior do Maranhão.

Os trabalhos devem ser enviados em arquivo eletrônico em word para <nupek@fapeduca.com.br> , incluindo:

- O corpo do artigo, com 7.000 a 10.000 palavras. As notas de rodapé devem ser, preferencialmente, curtas e objetivas, ao passo que as referências bibliográficas devem estar de acordo com o padrão ABNT;
- Breve biografia da autora ou do autor, com, no máximo, 50 palavras;
- Um resumo do artigo, respeitando o máximo de 150 palavras, incluindo palavras-chave que facilitem a catalogação bibliográfica.

Embora priorizemos trabalhos inéditos, subsidiariamente, poderemos aceitar trabalhos já publicados, que sejam de indiscutível relevância para a temática da Revista. Por sermos uma Faculdade que oferece majoritariamente cursos das Ciências Sociais Aplicadas, nosso foco está em artigos com temáticas relativas à Gestão da Educação, Políticas Sociais, Metodologias da Educação e Direitos Humanos, mas em função de nossa missão interdisciplinar, estimulamos o envio de trabalhos relacionados a outros temas, que possam, de alguma forma, ser correlatos.

Desde já, agradecemos a parceria.

Equipe editorial.

EDITORIAL	4
DEMOCRACIA DE VOZES E NÃO DE ECOS: a concentração da propriedade dos meios de comunicação e a eliminação do político no cerne da crise da democracia moderna Lucas Moraes Santos	5
LÍNGUA INGLESA E OS FATORES INFLUENCIADORES DO ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA Allyson César da Conceição Silva Jeordan dos Santos Simões Silvana Carla Bezerra de Sousa	17
O FRACASSO ESCOLAR: o olhar da equipe gestora e de um professor da Escola Pública Municipal Raio de Luz, de Chapadinha - MA Ana Cláudia Pereira de Lima Erlanny Batista de Farias Francisco das Chagas de Oliveira Alves Francy jane Souza Carvalho Gracimar de Oliveira Braga Wallisson Winiscovisk de Lacerda Santos Conceição de Maria Carvalho da Cunha	40
O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: desafios e possibilidades da escola municipal Unidade Integrada Isaias Fortes de Meneses Fernanda da Silva Almeida Flávia Regina Rocha Rodrigues Jessica Teixeira Silva Josenildes Silva Sousa Laiane Francisca dos Santos Luzinete Rodrigues Silva Enir Ferreira Lima Valmir da Silva	62
PRODUÇÃO TEXTUAL NA SALA DE AULA: como será? Claudio José Rego Chaves Cleane de Jesus Costa Natália de Sousa da Costa	84

EDITORIAL

À medida que a Faculdade do Baixo Parnaíba, instituição responsável pela edição e publicação deste periódico, se aproxima de seu jubileu de 15 anos, sua vocação pela defesa da educação como ferramenta crucial para a emancipação de um povo consolida-se e evidencia-se através da produção acadêmica emanada de seu corpo docente e discente. Entretanto, neste mesmo período a FAP vem crescendo, expandindo o seu campo de atuação e diversificando os cursos em que oferece formação de nível superior de qualidade. Neste movimento, a produção acadêmica da Faculdade e o seu interesse pela produção acadêmica produzida por agentes de outras instituições de ensino e pesquisa vem se ampliando para além do âmbito das licenciaturas e adentrando o campo das ciências sociais, notadamente, tendo em vista vocação das demandas da região onde está inserida, as ciências sociais aplicadas.

Neste sentido, a *FAP Academic Research* passa gradativamente, a partir deste número, a refletir essa diversidade e interdisciplinaridade do conhecimento produzido no seio de sua comunidade acadêmica. Além dos artigos de praxe, que oferecem perspectivas arrojadas e fundamentadas a respeito dos temas prementes no campo da educação, passando pelo processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, perfil dos profissionais na docência do ensino superior e gestão democrática em escolas públicas, este número traz ainda uma reflexão crucial para o nosso tempo, tanto jurídica quanto política acerca do atual estado de concentração da propriedade dos meios de comunicação no Brasil e a repercussão de tão concentração para a crise em nossa democracia.

A *FAP Academic Research* segue, assim, cumprindo sua missão de produzir e difundir conhecimento fundamentado e de qualidade oferecendo as necessárias pontes entre teoria e a realidade necessariamente conflituosa em que está inserida. Que possamos continuar contribuindo para o desenvolvimento e emancipação do povo do Baixo Parnaíba a partir do conhecimento.

A equipe editorial.

DEMOCRACIA DE VOZES E NÃO DE ECOS: a concentração da propriedade dos meios de comunicação e a eliminação do político no cerne da crise da democracia moderna

DEMOCRACY OF VOICES AND NOT ECOS: the concentration of media ownership and the elimination of politicians at the heart of the crisis of modern democracy

Lucas Moraes Santos¹

RESUMO: O presente artigo em forma de ensaio versa sobre déficit democrático ocasionado pelo atual estado de concentração da propriedade dos meios de comunicação nas mãos de poucas famílias no Brasil. A partir da metáfora fundada na mitologia grega, analisa jurídica e politicamente as consequências dessa concentração para o sistema econômico, para a legitimação social dos direitos humanos de grupos minoritários e para a democracia brasileira, ao passo que propõe alternativas para o atual regime.

Palavras - chave: Meios de comunicação. Concentração da Propriedade. Democracia.

ABSTRACT: This essay paper deals with the democratic deficit caused by the current state of concentration of media ownership in the hands of few families in Brazil. From the metaphor based on Greek mythology, it analyzes legally and politically the consequences of this concentration for the economic system, for the social legitimation of the human rights of minority groups and for Brazilian democracy, while proposing alternatives for the current regime.

Keywords: Media. Concentration of Ownership. Democracy.

1 INTRODUÇÃO

Existe na mitologia grega um personagem cuja história, como tantas outras, deu origem a um vocábulo ainda hoje em uso na maior parte das línguas do ocidente. Trata-se do mito da ninfa Eco. Diz-se de Eco que falava em demasia e que possuía uma constante necessidade de ter a última palavra. Eventualmente, porém, essa característica a fez cruzar o caminho da deusa Hera que, em sua ira, condenou Eco por toda a eternidade a somente repetir a última palavra dita pelo interlocutor. Incapaz de comunicar-se de maneira independente dali em diante, Eco estaria para sempre limitada à repetição vazia e fragmentada do discurso de outros.

¹ Pós-Graduando em Direitos Humanos pela Universidade de Brasília (UnB), Graduado em Direito pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: lucasantos.moraes@gmail.com.

Tomaremos emprestada esta estória da mitologia grega para auxiliar-nos na compreensão do problema que, aqui, nos propomos a analisar. Trataremos, portanto, das interseções entre a concentração da propriedade dos meios de comunicação e massa no Brasil e a qualidade e densidade de nossa jovem democracia, dando especial atenção às repercussões de tais elementos para a consolidação de direitos fundamentais ligados a minorias.

Assim, parece-nos que, tal qual a ninfa Eco após o castigo a que foi condenada pela deusa Hera, a comunicação social no país, em função do cenário de alarmante concentração da propriedade dos meios de comunicação, encontra-se presa em um expediente de repetição e reprodução daquilo que interessa aos detentores do poder econômico que os sustentam, incapaz de produzir comunicação livre e original. Se este é o caso, buscamos aqui, compreender as repercussões de tamanha fragilidade para o pluralismo no sistema democrático no contexto brasileiro e, portanto, para a situação de garantia e efetivação dos direitos fundamentais de minorias.

2 PLURALISMO, DEMOCRACIA E CONSTITUIÇÃO

Não obstante o eixo central da reflexão aqui empreendida diga respeito aos eventuais efeitos deletérios que a subtração de vozes do cenário da comunicação social tem sobre a qualidade do sistema democrático, entendemos como crucial que nos voltemos primeiramente à compreensão daquilo de Chantal Mouffe (1992, p. 1) chama de “[...] especificidade da democracia liberal pluralista [...]”, na qual estamos inseridos e que foi determinante para a formação constitucional da maioria dos países ocidentais nos séculos XX e XXI, em cujas democracias analisamos os efeitos dos discursos midiáticos hegemônicos.

Para esta finalidade, o diálogo proposto por Chantal Mouffe, defensora da democracia liberal pluralista, com o implacável adversário daquele modelo, Carl Schmitt, oferece-nos justamente o panorama de que precisamos a fim de realizar a reflexão a que nos dispusemos. Nossa intenção maior aqui é a de estabelecer a centralidade da noção de pluralismo para o modelo de democracia liberal no qual vivemos, para que este pluralismo sirva de elo entre democracia, política e comunicação social.

No texto escrito pela autora, sem aceitar a tese de Carl Schmitt, segundo a qual a democracia moderna estaria fadada ao fracasso por fundar-se na tentativa de conciliação de dois ideais de natureza mutuamente excludente e derogatoriamente incompatíveis, quais sejam, o ideal de democracia – para Schmitt fundado na identidade entre governados e governantes - e o liberalismo – fundado na representação (e não na identidade) através do

parlamento - Chantal Mouffe, não descarta a pertinência de algumas das críticas elaboradas por Schmitt à versão moderna da democracia.

Essa indagação sobre a natureza da democracia pluralista enquanto regime, pode ser enfocada a partir da obra de um de seus mais brilhantes e intransigentes adversários: Carl Schmitt. Conquanto elaboradas no início do século as críticas que Schmitt dirige à democracia parlamentarista liberal permanecem extremamente pertinentes, e aqueles que acreditam que a posterior adesão do autor ao Partido Nacional Socialista nos permitiria ignorá-las dão prova de grande superficialidade. Enfrentar um adversário tão rigoroso e perspicaz faz com que nossa reflexão avance, já que as questões que levanta são de primeira ordem e importância (MOUFFE, 1992, p. 2).

A crítica elaborada por Schmitt à democracia liberal, à qual Mouffe refere-se, é de que a democracia liberal, cujos contornos vieram sendo desenhados no ocidente a partir do século XIX, promoveu uma articulação estéril e condenada entre dois princípios políticos mutuamente excludentes e irreversivelmente heterogêneos: o princípio da identidade, típico de governos democráticos, e o princípio da representação, que faz parte do espectro filosófico de governos monárquicos. Por esse motivo, para Schmitt a democracia liberal, estaria condenada ao fracasso (MOUFFE, 1992).

Para Schmitt, o princípio maior do liberalismo em voga na forma atual de democracia seria o princípio do livre debate de opiniões, isto é, o de que a verdade pode ser encontrada mediante a mera possibilidade de que haja o livre debate público de opiniões contrárias, sendo o parlamento o *locus* desenvolvido para essa finalidade. Tal princípio implica em reconhecer que não há uma verdade pronta, definitiva. Pelo contrário, ela pode sempre ser redefinida a partir da constante tensão entre posições contrárias (Ibid.).

Segundo Schmitt, o princípio liberal fundamental, em torno do qual se ordena tudo o mais, é o de que a verdade pode ser encontrada a partir do livre embate das opiniões. Sob tal perspectiva, não há verdade definitiva, que é redefinida em termos "de uma simples função em uma eterna concorrência de opiniões" (p. 45). A razão de ser do parlamentarismo reside, portanto, no fato de que ele consiste em um processo de confrontação de opiniões, donde pode surgir a vontade política. O que, portanto, seria essencial no Parlamento, é a "troca pública de argumentos e contra-argumentos, os debates públicos, e o fato de se parlamentar: portanto, ele não conduz de forma alguma a se pensar diretamente na democracia" (Ibid, p. 10).

Para Schmitt, a contradição entre liberalismo e democracia reside no fato de que ele entende o requisito de soberania popular da democracia como equivalente a uma identidade entre governantes e governados, isto é, que a lei reflita precisamente a vontade popular. Isto não acontece no liberalismo, regido pelo princípio da representação e justamente o que impede que a democracia, enquanto identidade entre governantes e governados, se realize plenamente no formato articulado com o liberalismo que tem estado em voga desde o século XIX. Neste sentido é que o autor chega mesmo a afirmar que, que regimes tipicamente

autoritários, como bolchevismo e fascismo são na verdade, apenas antiliberais, como toda ditadura, porque cerceiam o livre debate público de ideias, mas que, a princípio, estão mais aptos a realizar a vocação democrática de identidade entre governantes e governados do que essa democracia hodierna de cores liberais (MOUFFE, 1992, p. 3).

Mouffe destaca que, embora devamos defender a democracia liberal a todo custo, é preciso atenção para a pertinência de algumas das críticas de Schmitt ao modelo, especialmente no tocante a ausência de “elaboração satisfatória dos princípios políticos da democracia representativa”. É preciso defendê-la até mesmo das idiossincrasias do próprio liberalismo. A saber:

Essa ausência de elaboração satisfatória dos "princípios políticos" da democracia representativa não pode deixar de acarretar consequências nefastas para o regime liberal democrático. Na medida em que suas instituições são percebidas como simples técnicas instrumentais para a escolha de governantes, é pouco provável que pudessem ser asseguradas com um tipo de adesão popular que garantisse uma efetiva participação na vida democrática. O que falta em tais condições é aquela "virtude política" que Montesquieu considerava indispensável à democracia e que identificava como "amor às leis e à pátria". O desmoronamento da vida democrática e a crescente descrença na ação política que constatamos atualmente é sem dúvida o preço que pagamos por termos negligenciado o domínio da reflexão ética e filosófica sobre a democracia, e por termos dado algum crédito à pretensa neutralidade da ciência política (MOUFFE, 1992, p. 4).

O argumento de Carl Schmitt se prova, portanto, fundamental para que possamos repensar o nosso formato de democracia liberal porque revela a negligência com que tem sido tratada a sua fundamentação filosófico-política. Adotou-se essa espécie de visão procedimental, “prática” e cínica da democracia, que terminar por servir de uma fundação demasiadamente frágil para a larga adesão popular que presume.

É nesta empreitada, de buscar os fundamentos que provém a “especificidade da democracia moderna e o papel central que nela desempenha o pluralismo” que Mouffe se lança neste texto e é de onde tiraremos grande proveito para a análise que buscamos empreender.

No que tange ao pluralismo, caractere central da democracia moderna para a autora, fala-se, sobretudo, em liberdade individual para buscar ser feliz da maneira que lhe convir, em suma, assim entendida o pluralismo consiste na recusa de uma visão única de bem comum (Ibid).

Neste ponto, Mouffe (Ibid), reconhece não ser o pluralismo um caractere necessariamente associado com a ideia de democracia, enquanto soberania popular, e que, se o pluralismo é condição de existência absoluta da democracia moderna, o é graças a articulação com o liberalismo.

Aqui é onde fica mais claro o porquê do antagonismo implacável de Schmitt em relação ao liberalismo: uma visão como aquela sustentada pelo liberalismo, fundada na noção de pluralidade, implica na renúncia da ideia de verdade absoluta, endossada por aqueles que defendem posições de caráter racionalistas, Carl Schmitt sendo um deles. Ao sustentar uma visão pluralista, o liberalismo, pelo contrário, propõe que renunciemos à possibilidade de um resultado definitivo (MOUFFE, 1992, p. 5).

É por essa razão que ele denuncia a articulação que permitiu o nascimento da democracia liberal. É claro, com efeito, que, em sua crítica à democracia parlamentar, o adversário de Schmitt não é em primeiro lugar a democracia — que ele define recorrendo, exclusivamente, à identidade entre dirigentes e dirigidos —, mas o liberalismo e o pluralismo, o que ele rejeita é o que Claude Lefort designa como "a dissolução dos reparos da certeza", e que marcou o advento da modernidade no nível político (MOUFFE, 1992, p. 5).

A grande contribuição de Mouffe aqui é justamente indicar-nos que, ao criticar a democracia moderna, inadvertidamente, através daquilo que lhe escapa sobre ela, Carl Schmitt nos oferece os indícios que procurávamos a respeito de sua natureza. Ora, a visão sustentada por ele, que viria a aderir a ao nazismo no futuro, de forma alguma se opunha à ideia democracia, mas sim, ao liberalismo. Isso porque Schmitt somente compreende a democracia como um sistema viável na medida em que conseguimos produzir homogeneidade social através dela (daí o apego à noção de verdade única). Schmitt parece ignorar a grande novidade da modernidade, qual seja, a sua irreversível pluralidade e consequente impossibilidade de uma resolução definitiva para a questão da verdade. Isto é, a democracia moderna não só coexiste com o constante conflito, com a constante tensão entre dois lados, como é feita dela e dela precisa uma vez que, como já ficou claro, a lógica democrática, por si só, não dá conta de garantir o respeito aos direitos dos homens e mulheres (Ibid).

Michel Rosenfeld destaca, por sua vez, a imprescindibilidade de perceber a interação humana como dotada de uma clivagem entre o “eu” e o “outro”, a fim de que a existência e o lugar do sujeito sejam capazes de despertar problemas significativos. Assim como percebemos a partir da dialética entre as análises de Mouffe e Schmitt, Rosenfeld revela também como uma inovação da modernidade e de seu constitucionalismo o contraste entre o “eu” e o “outro”, por que este resulta do pluralismo que é inerente a este momento específico do constitucionalismo. Na pré-modernidade, lugar de onde, para Mouffe, Schmitt emite sua visão do modelo moderno de democracia, era possível suprimir o conflito entre o “eu” e o “outro” na medida em que havia uma visão unificada sustentada pela religião, pela ética e pelas normas jurídicas, que se apoiavam mutuamente e que eram compartilhados virtualmente pela totalidade da população.

Em um nível, o eu (*self*) constitucional pluralista se enfrenta com o seu outro que é a tradição que mantinha integrada a ordem sociopolítica pré-moderna. Pode-se referir a esse outro como o “outro externo”. Em outro nível, o pluralismo constitucional requer que um grupo que se constitua em um eu (*self*) coletivo reconheça grupos similarmente posicionados como outros *selves*, e/ou que cada eu individual (*individual self*) trate os demais indivíduos como outros eu, como outras pessoas (*selves*). Em contraste com o outro externo, este último, precisamente por integrar a comunidade política constitucional (*constitutional polity*), pode ser denominado o “outro interno” (Ibid., p. 6).

A respeito da novidade da modernidade, esta mesma ignorada por Carl Schmitt, também Menelick de Carvalho Netto e Guilherme Scotti (2011, p. 3), vêm apresentá-la como fundada em uma ruptura com uma eticidade estática, e na promoção de uma visão mais dinâmica e, justamente plural. A saber:

A Filosofia do Direito assume um papel central para a reflexão daqueles que inventaram a idade moderna.³ A evidência racional dos direitos naturais entendidos como princípios morais universais indisponíveis que expressavam a exigência do reconhecimento também institucional de que todos os seres humanos nascem iguais, livres e proprietários, no mínimo de si próprios, era uma crença tão forte que literalmente provou-se capaz, de antes mesmo de haver provocado a eclosão da era das revoluções, já inocular um efeito dissolvente nas próprias bases da sociedade. Essas evidências passam a ser os critérios com base nos quais a imóvel, sólida e absolutizada eticidade tradicional torna-se uma eticidade reflexiva⁴, plural e fluída, apta a se voltar criticamente sobre si mesma, de tal sorte que nós, até hoje e cada vez mais, escrutinamos, todos os dias, os nossos usos, costumes e tradições para discernir os que podem continuar a sê-lo, daqueles que, quando questionados à luz do conteúdo de sentido sempre renovado desses crivos, passam a ser vistos como abusos e discriminações (CARVALHO NETTO; SCOTTI, 2011, p. 3).

É verdade também, entretanto, que também o sistema liberal, por si só, não dará conta de prevenir a violações a direitos fundamentais dos homens e mulheres inseridos em um determinado contexto social de enunciado democrático. Como bem identifica Carl Schmitt em uma de suas críticas mais pertinentes ao liberalismo, o individualismo, típico da lógica liberalista, tende a impedir a formação de identidades coletivas, que é, para o autor, onde reside o critério do político. É possível dizer que, de certa forma, o individualismo liberal exacerbado contribui para a despolitização do corpo social, ideia que nos servirá mais a frente para a reflexão a respeito do impacto dos conteúdos veiculados pela mídia para o corpo social.

3 COMUNICAÇÃO SOCIAL, CONCENTRAÇÃO E A FORMAÇÃO DOS ECOS

Atingimos, portanto, o ponto em que a Teoria da Democracia intersecciona-se com o problema da concentração da propriedade dos meios de comunicação. A concentração tende a homogeneizar o corpo social, a produzir um artificial consenso, que despolitiza, desarticula e tende a maquiagem os conflitos inerentes a diversidade de identidades que a modernidade abriga em nossas democracias. Aqui fica claro que a concentração da propriedade dos meios de

comunicação, mais do que um problema meramente econômico e de livre concorrência, é um problema que diz respeito à densidade de nossa democracia pluralista.

A tendência à formação de monopólios e oligopólios acaba sendo uma tendência no ambiente de um capitalismo pouco regulado, tanto que enseja a criação de leis antitruste e de toda sorte de comissões de fiscalização de monopólios e fusões como, por exemplo, o Conselho Administrativo de Defesa Econômica no Brasil, o CADE. Para David Harvey:

A competição, como Max observou, tende sempre ao monopólio (ou oligopólio), simplesmente porque a sobrevivência do mais apto na guerra de todos contra todos elimina as empresas mais fracas. Quanto mais feroz a competição, mais veloz a tendência ao oligopólio, para não dizer monopólio. Portanto, não é por acidente que a liberalização dos mercados e celebração da competição nos últimos anos produziram uma incrível concentração de capital (Microsoft, Rupert, Murdoch, Bertelsman [...]) (HARVEY, 2003, p. 145).

Mesmo em um aspecto estritamente econômico, a concentração e formação de oligopólios tem efeitos deletérios em termos de diversidade e de justiça na distribuição de renda.

Esta dinâmica estrutural não teria a importância que tem não fosse pelo fato de os capitalistas cultivarem ativamente poderes monopólicos. Desta maneira eles tornam real o controle de longo alcance sobre a produção e a comercialização e, assim estabilizam seu ambiente de negócios para permitir o cálculo racional e o planejamento de longo prazo, a redução do risco e da incerteza e, em termos mais gerais, garantir para si mesmos uma existência relativamente pacífica e sem problemas. A mão visível da empresa, como Alfred Chandler a chama, assumiu, em consequência, importância muito maior para a geografia histórica capitalista do que a mão invisível do mercado, tão valorizada por Adam Smith e exibida *ad nauseam* diante de nós nos últimos anos como poder condutor na ideologia neoliberal da globalização contemporânea (HARVEY, 2001, p. 147-146).

Venício A. de Lima (2001, p. 112) alerta para o fato de que, ao contrário do que muito se defende, o “mercado” há muito tempo já lida de maneira naturalizada com a formação de oligopólios nas empresas de mídia.

Ao contrário das incontáveis previsões anteriores, o “mercado” trabalha já há algum tempo com a realidade da oligopolização crescente no setor de comunicações. Claro está que, na re-significação discursiva inerente ao processo de globalização, a oligopolização é tratada com outros nomes (sinergia, por exemplo) e é considerada como inevitável sinal de modernização econômica (DE LIMA, 2001, p. 112).

Não obstante o alerta, o autor afirma que as implicações que a propriedade e o controle oligopolístico, com a hegemonia de um único grupo empresarial, acarretam para a consolidação democrática no Brasil têm sido historicamente relegadas a segundo plano na ciência política e nas teorias da democracia.

Apesar do descaso, não resta dúvidas a respeito da crescente relação entre informação e conhecimento, como da centralidade exercida pelo conhecimento como fator de poder nas sociedades contemporâneas. É crucial, portanto, não reduzir a importância das

comunicações apenas à transmissão de informações, porque não tratamos aqui de canais neutros. A mídia detém um poder de construção de realidades a longo prazo, através das representações que faz da vida humana. A mídia é construtora de significações, de maneira que a questão da concentração ultrapassa em muito a questão econômica. (DE LIMA, 2001, p. 113)

Corrobora com esta visão Ignacio Ramonet (2003, p. 246) ao alertar para os riscos das grandes fusões que vem ocorrendo nestas primeiras décadas do século XXI no campo da difusão da cultura de massa e para as maneiras com que tais fusões representam riscos à consolidação democrática. Assim, para o autor: “é significativo que no ano 2000 tenhamos assistido ao surgimento de megagrupos de comunicação mundial, Time Warner, com a empresa líder de Internet, America Online; uma empresa antiga, a Time Warner, e uma empresa nova, a America Online”.

Fica assim demonstrada a enorme vocação materialmente hegemônica que essas empresas possuem, e que colocam a uso no intuito de produzir processos de homogeneização social, do tipo em que Carl Schmitt acreditava como imprescindíveis para o bom sucesso de uma democracia. Para ele, somente uma sociedade homogênea estaria apta a produzir uma identificação entre governados e governantes, ideia que anos depois seria utilizada justamente pelo aparato midiático hegemônico do regime nazista na Alemanha, ao qual Schmitt viria a aderir. Por isso, muito interessa às elites da mídia que os processos de eliminação da pluralidade e, portanto, como já vimos, de despolitização do corpo social sejam efetuados de maneira bem-sucedida. Neste sentido:

[...]. Porque o sistema midiático, da maneira como o defino, é o aparato ideológico da globalização. É o sistema que, em certa medida, constitui o modo de inscrever, no disco rígido de nosso cérebro, o programa para que aceitemos a globalização. Esse sistema ideológico, esse aparato ideológico global, é o aparato midiático em seu conjunto. Quer dizer, o que a imprensa diz, a televisão repete, a rádio repete, e não apenas nos noticiários, mas também nas ficções, na apresentação de um tipo de modelo de vida que se deve apresentar (RAMONET, 2003, p. 248-247).

Naquilo que Ramonet aduz a respeito da apresentação de um tipo único de modelo de vida por parte dos meios de comunicação, podemos identificar um claro paralelo com a Teoria da Democracia e, em particular, com a crítica de Chantal Mouffe à visão que Schmitt reserva para as sociedades democráticas. Referimo-nos à exposição feita por Mouffe do ideário racionalista de Schmitt, que o leva a acreditar na necessidade de propagação de uma verdade absoluta e imutável e, portanto, na conseqüente homogeneização do corpo social e neutralização das disputas. Uma tal visão que se incompatibiliza com a noção de pluralismo, como vimos, enquanto liberdade individual para buscar a felicidade como bem se queira, e

que demonstra a enorme barreira que a concentração da propriedade dos meios de comunicação representa para a consolidação das democracias liberais pluralistas. (MOUFFE, 1992)

Como aludimos em nossa metáfora inicial, nossos ouvidos estão bombardeados de ecos de um mesmo discurso, de uma mesma verdade, quando existem tantas vozes (assim, no plural) que deveriam estar sendo ouvidas.

Na atual lógica de funcionamento da maior parte das empresas de mídia, por exemplo, o ato de informar já não possui a conotação educativa, formativa e emancipatória que poderia ter. A informação é divulgada em total subserviência à lógica comercial. É a lucratividade que determina quais informações serão divulgadas e como serão difundidas. Segundo Ramonet (2003, p. 247) “compra-se e vende-se informação com o objetivo de obter lucros. Esta é uma lei importante, de modo que a informação não se move e função das regras da informação – o que faria da verdade, por exemplo, uma referência suprema -, mas em função das exigências do comércio, que fazem do ganho, ou do interesse o imperativo supremo”.

É possível inclusive identificar as estratégias adotadas pelas grandes empresas midiáticas na elaboração de discursos que sejam eficientes no objetivo de produzir informação e conteúdo homogeneizantes. Para Ramonet (2003, p. 249), as estratégias encontram-se basicamente contidas no âmbito da retórica, que deve ser sempre apresentada na forma de um discurso rápido, com textos e frases curtos dotados de títulos impactante. Deve ser também simples. É facilmente identificável nos veículos de grande circulação que o conteúdo apresentado é elementar, dotado de uma construção sintática simples e de imediata absorção. Faz uso, também, da espetacularização, da dramatização, de modos que o riso é ostensivamente utilizado no discurso publicitário, ou a tragédia no noticiário, por exemplo. Trata-se, portanto, de um discurso infantilizante e que, por isso mesmo, é muito sedutor e muito confortável de se receber, o que explica a enorme dificuldade em produzir um discurso de contra-informação que seja tão sedutor quanto, isto é, que acabe não sendo dirigido a uma pequena minoria.

4 O PLURALISMO NA MÍDIA PELA SALVAGUARDA DO POLÍTICO E DA CONSOLIDAÇÃO DA DEMOCRACIA

Até aqui nos foi possível estabelecer os dois eixos axiais da reflexão a que nos propomos. No primeiro, estabelecemos, com a ajuda de Chantal Mouffe e outros pensadores da filosofia do direito e da teoria da democracia, do quilate de Menelick de Carvalho Netto e

Michel Rosenfeld, a centralidade do pluralismo para a manutenção e para o aprofundamento das democracias modernas. Em seguida, estabelecemos relação íntima do pluralismo nas sociedades modernas com os meios de comunicação e aquilo que é por eles veiculado. Nesta etapa final de nossa argumentação, nos debruçaremos sobre a conclusão da linha de pensamento até aqui sustentada, para posicionar a desconcentração da propriedade dos meios de comunicação como uma prioridade para o avanço do pluralismo nas democracias e a consequente consolidação destas.

Central para esta etapa final de nossa discussão é aquilo que já vimos a respeito do conceito de político, definido como tensão e disputa entre visões opostas, e aceito como parte salutar do jogo democrático liberal, por tender a uma noção de verdade em perpétua mutação, em constante construção. Schmitt, entretanto, não aceita esta concepção segundo a qual a existência do conflito é parte integrante necessária de uma democracia. Para o autor, a necessidade de unidade política deve ser a prioridade em prol do bom funcionamento do sistema. A respeito disso, Chantal Mouffe alerta para a necessidade de defender a democracia moderna de investidas como estas que, por vezes, desembocam em impulsos totalitários. Todas estas pretensas alternativas homogeneizantes, tal como Schmitt, parecem ignorar a especificidade da democracia moderna, isto é, ignoram que:

[...] nas sociedades nas quais reina o pluralismo e onde a existência de conflito e divisão já se tenham tornado legítimas, não é mais possível que se conceba o povo como se se tratasse de uma entidade unificada e homogênea dotada de uma única vontade geral. É necessário repensar a política democrática afim de que ela redefina o pluralismo e a liberdade individual. A lógica democrática da identidade entre governantes e governados não pode, por si só, garantir o respeito aos direitos do homem — que são um elemento constitutivo do regime liberal democrático —, e não é senão graças à sua articulação com as instituições do liberalismo político que a lógica da soberania popular pode ser compatível com o pluralismo (MOUFFE, 1992, p. 6).

A herança racionalista presente no discurso de Schmitt, tal qual alude Mouffe, diz respeito, na verdade, a um resquício pré-moderno. A necessidade de buscar uma verdade absoluta e quase que substancial parece vir da impulso pré-moderno da figura mística e onipotente do Deus cristão. Verdadeiramente moderna é a postura de reconhecer as limitações humanas e, portanto, que um consenso universal e estático jamais será alcançado, mas que, pelo contrário, é a constante tensão nas disputas que tem-se a garantia da constante renovação e do reconhecimento das relações de poder e de opressão que existem dentro do corpo de uma sociedade.

Importa reconhecer, também, que o pluralismo a que se presta esta defesa, precisa estar consciente da sua natureza política e, portanto, deve encontrar como seu limite, a

estrutura de comunidade de valores que integra e que possibilita a sua própria existência.

Nesse sentido:

Com efeito, princípios antagônicos de legitimidade não podem coexistir no seio de uma mesma associação política, pois aceitar que o pluralismo exista nesse nível conduz fatal e automaticamente a que se torne incongruente e disparatada a realidade política do Estado. O que não implica que o pluralismo não possa existir em outros domínios como o religioso, o cultural, bem como no nível dos partidos. Um tal pluralismo, no entanto, requer a obrigação de fidelidade a uma certa idéia de comunidade política que cristalize as instituições e os princípios que são próprios do modo de existência coletiva pressuposto pela democracia moderna como nova forma política de sociedade (MOUFFE, 1992, p. 12).

Não é preciso grande esforço para compreender as motivações por trás da crescente despolitização dos discursos midiáticos para as massas e consequente eliminação do conflito. Quanto mais pacíficas, mais homogêneas e, portanto, mais maleável o corpo social. Adicionalmente, quanto menos conflitos, menos haverá a percepção e o agrupamento dos indivíduos em unidades políticas.

