



# Educação e o ensino contemporâneo:

práticas, discussões e relatos de experiências  
Vol. 3

Dra. Jacimara Oliveira da Silva Pessoa



**AYA EDITORA**  
2022

## **Direção Editorial**

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

## **Organizadora**

Prof.º Dr.ª Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

## **Capa**

AYA Editora

## **Revisão**

Os Autores

## **Executiva de Negócios**

Ana Lucia Ribeiro Soares

## **Produção Editorial**

AYA Editora

## **Imagens de Capa**

br.freepik.com

## **Área do Conhecimento**

Ciências Humanas

# **Conselho Editorial**

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza

*Centro Universitário Santa Amélia*

Prof.ª Dr.ª Andréa Haddad Barbosa

*Universidade Estadual de Londrina*

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz

*Faculdade Sagrada Família*

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos

*Instituto Federal do Amapá*

Prof.º Dr. Carlos López Noriega

*Universidade São Judas Tadeu e Lab. Biomecatrônica - Poli - USP*

Prof.º Me. Clécio Danilo Dias da Silva

*Centro Universitário FACEX*

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria De Genaro Chiroli

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota

*Universidade Federal de Sergipe*

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis

*Universidade do Estado de Minas Gerais*

Prof.ª Ma. Denise Pereira

*Faculdade Sudoeste – FASU*

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig

*Universidade Federal do Paraná*

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos

*Universidade Federal do Amapá*

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva

*Universidade Estadual de Londrina*

Prof.º Dr. Gilberto Zammar

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF Baiano - Campus Valença*

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza

*Universidade Federal de Sergipe*

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso

*Universidade de Santa Cruz do Sul*

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues

*Faculdade Sagrada Família*

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.º Me. Jorge Soistak

*Faculdade Sagrada Família*

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra

*Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Ubajara*

Prof.º Me. José Henrique de Goes

*Centro Universitário Santa Amélia*

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti

*Universidade Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim

*Faculdade Sagrada Família e Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais*

Prof.ª Ma. Lucimara Glap

*Faculdade Santana*

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho

*Universidade Federal Rural de Pernambuco*

Prof.º Me. Luiz Henrique Domingues

*Universidade Norte do Paraná*

Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa

*Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP*

Prof.º Me. Myller Augusto Santos Gomes

*Universidade Estadual do Centro-Oeste*

Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch

*Faculdade Sagrada Família*

Prof.º Me. Pedro Fauth Manhães Miranda

*Centro Universitário Santa Amélia*

Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes

*Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Parauapebas*

Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira

*Instituto Federal do Acre*

Prof.ª Ma. Rosângela de França Bail

*Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais*

Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens

*Faculdade Sagrada Família*

Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

*Universidade Federal do Piauí*

Prof.ª Ma. Silvia Aparecida Medeiros

Rodrigues

*Faculdade Sagrada Família*

Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda

Santos

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues

*Instituto Federal de Santa Catarina*

Prof.º Dr. Valdoir Pedro Wathier

*Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional, FNDE*

© 2022 - **AYA Editora** - O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição *Creative Commons* 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). As ilustrações e demais informações contidas nos capítulos deste Livro, bem como as opiniões nele emitidas são de inteira responsabilidade de seus autores e não representam necessariamente a opinião desta editora.

---

E2446 Educação e o ensino contemporâneo: práticas, discussões e relatos de experiências [recurso eletrônico]. / Jacimara Oliveira da Silva Pessoa (organizadora). -- Ponta Grossa: Aya, 2022. 344 p.  
v.3

Inclui biografia  
Inclui índice  
Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
ISBN: 978-65-5379-041-4  
DOI: 10.47573/aya.5379.2.79

1. Matemática – Estudo e ensino. 2. Ensino a distância. 3. Música na educação. 4. Serviço social escolar. 5. Lar e escola. 6. Comunidade e escola. 7. Ensino superior. 8. Ensino médio. 9. Violência na escola - Brasil. 10. Educação de jovens e adultos. 11. Educação sexual. 12. Educação integral. 13. Educação integral - Brasil. I. Pessoa, Jacimara Oliveira da Silva. II. Título

CDD: 370.7

---

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

## **International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora EIRELI**

### **AYA Editora©**

CNPJ: 36.140.631/0001-53  
Fone: +55 42 3086-3131  
E-mail: contato@ayaeditora.com.br  
Site: <https://ayaeditora.com.br>  
Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557  
Ponta Grossa - Paraná - Brasil  
84.071-150

# SUMÁRIO

**Apresentação.....12**

**01**

**A história da matemática como estratégia de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental .....13**

Mayara da Silva Reis  
Aparecida do Carmo Fernandes Cheroti  
Benjamim Cardoso Silva Neto  
Juliana Fávoro Poli

**DOI: 10.47573/aya.5379.2.79.1**

**02**

**O ensino da língua inglesa no Brasil e a formação de professores .....26**

Miquéias Nunes Costa

**DOI: 10.47573/aya.5379.2.79.2**

**03**

**Relação entre família e escola: percepções docentes sobre o impacto na aprendizagem de alunos na rede pública estadual em Itacoatiara/ Amazonas-Brasil .....38**

Antônio Carlos Cortez Pinheiro  
Wagner Barros Teixeira

**DOI: 10.47573/aya.5379.2.79.3**

**04**

**Evolução e cenário das matrículas na rede privada de ensino médio em Santa Catarina no período de 2017 a 2024 .....53**

Aloysio dos Santos Bahiense Junior

**DOI: 10.47573/aya.5379.2.79.4**

# 05

## **Ensino em tempos de pandemia: a percepção dos alunos em relação ao Ensino Remoto Emergencial (ERE) .....68**

Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte  
Nívia Maria Carrijo do Vale  
Rayner Max Fernandes Lima

DOI: 10.47573/aya.5379.2.79.5

# 06

## **O ensino de matemática através da resolução de problemas: uma proposta metodológica para aprendizagem de geometria analítica em cursos técnicos integrados ao ensino médio .80**

Manoel dos Santos Costa  
Ana Célia de Jesus Martins  
Érica Marlúcia Leite Pagani  
Norma Suely Gomes Allevato

DOI: 10.47573/aya.5379.2.79.6

# 07

## **A didática e a pedagogia no ensino superior: aprofundamentos teórico-metodológicos .....91**

Joelson Juk

DOI: 10.47573/aya.5379.2.79.7

# 08

## **Pesquisa em educação musical e o jogo de escalas: um modo de analisar o fenômeno social .....105**

Cristina Rolim Wolffenbüttel

DOI: 10.47573/aya.5379.2.79.8

# 09

## **O novo ensino médio na rede estadual de educação do estado do RS e suas relações com o mundo do trabalho.....113**

Marcus Minervini Fuchs  
Vicente Cabreira Calheiros

DOI: 10.47573/aya.5379.2.79.9

# 10

## **As diferentes representações sociais no processo de ensino-aprendizagem: família x escola e a indisciplina escolar na rede pública de Manaus-AM .....124**

Ana Paula Raio de Moraes  
Aureliano Medina

DOI: 10.47573/aya.5379.2.79.10

# 11

## **Uma proposta de atividade para o ensino de gráficos estatísticos a partir da obesidade no Brasil para o 9º ano do ensino fundamental .137**

Shashenny Vilela de Melo  
Janaina Viana Barros

DOI: 10.47573/aya.5379.2.79.11

# 12

## **Diferenças dos fatores socioculturais, econômicos e familiares que contribuem para a violência escolar junto aos alunos do ensino médio das Escolas Estaduais Ceti Professor Manuel Vicente Ferreira Lima e João Vieira ..149**

Maria Erivânia Oliveira Lima

DOI: 10.47573/aya.5379.2.79.12

# 13

**A relação escola x família e o processo de ensino-aprendizagem em Manaus-AM: a busca do equilíbrio pela cooperação .....165**

Ana Paula Raio de Moraes  
Aureliano Medina

DOI: 10.47573/aya.5379.2.79.13

# 14

**Contribuições do serviço social na melhoria da saúde mental dos alunos de duas escolas da rede estadual no ensino médio regular, no município de Coari/Amazonas/Brasil, no ano de 2021 .....179**

Raicélia Lima da Silveira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.79.14

# 15

**Diferenças metodológicas que contribuem para amenizar as dificuldades de leitura, escrita e interpretação dos alunos do 9º ano do ensino fundamental II das Escolas Estaduais Nossa Senhora do Perpétuo Socorro e Prefeito Alexandre Montoril-GM3, no município de Coari-Amazonas-Brasil.....193**

Maria Marcondes Carvalho Gama

DOI: 10.47573/aya.5379.2.79.15

# 16

**Educação de jovens e adultos: fatores que influenciam na evasão escolar entre duas escolas estaduais, na modalidade da EJA, no Município de Coari/Amazonas/Brasil .....209**

Ana Maria dos Santos Afonso

DOI: 10.47573/aya.5379.2.79.16



# 17

## **Ensino médio integrado: contradições do sistema capital e o dilema da formação humana integral .....226**

Adolfo Martins da Silva  
Alessandro Silva de Oliveira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.79.17

# 18

## **Alfabetização pós-isolamento social: um processo de interação e construção de conhecimento .....241**

Cibele A. Copetti Bottega  
Lauren Slongo Braidá

DOI: 10.47573/aya.5379.2.79.18

# 19

## **Evolução da educação a distância na sociedade brasileira .....247**

Mayderson da Costa Araújo

DOI: 10.47573/aya.5379.2.79.19

# 20

## **A ética de Spinoza: a filosofia da libertação .258**

Luiz Felipe Bergmann

DOI: 10.47573/aya.5379.2.79.20

# 21

## **Escolas de tempo integral: realidades e reflexões.....267**

Caroline de Souza Mathias  
Juan Alberto Beranger

DOI: 10.47573/aya.5379.2.79.21

## 22

### **Prática musical e sua importância: a relação com a BNCC.....279**

Kyssia Lilian Pessoa Trindade

DOI: 10.47573/aya.5379.2.79.22

## 23

### **O que a gestão tem a nos dizer: aportes bibliográficos.....286**

Sandra Maria de Souza Tavares

Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.5379.2.79.23

## 24

### **A língua espanhola no ensino médio brasileiro: concepções sobre a leitura, escrita e a comunicação na construção do saber multicultural.....301**

Ozivaldo Bentes de Carvalho

Juan Alberto Beranger

DOI: 10.47573/aya.5379.2.79.24

## 25

### **O perfil do professor no século XXI, diante de alunos cada vez mais conectados: os sete saberes propostos por Edgar Morin para a formação de um professor inovador – perspectivas e entraves no uso de tecnologias nas escolas públicas de ensino básico .....318**

Raimundo Nonato da Silva Cabral

DOI: 10.47573/aya.5379.2.79.25

# 26

**A prática da lei 10.639/2003 nas diversas modalidades do ensino básico público: processo de inclusão educacional da população preta em Porto Velho .....327**

Geanne Ferreira Leite  
Jacson Ferreira Lucas  
Natália De Paula Macedo

DOI: 10.47573/aya.5379.2.79.26

**Organizadora .....339**

**Índice Remissivo .....340**

# Apresentação

Apresentar um livro é sempre uma responsabilidade e muito desafiador, principalmente por nele conter tanto de cada autor, de cada pesquisa, suas aspirações, suas expectativas, seus achados e o mais importante de tudo a disseminação do conhecimento produzido cientificamente.

Nesta coletânea de **“Educação e o ensino contemporâneo: práticas, discussões e relatos de experiências 3”**, abrange diversas áreas da educação e do ensino, refletindo a percepção de vários autores.

Portanto, a organização deste livro é resultado dos estudos desenvolvidos por diversos pesquisadores e que tem como finalidade ampliar o conhecimento aplicado às áreas da educação e do ensino evidenciando o quão presentes elas encontram-se em diversos contextos escolares e familiares, em busca da disseminação do conhecimento e do aprimoramento das competências profissionais e acadêmicas.

Este volume traz vinte e seis (26) capítulos com as mais diversas temáticas e discussões, as quais mostram cada vez mais a necessidade de pesquisas voltadas para as áreas da educação e ensino. Os estudos abordam discussões como: história da matemática; ensino da língua inglesa; relação entre família e escola; evolução e cenário das matrículas na rede privada de ensino médio; ensino em tempos de pandemia; ensino de matemática; didática e a pedagogia no ensino superior; educação musical e o jogo de escalas; novo ensino médio na rede estadual de educação; proposta de atividade para o ensino de gráficos estatísticos; representações sociais no processo de ensino-aprendizagem; serviço social na melhoria da saúde mental dos alunos; dificuldades de leitura, escrita e interpretação; educação de jovens e adultos; ensino médio integrado; alfabetização pós-isolamento social; evolução da educação a distância na sociedade brasileira; a ética de Spinoza; escolas de tempo integral; prática musical; língua espanhola no ensino médio brasileiro; perfil do professor no século XXI e por fim, a prática da lei 10.639/2003.

Por esta breve apresentação percebe-se o quão diverso, profícuo e interessante são os artigos trazidos para este volume, aproveito o ensejo para parabenizar os autores aos quais se dispuseram a compartilhar todo conhecimento científico produzido.

Espero que de uma maneira ou de outra os leitores que tiverem a possibilidade de ler este volume, tenham a mesma satisfação que senti ao ler cada capítulo.

Boa leitura!

*Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jacimara Oliveira da Silva Pessoa*

# 01

## **A história da matemática como estratégia de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental**

## **The History of Mathematics as a teaching and learning strategy in the early years of elementary school**

---

*Mayara da Silva Reis*

*IFMA/Brasil*

*Aparecida do Carmo Fernandes Cheroti*

*IFMA/Brasil/*

*Benjamim Cardoso Silva Neto*

*IFMA/Brasil*

*Juliana Fávaro Poli*

*Prefeitura de Jundiaí/SP*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.79.1

## RESUMO

O presente estudo visa identificar as principais dificuldades dos professores dos anos iniciais de uma Escola Municipal, localizada no município de Lago dos Rodrigues-MA, de contextualizar a matemática à realidade cotidiana do aluno, através do ensino da História da Matemática. A pesquisa tem abordagem qualitativa e foi desenvolvida junto as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o estudo de campo considerado descritivo, visou identificar, registrar, analisar e descrever as causas das dificuldades que as professoras encontram na inserção de novas metodologias e conteúdos voltados para o ensino de Matemática mediado pela História da Matemática, que buscam resgatar a aprendizagem de forma contextualizada. Constatou-se que as professoras participantes da pesquisa utilizam como recurso nas aulas de matemática os livros didáticos, que por sua vez, a metodologia apresentada parte da abstração dos conteúdos. Destaca-se que os livros didáticos pouco abordam sobre a História da Matemática, que por sua vez apresentam apenas conteúdos sequenciados, onde as professoras não fazem uso de outra ferramenta nas aulas de matemática além do livro didático.

**Palavras-chave:** ensino de matemática. história da matemática. livro didático.

## ABSTRACT

The present study aims to identify the main difficulties of teachers in the early years of a Municipal School, located in the municipality of Lago dos Rodrigues-MA, to contextualize mathematics to the student's reality, through the teaching of the History of Mathematics. The research has a qualitative approach and was developed together with the initial years of elementary school, the descriptive study field study, the recorder, study and describe the causes of the difficulties that teachers find in the insertion of new methodologies, teachers and materials of study for new methodologies the Teaching of Mathematics through the History of Mathematics, which seeks to seek learning in a contextualized way. It was found that as teachers participating in the research use textbooks as a resource in mathematics classes, which in turn, the methodology presented starts from the abstraction of the contents. It is noteworthy that textbooks do not address History, which in turn only presents sequenced contents, where they do not use another tool in mathematics classes besides the textbook.

**Keywords:** teaching mathematics. history of mathematics. textbook.

## INTRODUÇÃO

A pesquisa em História da Matemática contribui positivamente para a melhoria do ensino e aprendizagem dos alunos nesta área do conhecimento, sendo que a qualidade do ensino possa permitir a construção de uma imagem positiva e adequada da Matemática. Garnica e Souza (2012) destacam que a História da Matemática visa a compreender as alterações e permanências nas práticas relativas ao ensino e à aprendizagem de Matemática, a estudar como as comunidades se organizam no que diz respeito à necessidade de produzir, usar e compartilhar conhecimentos matemáticos e como, afinal de contas, as práticas do passado que podem nos ajudar a compreender, projetar e avaliar as práticas do presente.

No Ensino Fundamental I (anos iniciais), revela-se cada vez mais necessário para o campo da didática do ensino a História da Matemática, visto que a Matemática não pode ser considerada como acúmulo de informação sem objetivos pertinentes a vida cotidiana e nem tão pouco desvinculada das demais áreas do saber humano (Miguel e Miorim, 2011).

O uso da História da Matemática em sala de aula é defendido e difundido por pesquisadores da Educação Matemática que a apoiam e a teorizam como uma fonte de recursos didáticos para o ensino, para Miguel e Miorim (2008), a história pode atuar como um elemento que venha a proporcionar uma aprendizagem significativa aos alunos, fornecendo métodos aos professores, de modo a levar os discentes a uma compreensão da matemática escolar de uma forma atrativa, com base em alguns episódios ou problemas matemáticos históricos que venham a ser trabalhados em aulas.

Destaca-se o problema da pesquisa, que está em volta do seguinte questionamento: Como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola municipal Professora Santinha utilizam a História da Matemática como instrumento de ensino/aprendizado? Trata-se nesse estudo a História da Matemática como instrumento de ensino/aprendizado, que por sua vez caberá identificar se as professoras compreendem que o uso de informações históricas pode auxiliar e melhorar o planejamento e a execução de suas explanações durante as aulas de matemática, bem como para potencializar a aprendizagem matemática dos alunos.

Com base nesta análise, objetivou-se identificar as principais dificuldades dos professores dos anos iniciais da referida escola, em contextualizar a matemática a realidade cotidiano do aluno, através do ensino da História da Matemática. Nesse contexto, através da pesquisa realizada junto às professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pode-se identificar tais dificuldades em relação ao uso da Tendência História da Matemática.

O interesse da pesquisadora surge a partir da experiência vivenciada como orientadora de estudo em formação de professores de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, por meio do Programa Pacto Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), pode-se observar as dificuldades das professoras nas aulas de Matemática, as quais relatavam o quanto precisavam de orientações e encaminhamentos didáticos. Foi possível constatar as dificuldades das professoras em alfabetizar seus alunos na área da matemática, a partir do levantamento de informações realizado na pesquisa, quando as mesmas destacaram que os maiores obstáculos quanto ao uso da História da Matemática em sala de aula é não terem formação específica para a tendência matemática pesquisada.

Visto que nessa etapa de ensino reconhecemos que são muitos os alunos e professores que relacionam o ensino e a aprendizagem dessa disciplina escolar às ideias e às técnicas matemáticas num contexto de exercícios, em que o professor assume a responsabilidade de apresentar as técnicas e os alunos reproduzem, de forma mecânica, ideias das quais desconhecem aplicabilidades no contexto da vida real.

O uso da história da matemática em sala de aula, por sua vez, de acordo com Mendes (2009) se edifica através da história das ideias, biografias de matemáticos e de estudiosos da matemática, histórica de métodos e metodologias de soluções, história de problemas, soluções e problematizações, além do contexto holístico de desenvolvimento de conceitos matemáticos identificados através dos conteúdos matemáticos trabalhados em sala de aula.

A História da Matemática, no entanto, pode ser inserida em sala de aula possibilitando visualizações e compreensões sobre a formação da disciplina, e principalmente desmistificando a ideia de que a matemática é uma ciência pronta e acabada por si, sem uma história e sem uma produção.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa parte de um estudo descritivo, transversal e de abordagem qualitativa, tendo como procedimento metodológico do tipo levantamento, onde foram aplicados questionários na obtenção de respostas, que tem por intenção garantir a precisão dos resultados, evitar distorções de análise e interpretação, possibilitando uma margem de segurança quanto às interferências feitas (RICHARDSON, 1999).

O estudo é considerado descritivo, pois visa a identificação, registro e análise das características, que se relacionam. Realiza-se o estudo, a análise, o registro e a interpretação dos fatos do mundo físico sem interferência do pesquisador.

Conforme Gil (2002), o procedimento técnico levantamento envolve a interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer, mediante as análises das respostas e interpretação, obteve-se as conclusões correspondentes aos dados coletados.

O campo de pesquisa a Escola Municipal Professora Santinha, localizada no município de Lago dos Rodrigues/MA, atende alunos de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino. Dentre 10 (dez) professoras que trabalham no estabelecimento, somente 05 (cinco) professoras responderam ao questionário. Contendo perguntas abertas e fechadas, tais perguntas basearam em aspectos a serem pesquisados sobre métodos que os professores utilizam, seus conhecimentos acerca do trabalho com o uso da História da Matemática, dificuldades na utilização da história da matemática em sala de aula e de que forma buscam resgatar a aprendizagem contextualizada.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Partindo da pesquisa de campo, pode-se obter o resultado junto às professoras sobre suas dificuldades e conhecimentos acerca da tendência História da Matemática, uma vez consolidada a importância desse recurso como auxílio nas aulas de matemática e como os professores estão utilizando as metodologias de ensino da matemática, que em teoria tanto podem ajudar no processo de ensino, como também na aprendizagem dos alunos.

As professoras participantes da pesquisa têm formação superior em Pedagogia, visto que o curso de Pedagogia é a área de formação exigida aos professores que trabalham nas séries iniciais do Ensino Fundamental, esse profissional ministra todas as disciplinas curriculares, dentre elas a Matemática.

Segundo Carvalho (2009), é preciso refletir como se dá a aprendizagem não só dos alunos, mas também dos próprios professores, pois a construção do conhecimento matemático além de envolver referenciais teórico-metodológicos que possibilita refletir sobre a disciplina nos anos iniciais do Ensino Fundamental é preciso propiciar atividades em que os alunos vivenciem



situações do seu cotidiano.

Em relação às situações em que já realizaram o uso da História da Matemática em sala de aula, relataram às seguintes situações:

P1 - Aulas sobre a história de como surgiu os números;

P2 - A história dos números naturais;

P3 - Somente contei a história dos números;

P4 – Somente história dos números;

P5 - Já trabalhei com a história dos números.

A partir das respostas das professoras, percebeu-se a História da Matemática se resume apenas a história dos números. Essa visão reducionista da História da Matemática tem impacto significativo no trabalho pedagógico que se realiza em sala de aula. Já que a História da Matemática está relacionada com o cotidiano atual, com os tempos passados históricos da humanidade, relacionando a vida ao contexto matemático. Sendo assim, há uma grande necessidade de aperfeiçoamento e realizações de formações pautadas nas novas e diferentes perspectivas a serem implementadas para o ensino de Matemática mais significativa através da História da Matemática.

Ao serem questionadas sobre se já estudaram algo voltado para a utilização da História da Matemática como estratégia de ensino e aprendizagem, a resposta que predominou foi o não, e, ressaltaram ainda, o não conhecimento sobre a Tendência da Matemática.

Com base em Garnica e Souza (2012), “a História da Matemática exercita um diálogo entre História e Matemática, que visa a compreender as alterações e permanências nas práticas relativas à produção de Matemática”. Ou seja, o estudo da história da matemática é construído por versões sobre como os conceitos matemáticos se desenvolveram e como a comunidade que trabalha e produz matemática se organizam na produção e compartilhamento dos conhecimentos matemáticos.

Prosseguindo a análise da pesquisa, ao questionar às professoras sobre como utilizam o livro didático em sala de aula e se existem informações históricas sobre conteúdos matemáticos, apresentaram as seguintes respostas:

P1 - Sim, em alguns conteúdos há histórias sobre o uso da matemática;

P2 - Uso sempre o livro didático. Visto que contamos somente esse recurso onde os alunos acompanham a aula. Existe histórias no início do capítulo do livro;

P3 – Uso o livro sempre. Poucas situações de história no livro de matemática;

P4 - Eu sempre uso o livro didático. Há pouca informação de história da matemática;

P5 - Utilizo sempre o livro didático. Mas há poucas informações históricas da matemática.

Sendo o livro didático a ferramenta mais acessível às professoras no desenvolvimento das aulas de matemática, constatou-se que elas não fazem uso de outras ferramentas e a História da Matemática, a tendência pesquisada, foi apresentada com o mínimo de importância, vista

nos livros didáticos com poucas informações.

No que tange a formação do professor na contemporaneidade, Vione (2009), ressalta que tanto a formação do professor como a do educando contemporâneo, é necessário desmitificar o processo matemático, como também é preciso que se desperte o interesse pela história da matemática na contemporaneidade, resgatando assim a importância do ensino da matemática no contexto atual.

Logo em seguida, questionou-se as professoras se encontram obstáculos no uso da história da matemática em sala de aula:

P1 - Sim. A história da matemática nos livros didáticos vem numa linguagem de difícil entendimento para crianças;

P2 - Sim. Pois nós professores das séries iniciais não tivemos e não temos formação específica para a história da matemática;

P3 - Existe sim. Mas acredito que com formações ajudariam muito o trabalho com história da matemática;

P4 - Sim. Pois não tive formação para essa área;

P5 - Sim. Observo que há muitos obstáculos que nos impedem de avançar no ensino das séries iniciais com o uso da história da matemática, mas há que se tentar mudar as estratégias de ensino para que possa alcançar os objetivos, trabalhar usando a história da matemática, ainda acho muito complexo. (EU ACHO QUE SEMPRE QUE SE REFERIR AOS PROFESSORES PODE DAR OUTRO TIPO DE DESTAQUE SEM RECUAR, PORQUE VAI FICAR SEMELHANTE ÀS CITAÇÕES).

É importante destacar, a partir das respostas das professoras pesquisadas, que a matemática pode ser apresentada em diversas possibilidades de atividades diferenciadas que vão muito além das infundáveis sequências de exercícios e memorização de métodos e fórmulas que o livro didático apresenta. Por sua vez, a História da Matemática pode ser explorada e contextualizada enquanto recurso, no processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos.

Em relação ao que as professoras acreditam ser uma maneira correta de utilizar a história da Matemática em sala de aula, apresentaram as seguintes respostas:

P1 - Contextualizar a história da matemática com a realidade dos alunos!;

P2 - Contextualizando os conteúdos da matemática;

P3 - Dinamizar as aulas;

P4 - Contar histórias que envolvem os números e situações de matemática;

P5 - Uma maneira correta é sempre buscar o que as crianças gostam de ouvir para então adentrar aos conteúdos da matemática, a partir do uso de história.

A partir das respostas desta questão, observa-se que a história da matemática, é apresentada de forma expositiva, com as atividades que se restringem apenas aos livros didáticos, sendo que é necessário transpor a teoria para a contextualização como por exemplo a prática de construção de ampolhetas para a marcação de tempo, prática que apesar de simples con-

textualiza como a passagem de tempo era marcada em um determinado período histórico, relacionando sempre a matemática à vida dos seres humanos e como resolução dos problemas relacionados ao cotidiano.

