

EDUCAÇÃO 50



DISCUSSÕES TRADICIONAIS E EMERGENTES NAS CIÊNCIAS EDUCACIONAIS

PATRICIO BORGES MARACAJÁ

ALINE CARLA DE MEDEIROS

FLÁVIO FRANKLIN FERREIRA
DE ALMEIDA

MARCOS VITOR COSTA
CASTELHANO

(ORGS.)

**EDUCAÇÃO 5.0: DISCUSSÕES
TRADICIONAIS E EMERGENTES NAS
CIÊNCIAS EDUCACIONAIS**

EDUCAÇÃO 5.0: DISCUSSÕES TRADICIONAIS E EMERGENTES NAS CIÊNCIAS EDUCACIONAIS

Organizadores do Livro:

Patrício Borges Maracajá

Aline Carla De Medeiros

Flávio Franklin Ferreira De Almeida

Marcos Vitor Costa Castelhana

EDIÇÃO 1

CTP EDITORA

SÃO BENTO-PB

2026

Todos os elementos dispostos em tal produção são de total responsabilidade dos autores

Licença Creative Commons Atribuição-SemDerivações 4.0 Internacional

Comissão Editorial:

Dr Leonardo da Silva Alves

Dr Sérgio Ricardo da Costa Silva

Es Michelly Rayane Romualdo Branco

Ms Alan Douglas Santiago

Dr Magno Alexon Bezerra Seabra

Esp. Marcos Vitor Costa Castelhana

Ms Maria José Bezerra da Silva

Profa. Dra. Karla Roberta Castro Pinheiro Alves

Ms José Fabio Bezerra da Silva.

Dr Lucas Gomes de Medeiros

Dr Hamilton José Werneck Mouta.

Dra. Lauriceia Galdino dos Santos

Dr. José de Sousa Campos Júnior

Esp. Damiana dos Santos Junqueira

Dr. Iure Coutre Gurgel

Nosso maior objetivo é construir meios significativos de difusão e distribuição de trabalhos acadêmicos capazes de consolidar os enfoques científicos na contemporaneidade.

Equipe da CTP

2026 Edição Brasileira by CTP by

Autores Todos os direitos reservados
Contemporânea: Agência Educacional –
CTP - Editora
CNPJ: 46.679.708/0001-11
E-mail:
contemporaneasrtigos23@outlook.com
83998400598
São Bento-PB – Brasil

Editor-Chefe: Marcos Vitor Costa Castelhana
Diagramação: Marcos Vitor Costa Castelhana
Revisão de texto: Autores
Capa: Gabriela Gomes Maranhão
Produtor Editorial: José Fábio da Silva

DOI: 10.18378/gvaa-978-65-83034-28-1

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24

Educação 5.0 [livro eletrônico] : discussões tradicionais e emergentes nas ciências educacionais / organização de Patrício Borges Maracajá, Aline Carla De Medeiros, Flávio Franklin Ferreira De Almeida, Marcos Vitor Costa Castelhana. – 1. ed. – São Bento, PB : CTP Editora, 2026.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-65-83034-28-1

1. Ciências educacionais. 2. Educação. 3. Práticas pedagógicas. I. Maracajá, Patrício Borges. II. Medeiros, Aline Carla De. III. Almeida, Flávio Franklin Ferreira De. IV. Castelhana, Marcos Vitor Costa.

CDD 370

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
 CAPÍTULO 1- BRINCAR PARA APRENDER: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	9
 CAPÍTULO 2- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: ESTUDO SOBRE UMA PRÁTICA EM CONTEXTO ESCOLAR.....	17
 CAPÍTULO 3- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EVASÃO ESCOLAR: ENTRAVES E CAMINHOS PARA A PERMANÊNCIA.....	29
 CAPÍTULO 4- ANÁLISE DA ABORDAGEM DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE EQUAÇÕES DO 1º GRAU EM LIVROS DIDÁTICOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	37
 CAPÍTULO 5- EDUCAÇÃO: UM DESAFIO NAS ESCOLAS.....	45
 CAPÍTULO 6- A ATUAÇÃO DO COORDENADOR ESPECIALISTA EM PSICOPEDAGOGIA FRENTE À INDISCIPLINA DO ALUNO EM UMA ESCOLA DE APODI-RN.....	53
 SOBRE OS ORGANIZADORES.....	71

APRESENTAÇÃO

A presente obra reúne um conjunto de seis artigos científicos voltados aos diferentes eixos da educação contemporânea, trazendo à tona algumas das principais discussões das ciências educacionais em suas esferas tradicionais e emergentes por intermédio de óticas dialógicas e fundamentadas.

Tenham todos uma ótima leitura!

Marcos Vitor Costa Castelhana

CAPÍTULO 1- BRINCAR PARA APRENDER: POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Iago Feitosa Lima

Pesquisador de temáticas educacionais

Resumo: É impossível dissociar as brincadeiras, os brinquedos e imaginação do universo infantil, isto é, de forma geral: o lúdico. O lúdico entendido aqui como um processo que vai para além de brincar, mas como mecanismo de formação de conhecimentos. Neste sentido, o presente artigo tem por objetivo discutir o lúdico no processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar da educação infantil, refletindo sobre suas possibilidades e desafios como processo didático-metodológico. Para tanto, procedeu-se através da metodologia de revisão bibliográfica, que é caracterizada pela sondagem, seleção e fichamentos dos trabalhos que discutiam sobre a temática supracitada. A justificativa do presente artigo é alicerçada numa práxis pedagógica preocupada em utilizar metodologias que favoreçam o ensino e aprendizagem a partir do universo e dos signos dos estudantes, aproximando o conteúdo escolar com sua realidade. Como resultados deste estudo, foi possível perceber que, por meio do lúdico, a criança apreende o mundo e aprende a partir do brincar. Assim, o lúdico é uma grande ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ensino-aprendizagem. Lúdico.

Introdução

O nível da educação infantil é um dos principais para o desenvolvimento das crianças, pois é o começo do percurso escolar e do desenvolvimento cognitivo e de habilidades. Portanto, demanda grandes responsabilidades no processo de ensino e aprendizagem, que deve estar metodologicamente e teoricamente adequados e consonância com a realidade dos estudantes.

A partir desta perspectiva educacional, as estratégias metodológicas devem ser alicerçadas a partir de uma práxis pedagógica do individual, que possibilitem momentos de aprendizagem a partir do lúdico como ferramenta instrumentalizadora para a didática e planejamento pedagógico.

O brincar é um mecanismo poderoso e importante para o desenvolvimento infantil, pois é através das brincadeiras, dos brinquedos e da imaginação que as crianças interpretam o mundo a sua volta, elaboram-no e configuram a partir de suas necessidades. Portanto, o lúdico torna-se indispensável no âmbito escolar.

Este entendimento é necessário para que ocorra uma reflexão sobre o espaço do lúdico enquanto postura metodológica e didática na abordagem docente, sendo preciso definir bem os

objetivos e metodologias para que o lúdico não seja apenas “um simples passatempo” em sala de aula.

Portanto, a partir dessa percepção temos por objetivo discutir o lúdico como mecanismo para o processo de ensino e aprendizagem, bem como dificuldades e abordagens que permitem adotar esta abordagem metodológica.

Para alcançarmos nossos objetivos utilizados a metodologia da pesquisa bibliográfica, no qual “(...) é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites” (Fonseca, 2002, p. 32). E “(...) implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (Lima; Miotto, 2007, p. 38).

As seguintes etapas do processo metodológico foram seguidas: sondagem de textos que discutiam a temática, utilizando palavras-chave como “lúdico”, “jogos”, “brinquedos”, “brincadeiras” e “Educação Infantil”; seleção dos trabalhos mais relevantes, fichamento e análise dos textos.

1 Educação Infantil: aprendizagem e documentos legais

Com a Constituição Federal, de 1988, a educação de crianças de zero a seis anos de idade passou a ser responsabilidade do Estado, que deveria garantir uma educação de qualidade e gratuita. Assim dispõem o artigo 208, título VIII, capítulo III, seção I:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um [...] (Brasil, 1988a, p. 01).

Assim, o Estado e a escola passaram a ter como obrigação a responsabilidade de uma educação básica completa, de qualidade e gratuita, para estudantes de quatro a dezessete anos de idade e, especificamente, dos quatro aos seis anos para a educação infantil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que institui a educação infantil integrada à educação básica juntamente com as outras etapas, o ensino fundamental e o médio,

de acordo com o que normatizam os artigos 1º e 21º tratando sobre a abrangência e a organização das etapas e níveis escolares de ensino:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior (Brasil, 1996, p. 01-15).

Com a publicação da LDB as crianças de zero a cinco anos de idade passaram a ser incluídas na educação básica por meio da educação infantil nas escolas, pré-escolas e creches. No entanto, a obrigatoriedade desta modalidade através do ato da matrícula só passou a ser efetivada em 2013 por meio da Emenda Constitucional Nº59/2009 do ano de 2009.

Assim ficando estabelecido a obrigatoriedade de acesso e permanência nas modalidades e níveis da educação infantil. Ficaram consolidadas as seguintes propostas e orientações quanto a organização das modalidades: os Municípios se responsabilizarão pela educação infantil e fundamental, os Estados pelo ensino fundamental, médio e cursos técnico-profissionalizantes com prioridade para o ensino médio, e a União pelos sistemas de ensino superior em parceria com os Estados e o Distrito Federal (Brasil, 1988a).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S), os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) e a consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documentos normativos para a educação básica e que visa oportunizar o acesso a aprendizagem, referenciar propostas pedagógicas, além de unificar o currículo das escolas públicas e privadas brasileiras

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 2017, 11).

A BNCC define ainda aprendizagens essenciais ao período de escolarização e distribui-os por meio de campos de experiência, competências e habilidades de acordo com cada etapa e ano escolar (Brasil, 1997).

2 Aprendizagem escolar e ludicidade

O lúdico não pode ser resumido apenas a jogos, brinquedos e brincadeiras, a ludicidade está intimamente ligada a construção de sentidos, de prazer e de socialização entre indivíduos. Segundo Kishimoto (1993, p. 45), “brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento da identidade e da autonomia”. Portanto, o lúdico é uma ferramenta em que as crianças apreendem, modificam e dão sentido ao mundo ao seu redor; imitam, imaginam ou representam determinada coisa.

Ao trabalhar com o lúdico, o docente deve estar atento a intencionalidade da atividade realizada, deve fornecer aos estudantes condições favoráveis para aprender e internalizar conteúdos escolares, desenvolver o cognitivo e habilidades. Para Fontana

o papel fundamental da escola é dar a criança oportunidades de agir sobre os objetos de conhecimento e, por isso, o professor não deve ser aquele que transmite conhecimentos à criança, mas sim um agente facilitador e desafiador de seus processos de elaboração (Fontana, 1997, p. 54).

Nesta concepção, o ato de brincar é como uma rede que fornece significados e, assim, a construção de conhecimentos e saberes. Santos (2002) estabelece que o lúdico em relação à educação:

A ludicidade, nesta linha de raciocínio, tem um lugar significativo na Educação Infantil, uma vez que a criança estabelece uma relação natural com o brinquedo, a partir do qual ela lida com suas angústias, tristezas, alegrias, agressividades e sentimentos afins. Sendo assim, todos os envolvidos no processo educacional, principalmente professores e pais, necessitam compreender o brincar como um aprendizado prazeroso, que muito auxilia na integração do indivíduo na sociedade e na construção de um processo significativo de aprendizagem. (SANTOS, 2002, p. 48).

A ludicidade é importante elemento para o desenvolvimento das habilidades de letramento, leitura e escrita e demais competências escolares que se buscam oferecer aos alunos. Entretanto, possibilita também o estabelecimento de habilidades sociais, afetivas e emocionais, bem como a consolidação das relações pessoais.

Os RCNEI (1998b) – Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil abordam que:

As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que

estabelecem desde cedo com as pessoas que lhes são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação. (BRASIL, 1998b, p. 21-22).

Assim, devemos entender a criança como agente ativo e singular, com anseios, dificuldades e vontades, e, principalmente, introduzir estas questões dentro do âmbito escolar, para assim o trabalho docente possa criar condições de um ensino-aprendizagem efetivo.

A “brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade: as coisas tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pela circunstância” (Brougère 2010, p. 99). Assim, é importante que nas salas de aulas sejam trabalhados e incentivados a fantasia, a criatividade e a imaginação como formas de expressão e meios para se aprender, pois estes elementos são essenciais para a formação cognitiva das crianças.

Espaços acolhedores e construídos a partir do diálogo permitem o trabalho do educador, principalmente aqueles que usam metodologias baseadas na ludicidade. O processo de didatização do lúdico ganha destaque porque as crianças quase sempre estão dispostas a explorar o novo, brincar, criar e imaginar, assim, “o brincar um ato natural (...) toda a criança o faz, e, através dele, está desenvolvendo as suas capacidades e se fazendo também, um ser histórico-social com características próprias e que requer respostas próprias” (Silva, 2005, p. 157).

Essa nova visão sobre as crianças como agentes ativos, que perguntam, que anseiam, que sentem e se movimentam dentro da sala de aula exige do docente que ele crie um ambiente de possibilidades para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos. Portanto, temos que criar condições para que os alunos voem e não os condicionar a repetir respostas prontas e que

Uma das grandes dificuldades do processo de ensino e aprendizagem é justamente conseguir a atenção das crianças, pois nesta primeira idade a criança é orientada pela recompensa e pelo prazer, rejeitando aquilo que não dá a sensação de satisfação.

Os brinquedos assumem uma função motivadora, de criar espaços de modelamento de relações sociais entre as crianças e de metodologia pedagógica. Para Frison (2008, p. 16) “os

espaços são concebidos como componentes ativos do processo educacional e neles estão refletidas as concepções de educação assumidas pelo educador e pela escola”.

As brincadeiras e os jogos são elementos fortalecedores para uma aprendizagem significativa na educação infantil. Segundo Piaget (1978, p. 122) “os jogos são essenciais para o desenvolvimento da criança, pois permitem que ela se expresse livremente pelo prazer que sente, e, assim, demonstra o estágio em que se encontra cognitivamente”. Ou seja, os processos de brincar e aprender configuram-se como habilidades de interação e de criação. Vygotsky (1984) reforça esse pensamento escrevendo que

é através do jogo que a criança aprende a agir. Sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa a autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, pensamento, interação e da concentração, por isso pode-se dizer que a brincadeira é universal (Vygotsky, 1984, p. 39).

Assim, por meio dos jogos e brincadeiras, sejam esta atividade de caráter físico ou mental, a criança intensifica caminhos e condições de se tornar um indivíduo mais autônomo e protagonista. Justificativa que leva a inclusão de metodologias ativas, baseada na ludicidade em espaços de aprendizagem como a sala de aula.

Neste sentido, Friedman (2006) aponta que:

A atividade lúdica é muito viva e caracteriza-se sempre pelas transformações, e não pela preservação, de objetos, papéis ou ações do passado das sociedades [...]. Como uma atividade dinâmica, o brincar modifica-se de um contexto para outro, de um grupo para outro. Por isso, a sua riqueza. Essa qualidade de transformação dos contextos das brincadeiras não pode ser ignorada (Friedmann, 1996, p. 43).

As práticas lúdicas são dinâmicas, porque quando brincam as crianças interagem entre elas mesmas e por isto aprendem de modo significativo, modificam o ambiente ao seu redor, os locais físicos se transformam pela imaginação, pela leitura e pelos jogos.

Considerações finais

Podemos perceber a importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem no contexto da educação infantil, tendo em vista que o processo de brincar e infância estão intimamente atrelados. Portanto, a ludicidade se configura como importante ferramenta de desenvolvimento da criança em seus mais diversos campos, o educacional, o social, o afetivo, cognitivo e o intelectual.

Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras criam espaços de construção do conhecimento e situações de aprendizagens ativas e significativas, pois utilizam-se do repertório social e cultural das crianças como ferramentas para aproximar o conteúdo escolar e a realidade das crianças, bem como na formação integral da criança. Desta maneira, o lúdico se coloca como um direito universal à criança.