Concluimos, portanto, que a visão positivista da democracia liberal, que contempla meramente os aspectos formais desta forma de governo, falhou em oferecer as soluções para os problemas surgidos de suas brechas, dentre os quais a possibilidade de formação destes grandes conglomerados de mídia, potencialmente letais para aquilo que constitui justamente o maior trunfo das democracias modernas: sua relação inerente com o pluralismo. Urge, assim, que os sistemas constitucionais promovam instrumentos que possibilitem a pluralização dessas vozes, tanto no que diz respeito as tecnologias já consolidadas, quanto no que diz respeito às tecnologias em franco processo de consolidação. Só assim, os conflitos sociais poderão se dar pelo intermédio de vozes claras, e não de um mesmo eco, propositalmente confuso e incompatível com o plural.

REFERÊNCIAS

CARVALHO NETTO, M. SCOTTI, Guilherme. **Os Direitos Fundamentais e a (in)certeza do Direito**: a produtividade das tensões principiológicas e a superação do sistema de regras. Belo Horizonte: Fórum, 2011.

HARVEY, David. A arte de lucrar. In: MORAES, Dênis de (Org.). **Por uma outra comunicação**: mídia, mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro: Record, 2003.

LIMA, Venício A. de. **Mídia**: Teoria e Política. 2. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

MOUFFE, Chantal. Pensando a democracia com e contra Carl Schmitt. **Revue Française de Science Politique**, Paris, v. 42, n. 1, 1992.

RAMONET, Ignacio. O poder midiático. In: MORAES, Dênis de (Org.). **Por uma outra comunicação**: mídia, mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro: Record, 2003.

ROSENFELD, Michel. **A identidade do sujeito constitucional**. Tradução: Menelick de Carvalho Netto. Belo Horizonte: Mandamentos, 2003.

LÍNGUA INGLESA E OS FATORES INFLUENCIADORES DO ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ENGLISH LANGUAGE AND THE INFLUENCING FACTORS OF EDUCATION AND LEARNING IN BASIC EDUCATION

Allyson César da Conceição Silva¹
Jeordan dos Santos Simões²
Silvana Carla Bezerra de Sousa³

RESUMO: A Língua Inglesa tornou-se a língua mais utilizada para a comunicação entre povos de diferentes nacionalidades, de modo que passou a ser obrigatório o ensino desse idioma na educação básica nacional. Devido a sua relevância dentro da área educacional, da maneira como é ensinada nas escolas de educação básica e dos diversos fatores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do idioma em destaque, buscou-se por meio deste trabalho abordar os principais elementos, sejam eles estruturais, metodológicos ou pessoais, dentre outros, que exercem influências tanto no ensino como na aprendizagem da Língua Inglesa.

Palavras-chave: Língua Inglesa. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT: The English language became the most used language for communication between peoples of different nationalities, so the teaching of this language in the national basic education became mandatory. Due to its relevance within the educational area, the way it is taught in elementary schools and the various factors involved in the process of teaching and learning the language in focus, this work sought to address the main elements, whether structural, methodological or personal, among others, which influence both the teaching and learning of the English language.

Keywords: English language. Teaching. Learning.

¹Pós-Graduando em Docência do Ensino Superior pela Faculdade do Baixo Parnaíba – FAP, Licenciado em Letras: Português, Inglês e suas respectivas Literaturas (FAP). E-mail: allyson_cesar7@icloud.com.

²Pós-Graduando em Docência do Ensino Superior pela Faculdade do Baixo Parnaíba – FAP, Licenciado em Letras: Português, Inglês e suas respectivas Literaturas (FAP), Licenciado em Matemática (UFMA). E-mail: Jordan.xy@hotmail.com.

³Pós-Graduanda em Docência do Ensino Superior pela Faculdade do Baixo Parnaíba – FAP, Licenciada em Letras: Português, Inglês e suas respectivas Literaturas (FAP), Licenciada em Matemática (UFMA). E-mail: karllinha81@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO

A Língua Inglesa tem sido vista nos dias atuais como uma língua universalizada, sendo considerada de fundamental importância no processo de construção intelectual de qualquer indivíduo que se encontra em formação para a cidadania e para o mundo do trabalho. Porém, apenas ter ciência do seu grau de relevância na sociedade, com efeito, não é o suficiente para conseguir o conhecimento básico desse idioma. Assim, faz-se necessário, ainda, compreendê-la e saber usá-la de forma efetiva e objetiva.

A história da Língua Inglesa teve início há séculos. Por volta de 1000 a. C, quando houve uma diversificação de dialetos indo-europeus, e o povo que ganhou maior destaque foram os Celtas. Eles ficaram conhecidos como os pioneiros na história da Língua Inglesa. Tal povo dominou por muito tempo as terras britânicas, porém foram dizimados após a chegada do império romano, que trouxe a língua latina para aquela região.

Devido à junção ocorrida dos dialetos celta com o latim trazido pelos romanos, surgiu uma mistura de línguas conhecida como *english*, um linguajar falado por poucos naquela época, mas que se tornou o embrião da Língua Inglesa. Após 400 anos de domínio romano, estes começaram a perder suas forças devido a ataques de povos europeus, dos quais se destacavam, dentre outros, os saxões, que progrediram sua presença na Língua Inglesa, inserindo vocabulários antes não existentes. Foi então que a história da língua se dividiu em três períodos: *Old English*, *Middle English* e *Modern English*.

O *Old English* (Inglês Antigo) não era considerado uma língua, apenas uma variedade de diferentes dialetos. Era complexo e repleto de flexões e gêneros gramaticais. Já o *Middle English* (Inglês Médio), devido ao uso obrigatório do Francês na corte inglesa, pois estes haviam conquistado aquelas terras, foi ganhando força entre os povos plebeus que já estavam enraizados com a Língua Inglesa. Desse contato, foram inserindo novos vocabulários no inglês da época e construindo regras próprias permanecendo assim cerca de 300 anos. O período que ficou conhecido como *Modern English* (Inglês Moderno) inicia-se rodeado de diversos eventos históricos. Conforme Godinho (2001), durante a era do governo da rainha Elizabeth I (1558-1603) é que o Inglês Moderno ganhou prestígio, de modo que deu princípio à padronização do vocabulário moderno e fixação de uma língua única.

Por isso, considerando a importância da Língua Inglesa ao longo da história, a sua evolução até atingir o status em que se encontra atualmente, o presente trabalho buscou compreender os fatores estruturais e metodológicos que exercem influências no ensino e na aprendizagem dessa língua na visão dos agentes envolvidos diretamente nesse processo:

professores e alunos. Desta forma, utilizou-se de uma pesquisa de campo com aplicação de questionários direcionados a alunos e professores de escolas públicas e privadas tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio da cidade de Chapadinha - MA.

A pesquisa fundamentou-se em estudos de autores já consagradas que abordam o tema, tais como Godinho (2001), Selbach (2010), Oliveira (1999), Fogaça e Gimenez (2016), Ferreira (1997) dentre muitos outros.

2 O INGLÊS COMO DISCIPLINA ESCOLAR NO BRASIL

Os primeiros traços da Língua Inglesa em território brasileiro aconteceram com a chegada de uma embarcação inglesa que tinha por capitão Willian Hawkins, famoso traficante de escravos, que chegou a realizar três viagens lucrativas ao Brasil. Segundo Lima (2009, p.2), “[...] sendo que em uma delas o aventureiro inglês levou um cacique para Londres, um líder brasileiro”, por volta de 1530, onde foi bem recebido tanto pela sociedade europeia quanto pelos indígenas. Esse foi o primeiro contato dos ingleses com o Brasil.

De acordo com Ferreira (1997), essas relações existentes entre Inglaterra e Portugal não estabeleceram muitos benefícios relacionados ao desenvolvimento econômico da Colônia Portuguesa, mas foi, sim, de extrema importância à Inglaterra. É nesse momento que a Língua Inglesa começou sua trajetória no contexto social dos brasileiros, pois até então as línguas estrangeiras que repercutiam pelas escolas eram o Latim, o Grego e o Francês.

Naquela época, o Francês, tal qual a Língua Inglesa hoje, devido à Revolução Francesa, era considerada a língua de status universal. Mas, em razão dos negócios com a Inglaterra, a Língua Inglesa foi incluída como disciplina no currículo escolar público brasileiro, ainda que a Língua Francesa mantivesse maior relevância como língua estrangeira a ser aprendida.

Apesar de ter vindo de uma atmosfera social impregnada pelo idealismo Francês, fruto da Revolução Napoleônica, que aos poucos se espalhava pela Europa, o Príncipe Regente D. João VI, ao chegar ao Brasil em 1808, em razão da estreita relação comercial com a Coroa Inglesa, assinou diversos tratados de fidelidade em todas as transações realizadas entre eles. Nesse cenário, o Príncipe Regente assinou uma lei em 22 de junho de 1809.

Oliveira (1999, p. 25) cita um trecho dessa lei:

E, sendo, outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa.

A aprovação da lei exposta acima evidencia que D. João VI pretendia adicionar na colônia o Inglês, enquanto ali permanecesse, e decidiu inserir as duas disciplinas de línguas estrangeiras (Inglês e Francês) no currículo escolar público brasileiro, tendo como professor de Língua Inglesa o irlandês Pe. Jean Joyce. Sobre isso, Oliveira (1999, p. 26, grifo do autor) afirma que:

A segunda carta real, de 09 de setembro, nomeava, nos mesmos termos e com o mesmo ordenado, o primeiro professor de inglês do Brasil: o padre irlandês Jean Joyce: 'era necessário criar nesta capital uma cadeira de língua inglesa, porque, pela sua difusão e riqueza e o número de assuntos escritos nesta língua, a mesma convinha ao incremento e à prosperidade da instrução pública'.

Logo em seguida, surgiu o colégio D. Pedro II que, por meio da exposição de novas metodologias de ensino na área de Língua Inglesa, deu continuidade ao desenvolvimento da língua que atualmente é de status universal e, conseqüentemente, é estudada em todo o planeta.

Essa disseminação da Língua Inglesa por todo o mundo também atingiu o Brasil de modo que exerceu influência na vida das pessoas, provocando mudanças de cunho social, político e educacional, ao tornar esse idioma presente em todas as escolas e demais áreas da sociedade brasileira.

3 LÍNGUA INGLESA: aprendizagem e métodos de ensino

Diante da crescente evolução da Língua Inglesa no cenário mundial, fez-se necessário incluir o idioma na grade curricular das escolas brasileiras, onde, a princípio, buscou-se profissionais que pudessem ministrar as aulas da recém-chegada disciplina. Em seguida, o desafio era com a aprendizagem dos alunos, objetivando encontrar métodos de ensino que facilitassem a compreensão dos discentes, pois se tratava de algo novo para eles, o que requeria atenção nesse ponto.

Estudar e compreender uma nova língua são processos que requerem profissionais qualificados a ensinar e alunos motivados a aprender, visto que o processo de aprendizagem passa por um longo período de construção. Nas palavras de Campos (2011, p.14):

A aprendizagem é, afinal, um processo fundamental da vida. Todo indivíduo aprende e, através da aprendizagem, desenvolve os comportamentos que possibilitam viver. Todas as atividades e realizações humanas exibem os resultados da aprendizagem. Quando se considera a vida em termos do povo, da comunidade, ou do indivíduo, por todos os lados são encontrados os efeitos da aprendizagem.

Conforme Campos (2011), o processo de aprendizagem está presente em todo o percurso da vida do indivíduo, o que foi ou o que é absorvido se reflete em diversas áreas do convívio em sociedade onde se encontram os resultados da aprendizagem outrora adquirida.

Embora a aprendizagem esteja diretamente relacionada a uma mudança comportamental observável, existem aprendizagens latentes, ou seja, não observáveis externamente, assim como existem mudanças comportamentais observáveis que não podem ser consideradas aprendizagens.

Pode-se, então, elencar diversos fatores que, de forma direta ou indireta, exercem influência tanto no ensino quanto na aprendizagem de Língua Inglesa. Tais elementos estão presentes: dentro da escola, os quais se pode citar, o método do ensino do professor, a motivação do aluno e a estrutura escolar inadequada; na sociedade, a exemplo, famílias alheias à aprendizagem de seus filhos; e no sistema educacional vigente, em que ainda se vê a disciplina de língua estrangeira com carga horária escolar reduzida.

Na visão de Selbach (2010, p. 54, grifo do autor), “A aprendizagem dos alunos de Língua Inglesa, para que possa ser significativa, impõe que os ‘conteúdos’ sejam analisados e apresentados de modo a estruturarem uma rede de significações.” Partindo desse pressuposto, pode-se dizer que a aprendizagem de Língua Inglesa deve ser de forma interdisciplinar, que seja capaz de desempenhar no currículo e na prática procedimentos didáticos relacionados ao mundo social.

Desta forma, buscou-se com este trabalho compreender a relação desses fatores e seus efeitos tanto no ensino quanto na aprendizagem de Língua Inglesa no cenário atual.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A proposta pedagógica apresentada partiu da necessidade de compreender o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa nos dias atuais, visto que ela se tornou disciplina indispensável para a formação do educando, influenciando na sua inserção no mercado de trabalho. Por essa razão, buscou-se identificar as diversas metodologias utilizadas pelos professores de Língua Inglesa, sua formação e a sua visão sobre a importância do Inglês para o desenvolvimento profissional de seus alunos e também o que pensam os alunos a respeito do ensino desse idioma.

Para melhor embasamento deste trabalho, utilizou-se de pesquisa tanto quantitativa quanto qualitativa, pois viu-se a necessidade de se analisar o tema nas duas linhas de investigação. Marconi e Lakatos (2011, p. 269) abordam sobre essas metodologias de pesquisa da seguinte forma:

O método quantitativo, [...] caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples como percentual, média, desvio padrão, às mais complexas como coeficiente de correlação, análise de regressão etc. [...]

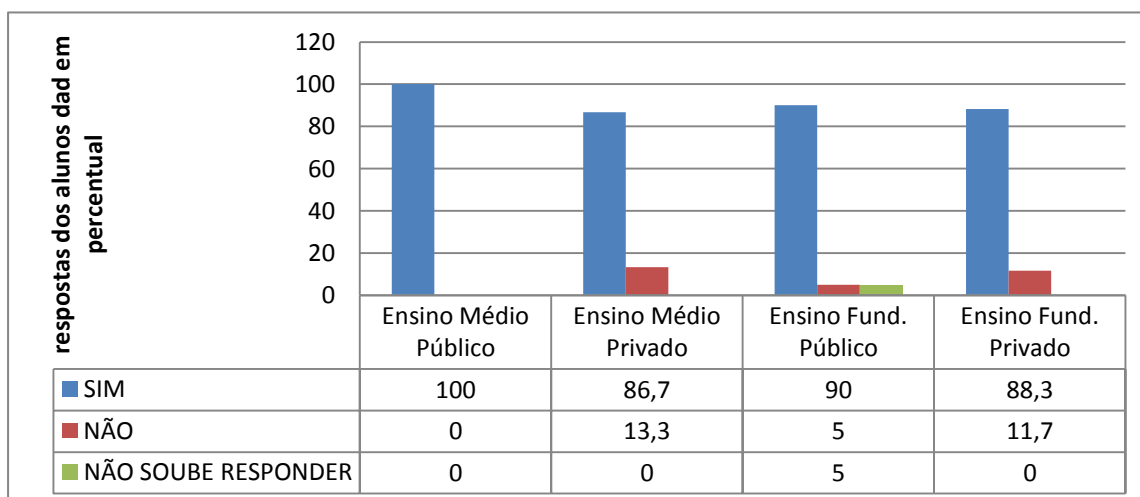
A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análises mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc.

Dessa forma, tal projeto de pesquisa buscou colher resultados referentes à atuação do professor e à aprendizagem dos alunos quanto às aulas sobre Língua Inglesa, metodologias e recursos didáticos utilizados. A pesquisa foi realizada na cidade de Chapadinha – MA, com professores e alunos do Ensino Médio de 1º ao 3º ano e do Ensino Fundamental de 5º ao 9º ano, tanto de escolas públicas (estaduais e municipais) quanto privadas. Utilizou-se de questionários semiestruturado com perguntas fechadas para coleta de dados a um total de 80 (oitenta) alunos e com perguntas abertas a 4 (quatro) professores, sendo um professor de cada categoria pesquisada, ou seja, Fundamental público, Fundamental privado, Médio público e Médio privado. Os questionários abordavam sobre a percepção dos alunos quanto à aprendizagem de língua estrangeira; sob a mesma perspectiva, os professores também foram abordados quanto ao ensino de Língua Inglesa.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, perguntou-se aos alunos sobre sua percepção em relação ao ensino de Língua Inglesa, buscando-se conhecer quais as representações que fazem os alunos sobre a importância do ensino da língua. O objetivo fora tentar descobrir se existia variação no modo como os alunos da rede pública, comparados ao da rede privada de ensino, percebem o ensino de Língua Inglesa. Perguntou-se: Você considera o ensino de Língua Inglesa importante para sua formação? As opções de respostas dadas foram três: sim; não; e não sabe responder. Os alunos entrevistados foram orientados a marcar apenas uma das respostas possíveis.

Gráfico 1- Você considera o ensino de Língua Inglesa importante para sua formação?



Fonte: Autores (2016).

Em uma análise comparativa entre alunos do Ensino Fundamental da escola pública e alunos do Ensino Fundamental da escola privada, 90% dos respondentes da escola pública consideraram que o ensino de Língua Inglesa é importante para sua formação, e 88,3% da escola privada também responderam afirmativamente.

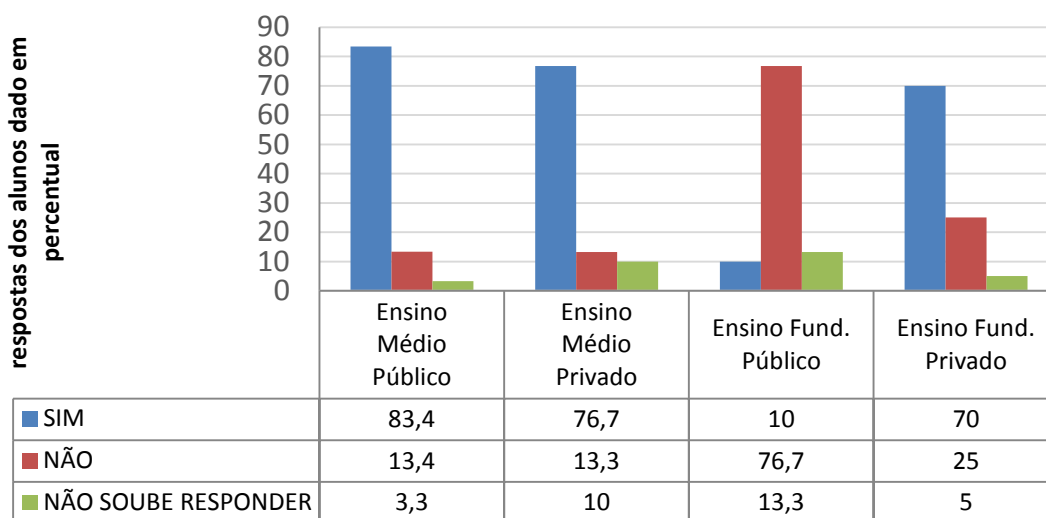
A mesma tendência fora observada entre os alunos do Ensino Médio. Entre os respondentes da escola pública, 100% consideraram a Língua Inglesa importante para sua formação, assim como 86,7% dos alunos da escola privada também responderam positivamente. O objetivo da pergunta era captar o grau ou nível de importância atribuída pelos alunos ao processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, buscando descobrir suas representações sobre ela para a formação cultural dos entrevistados.

A análise dos dados revelou que o nível de importância atribuída ao ensino de Língua Inglesa é maior entre os alunos da escola pública e menor entre os alunos da escola privada, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, e que o nível de importância atribuída é maior entre os alunos do Ensino Médio e menor entre os alunos do Ensino Fundamental.

A tendência de crescimento do nível de importância atribuída à Língua Inglesa para a formação dos discentes, menor no Ensino Fundamental e maior no nível Médio, pode estar associada a fatores diversos: culturais, socioeconômicos, epistemológicos, profissionais, idade e gênero, formação dos professores e diferença metodológica de ensino desenvolvida nas duas redes de ensino, maior conscientização (ou percepção da necessidade deste conhecimento) dos alunos da rede pública sobre a importância da Língua Inglesa no cotidiano de suas vidas e utilização em seu futuro profissional, entre outras.

Fogaça e Gimenez (2016) sugerem a existência de uma relação entre sociedade e educação, afirmando que o entendimento dessa relação pode contribuir para o entendimento do papel desempenhado pelo ensino de língua estrangeira (Língua Inglesa) no contexto nacional brasileiro e determinar as representações dos sujeitos sobre a importância de adquirir determinados conhecimentos e habilidades.

Gráfico 2- O seu professor demonstra interesse pelo trabalho com o ensino de Língua Inglesa no contexto da sala de aula?



Fonte: Autores (2016).

Análise dos dados revelou que, entre os alunos do Ensino Médio da escola pública, 83,4% responderam afirmativamente à pergunta sobre o interesse do professor pelo ensino da Língua Inglesa, enquanto que, entre os alunos da escola privada de mesmo nível de ensino, o percentual registrado foi de 76,7%, ou seja, 6,7% menor quando comparado àquele grupo.

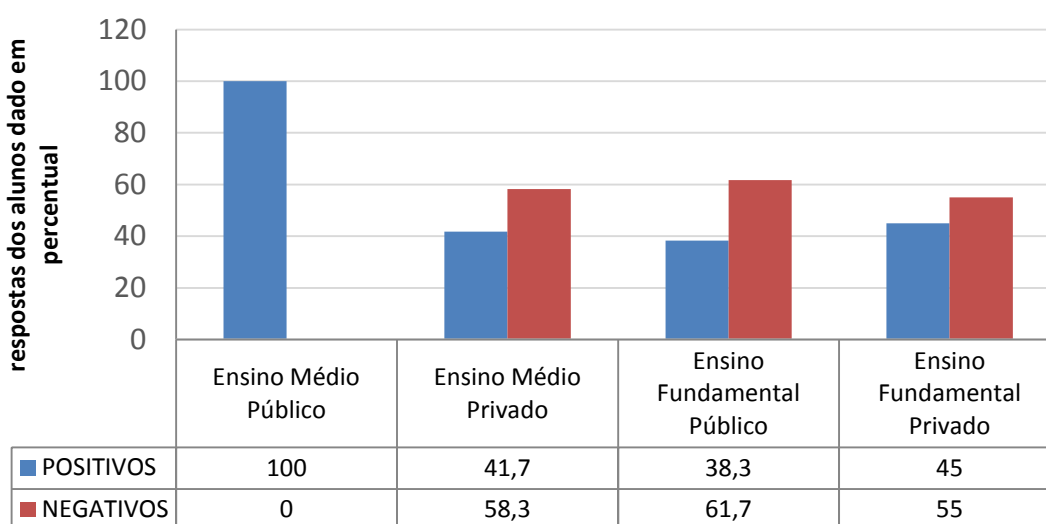
No entanto, ao se observar a abstenção, percebeu-se que, entre os alunos da escola pública de nível Médio, apenas 3,3% disseram não saber responder à pergunta, enquanto que, entre os da escola privada, o índice de abstenção foi de 10%. Uma diferença de 6,7% entre este grupo e aquele outro. A mesma diferença registrada entre as respostas positivas dadas pelos dois grupos. Assim, pode-se inferir que, se as abstenções entre os alunos da escola privada tivessem sido menores ou iguais às abstenções dos alunos da escola pública (3,3%), o resultado seria estatisticamente igual, ou seja, sem diferenças percentuais significativas entre a percepção sobre o interesse do professor pelo ensino de Língua Inglesa entre os dois grupos (escola pública x escola privada). As respostas negativas dadas à pergunta também empataram, sendo para ambos os grupos de 13,3%.

Entre os alunos do Ensino Fundamental, a situação foi bem diferente. Entre os respondentes oriundos da escola pública, 10% apenas disseram “sim” à pergunta sobre o interesse pelo ensino da Língua Inglesa demonstrado pelo professor em sala de aula, enquanto que, para os alunos matriculados na escola privada, este percentual é de 70%. A análise das respostas negativas dos alunos da escola pública mostrou que 76,6% dos entrevistados percebem a falta de interesse do professor pelo ensino de Língua Inglesa, enquanto que, entre

os alunos da rede privada, esse percentual é de 25%, ou seja, 51,6% menor quando comparado àquele grupo.

Uma explicação possível para esses dados relaciona-se com o papel do professor como motivador do processo ensino e aprendizagem e com seus fundamentos epistemológicos. Diante disso, Moretto (2013, p. 37) afirma que “[...] a escola é uma instituição com a missão de oferecer saberes socialmente construídos, visando sua inserção em uma cultura singular e preparando o cidadão para a vida em seu contexto social.” O professor é o responsável direto pelo ensino, a ele cabe selecionar os conteúdos, as metodologias e as estratégias, planejar as atividades em função das necessidades sociais e dos interesses pessoais dos alunos, definindo os objetivos (gerais e específicos), selecionando os recursos que serão utilizados etc.

Gráfico 3 - Do modo como lhe é ensinada a Língua Inglesa hoje, você consegue obter resultados?



Fonte: Autores (2016).

A análise dos dados revelou que 100% dos alunos do Ensino Médio da escola pública respondentes da pesquisa afirmaram conseguir obter resultados positivos em função do modo como a Língua Inglesa lhes é ensinada. Entre os alunos da escola privada (Ensino Médio), 41,7% responderam conseguir obter resultados positivos e 58,3% disseram que seus resultados são negativos.

Nas escolas de Ensino Fundamental, pública e privada, os resultados apresentaram algumas diferenças. Entre os alunos da rede pública, o índice de respostas negativas foi de 61,7% do total de alunos respondentes. Os outros 38,3% afirmaram conseguir obter resultados positivos do ensino da Língua Inglesa, considerando o modo como ela é ensinada atualmente na escola onde estudam. Quanto aos alunos do Ensino Fundamental da esfera privada, 55%

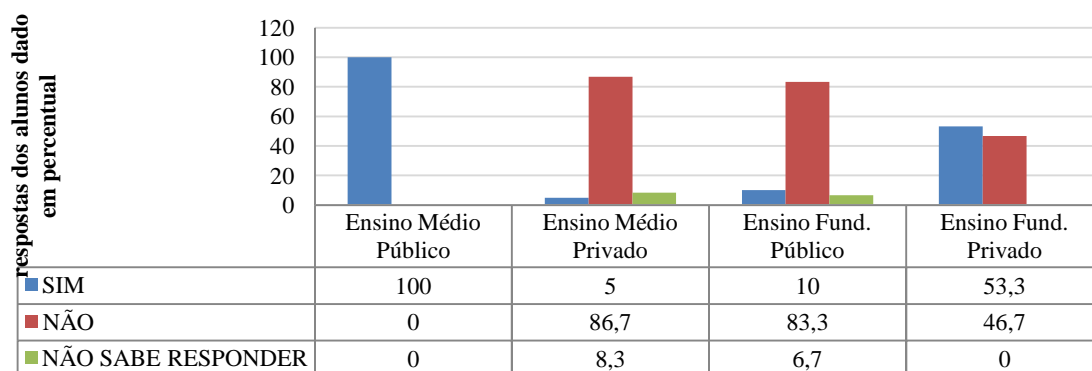
disseram obter resultados negativos e 45% disseram conseguir obter resultados positivos com o ensino. Pelo menos duas questões relacionadas à pergunta acima precisam de uma análise mais detida: a proficiência em Língua Inglesa dos alunos brasileiros e a metodologia de ensino predominante nas escolas de educação básica e seus impactos na aprendizagem.

Uma explicação para os dados acima, que parecem ir à contramão do que indicam as pesquisas sobre o ensino de Língua Inglesa na escola pública, pode ser dada por meio da análise do discurso (AD) e da formação do discurso (FD), dois conceitos propostos por Aiub e Pereira para explicar a produção discursiva dos sujeitos quando elas vão de encontro aos fatos observados. Dessa forma, Aiub e Pereira (2009, p. 112) afirma que:

[...] aos olhos da análise do discurso (AD), o sujeito é ideológico, e não idealista, pois está interpelado ideologicamente. A interpelação ideológica é entendida como um assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico de tal modo que cada um seja *conduzido*, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade.

Fazendo uma contextualização da teoria da análise do discurso de Aiub e Pereira (2009), poder-se-ia dizer que os sujeitos respondentes da pesquisa oriundos da escola pública, marcada pelo fracasso no ensino da língua, como já se disse, poderiam ter respondido “sem se dar conta”, ou seja, teriam dado respostas sem o devido conhecimento sobre o significado de ser proficiente em língua estrangeira.

Gráfico 4 - A escola onde você estuda oferece condições adequadas para o ensino de Língua Inglesa, tais como sala de áudio e vídeo, projetor e/ou outros recursos?



Fonte: Autores (2016).

Quando perguntados se a escola onde estudam possuía condições adequadas para o ensino de Língua Inglesa, todos os alunos, 100%, do Ensino Médio da escola pública responderam sim. Entre os alunos do Ensino Médio da escola privada, apenas 5% afirmaram que sua escola possui condições adequadas para o ensino de Língua Inglesa, 86,7% responderam negativamente e 8,3% não souberam responder.

Entre os alunos do Ensino Fundamental público, 10% afirmaram que sua escola possui condições adequadas para o ensino de Língua Inglesa, 83,3% disseram que não e 6,7% não souberam responder. Já entre os alunos do Ensino Fundamental da esfera privada, 53,3% consideraram que sua escola possui condições adequadas para o ensino de Língua Inglesa e 46,7% afirmaram o contrário. Na pergunta em tela, associou-se a expressão “condições adequadas para o ensino de Língua Inglesa” à existência, no ambiente escolar, de recursos tecnológicos, mídias e outros recursos auxiliares do processo de ensino e aprendizagem ou, mais genericamente, recursos de ensino.

Piletti (2010) afirma que, embora não exista uma classificação universalmente aceita para os chamados recursos de ensino, eles podem, se usados adequadamente, colaborar para:

[...] motivar e despertar o interesse do aluno; favorecer o desenvolvimento da capacidade de observação; aproximar o aluno da realidade; visualizar ou concretizar os conteúdos da aprendizagem; ilustrar noções mais abstratas e desenvolver experimentação concreta (PILETTI, 2010, p. 149).

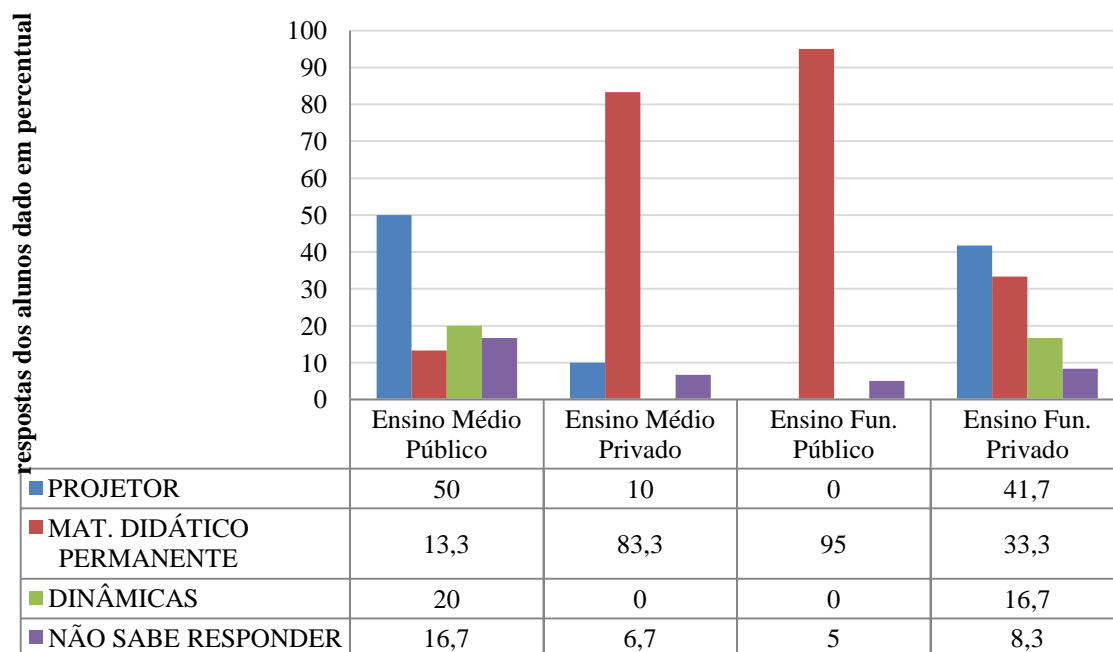
Pelos dados acima apresentados, pode-se concluir que os recursos audiovisuais de ensino (projektor, sala de áudio e vídeo, etc.) estão maciçamente presentes na escola pública de nível Médio, 100% dos alunos afirmaram existirem tais recursos na escola onde estudam, mas não tão presentes assim na escola pública de Ensino Fundamental, apenas 10% responderam afirmativamente.