## **A História da Matemática e o Livro Didático das séries iniciais do Ensino Fundamental**

Os atuais livros didáticos dos anos iniciais do ensino fundamental, apresentam propostas didáticas que contemplam mais de uma área de conhecimento (COMO ASSIM?). Conforme Sampaio & Silva (2012), ressaltam que trabalhar as disciplinas de maneira interdisciplinar é muito importante, visto que é fundamental para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, fazendo relações com outras ciências e com o cotidiano chama a atenção dos mesmos.

Considerando o estudo da História da Matemática presente nos livros didáticos dos anos iniciais e recurso considerado o mais acessível às escolas públicas do Brasil, nos estudos de Pachêco e Silva (2021) destacam que a presença dos aspectos históricos da Matemática encontrados nos livros didáticos está justificada por duas perspectivas. Na primeira perspectiva o autor do livro almeja situar seus usuários a entenderem como surgiu o conceito de determinado conceito matemático e a segunda perspectiva, é que ela se trata de uma exigência do Programa Nacional do Livro Didático.

Sendo assim, a História da Matemática apresentada nesse pela perspectiva das professoras, o material didático é visto como uma informação acrescentada a um determinado conteúdo e como cita Brasil (1997), muitas vezes não passa de apresentação de fatos ou biografias de matemáticos famosos. da mesma forma expõe Alencar (2018) quando informa que há uma convicção de que o uso da história da matemática pode partir de ideias presentes em passagens e em textos nos livros didáticos para novos aprofundamentos por parte do docente e se constitui em uma abertura para motivação, curiosidade, contextualização e compreensão da Matemática como construção humana.

Vianna (1995) cita quatro categorias adequadas para os livros didáticos da época, e acrescenta que “em breve nos depararemos com histórias e dissertações de mestrado onde se analisará o abandono do uso da História da Matemática por inócuo para a aprendizagem da Matemática”. Porém, os estudos de Bianchi (2006) mostram que houve um aumento significativo da presença da História da Matemática nos livros didáticos, por se tratar de um recurso indicado pelo PCN (1998), na época.

Entretanto, é importante destacar que a presença da História da Matemática nos livros didáticos é suficientemente o ponto de partida para o ensino da matemática se o professor estiver preparado para fazer uso desse recurso. Tratando dos anos iniciais do ensino fundamental, entende-se por meio de Bicudo (2003) que a educação matemática abrange atos de ensino e por sua vez ações didáticas que objetivam desenvolver os potenciais do aluno, cabendo ao professor desenvolver métodos e intervenções ao se trabalhar com ideias matemáticas.

De acordo com Bianchi (2006), “os Livros Didáticos são objetos familiares, onde alunos, seus pais e docentes, quase todos, já entraram em contato com esses”. Sendo qualquer que seja alguém que apresente um assunto sobre livros escolares, têm histórias para contar, uma opinião a colocar ou uma crítica a formar.

Bianchi (2006) revela que professores de Matemática que produzem Livros Didáticos aumentaram e que o interesse dos mesmos pelos velhos impressos vêm crescendo gradativamente e destaca “[...] uma corrente visível sobre todas as inúmeras exposições histórico-escolares de caráter local, regional ou nacional organizadas, que se definem com intenção de exibição pública, conforme critérios historiográficos e sistemáticos dos livros”.

De acordo com Choppin (2000) os livros são necessários e que sejam elementares, translúcido, indispensável, com metodologias claras, familiares e que dispensem esforços dos alunos. Logo é necessária a formação dos professores que ensinam Matemática de maneiras que os apresentem oportunidades para refletir sobre sua prática, compreendendo seus métodos de ensino e propondo atividades investigativas a partir do contexto histórico e social do aluno.

Pachêco e Silva (2021) sobre a relevância dos livros didáticos para o processo de ensino e de aprendizagem, os autores apontam que é o recurso mais rotineiro em sala de aula. Acrescenta ainda, que o professor deve tomar conhecimento do Livro Didático, desde a organização de conteúdos e atividades propostas, de forma que possa proporcionar a aprendizagem dos alunos (BITTAR, 2017).

Em suma, Pachêco e Silva (2021) enfatizam que os livros didáticos propõem sugestões aos professores se fundamentarem e ministrarem os conteúdos e situações-problema para os alunos solucionarem em grupo ou individualmente, situações da História da Matemática e dentre outros elementos.

## **A história da matemática como uma das estratégias da aprendizagem contextualizada**

A História da Matemática como recurso instrumentalizado nas aulas de matemática ao decorrer dos anos, ganha com maior expressividade a partir da década de 90 no Brasil. Esta tendência matemática assume a função da organização dos conteúdos que se retende ensinar, como também com o papel de definir o modo de racionar próprio do conhecimento que se quer construir.

As primeiras manifestações no Brasil acerca da inserção de informações e elementos históricos nos livros didáticos de Matemática e em oficinas voltadas para professores se iniciou em 1930 em virtude da Reforma Francisco Campos (Miguel; Miorim, 2011).

Conforme Farago (2003), conhecer a história da matemática permite colocar em prática situações didáticas pertinentes para efetivar a aprendizagem do aluno na busca do conhecimento que se pode ter sobre a origem da noção de ensinar. Além disso, tal fato explicita o tipo de problema a ser resolvido, as dificuldades que surgiram a partir daí e o modo como foram superados os desafios.

A Matemática Moderna, essencialmente teórica, criou algumas tendências que deixam de lado o verdadeiro papel prático da disciplina: a grande maioria dos conceitos matemáticos foi criada para resolver problemas do cotidiano do homem, atendendo às suas necessidades no decorrer da evolução. Ao perder de vista esses problemas, a matemática perdeu, igualmente, o seu sentido.

Para a formação do professor contemporâneo, bem como a do educando, é interessan-

te desmistificar o processo matemático, mostrando que ele está inserido nessa tradição por se tratar de uma obra do espírito humana. É preciso que se desperte o interesse pela história da matemática na contemporaneidade, ao proporcionar através dessa abordagem um envolvimento gradativo por parte dos alunos e dos professores. Com isso, resgata-se, igualmente, a importância do ensino da matemática no contexto atual.

No Brasil, o nosso grande desafio está justamente na falta de formação dos professores de matemática, pois a maior parte das tentativas de integração da história da matemática no ensino universitário teve vida curta. Nas tendências atuais, essa abordagem do ensino revela-se cada vez mais necessária para o campo da didática, da análise dos obstáculos didáticos ou do trabalho com erros dos nossos alunos. Para isso, faz-se necessário que se trate da análise e atualização das nossas próprias práticas pedagógicas.

A utilização da história da matemática em sala de aula busca resgatar essa aprendizagem contextualizada. Atualmente, observa-se um crescimento do número de professores que percebe que a maior parte do interesse e do êxito dos alunos no estudo matemático, assim como em outras ciências do conhecimento, melhora consideravelmente quando os ajudamos a fazer as conexões entre a informação nova (conhecimento) e as suas experiências ou conhecimentos anteriores.

O despertar do interesse e a participação dos alunos ao desenvolverem suas atividades no espaço escolar aumentam gradativamente quando lhes ensinamos por que estão aprendendo esses conceitos e como podem usá-los fora da sala de aula, buscando uma educação por competências, sendo uma das recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os PCN's (Brasil, 2000), indicam o trabalho com a História da Matemática de modo a relacioná-la com a história da humanidade, ressaltando ainda, que o conhecimento da história dos conceitos matemáticos precisa fazer parte da formação dos professores para que tenham elementos que lhes permitam mostrar aos alunos a Matemática como ciência que não trata de verdades eternas, infalíveis e imutáveis, mas ciência dinâmica, sempre aberta à incorporação de novos conhecimentos.

Anglin (2001), defende a ideia mais esclarecedora da relação do trabalho de Matemática e as tecnologias, ainda em relação à construção de versões históricas acerca da Matemática. Em continuidade, o mesmo alerta quanto a construção de versões históricas acerca da Matemática, há que se cuidar para não organizar de modo estanque e meramente cronológico, como “fulano descobriu” tal conceito, colocando como superior o outro, ou ainda, de que é interessante pensar em linhas evolutivas no estudo da História.

A BNCC (2017) orienta-se pelo pressuposto de que a aprendizagem em Matemática está intrinsecamente relacionada à compreensão, ou seja, à apreensão de significados dos objetos matemáticos, sem deixar de lado suas aplicações.

As competências específicas de Matemática para o ensino fundamental, segundo a BNCC (2017),

Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho.

Destaca-se nesse estudo, as habilidades que abordam a História da Matemática presentes na BNCC (2018), abaixo estão especificadas em tabela as habilidades encontradas do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, conteúdos e objetivos que tratam da História da Matemática:

**Quadro 01- Habilidades da BNCC nas séries iniciais do ensino fundamental**

Ano	Habilidades	Conteúdos	Objetivos
2º	(EF02MA01) Comparar e ordenar números naturais (até a ordem de centenas) pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional e função do zero).	A construção do número no processo histórico dos povos e culturas.	Identificar a quantidade de algarismos em um número e da posição ocupada por eles na escrita numérica;
3º	(EF03MA02) Identificar características do sistema de numeração decimal, utilizando a composição e a decomposição de número natural de até quatro ordens.	História da Matemática na construção do número e nos princípios do sistema de numeração decimal. Números romanos, contextualizado com a introdução de séculos em História.	Compreender a construção do número e os princípios do sistema de numeração decimal dentro da história da matemática. Reconhecer, ler e escrever os algarismos romanos em diferentes contextos.
4º	(EF04MA01) Ler, escrever e ordenar números naturais até a ordem de dezenas de milhar.	História da Matemática introduzindo a história dos números Romanos.	Reconhecer a Matemática como uma construção humana.
5º	(EF05MA01) Ler, escrever e ordenar números naturais até a ordem das centenas de milhar com compreensão das principais características do sistema de numeração decimal.	História da Matemática relacionando-a com os números racionais. (nesse caso, sugerir um link para o aluno assistir a história dos números)	Ampliar o conhecimento sobre a história da Matemática, estabelecendo relações entre os sistemas de numeração antigos e a identificação do surgimento de novos sistemas em decorrência dos avanços tecnológicos sistema binário e hexadecimal (memória de armazenamento de dados megabytes, gigabytes, etc.).

Fonte: da autora

Conforme as habilidades acima especificadas, tratam a História da Matemática como um importante recurso didático para o ensino e aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental, orientando assim o ensino para tratar da evolução simbólica da matemática e como também valorizando a simbologia da matemática no contexto atual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que o professor deve desenvolver as suas competências e habilidades que partem de um contador de história até um grande articulador de ideias. O assunto é a história da matemática e o professor deve contá-la aos alunos ao invés de relatar, despertando o interesse pelo fato acontecido por parte do educando.

Por meio da pesquisa foi possível atingir os objetivos do trabalho, conforme as respostas obtidas na pesquisa aplicada às professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola Unidade Escolar Professora Santinha, comprou-se as dificuldades das mesmas em fazer uso da História da Matemática, buscando estratégias e situações matemáticas reais do cotidiano dos alunos.

Pode-se constatar que as professoras não realizam estudo e capacitações voltadas para a contextualização do ensino da matemática, visto que o desenvolvimento de uma aula contextualizada exige do professor um preparo no sentido teórico dos conteúdos e suas aplicabilidades no contexto contemporâneo. Além disso, deve-se levar em consideração a aplicabilidade que seu aluno vive e os acontecimentos em nível municipal, estadual, nacional e mundial.

Foi evidenciado que o Livro Didático é o principal recurso didático utilizado pelas professoras, acrescentando que os mesmos pouco abordam sobre a História da Matemática. Percebeu-se que as professoras não levam em consideração em suas aulas, a História da Matemática como recurso didático, que propicia reflexões acerca dos conhecimentos matemáticos do dia a dia do aluno, que uma vez ela inserida em suas aulas, cabe ao docente planejar intenções adequadas aos seus objetivos e conteúdos matemáticos.

Portando, o levantamento de dados da pesquisa de campo permitiu o conhecimento sobre as principais dificuldades das professoras do 1º ao 5º ano, em relação ao ensino através da História da Matemática, sendo as causas das dificuldades na inserção de novas metodologias e conteúdos voltados para o ensino em História da Matemática, pode-se constatar a falta de formação, pouco conhecimento sobre a tendência matemática e o Livro Didático como único recurso, fonte de pesquisa e ensino.

Sendo assim, para que essa metodologia integre os currículos e ofereça os benefícios aqui discutidos para o ensino da matemática cumpre salientar que o professor é o principal articulador dessa mudança. Cabendo ao mesmo buscar metodologias aplicáveis, formações, reflexões e estudo sobre sua prática docente, investindo em trabalhos matemáticos investigativos com base no contexto histórico social do aluno.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, Alexsandro Coelho. Uma análise discursiva sobre a História da Matemática presente no livro didático de Matemática. Boletim Cearense de Educação e História da Matemática, v. 5, n. 14., Fortaleza, p. 299-310, 2018.

BODEI, Remo. A História tem um sentido? Tradução Reginaldo Di Piero. Bauru (SP): EDUSC, 2001.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, Mercedes. O ensino da matemática nos cursos de Pedagogia. A formação do professor polivalente. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – PUC-SP. 2009.

BARONI, R. L. S.; TEIXEIRA, M.V.; NOBRE, S. R. A investigação científica em História da Matemática e suas relações com o Programa de Pós-graduação em Educação Matemática. In BICUDO, M. A. V. & BORBA, M. C. (orgs.). Educação Matemática: Pesquisa em movimento. São Paulo: Cortez, p.164 – 185. 2004.

BENITO, A. E. El Libro Escolar como espaço de Memória. In: OSSENBACH, G.; SOMOZA, M. (eds.). Los Manuales Escolares como fuente para la Historia de la Educacion em América Latina. 1. ed. Madrid: Lerko Print, 2001. p. 46-66.

BIANCHI, Maria Isabel Zanutto. Uma reflexão sobre a presença da História da Matemática nos Livros Didáticos. 2006, 116f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – Área de Concentração em Ensino e Aprendizagem da Matemática e seus Fundamentos Filosófico-Científicos. Universidade Estadual Paulista/ Instituto de Geociências e Ciências Exatas - Campus de Rio Claro. Rio Claro/SP, 2006.

BICUDO, M. A. V. (org.). Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas. São Paulo: UNESP, 1999, p. 97-115.

BITTAR, M. A Teoria Antropológica do Didático como ferramenta metodológica para análise de livros didáticos. Zetetiké. Campinas, SP, v. 25, n. 3, p. 364-387, set./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.20396/zet.v25i3.8648640>.

CHOPPIN, A. Passado y presente de los manuales escolares. (Traduzido por Miriam Soto Lucas) In: La cultura escolar de Europa: Tendências históricas emergentes. 1ª edição, p. 107- 141. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

D'AMBROSIO, Ubiratan. A Interface entre História e Matemática: Uma Visão Histórico-Pedagógica. Revista de Matemática, Ensino e Cultura. Natal (RN): EDUFRN, 2013.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Por que e Como Ensinar História da Matemática. In: FOSSA, J. A. (Org) Facetas do Diamante. Rio Claro – SP: Ed. SBHMat, 2000, p. 241-271.

DYNNIKOV, Circe e SAD, Lígia Arantes. Uma abordagem pedagógica do uso de fontes originais em História da Matemática. Guarapuava (PR): SBHMat, 2007.

FARAGO, Jorge L. Do ensino da história da matemática à sua contextualização para uma aprendizagem significativa. 2003, 68f. UFSC, Florianópolis: Dissertação de mestrado.

GARNICA, Ant. Vicente M.; SOUZA, Luzia Aparecida de. Elementos de História da Matemática. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

GASPAR, Maria Terezinha Jesus e MAURO, Suzeli. Contando histórias da matemática e ensinando matemática. Coleção História da Matemática para Professores. Guarapuava (PR): SBHMat, 2007.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JUNDIAI, Currículo em Foco. Disponível em: <https://educacao.jundiai.sp.gov.br/curriculo-em-foco-para-o-ano-de-2020>. Acesso em: 27 de janeiro de 2022.

MENDES, Iran Abreu. Investigação histórica no ensino da matemática. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009.

MIGUEL, Antônio; MIORIM, Maria A. História na Educação Matemática: propostas e desafios. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PACHÊCO, Franklin Fernando Ferreira; SILVA, Josinaldo José da. A História da Matemática em livros didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. REMAT: Revista Eletrônica da Matemática, Bento Gonçalves, RS, v. 7, n. 1, p. e2006, 28 mar. 2021.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Matemática. Ministério da Educação e do Desporto - Secretaria De Educação Fundamental. Brasília:



1998.

PEREIRA, E. M. A História da Matemática nos livros didáticos de Matemática do Ensino Médio: conteúdos e abordagens. 2016. 107 f. Orientadora: Mariana FeiteiroCavalari. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade Federal de Itajubá, Minas Gerais, 2016. Disponível em: [https://repositorio.unifei.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/476/dissertacao\\_pereira\\_2016.pdf](https://repositorio.unifei.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/476/dissertacao_pereira_2016.pdf). Acesso em: 03 set. 2020.

RICHARDSON, R.J. *et al.* Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

SAMPAIO, C. F.; SILVA, A. G. Uma Introdução à Biomatemática: A importância da Transdisciplinaridade entre Biologia e Matemática. In: VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, 2012, São Cristóvão-SE.

SILVA, Everaldo Raiol da; MIRANDA, Tatiana Lopes de. A investigação em história da matemática. In: X Seminário Nacional de História da Matemática. Campinas: UNICAMP, 2013.

VIANNA, C. R. Matemática e História: Algumas relações e implicações pedagógicas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 228p. São Paulo, 1995.

# 02

---

## **O ensino da língua inglesa no brasil e a formação de professores**

## **English language teaching in brazil and teacher training**

---

*Miquéias Nunes Costa*

*Mestre em Ciência da Educação Pela Universidad De La Integración De Las Américas*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.79.2

## RESUMO

O ensino de língua inglesa em todos os ambientes (virtuais ou físicos) há muito se estabelece como uma necessidade para todos, seja para educação, trabalho ou acesso total a atividades de lazer e entre outros. Isso se deve principalmente ao fato de que o movimento de globalização já está em um estágio muito avançado no século XXI e, portanto, exige uma forma de comunicação entre todos os povos. Objetivo: analisar o ensino da língua inglesa no Brasil e a formação de professores. Metodologia: A metodologia utilizada é a de revisão bibliográfica exploratória de caráter qualitativo que será respaldada a partir de livros, artigos e pesquisas. Resultado e Discussão: aprender uma segunda língua é de enorme importância para os indivíduos porque, através dela, os alunos podem expandir seus conhecimentos ao serem expostos a diferentes culturas. Atualmente, é importante um profissional bem preparado na disciplina que é muitas vezes vista por grande parte dos professores como apenas mais uma disciplina no currículo, não dando a ela a atenção que merece em sua formação no século XXI. Conclusão: O papel do inglês no mundo mudou significativamente na última década. O inglês não é mais considerado um idioma usado exclusivamente para comunicação entre falantes nativos. Assim, um professor de língua estrangeira não pode ser um indivíduo isolado dos colegas de profissão e de sua comunidade. Deve fazer parte de uma rede de outros indivíduos cujas preocupações estão constantemente fazendo perguntas sobre seu próprio desempenho e papel na sociedade.

**Palavras-chave:** educação. língua inglesa. formação de professores.

## ABSTRACT

Teaching English in all environments (virtual or physical) has long been established as a necessity for everyone, whether for education, work or full access to leisure activities, among others. This is mainly due to the fact that the globalization movement is already at a very advanced stage in the 21st century and therefore requires a form of communication between all peoples. Objective: to analyze the teaching of the English language in Brazil and the training of teachers. Methodology: The methodology used is an exploratory literature review of a qualitative nature that will be supported by books, articles and research. Result and Discussion: learning a second language is of enormous importance for individuals because, through it, students can expand their knowledge by being exposed to different cultures. Currently, it is important to have a well-prepared professional in the discipline that is often seen by most teachers as just another discipline in the curriculum, not giving it the attention, it deserves in their training in the 21st century. Conclusion: The role of English in the world has changed significantly in the last decade. English is no longer considered a language used exclusively for communication between native speakers. Thus, a foreign language teacher cannot be an individual isolated from professional colleagues and from their community. It must be part of a network of other individuals whose concerns are constantly asking questions about their own performance and role in society.

**Keywords:** education. english language. teacher training.

## INTRODUÇÃO

O inglês pode ser visto em todos os lugares da vida cotidiana, tanto física quanto virtual. Aparece em nomes de lojas e produtos, em músicas tocadas no rádio, em produtos importados,

em artigos científicos, em programas de TV e, claro, na internet. Esse fato é comum há muito tempo em todo o mundo, e o idioma em questão se tornou um elo entre as nações. Assim, no mundo de hoje, saber se comunicar nesse idioma é decisivo para a vida profissional e até pessoal de uma pessoa, não importa onde ela esteja. O inglês desempenha um grande papel nas relações humanas, pois se tornou o idioma de referência para comunicação de negócios e lazer.

O ensino de língua inglesa em todos os ambientes (virtuais ou físicos) há muito se estabelece como uma necessidade para todos, seja para educação, trabalho ou acesso total a atividades de lazer e entre outros. Isso se deve principalmente ao fato de que o movimento de globalização já está em um estágio muito avançado no século XXI e, portanto, exige uma forma de comunicação entre todos os povos. Pires (2002) afirma que à medida que a globalização avança percebemos as dificuldades colocadas pela existência de tantas línguas diferentes, que constituem um sério obstáculo à comunicação e compreensão entre as pessoas

Geralmente, os cursos de formação de professores centram-se na formação teórica e metodológica para garantir a sua plena implementação na prática da sala de aula. O tratamento dos aspectos práticos é muitas vezes superficial. No que se refere à formação de professores de língua estrangeira, vale destacar que a sala de aula é um espaço especial onde a língua é tanto uma ferramenta de trabalho quanto um objeto. Assim, entra em jogo alguns saberes que precisam de um professor para operar, como saber a língua e saber ensiná-la (FILHO, 1993).

Diante da falta de trajetórias expressivas do ensino de língua inglesa no Brasil, fica claro que essa desatenção é prejudicial ao aprendizado da língua devido à indiferença das leis educacionais e dos sistemas de ensino para a relevância da aquisição da língua estrangeira. Pode-se confirmar também que essa indiferença se reflete, legítima e se perpetua nos programas de formação de professores de língua inglesa em todo o país.

Este trabalho tem como objetivo geral analisar o ensino da língua inglesa no Brasil e a formação de professores. E entre os objetivos específicos têm-se: apresentar o processo histórico de ensino de língua inglesa no Brasil; mostrar como se encontra o ensino de língua inglesa na legislação brasileira; evidenciar processo de formação dos professores de língua inglesa;

Pensar o ensino de línguas é pensar o ensino tendo como objetivo principal a comunicação, por isso é razoável optar por tratar de um tema relacionado, pois sua discussão trará relevância para o meio educacional e para a sociedade. É impossível aprender uma língua estrangeira apenas assumindo a parte escrita. O ensino de inglês deve se concentrar na comunicação, concentrando-se nas quatro habilidades que permitem que os alunos se comuniquem: falar, ouvir, ler e escrever. Os professores de inglês que visam proporcionar um aprendizado de qualidade para seus alunos trabalharão nessa perspectiva.

Foi realizada pesquisa bibliográfica exploratória de caráter qualitativo, com o objetivo de identificar produções científicas em pesquisas nacionais sobre o ensino de língua inglesa no Brasil e a formação de professores. Para isso, foi utilizado o banco de dados online como: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), SciELO e Google Acadêmico.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### O processo histórico do ensino de língua inglesa no Brasil

A história do inglês no Brasil se confunde com a história do país, pois naquela época, desde o descobrimento e colonização do Brasil e de toda a América, a grande potência da época, a Inglaterra, já havia influenciado o mundo com sua língua, cultura, arquitetura e linguagem devido ao seu enorme desenvolvimento e crescimento econômico. Assim, aventureiros que na época desejavam expandir seus negócios começaram suas atividades em busca das riquezas que o outro lado do mundo tinha a oferecer.

Segundo Lima e Gladys (2008), foi o bloqueio da Europa Continental com a Inglaterra estreitou os laços comerciais do país com o Brasil. Com a chegada do regente, Dom João VI, várias firmas britânicas também chegaram, como imprensa, telégrafo, trilhos de trem, lampiões a gás e outras atividades. No mesmo período, a imagem dos professores de inglês surgiu devido à necessidade de comunicação entre ingleses e brasileiros, pois ao empregar "nativos" era necessário um nível razoável de compreensão entre as pessoas envolvidas. Logo, em 22 de junho de 1809, o regente de Portugal, D. João VI, assinou um decreto determinando a abertura de uma escola de francês e uma escola de língua inglesa no Brasil, iniciando assim oficialmente o ensino de inglês no país.

O inglês continuou a ser ensinado para fins estritamente econômicos, ou porque o mercado de trabalho exigia treinamento de pessoal ou para comunicação de negócios com países estrangeiros. Em 1887, surgiu a primeira instituição a implementar o ensino de inglês em seu currículo, o Colégio Pedro II. As chamadas línguas vivas eram ensinadas da mesma forma que as línguas mortas: tradução e análise gramatical.

Do surgimento do Colégio Pedro II até 1930, o país passou por mudanças sociais e políticas que afetaram todo o país em termos de leis, posições, ideias e objetivos. Em 1889, com a proclamação da República, entre outras mudanças, a educação assumiu um significado mais ambicioso do que no passado. Em tese, os alunos do colégio passaram a receber formação voltada para o ensino superior, perdendo o caráter preparatório. (LIMA; GLADYS 2008).

Há descontinuidades no ensino da língua inglesa, ora obrigatório, ora não, ora ministrado de cunho científico, ora voltado para o mundo literário. Mesmo assim, a educação ganhou força em todo o país sob o governo de Getúlio Vargas na década de 1930, acompanhando as tensões políticas criadas pela Segunda Guerra Mundial. Como resultado da imigração alemã ocorrida no século passado, o inglês foi amplamente difundido como uma necessidade estratégica para compensar o prestígio internacional da Alemanha.

Após a Segunda Guerra Mundial, a Inglaterra perde espaço para os Estados Unidos. O ensino de inglês começa a ganhar mais destaque e importância no Brasil, pois agora ocupa mais espaço na carga horária em detrimento de línguas mortas como o latim que antes eram ensinadas nas escolas brasileiras. Posteriormente, as diretrizes estabeleceram formalmente pela primeira vez a adoção de uma "abordagem direta e intuitiva", que inclui o ensino de línguas estrangeiras na própria língua estrangeira (MACHADO; CAMPOS; SAUNDERS, 2007).