Em síntese, é possível afirmar que é através do brincar que a criança cria conexões racionais tanto com seu entorno quanto com seu próprio ser, enquanto constrói sua formação identitária, cultural e social.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEEF, 1997.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)** BRASIL. Lei N 9394/96. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Setembro de 1996. Editora do Brasil. Brasília, 1998b.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DOU, 23 dez. 1996.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base. Brasília, **MEC/CONSED/UNDIME**, 2017.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FONTANA, Roseli. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo, SP, Atual, 1997.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

FRISON, L. M. B. O espaço e o tempo na Educação Infantil. **Ciências e Letras**, 2008, v. 43, p. 169-180.

KISHIMOTO. Tizuko Morchida. **Jogos tradicionais infantis; O jogo a criança e a educação**. Petrópolis. Rio De Janeiro: Vozes, 1993.

LIMA, T. C. S. D., MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do

conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, (10), 37-45. 2007.

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. 5 ed. Vozes, Petrópolis, 2002.

SILVA, Ana Paula L.C. **O Lúdico na Educação Infantil**: concepções e práticas dos professores na Rede Municipal de Campo Grande-MS. Campo Grande, 2005. 187p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco. 2005.

VYGOTSKY, L.S **Formação Social da Mente** – O desenvolvimento dos Processos. Psicológicos Superiores. São Paulo. Ed. ROSAMILHA, Nelson. Psicologia do jogo e a aprendizagem infantil. São Paulo: Pioneira, 1984.

CAPÍTULO 2- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: ESTUDO SOBRE UMA PRÁTICA EM CONTEXTO ESCOLAR

Edileuza Maria de Vazconcelos Araújo

Mestranda em Ciências da Educação e Ética Cristã pela Ivy Enber Christian University. E-mail:
e.mvazconcelos@gmail.com

Ricardo Nóbrega Gomes

Mestrando em Ciências da Educação e Ética Cristã Ivy Enber Christian University. E-mail:
ricardonobregagomes@hotmail.com

Daysi Lange

Profa. Dra. da Ivy Enber Christian University. E-mail: vicedirector@enberuniversity.com

Resumo: O Projeto Político Pedagógico é um instrumento que norteia as práticas escolares com a finalidade de alcançar o comprometimento de todos os envolvidos com o trabalho que se efetiva na escola, estabelecendo objetivos, competências e estratégias de aplicação. Nessa ordem, investigamos a prática de um Projeto Político Pedagógico. A pergunta de pesquisa é: O que a prática em contexto escolar demonstra dos conhecimentos sobre o Projeto Político Pedagógico? Com a perspectiva de respondê-la, traçamos três objetivos específicos: 1º) Investigar a prática de um Projeto Político Pedagógico em contexto escolar; 2º) Identificar etapas e metodologias de trabalho com o Projeto Político Pedagógico; 3º) Descrever ações administrativas e pedagógicas realizadas com base no que prescreve o Projeto Político Pedagógico. A teoria abarca considerações sobre Projeto Político Pedagógico. Metodologicamente, elaboramos um questionário para ser respondido por um dos membros que integra a equipe administrativa de uma escola – gestor escolar, gestor escolar adjunto ou coordenador pedagógico. Para tanto, focamos nas etapas e metodologias de trabalho com o documento, assim como nas ações administrativas e pedagógicas pautadas em suas prescrições e nas estratégias de registro das ações realizadas no decorrer do ano escolar. As análises e discussões das respostas atribuídas às perguntas do referido instrumento, sinalizam que a sua operacionalização precisa ser revista, considerando o tempo, equipe de trabalho, estratégias para sua aplicação e registro das ações efetivadas.

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico. Contexto escolar. Prática.

Considerações iniciais

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento estratégico essencial para as escolas, visto que define tanto sua identidade quanto suas diretrizes pedagógicas. A sua composição se efetiva a partir das ações concretas a serem executadas, com vistas no compromisso com a formação cidadã, além da organização das atividades de ensino e aprendizagem. Sendo assim, sua elaboração deve se dar em um processo colaborativo, de modo que envolva a comunidade escolar de forma flexível, adaptando-se a novos desafios e necessidades de aprendizagem.

A produção de um PPP deve focar em etapas, quais sejam: diagnóstico da realidade escolar, construção da identidade, elaboração do documento, participação coletiva, revisão e adaptação. No Brasil, é um documento obrigatório, além do mais, espera-se que seja confeccionado de forma democrática e colaborativa. O documento reúne os anseios e caminhos a serem trilhados por uma instituição de ensino, tornando-se, assim, uma guia para a escola, considerando que indica a direção que ela deve seguir com a finalidade de realizar os objetivos educacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), Lei nº 9394/96, estabelece que o PPP deve refletir as necessidades e a realidade da instituição escolar que fundamenta sua rotina de trabalho em suas prescrições. A sua elaboração deve contar com a participação direta e indiretamente de todos os envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem que nela é forjado e oferecido à clientela que atende. Ademais, deve ser atualizado continuamente para se adaptar às novas necessidades dos estudantes.

Nesta conjuntura, este estudo concentrou-se na operacionalização de um PPP de uma escola pertencente à rede de ensino de um município do Estado da Paraíba. Nesse sentido, elegemos como pergunta de pesquisa: O que a prática em contexto escolar demonstra dos conhecimentos sobre o Projeto Político Pedagógico? Com a perspectiva de respondê-la, desenhamos como objetivos específicos: 1º) Identificar etapas e metodologias de trabalho com o Projeto Político Pedagógico; 2º) Descrever ações administrativas e pedagógicas realizadas com base no que prescreve o Projeto Político Pedagógico; e 3º) Apontar estratégias de registro das ações realizadas no decorrer do ano escolar.

Teoricamente, fundamentamo-nos em noções teóricas que tratam do instrumento pedagógico em discussão (Vasconcelos, 1995; Severino, 1998; Gadotti, 2000; Bicudo, 2001; Buttura, 2005; Veiga, 2005). Os métodos de pesquisa contemplaram a elaboração e aplicação de um questionário, bem como nas análises e discussões das respostas atribuídas às perguntas que constituíram o instrumento de pesquisa mencionado. O nosso olhar direcionou-se para as informações obtidas nas etapas e metodologias de trabalho com o PPP, assim como nas ações administrativas e pedagógicas pautadas em suas prescrições e nas estratégias de registro das ações realizadas no decorrer do ano escolar.

Além desta introdução, este artigo está organizado em mais quatro partes que tratam de informações gerais sobre PPP, considerações metodológicas e analíticas, além das conclusões às quais chegamos, levando em conta as análises e discussões dos dados de pesquisa. Também

estão incluídas ao texto, as referências que apoiaram a aplicação da pesquisa, assim como a investigação empreendida com base no estudo em abordagem.

Em síntese, salientamos que as análises e discussões dos dados de pesquisa permitiram-nos identificar a operacionalização do PPP precisa ser revista, considerando elementos como o tempo, a equipe de trabalho, as estratégias para sua aplicação e formas de registro das ações efetivadas.

Projeto Político Pedagógico: breves apontamentos

O PPP é um instrumento que norteia as ações educativas de uma escola, o que exige que sua constituição ocorra em um contexto democrático, dinâmico e contínuo de reflexão. É um produto coletivo que pretende contar com a autonomia de todos que integram tal instituição, no que toca não somente sua participação, mas também sua contribuição para a elaboração, execução e avaliação da ação pedagógica, servindo para a melhoria da educação.

Segundo Severino (1988), um PPP significativo deriva da participação de todas as partes envolvidas na prática educativa de uma escola – gestão escolar, coordenação pedagógica, docentes, discentes, demais profissionais da educação, pais ou responsáveis de aluno, a comunidade em geral. O autor endossa ainda a relevância da comunidade escolar como um todo se engajar na construção e explicitação de uma mesma intencionalidade. Desse modo, o PPP é um instrumento balizador que aponta caminhos com foco no fazer educativo, expressando a prática pedagógica, além do mais, dando direção à gestão e às atividades educacionais.

Nessa ordem, acentuamos que a confecção de um PPP requer que a escola compreenda e apreenda a realidade sócio-econômica-cultural e educativa da comunidade onde ela se encontra localizada. Para isso, ela deve criar espaços de participação, da mesma forma que interagir no espaço do cotidiano vivido e recriado pelas pessoas que nela se encontram presentes. Logo, o PPP deve ir além de um conjunto de planos de atividades, de forma que não seja um documento construído para ser arquivado, comprovando, assim, o cumprimento de uma atividade burocrática. Deve ser feito e vivenciado por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

Para Bicudo, a relevância do PPP reside “no seu poder articulador, evitando que as diferentes atividades se anulem ou enfraqueçam a unidade da instituição” (2001, p. 16). Nesse entendimento, o PPP reflete as ações cotidianas da escola com a finalidade de que essas não se

percam, sobretudo quando tendem a ser atividades rotineiras e fragmentadas da intencionalidade político-pedagógica de um projeto emancipador.

Nessa direção, Buttura assinala que “todo projeto político pedagógico que se preze tem de manter uma porta aberta para sua contínua melhoria, sua contínua transformação para melhor” (2005, p. 11). Ora, se queremos educar indivíduos críticos, autônomos e participativos, faz-se necessário que coloquemos em reflexão as teorias que fundamentam as nossas ações educacionais. Assim, teremos um sistema educacional concreto, além de capaz de fazer parte da realidade e influenciá-la produtivamente, relacionando-se com os projetos educacionais.

O PPP deve buscar erguer uma escola como espaço democrático de reflexão e discussão dos problemas, apontando alternativas que possam atender às necessidades, criando novas possibilidades que facilitem e permitam o alcance dos objetivos propostos. Isso faz com que a reflexão e o questionamento se tornem princípios primordiais para forjar as relações sociais existentes, o que contribui para que a construção do saber e do conhecimento seja possibilitada ao aluno nos atos de pensar, refletir, analisar e agir criticamente. Sendo assim, a formação do sujeito ocorrerá fundamentada não somente em torno da dimensão do saber, mas também do fazer.

Nas palavras de Gadotti (2000, p. 37), “o projeto da escola depende, sobretudo, da ousadia dos seus agentes, da ousadia de cada escola em assumir-se como tal, partindo com sua coragem, com o seu cotidiano e o seu tempo-espço”. Nesse sentido, precisamos de um referencial que fundamente a construção deste projeto, tendo clareza dos conhecimentos que temos de recorrer para compreender nossa prática pedagógica. O que, para Veiga (2005, p. 14), “temos que nos alicerçar nos pressupostos de uma teoria pedagógica crítica viável, que parta da prática social e esteja compromissada em solucionar os problemas da educação, do ensino de nossa escola”.

Gadotti (2000, p. 70) assevera que o PPP é “a expressão operativa da intencionalidade da educação desejada pelos sujeitos da ação”, que define e projeta seus propósitos, estabelecendo compromissos. “É a ousadia da escola em assumir sua autogestão”. Para isso, a comunidade escolar deve repensar, discutir e traçar caminhos com a finalidade de não somente organizar as ações escolares, mas atuar para concretizá-las.

Para o autor precedente, um PPP exitoso deve ser praticado, considerando algumas estratégias, a saber: comunicação eficiente para que seja compreendido; adesão voluntária e consciente ao projeto, onde todos precisam estar envolvidos e serem corresponsáveis; um bom suporte institucional e financeiro, isto é, vontade política e recursos definidos; controle,

acompanhamento e avaliação; um ambiente favorável; credibilidade, que significa que só boas ideias não bastam, é preciso defendê-las com prestígio, competência e legitimidade; e um bom referencial teórico, que fundamente e sustente o projeto (Gadotti, 2000). Em vista disso, reforça que a falta de um desses componentes pode comprometer não só sua elaboração, como também sua execução na escola.

De igual modo, Vasconcellos (1995, p. 152) elenca outras situações que podem comprometer tanto a produção quanto a prática de um PPP. Entre eles, o autor cita: comodismo; imediatismo; perfeccionismo; falta de esperança e confiança na instituição; formalismo, um projeto elaborado sem sentido, sem envolvimento; falta de experiência de caminhada comum enquanto grupo, a rotatividade das pessoas; falta de condições de tempo e espaço para reflexão; falta de exercício democrático na escola.

O PPP aproxima o necessário do possível, registra uma intenção, uma proposta de ação; revela posições tomadas, sinaliza direções. Nesse caminho, salienta-se que o descaso dado ao referido documento, pode comprometer não somente as ações de ensino e aprendizagem, mas a formação de sujeitos, o papel da escola e, acima de tudo, a mudança da sociedade na qual vivemos. Portanto, reconhecer sua importância com atenção para as práticas que se realizam na escola, é caminhar para a formação ou qualificação de profissionais mais competentes, na perspectiva de formar um sujeito mais consciente, além de colaborar na construção de um mundo mais justo.

Abordagem metodológica: considerações sobre os caminhos de pesquisa

Esta pesquisa se identifica como qualitativa, uma vez que se define como um método exploratório no desejo de entender fenômenos complexos, precisamente, em seus ambientes naturais, analisando experiências subjetivas, crenças, atitudes e comportamentos. Também envolve seres humanos, considerando suas intrincadas relações estabelecidas em diversos ambientes (Godoy, 1995).

O método de pesquisa utilizado classifica-se como estudo de caso, levando em conta, para esta investigação, que os pesquisadores realizaram uma análise aprofundada das respostas atribuídas às perguntas de um questionário, sendo essas apresentadas por um único indivíduo. Nessa ordem, buscaram obter uma compreensão detalhada do objeto de estudo, qual seja: operacionalização do PPP de uma escola pública localizada no interior do Estado da Paraíba.

Sendo assim, extraíram informações contextuais detalhadas e úteis na exploração de um caso a partir de tal instrumento de pesquisa.

Para Prodanov e Freitas (2013), o estudo de caso é uma modalidade de pesquisa que consiste na coleta e análise de informações acerca de um determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, objetivando, desse modo, estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto que se encontre em investigação. É um tipo de pesquisa qualitativa, entendido como uma categoria de investigação que tem como objeto de estudo uma unidade aprofundada, podendo tratar-se de um sujeito, um grupo de pessoas ou uma comunidade. Nesse caminho, portanto, os pesquisadores se dirigiram à escola com o propósito de conhecer como se dava o trabalho escolar com o PPP, além do mais, das ações realizadas a partir das prescrições em tal documento delineadas.

Fundamentando-se na finalidade posta, elaboraram um questionário para um dos profissionais que integram a equipe administrativa – gestora escolar, gestor escolar adjunto ou coordenadora pedagógica – responder às questões. O questionário continha dez perguntas, de maneira que as quatro primeira visavam obter esclarecimentos quanto à formação e à profissão do respondente, e as demais sobre o trabalho com o PPP. No quadro abaixo, trazemos o conteúdo das perguntas que compunham o questionário.

Quadro 1 – Repertório das questões de questionário aplicado em estudo de caso

Nº da questão	Assunto principal questionado
1ª	Formação e profissão
2ª	Tempo de trabalho na gestão escolar
3ª	Estratégia de ingresso na gestão escolar
4ª	Participação em curso de formação continuada sobre gestão escolar
5ª	Entendimento sobre o Projeto Político Pedagógico
6ª	Considerações sobre Projeto Político Pedagógico da escola onde atua profissionalmente
7ª	Períodos de trabalho a partir do Projeto Político Pedagógico
8ª	Estratégias de trabalho com o Projeto Político Pedagógico
9	Ações administrativas e pedagógicas realizadas com base no Projeto Político Pedagógico
10ª	Registro das ações realizadas com base nas prescrições do Projeto Político Pedagógico

Fonte: Elaboração própria (2024).

O questionário exposto oportunizou aos pesquisadores a coleta dos dados de pesquisa, além de proporcionar a análise e discussão apresentada na sequência. Eles permitiriam observar ainda as etapas e metodologias de trabalho com o PPP, assim como ações administrativas e

pedagógicas pautadas em suas prescrições e nas estratégias de registro das ações realizadas no decorrer do ano escolar.