Na escola privada de nível Médio, a presença desses recursos tecnológicos de ensino é ainda menor, apenas 5%, enquanto que na escola de nível Fundamental chega a 53,3%. Por esses dados tão díspares, é importante analisar o quanto a presença e uso desses recursos audiovisuais de ensino no ambiente escolar podem contribuir para elevação do nível de proficiência dos alunos em Língua Inglesa.

Na utilização de recursos, de uma forma geral, a realidade do ensino de Língua Inglesa nas salas de aula apresenta suas particularidades. Becker (2008 apud PEREIRA; SILVA, 2012, p. 2) afirmam que “[...] o processo de utilização de materiais pedagógicos restringe-se, muitas vezes, apenas ao uso do livro didático e sua consequente sistematização de conteúdos gramaticais em sala de aula.” No entanto, segundo os mesmos autores, em função da presença cada vez maior de recursos audiovisuais nas escolas (públicas e privadas), já se pode observar uma modificação no modo de ensinar a Língua Inglesa e, também, outros componentes curriculares. Diante disso, Pereira e Silva (2012, p. 3) apontam que: “[...] com o advento da linguagem audiovisual e sua inserção na escola, as imagens, os sons e os

movimentos surgem como uma ferramenta útil e capaz de desenvolver [...] atividades dinâmicas para o ensino da língua inglesa.”

Gráfico 5- Quais destes recursos são mais utilizados pelo professor para o ensino de Língua Inglesa?



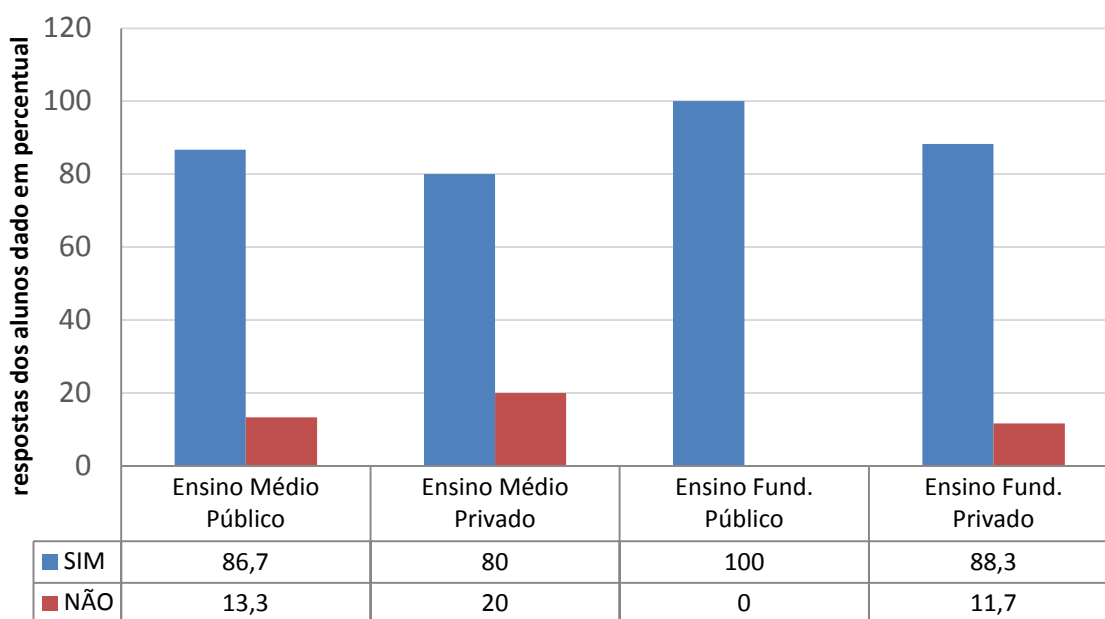
Fonte: Autores (2016).

Pela análise dos dados do gráfico acima, pode-se constatar que, entre os alunos do Ensino Médio da escola pública, 50% dos respondentes afirmaram ser o projetor multimídia o recurso mais utilizado nas aulas de Inglês, enquanto que 20% apontaram as dinâmicas de grupo e apenas 13,3% apontaram livros, revistas e apostilas em Língua Inglesa. Entre os alunos da escola de Ensino Médio da esfera privada, os livros, as revistas e as apostilas em Língua Inglesa são, segundo os respondentes, os recursos mais utilizados nas aulas (83,3%). O projetor multimídia foi apontado por apenas 10% dos alunos da escola privada e nenhum deles citou o uso de dinâmicas de grupo como recurso auxiliar para as aulas desta disciplina.

Entre os alunos do Ensino Fundamental da escola pública, o projetor multimídia não foi citado como recurso de ensino usado para as aulas de Língua Inglesa. Os livros didáticos, as revistas e as apostilas (textos escritos) foram citados por 95% dos entrevistados, o que pode ser um indicador da ênfase dada à leitura nesta etapa do ensino na escola-campo. Entre os alunos da escola privada de Ensino Fundamental, houve certo equilíbrio entre o uso de recursos de ensino: 33,3% assinalaram os livros, revistas e apostilas em Língua Inglesa como os recursos mais utilizados; 41,7% apontaram o projetor multimídia e 16,7% citaram o uso das dinâmicas de grupo.

Gil (2011, p. 225) assevera que o “[...] o sucesso na utilização da tecnologia educacional tem muito a ver com as habilidades do professor, com suas atitudes em relação ao seu uso e com o tempo de que dispõe para sua preparação.” Poder-se-ia acrescentar que o fracasso no uso dos recursos também se relaciona com as habilidades do professor, suas atitudes etc., isto porque, dependendo da prática do professor em sala de aula, ele pode, ou não, usar de maneira adequada os recursos de ensino.

Gráfico 6 - Em sua opinião, a metodologia de ensino do professor de Língua Inglesa e a dinâmica das aulas poderiam ser melhores?



Fonte: Autores (2016).

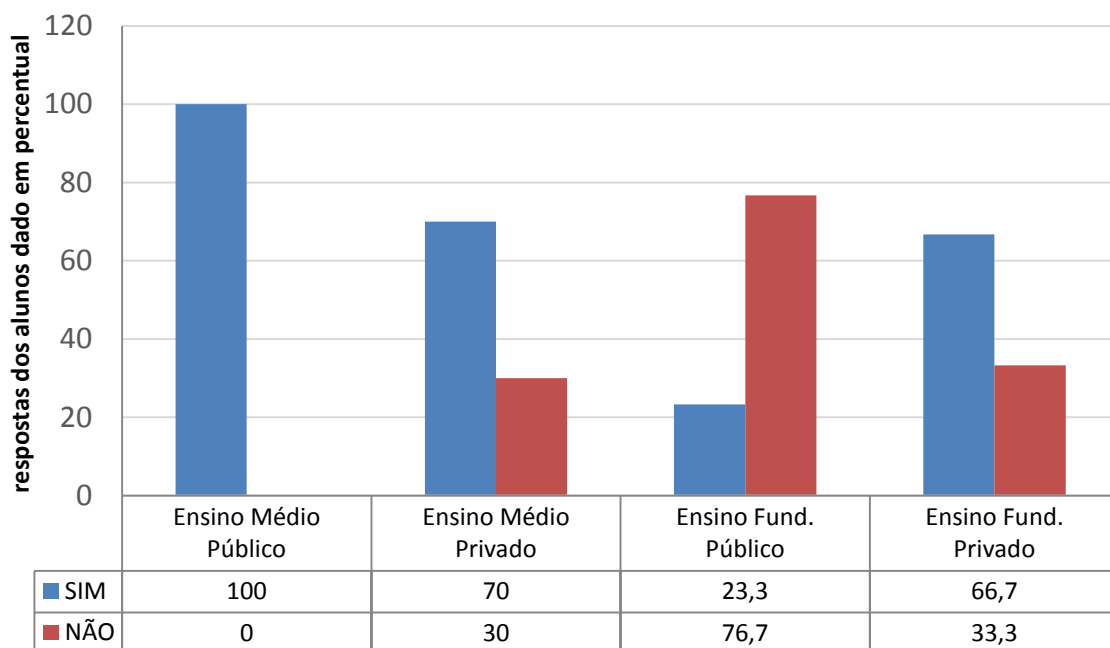
A análise dos dados acima permitiu observar que, entre os alunos do Ensino Médio entrevistados, 86,7% (escola pública) e 80% (escola particular), respectivamente, acreditam que as aulas e a metodologia de ensino de Língua Inglesa poderiam ser melhores. Nas escolas de Ensino Fundamental (pública e privada), o percentual de alunos que também acreditam que a metodologia do ensino do professor e a dinâmica das aulas poderiam ser melhores é de, respectivamente, 100% e 88,3%.

Autores como Perrenoud (2000) e Moretto (2013), ao abordarem a temática da metodologia de ensino do professor e sua importância para o favorecimento de situações de aprendizagem, tratam-na como desenvolvimento de competências. Moretto (2013) expõe que a competência docente é como um processo e não um produto, ou seja, competência como busca, desenvolvimento, aprendizado e não como conquista.

O que se pode entender por competência? Moretto (2013, p. 70) afirma que “[...] competência é a capacidade do sujeito de mobilizar recursos visando abordar e resolver situações complexas.” Ministrar aulas de Língua Inglesa para alunos com condições psicossociais variadas e

estruturas cognitivas diversas é, por si só, uma situação complexa e, para resolvê-la, é preciso mobilizar recursos, entendendo-se por recursos os diversos elementos que precisam ser utilizados para a sua resolução.

Gráfico 7- O seu professor demonstra preocupação com o seu aprendizado?



Fonte: Autores (2016).

No Ensino Médio, segundo os alunos respondentes da pesquisa, o professor de Língua Inglesa demonstra ter uma preocupação maior com o aprendizado do que na etapa Fundamental, quando consideradas as médias aritméticas. No Ensino Fundamental, essa preocupação também existe, mas em menor escala. 100% dos alunos do Ensino Médio da escola pública afirmaram que seu professor se preocupa com o aprendizado em sala de aula. Na escola de nível Médio da esfera privada, este percentual chegou a 70%. Nas escolas de Ensino Fundamental, pública e privada, estes percentuais foram, respectivamente, de 23,3% e 66,7%.

De acordo com Santos (2016), pesquisas revelam que:

[...] o tamanho da turma, o gerenciamento da turma, o planejamento, os procedimentos e técnicas usados pelo professor e seu compromisso com o ensino influenciam positiva ou negativamente na aquisição e na aprendizagem de uma segunda língua.

Todos estes fatores são percebidos pelos alunos e podem motivá-los para aprendizagem ou, ao contrário, desmotivá-los. E, como já discutido, a motivação é um dos fatores-chave para a aprendizagem. Esta motivação estaria não apenas relacionada a fatores

externos e internos, mas também à percepção da motivação e do interesse do outro no processo de aprendizagem.

Santos (2016) aponta a importância da formação do professor para a garantia da qualidade do ensino. Entre outros fatores, para ele, afirma sobre a necessidade de uma formação sólida voltada para o conhecimento sobre os processos de aprendizagem, sobre a motivação e sobre o domínio técnico e didático dos conteúdos a serem ensinados, expondo que “[...] a universidade não tem conseguido formar professores de língua inglesa tão bem preparados quanto o exercício da docência exige e muitos que nem ao menos dominam o idioma estão sendo diplomados mesmo assim.” (SANTOS, 2016) O que, de fato, tem contribuído para o fracasso sistemático no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira moderna, especialmente em relação à proficiência em Língua Inglesa, mormente

Posteriormente, também foi realizado um levantamento sobre a percepção dos professores que lecionam a disciplina de Língua Inglesa. Para isso, utilizou-se de perguntas abertas a eles, sendo um(a) professor(a) para cada categoria pesquisada. Esse processo tornou-se importante para a pesquisa, visto que o olhar docente também pode trazer relevantes contribuições para uma melhor análise das deficiências no ensino da Língua Inglesa.

Quadro 1 – Qual a sua formação?

CATEGORIAS	RESPOSTAS
PROFESSOR ENS. FUND. PÚBLICO	<i>Licenciatura plena em Letras-Ingês</i>
PROFESSOR ENS. FUND. PRIVADO	<i>Licenciatura plena em Letras: Português, Inglês e respectivas Literaturas.</i>
PROFESSOR ENS. MÉDIO PÚBLICO	<i>Licenciatura em Química e Curso completo de Inglês.</i>
PROFESSOR ENS. MÉDIO PRIVADO	<i>Pedagogia e Letras.</i>

Fonte: Autores (2016)

Observa-se que, dentre os docentes objetos da pesquisa, todos os quatro possuem formação em licenciatura, porém apenas o professor do Ensino Médio público não tem formação na área de Língua Inglesa. No entanto, ele possui curso completo de Inglês, o que muito o ajuda a lecionar a disciplina. Já os demais têm a respectiva habilitação para lecionar Língua Inglesa em sala de aula, o que se presume que tais profissionais possuem a preparação necessária para conduzir a disciplina de forma efetiva.

A importância da formação docente também se faz necessária quanto ao ensino de uma língua estrangeira, de forma ainda mais relevante, visto que, ensinar uma nova língua ao

educando nativo de outra, gera ainda mais desafios a serem superados. Entretanto, a formação docente quanto ao ensino de Língua Inglesa ainda possui diversas particularidades que merecem maior atenção da legislação educacional. Assim defende Ialago e Duran (2016):

Na verdade, a bibliografia disponível sobre o tema, embora ainda restrita às questões do ensino de língua inglesa no Brasil, aponta para os sérios desafios que precisa vencer, entre eles, a forma como tal ensino é encarado pelas autoridades educacionais. Uma leitura atenta dos documentos oficiais torna visível que o ensino de idiomas é visto como algo pouco relevante, ficando à margem dos grandes projetos pedagógicos.

Constata-se, então, que a formação de docente de Língua Inglesa no Brasil ainda precisa de melhorias, principalmente no tocante à relevância que este idioma tem para o mundo, o que, conforme as autoras, não é observado da mesma forma nos dispositivos legais nacionais. Portanto, apesar dos professores entrevistados possuírem formação na área, salvo o docente do Ensino Médio público, faz-se necessária a formação continuada, visto que há crescente necessidade de aprendizado por parte não só do discente, bem como do docente da área.

Quadro 2- Há quanto tempo você leciona a disciplina de Língua Inglesa?

CATEGORIAS	RESPOSTAS
PROFESSOR ENS. FUND. PÚBLICO	<i>Há 5 anos. Já lecionava antes da graduação.</i>
PROFESSOR ENS. FUND. PRIVADO	<i>Há 1 ano e 8 meses.</i>
PROFESSOR ENS. MÉDIO PÚBLICO	<i>Já há 5 anos leciona a disciplina</i>
PROFESSOR ENS. MÉDIO PRIVADO	<i>Há 20 anos.</i>

Fonte: Autores (2016).

Diante das respostas dos professores entrevistados, é observável que os do Ensino Fundamental e Médio público já lecionam a disciplina de língua inglesa há 05 anos, destacando que o entrevistado do Ensino Fundamental público já atuava na docência antes de sua graduação e que o professor de Ensino Médio público também já lecionava outra disciplina antes de atuar com Língua Inglesa, apesar de não ter formação nesta área, apenas curso de idioma, que muito contribui para o ensino da língua estrangeira.

Já nos demais, verifica-se um contraste de experiências, pois o professor de Ensino Fundamental privado possui apenas 1 (um) ano e 8 (oito) meses de atuação com a disciplina, já o professor de Ensino Médio privado possui uma vasta experiência com a docência, pois já ensina há 20 (vinte) anos. Com isso, percebe-se que a Língua Inglesa atrai o interesse de jovens professores bem como se fortalece na experiência de professores com maior tempo de profissão.

Tardif (2007, p.21), ao abordar a importância da experiência, relata que: “Quanto menos utilizável no trabalho é o saber, menos valor profissional parece ter. Nessa ótica os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais [...]”

A questão da experiência com a disciplina que o professor leciona traz maior habilidade ao ensinar e maior capacidade de desenvolver estratégias de ensino, pois o tempo ajuda na formação continuada do docente. Quando, então, fala-se em ensino de línguas, essa questão da experiência com a Língua Inglesa é ainda mais intensa, pois ensinar uma língua é tarefa requer, além de conhecimento de conteúdo, proficiência na língua estrangeira.

Quadro 3- Em qual modalidade de ensino ocorreu sua formação?

CATEGORIAS	RESPOSTAS
PROFESSOR ENS. FUND. PÚBLICO	<i>Presencial</i>
PROFESSOR ENS. FUND. PRIVADO	<i>Presencial.</i>
PROFESSOR ENS. MÉDIO PÚBLICO	<i>Presencial.</i>
PROFESSOR ENS. MÉDIO PRIVADO	<i>Presencial.</i>

Fonte: Autores (2016).

A terceira questão tinha por objetivo conhecer a modalidade da graduação em que os professores adquiriram na sua formação, no intuito de identificar a proximidade do docente atual, enquanto discente, com a docência já durante o aprendizado do ser professor. Logo, constatou-se que os quatro entrevistados afirmaram que cursaram a graduação em cursos 100% presenciais.

Vale aqui ressaltar que a formação do docente, independente da modalidade, requer constante aprendizado, mesmo após a graduação, visto que os desafios do educador se renovam a cada dia, de modo que assim se faz necessária a formação continuada, englobando os saberes essenciais à prática docente, conscientizando-se de que, na docência, o professor também é aprendiz. Assim afirma Freire (1996) “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Quadro 4 - Durante sua formação, você foi orientado sobre as metodologias de ensino da L.I? Em que pontos?

CATEGORIAS	RESPOSTAS
PROFESSOR ENS. FUND. PÚBLICO	<i>Sim, fui orientada dentro da disciplina de didática e metodologia do ens. de L.I.</i>

PROFESSOR ENS. FUND. PRIVADO	<i>Tive algumas orientações, como o uso de rede sociais para o ensino e aprendizagem de L.I e o uso de jogos educativos.</i>
PROFESSOR ENS. MÉDIO PÚBLICO	<i>Não. Pois o curso de inglês não era voltada para a licenciatura.</i>
PROFESSOR ENS. MÉDIO PRIVADO	<i>Sim, fui orientado em várias metodologias, bem como no desenvolvimento das quatro habilidades básicas do ensino de L.I, falar, escrever, ouvir e ler.</i>

Fonte: Autores (2016).

Observa-se que, dentre os docentes entrevistados, apenas um não foi orientado sobre as metodologias de ensino de Língua Inglesa, o professor do Ensino Médio Público, haja vista que sua formação foi em um curso de Inglês, mas não voltado à licenciatura. Todavia, presume-se que, por meio do seu fazer didático, adota uma metodologia que se adequa aos padrões exigidos para uma boa aprendizagem. Os demais argumentaram que houve orientação, como uso de mídia, jogos educativos, redes sociais, bem como algum instrumento que facilite o desenvolvimento das quatro habilidades (falar, escrever, ouvir e ler).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) orientam que, no Ensino Médio, sejam trabalhadas as seguintes habilidades: leitura, comunicação oral e prática escrita. Sugerem ainda que essas habilidades sejam praticadas considerando a realidade social/local do grupo. Assim, a disciplina ajuda na formação do educando:

[...] 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, 1998, p. 91).

Os sujeitos precisam perceber que este idioma está presente em seu cotidiano para, assim, ser possível estabelecer a comunicação com o mundo. Dessa forma, poder-se-á obter resultados mais satisfatórios para com a aprendizagem e a valorização do currículo oculto em que o indivíduo poderá usar as habilidades que foram adquiridas da melhor maneira possível como um instrumento de socialização, emancipação e conscientização como cidadão.

Quadro 5- Como é organizada sua metodologia de ensino? E quais recursos utilizados nas aulas?

CATEGORIAS	RESPOSTAS
PROFESSOR ENS. FUND. PÚBLICO	<i>Minha metodologia é adequada para cada tipo de turma, procurando sempre ter maior atenção em turmas com maior dificuldade. Recursos: caixa de som, laptop, material fotocopiado.</i>
PROFESSOR ENS. FUND. PRIVADO	<i>Aulas expositivas e interativas, através de figuras e textos do livro didático, uso de músicas internacionais exemplificando por meio de exercícios práticos e dialogados.</i>

PROFESSOR ENS. MÉDIO PÚBLICO

Recursos audiovisuais, slides, músicas e textos.

PROFESSOR ENS. MÉDIO PRIVADO

Habilidade imediata é a conversação, com muitos recursos visuais e auditivos para facilitar a leitura e provocar o desejo de aprender mais. A metodologia é focada na realidade do aluno e os instrumentos tecnológicos de apoio são bastante usados.

Fonte: Autores (2016).

Observando as respostas dadas pelos professores, todos adotam como metodologia de ensino aulas expositivas e interativas agregadas a algum tipo de recurso que facilite o ensino e a aprendizagem. Apenas o professor do Ensino Médio privado argumentou que sua metodologia é focada na realidade do aluno, passo esse que se torna um elemento significativo para a aprendizagem, uma vez que o aluno se torna o protagonista do seu próprio conhecimento.

Selbach (2010, p.81) afirma ainda que, “em uma boa aula de língua inglesa, os alunos sempre são convidados a protagonizar procedimentos, inicialmente a partir de modelos oferecidos pelo professor, mas progressivamente com maior autonomia”. Nesse sentido, cabe ao professor trabalhar os conteúdos sem esquecer que é preciso criar condições que permitam desenvolver no educando diversas competências.

No contínuo processo de globalização, é notável a exigência de pessoas com domínio de Língua Inglesa para serem selecionados no mercado de trabalho. Deve-se então proporcionar aos jovens estudantes de uma língua estrangeira tanto o aprimoramento da escrita como a comunicação oral e o desenvolvimento de outras habilidades. Desta forma, Selbach (2010, p. 39) salienta:

[...] é por essa razão que todo professor deve buscar sempre ser um caçador de curiosidades, palavras e expressões, um profissional sempre capaz de “acender” nos alunos a curiosidade, ferramenta essencial de seu interesse pela aula e por sua vontade de argumentação e de transformação.

De acordo com a autora, ensinar uma segunda língua nas escolas públicas, usar novas metodologias, aguçar nos alunos a curiosidade com aulas lúdicas, são estratégias para serem usadas no processo de ensino e aprendizagem de outro idioma. Para que isso aconteça, deve-se usar metodologias que venham dinamizar o ensino, ou seja, contar histórias, trabalhar textos teatrais, filmes, músicas, etc., visando facilitar o aprendizado do aluno.

Quadro 6- Como você avalia o aprendizado de seu aluno?

PROFESSOR ENS. FUND. PÚBLICO

Quantitativa e Qualitativa.

PROFESSOR ENS. FUND. PRIVADO

Ao avaliar percebo que de 80 a 85% conseguem obter êxito nos conteúdos repassados em sala de aula e que há sempre uma pequena quantidade que tem muita

	<i>dificuldade em aprender esse idioma.</i>
PROFESSOR ENS. MÉDIO PÚBLICO	<i>Avalio o aprendizado dos alunos de forma satisfatória.</i>
PROFESSOR ENS. MÉDIO PRIVADO	<i>Sempre de forma processual e contínua.</i>

Fonte: Autores (2016).

Diante das respostas dos professores pesquisados sobre a questão da avaliação do discente, verificou-se que eles se moldam em estratégias semelhantes, ao avaliarem os educandos de forma quantitativa e qualitativa, se os aprendentes assimilam o conteúdo abordado, bem como a evolução ou progresso do aluno diante do que foi ensinado. Observa-se que as modalidades de avaliação utilizadas pelos professores entrevistados ainda necessitam de melhorias na essência do que é avaliar, visto se tratar do ensino de uma língua estrangeira, faz-se necessário um maior comprometimento quanto à construção do conhecimento da Língua Inglesa, mais especificamente integrando avaliações que tratam das quatro habilidades fundamentais no aprendizado do Inglês.

A avaliação no processo de ensino e aprendizagem é de suma importância, pois é por meio dela que o professor será capaz de observar e perceber se os objetivos propostos e desenvolvidos durante as aulas foram alcançados ou necessitam de algum reforço. E nesse encaminhamento, o olhar criterioso do professor torna-se um instrumento imprescindível no progresso da construção do conhecimento, assim como no controle do nível de saber que o educando está adquirindo.

Para Libâneo (1994, p. 195)

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho, para as correções necessárias.

Nesse sentido, o professor, ao avaliar, também deverá observar o seu processo de orientação nesse ensino, pois o conhecimento pode ser visto como o produto dessas duas ações conjuntas, assimilação e envolvimento dos alunos e comprometimento do docente.

Luckesi (1997, p. 174) diz que, “A avaliação, aqui, apresenta-se como um meio constante de fornecer suporte ao educando no seu processo de assimilação dos conteúdos e no seu processo de constituição de si mesmo como sujeito existencial e como cidadão”.

Entende-se, portanto, que a avaliação deve ser um processo contínuo. Por isso, o ato de avaliar delinea-se durante todo o processo de ensino e aprendizagem, perfazendo-se em um instrumento de caráter qualitativo e quantitativo, ao dimensionar o alcance dos objetivos propostos e a construção do conhecimento, em especial da aprendizagem de uma

segunda língua. Como o domínio da Língua Inglesa tornou-se muito relevante nas últimas décadas tanto para alunos quanto para professores comprometidos com a educação e com o desenvolvimento educacional do país, a avaliação, como parte do processo pedagógico, conduzida de forma competente na técnica e consciente como proposta de emancipação do indivíduo, é essencial para aquisição do Inglês.

6 CONCLUSÃO

A Língua Inglesa na contemporaneidade é considerada a língua de status universal. Nesse contexto, compreendê-la é de suma importância, tendo em vista a construção intelectual e o processo de formação de qualquer indivíduo participante de uma sociedade capitalista muito seletiva e competitiva. No entanto, para se ter um grau de conhecimento básico deste idioma, a melhor maneira é por meio da educação, o que requer métodos de ensino eficazes, alunos motivados, professores qualificados e todo um conjunto de outros fatores que influenciam esse aprendizado. Todos esses elementos precisam estar bem integrados para o alcance do objetivo.

Portanto, o ensino precisa ser ofertado de maneira significativa, contextualizada social, econômica e culturalmente para os sujeitos da aprendizagem. As opções metodológicas e o planejamento docente não podem prescindir destes e de outros aspectos relacionados à condição de ativação da motivação para a aprendizagem de Língua Inglesa, tanto intrínseca quanto extrínseca, no contexto da sala de aula.

A diversificação da metodologia, as condições de trabalho atuais dos professores, a qualificação deles para o trabalho com o público-alvo do processo de ensino e aprendizagem no contexto nacional, a produção de significados no ato educativo, e sua transposição didática, a abordagem do conteúdo de Língua Inglesa, a forma de avaliar, o desenvolvimento das competências profissionais e linguísticas, enfim, são fatores duais que podem estar a serviço da melhoria da qualidade do ensino ou podem criar ainda mais obstáculos para que a aprendizagem ocorra.

A pesquisa demonstrou que os alunos consideram importante o aprendizado do idioma em discussão para sua formação. Os motivos podem estar relacionados a fatores

motivacionais externos como a visão sobre o papel redentor e salvacionista da educação no contexto nacional, já que muitos afirmaram que, embora não percebendo motivação docente para o trabalho com o ensino da Língua Inglesa no contexto da sala de aula, consideraram o aprendizado do idioma como um fator condicional para o acesso a postos de trabalho mais elevados e mais rentáveis e de mobilidade social.

Assim, para uma aprendizagem significativa e um ensino adequado, é necessária a diversificação de metodologias pelo docente, a abordagem dos conteúdos de maneira contextualizada, mais próxima dos interesses e das reais necessidades dos discentes, com maior ênfase no trabalho com a comunicação oral e criação de situações comunicativas no ambiente de sala de aula para o desenvolvimento das competências comunicativas, bem como a melhoria das condições da oferta do ensino e investimento na competência didática do docente, com a formação continuada.

REFERÊNCIAS

- AIUB, Giovani Forgiarini. PEREIRA, Thiago Ingrassia. A (de) formação em (da) língua inglesa: a ferramenta para a liderança ou o desassossego do sujeito? *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS: O ensino em Foco*, 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais [...]** Caxias do Sul: UFRGS, 2009. Disponível em: <https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/a_de_formacao_em_da_lingua_inglesa_a_ferramenta_para_a%20lideranca_ou_o_desassossego_do_sujeito.pdf>. Acesso em: 07 maio 2016.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira (5ª a 8ª séries)**. Brasília, DF: MEC, 1998.
- CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da aprendizagem**. 39. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FERREIRA, José Roberto Martins. **História: 7 série**. São Paulo: FTD, 1997.
- FOGAÇA, Francisco Carlos. GIMENEZ, Telma Nunes. O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 7, n. 1, 2007. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/fogaca.pdf>. Acesso em: 22. set. 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2011.
- GODINHO, John da Silva. **Once upon a time um inglês: a história, os truques e os tiques do idioma mais falado do planeta**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- IALAGO, Ana Maria. DURAN, Marília Claret Geraes. Formação de professores de inglês no Brasil. **Rev. Diálogo Educ.** Curitiba, v. 8, n. 23, p. 55-70, jan./abr. 2008. Disponível em <www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd1=1828&dd99=pdf>. Acesso em: 7 maio 2016.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIMA, Diógenes Cândido de. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: 2009.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 6. ed., São Paulo: Atlas, 2011.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento**: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. **A historiografia brasileira da literatura inglesa**: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951). Campinas-SP: [s.n.], 1999.

PEREIRA, Tarciana Karla Rodrigues; SILVA, Samara Costa da. **Influências do recurso audiovisual no ensino**: aprendizagem de língua inglesa. Terezina: UFPI, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

PILETTI, Claudino. **Didática geral**. 24. ed. São Paulo: Ática, 2010.

SANTOS, Eliana Santos de Souza. O ensino da língua inglesa no Brasil. **Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**. n. 1. Disponível em <http://www.babel.uneb.br/n1/n01_artigo04.pdf>. Acesso em: 15. set. 2016.

SELBACH, Simone. **Língua estrangeira e didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

O FRACASSO ESCOLAR: o olhar da equipe gestora e de um professor da escola pública municipal raio de luz, de Chapadinha - MA

SCHOOL FAILURE: the look of the management team and a teacher of the municipal public school ray of light, Chapadinha - MA

Ana Cláudia Pereira de Lima¹

Erlanny Batista de Farias²

Francisco das Chagas de Oliveira Alves³

Francy jane Souza Carvalho⁴

Gracimar de Oliveira Braga⁵

Wallisson Winiscovisk de Lacerda Santos⁶

Conceição de Maria Carvalho da Cunha⁷

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo geral identificar as causas do fracasso escolar e seus diferentes fatores. E os objetivos específicos são compreender como é constituído o fracasso escolar na visão da equipe gestora e de um professor da Escola Pública Municipal Raio de Luz, de Chapadinha -MA; refletir sobre o que pensam os gestores e um professor da escola investigada e como esses profissionais vêm trabalhando para minimizar essa problemática; e analisar a prática educativa do professor, se ela é condição essencial para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem dos alunos no âmbito escolar. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa com o intuito de entender como acontece o fracasso escolar. A pesquisa estruturou-se a partir de estudos de autores sobre o tema, dentre eles, Ceccon e Oliveira (2008), Patto (1999), Lugli e Gualtiere (2012), Bossa (2002), entre outros. Para a coleta de dados, utilizou-se de um questionário com perguntas abertas e fechadas que foram distribuídos para 04 (quatro) sujeitos. O fracasso escolar é um fenômeno que requer ações de políticas públicas educacionais e que, para um maior sucesso desse processo, a real participação de todos é fundamental.