Ainda de acordo com Machado, Campos e Saunders (2007), o método direto é estabele-

cido como o método oficial de ensino de uma língua estrangeira pelo Decreto no. 20.833, de 21 de dezembro de 1931:

Art. 1.º – O ensino das línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão), no Colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundário a que este serve de padrão terá caráter eminentemente prático e será ministrado na própria língua que se deseja ensinar, adotando-se o método direto desde a primeira aula. Assim compreendido, tem por fim dotar os jovens brasileiros de três instrumentos práticos e eficientes, destinados não somente a entender o campo da sua cultura literária e de seus conhecimentos científicos, como também a colocá-los em situação de usar para fins utilitários, da expressão falada e escrita dessas línguas. Parágrafo único – O ensino direto fica, nos primeiros anos, a cargo de professores denominados Auxiliares, e, no último, de um professor denominado Dirigente, para cada língua em cada uma das casas do Colégio, ao qual incumbirá também a função de orientar e fiscalizar o trabalho dos Auxiliares

A reforma de Capanema na década de 1940, lideradas pelo então ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, são conhecidas como o auge do ensino de línguas. A reforma ajustou o sistema educacional do país de acordo com a divisão socioeconômica do trabalho.

Conforme Machado, Campos e Saunders (2007), destacam que a importância da reforma Capanema é inegável, ressaltando que o chamado "método direto" foi recomendado à época por preocupação com questões metodológicas, considerado o mais avançado do país na época e de caráter prático, mas não deveria servir apenas a propósitos instrumentais como costumava ser (e em muitos casos ainda serve hoje).

A carga de estudos também mudou muito, e talvez o melhor momento para o ensino de língua inglesa no Brasil. Havia 8 aulas por semana em latim, 13 aulas em francês, 12 aulas em inglês e 2 horas em espanhol para um total de 35 horas por semana, ou cerca de 15% do currículo. Comparada com a carga horária regular de hoje, com aulas de no máximo três horas semanais e pouco mais de uma disciplina, é fácil compreender a vulnerabilidade da qualidade educacional e a diminuição da importância dada aos cursos da educação básica.

Após a Segunda Guerra Mundial, quando o Brasil começou a desenvolver dependência econômica e cultural dos Estados Unidos, a necessidade de aprender inglês tornou-se mais forte. Com a produção da cultura americana, o inglês aos poucos invadiu o espaço dominado pelos franceses. Por isso, falar inglês tornou-se uma aspiração da população urbana nas últimas décadas.

Em 1964, surgiu a primeira LDB, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que definiu e regulamentou o sistema educacional brasileiro de acordo com os princípios contidos na Constituição. Paradoxalmente, a partir do momento em que a LDB de 1961 retirou a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa nas escolas de ensino médio (hoje ensino básico) e ensino secundário (hoje ensino médio), o prestígio do inglês aumentou, deixando a opção de incorporá-lo ao currículo para os estados. Assim, a falta de obrigatoriedade do ensino de línguas nas escolas oficialmente colocada pela LDB em 1961 foi um retrocesso para o desenvolvimento do ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

Por fim, o ensino de línguas estrangeiras no Brasil sempre foi impulsionado por interesses econômicos e políticos, e embora o governo também tenha tido momentos de maior interesse pelo aprendizado real, durante a maior parte de sua história esse ensino teve apenas um papel instrucional orientador. A descontinuidade das políticas públicas também é um fator que é considerado não apenas no ensino de línguas estrangeiras modernas, mas também na educa-

ção de todo o país, a partir do “despertar da nação”.

## A formação de professores de língua inglesa

Hoje, o conhecimento da língua inglesa é muito valorizado devido à hegemonia dos Estados Unidos no cenário mundial. Como segunda língua mais falada no mundo, o inglês é hoje a língua utilizada na maioria das relações comerciais e a língua de divulgação das descobertas científicas e tecnológicas.

Com a modernização da economia, na era da globalização, o domínio do inglês tornou-se um enorme diferencial na relação competitiva do mercado de trabalho, aumentando a necessidade de aquisição de uma segunda língua, o inglês. Além disso, neste contexto, os métodos tradicionais de ensino de línguas estrangeiras modernas tornam-se inadequados, criando novos desafios para os profissionais responsáveis por esta atividade.

No contexto brasileiro, onde o inglês não é formalmente utilizado nas relações cotidianas, em muitos casos o professor de língua inglesa é a referência mais próxima do aluno, senão a única, a esse idioma, e ao professor é atribuído um novo papel em uma sociedade pós-moderna, sendo necessário mais do que apenas a disseminação do conhecimento linguístico (VOLPI, 2001).

Dentre as novas atribuições do professor, além dos conhecimentos linguísticos, estruturais, pedagógicos e metodológicos, ele deve estar ciente de que a aprendizagem e o ensino de uma língua estrangeira também envolvem aspectos culturais e fatores relacionados à política linguística, inferindo o ambiente de sala de aula.

Segundo Celani (2001), o profissional de ensino de línguas estrangeiras no Brasil deve ser visto como uma pessoa independente, com uma base sólida em sua disciplina, ou seja, na língua que ensina, mas também em estímulo característico de pensamento (perspectiva de ensino), desenvolvido como um processo reflexivo, contínuo, trabalhando as realidades do mundo, não apenas a disseminação do conhecimento.

Volpi (2001) ressalta que a responsabilidade pela formação docente deve ser da universidade, pois esta é uma instituição capaz de oferecer formação específica e adequada às necessidades de atuação docente, permitindo a integração teoria e prática, e fornecendo subsídios para ensinar com segurança e competência. No entanto, o desenvolvimento deste curso exige um programa de graduação que abranja duas áreas distintas para atender às necessidades da sociedade contemporânea: linguística e pedagogia.

No domínio das linguístico, o desenvolvimento de competências teóricas é particularmente destacado, dando ênfase ao conhecimento das línguas e das características linguísticas a ensinar das respectivas culturas. A abrangência teórica, por sua vez, inclui a interação dos aspectos teóricos e práticos, ou seja, é o momento em que o professor aplica convenientemente os conceitos pertinentes à língua que está sendo aprendida. Nesse contexto, fatores pedagógicos e metodológicos são enfatizados, o conhecimento da linguagem e o conhecimento sobre a linguagem são necessários, e diferentes estratégias para ensinar e aprender a linguagem de forma eficaz e prazerosa.

Ao tratar da formação de professores, Perin (2002) salienta que se trata de um processo

árduo, contínuo e permanente, que não deve se limitar ao âmbito acadêmico. O autor também destaca a relevância da experiência e da prática não vivenciada em ambiente universitário, mas apenas na conclusão de um curso de formação.

Embora o espaço ideal para a formação de professores de língua estrangeira seja o ambiente universitário, muitos autores discordam dessas posições, dada a distância entre teoria e prática e a falta de experiência no ensino de línguas ao final da formação inicial. Celani (2001) defende que o ambiente acadêmico deve proporcionar aos alunos as habilidades e competências que lhes permitam ensinar a língua, e que o diálogo constante entre teoria e prática é essencial, pois a distinção entre formação e um treinamento é a base da teoria e a reflexão a partir da prática docente.

Perin (2002) também aponta que a formação de professores é uma preparação complexa que requer um diálogo entre o conhecimento recebido (ou seja, a informação teórica) e o conhecimento experimental (ou seja, a prática) e envolve também a reflexão a partir dessa intersecção de saberes. O autor ressalta que a falta de conhecimento experimental dos alunos da formação inicial não deve ser atribuída ao período de estágio, pois neste momento os alunos ainda estão sob a pressão da avaliação e também são expostos ao ambiente de sala de aula pela primeira vez. A formação acadêmica serve apenas como uma etapa do processo de formação de professores e se complementa ao longo da atividade profissional.

Formandos que já possuem alguma ligação com a prática em sala de aula, por sua vez, tem a oportunidade de vivenciar diferentes situações simultaneamente, vincular a teoria à prática e utilizar as sessões de treinamento para ajudar a superar dificuldades e melhorar seu trabalho. Nesse caso, os professores podem analisar se o conteúdo do curso de formação é adequado à sua situação real e verificar se há subsídio substancial para a prática. Para Mateus (2005) muitos cursos e programas de treinamento de professores são projetados para ajudar os professores a se tornarem críticos e reflexivos. Uma reflexão, quando esgotada de sua dimensão de ação, de sua função liberal, não passa de verbalismo.

Nessa perspectiva, mais do que entender a reflexão como um mero propósito, é melhor pensá-la como uma ferramenta de apoio à formação de professores, ou seja, ao invés de pensar o objetivo da formação de professores como a própria reflexão, ela é concebida como importante, sendo uma das formas de obter uma formação mais crítica e libertadora para os professores.

De acordo com Cavalcanti e Lopes (1991), examinando o currículo dos programas brasileiros de formação de professores de línguas estrangeiras, apontaram que sua principal preocupação era simplesmente desenvolver a proficiência dos futuros professores na língua-alvo. Segundo os autores, parece ser esperado que o domínio da língua leve a "melhorias no ensino". O fato que leva esses pesquisadores e professores a essa conclusão é que tipicamente um ano (quatro trimestres) é dedicado à prática docente. Além disso, apontam que a disciplina não faz com que os professores reflitam sobre suas próprias práticas docentes.

Portanto, pode-se entender que o campo da formação de professores está em um período de transição. O desafio é como serão respondidas às demandas que são colocadas todos os dias. Por isso, se acredita que realizar a formação de professores hoje significa romper com algumas práticas que estão arraigadas na história da educação e na formação de professores, significa um processo de aprendizagem contínua que respeita e restabelece o papel do "outro"



nas interações e relacionamentos humanos.

## **METODOLOGIA**

O presente trabalho é uma pesquisa bibliográfica exploratória de caráter qualitativo, que busca ampliar as informações básicas sobre o tema. A pesquisa bibliográfica abrange todas as bibliografias publicadas relacionadas ao tema da pesquisa, incluindo publicações pessoais, boletins informativos, jornais, revistas, livros, estudos, monografias, teses, artigos científicos impressos ou eletrônicos, material cartográfico e até comunicação oral: programas de rádio, gravações de áudio, audiovisuais, filmes e programas de TV. Seu objetivo é dar aos pesquisadores acesso direto a qualquer texto, discurso ou filme sobre um determinado tópico (MARCONI; LAKATOS, 2017).

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica é que ela permite ao pesquisador abranger uma gama mais ampla de fenômenos do que está diretamente exposto. No entanto, essa vantagem tem uma contrapartida que pode afetar muito a qualidade da pesquisa. Pode acontecer que os dados fornecidos em fontes escritas tenham sido coletados ou processados indevidamente. Como resultado, trabalhos baseados nessas fontes tendem a reproduzir e até ampliar esses erros. Para reduzir essa probabilidade, os pesquisadores devem determinar as condições sob as quais os dados foram obtidos, analisar cada informação em profundidade para possíveis inconsistências ou contradições e usar diferentes fontes para uma comparação cuidadosa (GIL, 2007).

Ainda de acordo com Gil (2007), a pesquisa exploratória visa aproximar e conhecer melhor o problema, tornando-o explícito. Com um planejamento mais flexível, diferentes aspectos podem ser considerados. Os métodos qualitativos, por outro lado, não se preocupam com representações numéricas, mas aprofundam a compreensão de um grupo social, uma organização. Eles abrangem todos os seres humanos, concentram-se nas experiências humanas e dão sentido às suas experiências e contextos (WOOD; HABER, 2001).

## **RESULTADO E DISCUSSÃO**

Estamos em uma era de globalização onde a exposição a outras culturas, outras línguas, outros modos de vida se fazem necessária e, sem ao menos uma língua inglesa básica, torna-se inviável, dependendo das escolas públicas, por meio de seus professores, fazerem o possível para proteger esse direito dos alunos. Um fator no ensino de língua inglesa é que a aprendizagem de língua estrangeira "não é apenas um exercício intelectual na forma de estruturas de aprendizagem [...], é uma experiência vivida porque amplia as possibilidades de ação em do mundo (BRASIL, 1998, p. 38).

Como se sabe, de todas as línguas estrangeiras existentes, o inglês é sem dúvida a língua mais estudada e a com mais procura para cursos de idiomas, e por boas razões, pois tem cerca de 1 bilhão e meio de falantes na população mundial, considerado o idioma da comunicação internacional e da internet, como a maioria das publicações são em inglês e o idioma não tem fronteiras geográficas, ou seja, não importa onde o sujeito esteja no planeta, o inglês existe e está disponível para os indivíduos que se comunicam.

Nesse conceito, Alarcão (2007) enfatiza que entender o mundo, entender os outros, compreender a si mesmo e compreender as interações que se estabelecem entre esses diversos componentes, e o mais importante, poder “falar” é a experiência dos cidadãos. É através da compreensão que se pode preparar os sujeitos para a mudança, incerteza, dificuldade, viver em outros ambientes e em outros países. Mas também para interação, contextualização e colaboração permanentes.

Em outras palavras, se ser cidadão é garantir seus direitos, não se pode privar os alunos da escola pública do direito de conhecer, de estreitar laços com outras culturas, de ter mais possibilidades de ascensão social, de vislumbrar novos horizontes, enfim, a capacidade de expandir seu espaço no mundo com conhecimento de outro idioma. Assim, as escolas devem considerar uma educação de qualidade em que todos os alunos tenham o direito de aprender um novo idioma (o inglês neste caso). Ao fazê-lo, a escola cumprirá uma de suas responsabilidades e, além disso, desmistificará a ideia de que o inglês não é ensinado nas escolas públicas e os alunos só podem aprender nas escolas particulares.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira: A aprendizagem de uma língua estrangeira tem o potencial de aumentar a autoconsciência dos alunos como seres humanos e cidadãos. Por essa razão, deve focar na participação discursiva dos aprendizes, ou seja, sua capacidade de se engajar com os outros no discurso para poder agir no mundo social (BRASIL, 1998, p. 15). Em outras palavras, aprender uma língua estrangeira não é apenas dominar um novo código linguístico, mas tornar os alunos mais envolvidos na sociedade, com foco em artes, cultura, negócios, caridade, educação, lazer, entretenimento, política etc.

Ainda segundo os PCN, para que isso aconteça, o ensino de língua estrangeira deve ser pautado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira. Essa função está relacionada principalmente ao uso de línguas estrangeiras por meio da leitura, mas devido à especificidade de algumas línguas estrangeiras e às condições existentes do ambiente escolar, outras competências comunicativas também podem ser consideradas. Além disso, na política de diversidade linguística, as condições práticas indicam que três fatores precisam ser considerados para orientar a inclusão de uma determinada língua estrangeira no currículo: fatores relacionados à história, comunidades locais e tradições (BRASIL, 1998).

À luz do documento acima, quando é mencionado, os três fatores que o documento afirma para a incorporação de línguas estrangeiras aos currículos escolares estão relacionados à forma como a história aproximou ou afastou o Brasil dos países falantes de inglês, principalmente os Estados Unidos e o Inglaterra. Ou seja, até que ponto esses países desenvolveram boas relações e até que ponto desenvolveram interesse no comércio mutuamente benéfico. A discussão sobre a formação de professores é um dos temas mais discutidos recentemente.

Nesse caso, para o professor de inglês, ele precisa urgentemente focar em sua formação e fazer algo concreto para mudar a postura e a prática docente, pois os alunos de hoje são muito mais conhecedores do que eram há 10 ou 15 anos, adquiridos por meio de meios e recursos científicos e tecnológicos, assim não será tão fácil ser enganado pelo professor como antes, ou seja, ele ensinava muitas coisas erradas como se estivessem corretas, sem prestar atenção por meio de cursos de idiomas, orientação profissional ou extensão do currículo oferecendo aos alunos uma educação de qualidade.

Como professor de inglês, o docente precisa de uma série de pré-requisitos, tais como: boa compreensão de conhecimentos em diferentes áreas, pois essa área o ajudará a trabalhar em todas as disciplinas; boa compreensão da parte didática, ou seja, bons conhecimentos de planejamento, sequência de ensino, controle de tempo, relacionamento interpessoal, métodos de ensino e um bom domínio do idioma que se trabalha. É impossível imaginar um professor de inglês que não possua pelo menos proficiência linguística básica o suficiente para ministrar um bom curso e garantir um ensino de língua de alta qualidade para os alunos.

No entanto, os pré-requisitos acima só podem ser obtidos com uma boa formação, onde teoria e prática andam de mãos dadas. Os professores precisam de uma formação profissional sólida para serem capazes de organizar e ampliar o conhecimento que carregam. Nessa perspectiva, segundo Tardif (2011), o saber pedagógico é um saber plural que consiste em saberes diversos de instituições formadoras, formação profissional, cursos e prática cotidiana.

Colaborando com essa perspectiva, Freire (2013) afirma que a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática, sem a qual a teoria pode se tornar nonsense e ativismo prático. Em outras palavras, o que ambos os autores querem enfatizar é que o saber docente é uma mistura da experiência de um professor, ou seja, tudo o que ele aprendeu ao longo de sua vida em diferentes situações, e um pouco de sua prática. Além disso, a combinação da teoria e da prática pode garantir a qualidade do ensino, mas para isso, a reflexão sobre a própria prática deve ser uma constante no trabalho diário dos profissionais do ensino.

Para Charlot (2005), ensinar não é apenas transmitir conhecimento, nem apenas aprender saberes. É através do conhecimento humanizar, socializar e ajudar um único sujeito a acontecer. É nessa linha de pensamento que se pretende oferecer um ensino de língua inglesa que, além de proporcionar aos alunos a oportunidade de aprender um novo idioma, também lhes proporcione as ferramentas essenciais para se engajar em um mundo globalizado.

É interessante ressaltar que todo cidadão tem o direito de aprender uma segunda língua, uma vez que viva pelo menos em contato bicultural e sua língua nativa, o português, seja utilizada na vida doméstica, escolar, laboral, midiática e entre outros, por outro lado, o idioma do outro, o inglês, o idioma da Internet, comunicações internacionais, negócios, turismo internacional etc. Então, neste caso, refere-se a um monolíngui (falando uma língua) que está em uma das séries do ensino básico e está tentando adquirir uma (segunda língua), uma língua estrangeira, para poder se destacar na selva de pedra é a sociedade na qual ele está imerso.

De acordo Filho (1993), hoje, aprender uma segunda língua é de enorme importância para os indivíduos porque, através dela, os alunos podem expandir seus conhecimentos ao serem expostos a diferentes culturas. Nessa perspectiva, as aulas de língua estrangeira (especialmente o inglês) podem proporcionar aos alunos uma rica experiência de aprendizagem, ao adquirir códigos linguísticos, abrindo um leque de oportunidades para que os alunos, por exemplo, conheçam outras pessoas, outros lugares, outras culturas.

Atualmente, é importante um profissional bem preparado na disciplina que é muitas vezes é vista por grande parte dos professores como apenas mais uma disciplina no currículo, não dando a ela a atenção que merece em sua formação no século XXI. Um cidadão, vivendo em um mundo onde o inglês está em toda parte, é responsável pelas inúmeras transições que precisa seguir o mais rápido possível, para não correr o risco de se tornar um estrangeiro em seu próprio

país.

É fundamental ressaltar que o ponto mais importante que os professores devem levar em conta é o foco na educação voltada para a disseminação, pois toda instituição de ensino deve priorizar, por meio de seus professores, uma educação de qualidade a todos os alunos, que ninguém deve negligenciar o ensino de qualidade da língua inglesa. Portanto, obviamente, deve-se colocar mais ênfase na língua materna, mas isso não é motivo para deixar as línguas estrangeiras de lado, pois significa privar os alunos do direito de aprender outra língua para viver em um mundo multilíngue como hoje.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel do inglês no mundo mudou significativamente na última década. O inglês não é mais considerado um idioma usado exclusivamente para comunicação entre falantes nativos. Atualmente, o inglês é considerado uma língua internacional como a língua franca de seu grande número de falantes não nativos. Portanto, agora nos comunicamos muito mais entre falantes não nativos do que entre falantes não nativos e nativos.

Sobre a formação de professores em geral, é claro, como professores de inglês como língua estrangeira, ela se baseia em tradições e paradigmas filosóficos que mudam de acordo com os momentos políticos, sociais e ideológicos. Podemos visualizar as tradições filosóficas decorrentes das várias perspectivas de ensino sobre as quais se orienta a formação de professores. Um professor de língua estrangeira não pode ser um indivíduo isolado dos colegas de profissão e de sua comunidade. Deve fazer parte de uma rede de outros indivíduos cujas preocupações estão constantemente fazendo perguntas sobre seu próprio desempenho e papel na sociedade.

Portanto, as características mínimas desse profissional ideal são: ser capaz de participar efetivamente da fala e da escrita em ambientes formais/informais, desenvolver tópicos e pontos de vista com fluência, usar estruturas linguísticas complexas e vocabulário suficiente, podendo ocasionalmente apresentar deficiência na comunicação em ambientes menos familiares ou altamente tópicos abstratos. Erros são raros e não prejudicam a comunicação de forma alguma. Além de amplo domínio das estratégias de interação, demonstrar bom reconhecimento metalinguístico e ser capaz de realizar atividades como professor de segunda língua/estrangeira na maioria das situações.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTI, Marilda; LOPES, Luiz Paulo da Moita. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 17, 1991.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. Pelotas: Educat, p. 21-40, 2001.

- CHARLOT, Bernard. Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- FILHO, José Carlos Almeida. Tendências na Formação Continuada do professor de língua e estrangeira. In: APLIEMGE - ensino e pesquisa. Belo Horizonte: Publicação da Associação dos Professores de Língua Inglesa do estado de Minas Gerais, 1997. p. 29-41.
- FILHO, José Carlos Paes de Almeida. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Pontes, 1993.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2007.
- LIMA, Gislaine; GLADYS, Q. Breve trajetória da língua inglesa e do livro didático de inglês no Brasil. Anais do Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas. Londrina: Eduel, 2008.
- MACHADO, Rachel; CAMPOS, Ticiania; SAUNDERS, Maria do Carmo. História do ensino de línguas no Brasil: avanços e retrocessos. Revista HELB, Ano, v. 1, p. 1.52-59, 2007.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia do trabalho científico: projetos de pesquisa/pesquisa bibliográfica/teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso. São Paulo: Atlas, 2017.
- MATEUS, E. Atividade de Aprendizagem Colaborativa e Inovadora de Professores: ressignificando as fronteiras dos mundos universidade-escola. 2005. 325 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUCSP, São Paulo.
- PERIN, Jussara Olivo Rosa. O Professor de Línguas Estrangeiras: Construindo a Profissão. DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, v. 18, n. 1, p. 145-152, 2002.
- PIRES, Eliane Cristine Raab. A língua inglesa: uma referência na sociedade da globalização. Instituto Politécnico de Bragança. Portugal, 2002.
- TARDIFF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- VOLPI, Marina T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. Pelotas: Educat, p. 125-133, 2001.
- WOOD, Geri L.; HABER, Judith. Pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação crítica e utilização. Tradução de Ivone Evangelista Cabral, v. 4, 2001.

# 03

## **Relação entre família e escola: percepções docentes sobre o impacto na aprendizagem de alunos na rede pública estadual em Itacoatiara/ Amazonas-Brasil**

## **Relationship between family and school: teachers' perceptions about the impact on learning students in the state public network in Itacoatiara/ Amazonas-Brazil**

---

**Antônio Carlos Cortez Pinheiro**

*Especialista em Língua Portuguesa e Docência do ensino Superior pela Faculdade de Ciências Administrativa e de Tecnologia (UNIFATEC FATEC/BR, 2019); licenciado em Pedagogia pela Faculdade Latino-Americana de Educação (FLATED/ BR, 2013). Graduado em Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA/BR, 2008). É professor na Rede Municipal e Estadual em Itacoatiara-AM*

**Wagner Barros Teixeira**

*Doutor e Mestre em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Professor adjunto na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), vinculado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História (ILAACH). Foi professor na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), entre 2010 e 2020*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.79.3

## RESUMO

A relação entre família e escola é um assunto histórico e recorrente que precisa ser debatido efetivamente com o intuito de minimizar os danos causados ao ensino-aprendizagem de alunos. Como bases teóricas, foram analisados pressupostos sobre o ensino-aprendizagem na educação do estado Amazonas, com ênfase na relação entre família e escola: percepções docentes sobre o impacto na aprendizagem de alunos. A análise dos dados deixou evidente que a participação da família na vida escolar do aluno ocorre durante e no final do bimestre quando são realizadas as reuniões de pais e mestres. Constatou-se que as famílias que participam efetivamente da vida escolar dos alunos influenciam de maneira positiva na realização de atividades na escola e em casa. Ficou evidente também que as famílias que participam pouco ou nunca da vida escolar do aluno contribuem negativamente para o processo ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** relação família-escola. processo de ensino-aprendizagem. educação. percepção docente.

## ABSTRACT

The relationship between family and school is a historical and recurrent subject that needs to be effectively debated in order to minimize the damage caused to the teaching-learning of students. As theoretical bases, assumptions about teaching-learning in education in the State of Amazonas were analyzed, with emphasis on the relationship between family and school: teacher perceptions about the impact on student learning. Data analysis made it evident that the participation of the family in the student's school life occurs during and at the end of the bimester when the meetings of parents and teachers are held. It was found that families that effectively participate in the students' school life positively influence the performance of activities at school and at home. It was also evident that families that participate little or never in the student's school life contribute negatively to the teaching-learning process.

**Keywords:** family-school relationship. teaching-learning process. education. teacher perception.

## INTRODUÇÃO

No decorrer da trajetória educacional e as vivências na rede estadual de ensino do Amazonas, de forma especial nas escolas localizadas na cidade de Itacoatiara, e a participação em discussões sobre a relação entre família e escola e seus impactos no processo de ensino-aprendizagem.

Para caminhar dentro do universo educacional e obter informações claras, foi necessário desenvolver estratégias que estivessem enquadradas dentro do objetivo capaz de analisar o impacto da relação entre família e escola no processo de ensino-aprendizagem na rede estadual de ensino em Itacoatiara-AM. E de forma mais específica entender os aspectos motivadores da presença da família na escola pela visão de docentes atuantes na rede estadual de ensino em Itacoatiara/AM. Por outro lado, possibilitou analisar como o acompanhamento da família tem influenciado na vida escolar dos alunos, também pela concepção docente e assim, apresentar as crenças que os docentes detêm sobre os impactos da relação entre família e escola no aprendi-

zado dos discentes. A conjuração desses objetivos, permitiu que a pesquisa fornecesse dados que trouxeram contemplações às hipóteses levantadas.

Por via das dúvidas, de acordo com as crenças dos professores sobre a relação entre família e escola, o principal aspecto motivador da presença da família na escola são as reuniões de pais e mestres que ocorrem no final de cada bimestre. Além disso, os docentes acreditam que o acompanhamento da família influencia na vida do aluno, tornando-o mais atencioso dentro do espaço escolar, motivando-o para a realização das atividades escolares, o que impacta positivamente em seu aprendizado.

A relação entre família e escola é foco de várias discussões dentro do espaço escolar, e a partir dessa concepção, é necessário compreender os aspectos dessa relação diante do processo de ensino-aprendizagem para poder traçar um plano educacional que vise alcançar as metas através de propostas pedagógicas.