Por fim, registramos que o questionário foi respondido pelo gestor escolar adjunto. Ele informou que tem licenciatura plena em Matemática, além de pós-graduação no ensino da matemática; é professor efetivo, possuindo dois vínculos, sendo um municipal e outro estadual. Ademais, ocupa o cargo de gestor adjunto há dois anos e seis meses, aceitando, desse modo, convite da secretária de educação para exercê-lo; e que já participou de alguns cursos de formação continuada relacionados à gestão escolar, porém, não elencou quais.

Projeto Político Pedagógico: análise de uma prática escolar

Esta seção tem como escopo discutir sobre as respostas atribuídas às questões que constituíram o questionário confeccionado para ser aplicado com um dos membros que compõem a equipe administrativa de uma escola localizada no interior do Estado da Paraíba. Com esse objetivo, voltamos o nosso olhar para a operacionalização de um PPP em contexto escolar, na pretensão, portanto, de saber como tal documento é trabalhado, em outras palavras, colocado em prática escolarmente. As análises e discussões foram distribuídas em três partes, como passamos a evidenciar, e se dedicaram às etapas e metodologias de trabalho com o PPP, assim como às ações administrativas e pedagógicas pautadas em suas prescrições, além das estratégias de registro das ações realizadas no decorrer do ano escolar.

a) Período escolar e estratégias de trabalho com o PPP

Para este item, concentramos nas respostas atribuídas aos questionamentos 7 *Quando o Projeto Político Pedagógico de sua escola é lido, discutido e colocado em prática em sua escola* e 8 *Quais as estratégias de trabalhos são utilizadas para operacionalização do Projeto Político Pedagógico de sua escola*. Com fundamento neles, tomamos conhecimento do período escolar, bem como das estratégias de trabalho com o PPP na escola onde o respondente integra a equipe administrativa, ocupando o cargo de gestor escolar adjunto. Seguem as respostas complementadas pelas nossas considerações.

Sobre a resposta atribuída ao questionamento 7, no que toca ao período em que o PPP é tomado como pauta de discussão, o gestor escolar adjunto disse: *Em reuniões com professores nas aulas departamentais; nas reuniões com pais de alunos e também nos planejamentos anuais*

e bimestrais. Ora, se o documento evidencia a identidade escolar, reconhecemos a importância de haver uma reunião com representações da gestão escolar, docentes, discentes, profissionais da educação, pais ou responsáveis de aluno e da comunidade (Severino, 1988). O gestor escolar adjunto até tem ideia dessa informação quando na questão 5 discorreu que *o PPP é um documento de grande importância para a escola, pois o mesmo é planejado, discutido e elaborado com a participação de toda comunidade escolar, com representantes da gestão, de professores, de alunos, de pais de alunos e de funcionários da escola*, no entanto, procede de forma contrária ao conhecimento que apresenta no que toca ao trabalho com tal documento. Outrossim, ele complementa, quando responde à questão 6, que *o PPP foi elaborado com muito cuidado com a participação e representação de todos os seguimentos da comunidade escolar*, ação que não se repete na realização das decisões eleitas e registradas para serem cumpridas escolarmente.

Da forma declarada, a leitura e discussão do PPP, bem como a tomada de decisões em reuniões diferentes poderão não atender ao anseio e ao consentimento de todos, o que se faz necessário que seja criada uma agenda exclusiva direcionada para o trabalho com o referido documento (Gadotti, 2000). As reuniões citadas pelo profissional certamente têm objetivos específicos que poderão comprometer o estudo e o entendimento das diretrizes administrativas, pedagógicas (docente e discentes), familiares e comunitários que constituem o PPP, além da seleção de orientações para serem realizadas.

Portanto, faz-se necessário que na escola pesquisada, seja criada uma equipe composta por pessoas relacionadas às categorias citadas, além de um calendário para efetivação de reuniões com foco no (re)conhecimento do PPP. Somente assim, o documento poderá, de fato, passar por estágios de leitura e alteração do texto, além de servir na definição de ações escolares, o que se faz necessário que se atente para o que nele está prescrito focado em suas práticas para cada dimensão educacional citada.

Quanto à resposta atribuída ao questionamento 8, considerando as estratégias de trabalho com o PPP, o gestor escolar adjunto salientou que *nas reuniões, discutimos as necessidades prioritárias de nossa escola e procuramos sempre seguir estratégias de trabalhos para serem postos em prática que estejam de acordo com o nosso Projeto Político Pedagógico.* Nesse sentido, buscamos conhecer métodos de trabalho com o PPP, o que não se efetivou, visto que foram mencionadas estratégias gerais de trabalho com atenção de vinculá-las ao documento. O profissional não sinalizou informações equivalentes ao trabalho com o PPP – rodas de conversa a partir da leitura e discussão das prescrições que constituem o documento,

considerando ênfases em partes a serem deliberadas; alteração do texto; fóruns de discussão de partes de interesse das entidades representadas; produção de pautas de trabalho à luz das diretrizes que o compõem etc. A operacionalização do PPP exige, portanto, métodos de trabalho que o torne um documento que realmente existe e norteia as práticas escolares.

b) Ações escolares realizadas com base nas prescrições do PPP

Para esta parte, analisamos a resposta dada à pergunta 9 *Cite ações administrativas e pedagógicas realizadas com base no que prescreve o Projeto Político Pedagógico*. Baseando-nos na resposta apresentada, ficamos cientes de ações escolares realizadas a partir do que PPP prescreve tanto para a gestão escolar quanto para as ações de ensino e aprendizagem. Segue a resposta e nossas reflexões.

Segundo o gestor escolar adjunto, levando em conta ações realizadas a partir do que evidencia o PPP, na escola que gerencia, acontece *Planejamentos anual e bimestral solicitados aos professores de todas as disciplinas. Formação continuada aos professores; Aulas departamentais e planejamentos pedagógicos; reuniões com pais e ou responsáveis pelos nossos estudantes*. Sendo assim, aguardamos que os anexos do PPP apontem calendários das reuniões citadas, além de atas ou relatórios com imagens que respaldem as suas realizações, além do mais, a apresentação de pautas empreendidas, discussão que retomaremos no próximo tópico.

A afirmação do gestor escolar não trouxe à tona considerações a respeito dos eventos escolares, o que se faz necessário elencar não somente as datas comemorativas e de eventos, mas reuni-las por esfera municipal, estadual e federal. Todavia, reconhecemos o calendário escolar como o primeiro documento dos quais os demais citados derivam, sendo assim, ele deve ocupar o primeiro espaço dos anexos. Ademais, que seja sucedido pelos calendários de reuniões administrativas e pedagógicas, além de avaliação, recomposições de aprendizagem, plantões pedagógicos para se chegar ao tempo destinado às ações que envolvam a família e a comunidade. É, portanto, um alinhamento hierárquico temporal que se faz oportuno ficar bem evidente para ser cumprido escolarmente.

c) Registro das ações escolares realizadas

Para este tópico, refletimos acerca da resposta atribuída ao questionamento 10 *Como são registradas as ações administrativas e pedagógicas realizadas com base no que prescreve o Projeto Político Pedagógico*. A resposta apresentada contribuiu para conhecermos, além de tecermos nossas considerações sobre a etapa de registro do que aconteceu à luz que direciona o PPP, o que contribui para que se discuta e avalie ações realizadas (Vasconcellos, 1995; Buttura, 2005). Vejamos o que foi dito pelo colaborador da pesquisa, além de nossos apontamentos.

Nas palavras do gestor escolar, *sempre registramos em atas que é redigida após as reuniões, onde é lida e assinada por todos os presentes na reunião. Também através de documentos, tais como prestações de contas, que são guardados em pastas nos nossos arquivos*. Esta afirmação traz em evidência a necessidade de registros relacionados não apenas de sínteses de reuniões realizadas, mas também de pautas discutidas, listas de presença, imagens, ou seja, evidências que registrem as ações escolares como um todo. Sendo assim, consideramos relevante os registros contemplarem momentos de planejamento, mas também de ações efetivadas – atas de reuniões, pautas de eventos, relatórios, imagens – e postos, a cada momento vivenciado, nos anexos do PPP. Tal material servirá de apoio para se conectar prescrições propostas com o se faz na prática, além de servir de objeto de avaliação para possíveis alterações, tendo em conta o que precisa ser aprimorado.

Considerações finais

Este estudo buscou investigar a prática de um PPP de uma escola, levando em conta afirmações de um dos membros que integra a equipe administrativa de uma escola localizada no interior do Estado da Paraíba. Com esse ideal, determos às respostas atribuídas aos questionamentos que compuseram um questionário que foi construído e aplicado à luz do que respalda um estudo de caso.

As respostas analisadas e discutidas permitiram-nos observar que, primeiro, o PPP requer que sua execução seja repensada e, conseqüentemente, alterada, considerando conhecimentos sobre o que é um PPP, qual sua função e como deve ocorrer a prática, avaliação e registro das ações escolares realizadas a partir de suas diretrizes. Segundo, não há tempo destinado exclusivamente à leitura e à discussão do PPP, assim como estratégias de trabalho

com tal documento. O documento é lido e discutido em reuniões que têm escopos diferentes, além do mais, por pessoas que não representam todas as classes que compõem a comunidade escolar. Terceiro e último, não identificamos ações administrativas e pedagógicas efetivadas à luz das reuniões realizadas. Além do mais, não percebemos informações associadas ao registro de ações realizadas, mas das reuniões ainda com atenção para o que se pretende aplicar.

Portanto, no que concerne à pergunta de pesquisa *O que a prática em contexto escolar demonstra dos conhecimentos sobre o Projeto Político Pedagógico*, acentuamos que o período escolar e estratégias de trabalho com o PPP, da mesma maneira que as ações escolares e registros precisam ser revistos. Para tanto, espera-se que seja criada um calendário de reuniões que tenha como pauta exclusiva o PPP, além da definição de estratégias para trabalho com o documento e repensado o registro de ações aplicadas. Sendo assim, a sua operacionalização acontecerá conforme sinaliza a teoria que fundamentou a pesquisa ora sistematizada.

Referências

BICUDO, M.A.V. Reestruturação acadêmica e desenvolvimento regional. **Educação Brasileira**, Brasília, DF, v. 23, n. 46, jan./fev. 2001.

Brasil. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

BUTTURA, Ivaniria Maria. **Projeto Político-Pedagógico**: concepção que se define na práxis. Passo Fundo: UPF, 2005.

GADOTTI, Moacir (e colaboradores). **Perspectivas atuais da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29, mai./jun. 1995.

PRODANOV, Cleber Cristiano,; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico [recurso digital]**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SEVERINO, Antônio J. O projeto político-pedagógico: a saída para a escola. In: Para onde vai a escola? **Revista de Educação da AEC**, Brasília, v. 27, n. 107, p. 81-90, abril/jun.1998 .

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, Ilma P. A. (org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção possível. 19 ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

CAPÍTULO 3- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EVASÃO ESCOLAR: ENTRAVES E CAMINHOS PARA A PERMANÊNCIA

Iago Feitosa Lima

Pesquisador de temáticas educacionais.

Resumo: Ao longo dos anos o sistema educacional brasileiro passou por várias transformações, com alguns avanços e alguns recuos, foram adotados diferentes concepções pedagógicas e documentos legais, passando pela Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Estes documentos lançaram as bases e garantiram educação para todos. Todavia, há uma distância entre o que é proposto e a realidade, pois a educação brasileira é perpassada por inúmeros problemas, dentre elas a evasão escolar, que é caracterizada como abandono da vida escolar. Esse é um dos principais problemas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) – modalidade de educação é destinada àqueles que não conseguiram concluir os estudos na idade adequada –, por vários fatores, seja a rotina de trabalho ou até mesmo a falta de motivação para concluir os estudos. Destarte, temos por objetivo discutir as possíveis causas da evasão escolar na EJA, bem como analisar possibilidades de superar este problema. A metodologia utilizada é baseada na revisão bibliográfica; foram definidas as seguintes etapas: sondagem de textos no *Google* acadêmico e em outros repositórios acadêmicos, que abordavam o tema, para isto utilizamos palavras-chave como “EJA” e “evasão”, por vezes mesclando-as; seleção dos trabalhos mais relevantes; fichamento; análise e escrita do artigo. Desse modo, observa-se que as causas da evasão escolar na EJA várias: razões emocionais, familiares, sociais e econômicas. O que permite concluir que para superar a evasão escolar na EJA é necessários um conjunto de abordagens pelos docentes, bem como um esforço conjunto por parte da comunidade e, principalmente, dos governos.

Palavras-chave: EJA. Educação. Evasão escolar.

Introdução

Oferecer educação de qualidade a todos é assegurado pela Constituição Federal de 1988, que em seu Artigo dispõem: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Está assegurado mesmo para aqueles estudantes que não conseguiram concluir seus estudos no tempo decorrido levando em consideração sua faixa etária a partir da implementação da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Esta modalidade de ensino é assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileiro (LDB)/ nº 9.394/96, em seu Art. 22 diz que:

Está prevista a Educação de Jovens e Adultos – EJA, classificada como parte integrante da Educação Básica, sendo, portanto, dever do Estado disponibilizar vagas nessa modalidade de ensino aos que não foram escolarizados na idade considerada como correta. Antes, porém, é necessário analisar, mesmo que de forma breve, a história da Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 1996).

Portanto, a EJA atende ao público que é composto por jovens e adultos que estão em ano-escolar/idade em dessincronia, ou seja, a evasão escolar que gerou esse descompasso entre série/idade. Fernando Bastos Ávila argumenta que a evasão escolar

É o abandono da escola antes do término de um curso. Vários fatores contribuem para isso, avultando entre outros, o pauperismo, como o mais ponderável. No ensino de 1º grau, a evasão escolar é mais acentuada a partir da 3ª série, pois que as crianças do meio econômico precário, tendo atingido uma idade em que os pais as consideram capazes de os ajudar, passam a prestar pequenos serviços no lar ou fora do lar, contribuindo muitas vezes financeiramente para o sustento da família (Ávila, 1992, p. 273).

A não escolarização na idade certa, podem ser explicadas a partir de inúmeros fatores como, por exemplo, problemas familiares, dificuldades econômicas, falta de interesse ou desestímulo dos alunos, entre outros. O processo de evasão escolar ocorre principalmente em famílias em situação de vulnerabilidade econômica e social.

A evasão escolar não é apenas um problema educacional apenas nas modalidades regulares, mas também na EJA. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2022) a taxa de evasão escolar no EJA é de 73%. O que nos faz ligar um sinal de alerta para este grave problema. Dito isto, temos por objetivo analisar os fatores que levam ao alto índice de evasão escolar no EJA, bem como discutir possibilidades para enfrentar este problema.

Ao que concerne aos aspectos metodológicos foi adotado aqui a pesquisa bibliográfica. De acordo com Lima e Miotto (2007, p. 38) “a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”. Desta forma, nossa pesquisa seguiu os seguintes passos metodológicos: sondagem de textos que discutiam a temática utilizando palavras-chave, de forma mesclada, como “EJA” e “Evasão escolar”; seleção e fichamentos dos textos mais relevantes.

1 Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil

A educação no Brasil é dividida em Educação Infantil (que agrupa crianças de até 5 anos), Ensino Fundamental (destinado às crianças de 6 aos 14 anos), que se desmembra em Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, e o Ensino Médio (para alunos e alunas de 15 a 17 anos) e o Ensino Superior. A partir desta divisão, a educação, segundo a LDB (1996), compreende os dezoito anos de escolaridade dos estudantes. Ainda segundo a LDB, em seu Art.

Nº 22, a "educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (Brasil, 1996).

Assim, podemos perceber um duplo processo para a educação, segundo a LDB (1996): o primeiro deles a possibilidade de aprender e desenvolver habilidades; o segundo processo é o exercício da cidadania por meio da educação.