Palavras-chave: Fracasso escolar. Equipe gestora. Professor. Aluno.

¹ Graduanda em Pedagogia pela Faculdade do Baixo Parnaíba - E-mail: victoriapereira2604@hotmail.com.

² Graduanda em Pedagogia pela Faculdade do Baixo Parnaíba - E-mail: erlannyfarias1305@hotmail.com.

³ Graduanda em Pedagogia pela Faculdade do Baixo Parnaíba - E-mail: chagass.chagass@gmail.com.

⁴ Graduanda em Pedagogia pela Faculdade do Baixo Parnaíba - E-mail: francyjanecarvalho@gmail.com.

⁵ Graduanda em Pedagogia pela Faculdade do Baixo Parnaíba - E-mail: gracimarbraga1405@hotmail.com.

⁶ Graduando em Pedagogia pela Faculdade do Baixo Parnaíba – E-mail: walison-3p@hotmail.com.

⁷ Orientadora, Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), Esp. em Docência do Ensino Superior - E-mail: conceiaocunha01@hotmail.com.

ABSTRACT: This paper aims to identify the causes of school failure and its different factors. And the specific objectives are to understand how school failure is constituted in the view of the management team and a teacher of the Raio de Luz Municipal Public School, Chapadinha -MA; reflect on what the managers and a teacher of the investigated school think and how these professionals have been working to minimize this problem; and analyze the educational practice of the teacher, if it is an essential condition for the success of the teaching and learning process of students in the school environment. A bibliographic research and a field research were conducted, with a qualitative approach in order to understand how school failure happens. The research was structured from studies by authors on the subject, among them, Ceccon and Oliveira (2008), Patto (1999), Lugli and Gualtiere (2012), Bossa (2002), among others. For data collection, we used a questionnaire with open and closed questions that were distributed to 04 (four) subjects. School failure is a phenomenon that requires educational public policy actions and that, for a greater success of this process, the real participation of all is fundamental.

Keywords: School failure. Management team Teacher. Student.

1 INTRODUÇÃO

Há muitas questões pertinentes à educação que têm se tornado elemento de reflexão, sobretudo os assuntos relacionados aos problemas de aprendizagem e, especialmente, ao fracasso escolar. Diversos estudiosos têm apresentado material teórico que, sob diversos e outros tantos aspectos, devem ser considerados como aportes essenciais para a compreensão do fenômeno do insucesso na escola. Os estudos já empreendidos sobre esse fenômeno corroboram consistentemente o pensamento crítico e o reconhecimento dos fatores que são imprescindíveis para sua análise.

Assim, este trabalho pretende, como seu objetivo geral, identificar as causas do fracasso escolar e seus diferentes fatores. E possui como objetivos específicos compreender como é constituído o fracasso escolar na visão da equipe gestora e de um professor da Escola Pública Municipal Raio de Luz⁸ de Chapadinha-MA; refletir sobre o que pensam os gestores e um professor da escola municipal Raio de Luz e como eles vêm trabalhando para minimizar a problemática do fracasso escolar, bem como analisar a prática educativa do professor, se ela é condição essencial para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem de alunos no

⁸ A escola Raio de Luz é nome fictício para preservar a escola pesquisa.

âmbito escolar. Para tanto, foi realizada uma análise bibliográfica das obras que compõem o aposte teórico sobre o fracasso escolar.

O interesse por essa temática surgiu mediante os desafios encontrados durante o estágio obrigatório. Ao constatar o fracasso escolar como fenômeno educacional, observou-se que, de forma geral, o aluno é considerado aquele que fracassa, pois não há uma responsabilidade clara da escola no que se refere às dificuldades encontradas pelos alunos.

O procedimento metodológico utilizado foi uma pesquisa de campo com o intuito de entender como ocorre o fracasso escolar. A pesquisa estruturou-se a partir de estudos de autores sobre o tema, dentre eles, Ceccon e Oliveira (2008), Cordié (1996), Patto (1999), Lugli e Gualtiere (2012), Bossa (2002), entre outros. A natureza e o tipo deste estudo se constituem como qualitativo e estudo de caso. Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário com questões abertas e fechadas, direcionados a 04 (quatro) sujeitos que atuam na escola municipal Raio de Luz. Esse trabalho está estruturado da seguinte forma: Fracasso escolar no Brasil; Reflexões sobre o fracasso escolar; O fracasso escolar e as práticas pedagógicas; O que pensam os gestores; O que pensam os professores.

Procedimentos metodológicos; Resultados e discussões; Análise dos dados da pesquisa; e conclusão.

O fenômeno do fracasso escolar revela a fragilidade e a complexidade do sistema de ensino brasileiro, ou seja, expõe suas falhas históricas, estruturais e de concepção de educação e sucesso escolar. Por isso, pretende-se apresentar uma concepção geral sobre a temática do fracasso escolar, sem ter a finalidade de esgotar o tema, pois é uma questão bastante ampla e que requer maior aprofundamento, afim de encontrar os necessários encaminhamentos para compreendê-lo e buscar as possíveis soluções.

2 O FRACASSO ESCOLAR NO BRASIL

As primeiras preocupações acerca do fracasso escolar no Brasil iniciaram no final do século XIX. Elas apresentavam caráter racista e médico. Segundo Patto (1999), a partir dessa época, intensificaram-se diversos movimentos a favor da redemocratização do ensino no país, iniciando também as discussões a respeito das concepções cristalizadas sobre a psicologia escolar pertinente ao fracasso escolar, principalmente após a publicação de sua obra.

Dessa forma, somente a partir do início da década de 1970, que as explicações, até então com base nas particularidades dos alunos, transferiram-se para as famílias e para o meio social no qual os educandos estavam inseridos.

Nesse aspecto, encontram-se as teorias da carência e diferença cultural. Elas concebem que o fracasso escolar acontece devido à falta ou privação de cultura do aluno em consequência das suas difíceis condições de vida. Enquanto que, para o ensino da diversidade cultural, os motivos que levam o aluno ao fracasso escolar estariam nas desigualdades, nas diferenças entre os modelos culturais da classe média (pelos quais se fundamentam os programas de ensino escolares) e aqueles oferecidos para crianças de famílias pobres. Na análise de Patto (1999, p. 54):

No decorrer da história da educação brasileira essas pesquisas foram marcadas, inicialmente, pelo discurso biológico, no qual as causas do fracasso eram associadas a fatores genéticos, raciais ou hereditários dos indivíduos e em função dessas pesquisas e estudos. Na década de 1970 um novo discurso questionando essas teorias e apontando como as causas do fracasso escolar aspectos culturais dos alunos defendendo, assim, que a origem as teorias da carência cultural.

Na história da educação, o fracasso escolar já foi relacionado a fatores genéticos, raciais, de gênero, dentre outros. Contudo, outros discursos enfatizavam a relação dos aspectos culturais dos alunos com o fracasso escolar, pensamento muito defendido na década de 1970. Mas, o fato é que o fracasso escolar é uma realidade do sistema educacional brasileiro (BOSSA, 2002).

Pode-se perceber que o fracasso escolar é um problema de ordem histórica para o sistema educacional brasileiro. Segundo Lugli e Gualtiere (2012, p. 13),

A história revela que a preocupação com o fracasso escolar acompanha o desenvolvimento do próprio sistema educacional, no Brasil. Entre os anos 1930, momento de organização do sistema educacional brasileiro, e as décadas de 1960 e 1970, época intitulada desenvolvimentista.

Na descrição do contexto histórico do fracasso escolar no Brasil, várias correntes de pensamento buscaram compreender a temática que, inevitavelmente, afeta a formação humana e cidadã plena, provocando marcas negativas até no desenvolvimento profissional do sujeito. O fracasso escolar mostra-se, portanto, como um dos maiores entraves a ser superado por todos, que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na educação, no que se relaciona à identificação de suas causas e ao planejamento de ações direcionadas à edificação do processo educativo.

Mesmo com todo o avanço urbano e tecnológico por qual passou a sociedade brasileira nos últimos anos, e com os inúmeros planos e ações das lideranças educacionais na busca de elevar o nível de escolarização da população e atenuar a repetência e a evasão escolar, a constatação é que tudo isso ainda não foi suficiente, visto que o fracasso continua assolando o sistema educacional brasileiro. O que fica evidente não apenas nas estatísticas que vêm demonstrando a continuação de elevados índices de evasão e repetência, fatores que

inegavelmente contribuem para a permanência do problema nos estabelecimentos de ensino brasileiros, assim como nas publicações realizadas que, frequentemente, retratam a precariedade das instituições públicas e também o descontentamento de boa parte da população brasileira.

3 REFLEXÕES SOBRE O FRACASSO ESCOLAR

Buscando compreender como se constitui o fracasso escolar, seus reais motivos e seus diferentes fatores na visão de alguns autores, pretende-se apresentar, neste momento, compreensões acerca do fracasso escolar, sem a finalidade de esgotamento do tema, pois é um fenômeno polêmico e, por isso, é pouco discutido por provocar constrangimento nos estabelecimentos educacionais públicos.

Conforme a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205º, “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, 2012a, p. 159) Na Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), Lei nº. 9394/96, em seu artigo 2º, afirma:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASILb, 2012, p.25).

Observa-se que na LDB a educação não foi declarada como direito de todos e, além disso, houve a inversão dos entes que a tem como dever, família e Estado, diferentemente do que consta na Constituição Federal de 1988

Cordié (1996) ressalta que na contemporaneidade o fracasso escolar significa o mesmo que fracasso de vida, considerando que não existe uma única causa para tal problema, tendo, então, uma junção de diversas razões que operam uma sobre as outras e, por conseguinte, contribuem e intervêm na vida escolar do educando. Nesse sentido, o fracasso escolar, segundo Cordié (1996), parece ter conservado a origem de seu conceito no decorrer das diversas mudanças e conquistas obtidas pelo sistema de ensino.

Frente a este entendimento, ao fracasso escolar pode ser atribuído vários fatores, como, por exemplo, falta de estímulo por parte dos educandos, por não notarem que os estudos podem possibilitar uma transformação em sua vida; a não qualificação de alguns profissionais da educação; a falta de participação da família que acaba transferindo para a escola competências que são suas; e a estrutura na escola para trabalhar questões diferenciadas.

Nessa perspectiva, para se entender o fracasso escolar, suas razões e seus diferentes fatores, é preciso também buscar a análise de alguns autores, considerando os aspectos que envolvem a ação coletiva da unidade escolar em estudo.

3.1 Prática pedagógica e o fracasso escolar

Ao considerar a educação como um processo social que acontece na escola, principalmente na realidade de sala de aula, por interferência das práticas pedagógicas dos professores no desempenho da aprendizagem dos alunos, a relação entre esses indivíduos passa a ser vista como essencial para a solidificação do processo educativo concebido com tal. A escola instituída e fundamentada em determinados modelos de ensino promove a aceitação do fracasso escolar no momento em que sustenta práticas pedagógicas que não valorizam ações educativas emancipatórias, ou seja, não conduz os alunos à construção do conhecimento com mais autonomia, criticidade e criatividade.

Segundo Bossa (2002, p. 18):

A escola que surge como objetivo de promover melhoria nas condições de vida da sociedade moderna acaba por produzir na contemporaneidade a marginalização e o insucesso de milhares de jovens. Essa marginalização acontece às vezes em sala de aula e na escola, pois dependendo do padrão de ensino o qual se baseia o professor em sua ação, este pode aumentar ou diminuir as chances do aluno ampliar seu potencial.

Observa-se, no decorrer dos anos, uma inquietação do sistema escolar em aumentar o número de vagas em escolas. No entanto, não se observa essa mesma inquietação sobre a concretização de políticas educacionais eficientes, que garantam, além do acesso do aluno à escola, a sua permanência e o sucesso nas atividades escolares. As práticas de alguns professores se fundamentam em métodos que dão importância à rígida transmissão de conhecimento, em que o professor é a figura principal na construção do saber.

Segundo Demo (2000, p. 15, grifo do autor):

A aula que apenas repassa conhecimento, ou a escola que somente se define como socializadora de conhecimento, não sai do ponto de partida, e, na prática, atrapalha o aluno, porque o deixa como objeto de ensino e instrução. Vira treinamento. É equivoco fantástico imaginar que o “contato pedagógico” se estabeleça em um ambiente de repasse e cópia, ou na relação aviltada de um sujeito copiado (professor, no fundo também objeto, se apenas ensina a copiar) diante de um objeto apenas receptivo (aluno), condenado a escutar aulas, tomar notas, decorar e fazer prova. A aula copiada não constrói nada de distintivo, e por isso não educa mais do que a fofoca, a conversa fiada dos vizinhos, o bate-papo numa festa animada.

As práticas pedagógicas se ampliam por meio de um conjunto de informações, sendo eles saberes docentes e as relações sociais que são vivenciadas pelos sujeitos do

processo educativo, professor-aluno. O professor é o responsável direto pela direção e organização do procedimento educativo em sala de aula.

Diante disso, o professor se defronta com desafios diários para criar estratégias de ensino de modo prazeroso e criativo. Quando isso não acontece, ou seja, o professor não consegue adotar formas de alcançar êxito satisfatório na aprendizagem dos alunos, a escola falha em seu papel de desenvolvimento do conhecimento e diminuição das diferenças sociais, pois, ao insistir em aplicar métodos de ensino e práticas pedagógicas pouco produtivas concebidas para um modelo de escola de outra época, ela não acompanha o progresso que já se instalou em várias outras áreas da sociedade e que exige uma instituição mais dinâmica condizente com o momento atual.

Portanto, as intervenções dos professores têm um papel fundamental na vida do aluno. Elas são fundamentais para a elevação e para o desenvolvimento dos educandos. É nesse sentido que a formação profissional se torna importante para atuar em sala de aula, contribuindo, assim, significativamente para a construção da autonomia e do pensamento crítico.

O professor é um ser social, mediador do saber, e tem a missão de formar e transformar o educando, por isso ele deve ser capaz de desafiar e estimular a plenitude de educar e cuidar. Dessa maneira, o educador deve propiciar condições que sejam favoráveis ao aprendizado, considerando os conhecimentos prévios, respeitando suas peculiaridades e, a partir dessas condições, desenvolver estratégias de ensino que favoreçam a construção do conhecimento.

Entretanto, ao se falar do processo de ensino e aprendizagem, o docente pode ser um agente no combate ao fracasso escolar ou, em caso contrário, tornar-se uma das principais causas que levam o aluno ao fracasso escolar. É o professor que tem convivência diária com o educando, podendo instigar no sujeito a vontade de aprender, mostrando-lhe o caminho e juntos buscarem as respostas para suas inquietações, assim, como, diagnosticar as necessidades de seu aluno para, dessa forma, criar mecanismos que possam contribuir para uma melhor aprendizagem.

Vale ressaltar que, para que o professor não contribua com esse problema que assola o sistema educacional brasileiro, ele deve ser um profissional capacitado e, principalmente, comprometido com o seu fazer pedagógico e que realmente cumpra seu papel social, que é formar cidadãos críticos e reflexivos aptos a atuarem na sociedade em que vivem.

Para Torres (1999), a prática pedagógica é um dos espaços mais significativos, efetivos e permanentes da aprendizagem profissional docente, por se tratar de uma dimensão em que os professores refletem sobre o que fazem, como aprendem e ensinam, já que ela demanda sua experimentação pessoal diária. Por meio da prática pedagógica, os professores adquirem experiências, constroem suas teorias e esquemas de ação. Portanto, só será possível uma mudança de forma significativa, se houver a participação como um todo da comunidade escolar, professores, gestores, pais e/ou responsáveis, assim como representantes da sociedade local, dentre outros.

3.2 O que pensam os gestores na visão de alguns autores

Sabe-se que o gestor é peça central para o adequado funcionamento da escola. Uma instituição de ensino bem conduzida administrativa e pedagogicamente em que o gestor desenvolva seu trabalho de forma integrada e harmoniosa nesses dois aspectos essenciais da gestão escolar possibilitará melhores condições para o sucesso no processo de ensino. Por isso, dada a grande importância do trabalho desenvolvido pela gestão escolar, buscou-se compreender o que pensa este profissional sobre o fracasso escolar, e como ele vem trabalhando para minimizar este problema que acompanha o sistema educacional brasileiro há tanto tempo.

Para Lugli e Gualtiere (2012, p.52), “uma das explicações em que a escola se apoia para justificar o fracasso escolar é o desinteresse da criança, evidente na apatia ou no comportamento desrespeitoso que ela apresenta”. É comum ouvir de professores e diretores que os alunos são desinteressados e a escola não faz sentido para eles. Geralmente, os educandos apresentam essa reação, segundo Ceccon e Oliveira (2008), é porque as escolas onde eles frequentam não foi construída pensando neles, ela não tem nada a ver com a sua vida, os conteúdos ali ministrados não fazem sentido algum para a sua vida cotidiana, ou seja, para a realidade na qual ele está inserido, tudo o que aprenderam com as suas vivências extra escolares não são levado em conta dentro da sala de aula.

Para Ceccon e Oliveira (2008) muitos dos problemas enfrentados hoje pela escola poderiam já ter sido resolvido se ela tivesse outro olhar em relação à pobreza. Deixando de pensar que ela é culpa dos pobres, ou seja, é um defeito genético que só tem a prejudicar o andamento da escola. O autor afirma que, realmente, a pobreza atrapalha, porque a escola não foi pensada para a classe popular.

Diante do exposto, pode-se dizer que a escola foi criada e pensada para uma criança que não trabalhasse, não tivesse problemas, que pudesse estudar calmamente.

Portanto, a escola foi feita para uma criança perfeita em todos os sentidos. Partindo dessa ideia, a escola foi pensada para os filhos da elite, causando, como efeito, cada vez mais exclusão social das classes menos favorecidas economicamente.

Diante disso, a culpabilização, na visão de alguns gestores e professores, é voltada para o aluno e para a família, assim, verifica-se que essa é uma forma de fugir da responsabilidade da escola que muitas vezes discrimina e marginaliza os menos favorecidos que lutam pela sobrevivência em meio a uma sociedade desigual.

Nessa perspectiva, pergunta-se onde ficam as leis e o discurso de vários gestores sobre a educação ser um direito de todos, sendo que esse direito é muitas vezes negado? Em uma pesquisa realizada em 2009, com gestores sobre o desempenho escolar de alunos, verificou-se que nenhum dos gestores entrevistados na época atribuem a si próprio a responsabilidade pelo baixo desempenho dos alunos (ALMEIDA, 2009). Com isso, fica evidente que alguns gestores ainda desconhecem sua real função, já que restringem seu trabalho apenas a questões burocráticas. Esquecem que uma das principais atribuições do gestor é proporcionar condições aos docentes para elaborar e executar projetos diferenciados, visando ao desenvolvimento integral do aluno.

Contudo, pode-se perceber que há uma urgência em fazer com que estes profissionais compreendam que seu trabalho vai além dos assuntos burocráticos, consiste em uma aproximação com seu alunado assim como toda comunidade escolar, para que possam elaborar planos e estratégias, de acordo com a realidade deles, o que garante a possibilidade de melhor rendimento escolar dos educando. Fazendo isso, o gestor certamente estará realizando adequadamente a sua função.

Salienta-se que a forma como o gestor se posiciona frente aos problemas existentes na instituição faz toda a diferença. Pode-se afirmar que é um fator decisivo na busca da qualidade do ensino. A gestão deve trabalhar em conjunto com toda equipe que forma a comunidade escolar, para que possam juntos planejar ações que atendam aos anseios de seus educandos.

3.3 O que pensam os professores na visão de alguns autores

Buscando compreender um pouco mais sobre a temática em pauta, será apresentada uma breve reflexão sobre a visão dos professores, segundo os autores Zonta e Meira (2007), Bossa (2002) e Bencini e Bordas (2007), com vista a compreender o que eles pensam em relação ao fracasso escolar.

O trabalho de Zonta e Meira (2007, p. 1) destaca que, "embora os professores apresentem um discurso mais contextualizado que incorpora certos elementos de crítica, prevalece a culpabilização dos alunos". A partir dos estudos realizados, foi possível perceber que ao se tratar do fracasso escolar a culpa recai sempre sobre a vítima, que neste caso é o aluno. No entanto, não se pode compactuar com a ideia de que um dos motivos do fracasso escolar no ensino fundamental, por exemplo, é o fato de o aluno não ter capacidade intelectual para aprendizagem dos conteúdos mínimos ofertados.

Então, há uma ideologia dominante de responsabilização do educando por parte do professor pelo fracasso, e isto faz com que seu direito de acesso à educação seja negado pelos agentes representantes do sistema em questão, fazendo com que se crie uma ideologia de massa que não oportuniza o conhecimento crítico da história social do mundo. (BOSSA, 2002)

Por isso, compreende-se a evasão escolar como fenômeno educacional diretamente relacionado às concepções de fracasso escolar e, nesse aspecto, na maioria das vezes o aluno é considerado aquele que fracassa, pois não há uma responsabilidade evidente da escola no que se refere às dificuldades encontradas por ele. O fenômeno do fracasso escolar revela a fragilidade e complexidade do sistema educacional em questão, ou seja, a sua precariedade.

Apesar de toda a complexidade de fatores relacionados aos problemas de aprendizagem e, por conseguinte, do fracasso escolar, é tendencioso, na maioria das vezes, que as queixas relativas aos problemas de aprendizagem recaem sobre o aluno, tornando-o como o detentor do problema. Ou seja, eximindo a escola, a família, as demandas culturais, sociais de suas responsabilidades e implicações.

Segundo Bencini e Bordas (2007), é preciso pensar em alternativas para minimizar os índices de fracasso escolar, devendo se considerar alguns fatores predominantes, como o espaço da sala de aula, o conteúdo programático, o currículo, a escola como espaço público, professores e funcionários preparados e comprometidos com a ação ideológica da escola. De acordo com a LDB (nº 9394/96), é fundamental considerar o aspecto físico, mental, e social desde a educação infantil, auxiliando na ação da família e da sociedade na inclusão dos alunos e jovens no cotidiano da sociedade. (BRASIL, 2012)

O mais intrigante é que as razões que levam ao fracasso escolar, segundo discurso dos docentes, fogem ao seu controle, eximindo-se de qualquer culpa e transferindo-a apenas a fatores externos.

4 PROCEDIMENTOS METODÓLOGICOS

Visando compreender como se constitui o fracasso escolar, as ações diante da problemática vivenciada no cotidiano escolar, bem como suas causas, na visão da equipe gestora e de um professor da Escola Pública Municipal Raio de Luz, no município de Chapadinha-MA, inicialmente foi realizada pesquisa bibliográfica com autores que compõe o aoste teórico para a referida atividade, considerando a especificidade do objeto pesquisado. Em seguida, foi realizada pesquisa de campo com o intuito de entender, na prática, como ocorre a dinâmica do fracasso escolar.

Esse tipo de estudo instiga e estimula o sujeito ao princípio científico e educativo. Visto que o pesquisador é desafiado tanto ao questionamento quanto à formulação de propostas e contrapropostas, possibilitando autonomia na reelaboração de novas argumentações, novos conhecimentos, ou seja, propor e contrapor, ler e contra ler.

Com o intuito de conhecer os estudos realizados sobre a temática, a pesquisa foi fundamentada em teóricos que tratam o tema de forma clara e precisa, tais como: Ceccon e Oliveira (2008), Cordié (1996) Patto (1999), Lugli e Gualtiere (2012), Bossa (2002), entre outros. Portanto, a pesquisa por meio de diversas leituras visa analisar o pensamento de vários especialistas para se chegar a uma conclusão consistente, buscando integrar e contrapor os pensamentos de cada autor pesquisado.

Marconi e Lakatos (2011) esclarecem que um referencial bibliográfico se consiste em uma revisão de estudos nacionais que analisam a relação tênue entre trabalho/educação e que privilegia autores de fundamentação teórica. Já que na concepção das referidas autoras, a análise das conjunturas dos grupos humanos são fatores determinantes para a compreensão do fracasso escolar.

Com o intuito de identificar as causas do fracasso escolar e seus diferentes fatores, constatando teoria e prática, foi realizada pesquisa de campo. Neste caso, buscou-se também refletir sobre o que pensam os gestores e um professor da escola municipal Raio de Luz e como esses profissionais vêm trabalhando para minimizar a problemática do fracasso escolar, bem como analisar a prática educativa do professor, se ela é condição essencial para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem dos alunos no âmbito escolar.

Segundo Marconi e Lakatos (2011, p. 69):

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou relações entre eles.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário, em que os pesquisados responderam, por escrito, as questões referentes ao fracasso escolar e suas causas. O questionário apresentou questões abertas e fechadas. Como ressaltam Moroz e Gianfaldoni (2002, p. 66), “[...] as perguntas abertas são aquelas que menos limites impõem ao sujeito”. As perguntas objetivas serviram, nesta pesquisa, para a caracterização dos sujeitos e foram de múltipla escolha, já as questões discursivas estão relacionadas ao problema aqui proposto.

Os sujeitos pesquisados foram: 01 (um) gestor, 01 (um) supervisor pedagógico, 01 (um) agente administrativo e 01 (um) professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Unidade Integrada Raio de Luz. A escola escolhida para a concretização da pesquisa fica situada na zona urbana da cidade de Chapadinha – MA, pertence ao sistema municipal de ensino

Desta forma, pretende-se identificar as causas do fracasso escolar e seus diversos fatores. Para isso, fez-se algumas perguntas, tais como: Tem a escola contribuído para a redução do fracasso escolar? Como? Quais as medidas tomadas por parte da escola para minimizar o fracasso escolar? Entre outros questionamentos descritos na análise dos dados.

Na perspectiva dos autores citados neste trabalho, para que ocorram mudanças significativas na vida escolar dos alunos, é necessária a disponibilidade do Estado, da escola, da família e dos alunos, pois requer um redirecionamento, uma reorganização do sistema educacional, chegando ao ponto de ressignificar a sua proposta educacional e isto significa pensar em alternativas e planejamentos estratégicos para não se tornar refém da estrutura do sistema social vigente.

Portanto, é preciso um sistema educacional reflexivo, onde a elaboração do currículo seja mais criativo, dinâmico e participativo, reconhecendo o esforço de aprendizagem dos alunos e valorizando-os, não apenas as suas competências e habilidades.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa aqui apresentada foi realizada entre os meses de abril a junho deste ano. Visando compreender como é constituído o fracasso escolar na visão da equipe gestora e de um professor de uma Escola Pública Municipal de Chapadinha-MA, foi entregue ao gestor, ao supervisor pedagógico, ao agente administrativo e a um professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental um questionário com perguntas fechadas e abertas. As perguntas fechadas serviram para caracterizar os sujeitos pesquisados e as abertas continham indagações acerca do fracasso escolar, e porque ele acontece e como minimizar tal problema.

A seguir, será apresentada a análise realizada após a aplicação do questionário sobre o que os agentes escolares pensam a respeito do fracasso escolar.

5.1 Análise dos dados da pesquisa

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário que continha um total de 11 (onze) questões, sendo que 03 (três) eram de identificação dos sujeitos pesquisados e 08 (oito), referente ao tema em discussão. O mesmo instrumento foi aplicado para 04 (quatro) profissionais, sendo 01 (um) gestor, 01 (um) auxiliar administrativo, 01 (um) supervisor pedagógico e 01 (um) professor.

Mediante os dados coletados por meio do questionário, será apresentada uma análise de forma detalhada para melhor compreensão das respostas dos sujeitos. Visando a não identificação dos sujeitos pesquisados, serão utilizadas pseudônimos, os quais foram caracterizados como: (G) para identificar o gestor, (SP) para identificar o supervisor pedagógico, (ADM) para identificar o auxiliar administrativo e (P) para identificar o professor.

A partir das respostas adquiridas por meio das questões que caracterizam os sujeitos, constatou-se:

Que todos os sujeitos são do sexo feminino, possuem formação voltada à sua área de atuação, e atuam há mais de 03 (três) anos na respectiva área, ou seja, são profissionais que possuem certo conhecimento sobre o contexto escolar. Em relação à idade, apenas 01 (um) tem mais de 50 (cinquenta) anos e os demais possuem entre 30 (trinta) a 40 (quarenta) anos de idade.

Levando em consideração as diferentes concepções sobre o fracasso escolar, questionou-se: Qual a sua compreensão sobre fracasso escolar? Responderam que:

(G) - Existem muitos fatores que contribuem para o fracasso escolar, entre eles vou citar: a falta de planejamento adequado para as séries iniciais, desinteresse por parte da família e das crianças, e o próprio sistema de educação. (SP) - O fracasso escolar acontece quando não há comprometimento de ambas as partes professor, escola e família, ambas têm que andar juntas para o desenvolvimento do aluno. (ADM) - Podemos classificar como fracasso escolar alunos que não leem ou escrevem como esperado para aquela faixa etária, o que acontece na maioria das vezes por falta de interesse tanto dos alunos como por falta de comprometimento de alguns profissionais. (P) - Pode-se dizer que o fracasso escolar é a falta de aprendizagem do aluno, o que ocorre na maioria das vezes pela falta de interesse dos alunos e da não participação da família.

De acordo com as respostas obtidas, foi possível perceber que todos os pesquisados compreendem o fracasso escolar como um fenômeno que acontece com o aluno e em consequência de vários fatores. Constata-se que os sujeitos atribuem culpabilidade a escola, ao professor, a família e ao próprio aluno.

Assim, a palavra fracasso significa “ruína, desgraça, insucesso, mau êxito” (MICHAELIS, 2016). Neste sentido, pode-se dizer que o fracasso escolar é o mau êxito na escola, que ocorre em função de alguns fatores, bem como reprovação, evasão e aprovação com baixo índice de aprendizagem dos alunos.

Marchesi e Gil (2004, p. 17) discutem, em seus estudos, três ideias sobre o fracasso escolar:

A primeira ideia é a de que o aluno fracassado é aquele que não progrediu durante todos os anos escolares, nem nos conhecimentos cognitivos, nem no seu desenvolvimento pessoal e social. A segunda ideia é que o fracasso afeta a autoestima do aluno e sua confiança para melhorar no futuro. Por fim, a terceira ideia é culpar o aluno pelo insucesso escolar e isentar da responsabilidade os outros agentes e instituições como as condições sociais, familiares, o sistema educacional e a própria escola.

O fracasso escolar acontece tanto por fatores extraescolares como por fatores interescolares, como a falta de qualificação de alguns profissionais, o não comprometimento por parte de alguns profissionais, as metodologias aplicadas em salas de aula. Também fazem muita diferença no processo de ensino aprendizagem a não participação da família, a falta de interesse do próprio aluno, ou seja, ao se falar de fracasso escolar nunca há um único responsável, já que esse fenômeno é decorrente de inúmeras causas.

Ao serem indagados sobre porque o fracasso escolar acontece, os sujeitos responderam da seguinte forma:

(G) - Por todos esses fatores que citei na pergunta anterior. (SP)- Vários fatores, falta de acompanhamento por parte do responsável, profissional mal preparado para assumir uma sala de aula. Desmotivação por parte tanto do aluno quanto do professor. (ADM) - O fracasso escolar acontece por inúmeros vários motivos como à falta de interesse do aluno, a não participação da família dentre outros. (P) - O fracasso escolar acontece quando não há interesse por parte dos alunos, que muitas vezes vêm pra escola apenas para brincar esquecendo o seu real sentido.

Verifica-se, com as respostas dos sujeitos, que o fracasso escolar é atribuído à falta de interesse dos familiares dos alunos, dos profissionais da escola e dos próprios alunos. Assim, eles responderam que não há um único responsável pelo não aprendizado dos alunos. De acordo com Lugli e Gualtiere (2012, p.13), diante das múltiplas causas, estabelecer quais

delas, em cada caso, são as mais responsáveis pelo insucesso, ou mesmo ordená-las de acordo com sua importância para a ocorrência do problema, tem sido um desafio, tanto para educadores, escola e sistema educacional, quanto para pesquisadores.