Gualberto (2019) destaca que a família é um fenômeno social que sua presença no ambiente escolar promove mudanças significativas, razão pela qual

“Fukuda (2013, p. 2), diz que a “família é um fenômeno social onde se inicia o processo de socialização, educação e formação para o mundo, processo esse fundamental à existência e sobrevivência dos seres humanos enquanto indivíduos”. Esta afirmação é importante, pois é no ambiente familiar que a criança inicia a construção de seus valores e onde tem suas próprias experiências de mundo, ali é o seu espaço de aprendizado, realizado pelo contato com as experiências já vividas pelos outros membros. Nessa mesma perspectiva Szymansky (2001, p. 62) destaca, “à Família cabe o papel de transmitir a ideia de princípios, valores morais, respeito, senso de responsabilidade e ética. O importante é a vivência da família, suas inter-relações pessoais, seus valores, crenças e normas”. (GUALBERTO, 2019, p. 11).

A família é o núcleo responsável de preparar o indivíduo para atuar quanto um ser social, ela instrui valores que são experimentos nos espaços sociais, sendo que a criança sai de um espaço onde a entropia era mínima para um espaço de alto fluxo de informação, logo vai delineando suas posições diante das situações desafiadoras.

A relevância da família na escola, atrelado às condições do momento ímpar que a sociedade experimenta no contexto pandêmico, no qual um vírus freou o planeta, ou seja, a sociedade de modo em geral foi afetada, e a permanência em casa fez com que os olhares se voltassem para o que realmente importa e se encerra na vida e na família.

Com isso, os questionamentos feitos acerca do papel da família em vários momentos da vida e, nessa conjuntura, contemplando um panorama dessas instituições na perspectiva educacional em momento atípico e desafiador revela a dependência de colaboração para favorecer o aprendizado.

Com as aulas remotas nunca foi tão expressiva a presença da família nas tarefas escolares e na vida escolar dos alunos. Em período pandêmico a escola é em casa e em muitos lugares, com a participação efetiva de pai, mãe, tio, tia, avô, avó, irmãos e outros, se tornaram “professores” também, passando a contribuir para a formação das crianças e adolescentes. Portanto, nunca foi tão necessária a participação da família no processo de ensino-aprendizagem convergindo para a colaboração e satisfação de todos.



## DESENVOLVIMENTO

Por meio de estudos as informações foram obtidas acerca da contextualização da construção familiar ao longo da história, seus valores, dogmas, sistemas hierárquicos e como essa formação se adequou ao longo do tempo. As experiências vividas nos grupos familiares, subsidiam o processo educacional e permitiram mudanças de percepção que se converteram em mudanças e atitudes, ancorando-se em ações educativas, desenvolvidas no âmbito familiar e, posteriormente, no âmbito escolar.

Por outro lado, foi possível conhecer, de maneira mais profunda, a instituição familiar, partindo da sua estrutura, organização, hierarquia, valores e sua relação social com o mundo, características específicas de uma das primeiras instituições sociais e, por isso, sua sistematização é relevante para construção de uma sociedade.

Desse modo, foram abordadas, também, as bases epistemológicas que levaram ao entendimento desse saber, bem como seus principais conceitos que conduziram a esse panorama histórico. No tópico que segue enfatiza as informações sobre o conceito de família e o seu papel no processo de ensino-aprendizagem dos educandos, observados em documentos oficiais que regem a educação brasileira e, por outro lado, nos diversos trabalhos científicos que enaltecem essa temática.

A família é vista como entidade primordial no acompanhamento e participação do desenvolvimento educacional de crianças e adolescentes, sendo que tais responsabilidades estão relacionadas com os princípios morais, éticos e sociais que fazem parte da estrutura familiar e, de caráter legítimo, estão regulamentadas em documentos que norteiam o processo educacional perante as instituições de ensino. E sobre a sua eficácia e garantia, também é responsabilidade da família, que deve estar vinculada ao processo educativo dos educandos.

Diante da percepção da família dentro do processo educacional dos alunos, foi analisada a performance da educação brasileira por meio de sua legislação e quanto ao dever da família no processo ensino-aprendizagem. Diante disso, foram apresentados alguns documentos reguladores que amparam legalmente a Educação do Brasil, ou seja, documentos específicos como a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2004).

A apresentação desses documentos teve por finalidade demonstrar como a legislação resguarda, valida e acompanha a educação do país e que com a mesma finalidade pleiteia a participação das famílias no processo escolar dos alunos, ressaltando que o cumprimento das determinações inseridas nesses documentos são fundamentais para o desempenho da educação de crianças e adolescentes.

Para dar visibilidade aos documentos citados acima, se destaca pontos relevantes que consolidam o papel da família de forma integral e participativo no processo ensino-aprendizagem dos educandos.

Diante do exposto, o suporte teórico, predefinido para apoiar a pesquisa sobre a relação família e escola, traz algumas percepções docentes sobre o impacto na aprendizagem de alunos na rede pública estadual em Itacoatiara-AM. Para isso, fez-se necessário discorrer sobre alguns aspectos ligados a essas questões que envolvem diretamente o dever da família no suporte

educacional.

A educação está entre os principais direitos previstos na Constituição Federal, e diante da necessidade desse bem social ser garantido para todos os cidadãos, os dirigentes dos entes federados e os ligados à esfera educacional elaboram várias regulamentações e estratégias que buscam efetivar a qualidade da educação para todos os cidadãos que buscam por esse benefício legal.

Dias (2018) mostra que a educação é um direito nato de todos os brasileiros e é assegurado na CF nos artigos 205-208 e regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da educação (nº 9.394/96) art. 2º.

Para salientar o dever da família na vida escolar dos educandos, foram analisados alguns documentos oficiais que contribuíram para a organização do sistema educacional brasileiro. E o primeiro documento a auxiliar nesse percurso foi a nossa Carta Magna, a Constituição Federal de 1988. De acordo com o artigo 205, a educação é um viés que necessita de critérios específicos e uma ação conjunta para alcançar seus objetivos legais, visto que

“[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...]” (BRASIL, 1998, p. 109).

O artigo 205 da Constituição Federal não é específico para a família ao tratar dos deveres da educação, entre outros, pois aborda a família também como asseguradora do dever e de promover a educação, ou seja, tem o compromisso de assegurar o pleno desenvolvimento educacional dos alunos, e ressalva garantir seu preparo para o exercício da cidadania e sua inserção no mundo trabalho.

A necessidade de se conviver com a família é mencionada em vários documentos oficiais, tendo como objetivo principal propiciar às crianças e adolescentes um desenvolvimento social ajustado de acordo com seu grupo familiar, que é responsável pela formação da estrutura da personalidade das crianças. O laço familiar é essencial para que haja o desenvolvimento social e emocional de uma criança e, conseqüentemente, haverá o seu desenvolvimento integral, pois envolve a parte intelectual, relacionada à aprendizagem no processo educacional.

De acordo com o artigo 205 da Constituição Federal e as percepções de Brugim (2014), a educação está estruturada no seio de várias instituições sociais e depende da participação de cada entidade para colocar em prática aquilo que foi traçado, visando o aprimoramento da educação, cabendo a todos o dever de cumprir com o seu papel para que se possa sistematizar os interesses contidos em cada documento.

Diante das normas contidas no documento, ainda é possível perceber um grande distanciamento entre escola e família, que pode ser responsável pelos baixos rendimentos escolares de alguns educandos, pois se a família não compartilha das ações promovidas pela escola, e se não acompanha efetivamente os filhos nas atividades propostas pela escola, estes podem se tornar vítimas do baixo rendimento escolar.

A relação entre a escola e a família nasce do propósito de se entender a realidade da criança diante da participação e a motivação desse núcleo no universo escolar e seu desenvolvimento, dada sua importância na vida das crianças, pois ela é a genitora da personalidade do

indivíduo, propondo algo que estimula o seu crescimento físico e psíquico.

Os pais são os responsáveis em buscar do melhor para seus filhos, relacionando-os com o entorno social para que juntos possam se desenvolver em sociedade. Quando isso não ocorre, é pelo fato de estarem mal acostumadas com os pais, que não educam seus filhos para terem uma boa relação social e isso dificulta o relacionamento da criança com as regras sociais e escolares e, posteriormente, dificultando o ensino-aprendizagem.

Para Nunes (2015, p. 30) educar é “passar da consciência de ser indivíduo, membro da espécie humana, à consciência de ser pessoa, com tudo o que isso implica de empenho na formação permanente, na estruturação da personalidade e no amadurecimento humano”. Esse é o momento de ascensão e evolução do ser humano, que conta com a experiência e transformação adquirida de forma consciente.

O professor precisa direcionar seu caminhar para que ele fique ao lado do aluno, nunca a sua frente, para, assim, direcionar ações significativas, instigando seu raciocínio para que ele obtenha informações de diferentes aspectos. O docente deve ser capaz de despertar e motivar o discente nas práticas educacionais, mas para isso é preciso estar diante de um bom planejamento, e que os conteúdos aplicados tenham significados para a vida e o conhecimento do aluno.

No caso da família, ela deve amparar o educando e isso se reflete na escola, pois com o estímulo dos pais e a sua colaboração para acostar-se de uma boa convivência e de um crescimento harmonioso, isso fomentará a vontade de se superar futuros obstáculos que venham a acontecer com a criança, transmitindo, assim, segurança e compromisso no desempenho da mesma, tornando-a um indivíduo que fará a diferença na sociedade.

Contudo, é indispensável o envolvimento dos pais na educação e bem-estar de seus filhos, seja em casa, no lazer, como também na vida escolar, visto que as crianças não são iguais, elas mudam de acordo com o passar do tempo. Com isso, cada sociedade tem suas especificidades na sua época, portanto a educação também acompanha a evolução de cada tempo.

A experiência vivida por educadores no espaço educacional especifica que a participação dos pais é de extrema relevância para o desenvolvimento escolar e social dos educandos. Em similaridade com a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no seu artigo 4º diz que, “é dever da família, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta propriedade, a efetivação dos direitos à vida” (BRASIL, 1990, Art. 4º, p, 16).

É correto afirmar que ambos os documentos têm similaridade nos seus artigos, tanto o Estatuto da Criança e do Adolescente como a Constituição Federal, posto que seguem o mesmo direcionamento no que diz respeito à relevância da família frente ao processo ensino-aprendizagem e no processo de escolaridade, diante de uma diretriz vigente que está presente nos diversos documentos oficiais que regem a estrutura educacional para a educação de crianças e adolescentes em todo o território nacional, na busca de assegurar a eficácia do processo ensino-aprendizagem dos educandos.

O papel da família no processo educativo dos alunos é fundamental, se não o mais importante, porque o acompanhamento sistemático, metódico e constante permite que o aluno tenha uma organização e desempenho escolar efetivo, pois o apoio parental é crucial para o “crescimento” acadêmico, no qual o educando sente-se “protegido” e acompanhado Picanço

(2012) *apud* (FARIA, 2020, p. 06).

Vale ressaltar, que ainda foram encontrados muitos obstáculos para a efetivação do papel da família frente ao processo educacional dos educandos, não se sabe de que maneira concreta e quais são os fatores que levaram a esse distanciamento de pais e estudantes. Se sabe muito bem que esse confronto não ocorre de forma satisfatória, sendo um dos principais problemas do ensino no Brasil.

Em decorrência desse distanciamento familiar, escolas, pedagogos, professores e pais, enfrentam graves problemas referentes ao ensino-aprendizagem, os alunos estão avançando na sua formação, mas com baixo rendimento escolar.

A escola também tem autonomia para elaborar seus próprios documentos normativos, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) para que lá estejam contidos seus planos e metas a serem alcançados no decorrer de suas atividades pedagógicas, ou seja, esses documentos são responsáveis por nortear a vida da escola, favorecendo o desenvolvimento do processo educacional.

Diante da análise do PPP, recomenda-se, como prioridade, o respeito e a valorização das experiências de mundo dos educandos e de suas famílias. São metas determinadas no projeto, visando uma relação mais próxima com as famílias dos educandos. O Gadotti (1998, p. 18) *apud* Oliveira (2019) mencionam: “O projeto político-pedagógico da escola pode ser considerado um momento importante de renovação da escola. Projetar significa ‘lançar-se para a frente’, an-tever um futuro diferente do presente”.

No entanto, o momento atual também exige cuidados em relação ao fazer pedagógico das escolas, isso por causa do momento pandêmico que o mundo está passando, no qual se constata que a família é um elo fundamental entre o educando e a escola na produção do conhecimento.

Segundo Dias e Pinto (2019, p. 449), “A educação é, desde a sua gênese, objetivos e funções, um fenômeno social, estando relacionado ao contexto político, econômico, científico e cultural de uma determinada sociedade”. A prática de educar é um processo contínuo da história e não será sempre da mesma forma, sempre terá suas especificidades de acordo com o tempo e lugar, sendo de natureza social.

Nesse sentido, a pandemia mostrou novos conceitos ao modificar a estrutura da educação, já que os alunos deixaram de ir as escolas e ficaram em casa, buscando o apoio de seus pais para desenvolver suas atividades escolares que eram enviadas pelos seus professores por meio da internet.

Entende-se que a sociedade moderna passa por grandes transformações que perpassam por todas as esferas sociais, e no centro desse contexto histórico destaca-se a instituição familiar por ser uma entidade de classe que caminhava ao longo do tempo dentro de padrões extremamente tradicionais. Agora é necessário tomar outros rumos e se adequar à nova realidade para não perder a sua hegemonia dentro contexto social. E estudos comprovam que as famílias vêm se modificando e se adequando para viver em sociedade.

Nessa perspectiva, é interessante compreender quais foram os fatores responsáveis por essas mudanças, e quais os impactos causados por elas na estrutura familiar, principalmente na

sua composição e nos seus valores, sendo que alguns deles devem ser apontados como responsáveis pela nova composição do grupo familiar, e que vieram refletir também no comportamento do indivíduo perante as regras sociais.

Baseando-se em alguns estudos como (DALTRO, 2018; GRISA, 2018; SCHNEIDER, 2019; DE FREITAS, 2021 e outros), fica visível a mudança no contexto familiar, lembrando que ficou para trás alguns conceitos que fazem parte das famílias em determinadas épocas. Essas mudanças alteraram significativamente o modo de ser e viver dos membros familiares de acordo com o tempo e o núcleo familiar.

Nesse sentido, foram elencados alguns aportes para conceituar a palavra “família” na visão de autores e pesquisadores contemporâneos e abordados diversos aspectos que classificam e caracterizam as famílias de acordo com as mudanças sociais.

Segundo Prado (2011, p. 16) *apud* ROOS (2020), a família foi se constituindo com o tempo “ela é uma instituição social que varia ao longo da História e até apresenta formas e finalidades diversas numa mesma época e lugar, conforme o grupo social que esteja sendo observado”. É possível perceber que a família não surge por acaso, ou seja, para sua configuração e existência é necessário que ocorram eventos de natureza social, que possam aproximá-los uns dos outros.

Cuidar dos seus indivíduos por meio do afetivo pode ser promissor, porque o afeto tem a capacidade de aproximar as pessoas, e por meio da aproximação que surgem alguns fatores que potencializam essa relação. Ou seja, por meio da afetividade a família pode contribuir na formação ou na identidade de um indivíduo mais sensível aos cumprimentos dos deveres sociais.

Já o modo negativo de cuidar dos indivíduos ainda é muito peculiar entre as famílias contemporâneas, deixam cicatrizes irreversíveis a ponto de formar indivíduos com baixa estima e sem autonomia. Apesar de serem constantemente alertados por especialistas, educadores e profissionais da área da saúde, esses modos de orientação familiar ainda estão enraizados na nossa cultura familiar, na qual os pais e responsáveis não conseguem instruir indivíduos por meio da afetividade, que seria uma maneira mais prática de inserir conhecimento e, ao mesmo tempo, contribuir na formação de um ser mais social.

Picchioni (2020) diz que “a família passa suas heranças primárias para cada novo ser, ela é responsável pelas características singular e única do sujeito”.

A família apresenta-se por ser e constituir-se de um conjunto de valores que possibilitam o pleno desenvolvimento de seus membros e suas eventuais modificações para adaptarem-se em um novo modo de sobrevivência ou em um determinado lugar. Também é importante observar que essas mudanças que ocorreram na estrutura familiar não acontecem de forma natural, mas serão impulsionadas pelas ações sofridas ao longo dos acontecimentos, ou seja, vindas de pressões favoráveis às modificações.

A relação da família com o indivíduo é fundamental para seu completo crescimento saudável e humanizado da criança. “O interesse pelas transformações nas estruturas familiares no mundo contemporâneo vem se tornando frequente na literatura científica, existindo um relativo consenso sobre o declínio da família nuclear típica aqui e alhures”, TRAD (2010, p.113) *apud* WILKEN (2020, p.4).

As diversidades de configurações da família ocidental revelam as mudanças nos papéis sociais do homem e da mulher na vida social, assim como a nova realidade das relações entre os sexos. Os critérios de relacionamentos que existiam ou se existiam, são bem diferentes daqueles aplicados à família nuclear burguesa.

A família atual não é mais caracterizada pela “parentalidade” (DA SILVA, 2021, p. 357), mas pela descentralização do poder e por diversas aparências. A superioridade masculina, particularidade do sistema patriarcal, perdeu lugar para um contexto em que a mulher acabou se tornando o chefe da família e também o indivíduo mais importante desse núcleo familiar.

Antigamente, a família só era reconhecida se fosse constituída por meio do matrimônio e tinha como base central a figura paterna e materna, sendo do homem o papel exclusivo de trazer o sustento da família e a mulher tinha como dever cuidar dos filhos e dos afazeres da casa.

O termo tradicional é bem específico e caracteriza-se por atitudes que expressam autoritarismo em virtude da autoridade de apensar de um indivíduo e, muitas vezes, esse autoritarismo é acompanhado de atos de violência.

O tradicionalismo não é uma nomenclatura que faz parte do passado, é uma organização familiar que ainda está presente no contexto social brasileiro. Esse modelo de família, a chamada tradicional, tinha seus papéis bem definidos, conforme Stengel (2011), “a família tradicional é pautada na figura do pai e que cada um dos membros da família conhece de forma clara a distinção do seu papel no seio familiar”.

Esse grupo familiar pautava-se sua existência da presença patriarcal, ou seja, vivia exclusivamente sobre os domínios do pai, ele era a figura responsável em determinar as regras que os indivíduos daquela família deveriam seguir, e se em alguma circunstância o patriarca fosse contrariado, os mesmos sofreriam severas punições. Essa conduta, segundo o autor, era responsável por formar indivíduos doutrinados e desigual perante a sociedade (STENGEL, 2011).

Ao longo dos tempos as instituições sociais vêm se modificando e a família talvez tenha sido a instituição social que mais se modificou, tanto na sua composição estrutural quanto nos seus conceitos morais, esse processo ajudou a compreender que uma sociedade não é composta por um único núcleo familiar. “Em distintas épocas e civilizações, existiram agrupamentos de pessoas constituído grupos ou famílias, sob diversas formas e direcionadas a diferentes finalidades, conforme os costumes, as ideologias e as crenças de cada tempo” (POLI; POLI, 2013, p. 166).

A família contemporânea traz um novo contexto de grupo familiar ou de composição familiar, mas ela não descarta a figura patriarcal e a sua autoridade, mas passa a descentralizar o poder que era eminentemente do pai, e agora os membros da família ganham destaque, não mais pela sua posição, mas sim pela sua contribuição na vida familiar.

Esse processo radical de transformação social era inevitável e necessário, já que nos padrões anteriores as responsabilidades não faziam parte de todos os membros do grupo familiar. Nessa nova estrutura da família contemporânea o compromisso com o cuidado e desenvolvimento social dos indivíduos das famílias passa a ser de todos, principalmente do pai, que também passa a cuidar dos filhos, visto que a mulher ganha espaço na sociedade, deixa de ser simplesmente a dona de casa e de realizar trabalhos domésticos e entra para o mercado de tra-

balho e, conseqüentemente, ficando ausente do seio familiar por muito tempo.

A partir do discurso apresentado, evidencia-se que tais mudanças não podem ser circunstanciais para o amadurecimento das crianças, os pré-requisitos familiares que são vivenciados nesse período de formação, principalmente na formação da identidade e do caráter, acabam sofrendo influência de fatores externos à família e isso acaba gerando possíveis transtornos, que vão do sensório-motor, ao cognitivo e psíquico da criança.

As modificações ocorridas no universo familiar proporcionaram uma reorganização na sua estrutura, composição e comportamento, favorecendo um arranjo familiar que contemplasse principalmente a afetividade e a aproximação de outros indivíduos em núcleos familiares que não seriam o seu, biologicamente.

Esse processo permitiu a criação de um núcleo familiar construído não mais dentro de uma relação patriarcal, mas sim no afeto e no amor capaz de amenizar as necessidades provocadas pelo afastamento de suas famílias biológicas.

Segundo Biroli (2014),

“Os padrões nos arranjos familiares no Brasil se modificaram bastante nas últimas décadas. Quando se compara o Brasil de hoje ao de meados do século XX, as pessoas se casam mais tarde, especialmente as mulheres, e se separam com mais frequência. Elas têm em média menos filhos do que antes e as crianças, em um número cada vez maior, crescem em ambientes domésticos que estão muito distantes do padrão da família nuclear – o das famílias dos comerciais de televisão, formadas por pai, mãe, um filho e uma filha, todos sorridentes e juntos nos momentos das refeições e do consumo. A posição de mulheres e homens também se modificou, tanto nas relações sociais em sentido mais amplo quanto na esfera doméstica. Mais mulheres são chefes de família, o que significa que mais mulheres são as principais provedoras da casa e que mais mães criam seus filhos sozinhas”. (BIROLI, 2014, P. 24),

Dessa maneira o arranjo familiar do Brasil na atualidade, tem configurações diferente em relação ao Brasil dos meados do século XX, mais subitamente com relação ao posicionamento da mulher na sociedade, e suas conquistas e empoderamento.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Por se tratar de um estudo educativo, a pesquisa segue dentro de procedimentos analíticos e etnográficos aplicados a quatro (4) informantes. Devido ao fato de a pesquisa ser de cunho social, deliberou-se pelo enfoque qualitativo e descritivo para um universo de 20 docentes/amostra e a ser pesquisada, 4 docentes. Diante dessa perspectiva, a pesquisa analítica tem um viés relevante com a pesquisa descritiva, pois ambas têm uma profunda relação com o conhecimento subjetivo do sujeito.

Nesta investigação adotamos instrumentos de geração de dados compatíveis com o tipo de pesquisa e os objetivos pretendidos. Inicialmente, recorremos a instrumentos que puderam fornecer, de maneira categórica, as informações desejadas pelo estudo.

O primeiro instrumental adotado foi o questionário. De acordo com as perspectivas do estudo, esse é o instrumento adequado para a coleta de dados. Segundo Teodoro (2018, p. 27), “o questionário – constitui-se de questões formuladas pelo pesquisador para serem respondidas por escrito pelos elementos definidos”. É importante lembrar que o pesquisador deve ter ciência

que os participantes da pesquisa precisam ter os pré-requisitos necessários exigidos pelos critérios do formulário que contemplem o estudo e suas respostas possam atender o rito da pesquisa.

## RESULTADOS

Os resultados foram apresentados e discutidos com o objetivo de analisar o impacto da relação entre família e escola no processo de ensino-aprendizagem na rede estadual de ensino em Itacoatiara-Am. Portanto, mencionar os dados coletados por meio de questionários estruturados e aplicados aos docentes é trazer para o contexto as informações que convergem com os objetivos traçados.

A pergunta 1 objetivou saber como está o relacionamento dos docentes com a família dos alunos. Nesta perspectiva, os informantes da pesquisa compilaram uma única categoria que afirmaram ter um bom relacionamento com a família dos alunos.

A pergunta objetivou saber em que momento a família do aluno mantém contato com a escola ou com o docente. Os docentes pesquisados informaram que há dois momentos em que a família exerce esse contato com professor ou com a escola.

A pergunta 3 objetivou saber com que frequência esse contato acontece. Nesse contexto, os informantes da pesquisa mencionaram quando esse contato ocorre e de que maneira se realiza.

A pergunta 4 objetivou saber quais são os motivos que levam os pais até à escola ou até o docente. Para essa pergunta os informantes da pesquisa apontaram alguns pontos pertinentes, ou seja, os motivos apontados pelos participantes da pesquisa que os pais ou responsáveis vão a escola durante o bimestre ou apenas no final de cada bimestre quando são convidados para as reuniões bimestrais.

A pergunta 5 objetivou saber se os pais/responsáveis, quando convocados para as reuniões escolares participam de maneira espontânea. Para esse questionamento os resultados obtidos demonstraram que uma grande grande porcentagem dos pais/responsáveis participam de maneira espontânea das reuniões escolares e uma pequena porcentagem relata que participa por ser um compromisso.

A pergunta 6 objetivou saber se é facilmente perceptível o desempenho do aluno que é acompanhado pela família. Os resultados obtidos pela pesquisa demonstraram duas características específicas apresentadas pelos alunos acompanhados pela família.

A pergunta 7 objetivou saber se os alunos têm total independência quanto à necessidade de estudarem sozinhos. A pesquisa obteve dados relevantes sobre isso, em que todos os informantes afirmaram que todos os alunos precisam ser acompanhados pela família quanto aos estudos.

A pergunta 8 objetivou saber se os alunos acompanhados pelos pais/responsáveis apresentam comportamento adequado para a aprendizagem. Diante disso, foram coletados resultados significativos a esse respeito, em que todos os informantes afirmaram ser visível o comportamento adequado do aluno para a aprendizagem.



A pergunta 9 objetivou saber se o aluno que possui acompanhamento efetivo da família apresenta melhor desenvolvimento. Os informantes da pesquisa foram unânime em dizer que o acompanhamento efetivo da família é responsável por melhorar o desenvolvimento no ensino-aprendizagem do aluno.

A pergunta 10 objetivou saber se o aluno sem acompanhamento da família apresenta dificuldade na aprendizagem. De acordo com a pergunta os informantes da pesquisa forneceram dados significativos, afirmaram que o aluno sem acompanhamento da família apresenta dificuldade no processo-ensino aprendizagem.

A pergunta 11 objetivou saber qual é o papel da família na educação dos filhos. Para essa questão os informantes da pesquisa afirmaram que o papel da família é proteger e educar.

A pergunta 12 objetivou saber como a família pode participar efetivamente no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. As respostas obtidas pelos informantes da pesquisa direcionaram alguns pontos relevantes que em sua percepção podem ajudar a família no desenvolvimento de ensino-aprendizagem dos alunos.