Mas a realidade nem sempre segue o planejado, pois muitos estudantes não conseguem concluir os estudos regulares em idade adequada, principalmente àqueles em situação de vulnerabilidade econômica e social. Desta forma, pessoas com mais de 15 anos de idade podem frequentar a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os artigos 37º e 38º da LDB tratam da EJA, asseguram a gratuidade do ensino para jovens e adultos, bem como profissionalização destes. (BRASIL, 1996). Ainda sobre os dispositivos legais, o Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 11/2000 foi criado com o objetivo de regulamentar sobre as funções e objetivos da EJA, tornando esta modalidade constituída a partir das ideias de reparação, equidade e qualificadora.

Assim, podemos perceber que a legislação brasileira assegura o acesso à educação regular, seja qual for a idade do estudante. Assim, os governos têm o dever de fornecer possibilidades à jovens e adultos de frequentarem as aulas e, assim, concluir o ensino básico.

2 Evasão escolar na EJA: problemas e possibilidades

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/Lei 9.394/96) no capítulo II, seção V, torna a EJA como uma modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio e possibilita a formação escolar para aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental ou médio nas idades apropriadas. Em seu artigo 37, a LDB define que a “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (Brasil, 1996).

Um dos principais problemas da EJA é a evasão escolar, este problema não pode ser apenas posto sobre as competências da escola, é imperativo envolver os poderes públicos, nos quais devem criar medidas para assegurar a permanência dos estudantes na escola, no art.37 § 2º da LDB: “o Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si” (Brasil, 1996).

os motivos para o abandono escolar podem ser ilustrados quando os jovens e adultos deixam a escola para trabalhar; quando as condições de acesso e segurança são precárias; os horários são incompatíveis com as responsabilidades que se viram obrigados a assumir; evadem por motivo de vaga, de falta de professor, da falta de material didático; e também abandonam a escola por considerarem que a formação que recebem não se dá de forma significativa para eles (Campus, 2003 *apud* Fonseca, 2002, p. 5).

A evasão escolar na EJA é ocasionada por diversas circunstâncias dentre eles: o planejamento pedagógico inadequado, a falta de material, horários incompatíveis, falta de transporte público, falta de professor, e a vulnerabilidade financeira. Cabral (2016) complementa que:

Verificam-se, na atualidade, vários fatores que podem influenciar no agravamento do fenômeno da evasão escolar. Entretanto, duas diferentes abordagens se destacam, a primeira está ligada a fatores externos à escola – desigualdade social, relação familiar e as drogas, enquanto a outra trata dos fatores internos da instituição – ligados à própria escola, na linguagem e no professor (Cabral, 2016, p. 3).

Entre os mecanismos para evitar ou diminuir a evasão escolar está o planejamento pedagógico bem estruturado, adequado e aplicável ao contexto da sala da EJA. Assim, é importante pensarmos o papel docente e sua formação para atender as salas da EJA.

Caso contrário, uma práxis pedagógica e um planejamento pedagógico inadequados ou mal estruturados podem agravar o processo de ensino e aprendizagem, levando a evasão escolar. Segundo Moura (2009)

Sem a devida qualificação, os professores passam a desenvolver a prática pedagógica ignorando as especificidades e peculiaridades dos sujeitos em processo de escolarização. Utilizam metodologias (técnicas, recursos e atividades) sem qualquer significado para os alunos-trabalhadores, desconsiderando o contexto e a historicidade destes sujeitos (MOURA, 2009, p. 46).

Para superar este obstáculo, é necessário existir um diálogo entre o docente e os discentes na construção do conhecimento. Gerando um processo de ensino e aprendizagem significativo e de valorização dos conhecimentos já adquiridos destes estudantes.

A EJA vai para além o simples ato de ensinar a ler e escrever, está devolve a autonomia e autoestima aqueles que foram marginalizados. Assim, encaramos o processo de alfabetização como

mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escreve o que se entende. (...) implica um auto formação da qual se pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. Para isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, apenas ajustado pelo educador. Isto faz com que o papel do educador seja fundamentalmente diálogos com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhes os meios com que os quais possa se alfabetizar (FREIRE, 1979, p. 73).

Para Paulo Freire (1979) o processo de alfabetização deve ser um ato político, ou seja, deve ser uma ferramenta de transformação social. E este nível de alfabetização só é possível quando há uma relação dialógica entre as experiências individuais dos estudantes com os conhecimentos escolares.

A EJA é uma modalidade de ensino que requer uma maior atenção, pois suas salas são compostas por diferentes estudantes em diferentes faixas etárias. Segundo Arroyo, a Educação de Jovens e Adultos é um campo vasto de experiências riquíssimas.

Pela herança e o legado acumulado em tantas experiências, os jovens e adultos e seus mestres merecem mais do que estruturar seu direito à cultura, ao conhecimento e à formação humana em modalidades ou moldes de ensino (ARROYO, 2006, p. 230).

Neste sentido, é importante compreender o perfil destas pessoas que estão alocadas nesta modalidade, como afirma Arroyo

Penso que a reconfiguração da EJA não pode começar por perguntar-nos pelo seu lugar no sistema de educação e menos pelo seu lugar nas modalidades de ensino. (...) O ponto de partida deverá ser perguntar-nos quem são esses jovens e adultos (ARROYO, 2006, p. 22)

É importante conhecê-los pois “os meios sociais e culturais destes estudantes interferem diretamente na necessidade instrucional, ou seja, cada discente interessa-se pela educação formal em detrimento de uma necessidade” (SILVA *et al.* 2019, p. 10). Ou seja, os ingressantes na EJA são motivados por diferentes fatores, uns querem aprender a escrever seu nome, alguns tem o sonho de terminar seus estudos por satisfação, outros porque querem alcançar melhores condições de emprego, entre outros.

Considerações finais

A Constituição Federal de 1988 assegura a educação como um direito de todos, e segundo a LDB assegura a educação como direito de todos, e que deve ser alicerçada na ética e nos valores da solidariedade, liberdade, justiça social e sustentabilidade, cujo objetivo é o pleno desenvolvimento de cidadãos críticos.

A Educação de Jovens e Adultos veio para atender aquelas pessoas que não tiveram acesso ou não concluíram a formação escolar nos anos previstos. A EJA é definida como uma modalidade que perpassa todos os níveis da Educação Básica no Brasil. Esta modalidade de ensino apresenta um caráter reparador, ou seja, possibilita as pessoas, que foram impedidas de estudar ou que não concluíram seus estudos, possam concluir o ensino básico.

Entre as principais dificuldades que a EJA enfrenta é a evasão escolar, ou seja, o abandono dos estudantes durante o ano letivo. Este problema é gerado por inúmeras causas, seja por questões metodológicas/didáticas inadequadas, com um ensino distante da realidade dos discentes, ou de ordem externa, por desmotivação, falta de transporte, entre outros.

A evasão escolar na EJA é um grande problema e que deve ser combatido, a partir de políticas públicas e educacionais que facilitem a permanência destes estudantes, bem como repensar o currículo e práxis pedagógica de uma forma que possa atender às realidades destes, construindo um processo de ensino e aprendizagem que favoreça o desenvolvimento de habilidades dos alunos da EJA.

Referências

ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Ministério da Educação. 2. ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2006.

ÁVILA, Fernando Bastos. **Pequena enciclopédia de moral e civismo**. Brasília: MEC, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação/Câmara De Educação Básica (CNE/CEB). **Parecer 11/2000**. 10 de maio de 2000. Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação para jovens e adultos** – ensino fundamental – proposta curricular – primeiro segmento. Coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro. São Paulo: Ação Educativa. Brasília, MEC, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/proposta_curricular.pdf. Acesso em 15 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação 2014.

CABRAL, Carine Grazielle da Luz. **Evasão escolar: o que a escola tem a ver com isso?**. 2016. 27f. Especialização Pós-Graduação em Educação e Direitos Humanos da Universidade do Sul de Santa Catarina. 2016.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire**. São Paulo Moraes, 1979.

LIMA, T. C. S. D., MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, (10), 37-45. 2007.

MOURA, T. M. M. **Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais**. Práxis educativa. Vitória da Conquista, v.5, n.7, p.45-72. 2009.

SILVA, Rita de Cássia Santos da. et al. As causas da evasão escolar ar na EJA: uma concepção histórica. **Revista EJA em debate**. Ano 8, n.13, jan./jun. 2019.

CAPÍTULO 4- ANÁLISE DA ABORDAGEM DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE EQUAÇÕES DO 1º GRAU EM LIVROS DIDÁTICOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Marcelo Vicente da Silva

Doutorando em Ciências da Educação (WUE), professor lotado na Secretaria de Educação, Itapetim - PE,
fla.marcelo@hotmail.com.

Resumo: O ensino ideal de matemática deveria prevalecer à unicidade entre a teoria e a prática. No entanto, os estudantes são levados a resolver problemas abstratos com pouca relação com a vida real, usando apenas algoritmos e fórmulas, ou seja, utilizando apenas a repetição. Este artigo analisa como dois livros didáticos de Matemática do 7º ano do Ensino Fundamental abordam a resolução de problemas envolvendo equações do 1º grau, à luz das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Foram examinadas as obras Tudo é Matemática (Dante, 2002) e Oficinas de Conceitos (Helena & Spinelli, 2002). Os resultados mostram que Dante apresenta o conceito de equação de forma contextualizada, incentivando o raciocínio, a criatividade e o uso de estratégias pessoais, em consonância com a BNCC, que enfatiza o desenvolvimento do pensamento algébrico e a resolução de problemas como eixo estruturante. Já Helena & Spinelli tratam o conteúdo de maneira mais tradicional e resumida, com predominância de exercícios mecânicos, embora incluam um jogo que favorece o engajamento. Conclui-se que os livros didáticos precisam ampliar a contextualização, promover autonomia e incorporar estratégias de resolução de problemas alinhadas às competências e habilidades previstas na BNCC.

Palavras-chave: Livro didático. BNCC. Resolução de problemas. Equações. Ensino de Matemática.

Abstract: The ideal teaching of mathematics should prioritize the unity between theory and practice. However, students are often led to solve abstract problems with little connection to real life, relying solely on algorithms and formulas—that is, through mere repetition. This article analyzes how two 7th-grade Middle School Mathematics textbooks address the resolution of problems involving linear equations, in light of the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC). The works Tudo é Matemática (Dante, 2002) and Oficinas de Conceitos (Helena & Spinelli, 2002) were examined. The results show that Dante presents the concept of equation in a contextualized manner, encouraging reasoning, creativity, and the use of personal strategies, in line with the BNCC, which emphasizes the development of algebraic thinking and problem-solving as a structuring axis. Conversely, Helena & Spinelli treat the content in a more traditional and summarized way, with a predominance of mechanical exercises, although they include a game that fosters engagement. It is concluded that textbooks need to broaden contextualization, promote autonomy, and incorporate problem-solving strategies aligned with the competencies and skills established by the BNCC.

Keywords: Textbook. BNCC. Problem-solving. Equations. Mathematics teaching.

Introdução

Uma das funções centrais do ensino é proporcionar aos estudantes experiências diversificadas que lhes permitam compreender a necessidade e a relevância das equações em diferentes situações de suas vidas. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é investigar como os livros didáticos do 7º ano do Ensino Fundamental tratam a resolução de problemas envolvendo equações do primeiro grau.

A análise foi realizada a partir de dois livros utilizados na Escola Municipal Antônio Piancó Sobrinho, em Itapetim – PE: Tudo é Matemática (Dante, 2002) e Oficina de Conceitos (Helena & Spinelli, 2002). As questões norteadoras que orientaram o estudo foram: (1) Como

os autores abordam a resolução de equações? (2) Quais concepções de álgebra emergem dessas abordagens e como elas dialogam com as orientações da BNCC?

A resolução de problemas constitui um dos pilares do ensino de Matemática e, historicamente, tem se mostrado um dos aspectos mais desafiadores da prática docente. A BNCC (2017) reforça que o ensino de Matemática deve promover o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia intelectual e da capacidade de modelar situações reais. Entretanto, muitos estudantes continuam apresentando dificuldades significativas na resolução de equações do 1º grau, o que pode estar relacionado à forma como esse conteúdo é apresentado nos materiais didáticos.

A construção do conceito de equação e de seus significados é essencial para que o aluno desenvolva compreensão duradoura e seja capaz de aplicar esse conhecimento em diferentes situações-problema. Quando a aprendizagem ocorre de maneira mecânica, sem significado, tende a ser rapidamente esquecida e pouco contribui para o desenvolvimento do pensamento algébrico, dificultando a resolução de problemas que envolvem esse conceito.

Espera-se que este estudo contribua para reflexões sobre o ensino de equações do 1º grau e para a análise crítica de materiais didáticos, oferecendo subsídios que apoiem práticas pedagógicas mais alinhadas às competências e habilidades previstas na BNCC.

1 A Matemática na BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, estabelece as aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica. No componente curricular de Matemática, a BNCC organiza os conteúdos em cinco unidades temáticas: Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas e Probabilidade e Estatística. Essa organização busca garantir uma progressão coerente das aprendizagens, articulando conceitos, procedimentos e atitudes matemáticas ao longo dos anos escolares.

No Ensino Fundamental – Anos Finais, a BNCC enfatiza o desenvolvimento de competências que permitam ao estudante compreender, utilizar e comunicar ideias matemáticas em diferentes contextos. Entre essas competências, destacam-se:

- o desenvolvimento do pensamento algébrico, entendido como a capacidade de identificar regularidades, estabelecer relações, generalizar padrões e utilizar símbolos para representar situações matemáticas;

- a generalização de padrões, fundamental para a compreensão de equações, funções e modelos matemáticos;
- a modelagem de situações reais, que envolve traduzir problemas do cotidiano para a linguagem matemática e interpretar soluções no contexto original;
- o uso de representações diversas, como tabelas, gráficos, diagramas, expressões algébricas e equações, favorecendo a transição entre diferentes registros de representação;
- a resolução de problemas como eixo estruturante, orientando a aprendizagem de todos os conteúdos e promovendo autonomia intelectual.

A BNCC rompe com a visão tradicional de ensino baseada na memorização de procedimentos e na repetição mecânica de algoritmos. Em seu lugar, propõe uma abordagem que valoriza a compreensão conceitual, o raciocínio lógico, a argumentação e a capacidade de tomar decisões fundamentadas. Assim, a Matemática passa a ser entendida como uma forma de interpretar o mundo, e não apenas como um conjunto de técnicas.

No que se refere à unidade temática Álgebra, a BNCC (2017) destaca que

o ensino deve favorecer a construção do pensamento algébrico desde os anos iniciais, culminando, nos anos finais, na compreensão de expressões, equações, desigualdades e funções.

A resolução de equações do 1º grau, portanto, deve ir além da manipulação simbólica, envolvendo interpretação, modelagem e análise de diferentes estratégias.

Assim, ao analisar livros didáticos à luz da BNCC, torna-se essencial observar se eles:

- promovem situações-problema significativas e contextualizadas;
- favorecem o desenvolvimento do pensamento algébrico;
- estimulam o uso de diferentes representações;
- incentivam a argumentação e a validação de estratégias;
- evitam práticas exclusivamente mecânicas;
- articulam equações com situações reais e com outras áreas da Matemática.

Esses elementos são fundamentais para que o ensino de equações do 1º grau contribua efetivamente para o desenvolvimento das competências matemáticas previstas na BNCC e para a formação de estudantes capazes de compreender e transformar sua realidade por meio da Matemática.

2 Resolução de Problemas na BNCC

A resolução de problemas ocupa um papel central na Educação Matemática contemporânea e é reconhecida como eixo estruturante do ensino pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Diferentemente de abordagens tradicionais, que tratavam problemas como exercícios aplicados após a exposição de conteúdos, a BNCC propõe que a resolução de problemas seja o ponto de partida para a construção de novos conhecimentos, funcionando como motor da aprendizagem e como contexto privilegiado para o desenvolvimento de competências matemáticas.