Observou-se, nas falas dos pesquisados, que em sua compreensão no que se refere às possíveis causas de tal fracasso, há uma pluralidade de olhares que demonstram autopercepção dos próprios profissionais, pois apontam como uma das causas do fracasso a sua própria falta de qualificação e/ou motivação.

Assim, o isolamento no qual muitos profissionais da educação vivem hoje como a falta de apoio, falta de materiais e de condições dignas de trabalho interferem muito no processo de construção de conhecimento. Por essa razão, estabelecer o que de fato leva os alunos ao fracasso é algo que exige olhar amplo e crítico.

Ao questionar se os sujeitos consideram a organização do trabalho pedagógico, a formação continuada, o planejamento e a prática educativa do professor como condições essenciais para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, responderam que:

(G) - *Sim, porque só poderá ter sucesso na educação se todos esses itens estiverem presentes no cotidiano escolar.* (SP) - *Sim! Teremos que está sempre reciclando nossos conhecimentos, trocando e ganhando novas experiências, nos capacitando sempre, é preciso que haja sempre.* (ADM)- *O trabalho pedagógico pode fazer toda a diferença no processo de construção do conhecimento, para tanto a formação continuada é de suma importância.* (P) - *Sim, pois a forma como o professor trabalha em sala de aula pode levar o aluno a progredir, ou em casos contrários regredir, mas para que isso ocorra o mesmo deve estar sempre inovando os conhecimentos.*

Percebe-se, portanto, que os sujeitos consideram de extrema relevância a organização do trabalho pedagógico, a formação continuada, o planejamento e a prática educativa do professor, pois essas condições são essenciais para o sucesso do processo de ensino do professor e aprendizagem do aluno.

É reconhecida a importância da formação continuada para um melhor exercício da profissão, visto que a sociedade está em constante processo de transformação e que o saber construído hoje precisa ser revisto sempre. Para Libâneo (2008), a formação permanente, que se prolonga por toda a vida, torna-se crucial numa profissão que lida com a transmissão e internalização de saberes e com a formação humana em uma época em que se renovam os currículos, introduzem-se novas tecnologias, acentua-se os problemas sociais e econômicos, modificam-se os modos de viver e de aprender, reconhece-se a diversidade social e cultural dos alunos.

De acordo com a afirmativa dos sujeitos que a formação continuada é de suma importância na profissão docente, acrescenta-se ainda que o professor trabalha diariamente com a construção de saberes. Por essa razão, deve estar sempre enriquecendo seus conhecimentos, inovando suas práticas, visando sempre a um melhor desempenho de sua práxis.

Ao serem perguntados sobre o que fazem os gestores, professores e coordenadores frente ao fracasso escolar, obteve-se as seguintes afirmações:

(G) - *Alguns manifestam interesse de mudança, replanejando seu trabalho escolar, outros continuam acomodados. Esses profissionais ainda deixam muito a desejar, isso acontece por falta de acompanhamento devido para executar tais ações.* (SP) - *Discutem os problemas e tentam resolver. Mas sabemos que não é fácil.* (ADM) - *Buscam desenvolver métodos que torne o processo de ensino mais prazeroso e significativo para ambas as partes.* (P) - *Tentamos fazer com que ele não aconteça, realizamos reuniões com pais daqueles que tem mais dificuldade.*

Nota-se que, mediante as respostas apresentadas, há uma multiplicidade de ideias em relação ao questionamento, visto que os sujeitos não apresentam um pensamento claro sobre o tema em discussão, porém se observa que a escola à medida do possível tenta solucionar os desafios encontrados.

Assim, segundo Lugli e Gualtiere (2012, p. 13), “a prática educacional é complexa e se encontra no cruzamento de aspectos muito diversos, que se referem à dinâmica da instituição escolar”. Esta dinâmica inclui fatores individuais relativos aos educadores e às crianças, a configuração do grupo de professores e de alunos que interagem, a cultura escolar, ao currículo, aos conteúdos escolares, aos métodos de ensino, além de fatores culturais e sociais que afetam a vida na escola.

Portanto, a prática educacional favorece bastante para o adequado andamento da escola e desenvolvimento integral do educando. No entanto, é sabido que a prática por si só não resolverá o problema, já que há outros aspectos que contribuem para o baixo rendimento escolar.

Ao ser solicitado sugestões de como minimizar ou reduzir o fracasso escolar, propuseram:

(G) - *Ter acompanhamento e cobrança por parte das autoridades maiores (por parte das secretarias), acompanhamento da família, interesse dos educandos e entre outros.* (SP) - *Acompanhamento familiar, professores habilitados e comprometidos com a educação.* (ADM) - *Programas que visem a uma melhor qualificação dos profissionais da educação,*

assim como grupos de apoio da SEMED aos alunos com maior dificuldade de aprendizagem. (P) - Cobramos bastante a presença dos pais daqueles alunos com baixo rendimento assim como maior comprometimento por parte dos professores.

Percebe-se, nas respostas, que há uma série de fatores que podem contribuir com a redução deste fenômeno denominado fracasso escolar. Para Marchesi e Gil (2004, p. 222), “enriquecer as atividades escolares com a participação da comunidade, assim como o papel participativo na direção da escola”. Dessa forma, compete à escola, mais especificamente ao gestor, aos professores e toda a equipe escolar trabalhar em harmonia procurando possíveis alternativas para minimizar tal problemática, que tanto tem dificultado o aprendizado dos alunos. Ao serem indagados sobre as dificuldades enfrentadas por gestores (administrativos e pedagógicos) e professores sobre o fracasso escolar, apresentaram os seguintes relatos:

(G) - Falta de apoio familiar e de profissionais adequados para desenvolver as atividades. (SP) - Falta de apoio da família da secretaria de educação, falta de espaço adequado. (ADM) - A falta de interesse de alguns alunos, o não comprometimento de alguns profissionais, falta de recursos didáticos, etc. (P) - Falta de apoio da família e dos órgãos governamentais, falta de materiais didáticos, etc.

De acordo com as respostas obtidas, percebe-se que a maioria dos sujeitos cita como ponto principal a falta de apoio por parte das famílias e a ela é atribuída toda a responsabilidade. Verifica-se que ADM atribui como uma das dificuldades encontradas a falta de interesse de alguns alunos. Segundo Lugli e Gualtiere (2012, p. 62), “não raramente encontramos entre os educadores representações negativas a propósito das famílias dos alunos que são consideradas ausentes, desinteressadas ou pouco colaborativas com o processo de aprendizagem da criança” Ao transferir toda a responsabilidade para as famílias, a escola imediatamente se isenta da culpa, omitindo sua real função frente aos desafios existentes no contexto escolar.

Já ao serem indagados se os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental desta escola utilizam estratégias pedagógicas para dar suporte aos alunos que tendem a fracassar na escola, responderam:

(G) - Parcialmente, ainda deixa muito a desejar. (SP) - Sim, com certeza, primeiro buscamos a família, a escola, fazemos o diagnóstico e tentamos resolver. (ADM) - Sim, mas não o suficiente. (P) - Sim, mas ainda enfrentam alguns problemas como a superlotação das salas de aula e falta de material sem dúvida favorece a não aprendizagem dos alunos.

De acordo com as respostas dos sujeitos, foi possível constatar que eles ainda não se apropriaram de uma prática educacional consistente, capaz de atender às necessidades dos alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem. Diante disso, Lugli e Gualtiere (2012) afirmam que enfrentar o fracasso escolar tornou-se, para o poder público, ação prioritária em todos os níveis da educação básica, mas, questiona se as medidas que têm sido tomadas são capazes de cumprir o que delas se espera? As políticas públicas, os programas e os projetos desenvolvidos, bem como as práticas pedagógicas, vêm lidando de modo variado com a questão.

Percebe-se que, mesmos havendo inúmeras iniciativas por parte dos governos, ainda não têm sido o suficiente para solucionar os problemas de aprendizagem presentes no contexto escolar.

Portanto, faz-se necessário o desenvolvimento de projetos voltados para a superação deste problema. No entanto, é sabido que as condições de trabalho, como afirma (P), a superlotação das salas de aula e a falta de material didático, pode-se ainda acrescentar, neste momento na fala do (P), o não investimento em formação continuada tanto para a equipe gestora quanto para os professores, também contribuem para as dificuldades de aprendizagem em sala de aula, o que demonstra a necessidade de reorganização do sistema de ensino, com relação à quantidade de alunos por sala e investimento em materiais didáticos, com vistas a contribuir para um melhor desenvolvimento.

Ao serem questionados sobre o que a escola pode fazer para superar o desafio do fracasso escolar e garantir o direito à aprendizagem de seu alunado, apresentaram as seguintes respostas:

(G) - *Desenvolver projetos baseados na realidade dos educandos.* (SP) - *Dar um ensino de qualidade, trabalhar a ludicidade, fazer com que esses alunos se sintam em um ambiente agradável e que vale a pena ele frequentar.* (ADM) - *Promover palestras para as aquelas famílias que não participam, mostrando-lhes a importância da escola na construção da autonomia do sujeito.* (P) - *Realizar palestras de conscientização às famílias e aos alunos, assim como propostas pedagógicas a serem desenvolvidas pelos professores.*

A partir das reflexões obtidas, percebe-se que inúmeras são as ideias compartilhadas pelos sujeitos, entre elas, como destaca o (SP), trabalhar a ludicidade, fazer com que esses alunos se sintam em um ambiente agradável e que vale ele frequentar. Na visão de Bertoldo e Ruschel (2014), quando se faz porque quer, isto se refere tanto à criança quanto para o adulto, é aí que se começa a perceber a possibilidade, a facilidade de se aprender, quando se estar brincando, pois, na ludicidade, como na vida, há um grande número de fins

definidos e parciais, e resultar a esses fins é necessário ao sucesso e, conseqüentemente, essencial à satisfação que o ser humano procura. A satisfação, neste caso, seria o de aprender.

Assim, a superação do fracasso escolar só acontecerá quando houver um maior comprometimento por parte de todos que fazem parte da comunidade escolar, assim como uma reorganização do sistema educacional. Para Lugli e Gualtiere (2012, p. 14),

De muitas formas, as concepções apresentadas, com seus erros e acertos, ainda circulam entre os educadores, convivem em seu imaginário, organizam práticas escolares, são referência para compreender a aprendizagem, o papel da escola e do professor, afetam os julgamentos que se fazem dos alunos e de suas famílias, orientam políticas públicas. Explicitá-las e discuti-las, portanto, é essencial quando se quer pensar, repensar e, sobretudo, enfrentar o fracasso escolar.

Portanto, para que o fracasso escolar seja combatido ou minimizado, faz-se necessária a organização de práticas escolares com o intuito de promover um ensino de qualidade, mas, para que isso aconteça, é imprescindível conhecer e respeitar as peculiaridades de cada indivíduo, para que não ocorra um julgamento precipitado sobre os alunos.

6 CONCLUSÃO

A partir dos estudos realizados, foi possível constatar que o fracasso escolar é um fenômeno que requer ações de políticas públicas educacionais e que, para um melhor sucesso desse processo, a real participação de todos é fundamental. Somente assim será possível se obter uma transformação social e cultural da realidade excludente, uma vez que são as mais diversas causas que levam o aluno ao fracasso escolar.

Para tanto, faz-se necessário uma análise minuciosa da realidade, pela via do diagnóstico constante das condições de precariedade social que envolvem os alunos. Nesse sentido, a contribuição, a cooperação e a participação da família na vida da comunidade escolar é algo imprescindível a ser conquistado.

Sabe-se que a figura do gestor escolar tem uma função extremamente importante dentro da escola. Afinal, uma de suas funções é direcionar sua equipe de trabalho, em que ele assume a função de líder, portanto é preciso que ele seja realmente um profissional empenhado com a educação e disposto a exercer uma gestão democrática na tomada de decisões da escola.

Atualmente, muitos tentam buscar culpados pelo fracasso escolar. Mas, a questão é que o fracasso escolar é algo velado, que pode estar relacionado ao processo de ensino e aprendizagem, aos problemas de nosso sistema educacional, que muitas

vezes não possuem a estrutura adequada, à relação familiar, dentre outros. Portanto, não se trata de apontar culpados, mas sim de buscar possíveis soluções para tal problema.

A pesquisa demonstrou a necessidade de uma melhor articulação entre escola - sociedade - família e Estado no sentido de colaboração irrestrita para que os educandos tenham amplo desenvolvimento humano e não se considere apenas as suas habilidades e competências, que são a base para a preparação ao mundo do trabalho, mas que necessariamente se articulam com a formação humana.

Então, a escola, como uma das geradoras de sonhos, deve, por meio de ações articuladas com os outros setores da sociedade, fomentar o sonho possível de ser realizado, ou seja, uma utopia realizável. Portanto, a qualidade da conjuntura que envolve a escola deve ser algo que atraia os jovens, assim, as metodologias de ensino adotadas pelos professores devem ser envolventes.

Neste sentido, o professor deve ficar atento às estratégias utilizadas no ensino, pois é fundamental que ele procure meios adequados para trabalhar com seus alunos, visando a superação da reprovação, do cancelamento da matrícula, do abandono da escola e, conseqüentemente, do fracasso escolar.

Portanto, faz-se necessário que o docente reflita sobre sua metodologia aplicada em sala e busque o equilíbrio nas ações realizadas, possibilitando colher os resultados almejados a partir de uma prática fundamentada.

Entende-se que o fenômeno do fracasso vai além da estrutura educacional, ou seja, envolve a escola, a família e outras instituições públicas, portanto, as famílias devem sim requerer do Estado todo apoio e intervenção necessária, para que a escola possa buscar alternativas viáveis para esses problemas.

Ao analisar os resultados dessa pesquisa e pautando-se nas teorias apresentadas constatou-se diversos fatores que contribuem para o fracasso escolar. Percebe-se que o fracasso escolar é a junção de muitos problemas e, dentro desse contexto, o aluno é sempre considerado o culpado. O problema é amplo e que, necessariamente, passa por aspectos sociais, culturais e econômicos. Contudo, constatou-se que é fundamental um diagnóstico preciso da situação problemática, buscando o fortalecimento das políticas educacionais, para que os alunos progridam em seus estudos.

Percebeu-se, pelos dados obtidos, que a superação do fracasso escolar incide um maior aprofundamento das discussões coletivas, buscando identificar os elementos determinantes existentes nesse contexto, assim como as possibilidades para superá-lo e, a

partir desse processo, planejar ações, que visem à construção de um ensino de qualidade para todos.

Nesse sentido, faz-se necessário uma avaliação governamental das estruturas das escolas, a fim de buscar soluções por meio de políticas públicas que contemplem a formação e a valorização dos professores e da equipe administrativa, para que possam obter melhor resultado em sala de aula, o que possivelmente influenciará na permanência dos alunos na escola.

Constatou-se, com o estudo realizado, que superar o fracasso escolar é um dos maiores desafios do sistema educacional brasileiro, já que tanto o desenvolvimento social, cultural e econômico poderá ser comprometidos. No que se refere a uma prática inovadora, crítica e reflexiva, apresenta-se sugestões que norteiam e enriquecem a prática escolar e ampliem os saberes dos gestores e professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A escola, sendo responsável pela formação humana no sentido crítico, necessita de projetos que estimulem a integração com a família dos alunos. Faz-se necessário ação e reflexão da comunidade escolar e da comunidade local, a qual pode-se alcançar através de discussões, de debates, de planejamentos, da diminuição da quantidade de estudantes por sala, melhorias no espaço físico escolar, formação contínua de professores e elaboração de políticas educacionais capazes de atender às necessidades existentes no sistema de ensino.

Entretanto, para que isso realmente aconteça, é necessário que haja uma mudança na escola no que se refere à concepção político-pedagógica desenvolvida na instituição, a fim de promover melhor rendimento escolar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Fernando José de. Quem assume a culpa do fracasso escolar? **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 226, p. 16-17, dez. 2009.
- BENCINI, R; BORDAS, M. A. Como o jovem vê a escola: uma relação de amor e ódio. **Revista Nova Escola**, São Paulo, nº. 200, p. 28-47, mar. 2007.
- BERTOLDO, J. V.; RUSCHEL, M. A. de M. (2011). **Jogo, brinquedo e brincadeira**: uma revisão conceitual. Disponível em: <www.ufsm.br/gepeis/jogo.htm> Acesso em: 21 mai. 2016.
- BOSSA, N. **Fracasso escolar**: um olhar psicopedagógico. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 46. ed. São Paulo: Saraiva, 2012a.
- BRASIL. **Leis Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 5, ed. São Paulo: EDIPRO, 2012b.

- CECCON, Claudius, OLIVEIRA, Miguel Darcy de; Oliveira, Rosiska de. **A vida na escola e a escola da vida**. 11 ed. Petrópolis-RJ: Vozes 2008.
- CORDIÉ, A. **Os atrasados não existem**: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas; 1996.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- Disponível em: <<http://novaescola.org.br/formacao/quem-assume-fracasso-escolar-502537.shtml?page=all>> Acesso em 25/04/2016
- LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.
- LUGLI, Rosário Genta; GUALTIERE, Regina Eller. **A escola e o fracasso escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.
- MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández e. **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- MICHAELIS. **Dicionário online Michaelis da língua portuguesa**. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portuguesa>>. Acesso em 30/05/2016.
- MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica H. T. Alves. **O processo de pesquisa**: iniciação. Brasília, DF: Plano Editora, 2002.
- PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- TORRES, Rosa Maria. Repetência escolar: falha do aluno ou falha do sistema. **Revista Pedagógica Pátio**, POA, 1999.
- VERGARA, Sylva Constante. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 13. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- ZONTA, C.; MEIRA, M. E. M. Representações sociais de professores sobre o fracasso escolar. **Educere e Educare**: revista de educação, v. 2, n. 4, jul./dez., 2007.

**O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA DA GESTÃO
DEMOCRÁTICA: desafios e possibilidades da escola municipal unidade integrada Isaias
Fortes de Meneses**

**THE EDUCATIONAL PLANNING WITHIN A PERSPECTIVE OF THE
IMPLANTED DEMOCRATIC: managemen in the school Unidade Integrada Isaias Fortes
de Meneses**

Fernanda da Silva Almeida¹
Flávia Regina Rocha Rodrigues²
Jessica Teixeira Silva³
Josenildes Silva Sousa⁴
Laiane Francisca dos Santos⁵
Luzinete Rodrigues Silva⁶
Enir Ferreira Lima⁷
Valmir da Silva⁸

RESUMO: O presente artigo objetiva analisar o planejamento educacional dentro de uma perspectiva da gestão democrática implantada na Unidade Integrada Isaiás Fortes de Meneses, localizada no município de Chapadinha-MA. A escolha do tema e do campo de pesquisa deu-se através das observações e estágios oportunizadas na disciplina Estágio Supervisionado de Gestão e Apoio Escolar Para a realização deste trabalho científico, optou-se pela pesquisa qualitativa a partir de um referencial bibliográfico e de dados levantados por meio de observação e questionários com perguntas abertas para os sujeitos que compõem a docência, o pedagógico, serviços gerais, vigias, responsáveis e alunos. A coleta de dados foi realizada através de observações participativa, pesquisa documental e aplicação de questionários para cada publico, garantindo-se a veracidade nesse processo. Uma vez concluídas as análises, fez-se um paralelo com a Legislação Educacional do Brasil que garantem uma prática voltada para o caráter da gestão democrática, verificando-se proximidades e/ou distanciamentos entre os aspectos teóricos e a realidade prática da escola no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem para isso utilizou-se a análise do Projeto Político Pedagógico e finalizou-se o

¹Graduanda em Pedagogia pela Faculdade do Baixo Parnaíba e-mail:nanda.almeida2013@gmail.com

²Graduanda em Pedagogia pela Faculdade do Baixo Parnaíba e-mail:rflaviaregina@gmail.com

³Graduanda em Pedagogia pela Faculdade do Baixo Parnaíba e-mail:jessicaserva1@hotmail.com

⁴Graduanda em Pedagogia pela Faculdade do Baixo Parnaíba e-mail:josilva123@hotmail.com

⁵Graduanda em Pedagogia pela Faculdade do Baixo Parnaíba e-mail:laianeFranciscasantos@gmail.com

⁶Graduanda em Pedagogia pela Faculdade do Baixo Parnaíba e-mail:lulushayene@hotmail.com

⁷Graduada em Pedagogia e Filosofia; Especialista em Gestão e Supervisão e-mail:enirferreira08@hotmail.com

⁸Graduado em Pedagogia; Especialista em Gestão educacional e Mestre em Educação. e-mail:silvadoril45@yahoo.com.br.

trabalho, considerando as possibilidades visualizadas nos resultados da pesquisa junto aos sujeitos, com a intenção de contribuir com o processo ensino-aprendizagem, no contexto da escola em questão.

Palavras-chave: Planejamento. Gestão Democrática. Aprendizagem.

ABSTRACT: This article aims to analyze the educational planning within a perspective of the implanted democratic management in the Unidade Integrada Isaias Fortes de Meneses in the municipality of Chapadinha - MA. For the realization of this scientific work, we chose the qualitative research from a bibliographic references and data collected through interviews with subjects that make up the teaching, administrative, pedagogical, parents and students. Data collection was performed by application of specific questionnaires for each audience, ensuring the truthfulness of data collection. With the analyzes we intend to make a parallel with the curriculum guidelines to ensure a focused practice for the character of democratic management, as well as its relation to the process of teaching and learning. Finally, we finish considering the possibilities displayed in the search results next to the subject in the school context with the intention to contribute to the teaching-learning process.

Keywords: Planning. Democratic Management. Learning.

1 INTRODUÇÃO

A educação no Brasil, de um modo geral, tem seu desenvolvimento vagaroso quando analisada em sua linha cronológica, partindo-se da colonização até os dias atuais, sendo ainda insatisfatório ao que se objetiva como básico, mas é preciso ressaltar seu progresso e suas possibilidades de desenvolvimento em nosso país, sendo notório as ações por parte das autoridades no desenvolvimento de políticas públicas voltadas ao fortalecimento educacional da sociedade civil organizada e da escola, para melhorar essa realidade. Sendo esse modelo de gestão democrática, dentro da escola, a mais necessária comparada com sua esfera, ou seja, os sistemas de ensino. Esta particularização é justamente o que se defende para a reforma educacional a partir da sua unidade, a escola, para que assim o progresso se torne a base de uma sociedade realmente democrática. Sabemos que o país planeja suas ações em educação por décadas, e essa prática estende-se a todos os setores da estrutura educacional, destacando-se, nesse contexto, o planejamento educacional e a gestão escolar.

Nesse sentido, serão analisados neste trabalho os processos do planejamento educacional na perspectiva de uma gestão democrática, no contexto de uma escola pública,

tendo-se como pano de fundo os desafios e possibilidades de sua implantação, a partir da linha de pesquisa pertinente ao curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP): LP3CP – Políticas públicas, gestão educacional e gestão escolar.

Essas ações podem implicar significativamente no resultado dos índices de crescimento educacional na cidade de Chapadinha-MA, levando-se em consideração o planejamento e a gestão democrática como meios para a realização das ações pedagógicas.

Nessa perspectiva, a garantia do desenvolvimento de um bom planejamento educacional depende do comprometimento dos profissionais da educação. É importante praticar o exercício da democracia na escola, garantidas a partir da Constituição Federal de (1988) e também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996). Apesar de ser recente, é notória a sua eficácia enquanto prática compartilhada, quando trabalhada de forma cooperativa. Esta se configura enquanto política pública para a educação, estando diretamente ligada à mediação dos processos, principalmente, do processo ensino-aprendizagem do aluno, promovendo compartilhamento das ações educativas e administrativas no contexto da escola, conforme preceitua a legislação educacional vigente.

Neste trabalho, leva-se em conta o pensamento de Rousseau (1996), que considera a democracia direta como solução para a não alienação, por esta garantir ao povo o poder através das assembleias constantes, das quais deveriam participar todos os cidadãos. Tal perspectiva é análoga ao contexto de relações humanas em um governo democrático.

Atem-se, também, ao entendimento de que compete à gestão da escola assegurar, através dos mecanismos peculiares da gestão escolar – Conselho Escolar, Conselho de Pais e Mestres, Grêmios Estudantil, entre outros – que as políticas públicas para a educação tornem-se eficazes nesse processo. Esse entendimento resulta no fato de que se estabelece a democracia a partir de uma reorganização dos sistemas, visando à autonomia, à liberdade, à cooperação e à participação cidadã.

Dessa forma, o planejamento assume uma função muito importante dentro do sistema de ensino e da estrutura de gestão escolar democrática, pois este só terá legitimidade e amplitude social se for constituído a partir de ampla discussão dos seus sujeitos.

2 O PLANEJAMENTO ESCOLAR E SUA ORIGEM

É complexo identificar o tempo exato de como e onde surgiu o ato de planejar. Entretanto, a partir de informações, pode-se afirmar que o ato de planejar é uma ação que acompanha o homem desde os primórdios, por ser uma prática racional. Sabe-se que os primeiros homens habitavam em cavernas, produziam suas ferramentas (lanças, facas, etc.),

alimentos, cobertas entre outros, para garantir sua sobrevivência e, com a descoberta do fogo, criaram possibilidades para “o planejar”, com mais segurança e confiança, ampliando as possibilidades para o ser humano migrar para outros continentes, gerando uma modificação em sua vivência. Para Vasconcellos (2000, p. 65), o ato de planejar tem como um dos pilares primordiais a ação. O indivíduo reflete e reelabora o seu pensar para a aplicabilidade, atividade esta que organiza uma ação partida do simples ato do planejamento.

A história do homem é um reflexo do seu pensar sobre o presente, passado e futuro. O homem pensa sobre o que fazer; o que deixou de fazer; sobre o que está fazendo e o que pretende fazer. O ato de pensar não deixa de ser um verdadeiro ato de planejar (MENEGOLLA; SANT'ANA 2003, p. 15).

Segundo Menegolla e Sant'ana (2003), na segunda metade do século XX, logo após a Segunda Guerra Mundial, foram nomeados pensadores no campo administrativo, para a organização de novas ações e projetos no sentido de refazer a economia mundial. Nas décadas de 1920 a 1930, o pensar para agir passou a ser visto como um planejamento, devido à modernização acelerada no país, à industrialização e ao desenvolvimento econômico. E hoje, no campo educacional, tornou-se indispensável por sua natureza organizacional.

Nesta obra, aponta-se sobre a importância do planejar, um ato que permeia o trabalho do profissional da educação na execução de suas atividades. E, mesmo não seguindo o modelo sistêmico de teóricos pertinentes ao campo, o planejamento é utilizado para organizar, executar e avaliar, o que faz parte das ações do ser humano como um todo. Esse ato nem sempre trará os resultados esperados, mas possibilitará os meios e o conhecimento de como reorganizar o trabalho de maneira eficaz.

Algumas pessoas planejam de forma sofisticada e altamente científica, obedecendo aos mais rígidos princípios teóricos, e em nada se afastando dos esquemas sistêmicos que orientam o processo de planejar, executar e avaliar. Outros, que nem sabem da existência das teorias sobre planejamento, fazem seus planejamentos, sem muitos esquemas ou dominações técnicas; contudo são planejamentos que podem ser agilizados de forma simples, mas com bons e ótimos resultados (MENEGOLLA; SANT'ANA 2003, p. 15).

Segundo Abreu (2004, p. 34) “o planejamento é utópico, estético e ético”. Isso implica que o ser humano, como um ser racional e pensante, vive de esperança e confiança para melhor existir e conviver em sociedade.

Nesse contexto, é interessante ressaltar que o planejamento utópico faz referência a um pensamento idealista presente em sua aplicabilidade, trazendo como princípios fundamentais a interação e a cooperação de todos que acreditam nas ideias propostas para transformar as coisas.

A utopia é a exploração de novas possibilidades e vontades humanas, por via da oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo radicalmente melhor que a humanidade tem direito de desejar e por que merece a pena lutar (SANTOS 1996 apud VASCONCELLOS, 2000, p. 91).

Para Abreu (2004), o fundamento estético faz referência ao que é esplêndido, ao que é belo, tornando-se um objetivo a ser conquistado com as práticas e metodologias postas no planejamento. Nesse aspecto, as ações devem provocar uma mudança física, social e cultural, respeitando as diversidades presentes no contexto social. Esse autor ainda afirma que o planejamento não deve ser apenas algo belo, mas deve ser algo prazeroso e harmonioso em sua prática, a fim de contribuir com o indivíduo como um todo.

A visão estética necessária ao planejador não tem por função apenas criar beleza por meio de elementos paisagístico, arquitetônicos, cromáticos e outros. Sua função principal é estabelecer condições de harmonia que assegurem ao homem oportunidades autênticas de viver dignamente (ABREU, 2004, p. 35).

Segundo Abreu (2004), o fundamento ético faz menção ao que é amplo, isto é, a algo que vai além da eticidade. A ideia de planejamento ético, portanto, deve estar associada à busca de valores em que se procura a perfeição, e a todas as práticas que giram em torno da ética, cujo berço é a filosofia grega, em que foi estudada e difundida por grandes filósofos

Ser ético, na política e no planejamento, é promover a inversão de alguns valores que estão invertidos na sociedade, a exemplo: a primazia de ganhos econômicos em detrimento do meio ambiente ou do bem comum. Ser ético é ser probo na gestão e aplicação de recursos públicos (ABREU, 2004, p. 36).

Viver na ética é conviver com princípios fundamentais em sociedade, respeitando os limites do próximo, garantindo a existência do outro. Logo, a grande questão implica em expandir o conceito da ética para espaços maiores do que o campo da ação, tornando mais humanizados a postura e o modo de pensar das pessoas. Em outras palavras, trata-se, de um modo geral, das escolhas, das convicções, da afetividade, da racionalidade e dos atos políticos transformadores. Dessa forma, a liberdade caracteriza-se enquanto essência frente ao conceito de ética, pois é nela que se efetivam as ações transformadoras.

Não obstante, segundo Vasconcellos (2006), o planejamento, calcado nos fundamentos utópico, estético e ético tem grande relevância, no âmbito escolar, para a melhoria dos resultados, o que resulta na formação de sujeitos cidadãos. Isso porque todas as ações devem ser pensadas de acordo com a realidade do educando. Desse modo, planejar consiste numa ação pensada e refletida pelo homem em busca da interação com o meio social.

Nesta compreensão, toda a comunidade deve saber para quem planejar e por que planejar. Sendo que o mesmo é uma organização de ação por meio de ideias.

a) no planejamento temos em vista a ação, isso é, temos consciência de que a *elaboração* é apenas um dos aspectos do processo e que há necessidade da existência do aspecto da *execução* e do aspecto *avaliação*; b) no planejamento temos em mente que a sua função é tornar clara e precisa a ação, organizar o que fazemos, sintonizar ideias, realidade e recursos para tornar mais eficiente nossa ação; c) temos como definida e em evidência a ideia de que todo o autoritarismo é pernicioso e que todas as pessoas que compõem o grupo devem participar (mais ou menos, de uma forma ou de outra) de todas as etapas, aspectos ou momentos do processo (GANDIN 1983, p. 20, grifo do autor)

O planejamento é um ato pensado por gestores, educadores, responsáveis, alunos e comunidade, que deve contribuir para a transformação da realidade onde foi arquitetado. As ações previstas e pensadas para o decorrer do ano ou demais etapas letivas são frutos do planejamento educacional. Nesse sentido, para Néreci (1990, p. 149), “todo planejamento, para ser consequente, é preciso ser unitário, flexível, exequível, realístico e claro”. Seguindo uma linha de raciocínio em que deve haver previsão, programa e avaliação.

A previsão faz referência às metas e aos meios para a obtenção dos dados a ser alcançados com as atividades propostas. A programação consiste em determinar as atividades que o sujeito irá fazer, sempre direcionadas aos objetivos pretendidos com a prática. Por outro lado, na avaliação, o planejador destaca nos dados coletados os possíveis resultados a serem obtidos. Dessa forma, o planejamento é construído de maneira democrática, reflexiva e participativa, podendo de fato intervir e contribuir com a sociedade, na formação de cidadãos aptos e críticos.

A garantia da qualidade social do ensino implica, portanto, a crença na possibilidade de educar a todos como condição para igualdade de inclusão social; um trabalho escolar integrado e articulado, com a participação coletiva na elaboração e desenvolvimento do projeto pedagógico e do currículo: a atuação competente dos professores nos conteúdos e na metodologia de ensino, implicando a relevância social desses conteúdos; a obtenção de bons resultados escolares que evidenciem o trabalho da escola e dos professores (LIBÂNEO, 2008, p.72).