A pergunta 13 objetivou saber se é perceptível alguma diferença entre o desenvolvimento dos alunos acompanhados pela família durante o processo ensino-aprendizagem em relação aqueles cujas famílias pouco ou nunca participam desse processo. Diante desse questionamento, os informantes responderam criteriosamente que é notório essa diferença, alunos acompanhados demonstram melhor desempenho na aprendizagem.

## DISCUSSÕES

De acordo com os participantes da pesquisa, os familiares dos alunos têm boa relação com os professores, essa conduta dos familiares é relevante, porque permite aos responsáveis uma maior aproximação do ambiente escolar e proporciona a criação de um ambiente mais harmonioso entre os familiares e os educandos, por essa razão é possível manter um diálogo coerente entre ambas as partes com o intuito de promover o sucesso dos alunos dentro do processo ensino-aprendizagem.

Os participantes destacaram também que a aprendizagem dos educandos é um item marcante e pertinente que faz com que os familiares estejam sempre presentes na escola para juntos aos professores obter informações quanto ao nível de aprendizagem dos alunos e as possíveis dificuldades que podem interferir no seu desenvolvimento.

Pereira e Novo (2015, p. 95) dizem que “procura-se a estudar e buscar o quanto o acompanhamento da família na vida escolar, a eficácia adquirida quando há esse entrosamento na vida escolar do filho”. Por meio desse contexto, fica claro que os alunos precisam da ajuda familiar. Os referidos autores também enfatizam que “embora muitas famílias procurem a escola para cobrarem empenho do aluno como do professor”.

Mas é importante destacar que tal atitude reforça o entendimento que a participação da família na escola é essencial, mais que isso não seja a causa de toda participação, portanto torna-se evidente que família e escola devem caminhar juntas interagindo com a realidade para elevar o desempenho do aluno.

Pires (2020) destaca que a família tem sua contribuição no contexto escolar e que deve ser entrosada na iniciativa de trazer vantagens para a progressão do educando, valorizando os saberes e a relação existente no contexto de vivências.

Vale ressaltar, que o aluno que é acompanhado pela família apresenta comportamento adequado para aquisição do conhecimento, seus rendimentos escolares são expressivos, com isso seu desempenho no processo ensino-aprendizagem é de qualidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho nasceu de questionamentos levantados durante a formação acadêmica e no decorrer da vivência educacional do pesquisador. Naqueles momentos, por meio de estágios supervisionados nas escolas da rede municipal e estadual de Itacoatiara, verificaram-se diversas discussões de docentes sobre a relação entre família e escola e seus impactos no processo ensino-aprendizagem.

Neste estudo constatou-se que a participação efetiva da família na vida escolar do aluno é uma estratégia eficaz no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos discentes. No entanto, em se tratando de pesquisas voltadas para a relação entre família e escola, não se pode deixar de citar alguns problemas que permeiam esse processo.

Entre eles, o desta que é para problemas institucionais, como a família não participar da elaboração das propostas pedagógicas e metas preestabelecidas pela escola para o ano letivo; as famílias não se envolverem de maneira adequada da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP); os professores não participam da revitalização do PPP, posto que muitas das vezes as reuniões de pais e mestres ocorrem nos horários em que os mesmos estão trabalhando e problemas relacionados aos docentes que, muitas das vezes, se sentem desestimulados em exercer sua função devido à falta de políticas públicas de incentivo à formação continuada.

Outros percalços verificados no processo ensino-aprendizagem, além de problemas relacionados aos alunos que apresentam muitas dificuldades em seu desempenho educativo, ocorrem pelo mal uso de equipamentos eletrônicos, impedindo que eles se concentrem nas atividades escolares quando estão em casa; pais separados; problemas de saúde; situações socioeconômicas; nível de escolaridade dos pais e o desemprego que, de alguma forma, está presente em suas vidas.

## REFERÊNCIAS

BIROLI, Flávia. Família: novos conceitos. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014.

BRASIL. Constituição Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Ministério das Comunicações, 1988.

\_\_\_\_\_. Estatuto da Criança e do Adolescente 8069/90. Brasília. MEC 2004.

BRUGIM, L.A. O Papel da família diante da Evasão Escolar. Paraná: Produção Didático Pedagógica, 2014.

- DA SILVA, Nunelen Oliveira Nunes. A parentalidade socioafetiva e a multiparentalidade à luz do ordenamento jurídico brasileiro. *Revista do CEPEJ*, 2021, 23.
- DALTRO, Manuela Carla de Souza Lima; MORAES, José Cássio de; MARSIGLIA, Regina Giffoni. Cuidadores de crianças e adolescentes com transtornos mentais: mudanças na vida social, familiar e sexual. *Saúde e sociedade*, 2018, 27: 544-555.
- DE FREITAS, Mônica Cavalcante; FREITAS, Bruno Miranda; CAVALCANTE, Gustavo Freitas. A importância da escola para crianças em contexto familiar monoparental. *Ensino em Perspectivas*, 2021, 2.1: 1-13.
- DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. *Educação e Sociedade. Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro. 2019.
- FARIA, Clenilton Martins. A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA DIANTE DA EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA. *BIUS-Boletim Informativo Unimotrisaúde em Sociogerontologia*, 2020, 18.12: 1-10.
- FUKUDA, Elaine Cristina César. *Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE*. Londrina: Produções Didático-Pedagógicas, 2013.
- GADOTTI, M. *Perspectivas atuais em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- GRISA, Catia. Mudanças nas políticas públicas para a agricultura familiar no Brasil. *Raízes: Revista de Ciências Sociais e Econômicas*, 2018, 38.1: 36-50.
- GUALBERTO, Adenice da Silva. *Um estudo sobre a participação da família na Escola Municipal Marcolina de Almeida Tavares em Aurora do Tocantins*. 2019.
- NUNES, T. P. B. S. *Colaboração Escola-Família para uma escola culturalmente heterogênea*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, 2015.
- OLIVEIRA, Leticia Neves Rodrigues de. *Projeto político-pedagógico como instrumento articulador do ensino-aprendizagem de Física nas escolas públicas*. 2019. Bachelor's Thesis.
- PEREIRA, Lauro do Nascimento; NOVO, Benigno Núñez. *Família na Escola: interação da família e escola*. Edição Kindle, 2015.
- PICANÇO, A.L.B. *A Relação Entre Escola e Família: as suas implicações no processo de ensino aprendizagem*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus, 2012.
- PICCHIONI, Marta. *Família e Escola: desafios do presente*. São Paulo: Ed. da Aurora, 2020. ISBN 978-65-00-08509-9. Edição Kindle.
- PIRES, Gervasio; AMARO, Santo. A contribuição da família no contexto escolar Family contribution in school context. *Braz. J. of Develop*, 2020, 6.7: 42478-42498.
- POLI, Luciana Costa; POLI, Leonardo Macedo. *A família contemporânea: reflexões sobre o casamento homoafetivo à luz dos princípios constitucionais*. 2013.
- PRADO, Danda. *O que é família*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2011. processo de ensino aprendizagem. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus – Lisboa.

ROOS, Márcia Sabrina Roos de. Escola e famílias: interação necessária para o desenvolvimento integral da criança. 2020.

SCHNEIDER, S., & CONCEIÇÃO, A. F. D. Internet e agricultura familiar: algumas percepções sobre as mudanças no meio rural. Revista Margens Interdisciplinar. 2019.

STENGEL, Márcia. O exercício da autoridade em famílias com filhos adolescentes. Psicologia em revista, 2011.

TEODORO, Fabiano Jadel. TCC Total: Curso completo para confecção de monografias e artigos. Curitiba/PR, 2018. Edição Kindle.

TRAD, Leny A. Bomfim (org.) A Família e Suas Mutações: Subsídios Ao Campo Da Saúde. Família Contemporânea e Saúde: Significados, Práticas e Políticas Públicas, SciELO – Editora FIOCRUZ, Rio De Janeiro, 2010, p. 27–50.

WILKEN, Gisele; DA SILVA DIAS, Angélica Fonseca. Um olhar socialmente responsável para finanças pessoais e familiares gerenciadas por mulheres. Revista Scientiarum Historia, 2020, 2: 10-10.

## **Evolução e cenário das matrículas na rede privada de ensino médio em Santa Catarina no período de 2017 a 2024**

---

***Aloysio dos Santos Bahiense Junior***

*Mestre em Administração, Licenciado em Matemática Plena e Bacharel em Direito, Advogado, Diretor de assuntos jurídicos do SINPRONORTE, Professor da Universidade da Região de Joinville – Univille e Professor da UniSociesc*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.79.4

## RESUMO

Este estudo apresenta levantamento de dados pelas Sinopses Estatísticas da Educação referentes à rede privada de educação básica em Santa Catarina, notadamente o ensino médio com cenários elaborados a partir destes dados. As Sinopses trazem uma síntese dos principais dados coletados no Censo Educacional no mês de maio de cada ano. O estudo decorre da necessidade da melhor compreensão do ambiente em que o docente está inserido e visa a apropriação de mais elementos que possam servir de base para projeções diversas deste mercado dando suporte aos Sindicatos Laborais dos Professores e Administradores da rede privada de ensino de Santa Catarina para as suas tomadas de decisão, inclusive nas negociações das convenções/acordos coletivos.

**Palavras-chave:** ensino médio. matrículas.

## ENSINO MÉDIO

Posterior ao ensino fundamental, o ensino médio, considerado secundário, é composto por três anos de estudos, e tem como característica ser usado como preparação dos alunos para a faculdade.

Inicialmente, apresenta-se a análise dos dados alusivo às matrículas totais e as projeções para o período de 2022 a 2024. Na sequência faz-se as análises e projeções para cada série individualizada.

### Matrículas totais

**Total de matrículas do ensino médio na rede privada de ensino de Santa Catarina no período de 2017 a 2021.**

A evolução de matrículas totais desta fase de ensino no período de 2017 a 2021, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE comportou-se conforme a tabela 1.

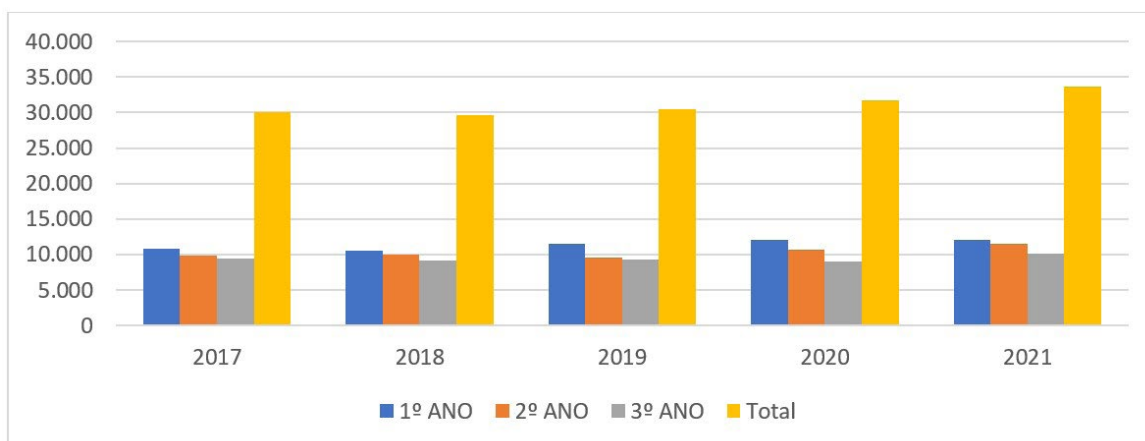
**Tabela 1 – Evolução das matrículas do ensino médio da rede privada de ensino de Santa Catarina no período de 2017 a 2021**

ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	TOTAL
2017	10.860	9.856	9.381	30.097
2018	10.512	9.935	9.184	29.631
2019	11.568	9.552	9.340	30.460
2020	12.018	10.707	9.071	31.796
2021	12.067	11.475	10.149	33.691

**Fonte: IBGE – Sinopses Estatísticas de Educação Básica 2017/2018/2019/2020/2021**

O gráfico 1 ilustra a Tabela 1.

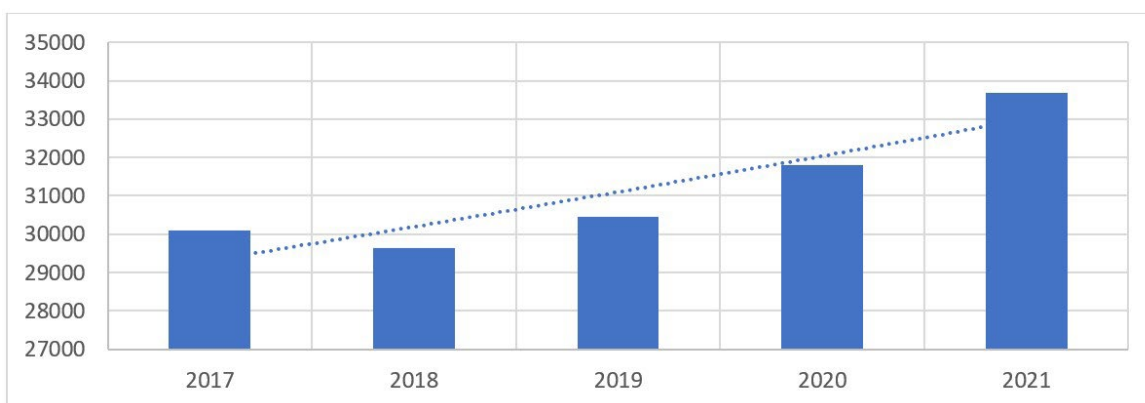
**Gráfico 1 - Evolução das Matrículas do ensino médio da Rede Privada de ensino de Santa Catarina - 2017 a 2021**



Fonte: Tabela 1

O gráfico 2 ilustra a referida evolução.

**Gráfico 2 - Evolução das Matrículas Totais do ensino médio da Rede Privada de ensino de Santa Catarina - 2017 a 2021**



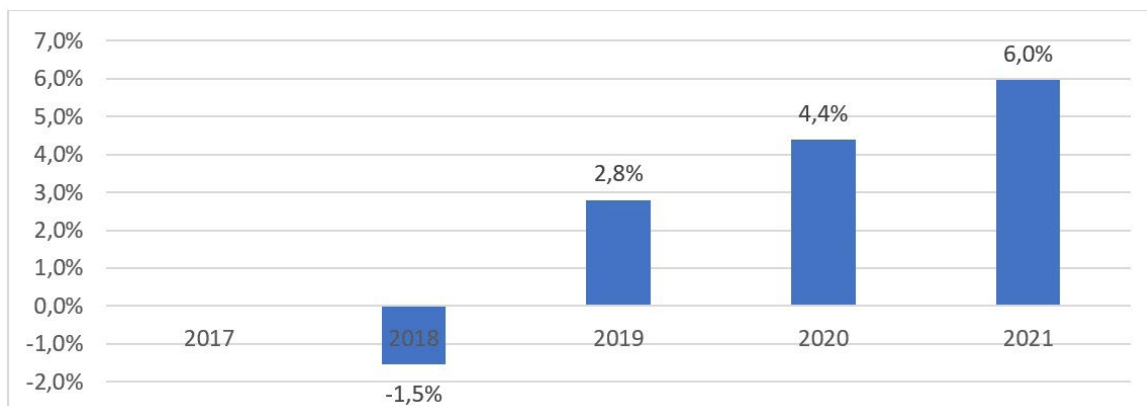
Fonte: Tabela 1

Note-se que em números totais houve decréscimo em 2018 (-1,5%) com relação a 2017 e crescimento nos anos de 2019 (2,8%), 2020 (4,4%) e 2021 (6,0%).

Não se verifica no período em análise, impacto do estado pandêmico na quantidade de matrículas, haja vista as taxas de crescimento ocorridas ano a ano, indicando um crescimento médio exponencial de 3,26% a.a..

É válido o destaque gráfico para estes crescimentos.

**Gráfico 3 – Evolução dos percentuais de aumento das matrículas no ensino médio da rede privada de Santa Catarina no período de 2017 a 2021**

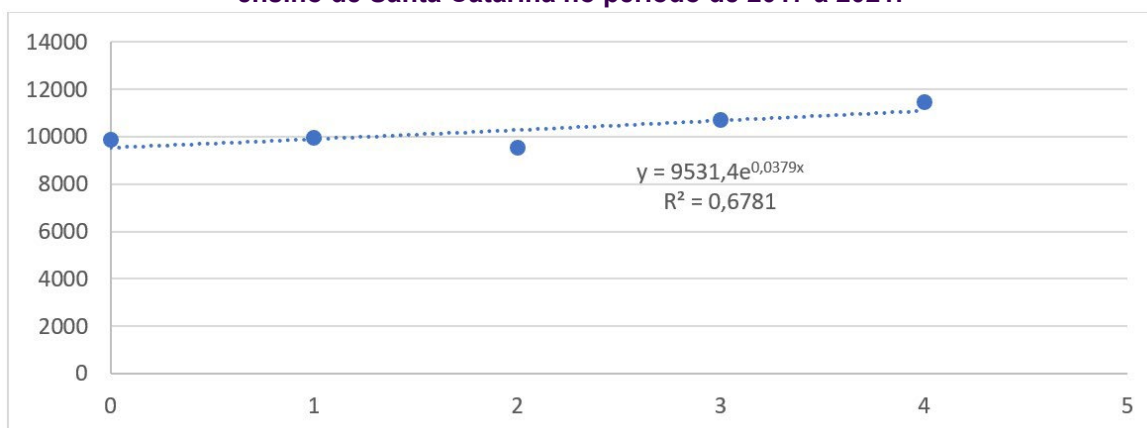


Fonte: Tabela 1 com manipulação própria

## Construção de cenários para as matrículas totais do ensino médio na rede privada de ensino de Santa Catarina – técnica da regressão exponencial.

O gráfico 4 revela a dispersão dos quantitativos de matrícula no período em análise, assim como expõe a equação de ajuste exponencial para a respectiva série histórica.

**Gráfico 4<sup>1</sup> – Dispersão da evolução das matrículas totais do ensino médio da rede privada de ensino de Santa Catarina no período de 2017 a 2021.**



Fonte: Tabela 1 como manipulação própria

O ajuste exponencial dos dados provenientes da série histórica do total de matrículas nesta etapa do ensino apresenta coeficiente de determinação de 82,58%, o que indica uma correlação confiável, forte, entre a quantidade de matrículas (variável de interesse) e o tempo (variável de observação), o que possibilita a projeção das matrículas por esta técnica.

A equação de ajuste para a série é dada por:

$$M_E = 29.313e^{0,0296t} \quad \text{Fórmula 1}$$

Sendo:

$M_E$  = Matrículas Estimadas

t = tempo

<sup>1</sup> O Valor "0" corresponde ao ano de 2017, o "1" ao ano de 2018 e assim sucessivamente.



A tabela 2 apresenta os quantitativos de matrículas totais no período de 2017 a 2024, estimados pela fórmula acima exposta. Para o período de 2017 a 2021, como já existem valores observados (reais), informa-se o desvio (observado - estimado) em percentual.

**Tabela 2 – Matrículas totais e estimadas para o ensino médio da rede privada de Santa Catarina no período de 2017 a 2024**

Ano	Matrículas observadas	Matrículas estimadas	Desvios (%)
2017	30.097	29.313	-2,6%
2018	29.631	30.194	1,9%
2019	30.460	31.101	2,1%
2020	31.796	32.035	0,8%
2021	33.691	32.997	-2,1%
2022		33.989	
2023		35.010	
2024		36.062	

Fonte: Tabela 1 com manipulação própria

Os desvios podem confirmar a força correlacional já apontada pelo coeficiente de determinação para aplicação da técnica da regressão exponencial.

### **Construção de cenários para as matrículas do ensino médio na rede privada de ensino de Santa Catarina – técnica da Taxa de crescimento.**

Esta técnica consiste na determinação da taxa de crescimento exponencial constante na fórmula

$$VF=VP(1+i)^n \quad \text{Fórmula 2}$$

onde Vf = Valor Futuro, VP = Valor presente, i= Taxa e n= período.

No caso em análise tem-se para o período de 2017 a 2021:

**Tabela 3 – Matrículas totais ensino médio rede privada de ensino de Santa Catarina para o período de 2022 a 2024 – técnica da taxa de crescimento**

Ano	Matrícula observada	Matrícula estimada	Desvio (%)
2017	99628		
2018	109.903	30.958	4,5%
2019	114.102	31.843	4,5%
2020	115.878	32.754	3,0%
2021	119.021	33.691	0,0%
2022		34.655	
2023		35.646	
2024		36.665	

Fonte: tabela 1 com manipulação própria

Se nota, portanto, que a continuarem inalteradas as variáveis intervenientes nas matrículas totais desta etapa do ensino, seus quantitativos, pela técnica aplicada, terá o comportamento constante na tabela 3.

## Construção de cenários para as matrículas do ensino fundamental na rede privada de ensino de Santa Catarina – técnica Média da Regressão e Taxa de crescimento.

Uma possível leitura das condições atuais para o estabelecimento de cenário pode ser a média aritmética entre os cenários acima apresentados, o que se faz.

A fórmula a ser utilizada é a seguinte:

$$M_E = \frac{\text{Estimativa Regressão} + \text{Estimativa taxa de crescimento}}{2} \quad \text{Fórmula 3}$$

A Tabela 4 apresenta a estimativa das matrículas totais do ensino fundamental da rede privada de ensino de Santa Catarina para o período de 2022 a 2024.

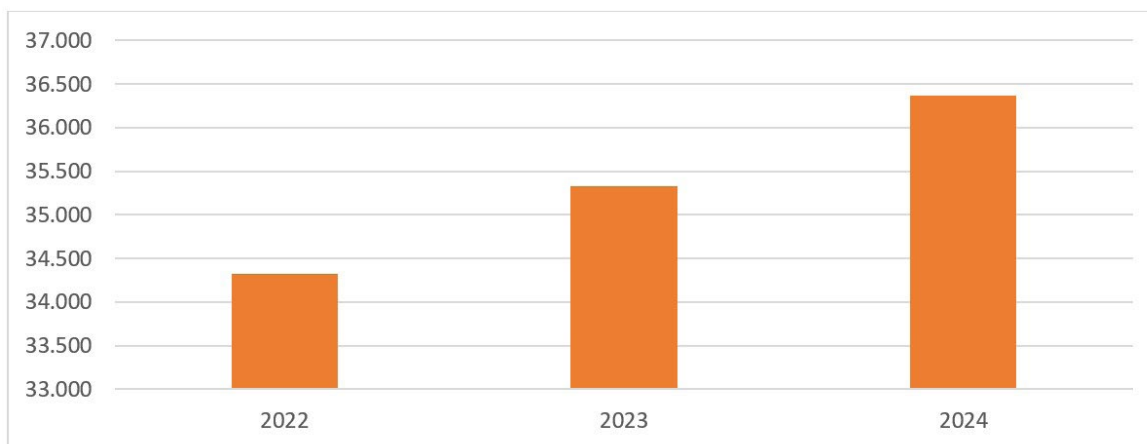
**Tabela 4 - Estimativa das matrículas totais do ensino fundamental da rede privada de ensino de Santa Catarina para o período de 2022 a 2024 – técnica da média entre Regressão e Taxa de Crescimento**

Ano	Matrículas Estimadas
2022	34.322
2023	35.328
2024	36.364

Fonte: tabela 1 com manipulação própria

O gráfico 5 reflete os quantitativos totais obtidos pela técnica supra informada.

**Gráfico 5 – Estimativa das matrículas totais do ensino fundamental da rede privada de ensino de Santa Catarina para o período de 2022 a 2024 – técnica da média entre Regressão e Taxa de Crescimento**



Fonte: Tabela 1 com manipulação própria

É razoável admitir que não havendo alterações nos componentes intervenientes do mercado para esta etapa de ensino, que o total de matrículas terá o comportamento acima descrito nos itens 1.2; 1.3 e 1.4.

Passemos agora à análise da evolução de matrículas das séries do ensino médio individualmente.

## 1ª ANO DO ENSINO MÉDIO

### Quantidade total de matrículas na 1ª série do ensino médio da rede privada de ensino de Santa Catarina no período de 2017 a 2021.

A tabela 5 apresenta a evolução das matrículas desta série do ensino médio no período de 2017 a 2021.

**Tabela 5 – Evolução das matrículas da 1ª série do ensino médio na rede privada de ensino de Santa Catarina no período de 2017 a 2021**

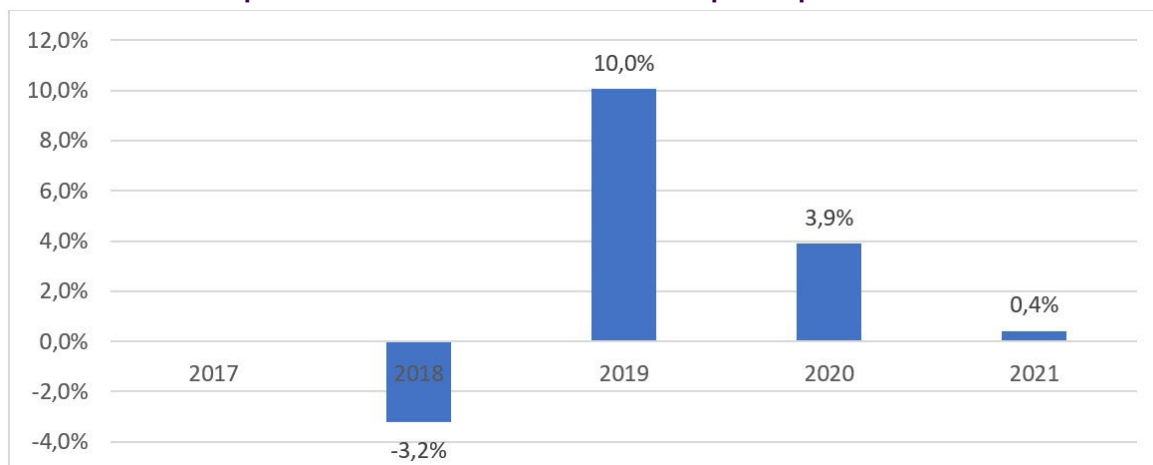
Ano	Total
2017	10.860
2018	10.512
2019	11.568
2020	12.018
2021	12.067

Fonte: Sinopses estatísticas IBGE 2017/2018/2019/2020/2021

Como se nota, houve decréscimo no ano de 2018 (3,2%) com relação a 2017, e crescimentos nos anos de 2019 (10%), 2020 (3,9%) e 2021 (0,4%).

É válida a apresentação gráfica da evolução dos percentuais de crescimento das matrículas nesta série.