Segundo a BNCC (2017), resolver problemas envolve formular questões, selecionar estratégias, testar hipóteses, validar resultados e comunicar raciocínios. Essa perspectiva dialoga diretamente com as heurísticas propostas por Polya (2003), ele afirmou que:

Resolver problemas é uma habilidade prática, como nadar, esqui ou tocar piano: você pode aprendê-la por meio da imitação e prática. (...) se você quer aprender a nadar você tem de ir à água e se você quer se tornar um bom 'resolvedor de problemas', tem que resolver problemas.

Procurando organizar um pouco o processo de resolução de problemas, Polya o dividiu em quatro etapas fundamentais: compreender o problema, elaborar um plano, executar o plano e revisar a solução. Cada uma dessas etapas contribui para o desenvolvimento do pensamento matemático e da autonomia intelectual do estudante.

Compreender o problema é a primeira etapa e consiste em interpretar cuidadosamente o enunciado, identificando os dados fornecidos, as condições envolvidas e aquilo que se deseja descobrir. Nessa fase, o estudante deve ser capaz de reformular o problema com suas próprias palavras e recorrer a representações como esquemas, tabelas ou diagramas, quando necessário. Uma compreensão inadequada compromete todas as etapas seguintes.

A segunda etapa, elaborar um plano, envolve a escolha de uma estratégia adequada para resolver o problema. Polya (2003) destaca que essa fase exige recordar problemas semelhantes, identificar padrões, estabelecer analogias e selecionar métodos possíveis, como tentativa e erro, uso de equações, construção de tabelas ou modelagem da situação. O objetivo é definir um caminho inicial que pareça promissor, mesmo que não garanta a solução imediata.

A terceira etapa, executar o plano, consiste em colocar em prática a estratégia escolhida, seguindo-a de forma organizada e lógica. Essa execução envolve cálculos, manipulações

algébricas, testes de hipóteses e verificações intermediárias. Caso o plano inicial não funcione, o estudante deve retornar à etapa anterior, ajustar a estratégia e tentar novamente, desenvolvendo flexibilidade e persistência.

Por fim, a etapa de revisar a solução exige que o estudante analise criticamente o resultado obtido, verificando se ele faz sentido no contexto do problema e se atende a todas as condições estabelecidas. Além disso, Polya sugere que o aluno reflita sobre possíveis alternativas de resolução e sobre a aplicabilidade da estratégia utilizada em outros problemas, favorecendo a metacognição e consolidando a aprendizagem.

A BNCC reforça que a resolução de problemas deve favorecer a construção de estratégias pessoais, a argumentação, a validação de soluções e o uso de diferentes representações matemáticas. Ao analisar livros didáticos sob essa perspectiva, torna-se essencial observar se eles apresentam problemas significativos, estimulam a formulação de estratégias próprias, evitam práticas exclusivamente mecânicas e promovem a modelagem e a generalização.

Assim, a resolução de problemas, conforme orienta a BNCC, não é apenas um método de ensino, mas uma abordagem que visa formar estudantes capazes de pensar matematicamente, compreender conceitos de forma profunda e aplicar seus conhecimentos para interpretar e transformar a realidade.

3 O Papel do livro didático na BNCC

O livro didático ocupa um lugar central no cenário educacional brasileiro, especialmente em escolas públicas, onde frequentemente se constitui como o principal recurso pedagógico utilizado por professores e estudantes. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância desse material ao estabelecer que os recursos didáticos devem apoiar o desenvolvimento das competências e habilidades essenciais previstas para cada etapa da Educação Básica. Assim, o livro didático não é apenas um repositório de conteúdos, mas um instrumento que orienta práticas pedagógicas, organiza sequências de aprendizagem e influencia diretamente a forma como os conceitos matemáticos são apresentados e trabalhados em sala de aula.

No contexto da Matemática, a BNCC enfatiza que o ensino deve promover a compreensão conceitual, o desenvolvimento do pensamento algébrico, a capacidade de modelar situações reais e o uso de diferentes representações. Dessa forma, espera-se que os livros

didáticos apresentem problemas significativos, contextualizados e desafiadores, que estimulem o raciocínio, a argumentação e a autonomia intelectual dos estudantes. Além disso, o material deve favorecer a articulação entre diferentes unidades temáticas — como Números, Álgebra e Grandezas e Medidas — e promover conexões entre a Matemática e outras áreas do conhecimento.

A BNCC (2017) também destaca que

o livro didático deve contribuir para a superação de práticas tradicionais baseadas exclusivamente na repetição mecânica de algoritmos. Em vez disso, deve incentivar a resolução de problemas como eixo estruturante do ensino, oferecendo situações que permitam ao estudante formular hipóteses, testar estratégias, validar resultados e refletir sobre seus processos de pensamento.

Nesse sentido, a qualidade dos problemas apresentados — sua relevância, clareza, nível de desafio e potencial de promover aprendizagens significativas — torna-se um critério fundamental na análise de livros didáticos.

Outro aspecto relevante é que o livro didático deve apoiar o professor na mediação pedagógica. A BNCC reconhece que o docente é o responsável por transformar o conhecimento matemático em experiências de aprendizagem, e o livro deve oferecer subsídios que facilitem esse processo, como orientações metodológicas, sugestões de estratégias, atividades diversificadas e propostas de avaliação. Assim, o livro didático não substitui o professor, mas atua como um aliado que amplia suas possibilidades de intervenção didática.

No que se refere especificamente ao ensino de equações do 1º grau, o livro didático deve apresentar situações que favoreçam a construção do pensamento algébrico, evitando abordagens que reduzam o conteúdo a manipulações simbólicas descontextualizadas. A BNCC orienta que o estudante deve compreender o significado das equações, reconhecer relações entre grandezas, interpretar representações e utilizar estratégias variadas para resolver problemas. Portanto, espera-se que os livros didáticos ofereçam atividades que articulem equações com situações reais, promovam a generalização de padrões e estimulem a reflexão sobre diferentes métodos de resolução.

Ao analisar livros didáticos à luz da BNCC, é importante considerar aspectos como:

- coerência com as habilidades previstas para o ano escolar;
- variedade e qualidade das situações-problema;
- presença de atividades que desenvolvam o pensamento algébrico;
- equilíbrio entre procedimentos, conceitos e aplicações;
- uso de diferentes representações matemáticas;

- propostas que incentivem autonomia, argumentação e validação de estratégias;
- orientações ao professor que favoreçam práticas pedagógicas significativas.

Dessa forma, o livro didático assume um papel estratégico na implementação da BNCC, influenciando tanto o planejamento docente quanto a experiência de aprendizagem dos estudantes. Uma análise criteriosa desse material permite identificar avanços, limitações e oportunidades de aprimoramento, contribuindo para um ensino de Matemática mais significativo, contextualizado e alinhado às demandas contemporâneas da educação.

Considerações finais

A análise realizada evidenciou que os livros didáticos desempenham papel fundamental na forma como os estudantes do Ensino Fundamental entram em contato com o conceito de equações do 1º grau e com a resolução de problemas associados a esse conteúdo. Considerando que a BNCC estabelece a resolução de problemas como eixo estruturante do ensino de Matemática e enfatiza o desenvolvimento do pensamento algébrico, torna-se essencial que os materiais didáticos estejam alinhados a essas orientações, oferecendo situações significativas, contextualizadas e capazes de promover autonomia intelectual.

Os resultados mostraram que os livros analisados apresentam abordagens distintas. A obra *Tudo é Matemática* (Dante, 2002) demonstra maior consonância com as diretrizes da BNCC ao propor atividades contextualizadas, incentivar estratégias pessoais de resolução e valorizar a construção de significados. Essa abordagem favorece o desenvolvimento de competências como argumentação, modelagem e uso de diferentes representações, aspectos centrais para a formação do pensamento algébrico.

Por outro lado, *Oficina de Conceitos* (Helena & Spinelli, 2002) apresenta uma abordagem mais tradicional, com predominância de exercícios mecânicos e pouca exploração de situações-problema. Embora o livro inclua um jogo ao final do capítulo, o qual contribui para o engajamento dos estudantes, a ausência de atividades que promovam reflexão, análise de estratégias e contextualização limita o potencial formativo do material, especialmente quando se considera o que a BNCC propõe para o ensino de Álgebra.

A partir dessa análise, torna-se evidente que a simples presença de equações nos livros didáticos não garante o desenvolvimento do pensamento algébrico. É necessário que o material ofereça oportunidades para que o estudante compreenda o significado das equações, reconheça

relações entre grandezas, interprete diferentes representações e utilize estratégias variadas para resolver problemas. A aprendizagem mecânica, baseada apenas na aplicação de regras, mostra-se insuficiente para promover compreensão duradoura e autonomia intelectual.

Além disso, os resultados reforçam a importância de que professores e gestores escolares realizem uma análise crítica dos materiais didáticos utilizados, considerando não apenas a quantidade de exercícios, mas a qualidade das situações propostas, o nível de desafio, a contextualização e a coerência com as habilidades previstas na BNCC. O livro didático deve ser entendido como um recurso de apoio, e não como único guia da prática pedagógica. Cabe ao professor mediar, adaptar e enriquecer as propostas, garantindo que a resolução de problemas seja efetivamente um instrumento de construção de conhecimento.

Conclui-se, portanto, que a melhoria do ensino de equações do 1º grau passa pela escolha de materiais didáticos mais alinhados às demandas contemporâneas da Educação Matemática e pela adoção de práticas pedagógicas que valorizem a investigação, a argumentação e a construção de significados. Espera-se que este estudo contribua para reflexões sobre o papel do livro didático e incentive a adoção de abordagens que promovam aprendizagens mais profundas, significativas e coerentes com as orientações da BNCC.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- DANTE, L. R. **Tudo é Matemática**: 6ª série. São Paulo: Ática, 2002.
- HELENA, M.; SPINELLI, W. **Oficina de Conceitos: Matemática** – 6ª série. São Paulo: Scipione, 2002.
- POLYA, G. **A arte de resolver problemas**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- SCHOENFELD, A. H. **Mathematical Problem Solving**. Orlando: Academic Press, 1985.
- ECHEVERRÍA, M.; POZO, J. I. **Aprender a resolver problemas e resolver problemas para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO 5- EDUCAÇÃO: UM DESAFIO NAS ESCOLAS

Ana Maria de Medeiros Luca

Mestrado em Educação pela Flórida Christian University – USA – Especialização em Ciências da Religião pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN. Pós Graduação em Educação Global, Construção da Cidadania Inteligencias Humanas, Programa Lato Sensu, da Faculdade de Desenvolvimento e Integração Regional –FADIRE. Graduada em Geografia pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN -2008.

Assessora pedagógica do quadro efetivo da Rede Municipal de Natal-RN. Técnica do (PNLD) Programa Nacional do Livro Didático do Município de Natal. cursando Letras no Instituto presidente Kenedy. Autora do livro, São Rafael: A cidade que surge do tempo e da história/Appris 2022 E-mail: anamedeiroslucas@yahoo.com.br.

Resumo: O presente artigo objetiva fazer um estudo sobre Educação: Um desafio nas escolas, compreendendo algumas questões que marcam essa evolução da globalização. A pesquisa se desenvolve a partir de um estudo bibliográfico que permite conhecer o processo educacional no âmbito escolar, como também, despertar para a importância de perceber as diferenças da escola de antes com a escola de hoje. Neste sentido, seria necessário um aprofundamento maior, porém, espera-se que as informações e as ideias aqui contidas, possam contribuir para a compreensão e reflexão acerca da temática em foco. da qual indispensável para o ser humano, que faz da educação o eixo formador e transformador do indivíduo, e da sua inteligência a expressão viva da aprendizagem.

Palavra-chave: Educação. Globalização. Tecnologia. Humanização.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como título Educação: Um desafio nas escolas, A escolha desse tema surgiu mediante a necessidade de se pesquisar de forma legítima e científica a importância do processo educacional no âmbito escolar.

O livro de Aníbal Ponce (2008), Educação e luta de classe, descreve as modificações ocorridas no processo educacional, na formação cultural de um povo. Portanto, é importante compreender esse processo evolutivo em torno do Processo educacional.

A partir desse conhecimento, o trabalho tem a pretensão de efetuar um estudo da educação no âmbito escolar, e aspectos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Para uma melhor compreensão foram estabelecidos alguns objetivos tais como: Educar no mundo contemporâneo, Globalização e Tecnologia, Educar para Humanizar, fatores essenciais no mundo contemporâneo, uma vez, que vivemos uma inversão de valores, onde o ter sobrepõe o ser.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, onde realizei leituras das obras que tratavam a temática, na qual permitiu perceber as modificações em torno da educação. Nesse sentido, espera-se que as informações e as ideias aqui contidas, possam contribuir para

compreensão e reflexão em torno da pesquisa e da aplicabilidade no sistema educacional brasileiro, e no âmbito escolar.

EDUCAÇÃO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Desde os primórdios da história o processo educacional passou por mudanças acentuadas, a começar pelas divisões de classes, na qual os menos favorecidos tinham seus direitos negados, houve muitos desafios, porém, é compreensível que esses desafios trouxeram muitas mudanças, e como tal, o crescimento e o desenvolvimento faz parte desse processo de transição. Mas, também, houve avanços no sistema educacional, direitos adquiridos como, uma escola laica, pública e de qualidade, são direitos constitucionais conquistados com muitas dificuldades e enfrentamento.

Sabemos que a educação é o eixo principal da formação e transformação do ser humano, porém, essas mudanças pararam no tempo principalmente ao que se refere a formação humana e uma educação de qualidade.

Segundo CURY, (2003) “Falar do conhecimento sem humanizá-lo, sem resgatar a emoção da história, perpetua nossas misérias e não as curas.”

Partindo desse princípio, o processo de ensino e aprendizagem requer uma releitura da aplicabilidade metodológica no âmbito escolar. No atual contexto histórico-social, onde a sociedade perdeu seus pontos de referência éticos, morais, a educação, a metodologia de atuação no processo ensino-aprendizagem precisa ser repensada, é necessário um comprometimento com a missão de educar possibilitando uma formação que leve o indivíduo a pensar, a refletir sobre sua proposta de vida, tanto no aspecto do conhecimento científico como na perspectiva humanitária. Morim (2007), O mundo que vivemos é caracterizado pelo individualismo, egoísmo, materialismo, ganância, é uma corrida desenfreada e injusta, nessa busca incessante no qual os valores educacionais, morais e éticos são atropelados.

Partindo desse entendimento, percebe-se como a desigualdade é acentuada e extensa, seja na área da educação, no social, na econômica e entre outros aspectos, esse é um grande desafio de uma educação esfacelada. Como compreender e trabalhar uma aprendizagem num mundo contemporâneo, na qual as mudanças giram velozmente em torno de um processo evolutivo e consideravelmente desordenado.

TECNOLOGIA E GLOBALIZAÇÃO

Vivemos num mundo globalizado onde todos são iguais, exercem os mesmos direitos e deveres, onde usufruímos do conhecimento, tecnologia, valores, línguas, cultura, enfim, atravessam fronteiras. A globalização chegou como solução para o desenvolvimento e mudanças de um mundo melhor, porém, a realidade é contraditória, o sistema financeiro atropela as barreiras sociais colocando em pé de desigualdade e competitividade as classes menos favorecidas.

É nesse contexto em que a globalização e a tecnologia são fundamentais na veracidade de informações, no entanto, muitas vezes, isso não acontece, as manipulações são acentuadas omitindo a realidade dos fatos, essa situação impacta na credibilidade da comunicação, uma vez que, a informação é essencial no mundo globalizado.

A tecnologia trouxe avanços, e a velocidade da informação é essencial, porém, os meios de comunicação estão ofertando programas que não contribuí no processo formativo e educativo da criança, uma vez que, o desenvolvimento chegou acelerado e desarticulado e as crianças ocupam um tempo na frente de uma tela, captando e absorvendo um conhecimento produzido com ideias formuladas e valores distorcidos, impactando assim, na educação e na realidade social da criança e do indivíduo. É visível o poder das emissoras de comunicação que exerce sobre a educação.

Vale ressaltar, que a falta de estrutura tecnológica nas escolas públicas e a formação do professor no manuseio da tecnologia é lenta. A escola pública não acompanha o desenvolvimento tecnológico e a decadência da rede pública de ensino se acentua impactando diretamente o processo ensino aprendizagem.