O planejamento educacional necessita ser pensado e centrado na realidade escolar, como função transformadora da realidade, com o objetivo de demarcar a ação vivenciada. Segundo Calazans, Garcia e Keunzer (1990, p. 51), “O planejamento educacional pode ser considerado como o ato de intervenção técnica e política”. Percebe-se, neste ponto, que o autor concebe a gestão administrativa organizada com as atividades pedagógicas voltadas à realidade e as necessidades da educação.

O planejar é ação de todos os membros que compõem a comunidade escolar, visto que são eles que melhor conhecem a realidade do espaço em que vivem. E vale lembrar que o planejamento é ação inacabada, ou seja, que está em constante transformação, dependendo da necessidade de reordenamento das ações.

Freire (2007) concebe ao planejamento a possibilidade de transformar-se em instrumento que organiza, sistematiza e direciona a prática pedagógica do professor. O planejamento não é ação fácil, no entanto, torna-se indispensável para o fazer transformador, que organiza propostas para o fazer pedagógico. E, para a produção do planejamento, é necessário que o educador conheça de fato seu conceito e sua importância para educação. Sobre esta questão, Luckesi afirma que:

O ato de planejar, como todos os outros atos humanos, implica escolha e, por isso, está assentado numa opção axiológica. É uma "atividade-meio", que subsidia o ser humano no encaminhamento de suas ações e na obtenção de resultados desejados, e, portanto, orientada por um fim. O ato de planejar se assenta em opções filosófico-políticas; são elas que estabelecem os fins de uma determinada ação. E esses fins podem ocupar um lugar tanto no nível macro como no nível micro da sociedade. Situe-se onde se situar, ele é um ato axiologicamente comprometido (LUCKESI, 1992, p. 115).

A ação reflexiva está ligada à prática no repensar do fazer pedagógico, em que se busca a articulação de experiências para a ressignificação dos interesses propostos ao campo de ensino. Logo, o planejamento com a participação da comunidade envolve uma reflexão, uma ação e, por fim, outra reflexão, para avaliar a prática proposta dentro de uma gestão escolar democrática.

3 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

A escola pública surgiu no Brasil a partir da necessidade de formar-se e constituir-se uma sociedade com indivíduos aptos a exercer uma determinada função no sistema progressista e econômico. Para isso, duas escolas surgiram: a da classe aristocrata, com o melhor da educação, e a da classe operária, só com o básico. Por volta de 1920, “o preceito de educação no Brasil reafirma-se pela corrente de pensamento ideológica liberal, com uma taxa de analfabetismo superior aos 70% da população” (TRINDADE; TRINDADE, 2007, p. 5) e direciona a formação dos sujeitos para o mercado de trabalho.

Nesse contexto, a Escola Nova não apresentou quase nada de novo, apenas reforçou os ideais tradicionais do progresso capitalista, beneficiando novamente a classe dominante. No mesmo período, educadores escrevem o Manifesto, documento que apresenta certos anseios de mudanças; plantam os primeiros ideais de liberdade na educação para o século XX, marco histórico que impulsionou os avanços na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96:

O Manifesto apresenta-se, pois, como um instrumento político, como é o próprio, aliás, desse “gênero literário”. Expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 1920 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país [...]. Pode, pois, ser

considerado um importante legado que nos é deixado pelo século XX. É um marco de referência que inspirou as gerações seguintes, tendo influenciado, a partir de seu lançamento, a teoria da educação, a política educacional, assim como a prática pedagógica em todo o país (SAVIANI, 2004, p.34).

Segundo o autor, o Manifesto foi um marco histórico, pois a educação estava fragmentada e polarizada, e apenas os dominantes tinham acesso a ela. No entanto, após a revolução histórica educacional, os teóricos passaram a olhar a educação com uma visão crítica e social. Logo em 1934, consagrou-se o Conselho Nacional de Educação (CNE), que dava oportunidade para criar-se o Plano Nacional de Educação (PNE). Daí até a Constituição Federal de 1988, foi ampliando as conquistas no campo da gestão escolar. O termo Gestão faz-se presente indiretamente nas mais diferentes organizações da sociedade moderna.

Para Vasconcelos (2002, p. 20), o homem é um ser social que não vive isoladamente, “seria imediatamente extinto diante de sua fragilidade corporal”. O autor, nesse ponto, deixa claro que o homem, desde sua existência primata, vive em grupos, necessitando um do outro.

Afirma que os pré-homens, falando-se dos hominídeos, pelo menos a partir do *homo erectus*, no processo de caçadores coletores, bípedes, sem a destreza dos primatas arborícolas e da robustez de alguns, e conseqüentemente bastante vulneráveis, necessitavam da vida comum e do apoio social, do contrário não sobreviveria com a extinção de seu gênero. (VASCONCELOS NETO 2002, p. 14, grifo do autor).

Dessa forma, independentemente do tempo e do espaço, o homem precisa organizar-se e cooperar para continuar existindo como ser social. O espaço da escola continua como *locus* da socialização da cultura, da história e do desenvolvimento do homem, por isso a necessidade da participação e da democratização dos espaços e da vida social.

A gestão escolar democrática toma forma e apresenta-se como uma nova configuração da administração escolar, apontado a democracia como base do progresso e da vida em sociedade. Segundo Dahl (2001), é na Grécia Antiga que se tem a ideia de democracia. Atenas, por exemplo, é a cidade mais organizada e participativa, correlativa aos princípios democráticos, em que seus habitantes buscavam idealizar esse princípio, atingindo um grande desenvolvimento político: governo do povo. Relacionando-se a democracia grega com a gestão escolar, significa que esta, em sua forma democrática, traduz-se por governar, conduzir e dirigir para o bem comum, numa visão de cidadania plena.

No contexto da gestão escolar atual, a inclusão é uma das características basilares da democracia escolar. O papel do gestor vai para além do administrar, ele é o articulador, o promotor e o conciliador, nos diálogos e nas ações em parceria com a comunidade escolar.

As novas políticas públicas para a educação no Brasil do século XX começam a pensar na direção escolar a partir de seu real significado, gerir um bem, o qual se refere à

escola como instituição pública. A partir da década de 80, educadores, movimentos sociais e gestores entendem que era necessário organizar um movimento junto ao congresso nacional para desenvolver políticas públicas de qualidade no processo educativo no país.

A partir daí, o Fórum Nacional para Defesa da Escola Pública, assumiu um papel importante de acrescentar na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 a gestão democrática como um princípio do ensino público, que se concretiza pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que faz referência a esta forma de gestão, conforme se pode observar no inciso VIII do Artigo 3º, e no Plano Nacional de Educação em 2001:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2004).

Para falar de gestão democrática, é fundamental ressaltar a importância da participação cidadã no processo. A gestão participativa é um modelo que se remete a pessoas que participam diretamente de uma organização para tomada de decisões, através de um conjunto de fatores que influenciam nesse processo.

Diante disso, a gestão democrática vem como fator indispensável para o melhor rendimento escolar, pois prioriza a participação coletiva dentro de um sistema em que a opinião do outro é entendida como contribuição social e política. Nesse sentido, segundo Weffort (1995, p. 99):

[...] a escola que se abre à participação dos cidadãos não educa apenas às crianças que estão na escola. A escola cria comunidade e ajuda a educar o cidadão que participa da escola, a escola passa a ser um agente institucional fundamental do processo da organização da sociedade civil.

Por meio dessa concepção, a gestão participativa está diretamente ligada à educação, visto ser necessária a participação do corpo escolar – responsáveis, alunos e comunidade - na tomada de decisões pertinentes ao processo ensino e aprendizagem dos educandos. A obtenção de resultados satisfatórios está associada, portanto, à participação da comunidade na busca da autonomia, tanto da escola quanto do sujeito. Nesse aspecto, para Gadotti (1995, p. 202), diz que:

A descentralização e autonomia caminham juntos. A luta pela autonomia da escola insere-se numa luta maior pela autonomia no seio da própria sociedade. Portanto, é uma luta dentro do instituído, contra o instituído, para instituir outra coisa. A eficácia dessa luta depende muito da ousadia de cada escola em experimentar o novo caminho de construção da confiança na escola e na capacidade dela resolver seus problemas por ela mesma, confiança na capacidade de autogoverna-se.

Para o autor, a democracia escolar caracteriza a autonomia da escola, abrindo espaço para a comunidade escolar participar ativamente, garantindo os direitos da cidadania.

Sintetizando alguns aspectos da gestão escolar, é possível perceber a sua complexidade. Portanto, esta exige dos profissionais e demais envolvidos com a educação clareza em todas as situações que envolvem as políticas públicas da escola, gerando espaço de diálogo entre gestores, professores, funcionários, alunos, familiares e comunidade. As ações devem fortalecer e ajudar na organização e no planejamento educacional.

Para Campos (2010, p. 90), “o gestor tem que dominar o planejamento e ser hábil negociador para a formulação de estratégias de êxito na consecução dos objetivos que se almejam no percurso exigido para se atingir as metas previstas”.

Portanto, é necessário que haja uma formação específica para que o gestor possa conduzir de forma coletiva a comunidade escolar. A gestão forma um conjunto de atuações/ações articuladas da política educativa em que todos têm direitos e deveres. A educação não é somente ir a uma reunião proposta pela escola, mas consiste na participação, realizando-se discussões que visem à melhoria no ensino e na aprendizagem dos educandos.

O ensino democrático não é só aquele que permite o acesso de todos os que o procuram, mas, também oferece a qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais. O ensino democrático é aquele que, sendo estatal, não está subordinado ao mandonismo de castas burocráticas, nem sujeito às oscilações dos administradores do momento [...]. O ensino democrático é, também, aquele cuja gestão é exercida pelos interessados, seja indiretamente, pela intermediação do Estado (que precisamos fazer democrático), seja diretamente, pelo princípio da representação e da administração colegiada (CUNHA, 1987, p. 6).

Um dos primeiros passos para a democratização começa na educação, que consiste, por exemplo, na escolha do gestor feita pela comunidade escolar. Porém, é imprescindível que o gestor tenha conhecimentos prévios sobre as ações de transformações públicas para a educação, que conheça a realidade da escola e de sala de aula e que tenham habilidades para trabalhar com o público, propondo, coletivamente, projetos para solução de problemas enfrentados pela escola.

Segundo Campos (2010, p. 52), é fundamental que a escola firme-se em um horizonte em que o “projeto pedagógico possa formalizar o contrato em que gestores, professores, funcionários e responsáveis possam pensar juntos sobre quais caminhos devem ser adotados, aonde se quer chegar, quanto se pretende atingir”. Agindo-se assim, as possibilidades de melhoria na qualidade de ensino são mais reais.

4 CONHECENDO LÓCUS DA ESCOLA: Unidade Integrada Isaías Fortes de Meneses

Para o cumprimento desta pesquisa, foi utilizada como campo a Unidade Integrada Isaías Fortes de Meneses, situada à Rua Francisco Ribeiro de Aguiar, S/N, no bairro da Tigela, na periferia do município. Esta escola oferece o nível de Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano.

A escola foi fundada em 1997, em um prédio alugado. Somente em 29 de março de 1999 obteve sua sede própria, funcionando em dois turnos. A escolha do nome foi um pedido da comunidade para homenagear o prefeito da cidade à época.

A educação básica prevista na LDB/96, em seu Art. 22, diz que tem como desígnio “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania [...]” (CARNEIRO, 2010, p.182).

A escola conta com 34 (trinta e cinco) funcionários, os quais estão distribuídos em: 01 (uma) Gestora; 02 (dois) Secretários; 01 (um) Auxiliar Administrativo; 01 (um) Coordenador Pedagógico, 19 (dezenove) Professores, 06 (seis) Auxiliares de Serviços Gerais e 04 (quatro) Vigias. Esse é o corpo profissional da escola, que atende atualmente 367 (trezentos e sessenta e sete) alunos.

Um dos maiores desafios da comunidade escolar é a implementação efetiva da gestão democrática como forma de gerenciamento positivo com o fim de ampliar a qualidade de ensino. Essa, no entanto, não é uma realidade exclusiva do município de Chapadinha, mas de muitos outros da federação, em que a falta de um olhar mais providente do poder público culmina com a má qualidade de ensino.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho fundamenta-se em pesquisa bibliográfica e qualitativa. Onde a coleta de dados foi realizada na Unidade Integrada Isaías Fortes de Meneses localizada no município de Chapadinha MA. A mesma se deu por meio da aplicação de 2 (dois) questionários com perguntas abertas e distintas para melhor análise dos resultados, sendo dividido em 2 (dois) grupos, denominados por: **G1-** gestora, supervisor e docentes; **G2-** ASG's, vigias, responsáveis e alunos.

Para MINAYO; DESLANDES; GOMES (2012) a pesquisa qualitativa dá conta de um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e caráteres. Essas particularidades correspondem a um ambiente mais significativo das relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos a objetos.

A organização e análise dos fenômenos do contexto da escola na concepção dos sujeitos da pesquisa, foi relevante para a compreensão e análise dos resultados, onde utilizou-se enquanto processo metodológico a leitura e análise dos resultados. Segundo Trivinos (2010, p.162) tal procedimento contribui para expor certas ideologias nos “dispositivos legais, princípios, diretrizes, etc., [...] pode servir de auxiliar para instrumento de pesquisa de maior profundidade e complexidade. Neste caso, a análise de conteúdo forma parte de uma visão mais ampla”.

O processo da construção da pesquisa e da coleta de dados teve como pontos específicos a escolha da instituição e dos sujeitos; roteiros de questionários para cada grupo; registro e transcrição dos dados; retorno à escola com uma cópia dos questionários para ser liberada para o uso da pesquisa por meio da Carta de Cessão; análise dos diálogos; relatório final.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse momento, far-se-á uma exposição dos diálogos e perspectivas dos sujeitos da pesquisa quanto à compreensão dos conceitos sobre planejamento escolar e gestão democrática, o que resultou em uma análise dos fenômenos apresentados na construção de possibilidades para o processo da aprendizagem e para a construção do conhecimento.

Foram questionados 18 (dezoito) sujeitos, convidados a participar dos questionários: 01 (uma) Gestora; 01 (um) Supervisor Pedagógico; 01 (um) Agente de Serviços Gerais(ASGs); 02 (dois) Vigias; 02 (dois) responsáveis pelos alunos; 05 (cinco) Professores e 06 (seis) alunos.

A participação dos sujeitos possibilitou uma visão sistêmica de todos os atores perante o planejamento e a gestão democrática, da mesma forma que favoreceu a compreensão do modelo de gestão. Para Lück (2009, p. 11) “é amplamente reconhecido que a qualidade da educação se assenta sobre a competência de seus profissionais em oferecer para seus alunos e a sociedade em geral experiências educacionais”,

[...] capazes de promover o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao enfrentamento dos desafios vivenciados em um mundo globalizado, tecnológico, orientado por um acervo cada vez maior e mais complexo de informações e por uma busca de qualidade em todas as áreas de atuação (LÜCK, 2009, p. 12).

A partir desses dados, foi possível uma representação significativa da realidade do planejamento dentro da gestão, com a perspectiva democrática na escola-campo.

Para melhor entendimento, organizou-se as análises em dois grupos, denominados de grupo 1 (gestor, supervisor e docentes) e grupo 2 (funcionários, responsáveis e alunos)

As análises são feitas em sequência dos grupos e receberam denominações, conforme quadro abaixo:

Quadro 1: Denominação dos sujeitos da pesquisa

SUJEITOS DA PESQUISA	
Gestor e Supervisor	G1 para gestor e G2 para supervisor
Professores	P1, P2, P3, P4, P5
Funcionários	F1, F2, F3,
Responsáveis	R1, R2,
Alunos	A1, A2, A3, A4, A5, A6

Fonte: Autores.

6.1 Gestão, supervisão e docência

6.1.1 Perguntas ao grupo 1

I - Quais suas compreensões, entendimento do conceito de gestão democrática?

II - Qual sua área de atuação? (gestão, docência)

III - Quais suas compreensões, entendimento do conceito de planejamento educacional, suas características e finalidades?

IV - Quanto tempo atua como professor comente?

V - Escreva sobre sua experiência na elaboração do planejamento educacional, envolvendo uma prática de gestão democrática.

6.1.2 Respostas obtidas do grupo 1

Nesse primeiro momento, analisou-se a fala do sujeito gestor com relação aos processos construtivos do planejamento educacional, em uma perspectiva da gestão democrática. Segundo **G1**, a gestão e o planejamento são percebidos como: *“Uma organização fundamental de toda ação educacional, concebida como fator de mudança, renovação e progresso, facilitando a organização do trabalho dos docentes e o suporte teórico metodológico para as ações pedagógicas”*.

A partir da fala do G1, compreende-se que este possui conhecimento teórico acerca da importância do planejamento educacional e da gestão escolar democrática para o

sucesso escolar. Essa visão é essencial para o profissional que está na administração escolar, tendo como perspectiva uma gestão democrática nos processos de planejamento, de construção de projetos pedagógicos e de metodologias condizentes com a realidade da comunidade escolar.

Diante disso, pode-se observar que é notória a sincronia da compreensão de ambos sobre o planejamento, quando os dois o denominam como a organização escolar, demonstrando a previsão de suas ações, para ajustar-se à sua realidade. Os dois (G1 e G2) têm como formação inicial a Pedagogia e atuam há mais de dez anos como professores, e pouco mais de três anos como gestora e supervisor, trabalho árduo segundo eles.

No desenvolver dos diálogos com os sujeitos da pesquisa sobre o que se entende por gestão democrática, no ponto de vista do **G1**, *“uma escola participativa na construção que prepare os alunos para a cidadania plena [...] onde todos participam das tomadas de decisões”*. Embora o discurso pareça distante de uma realidade no contexto escolar, é feito a partir de uma perspectiva positiva, o que se remete às mudanças de postura diante das possibilidades de transformação da escola.

A partir do momento que a gestora visa à participação podendo manifestar suas ideias, embora, em muitos casos não seja essa a realidade, vê-se as possibilidades de mudança, o otimismo, trampolim para o sucesso. Pois, partir do princípio de que existe um individualismo nas decisões da gestora, não se pode pensar em melhoria no contexto escolar.

Para isso, é importante o envolvimento de toda a comunidade escolar.

A escola é uma organização social constituída pela sociedade para cultivar e transmitir valores sociais elevados e contribuir para a formação de seus alunos, mediante experiências de aprendizagem e ambiente educacional condizentes com os fundamentos, princípios e objetivos da educação. O seu ambiente é considerado de vital importância para o desenvolvimento de aprendizagens significativas que possibilitem aos alunos conhecerem o mundo e conhecerem-se no mundo, como condição para o desenvolvimento de sua capacidade de atuação cidadã Lück (2009, p. 21).

O **G2** coloca que *“a gestão é a compreensão que possibilita a comunidade escolar participar das decisões e reflexões no que diz respeito à aprendizagem e desenvolvimento do aluno”*. Uma argumentação mais perto da realidade do seu trabalho, e este é justamente o ponto em que é possível identificar, nas entrelinhas das respostas, qual a finalidade de tudo que envolve a área educacional, partindo da gestão até a limpeza da escola. O mesmo aponta que a gestão democrática trabalha com decisões pautadas em reflexões, para que ocorra a aprendizagem do aluno.

No decorrer da coleta de dados e a partir de diálogos recíprocos, procurou-se identificar com os professores a compreensão e entendimento sobre o planejamento educacional.

Nesse aspecto, foram obtidas as seguintes respostas: **P1**- diz que *“é um direcionamento que nos conduz com ações necessárias de ensino e sempre com objetivos de atingirmos os resultados almejados”*; e **P2**- fala que *“é um processo contínuo que tem uma finalidade, que temos para onde ir e quais as maneiras de se chegar ao objetivo”*.

Ambos consideram o planejamento um caminho para a realização das ações, apontando horizontes para alcançar os objetivos. Assim, é importante destacar que os sujeitos questionados têm uma compreensão formada dos conceitos e da importância do planejamento educacional, o que é essencial, pois é o primeiro passo para que este processo aconteça de forma eficaz dentro do ambiente escolar.

Se não tivessem essa noção, dificilmente entenderiam a importância da ação de planejar democraticamente dentro da escola. Portanto, para que se tenha a eficácia do objetivo do planejamento educacional, é necessário traçar metas e estratégias coerentes para atingir seus fins.

Ampliando essa discussão, Lucky (2009, p. 21) caracteriza esses fins como:

Os alunos são as pessoas para quem a escola existe e para quem deve voltar as suas ações, de modo que todos tenham o máximo sucesso nos estudos que realizam para sua formação pessoal e social. Para tanto, devem ser envolvidos em ambiente e experiências educacionais estimulantes, motivadoras e de elevada qualidade. Alunos tendo sucesso na escola, pelo desenvolvimento de seu potencial e o gosto e hábito de aprender, são o foco principal da escola. Segundo esse princípio, a pedagogia escolar de qualidade é aquela centrada no aluno, que tem o aluno, sua formação e aprendizagem como ponto de partida e de chegada à determinação de todos os planos de ação e avaliação de sua efetividade.

Nesse sentido, na compreensão da autora, o aluno, muitas vezes, não se sente totalmente incluído pelos profissionais da educação na elaboração do planejamento. Nesse sentido, a gestão escolar deve entender que nesse processo o aluno é o principal sujeito da instituição escolar, pois é para ele que se voltam todas as ações em prol do processo ensino-aprendizagem.

Outros professores declararam que: **P3**: *“o planejamento é o sinalizador das ações necessárias para a condução do processo de ensino e para que sejam atingidos os resultados desejados. Sua finalidade é fazer com que os sistemas educacionais cumpram as funções que lhes são atribuídos”*; **P4**: *“é a organização fundamental de toda ação educacional concebida como fator de mudança, renovação e progresso”*; **P5**: *“o planejamento educacional é a prática fundamental para o êxito e qualidade da educação”*

escolar. Deve ser coletiva e pautada no projeto político pedagógico e no plano decenal do município”.

Tendo a fala dos professores coerência com os desafios que o planejamento apresenta às instituições escolares, é importante relatar que a teoria é um elemento importante para que a prática possa ser reflexiva, visto que é na ação transformadora que se pode reorganizar as hipóteses. Ambas precisam caminhar lado a lado no processo de transformação. Quando uma falha a outra se encarrega de apontar fatos que precisam ser revistos. Uma dinâmica de ação-reflexão e reflexão-ação.

A gestão democrática, na perspectiva dos professores questionados não é compreendida de forma dissociada das limitações encontradas na escola, e defendem a participação de todos dentro desse processo de gestão para a transformação positiva da realidade.

Dessa forma, a comunidade escolar, se bem assistida pela gestão pública quanto aos investimentos e formação continuada de seus professores, não pode deixar os alunos desassistidos de qualidade educativa, considerando-se que cabe à equipe gestora estar próxima dos professores, no intuito de garantir que todas as ações e métodos planejados realmente cheguem aos alunos, propiciando-se o apoio pedagógico para tal.

6.2 Funcionários, responsáveis e alunos

6.2.1 Questionários grupo 2

I - Qual sua função na escola?

II - Como é sua participação dentro do planejamento da escola?

III - Como você define a gestão escolar?

IV- Em sua opinião, qual a contribuição da gestão democrática para o desenvolvimento escolar?

V - Em que você pode contribuir para a aprendizagem do aluno da sua escola?

6.2.2 Respostas obtidas

Nessa terceira etapa dos questionários, foi aberto um canal de diálogo com os funcionários da instituição escolar. Nessa conversação, a partir das questões previamente articuladas para dar conta da questão de pesquisa e dos objetivos da investigação, observaram-se seus posicionamentos enquanto colaboradores, ou não, do ato de planejar e

gerir a instituição escolar. Trata-se, pois, de 02 (dois) Vigias e 01 (uma) ASG identificados por: (F), enumerados de 01 (um) a 03 (três).

As respostas referentes à sua participação no planejamento escolar foram: **F1:** “*eu particularmente não tenho tanta participação, a diretoria faz o planejamento super-bem*”; **F2:** “*participo das reuniões*”; **F3:** “*na limpeza das salas e banheiros.*”. Nesse sentido, para eles, a participação na elaboração do planejamento escolar, diante da proposta de gestão democrática, percebe-se que há pouca participação destes (ASG e Vigias) no planejamento da referida instituição. É importante destacar o depoimento do segundo, em que afirma participar apenas de reuniões.

Nesse sentido, ressalta-se que quando há na escola um planejamento, é necessário que todos os profissionais participem, não apenas os professores e equipe da gestão, pois nesses encontros planejam-se ações que envolverão toda a equipe da escola. **F1:** “*ainda falta muita coisa pra acontecer, mais já melhorou muito nos últimos anos*”; **F2:** “*em quase nada mais assim que posso dou minha contribuição*”; **F3:** “*na higiene.* [...] *para os alunos ter limpeza nas salas e banheiros de sua escola*”.

Destaca-se também a fala do terceiro, que afirma participar fazendo seu trabalho rotineiro. Em outras palavras, percebe-se que muitos profissionais não têm a compreensão da importância de sua participação na tomada de decisão da gestão.

A análise desse ponto específico da investigação gera a uma reflexão sobre a realidade social, política e cultural da comunidade escolar pública, em que se concentra a população de baixa renda, herdeira da desigualdade social e da exclusão sobre os bens culturais.

O que causaria impacto nessa intervenção seria uma realidade em que os sujeitos (F) apresentassem uma participação crítica, reflexiva e transformadora, realidade ainda muito distante, visto que a democratização do ensino apareceu em 96, com a LDB/96. Dito de outra forma, se em quinhentos anos a escola foi administrada pela cultura da centralidade, não seria em duas décadas que se reverteria esse processo.

O papel da escola frente a esses conflitos é priorizar, em sua forma de administração, a coletividade e a participação democrática e efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar. Precisa para isso, encontrar meios para transpor o discurso e colocar em prática o que tem de mais imediato. Nesse processo, deve priorizar a inter-relação dos sujeitos com fins educacionais.

Os funcionários são os colaboradores diretos da construção do ambiente educacional e na qualidade da efetivação de seus processos educacionais. Sua atuação contribui de forma significativa para o trabalho educativo, tendo em vista a infraestrutura que oferecem e sua presença nos vários segmentos da escola. De seu entendimento sobre sua responsabilidade educacional depende a qualidade de seu trabalho e repercussão na formação dos alunos. Portanto, o seu envolvimento no processo de gestão escolar se torna fundamental, mediante a participação em processos de decisão e nas reflexões sobre o sentido da educação e o papel da escola (LÜCK, 2009. p. 23).

A atual conjuntura da gestão escolar ainda não privilegia o princípio democrático no planejamento. Pelo que apresentam os sujeitos (F), o planejamento escolar ainda tem um viés funcionalista, no momento em que as decisões ficam a cargo de parcela da gestão. Quando os sujeitos questionados direcionam a sua participação apenas ligada a suas funções, falta a habilidade de interação sobre os assuntos pertinentes à educação. Segundo Luck (2009, p. 23), esta inter-relação faz-se necessário no contexto da instituição escolar para que os;

Funcionários na equipe geral da escola, desde o delineamento do seu projeto político-pedagógico, até a discussão de projetos especiais da escola utilizando suas leituras e ideias como fonte de referência, de modo a agregar valor a esses projetos e valorizar a sua contribuição à escola.

Cabe à gestão, nesse sentido, buscar envolver todos que atuam na instituição, com um objetivo único, repassar a importância desse envolvimento, pois a partir dessa compreensão é que se terá dentro da escola uma equipe unificada.

Essas reflexões não se referem apenas aos funcionários, mas também a todos os envolvidos no processo democrático da escola. Desse modo, os responsáveis também precisam expressar-se diante dessa complexidade, objetivando a qualificação do ensino, não apenas em forma de cobranças, mas, principalmente, dos deveres previstos e assegurados nas políticas públicas para a educação.

Com relação à participação da família no planejamento escolar, as evidências levam a refletir sobre a necessidade de mudanças nessa cultura “ausente” nas fases mais importantes da vida que são a infância, adolescência e juventude, as quais são compartilhadas pelas instituições, Família, Escola entre outras, estas são as que são responsáveis legalmente de acordo o que diz a Lei De Diretrizes e Bases em seu Art.2º da LDB,

A educação dever da família e do inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Portanto para a veracidade da pesquisa faz-se necessário o posicionamento dos responsáveis na gestão escolar. Ao serem questionados sobre sua participação na elaboração do planejamento eles responderam: **R1**- “não”; **R2**- “*eu participo das reuniões, acompanhando os meus netos pra escola, sempre conversam comigo, os professores [...]*”.

Por meio dessas falas, ficou evidente que a família não participa dos planejamentos da escola, ação essa que faz parte da cultura das instituições. Entretanto, a mudança é essencial, pois o envolvimento da família nos planejamentos da escola possibilita uma aproximação extremamente necessária no processo educacional.

É importante afirmar que a mudança tem que ser cultural. As políticas públicas, por si só, não conseguem compreender esse processo de democratização. A contribuição da gestão democrática para o desenvolvimento da escola dependerá do engajamento dos sujeitos, a partir da compreensão de sua real importância nesse processo. A tomada de consciência do papel da cidadania ainda precisa ser construída pela própria escola ao planejar uma educação integral de qualidade e com base na participação democrática. Tal tarefa não é nada fácil para a escola. Bobbio (2000, p. 67) em seus estudos retrata o papel do sujeito:

o indivíduo é considerado em seu papel de cidadão, para a esfera das relações sociais, das relações das quais o indivíduo é considerado na variedade d o indivíduo é considerado em seu papel de cidadão, para a esfera das relações sociais, das relações das quais o indivíduo é considerado na variedade de seu 'status' e de seus papéis específicos, por exemplo de pai e de filho, de cônjuge, de empresário e de trabalhador, de professor e de estudante e até mesmo de pai de estudante ,e seu 'status' e de seus papéis específicos, por exemplo de pai e de filho, de cônjuge, de empresário e de trabalhador, de professor e de estudante e até mesmo de pai de estudante.

A atribuição social e política feita aos responsáveis, quanto à participação no processo educativo do aluno, é analisado como uma função e dever diante dos fins educacionais. É preciso um esclarecimento sobre o real significado da palavra participação na gestão democrática, pois esta ação deve estar contida no Projeto Político-Pedagógico da escola, que deve propor uma educação com a identidade local. Diante disso, os sujeitos (R) expõem as contribuições que esperam dessa nova gestão de acordo com sua opinião: **R1-** “[...] pedem a participação de todo o corpo docente da escola, responsáveis e alunos nas reuniões de planejamento e projetos”. **R2-** “[...] é de suma importância, pois se todos participarem das reuniões, dos planejamentos, de todas as ações da escola tem como a escola ter um desenvolvimento”.

O sistema escolar ainda está preso a convenções disciplinares e administrativas. As pessoas ainda não se desconstruíram para uma ideia de coletividade e interdisciplinaridade. A presença e a participação deveriam ser automáticas e sistemáticas. Dessa forma, o canal de comunicação nesse processo é o próprio aluno, pois não existe docência sem deiscência, como já dizia Freire (1996) em seu livro *Pedagogia da Autonomia*,

da mesma forma que a formação e a construção de conhecimentos do sujeito, amplo e de qualidade, dificilmente aconteceriam sem a instituição escola.

Nesse processo, dialógico de investigação junto aos alunos também contribuiu a partir de suas compreensões sobre a gestão democrática. A referência ao aluno dá-se através da letra (A) enumerada também conforme os demais.

Ao serem questionados sobre a sua participação na elaboração do planejamento, obteve-se uma unanimidade nas respostas: **A1**- “*não*”; **A2**- “*não participo*”; **A3**- “*não participei*”; **A4**- “*não participei*”; **A5**- “*não participo*”; **A6**- “*não*”.