**Gráfico 6 – Evolução dos percentuais de crescimento das matrículas do 1º ano do ensino médio da rede privada de ensino de Santa Catarina para o período de 2017 a 2021**



Fonte: tabela 1 com manipulação própria

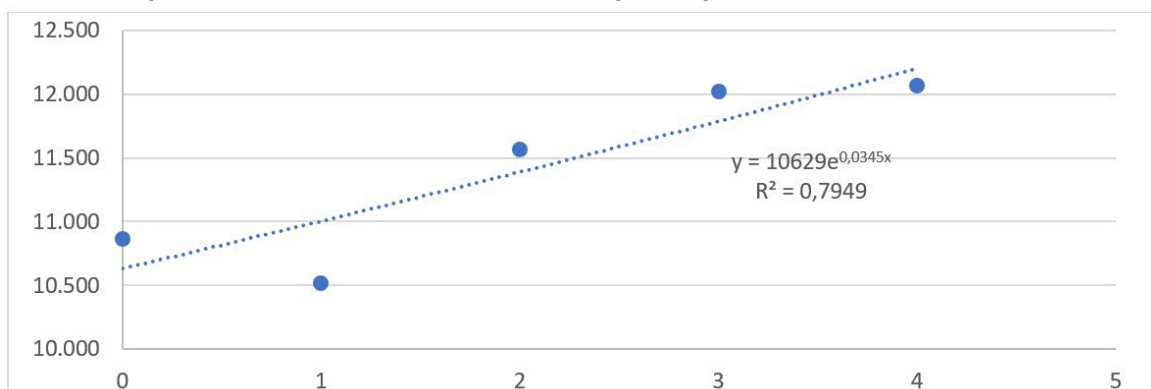
Há indícios de que a diminuição dos percentuais de crescimento neste 1º ano do ensino médio, no período de 2020 a 2021, seja consequência do estado pandêmico instalado em Santa Catarina a partir de 2020.

Pela série apresentada é possível estabelecer cenários para os quais visitaremos as técnicas da Regressão exponencial por se tratar de fenômeno de crescimento populacional e da Taxa de crescimento exponencial.

## Técnica da regressão exponencial

Na dispersão do total de matrículas do 1º ano do ensino médio foi constatado o coeficiente de determinação no valor de 79,49%, o que aponta para uma correlação forte entre os quantitativos totais de matrícula (variável de observação) e o tempo (variável de observação), se mostrando eficaz, portanto, a aplicação da técnica da Regressão exponencial para a estimação das novas matrículas.

**Gráfico 7 – Dispersão dos quantitativos de matrículas do 1º ano do ensino médio da rede privada de ensino de Santa Catarina para o período de 2017 a 2021**



Fonte: tabela 1 com manipulação própria

A tabela 6 apresenta os valores estimados pela referida técnica.

**Tabela 6 – Projeção das matrículas do 1º ano do ensino médio na rede privada de ensino de Santa Catarina para período de 2017 a 2024 técnica regressão exponencial.**

Ano	Matrículas observadas	Matrículas estimadas	Desvio (%)
2017	10.860	10.629	-2,1%
2018	10.512	11.002	4,7%
2019	11.568	11.388	-1,6%
2020	12.018	11.788	-1,9%
2021	12.067	12.202	1,1%
2022		12.630	
2023		13.073	
2024		13.532	

Fonte: Tabela 1 com manipulação própria

O que se nota são desvios num intervalo de -2,1 a 4,7% dos valores ocorridos, o que indica confiabilidade para os valores estimados.

## Técnica taxa média de crescimento exponencial

A Aplicação da fórmula 2 à série histórica das matrículas do 1º ano do ensino médio revela a taxa média de crescimento exponencial de 2,66% decorrendo os quantitativos presentes na tabela 7.

**Tabela 7 – Projeção das matrículas totais do 1º ano do ensino médio na rede privada de ensino de Santa Catarina para período de 2022 a 2024 técnica taxa de crescimento exponencial.**

Ano	Matrículas estimadas
2022	12.381
2023	12.703
2024	13.033

Fonte: Tabela 1 com manipulação própria

## **Técnica Média entre a técnica da Regressão e da Taxa de crescimento**

Esta técnica consiste na obtenção da média aritmética entre as técnicas da regressão exponencial e da taxa de crescimento exponencial.

## **Projeção das matrículas do 1º ano ensino médio – técnica média aritmética entre as técnicas de Regressão exponencial e da Taxa de crescimento exponencial**

Aplicando a fórmula 3 às projeções obtidas nos itens 1.5.2 e 1.5.3 obtém-se os dados presentes na tabela 8.

**Tabela 10 – Projeção das matrículas do 1º ano do ensino médio na rede privada de ensino de Santa Catarina para período de 2022 a 2024 técnica média entre Regressão exponencial e taxa de crescimento exponencial**

Ano	Matrículas estimadas
2022	12.505
2023	12.888
2024	13.283

Fonte: Tabela 1 com manipulação própria

Assim, é razoável admitir que não havendo alterações nos componentes intervenientes do mercado para esta série do ensino médio, que o total de matrículas terá o comportamento descrito nos itens 1.5.1; 1.5.2 e 1.5.3.

Passa-se agora à análise e projeções para as matrículas observadas no 2º ano do ensino médio.

## **2ª ANO DO ENSINO MÉDIO**

### **Quantidade total de matrículas na 2ª série do ensino médio da rede privada de ensino de Santa Catarina no período de 2017 a 2021.**

A tabela 11 apresenta a evolução das matrículas desta série do ensino médio no período de 2017 a 2021.

**Tabela 11 – Evolução das matrículas da 2ª série do ensino médio na rede privada de ensino de Santa Catarina no período de 2017 a 2021**

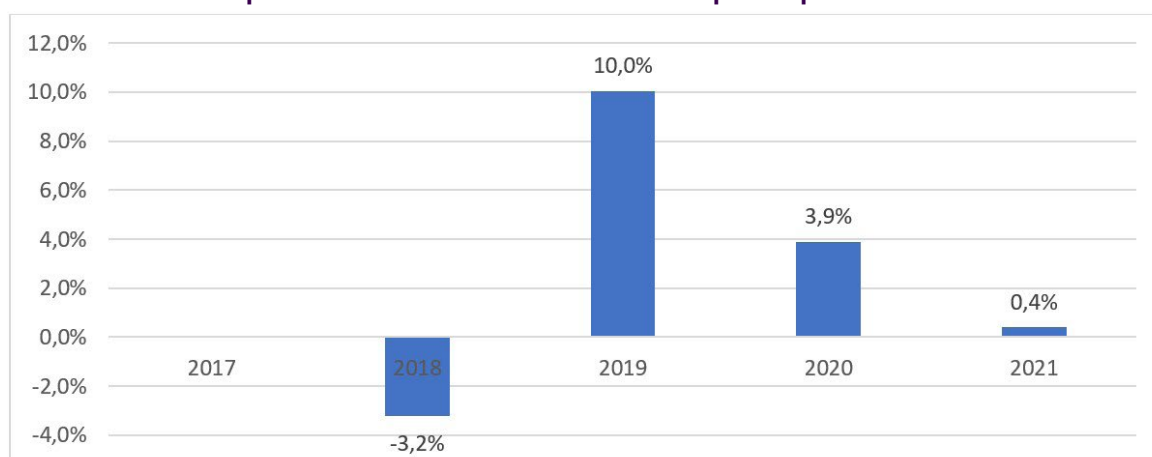
Ano	Total
2017	9.856
2018	9.935
2019	9.552
2020	10.707
2021	11.475

**Fonte: Sinopses estatísticas IBGE 2017/2018/2019/2020/2021**

Como se nota, houve decréscimo no ano de 2019 (-3,9%) com relação a 2018, e crescimentos nos anos de 2018 (0,8%), 2020 (12,1%) e 2021 (7,2%).

É válida a apresentação gráfica da evolução dos percentuais de crescimento das matrículas nesta série.

**Gráfico 8 – Evolução dos percentuais de crescimento das matrículas do 2º ano do ensino médio da rede privada de ensino de Santa Catarina para o período de 2017 a 2021**



**Fonte: tabela 1 com manipulação própria**

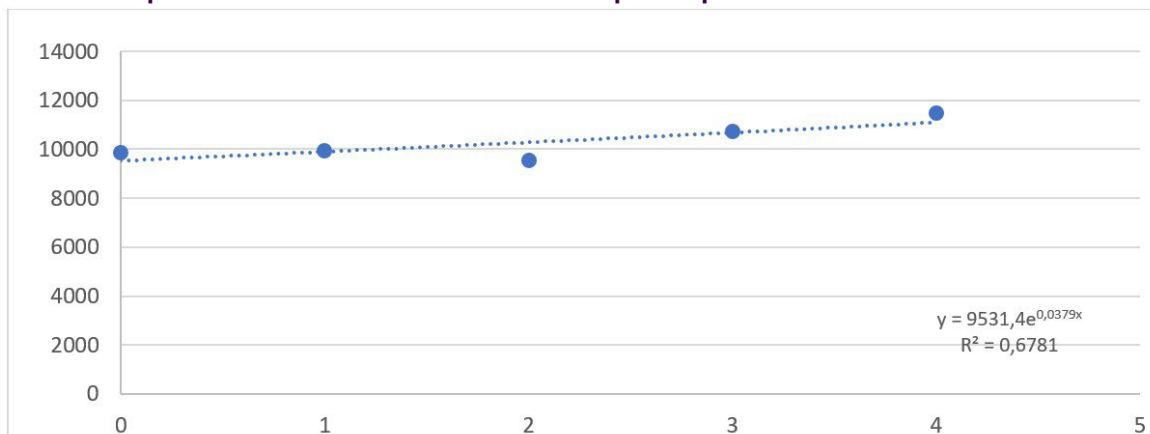
Não há indícios de que a diminuição dos percentuais de crescimento neste 2º ano do ensino médio no período analisado seja em decorrência da pandemia, sendo percebido somente a redução do percentual de crescimento do ano de 2021 com relação a 2020, mas igualmente constatada oscilação acentuada deste percentual no período investigado.

Pela série apresentada é possível estabelecer cenários para os quais visitaremos as técnicas da Regressão exponencial por se tratar de fenômeno de crescimento populacional e da Taxa de crescimento exponencial.

### **Técnica da regressão exponencial**

Na dispersão do total de matrículas do 2º ano do ensino médio foi constatado o coeficiente de determinação no valor de 67,81%, o que aponta para uma correlação moderada entre os quantitativos totais de matrícula (variável de observação) e o tempo (variável de observação), se mostrando cautelosamente eficaz, portanto, a aplicação da técnica da regressão exponencial para a estimativa das novas matrículas.

**Gráfico 9 – Dispersão dos quantitativos de matrículas do 2º ano do ensino médio da rede privada de ensino de Santa Catarina para o período de 2017 a 2021**



Fonte: tabela 1 com manipulação própria

A tabela 12 apresenta os valores estimados pela referida técnica.

**Tabela 12 – Projeção das matrículas do 2º ano do ensino médio na rede privada de ensino de Santa Catarina para período de 2017 a 2024 técnica regressão exponencial.**

Ano	Matrículas observadas	Matrículas estimadas	Desvio (%)
2017	9.856	9.531	-3,3%
2018	9.935	9.900	-0,4%
2019	9.552	10.282	7,6%
2020	10.707	10.679	-0,3%
2021	11.475	11.092	-3,3%
2022		11.520	
2023		11.965	
2024		12.427	

Fonte: Tabela 1 com manipulação própria

O que se nota são desvios num intervalo de  $-3,3\%$  a  $7,6\%$  dos valores ocorridos, o que indica razoável confiabilidade para os valores estimados.

### Técnica taxa média de crescimento exponencial

A Aplicação da fórmula 2 à série histórica das matrículas do 1º ano do ensino médio revela a taxa média de crescimento exponencial de  $2,66\%$  decorrendo os quantitativos presentes na tabela 13.

**Tabela 13 – Projeção das matrículas totais do 2º ano do ensino médio na rede privada de ensino de Santa Catarina para período de 2022 a 2024 técnica taxa de crescimento exponencial.**

Ano	Matrículas estimadas
2022	12.381
2023	12.703
2024	13.033

Fonte: Tabela 1 com manipulação própria

## Técnica: Média entre a técnica da Regressão e da Taxa de crescimento

Esta técnica consiste na obtenção da média aritmética entre as técnicas da regressão exponencial e da taxa de crescimento exponencial.

### Projeção das matrículas do 2º ano ensino médio – técnica média aritmética entre as técnicas de Regressão exponencial e da Taxa de crescimento exponencial

Aplicando a fórmula 3 às projeções obtidas nos itens 1.6.2 e 1.6.3 obtém-se os dados presentes na tabela 14.

**Tabela 14 – Projeção das matrículas do 2º ano do ensino médio na rede privada de ensino de Santa Catarina para período de 2022 a 2024 técnica média entre Regressão exponencial e taxa de crescimento exponencial**

Ano	Matrículas estimadas
2022	11.720
2023	12.173
2024	12.644

**Fonte: Tabela 1 com manipulação própria**

Assim, é razoável admitir que não havendo alterações nos componentes intervenientes do mercado para esta série do ensino médio, que o total de matrículas terá o comportamento descrito nos itens 1.6.1; 1.6.2 e 1.6.3.

Passa-se agora à análise e projeções para as matrículas observadas no 3º ano do ensino médio.

## 3ª ANO DO ENSINO MÉDIO

### Quantidade total de matrículas na 3ª série do ensino médio da rede privada de ensino de Santa Catarina no período de 2017 a 2021.

A tabela 15 apresenta a evolução das matrículas desta série do ensino médio no período de 2017 a 2021.

**Tabela 15 – Evolução das matrículas da 3ª série do ensino médio na rede privada de ensino de Santa Catarina no período de 2017 a 2021**

Ano	Total
2017	9.381
2018	9.184
2019	9.340
2020	9.071
2021	10.149

**Fonte: Sinopses estatísticas IBGE 2017/2018/2019/2020/2021**

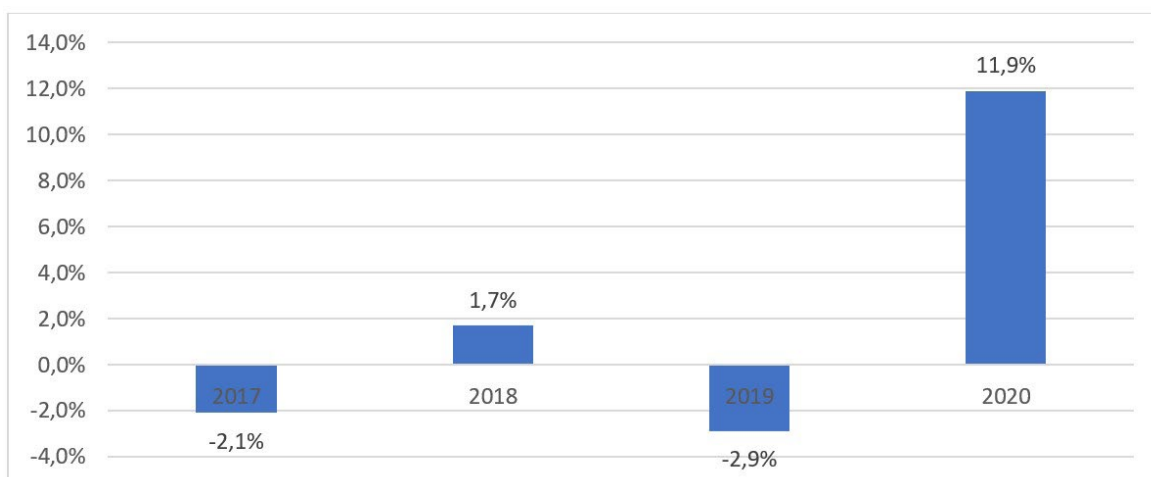
Como se nota, houve decréscimo no ano de 2018 (-2,1%), crescimento no ano de 2019 (1,7%), decréscimo em 2020 (-2,9%) e crescimento em 2021 (11,9%).

É válida a apresentação gráfica da evolução dos percentuais de crescimento das matrículas.



culas nesta série.

**Gráfico 10 – Evolução dos percentuais de crescimento das matrículas do 3º ano do ensino médio da rede privada de ensino de Santa Catarina para o período de 2017 a 2021**



Fonte: tabela 1 com manipulação própria

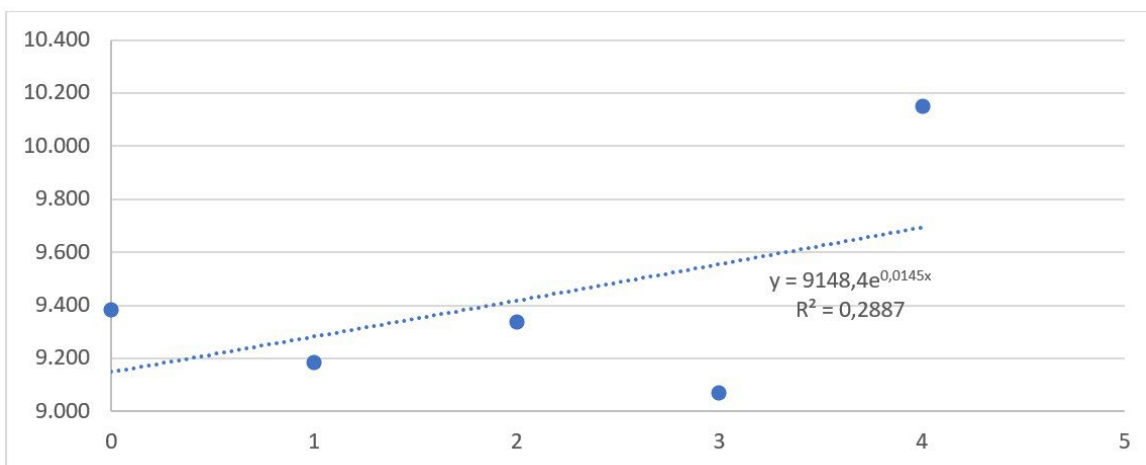
Note-se que há substancial oscilação no percentual de crescimento das matrículas para esta série do ensino médio, dificultando a conclusão de a oscilação negativa ocorrida em 2020 seja fruto da situação pandêmica ora experimentada.

Pela série apresentada é possível estabelecer cenários para os quais visitaremos as técnicas da Regressão exponencial por se tratar de fenômeno de crescimento populacional e da Taxa de crescimento exponencial.

### Técnica da regressão exponencial

Na dispersão do total de matrículas do 3º ano do ensino médio foi constatado o coeficiente de determinação no valor de 28,87%, o que aponta para uma correlação fraca entre os quantitativos totais de matrícula (variável de observação) e o tempo (variável de observação), se mostrando ineficaz, portanto, a aplicação da técnica da regressão exponencial para a estimação das novas matrículas.

**Gráfico 11 – Dispersão dos quantitativos de matrículas do 3º ano do ensino médio da rede privada de ensino de Santa Catarina para o período de 2017 a 2021**



Fonte: tabela 1 com manipulação própria

Passa-se a análise dos dados pela técnica da taxa média de crescimento exponencial.

### Técnica taxa média de crescimento exponencial

A Aplicação da fórmula 2 à série histórica das matrículas do 3º ano do ensino médio revela a taxa média de crescimento exponencial de 1,98% decorrendo os quantitativos presentes na tabela 16.

**Tabela 16 – Projeção das matrículas totais do 3º ano do ensino médio na rede privada de ensino de Santa Catarina para período de 2022 a 2024 técnica taxa de crescimento exponencial.**

Ano	Matrículas estimadas
2022	10.351
2023	10.556
2024	10.766

Fonte: Tabela 1 com manipulação própria

Assim, é razoável admitir que não havendo alterações nos componentes intervenientes do mercado para esta série do ensino médio, que o total de matrículas terá o comportamento descrito na tabela 16.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Logo, considerando todas as variáveis intervenientes no mercado do ensino médio mantendo-se inalteradas ou com mínimas alterações ter-se-ão os quantitativos de matrículas em intervalo que contempla as projeções presentes neste estudo.

Há indícios de que a diminuição dos percentuais de crescimento neste 1º ano do ensino médio, no período de 2020 a 2021, seja consequência do estado pandêmico instalado em Santa Catarina a partir de 2020.

Não há indícios de que a diminuição dos percentuais de crescimento neste 2º ano do ensino médio no período analisado seja em decorrência da pandemia, sendo percebido somente a redução do percentual de crescimento do ano de 2021 com relação a 2020, mas igualmente constatada oscilação acentuada deste percentual no período investigado.

Note-se que há substancial oscilação no percentual de crescimento das matrículas para esta série do ensino médio, dificultando a conclusão de a oscilação negativa ocorrida em 2020 seja fruto da situação pandêmica ora experimentada.

## REFERÊNCIAS

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Sinopse Estatísticas de Educação 2017. [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br).

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Sinopse Estatísticas de Educação 2018. [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br).

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Sinopse Estatísticas de Educação

2019. [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br).

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Sinopse Estatísticas de Educação 2020. [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br).

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Sinopse Estatísticas de Educação 2021. [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br).

## **Ensino em tempos de pandemia: a percepção dos alunos em relação ao Ensino Remoto Emergencial (ERE)**

## **Teaching in times of pandemic: student's perception of Emergency Remote Teaching (ERE)**

---

***Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte***

*Pós-Doutor em Comunicação e Doutor em Educação pela UERJ, Mestre em Educação – UNESA*

***Nívia Maria Carrijo do Vale***

*Doutoranda em Agronegócio - UFG, Mestre em Direito Constitucional Econômico - UNIALFA*

***Rayner Max Fernandes Lima***

*Mestrando de Desenvolvimento Regional – MDR/UNIALFA*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.79.5

## RESUMO

O atual cenário educacional ocasionado pela pandemia do Sars-CoV-2 (Covid-19) exigiu uma rápida adaptação das instituições de ensino em nível mundial. À vista do contexto apresentado, o presente artigo teve como objetivo geral analisar a percepção dos alunos, em relação ao ERE frente à pandemia. O ERE como uma mudança temporária do ensino presencial para um modo alternativo devido a circunstância de crise, envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente, o objetivo principal do ERE é fornecer acesso temporário à instrução e suporte educacional. Um dos maiores desafios desse sistema é garantir a efetividade da aprendizagem, pois alguns fatores exercem influência negativa sobre o desempenho acadêmico dos estudantes, como a falta de ambiente propício para concentração. O ensino remoto evidencia as desigualdades sociais presentes nas instituições de ensino, visto que muitos estudantes possuem dificuldades de acesso à internet, conseqüentemente não participam das aulas online. Os avanços da tecnologia ainda não mudaram significativamente o que é ensinado ou como é ensinado dentro dos cursos, o que cria, iminentemente, um conflito com a era do ensino remoto. De forma repentina, as aulas presenciais foram substituídas pelo ensino remoto não presencial, sem que houvesse um planejamento adequado para isso, o que resultou em inúmeros problemas de aprendizagem. Como solução, é recomendado aos docentes da disciplina o aprimoramento das metodologias ativas de aprendizagem para que fiquem mais didáticas.

**Palavras-chave:** educação a distância. ensino remoto. dificuldades. pandemia.

## ABSTRACT

The current educational scenario caused by the Sars-CoV-2 (Covid-19) pandemic required a rapid adaptation of educational institutions worldwide. In view of the context presented, this article had the general objective of analyzing the perception of students in relation to the ERE in the face of the pandemic. ERE as a temporary shift from face-to-face teaching to an alternative mode due to crisis circumstance, involves the use of fully remote teaching solutions for instruction or education that would otherwise be delivered face-to-face, the main objective of ERE is to provide access temporary instruction and educational support. One of the biggest challenges of this system is to ensure the effectiveness of learning, as some factors have a negative influence on students' academic performance, such as the lack of an environment conducive to concentration. Remote teaching highlights the social inequalities present in educational institutions, since many students have difficulties in accessing the internet, therefore, they do not participate in online classes. Advances in technology have yet to significantly change what is taught or how it is taught within courses, which creates, imminently, a conflict with the era of remote learning. Suddenly, face-to-face classes were replaced by remote, non-face-to-face teaching, without adequate planning for this, which resulted in numerous learning problems. As a solution, the course teachers are recommended to improve active learning methodologies so that they become more didactic.

**Keywords:** teaching in times of pandemic: student's perception of emergency remote teaching (ERE)

## INTRODUÇÃO

O advento da internet proporcionou à sociedade uma revolução no conceito de acesso à informação. Nessa vertente, a docência pôde ser manejada de forma diversa do presencial, adotando assim, a Educação a Distância (EAD) que tem como escopo a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2017).

O atual cenário educacional ocasionado pela pandemia do Sars-CoV-2 (Covid-19) exigiu uma rápida adaptação das instituições de ensino em nível mundial. Especificamente em solo brasileiro, Castioni *et al.* (2021) elucidam que o país aplicou medidas restritivas em março de 2020, de acordo com as orientações sanitárias da Organização Mundial de Saúde (OMS) e gradativamente as instituições de ensino foram se adequando à gravidade da situação, o que resultou na suspensão das atividades de ensino presencial das universidades públicas e privadas.

A partir do avanço do novo coronavírus em solo brasileiro, a Universidade Federal de Goiás (UFG), ciente do risco de propagação da doença no ambiente acadêmico e em respeito às recomendações de distanciamento social e decretos governamentais, suspendeu as atividades de ensino presencial pelo período de 15 dias, a contar do dia 16 de março de 2020. Posteriormente, no dia 27 de março de 2020, foi aprovada a Resolução CONSUNI nº 18/2020 que determinou a suspensão do calendário acadêmico 2020 por tempo indeterminado, enquanto durar a crise sanitária. A Instrução Normativa CONSUNI nº 01/2020, instituída em 14 e agosto de 2020, regulamentou o retorno de todas as atividades escolares da UFG, a partir de 31 de agosto de 2020 no modo de ERE, exigindo uma rápida adaptação dos docentes e discentes.

À vista do contexto apresentado, o presente artigo tem como objetivo geral analisar a percepção dos alunos, em relação ao ERE frente à pandemia. Segundo Gusso *et al.* (2020), uma vez que o ERE implica uso de tecnologia, é relevante que cada instituição defina que variáveis relacionadas aos estudantes precisam ser conhecidas para que suas condições sejam caracterizadas. Portando, diante do inédito cenário educacional ocasionado pela pandemia do Sars-CoV-2 (Covid-19), o desenvolvimento da presente pesquisa é justificado pela importância de gerar mais informações sobre o impacto do ERE na percepção dos discentes, trazendo à luz das instituições de ensino superior elementos que possam contribuir para a melhoria do ERE, bem como, em uma perspectiva futura, ser útil para a discussão de um possível modelo de ensino que combine práticas pedagógicas do ensino presencial e do ensino online, de forma conjunta.

## REVISÃO DA LITERATURA

### Ensino Remoto Emergencial (ERE)

Em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria nº 343/2020, na qual as instituições de educação superior do sistema federal a substituir as aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus. Posteriormente, foi publicada a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, em que foi permitida a flexibilização dos dias letivos de trabalho acadêmico. Através das medidas apresentadas,

foi possível a adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE), substituindo as aulas presenciais por aulas realizadas através de ambiente virtual, modificando a forma de ensinar e aprender.

Os autores Holges *et al.* (2020) definem o ERE como uma mudança temporária do ensino presencial para um modo alternativo devido a circunstância de crise, envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente e que retornarão a esse formato assim que tiver condições favoráveis. Explicam ainda que o objetivo principal do ERE não é criar um sistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário à instrução e suporte educacional de uma maneira que seja rápida e confiável.