Contudo, é importante que se pense em uma educação independente no que se refere as mudanças do mundo globalizado, no sentido de que não afete diretamente na real essência educacional.

Na contemporaneidade a globalização trouxe benefícios com o desenvolvimento tecnológico, encurtando as relações e ampliando o crescimento econômico, porém, não podemos negar que a muita exclusão pela inclusão no que se refere a participação efetiva no mundo globalizado, poucos estão inseridos nesse processo que alavanca o desenvolvimento.

Os valores éticos, morais, culturais, religiosos e educacionais são atropelados pelo capitalismo que impera no mundo globalizado.

Com os avanços tecnológicos o crescimento populacional, e o desenvolvimento social impacta diretamente no capitalismo, impulsionando assim, a exploração das classes menos

favorecidas. Aspectos acentuado no mundo globalizado. Partindo dessa perspectiva é importante refletirmos na formação educacional dos agentes transformadores, e essa cadeia cultural que forma nesse processo técnico - científico, é essencial na formação cultural do indivíduo para o exercício pleno da sua cidadania.

Nesse percurso educacional as oportunidades são diversas, mas a qualidade estrutural nesse processo tecnológico educacional é falha, comprometendo o acesso em pé de igualdade social. Nesse processo de desenvolvimento, as mazelas sociais como a pobreza, o desemprego, o desequilíbrio social e ambiental, se acentua. Tudo isso caracteriza uma exclusão visível e fortemente acentuada na sociedade atual, muitas vezes mascaradas e reproduzidas por projetos governamentais. Sabemos que a exclusão é fato e a inclusão muitas vezes é atenuada na perspectiva da evasão, da repetência, e o descaso do poder público nas escolas públicas são crescentes. Já no privado, as mensalidades determinam o acesso, sendo visivelmente determinante, formando assim, grupos elitistas e dominadores.

A democratização na escola, trouxe o fim da reprovação nas escolas públicas, comprometendo o processo de ensino e aprendizagem, e impactando em diversos aspectos, como a formação de indivíduos comprometidos no mercado de trabalho, dificultando cada vez mais a competitividade social.

O crescente número de excluídos é impulsionado pelo poder econômico, a competitividade, o lucro, o consumismo, conduz o indivíduo a busca do ter mais, causando um individualismo agravado pela globalização, a qual nos submete a uma submissão imposta pela sociedade capitalista. No que poderíamos ter de direito e em pé de igualdade nessa sociedade desigual, que é o acesso a todos os direitos, e amparado pela constituição art. 5º. meios básicos e necessários para a sobrevivência humana, são muitas vezes descartados e ficando a margem pelo mundo capitalista.

Vivemos em constante transformação e a desigualdade social aflora em cada lar e em cada ser, os estragos causados por esse desenvolvimento planetário atingiu famílias, escolas, e os valores morais e éticos os quais foram substituídos pela modernidade, que teve um aceleração acentuada na formação do ser cidadão.

O diálogo, a coletividade, a qualidade de vida, a importância do ser melhor e não do ter, a busca do outro, a justiça pela igualdade social, não devem ser descartadas, e sim permanecer na construção da pessoa humana, são princípios básicos que caracteriza a

educação moral das pessoas. Freire (1979): “Se o diálogo não existir, o que há é dominação, e afirma que: Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens.”

EDUCAR PARA HUMANIZAR

O processo de ensino e aprendizagem agora requer cuidados, pois o processo educacional hoje, precisa se ativar não só a um ideal pedagógico mecanicamente falando, mas, buscar novas formas de ensino, e acima de tudo ter um olhar voltado para uma aprendizagem que agregue conhecimento científica com a vivência do aluno. O conhecimento antes de tudo é uma necessidade de uma vivencia mais abundante e satisfatória, porém, é preciso se ater na questão do sentir, do pensar da emoção do aluno, pois não estamos numa construção só de conteúdos, lidamos com pessoas, com almas e sentimentos e isso no mundo contemporâneo é essencial para o processo de ensino aprendizagem, já que a inversão de valores múltiplos é acentuada, e é um busca constante do ter sobrepondo ao ser. CURY, (2003),”A educação moderna está em crise, porque não é humanizada, separa o pensador do conhecimento, o professor da matéria, o aluno da escola, enfim, separa o sujeito do objeto”.

A partir dessa perspectiva, se faz necessário pensar numa formação voltada para humanização, e aplicar na prática pedagógica como inerente a formação educacional do aluno, pois as relações pessoais e interpessoais entre educador e educando nos concede diversas possibilidades de criar vínculos que desencadeia sentimentos de respeito mútuo e confiança, com isso, as emoções, o afeto aflora tornando as relações de saber mais participativa e humanitária, pois uma prática pedagógica trabalhada com alma e doação, desperta no aluno um diálogo, uma interação e participação, que resulta numa troca de experiências no âmbito escolar, vivenciada durante o processo de ensino aprendizagem.

O processo de humanização deve ser praticado diariamente, é uma ação que desperta um espírito cooperativo na prática pedagógica e estimula o interesse por uma aprendizagem não só científica, mas, abre espaço para um convívio harmonioso e saberes vivenciados, contribuindo na preparação psicológica, emocional desse aluno, com isso, ensinar vai mais além de conteúdos planejados, é estar lado a lado construindo conhecimentos e despertando no aluno um interesse de aprender, que resulta numa troca de experiências no âmbito escolar vivenciada durante o processo de ensino aprendizagem.

O processo de ensino aprendizagem carrega na sua íntegra a força de transformar, de abrir espaços, de reinventar, criar, de conhecer esse aluno e favorecer uma troca de conhecimento científico e saberes de convivência, porém, é nessa relação que muitas vezes o desenvolvimento do aluno deve ser trabalhado, absorver valores que enriqueça e faça direcionar um caminho sólido para vida, para uma convivência pacífica, é sedimentar essa aprendizagem.

Enfim, aflorar essa sensibilidade, e agir nesse tempo é não dar espaço para classe social, distinção de cor, raça, religião nem tão pouco a inércia, é fazer ressurgir com leveza através da presença afetiva um alicerce que nos direciona para a vida toda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar a respeito De Educação: Um desafio nas escolas constitui numa tarefa que permite conhecer o universo educacional e a evolução do processo ensino e aprendizagem, fato indispensável para o ser humano.

Considerando que a temática é um fato vivenciado no âmbito escolar, percebe-se ainda que os impactos ocasionados no processo ensino aprendizagem decorrentes dessas implicações entre outras não citadas, causaram uma depreciação na rede pública de ensino

Cabe salientar que esse estudo proporcionou reflexões acerca da educação, contemplando o conhecimento em diversos aspectos sociais, culturais e educacionais.

Portanto, é importante que esse estudo continue, pois as ideias aqui contidas é o início de uma investigação com o propósito de entender melhor essa teia que gira em torno do mundo globalizado como também, possa servir de reflexão para melhoria do sistema educacional como um todo.

REFERÊNCIAS

DÍALOGO, Revista de Ensino Religioso: **Saúde: benção de Deus**. N. 64 – pg. 44-46-2011.

FREIRE, P. (1997). Pedagogia da autonomia: **Saberes necessários á prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

CHALITA, Gabriel. Educação. **A solução está no afeto**. S Paulo; Gente, 2004.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro, sextante. 2003.P. 139.

COELHO, Carlos. A educação no futuro. **Informativa educacional, desafios para educação 2014.Ano VII N°27 P. 19**

FREIRE, Pedagogia do oprimido1979 -7º. Edição.

_____. **A vida humana**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

CAPÍTULO 6- A ATUAÇÃO DO COORDENADOR ESPECIALISTA EM PSICOPEDAGOGIA FRENTE À INDISCIPLINA DO ALUNO EM UMA ESCOLA DE APODI-RN

Marleusa Duarte Noronha

Pós-graduanda do curso de especialização em Psicopedagogia do Vale do Jaguaribe.

Luzia Maria de Castro Silva

Pós-graduanda do curso de especialização em Psicopedagogia do Vale do Jaguaribe.

Ana Paula Gomes de Oliveira Tôrres

Pós-graduanda do curso de especialização em Psicopedagogia do Vale do Jaguaribe.

Edinária Marinho da Costa

Pós-graduanda do curso de especialização em Psicopedagogia do Vale do Jaguaribe.

Resumo: Sendo a indisciplina um assunto relevante e em pauta nas discussões atuais sobre pontos de atenção no processo de ensino-aprendizagem, este trabalho tem como objetivo analisar a atuação do coordenador pedagógico ao utilizar seus conhecimentos de especialista em psicopedagogia frente aos casos de indisciplina do aluno em uma escola de Apodi. Intencionamos refletir sobre aspectos teóricos que fundamentam a atuação do psicopedagogo frente à indisciplina do aluno, relatar as práticas de um coordenador especialista em psicopedagogia institucional frente a casos de indisciplina em uma escola de Apodi/RN e analisar a atuação desse o coordenador. Trata-se de um estudo de caso, de caráter descritivo-exploratório e de abordagem qualitativa, desenvolvido por meio de aplicação de questionário com coordenador pedagógico especializado em psicopedagogia e que atua em uma escola da cidade de Apodi/RN. Os resultados da pesquisa indicam que a coordenadora/psicopedagoga que participou da pesquisa, apesar de se revelar conhecedora dos fatos indisciplinares na escola, ainda têm conhecimento limitado quando o assunto é intervenção. Não foi clara no que concerne às intervenções que já realizou, apesar de defender que é necessário estudar os casos de indisciplina. Em síntese, mediante os resultados, seus conhecimentos de psicopedagogia não foram ainda exercitados na prática.

Palavras-chave: Indisciplina. Psicopedagogia. Intervenção. Ensino-aprendizagem.

1. Introdução

A indisciplina nas salas de aulas das escolas brasileiras é um dos problemas que mais se destaca enquanto tema de discussão entre educadores nos dias atuais, sendo apontado como um dos grandes empecilhos para o sucesso pedagógico, pois tem sido visto como ponto de atenção nos resultados negativos da qualidade da educação.

Dessa forma, é importante perceber que existe, em meio a essas discussões, os apontamentos para a necessidade de se buscar meios que possam auxiliar às gestões a planejar ações no sentido de intervir nesse ponto de atenção, procurando diminuir o contingente de alunos indisciplinados, trabalhando mais amplamente e profundamente os aspectos socioemocionais do alunado, desde cedo.

É nesse sentido que a Psicopedagogia se inclui como coadjuvante no processo, uma vez que é uma área das ciências que trabalha com o processo de ensino-aprendizagem escolar, quando a formação se dá para atender aos processos institucionais.

É bem verdade que no contexto da realidade brasileira, em especial na realidade do município de Apodi, a maioria das escolas não dispõem de um profissional com essa formação e nem de um cargo/função que seja especificamente dedicado ao psicopedagogo, mas, há em algumas instituições coordenações pedagógicas e até professores que são especializados em psicopedagogia, sendo justamente neste ambiente específico que decidimos realizar este trabalho de pesquisa. Considerando esta particularidade institucional escolar, este estudo aborda especificamente uma investigação sobre a atuação do coordenador especialista em psicopedagogia frente aos casos de indisciplina na escola.

A problemática do estudo parte da seguinte questão: quais as contribuições da formação em psicopedagogia na atuação do coordenador pedagógico frente aos casos de indisciplina do aluno em uma escola de Apodi?

O objetivo geral do estudo foi analisar a atuação do coordenador pedagógico ao utilizar seus conhecimentos de especialista em psicopedagogia frente aos casos de indisciplina do aluno em uma escola de Apodi. Os objetivos específicos foram: refletir sobre aspectos teóricos que fundamentam a atuação do psicopedagogo frente à indisciplina do aluno na escola; relatar práticas de um coordenador especialista em psicopedagogia institucional em uma escola de Apodi/RN, frente aos casos de indisciplina; analisar a atuação do coordenador especialista em psicopedagogia frente à indisciplina.

Um dos pontos mais relevantes que instigaram a pesquisa sobre a atuação do coordenador especialista em psicopedagogia frente aos casos de indisciplina em uma escola de Apodi está ligado à prática pedagógica em sala de aula. Além de ser necessário aprofundar os conhecimentos teórico-práticos, necessitamos conhecer ações concretas que possam auxiliar na busca de meios para atacar a problemática da indisciplina escolar no âmbito da instituição educativa.

Sabemos que há muitos estudos sobre a temática, mas, na maioria das vezes, as abordagens são apenas teóricas e muito distantes da realidade de sala de aula. Queremos experiências eficazes e eficientes, que possam nortear a prática de sala de aula. Nesse sentido, o estudo se justifica por nos subsidiar como aporte teórico para a implementação, planejamento e execução de ações reais no fazer pedagógico no espaço da docência.

Observando e analisando os fatores que impulsionam e justificam os motivos do estudo,

concluimos que o mesmo é relevante para o professor que lida constantemente com casos de indisciplina, para os demais profissionais que atuam em coordenações, supervisões e que têm formação ou não em psicopedagogia, no sentido de fornecer meios para que busquem solucionar problemas de indisciplina escolar que vivenciam. Por fim, é um estudo que pode atingir a formação do aluno, o que reflete também na melhoria do comportamento social de estudantes que venham a melhorar seus comportamentos disciplinares na escola e na sociedade.

Para estruturar o estudo, o organizamos em três partes. Primeiro fazemos a apresentação de um referencial teórico, apontado compreensões de alguns teóricos acerca do papel da psicopedagogia na escola, e em especial quando surgem casos de indisciplina, em seguida, como o psicopedagogo, mesmo sem ter o exercício funcional oficializado pode utilizar seus conhecimentos para planejar e auxiliar os professores em intervenções exitosas no sentido de diminuir os efeitos negativos do comportamento do aluno na escola.

Em uma segunda parte destacamos a metodologia desenvolvida no estudo, destacando o tipo de estudo, aspectos relacionados à escola estudada e ao indivíduo que participa da pesquisa, isto é, o coordenador pedagógico que responde à aplicação do questionário. E por último, analisamos os resultados obtidos, destacando a análise da atuação do coordenador pedagógico ao utilizar os seus conhecimentos frente à indisciplina do aluno.

2. Psicopedagogia e intervenção na indisciplina escolar

A psicopedagogia é uma ciência multidisciplinar que tem como campo de estudo as dificuldades de aprendizagem e de adaptação da criança à escola porque demonstra um comportamento distinto dos interesses educacionais. De acordo com Bossa (2000, p. 73) “O psicopedagogo é o profissional que auxilia na identificação e resolução dos processos de aprendizagens”.

É uma área de estudo que surgiu na Europa, mais precisamente na França, em meados do século XIX, quando médicos, psicólogos e educadores começaram a observar e se preocupar com o fracasso escolar, percebendo que algumas crianças demonstravam comportamentos distintos umas das outras com relação ao ensino. Da Europa, esses estudos foram se disseminando pelo Ocidente, porque os professores começaram a buscar respostas para os problemas de aprendizagem das crianças a fim de descobrir os fatores que estavam interferindo na aprendizagem (SCOZ, 2007). No contexto atual,

A psicopedagogia é um campo de atuação em Saúde e Educação que lida com o processo de aprendizagem humana; seus padrões normais e patológicos, considerando a influência do meio família, escola e sociedade no seu desenvolvimento, utilizando procedimentos próprios da psicopedagogia. (ABPP. Código de Ética. Artigo 1º, 2005).

Vemos que o psicopedagogo é um especialista importante em duas dimensões: na área clínica e na institucional. Clinicamente, a intervenção é mais voltada para o tratamento de distúrbios de aprendizagem associados com o processo psíquico-biológico do indivíduo, sendo que, é necessário trabalhar com o diagnóstico e a intervenção de forma individual; institucionalmente – e nesse contexto se insere a escola – a ocupação do profissional é o acompanhamento, o apoio, a prevenção e a intervenção nos problemas de aprendizagem que vão surgindo no dia a dia da prática e a intervenção poderá ser coletiva (BARBOSA, 2001).