Para a segunda pergunta do questionário como os alunos, possibilitou a exposição de definição da gestão escolar para eles, diante disto as respostas foram: **A1**- “*É uma gestão legal*”. **A2**- “*Uma gestão organizada com participação de professores e aluno*”. **A3**- “*As funções da escola, diretora ela escreve as funções da escola*”; **A4**- “*Visitas nas salas, ver o comportamento dos alunos*”; **A5**- “*São todos que ajudam a diretora eles faz com que o funcionamento da escola seja cada vez melhor*”; **A6**- “*Uma gestão muito organizada onde todos contribuem com o desenvolvimento da escola*”. A visão do aluno para a gestão escolar ainda se limita a uma ordem superior que mantém a disciplina e autoridade máxima dentro da escola, garantindo uma permanência aos modelos tradicionais de administração.

A partir dos relatos dos sujeitos no contexto da instituição escolar, observou-se que ainda há muito que fazer para que a escola alcance sua autonomia em relação à gestão democrática. A participação de todos ainda está restrita à teoria, mas a escola está avançando de forma positiva. Grande parte dos profissionais já visualiza a importância dessas mudanças, principalmente na questão cultural de ver e perceber a escola.

De acordo com Libâneo (2008), é cada vez mais importante compreender a escola como lugar de construção e reconstrução da cultura, não apenas a cultura científica, mas a cultura social, a cultura das mídias, a cultura dos alunos, a cultura da escola e a cultura da comunidade local.

Nesse sentido, é que uma escola pode dar um salto de qualidade no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

7 CONCLUSÃO

A gestão democrática da escola investigada neste trabalho é um processo em construção, sobretudo, por ser ainda muito recente no Brasil.

O planejamento educacional na perspectiva da gestão democrática ainda não acontece de forma coletiva, mas vem apontando grandes avanços. Observou-se ainda que há uma cultura de culpabilizar o aluno, os responsáveis, a comunidade, os professores e os gestores pelos problemas oriundos dos conflitos escolares, fenômeno comum e natural diante da realidade social política e econômica em que se encontra a instituição escolar.

De modo geral, os profissionais da educação falam da gestão democrática nos encontros e conferências de educação, porém, ela ainda é um grande desafio da instituição escolar.

Nesse contexto, percebe-se que escola vive hoje uma realidade bem melhor do que antes, visto que a imagem da direção era de autoridade, fiscalização e poder absoluto dentro do espaço escolar. A partir da reforma educacional e do trabalho coletivo, a escola ganhou características novas, ampliando o seu núcleo de representação para todos os que compõem a comunidade escolar.

Portanto, compreende-se que quando há dentro da instituição escolar uma gestão democrática, todas as ações realizadas por ela primarão pela participação coletiva. Por fim, é válido destacar também que, para que se tenha a participação de todos os membros na realização do planejamento escolar, é necessário que estes compreendam a importância desse ato, pois somente assim atuarão com eficácia.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Francisco Matos. Introdução à teoria do planejamento. In: FERREIRA Roberto Tatiwa Ferreira. **Planejamento e gestão do desenvolvimento regional**. Belém: UFPA, 2004.
- BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, Gestão da educação escolar**. Brasília: UnB/CEAD, 2004.
- CALAZANS, M. J.; GARCIA, W.; KEUNZER, A. **Planejamento e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1990.
- CAMPOS, Casemiro de Medeiros, **Gestão escolar e docência**. São Paulo: Paulinas, 2010.
- CARNEIRO, Moaci Alves, **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. 20. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

- CUNHA, Luiz Antônio. A educação na nova Constituição. **Revista da Ande**, São Paulo, v. 6, n. 12, 1987.
- DAHL, Robert A. **Sobre a democracia**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1983.
- GADOTTI, M. **A autonomia como estratégia da qualidade de ensino e a nova organização do trabalho na escola**. Petrópolis RJ: Vozes, 1995.
- LIBÂNIO, Jose C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed, Goiânia: MF Livros, 2008.
- LÜCK, Heloísa **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- LUCKESI, C.C. Planejamento e avaliação escolar: articulação e necessária determinação ideológica. In: BORGES, Silva Abel. **O diretor articulador do projeto da escola**. São Paulo, Diretoria Técnica, 1992.
- MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilsa Martins. **Por que planejar? Como planejar?** 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- MINAYO, M^a Cecília de Sousa; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (orgs). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- NÉRECI, Imídio Giuseppe. **Introdução à supervisão escolar**. São Paulo. 5. ed. Atlas: 1990.
- SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: _____. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004
- TRINDADE, D. Fernandes, TRINDADE, Lais dos S. Pinto. (2007). **Os caminhos da educação brasileira**. Disponível em:
<<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=775>>. Acessado: em 20 de março de 2016.
- TRIVINOS, Augusto Nilbado Silva, **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2000.
- _____. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico- elementos metodológicos para a elaboração e realização**. 14. ed, São Paulo: Libertad Editora, 2006.
- VASCONCELOS NETO, José Ramos de. **Democracia no terceiro milênio**. São Paulo: Nobel, 2002.

PRODUÇÃO TEXTUAL NA SALA DE AULA: como será?

TEXTUAL PRODUCTION IN THE CLASSROOM: how will?

Claudio José Rego Chaves¹

Cleane de Jesus Costa²

Natália de Sousa da Costa³

RESUMO: Este artigo objetiva compreender como o professor de Língua Portuguesa desenvolve as aulas de produção textual na 3ª série do Ensino Médio, percebendo a problemática no que se refere à construção cognitiva dos alunos como sujeitos do conhecimento adquirido durante o percorrer de sua formação no ambiente escolar. Neste propósito, faz-se uma abordagem sobre a prática dos docentes de língua portuguesa em relação à produção textual em sala de aula, quais os procedimentos e estratégias de escrita e de leitura utilizadas para enriquecer o conhecimento dos indivíduos. A referida pesquisa baseou-se em autores como: Antunes (2003), Cagliari (2009), Silva (2013), Selbach (2010) dentre outros. Concluiu-se que no *locus* pesquisado, ainda há um longo percurso para a efetivação do processo de constituição do sujeito como autor do seu próprio texto e do docente como mediador desse processo, ressalta-se, portanto, a relevância deste estudo para a sociedade.

Palavras-chave: Metodologia. Leitura. Produção textual.

ABSTRACT: This article aims to understand how the teacher of Portuguese develops the textual production classes in the 3rd year of high school, realizing the problems with regard to the cognitive construction of students as subjects of knowledge acquired during the travel of its formation in the environment school. In this way, it is an approach to the practice of Portuguese-speaking teachers in relation to textual production in the classroom, what procedures and writing strategies and reading used to enrich the knowledge of individuals. That research was based on authors such as: Antunes (2003), Cagliari (2009), Silva (2013), Selbach (2010) among others. It was concluded that the studied locus, there is still a long way for the realization of the subject of the constitution process as the author of your own text and

¹Graduado em Letras e Pós-Graduando em Docência do Ensino Superior; Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP).

²Graduada em Letras, Universidade Federal do Maranhão; Graduada em Pedagogia, Faculdade do Baixo Parnaíba; Especialista em Língua Portuguesa, Universidade Estadual do Maranhão, Mestre em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais, Universidade de Taubaté; Coordenadora do curso de Letras da Faculdade do Baixo Parnaíba; Ministra aulas de Graduação em Letras e Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba. Graduada em Letras e Pós-Graduanda em Docência do Ensino Superior; Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP).

³Graduada em Letras e Pós-Graduanda em Docência do Ensino Superior; Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP).

the teacher as a facilitator of this process, it is emphasized therefore the relevance of this study to society.

Keywords: Methodology. Reading. Text production.

1 INTRODUÇÃO

A sociedade ao longo dos anos vem se desenvolvendo devido a capacidade do ser humano em interagir, compartilhar conhecimentos, ensinamentos culturais e históricos de geração a geração. Esses conhecimentos adquiridos não poderiam ser estudados e pesquisados caso não estivessem registrados em livros e conservados em acervos, guardados na história. De fato, a aprendizagem da escrita foi e continua sendo fundamental ao homem para se tornar um ser crítico com capacidades intelectuais.

Nesse contexto, a escola é um espaço de formação e associação desses saberes coletivos, pois ela é a base para a organização de conhecimento, onde a pesquisa faz parte da evolução do aluno, e a pluralidade comunidades culturais se convergem. Além da escola ser um ambiente heterogêneo tem como principal função formar cidadãos desenvolvendo suas competências e habilidades.

Neste sentido, a produção de textos se torna uns dos principais desafios nas aulas de língua portuguesa, porque a sua prática é pautada na correção da ortografia e nos erros de concordância. Há uma grande dificuldade nos alunos em desenvolver textos, tema abordado no decorrer deste artigo, tendo como foco os métodos que o professor utiliza e o que priorizam em sala de aula.

Pesquisas em livros, sites e revistas relacionadas sobre a produção de textos tem mostrado práticas que têm ampliado os conhecimentos, tanto dos alunos como da visão do professor diante das necessidades dos mesmos apontando procedimentos metodológicos e estratégias para a produção de textos para uma educação de qualidade, promovendo o aprendizado dos alunos e incentivando-os nessa difícil tarefa cotidiana.

Esse estudo possibilitou conhecer as ações docentes no ensino da produção de texto, visto que isso se torna a cada dia mais importante nas relações sociais em comunidades letradas. A capacidade de argumentar, de produzir, contar, descrever várias histórias se tornou algo indispensável nas atividades humanas, partido de uma visão que todos são capazes de fazer uso da linguagem em suas variadas formas (oral, gestual entre outras). Porém a habilidade de registrar, por meio da escrita de textos, muitas vezes constitui uma preocupação.

Com o intuito de estudar as dificuldades encontradas no trabalho docente objetivando a prática e desenvolvimento da expressão de forma escrita pelo aluno, na escola pública estadual, elaborou-se esse trabalho, baseado em estudos de teóricos que discorrem sobre o tema e aplicou-se questionário, tendo como sujeitos pesquisados os professores e alunos do Centro de Ensino Dr. Paulo Ramos, objetivando conhecer e obter informações acerca das estratégias utilizadas no processo de formação de escritores.

2 A PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E A PRODUÇÃO TEXTUAL

Já se tornou trivial a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sócio discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. Assim, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enriquecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados às necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores a comunicação escrita.

Nesse contexto, ensinar a escrever no Brasil não é tarefa fácil. Muitos fatores negativos perturbam sua consecução, a começar pela história cultural do país, que tem favorecido pouco a atividade de escrita.

A capacidade de produzir textos escritos constitui uma exigência generalizada da vida em sociedade. Na contramão de delegar a poucos a tarefa de produzir textos, a sociedade contemporânea reforça cada vez mais a necessidade dos seus membros demonstrarem capacidade de escrita. A escola deve tornar os alunos capazes de produzir documentos que lhes deem acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na sociedade. Isso implica dizer que o trabalho a realizar deverá incidir sobre as competências que são ativadas para a produção de um documento escrito: competência compositiva, ou seja, a competência relativa à forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto; competência ortográfica, ou seja, a competência relativa às normas que estabelecem a representação escrita das palavras da língua; competência gráfica, ou seja, a competência relativa à capacidade de inscrever num suporte material os sinais em que assenta a representação escrita.

O desenvolvimento da escrita deve combinar a aquisição de competências específicas, a serem aplicadas pelo aluno no momento da produção textual, com acesso às funções desempenhadas pela diversidade de textos, utilizada no contexto de uma comunidade (PASSARELLI, 2004). Estas duas vertentes têm implicações para a ação que deve ser realizada pelo professor e por toda a escola: ação sobre o processo de escrita - para proporcionar o desenvolvimento das competências e dos conhecimentos implicados na escrita; ação sobre o contexto dos escritos - para facilitar o contato com textos sociais e culturalmente relevantes e o acesso às suas múltiplas funções.

A turma constitui um espaço de descoberta, valorização e reconhecimento desta dupla relação com a escrita (SELBACH, 2010). São inúmeras as oportunidades para, por meio da escrita, explicar, persuadir, dar a conhecer opiniões, expressar sentimentos e emoções, relatar eventos, reais ou imaginados. Para além da turma, a intervenção pode alargar-se à escola e à comunidade envolvente, na forma de projetos de divulgação dos textos dos alunos.

As tecnologias de informação e comunicação, através da internet, facultam novos meios e alargam as possibilidades de participação. Esse alargamento pode ser feito para uma comunidade virtual ou para uma comunidade constituída horizontalmente, por exemplo, entre os alunos de diversas escolas do mesmo ou de vários agrupamentos. Com vista a proporcionar aos alunos o domínio da escrita, a ação do professor e da escola deve ser orientada por princípios, que sirvam de referência para as estratégias e atividades que são postas em prática (AMARAL *et al.*, 2005).

O exercício da escrita e muitas outras atividades poderão ser um convite à própria escrita. Para além das tarefas realizadas por iniciativa do professor, abre-se ainda um campo muito vasto para a escrita por iniciativa dos alunos, se as experiências de escrita forem gratificantes. Ao lado da sensação de domínio da escrita e da capacidade de criar textos, a escrita livre, os cadernos de escrita nos quais os alunos podem escrever a partir da vivência escolar e fora dela, constituem instrumentos poderosos para fundar a relação com a escrita.

Em relação ao produto escrito, as experiências gratificantes estão ligadas, sobretudo a partilha e a realização de funções. Para essa partilha e realização de funções, se faz necessário que o texto do aluno esteja integrado num contexto no qual adquira valor. Deste modo, os fatores emocionais ligam-se aos fatores sociais. Os contextos sociais constituem fontes de emoções gratificantes ligadas à escrita, quando permitem a participação dos alunos na sua comunidade. Dessa forma, é importante ressaltar o papel da leitura na

produção do texto. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 53), salientam que:

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente a formação de escritores competentes, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece matéria-prima para escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever.

Nessa perspectiva, é através do ato de ler que o aluno tem a oportunidade de confrontar o pensamento próprio com o alheio, para assim desenvolver o amadurecimento intelectual que propiciará o enriquecimento da sua capacidade expressiva.

A produção textual visa formar alunos escritores competentes, aptos a criarem textos coerentes, coesos e eficazes. O papel da escola é propor aos alunos atividades diversificadas que constituam um desafio a sua criatividade e ao seu desempenho e que permitam desenvolver sua competência escrita. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 21):

A produção de discurso não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicita. A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade.

Sabe-se, contudo, que produzir textos eficientes, embora gratificantes para muitos, não é fácil para ninguém. Em se tratando do aluno, a dificuldade é ainda maior: muitas vezes, a escola e a família não lhe proporcionam um contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores, ou com situações que exijam práticas de leitura e de escrita (SILVA, 2013). Muitas instituições oferecem um ensino de redação centrado no discurso do professor, isto é, o aluno escreve para o seu único leitor o professor, tentando responder ao que lhe é pedido: escrever textos a partir do nada e que tenham clareza, coesão, coerência. Segundo Marcuschi (2008, p. 58):

Um problema do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo, não obstante a muitas alternativas e experimentações que estão sendo hoje tentadas. Com efeito, introduziu-se o texto como motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas.

Nesse sentido, pode-se usar estratégias como o despertar dos leitores por meio de discussão de ideias, manifestação de opiniões, trabalhando a oralidade e, finalmente, a produção textual. Marcuschi (2001, p. 19) constata que “Uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar, essa omissão pode ter como explicação a crença

ingênua de que os usos orais da língua estão tão ligados à vida de todos os que nem precisam ser matéria de sala de aula”.

Dessa forma, nas aulas de língua portuguesa, a preocupação tem sido ensinar estruturas gramaticais, onde os alunos têm aprendido pouco de comunicação e expressão, e isso fica evidente nas redações em que os alunos se expressam mal. Eles acabam por representar na escrita a maneira como eles falam. Os alunos têm dificuldades de sintetizar as ideias de um texto ou enunciado, porque não são habituados a realizar leituras com significados, que acontecem quando o mesmo entende e sintetiza as ideias de um texto no momento em que realiza a leitura.

A escola não deve ampliar seus objetivos e modificar sua metodologia visando atender às necessidades prementes. Percebe-se que a atividade de produção textual na escola, na maioria das vezes, serve somente como instrumento de avaliação e não de aprendizagem. E , em muitos casos, o livro didático se torna o único instrumento de leitura utilizado, o que resulta em um empobrecimento do nível de leitura realizado pelos alunos e em um desfavorecimento do desenvolvimento da capacidade dos alunos quanto à análise crítica. Deve-se possibilitar leituras diversas aos alunos, com propostas de oficinas de leitura e de produção textual na escola. Conforme afirma Antunes (2003, p.77):“A leitura envolve diferentes processos e estratégias de realização na dependência de diferentes condições do texto lido e das funções pretendidas com a leitura”.

As práticas pedagógicas de língua materna tem sido alvo de uma constante preocupação. Afinal, muitas são as dificuldades dos alunos no que diz respeito ao desenvolvimento da proficiência em leitura e compreensão de texto. No entanto, não se pode esquecer que é papel da escola, como um todo, tornar os alunos capazes de utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo fazer uso de informações contidas nos textos, bem como conhecer e analisar criticamente o uso da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia (POSSENTI, 2014). Logo, não só o professor de Língua Portuguesa, mas a comunidade escolar como um todo, deve ser responsável pela trajetória de sucessos e de insucessos que acompanha a formação do alunado. Quanto a isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997, p.30) afirma:

Cabe à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade.

Conforme Cagliari (2009, p. 131):

A leitura é a realização do objetivo da escrita. Quem escreve, escreve para ser lido. O objetivo da escrita, como já disse inúmeras vezes, é a leitura. Como vimos, o mundo da escrita já é complicado e caótico no seu aspecto gráfico, quanto mais se juntarmos a isso o mundo dos significados carregados pela escrita, A leitura vai operar justamente nesse universo. Às vezes, ler é um processo de descoberta, como a busca do saber científico. Outras requer um trabalho paciente, perseverante desafiador, semelhante à pesquisa laboral.

É importante destacar que no processo de formação e desenvolvimento das competências e habilidades de ler, escrever e expressar conhecimentos o papel do aluno é imprescindível, pois é sujeito da sua produção, ele é quem enriquece, modifica e constrói seus instrumentos de ação e interpretação através da interação com os objetos de conhecimento, com os colegas e o professor.

Contudo, na perspectiva educacional, cabe ao professor propiciar situações significativas de aprendizagem, em que o saber previamente construído pelo aluno na escola ou em seu cotidiano familiar e social seja resgatado e reelaborado, contextualizando-o ao conhecimento formal de forma planejada (VASCONCELLOS, 2002). Acredita-se que esse conjunto de práticas pedagógicas, solicitando constantemente do aluno uma postura ativa, reflexiva e crítica a respeito dos temas e dos gêneros abordados, propicie a ele uma ampliação de seu conhecimento e venha a prepará-lo para a produção de seu texto.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o intuito de compreender como o professor de Língua Portuguesa desenvolve as aulas de produção textual na 3ª série do Ensino Médio, efetivou-se a presente pesquisa de caráter quantitativa, embasando-se em dados bibliográficos visto que para Severino (2007, p. 122) “a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.”.

Logo em seguida foi realizada a pesquisa de campo que tem a finalidade de conhecer a realidade e colher documentos para a análise e enriquecimento do trabalho. Compete afirmar que o objetivo da pesquisa de campo como aponta Severino (2007, p.123) é que o “objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador”.

A coleta dos dados foi realizada no município de Chapadinha, no Centro de Ensino Dr. Paulo Ramos, escola pública da rede estadual, localizada na Praça São Raimundo,

centro. A escola foi criada em 19 de março de 1939 e reformada neste ano de 2016, está em pleno funcionamento nos turnos matutino, vespertino e noturno atendendo alunos da 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio.

Os sujeitos pesquisados foram 7 (sete) professores que atuam na disciplina de Língua Portuguesa e 20 (vinte) alunos da 3ª série, nos turnos matutino, vespertino e noturno. Os professores foram identificados com a letra P numerados de 1 a 7. Foram aplicados questionários com questões abertas e fechadas e as respostas analisadas conforme a incidência e relevância das respostas ao tema em questão.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Análise da pesquisa com os professores

Buscando conhecer o trabalho dos professores no que tange ao desenvolvimento da habilidade de produzir textos, foram aplicados 7 (sete) questionários para 7 (sete) professores que atuam na área de Língua Portuguesa. A primeira pergunta direcionou-se para a formação.

Quadro 1 - Qual é a sua formação?

Professores	Letras	Pedagogia
P1	X	
P2	X	
P3	X	X
P4	X	
P5	X	
P6	X	
P7	X	

Fonte: Autores (2016).

Os dados alcançados na pesquisa revelam que os sujeitos pesquisados que atuam nas aulas de Língua Portuguesa, são profissionais formados que trabalham em sua área específica, há também, quem optou por mais de uma formação, como é o caso do P3.

De acordo com as respostas é possível enfatizar que o professor já formado possui conhecimentos teóricos, práticos e metodológicos, passando por estágios do qual se desenvolveram competências e habilidades para ensinar. Apesar disso, o saber não é somente formado de práticas, mas nutrido pelas teorias que, por sua vez, traz um leque de informações essenciais para o trabalho do professor. Libâneo (2008, p. 75) explicita:

O professor é um profissional cuja atividade principal é o ensino. Sua formação usa propiciar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes requeridas para levar adiante o processo de ensino e aprendizagem nas escolas. O professor de Língua Portuguesa precisa ter o domínio da matéria e dos métodos de ensino.

Para ensinar, o professor de Língua Portuguesa tem que ser um profissional competente, conhecer a linguagem e seu uso. Caso contrário, como poderá ele ensinar aos alunos se ele próprio desconhece. O objetivo do ensino nessa área não deve ser apenas a estrutura da Língua, mas desenvolver o ser crítico e aguçar a sua criatividade, propondo atividades lúdicas, que possam construir o seu conhecimento significativo.

A segunda questão está pautada na elaboração de texto para identificar, como o professor trabalha em sala de aula.

Quadro 2 - Você trabalha a produção textual?

P1	Sim
P2	Sim
P3	Sim
P4	Sim
P5	Sim
P6	Sim
P7	Sim

Fonte: Autores (2016).

Mediante as respostas apreende-se que todos os pesquisados desenvolvem a produção de textos com os alunos, sendo que esta é uma prática que deve ser promovida pelo professor visto que a cada dia se faz mais necessária nas diversas relações das sociedades letradas. De acordo com Passarelli (2004, p. 24-25):

Não se trata aqui de radicalizar, rechaçando os modelos do ensino do texto escrito. O problema é o modo da prática escolar, visto que, em geral, o professor quer levar os estudantes a escrever exatamente como ele ensinou. Isso seria impossível, já que a produção textual não se limita a imitar, reproduzir. Não há porque desconsiderar o modelo desde que ele não seja um molde ou forma e que dê espaço à criação.

O indivíduo nativo da língua portuguesa, diante das normas que regem o ensino da língua e das dificuldades em seu esforço para estudar outras disciplinas, se vê frustrado pela sua incapacidade de expor suas ideias e de ter voz, pelos seus estímulos poucos alcançados, acaba abandonando a escola. A esse respeito Selbach (2010, p. 20) aponta:

É evidente que as causas externas à escola interferem, de forma decisiva, na determinação desses resultados. A escola, como qualquer outra instituição social reflete as condições gerais de vida da comunidade em que está inserida. No entanto, é evidente também que fatores internos à própria escola condicionam a qualidade e a relevância dos resultados alcançados.

A socialização e exercício da leitura e da escrita são essenciais, sobretudo porque a educação tem o desafio de formar cidadãos para viver em sociedade e prepará-los para as oportunidades de trabalho, conseqüentemente, para obter bons resultados é necessário esforço partindo da escola, do professor, do sujeito formador e mediador que atua diretamente com os

alunos que precisam ler e escrever o mundo, dos órgãos governamentais, e em principal, o apoio e a colaboração da família.

Esta terceira questão refere-se às estratégias que o professor utiliza para melhorar a produção textual dos alunos.

Quadro 3 - Quais as estratégias que você usa para incentivar à produção textual?

P1	Bastante leitura, pois através da leitura e que desenvolvemos o ato de escrever.
P2	Leitura e escrita.
P3	Leitura, pesquisa e filmes.
P4	Trabalhando leitura de todos os gêneros textuais.
P5	Motiva-los a ler produção feita por outros estudantes. Destacar a importância da produção textual para provas de concursos e do ENEM. Desenvolver uma aula diferenciada abordando aspectos da produção.
P6	Antes de tudo incentivar a leitura e ler, compreender e analisar. Através de pequenos textos o aluno completa a narrativa o conto ou outro gênero. Assim segue as estratégias dependendo da série.
P7	Texto diverso, livro e revista, leitura compartilhada, leitura individual.

Fonte: Autores (2016).

Percebe-se que a prática efetiva de produção de texto é minimizada em detrimento da supervalorização de leituras. De acordo com as respostas dos professores o ato de ler é utilizado como motivador, incentivador. Cabe destacar que o ato de escrever requer uma prática e domínio próprio da escrita. Evidencia-se também, a falta de práticas inovadoras, que articulem e desenvolvam o pleno domínio da leitura e da escrita.

O professor tem que ser um desafiador, não só ensinar o aluno a ler, mas escrever suas próprias ideias e, a partir destas, criar seus próprios textos, tal como enfatiza Pascal (apud AMARAL *et al.*, 2005, p. 279): “Não é lendo um manual de natação que se aprende a nadar, é mergulhando na piscina. O mesmo vale para a dissertação”.

O objetivo de ensino é tornar o aluno capaz de interpretar diversos textos, assumindo palavras, produzindo documentos. Cabe ressaltar que os objetivos são metas que buscam ser atingidos, para alcançar é necessário esforço de ambas as partes, principalmente do professor que organiza suas atividades e usa de metodologias para transmitir os conhecimentos aos alunos, dando-lhes possibilidades para aprender. Isso significa trazer o conteúdo para que possam transformá-lo e desenvolver os variados usos da linguagem em suas determinadas situações, variações e em seus espaços culturais.

A quarta pergunta demonstra os instrumentos usados pelo professor para dinamizar e ampliar a compreensão dos alunos sobre a produção, desenvolvendo neles a criticidade da importância de se construir o texto.

Quadro 4 - Quais os recursos que utiliza para desenvolver as competências e habilidades de produção textual?

P1	Conhecendo o alunado, selecionando o conteúdo.
P2	Livro paradidático e literários.
P3	Não respondeu.
P4	Demonstração de vários gêneros textuais, e produção dos mesmo.
P5	Pesquisa, vídeos, recorte com textos que continham o início de uma produção e eles devem desenvolver o que já foi iniciado.
P6	Nos sexto ano, trabalhei histórias em quadrinhos, paradidáticos, pesquisas trechos de textos. Todos com leitura inicial.
P7	Textos diversos, livros, revistas etc.

Fonte: Autores (2016).

Nas respostas dos professores percebeu-se uma mistura de informações que vão além dos recursos, o que remete ao entendimento de que não compreenderam a questão ou não conhecem os recursos, isso fica mais evidente na resposta do P3 que preferiu não responder à pergunta. Conforme Passarelli (2004, p. 21):

É provável que grande parte das deficiências do ensino de redação decorra do material didático utilizado pelo professor. Via regra, ele opera com elencos de características da escrita descritiva, narrativa e dissertativa. Para tanto, são usados como modelo, preferencialmente, textos de escritores consagrados. Daí resulta uma visão distorcida dos tipos de texto [...].

Mesmo que os alunos cheguem à escola com saberes construídos e adquiridos no percorrer de seu tempo, a maior parte dessas informações não estão organizadas. O professor como incentivador e organizador tem como principal função fazer com que o domínio da linguagem seja possível, analisando diferentes textos na sociedade.

Nesse caso, todos os textos tem suas particularidades, a redação requer habilidade argumentativa e um conhecimento normativo da língua, em contrapartida os textos elaborados sejam eles, redação, narração, dissertação, descrição, romance, contos, fábulas, cordéis, poesias, dentre outros, requer estudo, leitura, e prática para serem criados. Para tanto, escrever não consiste em elaborar um texto do começo ao fim, mas é um processo cujo objetivo é alcançar a clareza, os significados. Não se trata, também, de uma aprendizagem isolada somente para o indivíduo, requer interação social, de fato se escreve com uma finalidade, para outro ler, obter conhecimento, gerar e transformá-los.

A questão a seguir aborda as dificuldades dos professores em trabalhar, em turma, a produção de textos.

Quadro 5 - Quais as dificuldades que você encontra para trabalhar a produção textual em sala de aula?

P1	Pouco conhecimento do aluno com a leitura.
P2	O desanimado e compromisso.
P3	A falta de leitura por parte dos alunos. Interesse em produzir e apresentar as atividades.
P4	A falta de base das alunas que chegam sem nenhuma preparação
P5	Os alunos não são leitores praticamente (ativos). Os alunos tem dificuldade de expor suas ideias.
P6	A falta de leitura, ou seja, os alunos não tem habito de ler.
P7	Interesse dos alunos.

Fonte: Autores (2016).

Depreende-se mediante as dificuldades de escrita, a falta de leitura ainda é o principal problema presente entre os alunos. Conforme o diagnóstico acima, um dos desafios dos professores ao trabalharem com elaboração de textos está situado no saber ler e escrever. Segundo Cagliari (2009, p. 130-131):

A grande maioria dos problemas que os alunos encontram ao longo dos anos de estudo, chegando até a pós-graduação, é decorrente de problemas de leitura. O aluno muitas vezes não resolve problemas de matemática, não porque não saiba matemática, mas porque não sabe ler o enunciado do problema. Ele sabe somar, dividir etc., mas ao ler um problema não sabe o que fazer com os números e a relação destes com as realidades a que se referem. Não adianta dizer que o aluno não sabe nem sequer somar ou dividir números que não apresentam dificuldades que ele não entende matemática [...] Porque de fato ele não entende mesmo é o português que lê.

É importante ressaltar que a leitura é o alicerce do processo de formação da sociedade. Tal como enfatiza Antunes (2003, p.174, grifo do autor):

[...] a imagem do professor não carrega aquela aura misteriosa de quem está ‘pronto’ para ‘ensinar’ de quem já estocou saberes necessários para a transmissão pedagógica em sala de aula [...] o professor se refaz e se redescobre, reinventa, que revê suas concepções e atitudes, que não está ‘formado’ e, portanto, redimensiona seus saberes. Um professor que não pode deixar de ‘ser aluno’.

Nesta perspectiva, o professor deve ter a clareza de que precisa desenvolver uma prática voltada para o desenvolvimento do potencial dos sujeitos na escola, tanto individualmente como para ascensão social e de seu intelecto. Não obstante, é necessário que o professor assuma uma nova atitude, buscando o aperfeiçoamento e atualização dos conhecimentos sobrepostos à leitura e, principalmente, fazendo reflexões sobre seu ensino, sobre alfabetizar, letrar, mesmo no Ensino Médio.

A pergunta abaixo remete à preparação do professor em ensinar a produção de texto, ou seja, seu conhecimento.

Quadro 6 - Você se sente preparado para trabalhar a produção textual?

P1	Não.
P2	Sim.
P3	Sim.
P4	Eu faço o que posso, e procuro sempre melhorar, mas tenho dificuldade.
P5	Sim.
P6	Sim.
P7	Em certos momentos sim, mas estou em preparação, e precisamos de formação nesse sentido.

Fonte: Autores (2016).

Os dados revelaram uma realidade que precisa ser modificada, pois ficou perceptível que a prática de produção textual realizada pelos professores está longe de atender as necessidades dos alunos, mesmo com muitos professores alegando se sentirem preparados e com formação adequada. Um número significativo não atende a real necessidade para realiza tal trabalho. A esse respeito afirma Antunes (2003, p. 170):

Sou consciente das conquistas que o professor ainda tem que fazer para atingir essa autonomia: é preciso dispor de tempo para estudo e reflexão; é preciso inserir-se em projetos de pesquisa; é preciso ter acesso a uma biblioteca especializada; é preciso ter oportunidade de participar de cursos de atualização e estar em sintonia com as mais novas orientações e propostas da área da linguagem.

A escola é concebida como um ambiente heterogêneo, que recebe indivíduos de diversas comunidades. O aluno chega inundado de informações das redes sociais nutridas de conhecimento tanto para o bem como para o mal, e na maioria das vezes não consegue lidar com as novas informações.

Portanto, uma prática transformadora se dá, na perspectiva crítica, associada aos valores, sociais, políticos e econômicos, sem desconsiderar o contexto em que o aluno estar inserido. O professor, nesse caso, é visto como educador e transformador dos saberes, responsável por organizar as informações dos seus alunos orientando-os.