Embora existam algumas semelhanças entre o EAD e o ERE, é um equívoco assumir que ambos são equivalentes (BEHAR, 2020). O primeiro é decorrente de uma preparação gradativa e evolutiva do ensino, enquanto o segundo tem seu surgimento a partir de uma situação circunstancial e repentina, que obriga o docente a adotar medidas tecnológicas de urgência, assim como exige a adaptação do aluno que nem sempre tem um fácil acesso à internet e equipamentos (ANDIFES, 2020).

Xiao e Liu (2020) discorrem sobre a existência de resistência dos alunos e professores para se adaptarem ao ensino remoto, tendo como fundamento as ferramentas precárias voltadas ao ERE de forma específica, como softwares que atendam melhor as necessidades de ambos, o que acaba limitando o desenvolvimento educacional. Durante o ensino online, as instituições de ensino precisaram adotar soluções criativas para cumprir a tarefa de levar a informação até os alunos, em muitos casos são utilizadas ferramentas que anteriormente eram destinadas a outras finalidades, como reuniões corporativas.

Estudos recentes apontam que a transição do ensino presencial para o ERE, aliada ao isolamento social e as dificuldades enfrentadas durante o período de pandemia, afetam o desempenho acadêmico dos discentes. De acordo com Alves *et al.* (2020), a falta de ambiente propício para concentração e desenvolvimento das atividades, desânimo em relação aos estudos, dificuldade de organização e o aumento da quantidade de atividades avaliativas durante o período, são considerados elementos que contribuem para a diminuição do desempenho acadêmico dos alunos.

Arruda (2020) afirma que professores e alunos precisam se adaptar a um novo modo de ensino, pois não há certeza sobre a trajetória do vírus ou quando novos tipos de doenças podem atrapalhar os padrões estabelecidos na educação. Pondera-se uma questão trazida pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, 2020), na qual as universidades brasileiras têm grande composição do corpo discente formada por indivíduos de baixa renda que não possuem acesso à internet ou equipamentos que permitam o desenvolvimento do plano educacional, que dificulta o acesso às aulas por todos os alunos.

## **Modalidades de ensino**

O Ensino Presencial é a modalidade de ensino mais tradicional e utilizada em todos os níveis de educação, reúne docentes e discentes em um único espaço físico e tempo, e o conhecimento é transmitido em sala de aula, possibilitando comunicação direta e maior interação entre professores e alunos. Outra característica é que os horários são fixos, seguindo calendário de-

finido previamente e respeitando o turno do curso, podendo ser matutino, vespertino ou noturno (BRASIL, 2017).

Ao contrário do Ensino Presencial, no EAD não existe o contato físico entre professores e alunos, a mediação didático-pedagógica no processo de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com os estudantes e profissionais da educação em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, Garcia Aretio (1994, p. 40) define que:

“A Educação a Distância é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que pode ser massivo e que substitui a interação pessoal, na sala de aula, entre professor e aluno, como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização e tutoria que propiciam a aprendizagem independente e flexível dos alunos”.

Andrade *et al.* (2012) explica que o Brasil possui uma cultura histórica do consumo do Ensino Presencial, de forma que, aos poucos, tem havido uma inserção gradativa da EAD na vida acadêmica dos estudantes sendo perceptível que as universidades deverão adotar um sistema híbrido de ensino, combinando as atividades presenciais e online.

Nessa ótica, aduz-se que:

“A EAD, em contraposição a educação presencial, possui, durante parte de sua história, uma trajetória própria, sem que, em toda ela, tenha tido intersecções diretas na educação presencial, vindo a convergir por ocasião da disseminação de estudos e de discussões do uso, do papel e do impacto da rede mundial nos processos de ensino e aprendizagem, tanto em atividades de apoio presencial como a distância (MOREIRA, 2009, p.370)”.

Sob esse entendimento, a EAD pode tornar-se não somente uma via de recurso ao ensino presencial, mas uma opção perfeitamente capaz de agregar conhecimento ao discente, trazendo diferentes didáticas e abordagens pedagógicas, rumo a uma convergência de tecnologias e práticas educacionais (ANDRADE, 2012).

Em 2020, especificamente em solo brasileiro, por consequência das medidas de isolamento social motivadas pela pandemia do Sars-CoV-2 (Covid-19), os cursos que anteriormente eram ofertados de forma presencial precisaram se transpostos para ambientes virtuais, e o conteúdo passou a ser ministrado temporariamente de forma remota, caracterizando o ERE. As aulas continuaram sendo ministradas em tempo real, com professores e estudantes online ao mesmo tempo através de plataforma de webconferência, seguindo os princípios do ensino presencial, e de forma assíncrona, com a exposição videoaula gravada, as atividades seguem durante a semana em um ambiente virtual (BEHAR, 2020).

Hodges *et al.* (2020) definem o ERE como uma mudança temporária do ensino presencial para um modo alternativo devido a circunstância de crise, envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente e que retornarão a esse formato assim que tiver condições favoráveis. Criado para diminuir os impactos das medidas de isolamento social sobre a aprendizagem, o objetivo principal do ERE não é criar um sistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário à instrução e suporte educacional de maneira rápida e confiável.

Embora existam algumas semelhanças entre o EAD e o ERE, Behar (2020) admiti ser um equívoco assumir que ambos são equivalentes. O primeiro é decorrente de uma preparação



gradativa e evolutiva do ensino, enquanto o segundo tem seu surgimento a partir de uma situação circunstancial e repentina, que obriga o docente a adotar medidas tecnológicas de urgência, assim como exige a adaptação do aluno que nem sempre tem um fácil acesso à internet e equipamentos (ANDIFES, 2020).

Devido à urgência para a implementação do ERE e a falta de planejamento específico para sua prática, é possível que a qualidade do ensino online, em comparação com o ensino presencial, tenha diminuído. Hodges *et al.* (2020) afirmam que o desenvolvimento de um curso online de qualidade envolve o planejamento cuidadoso sobre o suporte aos diferentes tipos de interação online, que são importantes para o processo de aprendizagem, reconhecendo a aprendizagem como um processo social e cognitivo, e não apenas uma questão de transmissão de informações. Além disso, Charczuk (2020) entende que não existe planejamento ou modelos teórico-conceituais específicos e prévios para a prática do ERE, foi realizado apenas a transposição do que foi planejado pedagogicamente para ser realizado de forma presencial para um ambiente virtual, sem a anuência explícita de um plano pedagógico articulado com as ferramentas digitais.

Apesar de todas as limitações, Arruda (2020) considera o ERE como sendo um importante princípio para manter o vínculo entre estudantes, professores e demais profissionais da educação, pois a modalidade previne o afastamento por muitos meses de estudantes do ambiente escolar (físico e virtual). A paralisação total do ensino poderia comprometer a qualidade da educação de forma profunda, possivelmente mais do que a prática de iniciativas que mantenham tais vínculos, o que poderia causar um prejuízo educacional ainda maior, pois apesar de todas as dificuldades, ter aula online durante a pandemia é melhor do que não ter nenhuma.

## **O Desafio da aprendizagem durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE)**

A atual pandemia da covid-19 trouxe mudanças das menores as maiores organizações, fazendo com que as mesmas se adaptassem e passassem por transformações significativas. O setor educacional não ficou de fora, sendo um dos setores mais prejudicados, essa área se viu obrigada a repensar os seus elementos chave, atualizar as tecnologias para manter as suas operações e reformular os seus processos de negócios, operações, diretrizes e procedimentos (DWIVEDI *et al.*, 2020).

Diversas escolas foram fechadas em diversos países, porém as redes de ensino superior possuem um pouco mais de recurso para realizar essa adaptação para o novo sistema, o ERE (VINER *et al.*, 2020). Ou seja, todos os níveis educacionais foram afetados, de diferentes níveis, desde as creches e o primário até as grandes universidades. A Unesco estima que cerca de 900 milhões de alunos foram afetados pelo fechamento das instituições educacionais ao redor do globo entre 2019 e 2020 (NICOLA *et al.*, 2020).

Resultado do isolamento social algumas novas modalidades de ensino como o ERE precisaram ser adotadas, a desvantagens é que diferente do EAD, essa forma de ensino foi desenvolvida rapidamente em meio a uma crise, muita das vezes em plataformas criadas para outro tipo de reunião, sem recursos ou infraestrutura adequada (WHITTLE *et al.* 2020).

Gusso *et al.* (2020) identificam em sua pesquisa, que acostumados com o ambiente físico da sala de aula, muitos professores não tiveram treinamento para lidar com os recursos tecnológicos ou preparar suas aulas online, também não houve preparação dos estudantes para

estudarem no novo ambiente, assim como baixa preocupação com o registro de frequência, carga-horária das disciplinas e processos de avaliação. Todos esses fatores produziram sobrecarga e ansiedade para os professores, diminuição da eficiência no ensino e baixa motivação dos estudantes, podendo acarretar inclusive aumento da evasão nos cursos.

Segundo Dias *et al.* (2020), um dos maiores desafios durante o ERE é garantir a efetividade da aprendizagem durante o ERE, uma vez que o aluno pode desligar sua câmera e desenvolver outra atividade paralela à aula, e dessa forma, o professor não pode ter certeza que os discentes estão conectados e efetivamente presentes no ambiente virtual onde o conteúdo está sendo ministrado. Ou seja, o professor está dando aula para vários usuários conectados à plataforma, porém, a quantidade de alunos que estão efetivamente dedicando sua atenção ao aprendizado pode ser inferior.

Segundo Paiva (2020), como os alunos em um ambiente virtual não enxergam seus professores como acostumados no ensino presencial, é preciso que eles se façam presentes por meio de instruções, gerenciamento das interações e de avaliações, sugerindo ainda que o conteúdo e atividades sejam publicadas com antecedência, e que as instruções sejam simples e claras, tornando o processo de ensino mais confortável.

Alves *et al.* (2020), em seu estudo sobre a adoção do ERE na Universidade Federal do Tocantins - UFT, identificou alguns fatores que exercem influência negativa sobre o desempenho acadêmico dos estudantes, como a falta de ambiente propício para concentração e desenvolvimento das atividades, onde 41% dos pesquisados disseram que não possuem local adequado para se concentrar e desenvolver os estudos; e a falta de equipamentos para acesso ao ensino online, com apenas 50% dos entrevistados portando computador com acesso a internet em casa, e 41% utilizando o celular para assistir as aulas.

Souza e Miranda (2020) complementa que o ensino remoto evidencia as desigualdades sociais presentes no corpo discente das instituições de ensino, visto que muitos estudantes com dificuldades de acesso ou sem acesso à internet não conseguem conectar-se às plataformas virtuais de ensino, e conseqüentemente não participam das aulas online. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação, (IBGE, 2020), o índice de pessoas sem acesso à internet em áreas urbanas é de 16%, nas áreas rurais chega a 50%.

Röhm *et al.* (2020), aponta em seu trabalho que 67,6% dos alunos pesquisados no curso de Engenharia do Trabalho de diversas instituições de ensino superior possuem preferência pelo ensino presencial em detrimento do ERE, observa-se ainda a presença física em sala de aula como fator importante no processo de ensino (78,4%). Colabora o estudo de Costa, Soares, Cavalcante (2020), em que 48,1% dos estudantes de diversos cursos de graduação da cidade de Campina Grande – PB consideram que o ERE não possui a mesma eficiência que o ensino presencial.

Gois e Ramos (2021) identificam em sua pesquisa, sobre a percepção dos acadêmicos do curso de Física do Instituto Federal de Educação do Piauí, um impacto expressivo do ERE sobre o tempo de dedicação às atividades acadêmicas, observando a diminuição no tempo de dedicação aos estudos por parte dos alunos, muitas vezes motivado pelo aumento das atividades domésticas e dificuldade em conciliar trabalho e estudo. Outro fator é a dificuldade na com-

preensão dos assuntos ministrados pelos professores, em que 78,9% dos acadêmicos pesquisados consideram como sendo o item de maior relevância, refletindo a necessidade de melhoria na comunicação com o professor e interação na resolução de conteúdo e dúvidas que surgem durante as aulas online.

Gregorini e Santos (2021), em seu estudo sobre o impacto do ERE sobre o processo de aprendizagem do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Rondônia, constatam que os discentes consideram o processo de aprendizagem teórico e prático durante o ERE de qualidade inferior quando comparado ao ensino presencial; também foi detectada uma incompatibilidade entre a quantidade de atividades, conteúdos aplicados e o prazo para desenvolvê-las.

## **METODOLOGIA**

Este estudo foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica de aspecto descritivo, as pesquisas desse tipo têm como finalidade fornecer conhecimentos para contextualizar a significância do problema e resolver, apontando e discutindo possíveis soluções, oferecendo alternativas de métodos e técnicas que tem sido utilizada para solucionar os problemas (JUNG; AMARAL, 2010). Todos os artigos pesquisados compreendem publicações dos últimos 30 anos, escritos na língua espanhola, inglesa e portuguesa. Os descritores utilizados na busca foram: Ensino Remoto Emergencial, Ensino a Distância, Educação Remota e Mudanças na Pandemia. Durante a coleta de dados foram excluídos estudos de monografias, teses e dissertações, além de outros temas que não contribuem com informações satisfatórias sobre o tema abordado. A busca por referências foi realizada a partir de pesquisa bibliográfica nas bases de dados virtuais Scientific Electronic Library Online (SciELO), National Library of Medicine Estados Unidos (PubMed) e google acadêmico, além do site do National Center for Biotechnology Information (NCBI).

Para a realização de uma pesquisa bibliográfica de qualidade, o primeiro passo é localizar a terminologia autorizada e reconhecida mundialmente. O descritor controlado é parte de um vocabulário estruturado e organizado para facilitar o acesso à informação. Esses vocabulários são usados como uma espécie de filtro entre a linguagem utilizada pelo autor e a terminologia da área (PELIZZON, 2004).

Foi realizada uma leitura exploratória para a escolha dos artigos a serem utilizados, e uma leitura analítica para selecionar o conteúdo a ser transcrito. As ideias foram organizadas por ordem de importância, e finalizadas com a solução do problema de pesquisa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Não é segredo que as diversas formas de tecnologias estão em crescente ascensão, o uso de ferramentas virtuais no meio acadêmico não surgiu com a pandemia, e aumentou bastante nos últimos anos. Porém o ERE foi uma mudança de certa forma negativa para todos os cursos presenciais, professores muita vezes sem o material necessário se viram obrigados a transformar suas aulas em online em questão de dias, sem projetos ou suporte adequado.

Em diversos artigos de diferentes autores é relatado pesquisas aplicadas diretamente aos alunos as principais reclamações não se limitam apenas a forma como são explicadas, mas também ao tipo de conteúdo fornecido no decorrer das aulas. A educação é duramente criticada

em função da falta de atualização das metodologias de ensino, consideradas até então pelos alunos muito técnicas e excessivamente tradicionais. Essa metodologia é considerada de memorização e captação difícil nos meios presenciais, as mudanças para o ERE acabaram deixando certas matérias ainda mais complexas, pois a modalidade online é um pouco mais dispersa.

Os avanços da tecnologia ainda não mudaram significativamente o que é ensinado ou como é ensinado dentro dos cursos, o que cria, iminentemente, um conflito com a era do ensino remoto. Existe no meio acadêmico uma necessidade de aprimorar as habilidades de pensamento crítico dos alunos, isso pode ser realçado por meio de novas abordagens de ensino, onde um currículo que apoie a empregabilidade e o desenvolvimento sustentável dos graduandos seja valorizado.

Martin *et al.* (2021) trouxe como resultado de suas pesquisas algumas críticas importantes acerca do ensino remoto, destacando principalmente que o ensino dos Pronunciamentos Técnicos (CPC), estão sendo introduzidos de forma superficial e sucinta por profissionais docentes que não estão preparados para aplicar os conteúdos desses pronunciamentos. Esses detalhes dificultam o preenchimento da lacuna de expectativa de desempenho que o mercado de trabalho cobra dos graduandos.

De forma repentina, as aulas presenciais foram substituídas pelo ensino remoto não presencial, sem que houvesse um planejamento adequado para isso, o que resultou em inúmeros problemas de aprendizagem. Como solução, é recomendado aos docentes da disciplina o aprimoramento das metodologias ativas de aprendizagem para que fiquem mais didáticas.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Elaine Jesus; CASTRO, Fábio de Jesus; VIZOLLI, Idemar; NETO, Moisés de Souza Arante; NUNES, Suzana Gilioli da Costa. Impacto da pandemia COVID 19 na vida acadêmica dos estudantes do ensino a distância na Universidade Federal do Tocantins. *Aturá – Revista Pan Amazônica de Comunicação*, Palmas, Vol. 4, n.º. 2, p. 19-37, maio-ago, 2020.

ANDIFES. Reitores fazem relatos sobre as experiências de ensino remoto em seminário da Andifes. Brasília, DF: Portal ANDIFES. Disponível em: <<https://www.andifes.org.br/reitores-fazem-relatos-sobre-as-experiencias-de-ensino-remoto-em-seminario-da-andifes/>>. Acesso em 14 de abr. 2021.

ANDRADE, Luiz Antônio da Rocha; Pereira, Elisabete Monteiro de Aguiar. Educação a distância e Ensino Presencial? Convergência de Tecnologias e Práticas educacionais. 2012.

ARETIO, Lorenzo Garcia. Educación a distancia. Bases conceptuales. In: Educación a distancia hoy. Madrid: Universidad de Educación a Distancia. 1994.

ARRUDA, Eudicio Pimenta. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. 2020.

BEHAR, Patricia Alejandra. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. 2020.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF. 2017.

COSTA, Livia; SOARES, Lauriston, CAVALCANTE, Livia. Percepção de Graduandos de instituições Públicas sobre o Ensino Remoto Diante a pandemia da Covid-19. 2020.

CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. 2020. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109145, 2020.

DIAS, Gustavo Nogueira *et al.* "Retorno às aulas presenciais no sistema educacional do estado do Pará- Brasil: Obstáculos e desafios durante a epidemia de Covid - 19(Sars-Cov-2)". Brazilian Journal of Development, vol. 6, 2020.

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Diário Oficial da União. Brasília, DF. 2020.

CASTIONI, Remi *et al.* Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, 2021.

ESCOLA, Equipe Brasil. "Educação a Distância"; Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/educacao/educacao-distancia.htm>>. 2021.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GREGORINI, Tathiane; SANTOS, Wanice. Impactos do Ensino Remoto no Processo de Aprendizagem do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Rondônia, Campus José Ribeiro Filho: uma percepção dos Discentes. 2021.

GOIS, Raylan; RAMOS, Antonio. Percepção dos acadêmicos de Física acerca do ensino remoto na pandemia da Covid-19. 2021. Revista Científica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, v. 7, n. 1.

GUSSO, Hélder; Archer, Aline; Luiza, Fernanda; Luca, Gabriel; Henklain, Marcelo; Panosso, Mariana; Kienen, Nária; Mello, Otávio; Gonçalves, Valquiria. Ensino Superior em Tempos De Pandemia: Diretrizes à Gestão Universitária. 2020.

HODGES, Charles; Moore, Stephanie; Lockee, Barb; Trust, Torrey; Bond, Aaron. A diferença entre ensino remoto de emergência e aprendizagem online. 2020.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. Metodologia da Investigação para as Ciências Sociais Aplicadas. São Paulo: Atlas, 2009.

MIRANDA, Gilberto José; MAMEDE, Samuel de Paiva Naves; MARQUES, Alessandra Vieira Cunha Marques; ROGERS, Pablo. Determinantes do Desempenho Acadêmico em Ciências Contábeis: Uma Análise de Variáveis Comportamentais. 2014.

MOREIRA, M. G. Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009. cap. 51 p.370-378.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Analisa UFG, 2021. Painéis de indicadores. Disponível em: <<https://analisa.ufg.br>>. Acesso em 24 de maio 2021.

RAMOS, Raniere. Regressão Linear Simples: O Que é? Para Que Serve? Como Funciona?. 2021.

Disponível em: <<https://oestatistico.com.br>>. Acesso em 29 de maio 2021.

RÖHM *et al.* Percepção dos alunos frente à condição de aprendizagem remota imposta pela pandemia de Covid-19: Os desafios da Engenharia do Transporte frente a um mundo pós pandemia. 2020. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/348750824\\_percepcao\\_dos\\_alunos\\_frente\\_a\\_condicao\\_de\\_aprendizagem\\_remotaimposta\\_pela\\_pandemia\\_de\\_covid19\\_os\\_desafios\\_da\\_engenharia\\_do\\_trabalho\\_frente\\_a\\_um\\_mundo\\_pos\\_pandemia](https://www.researchgate.net/publication/348750824_percepcao_dos_alunos_frente_a_condicao_de_aprendizagem_remotaimposta_pela_pandemia_de_covid19_os_desafios_da_engenharia_do_trabalho_frente_a_um_mundo_pos_pandemia)>. Acesso em: 20 de ago. 2021

SANTOS, Nalbia de Araujo. Determinantes do desempenho acadêmico dos alunos dos cursos de ciências contábeis. 2012. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12136/tde-11062012-164530/pt-br.php>>. Acesso em 20 de abr. 2021.

SCHMIDT, B. *et al.* Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID- 19). *Estud. psicol. Campinas*, v. 37, e200063, 2020. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2020000100501](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2020000100501)>. Acesso em 30 de abr. 2021.

SECOM UFG. Depois de um ano, UFG se mantém ativa no combate à pandemia. 2021. Disponível em: <<https://www.ufg.br/n/139764-depois-de-um-ano-ufg-se-mantem-ativa-no-combate-a-pandemia>>. Acesso em 20 de abr. 2021.

SOUZA, Dominique; MIRANDA, Jean. Desafios da implementação do Ensino Remoto. 2020. *Boletim de Conjuntura, Ano II, Volume 4, Nº 11*, 2020. Disponível em: <<http://doi.org/10.5281/zenodo.4252805>>. Acesso em 15 de ago. 2021.

STRINGHINI, *et al.* Ensino Remoto Emergencial: Implantação e resultados na percepção de estudantes universitários. *Research, Society and Development*, V. 10, N. 9 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/17744>. Acesso em 12 de agos. 2021.

UNESCO (UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANISATION). Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures. UNESCO COVID-19 Education Response – Education Sector issue notes, Issue note n. 2.1, 2020b. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305>>. Acesso em 12 de abr. 2021.

XIAO, CHUNCHEN AND YI LI. 2020. Analysis on the Influence of Epidemic on Education in China. In: DAS, Veena; KHAN, Naveeda (ed.). *Covid-19 and Student Focused Concerns: Threats and Possibilities*, American Ethnologist. Disponível em: <https://americanethnologist.org/features/collections/covid-19-and-student-focusedconcerns-threats-and-possibilities/analysis-on-the-influence-of-epidemic-oneducation-in-china>. Acesso em: 01 jun. 2021.

DWIVEDI, Y. K., HUGHES, D. L., COOMBS, C., CONSTANTIOU, I., DUAN, Y., EDWARDS, J. S., GUPTA, B., LAL, B., MISRA, S., PRASHANT, P., RAMAN, R., RANA, N. P., SHARMA, S. K., & UPADHYAY, N. (2020). Impact of COVID-19 pandemic on information management research and practice: Transforming education, work and life. *International Journal of Information Management*, v. 55, 102211.

NICOLA, M., ALSAFI, Z., SOHRABI, C., KERWAN, A., AL-JABIR, A., IOSIFIDIS, C., & AGHA, R. (2020). The socio-economic implications of the coronavirus pandemic (COVID-19): A review. *International journal of surgery*, v. 78, n. 3, p. 185

VINER, R. M., RUSSELL, S. J., CROKER, H., PACKER, J., WARD, J., STANSFIELD, C., MYTTON, O., BONELL, C., & BOOY, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID 19: a rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health*, v. 4,

n.5, p. 397-404.

WHITTLE, C., TIWARI, S., YAN, S., & WILLIAMS, J. (2020). Emergency remote v.7 n.1 2021

PINCUS, K. V., STOUT, D. E., SORENSEN, J. E., STOCKS, K. D., & LAWSON, R. A. (2017). Forces for change in higher education and implications for the accounting academy. *Journal of Accounting Education*, v. 40, p. 1-18.

MARTIN, B. S., QUARESMA, V. T., & LEAL, D. (2017). O Ensino dos CPCs nos Cursos de Ciências Contábeis sob a Ótica Docente e Discente: Uma Análise em Instituições de Ensino Superior (IES) da Grande Vitória. In VIII Congresso Nacional de Administração e Contabilidade-AdCont 2021

PELLIZZON, R. de F. Pesquisa na área de saúde: 1- base de dados DeCS (Descritores em Ciências da Saúde). *Acta Cirúrgica Brasileira*, Rio Claro, v. 19, n. 1, p. 153-163, 2004.

# O ensino de matemática através da resolução de problemas: uma proposta metodológica para aprendizagem de geometria analítica em cursos técnicos integrados ao ensino médio

## Teaching mathematics through problem solving: a methodological proposal for learning analytical geometry in technical courses integrated to high school

**Manoel dos Santos Costa**

Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA Universidade Federal do Maranhão – UFMA São Luís – MA <https://orcid.org/0000-0002-8774-9633> <http://lattes.cnpq.br/0292894699114273>

**Ana Célia de Jesus Martins**

Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA São Luís – MA <https://orcid.org/0000-0002-9109-9960> <http://lattes.cnpq.br/5599486109074458>

**Érica Marlúcia Leite Pagani**

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET Belo Horizonte – MG <https://orcid.org/0000-0001-9025-3420> <http://lattes.cnpq.br/4179858425802603>

**Norma Suely Gomes Allevato**

Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL São Paulo – SP <https://orcid.org/0000-0001-6892-606X> <http://lattes.cnpq.br/9614794595123496>

DOI: 10.47573/aya.5379.2.79.6



## RESUMO

O presente trabalho analisa registros de resolução de problemas de geometria analítica envolvendo estudo do ponto e da reta, proposto a alunos da 3ª série de um curso técnico profissionalizante integrado ao Ensino Médio de um Instituto de Educação do Maranhão. O objetivo foi utilizar a Resolução de Problemas no processo de ensino e aprendizagem de Matemática. Optou-se por uma pesquisa com abordagem qualitativa de cunho descritivo, realizada por observação participante e análise documental. Constatou-se que os alunos apresentaram dificuldades em compreender a atividade partindo de interpretação; conseqüentemente em representar a localização dos pontos por meio de pares ordenados e em realizar articulações entre os registros algébrico e gráfico, na língua materna, que envolvem o conteúdo em estudo, mostrando a necessidade de se explorar a escrita dos alunos na resolução de problemas e aprofundamento do conteúdo (objeto de conhecimento). Contudo, foi possível perceber, pela confiança manifestada, o avanço dos alunos a partir dos novos problemas que foram propostos.