Na escola, o psicopedagogo atua na área institucional, porém, isto não o impede também de cuidar dos casos clínicos que surgirem no contexto escolar, caso esteja apto a isso, ou seja, tenha uma formação que lhe assegure a atuação. Isto porque, numa linha terapêutica, o psicopedagogo trata das dificuldades de aprendizagem, trabalha com o diagnóstico, orienta professores e pais e busca o contato com outros profissionais que os ajudem no processo: psicólogos, fonoaudiólogos e outros (WEISS, 2000).

Mediante este enfoque, vale relacionar as ações que o psicopedagogo pode realizar, tanto no que se refere ao apoio dado à intuição escolar quanto ao que ele pode fazer com relação à família e assim contribuir com o desenvolvimento de estratégias, ações e projetos que trabalhem o processo de ensino-aprendizagem das crianças no sentido de solucionar as dificuldades encontradas pela escola e pelo aluno. Tudo isto também envolve os processos de estudo sobre os atos indisciplinados dos alunos, pois muitos casos de alunos indisciplinados se associam a fatores de sua própria história familiar.

Desta forma, as influências para que alguma criança venha a apresentar dificuldades podem ser internas e externas à escola. Souza (1995 p.58) falando de crianças com dificuldade de aprendizagem, destaca que:

[...] fatores da vida psíquica da criança podem atrapalhar o bom desenvolvimento dos processos cognitivos, e sua relação com a aquisição de conhecimentos e com a família, na medida em que atitudes parentais influenciam sobremaneira a relação da criança com o conhecimento.

Essas possibilidades de interferência citadas pelo autor dão a entender que a instituição escolar é um lugar onde se funde a diversidade. Ali estão presentes vários conceitos que se

associam à cultura, às crenças, aos fenômenos e conflitos sociais que podem interferir no processo cognitivo, afetivo e emocional da criança. Até o convívio familiar, os problemas associados às relações do pai, da mãe ou dos responsáveis, a forma como a criança é tratada em casa interferem na forma como ela constrói as representações sobre a escola, o professor e os conhecimentos que são trabalhados na sala de aula.

O psicopedagogo atua exatamente na busca por fatores que venham a interferir na aprendizagem, a indisciplina é um deles. Em uma abordagem psicopedagógica “a indisciplina é uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos educadores para desenvolverem o trabalho pedagógico” (SANTOS e SANTOS, 2015). A simples observação e a experiência pedagógica permite compreender que este fenômeno interfere na aprendizagem escolar e o pedagogo pode atuar para buscar soluções para os problemas que surgem. Segundo Souza e Vasconcelos *apud* Santos e Santos (2015, p. 6), nos casos de indisciplina,

Ao psicopedagogo cabe saber como se constitui o sujeito, como este se transforma em suas diversas etapas de vida, quais os recursos de conhecimento de que ele dispõe e forma pela qual produz conhecimento e aprende. É preciso, também, que o psicopedagogo saiba o que é ensinar e o que é aprender.

Percebemos que há todo um processo de planejamento que deve ser adotado pelo psicopedagogo dentro da escola. Em um projeto desse tipo devem estar incluídos estudos sobre a vida do aluno, sua história, estrutura familiar, investigações que permitam detectar os fatores que podem estar interferindo em seu comportamento social e tudo isso deve ser realizado em consonância com uma concepção de ensino e aprendizagem que fundamenta esses estudos.

Segundo Santos e Santos (2015), é preciso cautela em estudar a indisciplina porque cada ser humano é único e por assim ser, a sua individualidade pode se distinguir nas necessidades, nas dificuldades, nas expectativas e demais fenômenos que estão imbricados nas relações interpessoais e sociais.

Portanto, a compreensão mais nítida é de que o psicopedagogo na escola pode sim desenvolver projetos que venham a auxiliar a escola a identificar os fatores de mudança no comportamento disciplinar do aluno e a partir dos resultados planejar ações para atacar esse problema que tanto interfere no ensino e na aprendizagem.

2.1 O que é indisciplina escolar

Quando alguém não valoriza normas culturais, sociais ou legais, atenta para o não cumprimento de ordens disciplinares dadas por uma tradição cultural ou legal ele pode ser visto como indisciplinado. O mesmo ocorre com grupos religiosos e/ou grupos especiais, até mesmo as chamadas “tribos” de adolescentes que criam em si hábitos que acabam por simbolizarem leis que, uma vez não cumpridas por alguém, traduz-se como ato indisciplinar.

Dessa forma, já se pode compreender que a indisciplina é um fenômeno complexo porque, além de comprometer a imagem da pessoa e o caráter da cidadania, interfere na realidade do indivíduo, por isso há “várias interpretações possíveis a serem dadas ao termo” (ARMACOLLO, 2011, p. 6.861). Isto porque, é um ato contrário à disciplina que fontes como o dicionário Aurélio apresentam a seguinte definição para este termo:

Regime de ordem imposta ou livremente consentida. Ordem que convém ao funcionamento regular de uma organização (militar, escolar, etc.). Relações de subordinação do aluno ao mestre ou ao instrutor, observância de preceitos e normas. “Submissão a um regulamento. ” (FERREIRA, 2000).

Ao analisar este conceito, percebemos que quando queremos ser disciplinados estamos sujeitos à ação de submeter-se à disciplina. Por exemplo, ao observar a ação de disciplinar uma tropa que, de forma genérica é ativamente fazer obedecer ou ceder, acomodar, sujeitar, corrigir, quando surge então a desobediência a essa sujeição, compreendida como ação de desordem, rebelião, os sujeitos estão se revelando como indisciplinados.

O conceito de indisciplina aplicado é aquele que entende como indisciplinado o indivíduo que infringe as normas pré-estabelecidas pelo disciplinador. Colocado nesta visão, a disciplina mostra-se como uma ideia usada por uma sociedade civilizada e organizada. Assim, para que haja indisciplina tem que preexistir às normas da disciplina, que podem ser estabelecidas a partir de um contrato coletivo, no qual se avalia sugestões, viabilidades e efeitos normativos para se acatar o que é mais justo ao grupo.

Com a abertura ao debate, à conversa, à discussão e a participação democrática, os atos indisciplinados podem ser caracterizados também com base na participação de cada sujeito, cada membro em seus diversos contextos. Porém, as análises e concepções sobre a indisciplina sempre pairam em um modelo específico de pessoa.

O indivíduo pode ser disciplinado quando é bem educado, desenvolve ações de cidadania, porém com o conhecimento de que tem direito e dever a cumprir. É alguém que,

socialmente, conserva o patrimônio coletivo e respeita de forma ética os demais membros da sociedade. A contrariedade a isso é o que pode ser chamado de indisciplina (REGO, 1995).

A indisciplina é a transgressão de dois tipos de regras. O primeiro são as morais, construídas socialmente com base em princípios que visam o bem comum, ou seja, em princípios éticos. [...] O segundo tipo são as chamadas convencionais, definidas por um grupo com objetivos específicos. Aqui entram as que tratam do uso do celular e da conversa em sala de aula, por exemplo (VICHESSI, 2009, p. 79).

Observamos que a transgressão, tanto do primeiro tipo quanto do segundo, se consolida como indisciplina. Ao se configurar dessa forma, vemos a necessidade de que todas as regras devem ser ensinadas, colocadas em pauta e com exigência de cumprimento por parte de todos dependendo da realidade de cada grupo. Desta forma, “entender a (in) disciplina, vendo-a a partir destes diversos espaços sociais e de relacionamento, fomenta uma leitura que transcende o espaço escolar” (ARMACOLLO, 2011, p. 6.862).

No caso da comunidade escolar, as regras devem variar de escola para escola. Isso significa que cada realidade tem que trabalhar os casos de indisciplina em conformidade com as suas especificidades. Entretanto, um fato é certo, “a indisciplina é um dos fenômenos que se manifestam com frequência nas escolas, uma constante preocupação entre os educadores nos últimos tempos” (FERREIRA e SANTOS, 2012, p. 1).

Quando falamos da questão de forma mais específica, costumamos atrelá-la aos atos violentos, no sentido real da palavra. Na verdade, atos indisciplinados e atos violentos são muito parecidos, mas de certo modo existem diferenças entre ambos e acreditamos ser esse o entrave maior no manejo com os atos de violência do educando dentro do espaço escolar, implicando na dúvida em como enfrentar atitudes vistas como desvios de comportamento.

Todo esse acontecimento se dá por não termos a prática e fundamentos teóricos suficientemente seguros para lidar com condutas de agressão em seu estágio final, que na maioria das vezes são causadas basicamente por atos indisciplinados, isto é, os atos de indisciplina vão evoluindo até chegarem a atingir no indivíduo uma conduta interdisciplinar.

Com base em Oliveira (2009) o aluno indisciplinado pode ser caracterizado como sendo o indivíduo inconsciente dos resultados do seu comportamento, que não tem discernimento do que é certo ou errado, que não respeita os princípios da democracia em um ambiente social e que, em consequência disso, é irresponsável e atrapalha o seu próprio convívio com os colegas, cometendo, às vezes, vandalismo e agressão.

A indisciplina na escola é, portanto, a violação das regras disciplinares aplicadas pela gestão em concernência com todas as sugestões estudadas e acordadas por todos os membros

que fazem parte da escola, aceitas em comum acordo.

2.2 Psicopedagogia e intervenção em atos indisciplinados na escola

Já percebemos que ao psicopedagogo cabe intervir nos processos de ensino-aprendizagem, em especial quando surgem problemas que se relacionam com as dificuldades de os estudantes desenvolverem suas aprendizagens. Significa, portanto, que a este profissional também se reserva a prática docente, pois, neste contexto lhe cabe a preparação de profissionais da educação, atuando no planejamento de intervenções psicopedagógicas.

Cabe ao psicopedagogo perceber eventuais perturbações no processo aprendizagem, participar da dinâmica da comunidade educativa, favorecendo a integração, promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e particularidades dos indivíduos do grupo, realizando processos de orientação. Já que no caráter assistencial, o psicopedagogo participa de equipes responsáveis pela elaboração de planos e projetos no contexto teórico/prático das políticas educacionais, fazendo com que os professores, diretores e coordenadores possam repensar o papel da escola frente a sua docência e às necessidades individuais de aprendizagem da criança ou, da própria ensinagem (BOSSA, 2000, p 23).

Ao perceber que existe possibilidades de ocorrerem perturbações no âmbito do ensino-aprendizagem, a indisciplina pode ser compreendida como uma dessas, pois pode afetar a dinâmica do desenvolvimento dos processos educativos da escola, frustrando os professores, os pais, afetando os resultados escolares e em especial o desempenho dos alunos indisciplinados. Torna-se, desta forma, um fenômeno que merece atenção dentro dos processos de desenvolvimento das intervenções que podem ser desenvolvidas pelo psicopedagogo.

Santos e Santos (2015), ao desenvolverem uma abordagem psicopedagógica sobre a indisciplina na escola, analisam que esta tem se tornado um fato constante nas escolas e que passa a ser um fenômeno que merece atenção no que concerne ao planejamento de ações interventivas porque se trata de um problema que

[...] reflete comportamentos que condicionam os professores a assumirem um papel interveniente e criativo no processo educativo social. O fenômeno da indisciplina na escola não é recente. No entanto, como todas as outras realidades escolares ele deve ser refletido e considerado sob diferentes pontos de vista de forma a minimizar seu impacto na ação educativa (SANTOS; SANTOS, 2015, p. 49).

Ao considerar os diferentes pontos de vista pelos quais a indisciplina pode ser observada, olhada, compreendemos que há uma visão psicopedagógica que pode atingi-la, sob

a perspectiva do planejamento de ações no sentido de tentar minimizar os seus impactos na aprendizagem dos alunos.

Ao instigar uma discussão sobre o papel do psicopedagogo nos atos indisciplinados de estudantes, Santos e Santos (2015) informam que neste campo de atuação docente, é possível buscar a contribuição de outras áreas do conhecimento, já que o campo de atuação é intervir no processo de aprendizagem. No entanto, é preciso considerar, nas possíveis intervenções, as realidades internas e externas, as quais devem ser tomadas em conjunto para o planejamento de ações. Complementando a fala dos autores mencionados,

Ao psicopedagogo cabe saber como se constitui o sujeito, como este se transforma em suas diversas etapas de vida, quais os recursos de conhecimento de que ele dispõe e a forma pela qual produz conhecimento e aprende. É preciso, também, que o psicopedagogo saiba o que é ensinar e o que é aprender (VASCONCELLOS, 2012, p. 55).

Percebemos que a visão do psicopedagogo nesse sentido necessita ir bem além do ambiente interno da escola, não submetendo sua compreensão apenas às atitudes tomadas pelo aluno indisciplinado na sala de aula, mas, buscando investigar aspectos que possam estar interferindo no seu comportamento, mesmo que pensemos não serem exclusivamente ligados ao processo educativo escolar.

É preciso considerar, portanto, as especificidades históricas, sociais e culturais de cada um de nós, além das que se relacionam com o desenvolvimento psicológico e biológico. Segundo Santos e Santos (2015) cada ser humano tem histórias, necessidades, expectativas diferentes quando se relaciona com o outro. Muitas vezes sua história não contribui para suprir duas necessidades dentro das expectativas visualizadas.

Para Vasconcellos (2012), já que a psicopedagogia tem um enfoque preventivo, ela não está restrita a atuar apenas considerando o espaço da escola, mas também abrange os contextos familiares e sociais, ou seja, espaços dos quais podem surgir fatores que interferem na aprendizagem.

Quem apresenta exemplos de como o psicopedagogo pode atuar em intervenções nas instituições de educação, mesmo não sendo exclusivamente contratado como tal, mas considerando seus conhecimentos de especialista em psicopedagogia institucional é Oliveira (2009). Nessa contextualização, se inclui a ação psicopedagógica que considera as ocorrências indisciplinadas no ambiente escolar, mas, transcende ao lugar físico, pelo fato de a aprendizagem também ocorrer na família e em outros espaços em que as interações podem

acontecer.

Dessa forma, as atitudes do profissional da área é auxiliar a escola a pensar sobre uma intervenção que atinja várias instâncias, seja investigando a história, a família ou o seu convívio social. Tudo isso, a fim de entender os possíveis fatores que influenciam no comportamento do estudante. Toda essa abrangência deve ocorrer porque

Partindo do pressuposto de que a aprendizagem não pode ser vista como algo isolado e único no espaço da sala de aula, faz-se necessário que o trabalho educacional transcende os muros da escola, com práticas educativas que enlacen o contexto social do aprendiz proporcionando-lhe condições que possibilitem o desenvolvimento da capacidade. Através da ação educativa, o meio social exerce influências sobre os indivíduos e estes, ao assimilarem essas influências, tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformada em relação ao meio social (PATERRA; RODRIGUES, 2014, p. 2).

Compreendemos que, em termos de planejamento da intervenção psicopedagógica para tentar trabalhar o comportamento do aluno indisciplinado, é preciso que pensemos que a escola, no contexto da sociedade atual, não pode exercer apenas o papel de ensinar. Reserva-se a esta instituição uma função social que é o de formar para a cidadania. E nesse aspecto, significa auxiliar no processo de formação do indivíduo para viver em sociedade, papel este que também deve ser o da família, primeiramente. Por isso, a escola deve ser coadjuvante. Quando os atos indisciplinados surgem, é preciso, pelo menos, que os atores escolares compreendam onde possivelmente eles se originam, para poder desenvolver ações que ultrapassem os muros da escola.

É imprescindível, portanto, estudar cada caso de forma especial, considerando que cada estudante vive realidades diferentes e que às vezes a família não consegue atuar na educação dos seus entes, necessitando que profissionais habilitados, como é o psicopedagogo adequadamente executadas em cada caso.

3. Procedimentos metodológicos

Pádua (2004) defende que toda pesquisa é uma atividade que surge com a inquietação sobre um determinado problema. Neste estudo, a problemática que nos inquieta é justamente o comportamento indisciplinado dos alunos, que chega a ser um forte fator de interferência na aprendizagem e no ensino.