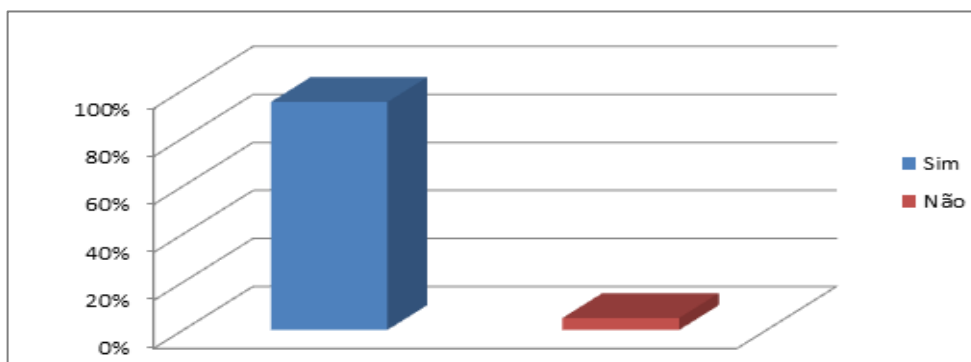
É impossível conceber a ideia de que se possa desenvolver a capacidade para a escrita de textos com qualidade sem que antes se atente para a necessidade imperativa de incentivar e desenvolver nos alunos a capacidade para a leitura. O hábito de ler consiste numa evolução e a palavra evolução aqui possui acepção muito ampla: significa desenvolver no aluno a sua capacidade de correlação das diversas informações que recebe, ampliar a sua visão de mundo, tornando-o um ser crítico capaz de valorar conscientemente as circunstâncias que o envolvem, descobrindo e alargando suas representações de mundo. Dessa forma, é importante ressaltar o papel da leitura na produção do texto, porém o exercício da produção é que vai fazer com que a escrita seja (re)pensada, aperfeiçoada.

4.2 Análise da pesquisa com os alunos

Na pesquisa participaram 20 (vinte) alunos que responderam questionários que continham 4 (quatro) questões abertas e 5 (cinco) questões fechadas. A seguir apresenta-se as respostas para análise em formato de gráfico.

Sabe-se que a leitura é essencial para que o indivíduo obtenha conhecimentos sobre as diversas ciências: humanas, filosóficas, linguísticas dentre outras existentes, fora de seu meio e em seu contexto social. Por isso, a primeira pergunta está direcionada a leitura.

Gráfico 1 - Você gosta de ler?



Fonte: Autores (2016).

De acordo com o levantamento de dados obtive o seguinte resultado: 95% responderam que sim, enquanto 5% responderam que não gostam de ler.

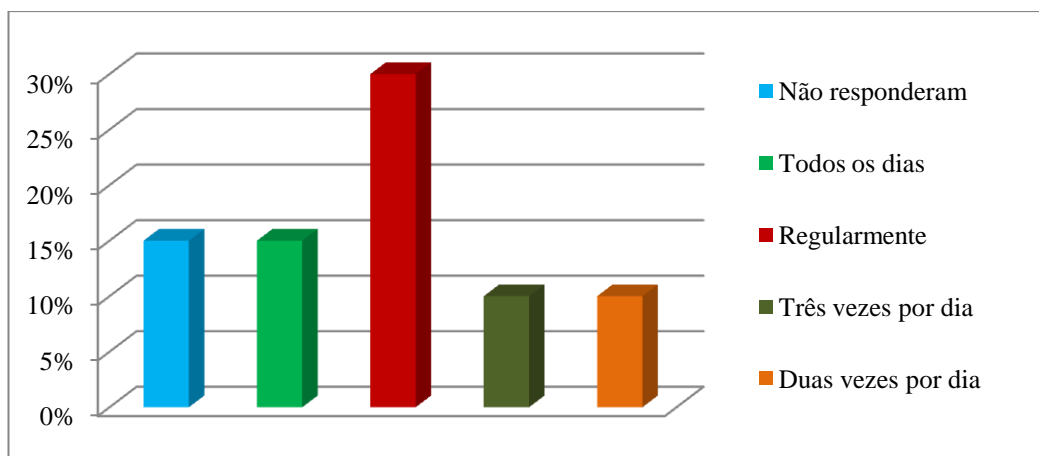
Para Silva (2013, p. 15) “a leitura é um importante instrumento para a emancipação do povo brasileiro e para o processo de reconstrução de nossa sociedade”. Não obstante, a falha da produção textual esteja ligada na leitura e que se reflete a falta de conhecimento ao elaborar um texto. Ainda segundo Silva (2013, p. 19):

[...] a leitura mais produtiva é aquela capaz de gerar a reorganização das experiências do leitor ao nível individual ao nível coletivo, aquela capaz de gerar o máximo de conflito entre interpretações. Isto porque esse tipo de leitura, além de permitir a liberdade de interpretação e expressão faz com que os leitores se enriquecem mutuamente através de elucidações e justificativas constantes, conseguidas através da discussão e do debate.

No entanto, em se tratando de produção textual nas aulas de língua portuguesa, não se pode deixar de expor sobre a leitura, pois é através dela que o ser humano desenvolve o senso crítico. A leitura é uma atividade de assimilação a outras culturas, quanto mais o sujeito busca saberes, mais se insere na sociedade.

O gráfico a seguir diz respeito à frequência de leitura que é realizada pelos alunos.

Gráfico 2 - Com que frequência?



Fonte: Autores (2016).

De acordo com a segunda questão, foram diversificadas as respostas dos alunos a respeito da frequência ao se tratar do ato de ler, visto que 20% responderam que leem uma vez por semana, 15% não responderam a esta questão, 30% responderam que leem regularmente ou seja faz pouco uso da leitura, 10% frequentemente fazem leitura três vezes ao dia, 10% responderam que duas vezes por dia leem. Ainda em análise, comparando as questões, se faz um destaque à contradição observada na primeira pergunta para as respostas do segundo questionamento, onde, dos 15% que deixaram a resposta em branco, a afirmação de ambos foi positiva na primeira pergunta, em seguida 5% que responderam “não” a primeira questão enquanto a resposta da segunda foi positiva. Supostamente houve falta de atenção nas respostas dos alunos.

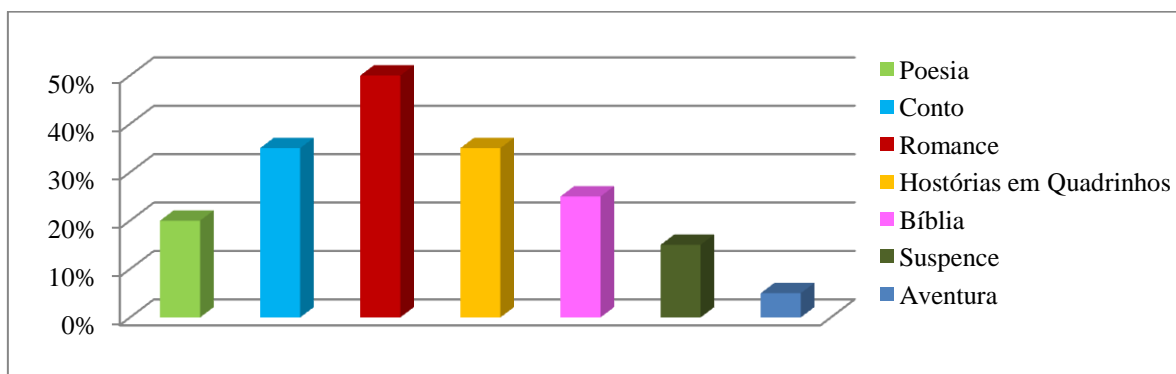
Sobre os dados coletados da frequência em que é realizada a leitura dentro e fora do ambiente escolar, revela que à maioria dos alunos não tem o hábito de ler e essa ausência de leituras e manifesta durante o processo da escrita e o que se observa também é a desmotivação. Diversas respostas chegam a esse resultado, um deles está direcionado aos procedimentos e estratégias do professor. Destaca Cagliari (2009, p. 90) sobre a motivação para escrita e a leitura:

A motivação da escrita é sua própria razão de ser; a decifração constitui apenas um aspecto mecânico de seu funcionamento. Assim, a leitura não pode ser só decifração; deve, através da decifração, chegar à motivação do que está escrito, ao seu conteúdo semântico e pragmático completo. Por isso a leitura não se reduz a um somatório dos significados individuais dos símbolos (letras, palavras etc.), mas obriga o leitor a enquadrar todos esses elementos no universo cultural, social, histórico etc. em que o escritor se baseou para escrever.

O ato de ler está relacionado não apenas ao gosto pela leitura, mas também a necessidade do homem de encontrar respostas para as perguntas, além de estar conectada a ação de explorar, para conhecer outras culturas, valores significativos na sociedade, pois o que move o ser humano é a curiosidade a cada dúvida que leva a uma busca constante pelo saber.

Na terceira questão foi abordado sobre alguns tipos de livros que o aluno costuma ler no seu dia a dia. Em análise aos dados de pesquisa foram adquiridas as respostas a seguir:

Gráfico 3 - Quais os livros que costuma ler?



Fonte: Autores (2016).

As respostas apontam que 20% marcaram poesia, 35% responderam conto, 50% marcaram Romance, 35% assinalaram Histórias em Quadrinhos, 25% responderam Bíblia, 15% marcaram Suspense e finalmente 5% responderam Aventura.

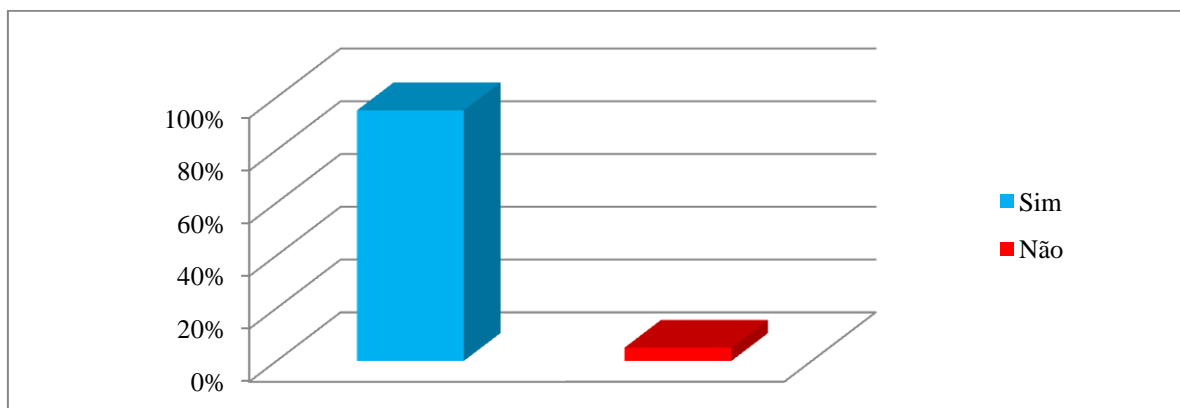
Conforme revelou a pesquisa os livros literários foram os mais indicados para leitura pelos alunos, ficando em primeiro lugar Romance, em seguida, as Histórias em Quadrinhos e o conto, por terem o jogo de imagem e, também, por serem educativos. Logo depois ficou a poesia e a Bíblia, sendo deixado em aberto uma alternativa que são os livros técnicos que por sua vez não deixam de ser essenciais.

Os textos literários têm a natureza de envolver e encantar o leitor, fazem com que a literatura se torne mais agradável, e são textos que contribuem para o desenvolvimento do indivíduo. “Os textos escritos [...] adquirem no cenário educacional, uma função única, singular aliam a informação o prazer do jogo, envolvem razão e emoções numa atividade interrogativa, conquistando o leitor por inteiro e não apenas na sua esfera cognitiva”. (BORDINI, 1985, p. 27-28).

As histórias literárias proporcionam ao leitor e ao ouvinte condições propícias e experiências de vidas passadas. Ao mesmo tempo em que relaciona sua realidade com as histórias ao serem contadas, estimulando a sua criatividade escrita através do conhecimento que vai adquirindo com saberes culturais e históricos.

Nesta quarta questão foi enfatizado sobre a produção de textos em sala de aula para o desenvolvimento da escrita dos alunos fortalecendo seus saberes na construção do texto.

Gráfico 4 - O professor realiza atividades de produção textual em sala de aula?



Fonte: Autores (2016).

Conforme a análise da pesquisa obteve-se as seguintes respostas: 95% disseram que sim que realizam produção enquanto 5% disseram que não. Nota-se que os dados da pesquisa apontam que os professores realizam atividades de produção textual em sala de aula. Um dado relevante, pois a ação do professor é ensinar ajudando o aluno a aprender de maneira significativa. O aluno é o sujeito no processo de aprendizagem. Os conteúdos, de forma geral, são informações que ao serem repassadas e exploradas em sala de aula transformam-se em conhecimento.

O ato de ensinar não deve ficar somente fechado, mas sim exploratório e organizado, ou seja, planejado. Com isso destaca Antunes (2003, p. 52):

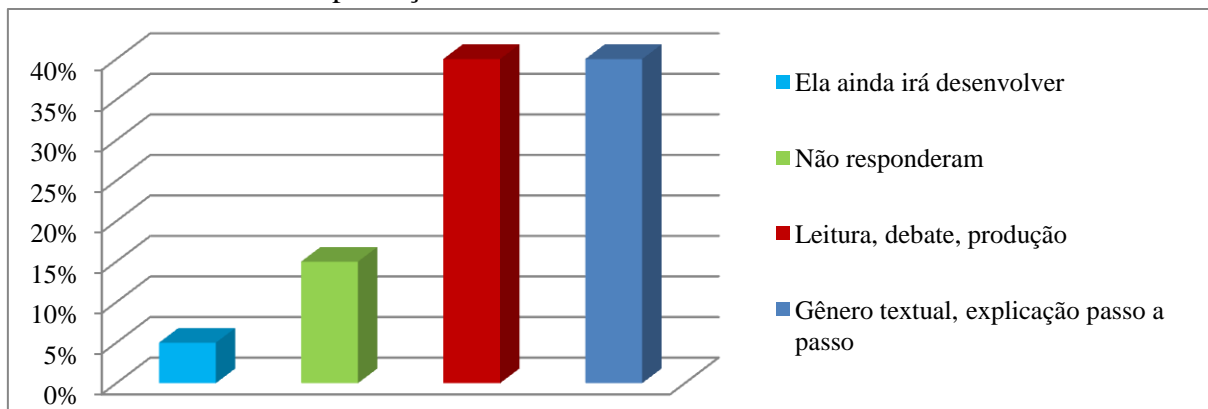
Por tudo isso, é essencial que o mediador entre o aluno e o texto possa dispor de estratégias diversas e de textos diversos para que a compreensão oral e escrita explore múltiplas habilidades operatórias e se exercite através de inúmeras competências. Não mais é possível se aprender à ideia de um texto padrão e dessa forma cabe ao professor dispor de gêneros diferentes da literatura de cordel aos cartuns, da literatura haicai, e aos que também apresentam finalidades sociais múltiplas do entreter ao informar, do encantar fazê-lo se revoltar.

Dominar as linguagens é, portanto, saber ler e compreender diferentes textos explorando leituras conectando o que foi aprendido em sala de aula com o mundo que o cerca. Para tanto, essa dinâmica faz com que o aluno aprenda a solucionar problemas identificando informações, para então construir seus próprios argumentos, citando pontos de vista referente ao pensamento do autor, diferenciando com mais clareza suas ideias, diante disso o aluno tem a capacidade de elaborar proposições.

A quinta questão abordou as metodologias utilizadas pelo professor para a produção textual em sala de aula, procedimentos que potencializam a compreensão do aluno

norteando-o sobre o conhecimento do tipo de texto, sua importância e seu uso em uma dada situação.

Gráfico 5 - Quais os métodos que o professor utiliza para desenvolver a produção textual?



Fonte: Autores (2016).

A partir do gráfico acima observou-se que 5% responderam que o professor ainda irá desenvolver os métodos para a produção de texto, 15% não souberam responder, 40% responderam que os métodos realizados pelo professor são: leitura, debate e produção, 40% responderam que em primeiro é abordado o Gênero textual logo após a explicação passo a passo para a produção textual.

Dando destaque ao resultado obtido na pesquisa, embora alguns não soubessem responder a essa questão, percebeu-se que as metodologias utilizadas pelo professor para a elaboração do texto não estão sendo de algum modo motivador e estratégico para que possa despertar a curiosidade dos alunos à cerca do conhecimento.

Selbach (2010, p.17) destaca que “O primeiro, e mais difícil, passo para que o cérebro aprenda, portanto, é captar a atenção do sistema radicular. Nesse aspecto, cabe ao professor tornar os conteúdos conceituais que trabalha algo interessante, novo, surpreendente, colorido, grande, criativo, desafiador, etc.”.

Nesse contexto, o planejamento é imprescindível para o profissional realizar suas ações em sala de aula tomando como base as necessidades dos alunos, objetivando alcançar uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, o plano de aula, um importante instrumento para o trabalho do docente, é constituído pelos objetivos, conteúdo específicos os quais se apresentam de acordo com as especificidades da série/necessidades dos alunos, a metodologia que contém as estratégias com motivações para a apresentação do assunto abordado e seus procedimentos passo a passo para atingir os objetivos almejados. Por fim, a avaliação que tem

o propósito de avaliar e reavaliar o aluno, fazendo com que o professor busque novos métodos para melhorar seu desempenho.

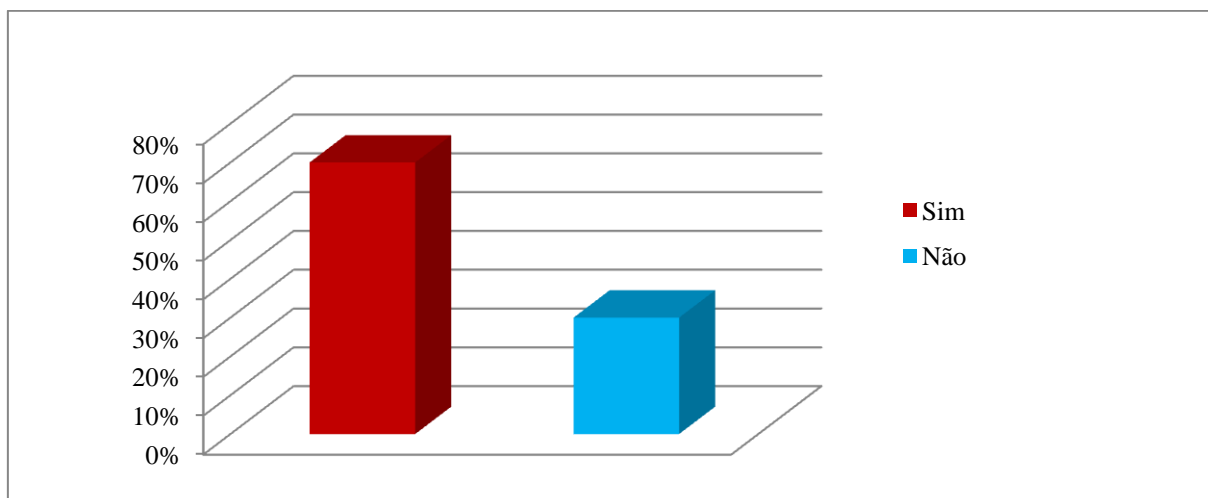
Nesse entendimento Vasconcellos (2002, p. 39) afirma:

Para resgatar o lugar do planejamento na prática escolar, há um elemento fulcral que é o professor se colocar como sujeito do processo educativo. Quem age por condicionamento, não carece de planejamento, pois alguém já planejou por ele; seres alienados 'não precisam' planejar! Muito sinteticamente, podemos dizer que o indivíduo está na condição de sujeito de transformação quanto a uma prática, quanto em relação a ela há um querer (estar resolvido a fazer alguma coisa) e um poder (capacidade de realizar algo).

Entretanto, durante a formação, o profissional aprende a construir o plano de aula, porém, no que se observou no âmbito da escola pesquisada, foi que não há planejamento, mas uma prática predominantemente improvisada.

Na sexta questão foi abordado o grau de dificuldades dos alunos no que tange a produção textual, seus níveis de conhecimentos ao elaborar um texto nas aulas de Língua Portuguesa.

Gráfico 6 - Tem dificuldades de produzir textos? Justifique.



Fonte: Autores (2016).

Os dados da análise da pesquisa revelam que 70% dos alunos responderam que tem dificuldades de produzir textos, enquanto 30% não têm dificuldades de produzir.

Em observação às respostas dos alunos identificou-se que a maioria apresenta dificuldades de elaborar textos. A aprendizagem da escrita é reconhecidamente um processo lento e longo. A complexidade da escrita e a multiplicidade dos seus usos e finalidades tornam imperioso que constitua objeto de ensino desde o início da escolaridade.

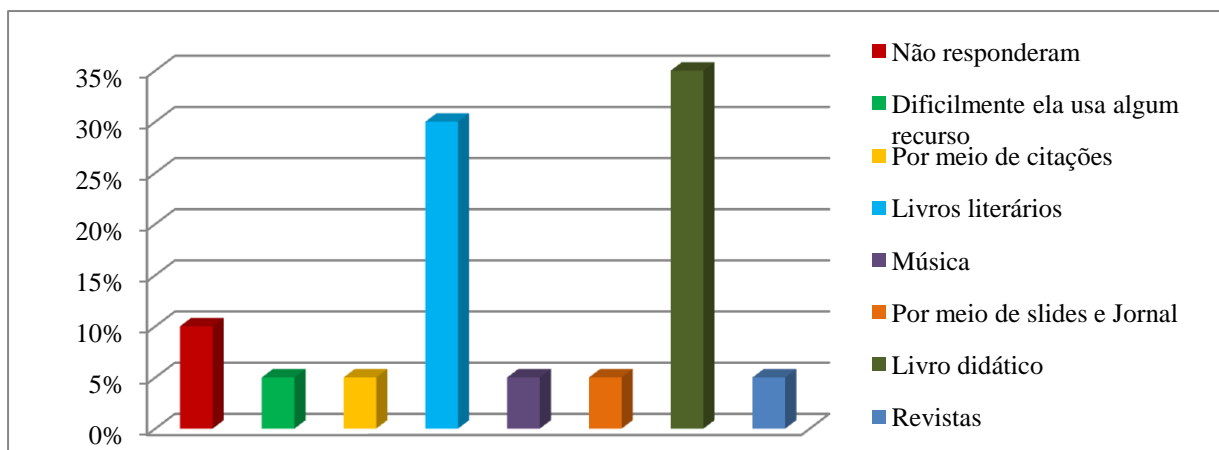
Para tanto, sabe-se que o processo de aprendizagem da produção escrita se faz passo a passo. Nesse sentido, Selbach (2010, p. 16) afirma:

Se o que predomina nas aulas de português continua sendo o estudo inócuo das nomenclaturas e classificações gramaticais ir à escola é estudar português pode não ter muita importância principalmente para quem precisa, de imediato, adquirir competência em leitura e em escrita de textos.

Por outro lado demonstra Possenti (2014, NÃO PAGINADO) em entrevista à Revista Presença Pedagógica que “não é possível haver aulas de português sem que se ensine gramática de alguma forma” e completa que “revisar é o mesmo que corrigir, em um certo sentido, mas implica outro espírito, já que o “erro” é normal. Se os escritores têm seus direitos revisados por profissionais, por que não dar esse tratamento aos textos dos alunos?”. Neste sentido, o que leva muitos alunos a não quererem fazer a leitura oral do texto por ele constituído, por exemplo. Neste sentido, compete ao professor incentivar os alunos e valorizar sua autoestima enquanto sujeito do que produz, utilizando-se de estratégias tais como despertar a curiosidade sobre o assunto como perguntas possíveis, uma roda de leitura, debates em sala de aula, pois a participação de todos neste processo de aprendizagem é preponderante.

Na pergunta seguinte abordou-se sobre os recursos utilizados para incentivar a leitura no contexto escolar.

Gráfico 7- Quais os recursos que o professor utiliza para incentivá-lo a leitura?



Fonte: Autores (2016).

De acordo com os dados da pesquisa observou-se que 10% não responderam esta questão, 5% disseram que o professor dificilmente usa algum recurso, 5% responderam que é através de citação, 30% responderam que é utilizado livros literários, 5% responderam que faz uso da música, 5% responderam que é por meio de slide e jornal, 35% responderam que é utilizado o próprio livro didático, 5% contestaram que a revista é utilizada.

Segundo os sujeitos pesquisados o recurso mais utilizado pelos professores em sala de aula é, sem dúvida, o livro didático. O livro é sim de suma importância tanto para quem ensina como para o próprio indivíduo que anseia por saberes, porém deve servir de

apoio para realizar atividades na escola e em casa. O professor deve realizar assim, outras ações estratégicas de ensino, manuseando demais recursos tornando as aulas mais dinâmicas e exploratórias, sobretudo pelo que aponta Possenti (2014, NÃO PAGINADO) a:

[...] escola deveria incentivar a prática de conhecer e debater a diversidade de pontos de vista [...] o livro didático deveria apresentar polêmicas, como as diversas posições sobre o descobrimento do Brasil, sobre a guerra do Paraguai, evitando “o certo” e “a verdade.

Um professor precisa estar continuamente levantando novas expectativas para o ensino da leitura, assim como, estratégias que levem o ambiente escolar a se tornar prazeroso, para obter bons resultados com relação a formação de leitores críticos, pois é necessário também que o aluno se sinta motivado a aprender.

A aprendizagem da escrita deve ser frequente, como uma resolução de exercícios modulares e sistematizados a que se associem momentos de produção e incentivo a crítica. É importante saber que a escrita ganha consistência quando os alunos têm oportunidade de se envolver em atividades sequenciais que lhes permitam ganhar progressiva autonomia na produção textual, a fim de acederem cada vez mais às potencialidades da escrita para expressar sentimentos, ideias e opiniões, para formular conceitos e conhecimentos, para registrar vivências e projetos pessoais, enriquece-se pelo confronto de interpretações acerca de um mesmo texto, uma vez que esse confronto sustenta a negociação de critérios de avaliação dos textos produzidos e facilita a decisão acerca dos modos de ler e escrever o mundo.

5 CONCLUSÃO

Como ambiente de formação cidadã para o desenvolvimento intelectual dos indivíduos, a escola é uns dos principais meios de adquirir conhecimento e autonomia. Porém, uma educação de qualidade não depende somente dos que compõem a escola, mas também depende que os órgãos públicos tomem decisões cabíveis para melhoria, priorizando um ambiente adequado para estudo, porque há escolas que não possuem biblioteca e as que possuem não há um acervo que atenda toda a clientela. Contudo, compete à escola se adequar, organizar, renovar métodos e práticas de trabalho educativo em conjunto de forma que incentivem a formação do sujeito crítico.

Sabe-se que a principal função dos professores de Língua Portuguesa é conhecer o uso da linguagem, respeitando diversas manifestações, em suas esferas de socialização, compreendendo que o ensino da língua materna é gerador da organização do mundo e da própria identidade. Portanto, um dos desafios do professor é resgatar estes valores no aluno,

dinamizando os temas motivando-os, propondo perguntas com respostas e não um desafio que acaba por tornar as aulas desinteressantes.

A pesquisa apontou que há dificuldades na produção de textos, e essa falha é agravada devido as dificuldades de ler e escrever, a falta do hábito de leitura e de práticas que desenvolvam a escrita.

Conclui-se que o trabalho com produção de textos é ainda uma das barreiras que o professor de língua portuguesa tem que romper, pois a produção é o processo de construção de significados que o aluno adquire durante o desenvolvimento de competências e habilidades, no processo de ensino e de aprendizagem. Sugere-se, diante do exposto que a comunidade escolar deve desenvolver projetos de intervenção para alcançar os objetivos da Educação Básica e os profissionais da escola devem investir em formação continuada.

Destaca-se ainda, a importância da pesquisa para a educação. O professor deve considerar a pesquisa em seu trabalho, pois esta ensina o que se aprende, e se aprende é estudando e pesquisando. Com o estudo e a análise da realidade se realiza uma prática educativa.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Emilia *et al.* **Novas Palavras:** língua portuguesa: ensino médio. 2. ed. São Paulo: FTD, 2005.
- ANTUNES, Irandé. 1937: **Aula de português:** encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BORDINI, Maria da Glória. Literatura na escola de 1º e 2º graus: por um ensino não alienante. **Perspectiva.** Florianópolis, v. 1, n. 4, p. 27-46, jan./dez. 1985. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/8930/9322>>.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental. Brasília, 1997, volumes 1 e 2.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística.** 11. ed. São Paulo: Scipicione, 2009.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita- atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Produção textual:** Análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PASSARELLI, Líliam Ghiuro. **Ensinando a escrita: o processo lúdico**. 4. ed. ver. São Paulo: Cortez, 2004.

POSSENTI, Sírio. Entrevista com Sírio Possenti sobre o ensino da língua: A escola deveria incentivar a prática de conhecer e debater a diversidade de pontos de vista. **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte: MG, Editora Dimensão, nº120, nov/dez, 2014. Não paginado.

SELBACH, Simone. **Língua Portuguesa e Didática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atualizada, São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 12. ed. Campinas: Edições Leitura Crítico, 2013.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto Político-Pedagógico elementos metodológicos para elaboração e realização**. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

NOTA DE RETRATAÇÃO

O Conselho Editorial da FAP *Academic Research* vem por meio dessa nota apresentar breve retratação perante a comunidade acadêmica e externa. Como toda atividade humana, as praxes acadêmicas e análises das publicações periódicas não são imunes a erros. Os controles de qualidade existem e a *techné* é eficaz na maior parte das vezes, entretanto, há casos em que uma sucessão de eventos na cadeia, que vai da seleção de produção científica à publicação de uma revista, produz um equívoco. A partir das reflexões acerca das diversidades e interdisciplinaridades que permeiam o conhecimento produzido no seio de sua comunidade acadêmica para a reformulação da FAP *Academic Research*, constatou-se, durante a perícia do processo técnico, equívoco na legenda bibliográfica⁴ das edições anteriores, durante a produção da ficha catalográfica, no campo “volume”⁵ que apresentou uma sucessão de repetições quanto a sua numeração. A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) por meio da “**NBR 6021** – Informação e documentação - Publicação periódica científica impressa” fornece insumos para a normalização com o intuito de assegurar a guarda, controle e recuperação da informação. Na norma supracitada, ao que se refere aos elementos pré-textuais, na seção “5.3.1.1” orienta que o número do volume e fascículo(s) deve apresentar-se em algarismos arábicos com as designações de volume e número do fascículo, precedidos, respectivamente, pelas abreviaturas “v.” e “n.”. Assim, retificamos as legendas conforme as indicações constantes no quadro 1:

Quadro 1 – Corrigendum de legenda bibliográfica

CORRIGENDUM		
Ano	Onde lê-se	Leia-se
2015	v. 1, n. 1	v. 1, n. 1
	v. 1, n. 2	v. 1, n. 2
2016	v. 1, n. 3	v. 2, n. 3
	v. 1, n. 4	v. 2, n. 4
2017	v. 1, n. 5	v. 3, n. 5
	v. 1, n. 6	v. 3, n. 6
2018	v. 1, n. 7	v. 4, n. 7
	v. 1, n. 8	v. 4, n. 8

Fonte: Autores (2019).

Devido ao transtorno causado aos autores que publicaram em nosso periódico eletrônico e aos leitores, formalizamos os nossos pedidos de desculpas. O constante aperfeiçoamento é

⁴ Nota da Comissão Editorial: Conjunto de elementos destinados à identificação de um fascículo e/ou volume da publicação e dos artigos nela contidos.

⁵ Nota da Comissão Editorial: Conjunto dos fascículos ou números da publicação.

imprescindível para lidar com os desafios propostos no decorrer da nossa caminhada em busca do conhecimento. Assim, buscamos habilidades, competências e comportamentos essenciais para estarmos em constante desenvolvimento e aprendizagem, sempre adquirindo novos conhecimentos que podem agregar na evolução e produção científica. A *FAP Academic Research* preza pela transparência e pela confiança de nossos parceiros acadêmicos e leitores. Agrademos a compreensão de todos.

Atenciosamente,
Conselho Editorial

Informações:
(98) 3471 1955
www.fapeduca.com