A partir da problemática definida para este estudo, entendemos que as respostas obtidas com a pesquisa buscam a compreensão sobre a atuação do psicopedagogo no sentido de desenvolver ações que possam diminuir ou mesmo solucionar o problema da indisciplina na escola. E para isso, desenvolvemos um estudo de campo, de caráter descritivo-exploratório e de abordagem qualitativa.

É um estudo de campo porque não se limita a revisar teorias, mas, sai do campo teórico para o prático, buscando respostas para um problema de prática pedagógica do profissional que atua na instituição escolar, que é o psicopedagogo. Segundo Gil (2002) o pesquisador vai a campo quando precisa encontrar as respostas fora do aspecto teórico.

É descritivo-exploratório pelo fato de ao mesmo tempo em que descreve os processos desenvolvidos pelo psicopedagogo na escola, também busca explorar as suas ações para relacioná-la a um campo teórico já pesquisado (GIL, 2002).

E é um estudo de abordagem qualitativa, pelo fato de a preocupação da investigação se direcionar para um grupo específico de sujeitos, que são os psicopedagogos institucionais, com interesse apenas de identificar a qualidade de suas ações, sem se preocupar com quantidades. Segundo Pádua (2004), a abordagem qualitativa tem como finalidade consolidar procedimentos de pesquisa que superem as técnicas de análises que são meramente quantitativas, isto é, que vislumbram trabalhar apenas as quantidades relacionadas com um determinado grupo humano.

O local de pesquisa foi uma escola da cidade de Apodi e o sujeito pesquisado foi uma coordenadora pedagógica com formação em psicopedagogia institucional. O instrumento de coleta foi uma entrevista semiestruturada, composta por questões mistas (aberta e fechada), pelas quais podemos perceber, nas respostas da entrevistada alguma ação realizada com relação a indisciplina do aluno e a forma como essas ações foram realizadas.

Para perceber a relação entre a prática do psicopedagogo e a teoria, focalizamos a coleta de dados nas práticas que são desenvolvidas pelo profissional frente à indisciplina dos alunos. Após a coleta de dados com a aplicação de entrevista semiestruturada, desenvolvemos a análise de forma interpretativa, buscando compreender na fala da psicopedagoga, o que realmente se evidencia enquanto ação da psicopedagogia institucional para a busca de identificação e solução dos casos de indisciplina na escola.

4. Indisciplina e atuação do (a) psicopedagogo (a)

Ao aplicar um instrumento de pesquisa composto de oito questões, sendo três delas relacionadas à formação e tempo de atuação e cinco voltadas para o objeto de pesquisa, que é a indisciplina e atuação do psicopedagogo, algumas dessas questões subdivididas em itens complementares, obtivemos os resultados conforme cada abordagem feita ao participante da pesquisa.

Sobre o currículo formativo e tempo de atuação, a educadora pesquisadora é graduada em pedagogia e pós-graduada em psicopedagogia institucional e atua há quatro anos como coordenadora pedagógica de uma escola de ensino fundamental, anos iniciais e finais.

A primeira pergunta destinada ao objeto de estudo foi a seguinte: que você entende como “indisciplina escolar”? A coordenadora pesquisada responde que a indisciplina escolar está diretamente relacionada ao comportamento do aluno em sala de aula. Cria um ambiente de desordem, onde as regras de convivência são ignoradas e desrespeitadas, dificultando assim, o desenvolvimento de atividades que visam o rendimento no ensino/aprendizado”.

Observando a resposta da psicopedagoga sobre o conceito de indisciplina, apesar de ela associar à violação das regras escolares, com base no que afirma Rêgo (1995), Oliveira (2009) e Vichessi (2009) sobre este fenômeno, vemos que suas concepções ainda são limitadas no que concerne à identificação de como e onde percebemos os atos de um estudante indisciplinado. Ela restringe a indisciplina à sala de aula e associa apenas à desordem, embora tenha sido clara a sua compreensão de que esse fenômeno se manifesta pelo desrespeito às regras de convivência, que no caso da escola é a definição mais adequada.

Porém as regras das quais falamos e que podem ser contrariadas, no caso da instituição escolar, devem ser aplicadas em todo o ambiente, desde a sala de aula ao pátio. Porque a indisciplina escolar transcende o ambiente da sala de aula, sendo um comportamento que o aluno adota, mesmo que inconsciente, em todo o contexto, ou seja, nos demais ambientes que compõem o contexto educativo. E às vezes, segundo Armacollo (2011) transcende o ambiente escolar. Por isso a necessidade de quando se manifesta na escola ser estudada pelos professores, gestores, coordenadores.

Na segunda pergunta a coordenadora, quando indagada se já enfrentou casos de indisciplina em suas experiências profissionais com o espaço de educação escolar, ela afirma que sim. Perguntamos em seguida, como ela agiu para solucionar ou minimizar as consequências dos atos indisciplinados na escola. A psicopedagoga indicou, das cinco

alternativas que lhes foram disponibilizadas, três delas.

Primeiro ela assinala que procurou ajudar de alguma forma, conversando com o aluno; depois, falou com os pais; não obtendo resultados positivos com essas duas ações primeiras, procurou estudar o caso, para desenvolver uma intervenção. Essa sequência de ações são as mais comuns às escolas usando se trata de indisciplina, justamente pelo fato de que geralmente os regimentos escolares são organizados com as duas primeiras opções da ordem para a resolução desses casos.

O estudo de caso, no entanto, nunca é uma obrigação, seja da gestão ou da coordenação e mesmo do professor, mas, é uma alternativa muito válida. Segundo Santos e Santos (2015) e Bossa (2000), educadores, gestores e demais membros escolares devem assumir, quando observados casos de indisciplina, um papel interveniente, porém, de forma criativa, refletindo e considerando o fenômeno sob diferentes pontos de vista. Para perceber isso, é preciso que se realizem estudos, como sugere a psicopedagoga.

Percebemos que na sugestão da coordenadora pesquisada está também implícita a ideia de que ela compreende que a indisciplina vai além dos muros da escola, que o comportamento social do estudante se associa a algo que pode estar fora da escola. O estudo do caso, portanto, é o que vai oferecer norteamentos para o planejamento de uma intervenção, que é a recomendação de Armacollo (2011), Paterra e Rodrigues (2014) e Santos e Santos (2015).

Perguntamos também à psicopedagoga o que ela acha dos alunos indisciplinados e como ela vê a origem dos atos indisciplinados desses alunos. Vejamos a resposta da coordenadora, que também é psicopedagoga:

O aluno indisciplinado prejudica não apenas o desenvolvimento das suas potencialidades como também o desenvolvimento da turma. Não é possível que haja rendimento em uma aula, onde a indisciplina é presente. E hoje, o que podemos perceber é que a indisciplina escolar é uma extensão do que é vivenciado em família, ou seja, a quebra de valores, a omissão dos pais diante de comportamentos errados dos filhos, criou-se uma total falta de respeito com o cumprimento de regras. E aquilo que era para ser de responsabilidade da família, a escola tenta fazer, mas sem obter sucesso, porque o que se gerou foi uma inversão de papéis, ou melhor, as famílias deixam de fazer a sua parte na educação dos filhos.

A coordenadora é enfática ao associar os casos de indisciplina escolar à falta de educação familiar, ou seja, para ela, há uma ligação do fenômeno manifestado no comportamento do aluno com a inércia dos pais com relação aos filhos quando o assunto é educar. De certa forma, a coordenadora pode estar correta, porém, nem sempre os casos de indisciplina se associam à “falta” de educação em casa. Podemos até concordar com isso, em

alguns casos, mas não é regra geral.

Sabemos que há casos em que ela também pode se originar na escola, assim nos diz Oliveira (2009), este mesmo autor dá importância ao diagnosticar a real origem, para poder se elaborar formas de tentar diminuí-la ou até de eliminar esse tipo de comportamento. A ideia é que não deixemos tudo ocorrer sem que haja uma atitude, tanto por parte do professor na sala de aula quanto por parte da gestão escolar e obviamente da coordenação pedagógica. Portanto, somente os dados de estudos específicos a cada caso podem nortear de forma mais clara onde se origina a indisciplina.

E considerando que a psicopedagogia é uma área que possibilita justamente trabalhar com intervenções pedagógicas, justamente a partir de estudos, perguntamos à coordenadora, que também é psicopedagoga, se ela poderia falar descrever um pouco sobre sua experiência enquanto coordenador (a) com conhecimentos e formação em psicopedagogia. Segundo a coordenadora/ psicopedagoga:

[...] muito contribuiu para a minha prática pedagógica. Através dela pude perceber as inúmeras razões que poderiam levar uma criança a ter um determinado comportamento. Os distúrbios de comportamentos, dificuldade de interação, baixo desempenho nas atividades, são alguns comportamentos observados no dia a dia de sala de aula e que, a psicopedagogia nos ajuda a dar um diagnóstico mais coerente.

Vemos, portanto, no depoimento da coordenadora que são muitos os fenômenos que influem no processo de ensino-aprendizagem. A indisciplina é apenas um deles, e que pode estar associado a outros fenômenos que são internos e externos à escola. Inclusive, a própria prática pedagógica do professor pode ser incluída. Em todo caso, a questão da indisciplina na escola exige uma atitude de correção como medida de prevenção e de intervenção, pois não há como fazer pouco caso de atitudes dos alunos que podem prejudicar o andamento do processo educativo.

Ao nos basearmos no referencial teórico organizado para embasar esta pesquisa podemos notar vários discursos de autores como Bossa (2000), Weiss (2000), Vasconcellos (2012), Vichessi (2009) e outros defendendo que cada agente tem um papel a ser assumido na educação de uma criança quando esta se encontra em idade escolar. Mas, todos devem vislumbrar um só objetivo, que é o de formar o cidadão crítico, participativo, humano, constituído de ética e valores que o definem como uma pessoa autônoma, íntegra, livre de comportamentos que o possam caracterizar como um infrator de leis. Sendo assim, ao coordenador, psicopedagogo ou não ele tem em sua responsabilidade o compromisso de intervir, quando for necessário, para que o andamento do processo educativo ocorra de forma

a atender as funções da escola.

Considerações Finais

A pesquisa realizada nos auxiliou a compreender melhor a indisciplina tanto no seu aspecto conceitual quanto na realidade de sua existência na escola e como a psicopedagogia pode auxiliar nas intervenções planejadas para solucionar o problema, a partir de estudos que devem ser realizados com os alunos indisciplinados.

Vimos que há possibilidades de intervenção, que o professor pode desenvolver ações na sala de aula, mas mesmo assim, tem que envolver pais, gestão e alunos numa reflexão e ação que possa contribuir com o desenvolvimento da formação integral do aluno, que é a finalidade maior da escola. E nessas ações, a psicopedagogia pode ser um campo de atuação muito fértil, pois, oferece a possibilidade de diagnósticos mais precisos e, a partir deles, desenvolver intervenções que são mais adequadas a cada caso; considerando que existem uma diversidade de fatores que determinam a origem da indisciplina.

Quanto aos dados obtidos com a aplicação do questionário com a coordenadora/psicopedagoga, podemos notar que a mesma ainda não sabe precisar de forma clara o que o psicopedagogo pode fazer para atuar de forma interventiva nos casos de indisciplina. Ela carrega em si alguns conceitos proveitosos, mas, não foi precisa no que concerne às suas experiências, que sabemos existirem diante das tantas possibilidades do fenômeno em qualquer escola. Ela não soube, em especial quando perguntamos sobre suas experiências, falar de sua atuação, de como procura solucionar esses casos, embora saiba que muitas vezes é preciso estudá-los.

O estudo proporcionou contribuições muito importantes para a formação pedagógica. Primeiro porque permitiu compreender melhor os aspectos conceituais da indisciplina, ampliando assim os nossos conhecimentos. Agora, é possível compreender que a indisciplina é um tema complexo e que não ocorre somente no ambiente escolar, mas ultrapassa os muros da escola. Além disso, nos conscientizamos de que mesmo na escola ela pode ocorrer devido aos fatores internos e externos, o que envolve, tanto a educação familiar como a prática pedagógica do professor.

Ao psicopedagogo, resta compreender essas questões e buscar, a partir de seus conhecimentos, estudar e compreender cada caso, pois há uma diversidade de fatores que contribuem para o surgimento do fenômeno. E a minimização dos problemas e ele relacionados

depende, muitas vezes, de uma investigação psicopedagógica e do diagnóstico, para poder planejar e executar uma intervenção.

Referências

ABPP, Associação Brasileira de Psicopedagogia. XIII Plenário do Conselho Federal de Psicologia. **Código de ética profissional do psicólogo**. Brasília, agosto de 2005.

ARMACOLLO, F. (Org). Um estudo de caso sobre indisciplina: percepções do professor, pais, colegas e da própria criança. **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Curitiba, 07 a 10 de novembro de 2011.

BARBOSA, L. M. S. A Psicopedagogia no âmbito da instituição escolar. Curitiba: Expoente; 2001.

BOSSA, N. **A Psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FERREIRA, A. C.; SANTOS, E. R dos. Representações sociais dos alunos do 9º ano sobre indisciplina nas escolas públicas paranaenses: uma busca pela autonomia. **IX ANPED Sul**. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

OLIVEIRA, M. I. Fatores psico-sociais e pedagógicos da indisciplina: da infância à adolescência. **Linhas Críticas**, Revista Semestral da Faculdade de Educação – UnB. Brasília, v. 14, n. 27 p. 289-305, jul./dez. 2009.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa**: Abordagem teórico-prática/Elisabete Matallo Marchesini de Pádua. 10. ed. Campinas: Papirus, 2004.

PATERRA, M. T. G.; RODRIGUES, S. C. Atuação do psicopedagogo nos diversos e complexos contextos de dificuldades de aprendizagem nas instituições escolares. **Educação, Gestão e Sociedade**: v. 4, n. 14, ' 2-10, jun/ 2014.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, C. M.; SANTOS, J. O. A indisciplina no contexto escolar: Uma abordagem psicopedagógica. **Revista Brasileira de Educação e Saúde (REBES)**. Pombal - PB, v. 5, n. 2,

p. 46-53, abr.-jun., 2015. Disponível em :
<<https://www.gvaa.com.br/revista/index.php/REBES/article/viewFile/4114/3642>>. Acesso em
16 de jan 2019.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e a realidade escolar**: o problema escolar e a aprendizagem. Petrópolis, RJ: Vozes, 14^a ed., 2007.

SOUZA, Audrey Setton L. **Pensando a inibição intelectual: perspectiva psicanalítica e proposta diagnóstica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

VASCONCELLOS, C. S. **Disciplina**: Construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. São Paulo: Libertad, 2012.

WEISS, M. L. **Reflexões sobre o diagnóstico psicopedagógico**. In: BOSSA, N.A. *Psicopedagogia no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOBRE OS ORGANIZADORES

MARCOS VITOR COSTA CASTELHANO Graduado em Psicologia pelo centro universitário de Patos (UNIFIP), sendo mestrando em ciências da educação.

PATRÍCIO BORGES MARACAJÁ Engenheiro Agrônomo pela Universidade Federal da Paraíba concluído em (1981) e Graduado em Teologia pelo Cenpacre (2007), efetuou o doutorado (1991 - 1995) recebendo o título de Doutor Engenheiro Agrônomo pela Universidad de Córdoba - España em (1995)

ALINE CARLA DE MEDEIROS Licenciada em Biologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, concluído em 2008; Especialista em Educação Ambiental pelas Faculdades Integradas de Patos 73 (FIP), concluído no ano de 2011; Mestre em Sistemas Agroindustriais, pela Universidade Federal de Campina Grande- UFCG/Pombal-PB, concluído em 2014 e Doutora em Engenharia de Processos pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, concluído em 2020.

FLÁVIO FRANKLIN FERREIRA DE ALMEIDA Possui Mestrado em Economia da Empresa (aprovado com distinção) pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB (2004). Graduado em Ciências Econômicas - (2001).