**Palavras-chave:** educação matemática. geometria analítica. resolução de problemas.

## ABSTRACT

The present work analyzes problem solving records of analytical geometry involving the study of the point and the line, proposed to students of the 3rd grade of a professional technical course integrated to the High School of an Institute of Education in Maranhão. The objective was to use Problem Solving in the process of teaching and learning mathematics. We chose a qualitative descriptive research, carried out by participant observation and document analysis. It was found that students had difficulties in understanding the activity starting from interpretation; consequently in representing the location of the points by means of ordered pairs and in making connections between the algebraic and graphic records, in the mother tongue, that involve the content under study, showing the need to explore the students' writing in problem solving and deepening of the content (object of knowledge). However, it was possible to notice, by the confidence expressed, the students' progress from the new problems that were proposed.

**Keywords:** mathematics education. analytic geometry. problem solving.

## INTRODUÇÃO

A geometria analítica, também denominada de geometria de coordenadas, baseia-se na representação de formas por equações e faz uma ponte entre a geometria e a álgebra. Os estudos iniciais estão ligados ao matemático francês René Descartes (1596 -1650), que, apesar de não ter sido o criador do sistema de coordenadas cartesianas, tal como conhecemos hoje, elaborou a maior parte das ideias da geometria analítica (ROONEY, 2012).

Através da representação de pontos da reta, pontos do plano por pares ordenados e pontos do espaço por termos ordenados de números reais, curvas no plano e superfícies no espaço podem ser representadas por equações, tornando possível tratar algebricamente muitos problemas geométricos e, reciprocamente, interpretar, de forma geométrica, questões algébricas.

De acordo com Richit (2005), a geometria analítica tem a álgebra como sua mais importante aliada em seu processo de ensino e de aprendizagem. Segundo a autora, é por meio desse método de estudo que a geometria e a álgebra se relacionam, pois alguns problemas de geometria são resolvidos por processos algébricos, e suas relações são interpretadas geometricamente.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), atual documento de referência curricular, orienta que, no estudo da geometria analítica, os alunos devem representar, geometricamente, funções polinomiais de 1º grau, intersecção e posição de figuras, utilizando o plano cartesiano. Ainda de acordo com o documento, isso deve ocorrer a partir da Resolução de Problemas, com o intuito de reconhecer que a mesma situação pode ser resolvida de formas diferentes, além de associar as situações com a sua representação algébrica e gráfica (ou vice-versa).

Em outras palavras, a BNCC sinaliza que o desenvolvimento das aprendizagens matemáticas seja realizado por meio de metodologias ativas como a Resolução de Problemas para o desenvolvimento de competências e habilidades, de modo que se construam novos conceitos matemáticos, favorecendo, dessa forma, a reflexão e os questionamentos. Sendo assim, o presente trabalho foi desenvolvido com vinte e nove estudantes da terceira série de um curso técnico integrado ao Ensino Médio de um instituto estadual de tempo integral no estado do Maranhão, cujo objetivo foi utilizar a Resolução de Problemas como sendo uma tendência metodológica no processo de ensino e de aprendizagem de geometria analítica.

Para melhor compreensão do leitor, o texto foi organizado em três seções principais, além desta Introdução. Iniciamos apresentando a fundamentação teórica sobre a geometria analítica e a Resolução de Problemas, em seguida, traçamos o contexto e a metodologia da pesquisa. Na terceira seção, intitulada “Apresentação e Discussão dos Dados”, apresentamos e discutimos os problemas resolvidos pelos alunos e finalizamos com as Considerações Finais.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A geometria analítica costuma ser estudada na 3ª série do Ensino Médio, depois de os alunos terem tido contato com a geometria plana no Ensino Fundamental. Com a inserção das novas metodologias de ensino no cenário educacional, houve mudanças significativas na Educação Matemática. Essas mudanças, em relação ao ensino de geometria, têm causado muitos desafios a serem enfrentados pelos professores de Matemática, pois parte-se do mundo físico das formas que nos rodeiam e estrutura-se em um mundo abstrato de pontos e retas.

De acordo com Scortegagna (2014), geralmente os alunos chegam à 3ª série do Ensino Médio com problemas para identificar elementos básicos da geometria plana (ponto, reta, plano, nomeação de figuras planas, dentre outros). Sendo assim, quando esses elementos são solicitados aos alunos na aprendizagem de conteúdos específicos de geometria analítica, eles enfrentam dificuldades que comprometem sua aprendizagem.

Ainda, segundo essa autora, aprender Matemática é compreender suas diferentes representações: linguagem escrita, linguagem algébrica e representação geométrica. Na geometria analítica, o que se representa geometricamente pode ser comparado à sua representação algébrica.

brica, permitindo, assim, que o aluno possa transitar entre essas representações, permitindo-lhe estabelecer comparações, a fim de compreender melhor sua aprendizagem.

De acordo com Brasil (2006), a geometria analítica possibilita a realização de conexão com a álgebra, devendo o professor trabalhar o entendimento de figuras geométricas por meio de equações e o entendimento de equações por meio das figuras geométricas, abandonando a simples apresentação de equações sem explicações fundadas no raciocínio lógico, evitando memorizações de fórmulas.

Dessa forma, pode-se dizer que a geometria analítica favorece a realização de conexões com a álgebra e, assim, permite, por exemplo, compreender as soluções de um sistema linear de duas incógnitas por meio da interpretação das posições relativas de retas em um plano. Permite, também, representar uma figura bi ou tridimensional por meio de uma equação. Além disso, no estudo desse conteúdo (objeto de conhecimento), é importante a construção de alguns conceitos, como: sistema ortogonal, distância entre dois pontos, inclinação de uma reta, equação da reta, posições relativas de duas retas no plano, dentre outros (DANTE, 2013).

Wagner (1999) considera que a geometria analítica é uma boa ferramenta que pode ser aplicada na resolução de diversos problemas. É, nesse sentido, que a Resolução de Problemas se encaixa como uma possibilidade metodológica importante para o processo de ensino e de aprendizagem na construção de novos conceitos e/ou procedimentos matemáticos. Em se tratando do ensino de Matemática da Educação Básica, é importante instigar nos alunos o processo investigativo na Resolução de Problemas, de modo que isso favoreça o exercício de abordagens em torno das testagens e hipóteses em busca da solução.

O ensino e a aprendizagem de Matemática através da Resolução de Problemas, tal como é apresentada por Allevato e Onuchic (2021), é uma metodologia diferente daquelas em que regras de “como fazer” são privilegiadas, ou seja, trata-se de uma metodologia em que a construção de conhecimento se faz a partir de problemas (geradores) propostos como ponto de partida e orientação para o ensino e a aprendizagem de novos conteúdos<sup>1</sup>.

Segundo Van de Walle (2009), professores de Matemática devem envolver, em sua prática de sala de aula, quatro componentes: a valorização da disciplina Matemática em si mesma, ou seja, “o fazer matemática”; a compreensão de como os alunos aprendem e constroem ideias; a habilidade em planejar e selecionar atividades de modo que os estudantes aprendam Matemática num ambiente de resolução de problemas; e a habilidade em integrar a avaliação ao processo de ensino e de aprendizagem.

Ensinar Matemática partindo da resolução de problemas não é uma tarefa fácil, pois não basta o professor apresentar um problema e “ficar sentado”, esperando que alguma mágica aconteça. No entanto, também não significa dizer que existe uma forma rígida para usufruir dessa metodologia em sala de aula. Allevato e Onuchic (2021) indicam a resolução de problemas como ponto de partida para a aprendizagem de novos conceitos e/ou procedimentos matemáticos.

Dessa forma, os alunos são desafiados a resolver um problema antes de lhes ter sido apresentado formalmente o conteúdo matemático e, nesse sentido, a aprendizagem se realiza “a partir” e “através”, ou seja, o problema é visto como ponto de partida e orientação para o ensino *1 A partir de agora, quando nos referirmos a conteúdos, estaremos abordando, de maneira equivalente, objetos de conhecimentos, conforme indicação da BNCC (BRASIL, 2018).*

e a aprendizagem de novos conteúdos (objetos de conhecimentos), que se dá no decorrer do processo de resolução (ALLEVATO, ONUCHIC, 2021).

Alguns autores (ALLEVATO; ONUCHIC, 2021) têm se empenhado na tentativa de sugerir maneiras de colocar em prática a Resolução de Problemas, enquanto metodologia de ensino e aprendizagem. As autoras sugerem para que o professor possa usufruir melhor dessa metodologia nas aulas de Matemáticas que as atividades sejam organizadas em 10 (dez) etapas:

(1) proposição do problema, (2) leitura individual, (3) leitura em conjunto, (4) resolução do problema, (5) observar e incentivar, (6) registro das resoluções na lousa, (7) plenária, (8) busca do consenso, (9) formalização do conteúdo, (10) proposição e resolução de novos problemas (p. 48).

Observa-se com essa sugestão que o trabalho se inicia com o professor selecionando ou elaborando problemas de acordo com o conteúdo que pretende para a construção de novo conceito ou procedimentos de acordo com a série dos alunos. Tais problemas são denominados de geradores, em que, seguindo as etapas os alunos resolvem os problemas em grupos.

Contudo, alguns autores (COSTA, 2012; GONÇALVES, 2015) também sugerem que os alunos comecem a resolver os problemas primeiro individualmente, a partir de seus conhecimentos prévios; depois, em pequenos grupos, discutem e avançam na resolução; em seguida, expõem suas resoluções em plenária, e, com toda a classe, chegam a um consenso sobre a resolução do problema. Finalmente, o professor assume o “comando” e formaliza o conteúdo matemático envolvido no problema e que foi planejado para ser ensinado naquela aula, e no final, propõe novos problemas relacionados ao objeto de conhecimento estudado em sala de aula, com o intuito de reforçar ou avaliar a aprendizagem pelos alunos após a formalização do conteúdo, ou mesmo de ampliar a aprendizagem.

Os conteúdos matemáticos quando desenvolvidos dessa forma fazem sentido para o aluno, que passa a ser protagonista na construção de seu próprio conhecimento; desenvolvendo e aplicando suas próprias estratégias para resolver uma variedade de problemas, ao contrário de outras práticas em sala de aula em que os problemas são propostos no final de cada tema estudado.

Esse caminho para ensinar Matemática torna o ato de resolver problemas uma parte integrante do processo da aprendizagem; isso significa que os alunos aprendem Matemática enquanto estão resolvendo problemas e adquirem maior confiança para usar os conhecimentos matemáticos de forma condizente com sua realidade.

Contudo, vale ressaltar que o conteúdo deve estar de acordo com o ano de escolaridade em que se encontram os alunos e com os objetivos pretendidos para aquela aula. Dessa forma, o ensino e a aprendizagem de um tópico matemático começa com um problema que expressa aspectos-chave desse tópico e técnicas matemáticas devem ser desenvolvidas na busca de respostas ao problema proposto (ALLEVATO; ONUCHIC, 2021).

## CONTEXTO E METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente trabalho analisa registros de resolução de problemas de geometria analítica envolvendo estudo do ponto e da reta, proposto a vinte e nove alunos da 3ª série de um curso

técnico profissionalizante integrado ao Ensino Médio de um Instituto de Educação do Estado do Maranhão. Os dados foram coletados por uma das autoras durante suas aulas de Matemática, realizada de forma remota, devido ao afastamento dos alunos das salas de aulas, em razão do momento pandêmico da COVID-19.

Inicialmente, os problemas foram enviados, com antecedência pela Plataforma Google Classroom, aos alunos que foram desafiados a resolvê-los individualmente a partir de seus conhecimentos prévios, antes de lhes ter sido apresentado o conteúdo. Após terem resolvido os problemas, apresentaram as resoluções para a professora. No dia da aula síncrona (via Google Meet), foi solicitado que compartilhassem suas resoluções; em seguida, foi realizada uma discussão em plenária com todos os estudantes sobre as resoluções apresentadas a fim de se chegar a um consenso.

Optou-se por uma pesquisa com abordagem qualitativa de cunho descritivo, realizada por meio da análise documental, ou seja, em documentos originais escritos (resolução dos problemas) que ainda não receberam tratamento analítico (HELDER, 2006) e pela observação participante realizada junto ao comportamento natural dos estudantes quando eles estavam discutindo em plenária sobre as resoluções apresentadas (FIORENTINI; LORENZATO, 2012). Em nosso trabalho, os alunos foram identificados como A1, A2, ..., A29, para resguardar suas identidades.

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para o desenvolvimento do conteúdo matemático em estudo, com os alunos a professora titular da turma (segunda autora) propôs cinco situações (problemas) a fim de promover a construção de novos conceitos, antes de ser apresentada sua teoria e a linguagem matemática formal. Essas situações apresentam questionamentos que objetivam levá-los a fazer uma reflexão, seja pela busca de informações para encontrar os resultados, seja pelas explicações do modo como obtiveram esses resultados.

Sabemos que a geometria apresenta um vocabulário próprio; por isso e com o objetivo de identificar o que os alunos já sabiam sobre esse objeto matemático, propusemos algumas situações (SCORTEGAGNA 2014) envolvendo o estudo do ponto e da reta. Devido ao formato das aulas (on-line), as atividades foram realizadas apenas individualmente. A seguir, apresentaremos alguns protocolos (com recortes) das respostas de dois dos problemas que foram desenvolvidos com os estudantes e que serviram de dados para este trabalho.

Figura 1- Resposta de A1

<b>Resposta:</b>
a) Quais os entes geométricos mais importantes do Desenho Geométrico? Para um desenho geométrico usado é preciso usar ponto, reta e plano
b) Dê exemplos do que, em sua opinião, representam: Um ponto: pode ser simplificado com letras, números... Uma reta: retas paralelas, perpendiculares, algumas tem fim Um plano: inicia o conceito de um plano

Fonte: Dados da Pesquisa

Figura 2 - Resposta de A15

Resposta:

a) Quais os entes geométricos mais importantes do Desenho Geométrico?  
Ponto, reta e plano

b) Dê exemplos do que, em sua opinião, representam:  
Um ponto: é uma bolinha que indica a localização de algo  
Uma reta: é o resultado do conjunto de infinitos pontos  
Um plano: é o conjunto de retas e pontos

Fonte: Dados da Pesquisa

Figura 3 - Resposta de A2

Resposta:

a) Quais os entes geométricos mais importantes do Desenho Geométrico?  
O ponto, a linha e o plano.

b) Dê exemplos do que, em sua opinião, representam:  
Um ponto: um "pingo"  
Uma reta: uma "linha"  
Um plano: uma Retângulo, quadrado e etc

Fonte: Dados da Pesquisa

Figura 4 - Resposta de A7

a) Quais os entes geométricos mais importantes do Desenho Geométrico?  
usuualmente representam o ponto com um pingo ou uma bolinha mas é importante saber que não se trata apenas uma linha <sup>sentença</sup>

b) Dê exemplos do que, em sua opinião, representam:  
Um ponto: é um objeto que não possui definição dimensões e forma  
Uma reta: São conjuntos de pontos alinhados  
Um plano: é o objeto formado pelo alinhamento de retas.

Fonte: Dados da Pesquisa

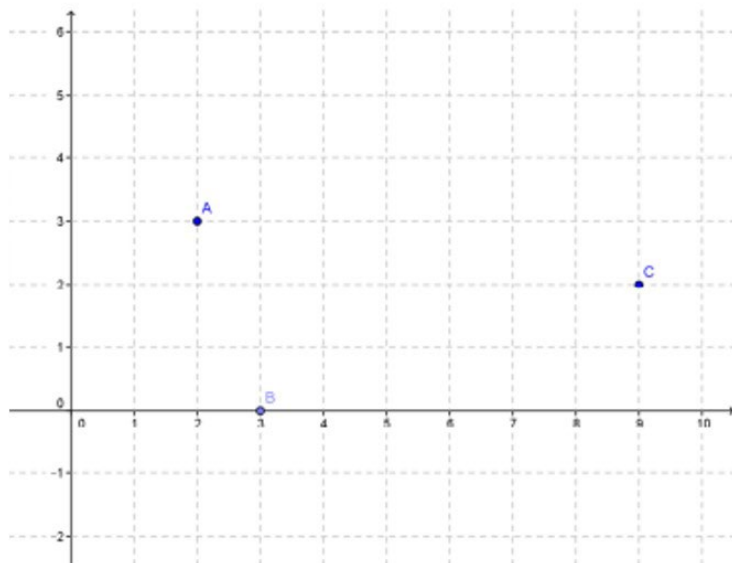
As respostas apresentadas pelos estudantes aos questionamentos mostram que a maioria deles não apresentaram dificuldades em descrever quais são os entes geométricos, pois conseguiram contemplar a ideia principal do problema. Entretanto, vale observar que há alunos, como o A1, que ainda apresentam alguma dificuldade ao confundir o que é ente geométrico com o que é importante para um desenho correto. Também observamos que eles produziram conclusões lógicas sobre o questionamento em epígrafe, muito provavelmente por seus estudos de geometria plana em séries anteriores.

Contudo, é perceptível a carência em relacionar linguagem materna com a linguagem matemática presente na situação apresentada. Por outro lado, os alunos A2, A7 e A15, respectivamente, relatam seu entendimento no sentido mais sensorial, expondo em partes a ideia principal da situação apresentada, bem como a utilização de noções intuitivas para tais definições, indicando dificuldade na compreensão do sentido matemático.

Outro problema que foi desenvolvido, e que teve como objetivo verificar se os alunos sabiam localizar determinados pontos em plano cartesiano e determinar a distância entre eles,

foi o seguinte:

Na representação abaixo, os quadrados são iguais e cada um deles representa 100 m. João sai a pé de sua casa A, passa pela padaria B e chega à escola C.



Responda:

- Quais são as coordenadas dos pontos A, B e C?
- Como descobrir quantos metros João percorreu?
- Se João saísse de casa e fosse direto para a escola sem passar pela padaria, quantos metros ele teria caminhado? Considere  $\sqrt{2} = 1,41$

Fonte: Adaptado de SCORTEGAGNA, 2014

Ao iniciarem o trabalho de resolução desse problema, os alunos estavam esclarecidos de que os 100m representavam o lado do quadrado e que estávamos trabalhando no contexto da menor distância. Apresentaremos, a seguir, os protocolos com algumas respostas fornecidas pelos estudantes para os questionamentos relacionados a esse problema.

Figura 5 - Resposta de A10

a) Quais são as coordenadas dos pontos A, B e C? $A(3;2) - B(3;3) - C(2;9)$ .
b) Como descobrir quantos metros João percorreu? O total de quadrado que ele percorreu multiplicado por 100 (cm).
c) Se João saísse de casa e fosse direto para a escola sem passar pela padaria, quantos metros ele teria caminhado? Considere $\sqrt{2} = 1,41$

Fonte: Dados da Pesquisa

Figura 6 - Resposta de A4

a) Quais são as coordenadas dos pontos A, B e C?  
 $A(3;2); B(3;3); C(2;9)$

b) Como descobrir quantos metros João percorreu?  
1,1 km para descobrir e se contar quanto quadrados tem e multiplicar por 100m

c) Se João saísse de casa e fosse direto para a escola sem passar pela padaria, quantos metros ele teria caminhado? Considere  $\sqrt{2} = 1,41$

Fonte: Dados da Pesquisa

Figura 7 - Resposta de A7

a) Quais são as coordenadas dos pontos A, B e C?  
 $A(3,2)$      $B(0,3)$      $P(2,9)$

b) Como descobrir quantos metros João percorreu?  
 $B=0,3$      $x=3 \cdot 1000$      $x=3000/2,9$   
 $C=2,9$      $x=3000 \text{ metros}$      $x=103$

c) Se João saísse de casa e fosse direto para a escola sem passar pela padaria, quantos metros ele teria caminhado? Considere  $\sqrt{2} = 1,41$   
 $x=3000 \cdot 2,9$      $8.700/1,41$   
 $x=8.700$      $0,062$

Fonte: Dados da Pesquisa

Figura 8 - Resposta de A1

a) Quais são as coordenadas dos pontos A, B e C?  
 $A=3,2; B=4,3; C=2,9.$

b) Como descobrir quantos metros João percorreu?  
multiplicando 100m por cada "quadrado" que ele passou

c) Se João saísse de casa e fosse direto para a escola sem passar pela padaria, quantos metros ele teria caminhado? Considere  $\sqrt{2} = 1,41$   
800 metros

Fonte: Dados da Pesquisa

É possível notar pelas resoluções que a maioria dos alunos se confundiu ao descrever a localização dos pontos, invertendo os eixos das abscissas e das ordenadas (x e y). Eles deveriam identificar os pontos  $A(3, 2)$ ;  $B(3, 0)$  e  $C(9, 2)$  no plano cartesiano. Isso demonstra lacunas de conhecimentos anteriores, uma vez que o estudo do plano cartesiano e de pares ordenados é introduzido ainda no Ensino Fundamental e retomado na 1ª série do Ensino Médio, com o estudo de Funções.

Para que os alunos compreendam a ideia de localização dos pontos no plano cartesiano, é necessário apresentar, em sala de aula, atividades que estimulem a construção do conhecimento sobre reta numérica; dessa forma, os estudantes irão ampliar as habilidades necessárias



para a resolução de problemas desse tipo e desenvolver as competências desejadas. Assim, a metodologia de ensino e de aprendizagem utilizada no desenvolvimento da atividade possibilitou a identificação dessas lacunas, bem como a (re) construção desses conceitos.

Também é perceptível, nas resoluções apresentadas, que os alunos não conseguiram determinar corretamente as distâncias solicitadas nos itens “b” e “c”. Nesses itens, a questão em epígrafe solicita que os alunos determinem as distâncias percorridas por João. Constatou-se que os alunos não contemplaram a ideia principal de que essas distâncias se referiam ao menor caminho que João poderia percorrer no contexto do problema proposto. Ao contrário, se limitaram, em sua maioria, a contar “quadrados”.

No momento da plenária, essas discussões vieram à tona e os alunos chegaram ao consenso de que o “menor” caminho entre dois pontos é o segmento de reta que une esses pontos e que a “menor” distância entre dois pontos é o tamanho desse segmento. Observamos que, embora a principal importância da geometria analítica seja o estabelecimento da correspondência entre curvas geométricas e equações algébricas, ainda assim, foi difícil para esses alunos do Ensino Médio identificar pares ordenados e distâncias no plano cartesiano, conforme aponta Scortegagna (2014). Isso nos indica que há a necessidade de se trabalhar em sala de aula problemas geométricos mais contextualizados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto teve como objetivo apresentar algumas reflexões acerca das possibilidades que se pode dar à Resolução de Problemas como uma tendência metodológica no processo de ensino e aprendizagem de Matemática. Em nosso trabalho, o desenvolvimento de conceitos básicos de geometria analítica (ponto e reta) por meio da Resolução de Problemas mostrou-se bastante produtivo, apesar de ter sido realizado de forma remota (on-line).

Durante a resolução dos problemas, foi necessário que os alunos usassem seus conhecimentos prévios, mas apresentaram dificuldades em compreender atividade partindo de interpretação e, conseqüentemente, em representar a localização dos pontos por meio de pares ordenados, apresentando erros em algumas de suas respostas. Ainda assim, as situações permitiram que os alunos interligassem o aprendizado presente tanto na língua materna como na linguagem matemática; contudo, ainda há a necessidade de se trabalhar em sala de aula atividades que desenvolvam a habilidade de interpretar e localizar pares ordenados no plano cartesiano, por exemplo.

No momento das discussões, os alunos foram instigados a defender suas resoluções, explicitando o raciocínio utilizado para chegar às soluções. Além disso, a utilização dessa metodologia de ensino e de aprendizagem contemplou ações pedagógicas (interação entre alunos; entre alunos e professor), nos momentos das discussões e plenária, que promoveram a busca por informação, investigação, experimentação e renovação do interesse e da motivação dos alunos, crescimento intelectual e disciplinar, além de outros aspectos, como a comunicação entre os colegas no momento da plenária. Dessa forma, pode-se concluir que o uso da Resolução de Problemas trouxe resultados bastante satisfatórios para a aprendizagem dos alunos.

## REFERÊNCIAS

ALLEVATO, N.; ONUCHIC, L. R. Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática: por que através da resolução de problemas? ONUCHIC, L. R. et. al. (Org). Resolução de Problemas: teoria e prática. 2. ed. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2021. p. 37-57.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular: ensino médio. Brasília: MEC, 2018.

COSTA, M. S. Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Proporcionalidade Através da Resolução de Problemas: uma experiência na formação inicial de (futuros) professores de matemática. 292 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2012.

DANTE, L. R. Matemática: contexto e aplicações. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2013.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GONÇALVES, R. Resolução de Problemas: uma proposta para a aprendizagem significativa das funções definidas por várias sentenças. 124 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2015.

HELDER, R. Como fazer análise documental. Porto: Universidade de Algarve, 2006.

RICHIT, A. Projetos em geometria analítica usando software de geometria dinâmica: repensando a formação inicial docente em Matemática. 2005. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2005.

ROONEY, A. A História da Matemática – Desde a criação das pirâmides até a exploração do infinito. São Paulo: M. Books do Brasil Editora, 2012.

SCORTEGAGNA, G. M. Produção Diadático-Pedagógica: atividades para tornar significativa a aprendizagem em Geometria Analítica no Ensino Médio. Caderno PDE – Versão Online. Ponta Grossa-PR, 2014. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_uepg\\_mat\\_pdp\\_glaucia\\_marise\\_scortegagna.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uepg_mat_pdp_glaucia_marise_scortegagna.pdf). Acesso em: 05 mar. 2021.

VAN DE WALLE, J. A. Matemática no ensino fundamental: formação de professores e aplicação em sala de aula. Tradução: Paulo Henrique Colonese. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

WAGNER, Eduardo. Sobre o ensino de Geometria Analítica. Revista do Professor de Matemática. São Paulo, n. 41, p. 17-22, 1999.

## **A didática e a pedagogia no ensino superior: aprofundamentos teórico-metodológicos**

## **Didactics and pedagogy in higher education: theoretical-methodological deepening**

---

**Joelson Juk**

*Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Campus Campo Largo do Instituto Federal do Paraná (IFPR). Doutor em Educação (UTP, 2019). Mestre em Sociologia (UFPR, 2002). Especialista em Educação a Distância: Tutoria, Metodologia e Aprendizagem (EDUCON, 2009). Especialista em Filosofia: Aspectos do Pensamento Filosófico Contemporâneo (PUC-PR, 1998). Licenciado em Filosofia com habilitação em Filosofia, História e Sociologia (PUC-PR, 1996)*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.79.7

## RESUMO

Investigação sobre a didática e a pedagogia no ensino superior, com aprofundamentos teórico-metodológicos, em uma perspectiva de educação integral, do homem como um zoon politikon: atividade de estímulo e oportunidade acadêmica para (re)pensar a prática docente. Estudou-se o pensamento profícuo de Amaral Filho, Engels, Gadamer, Kosik, Lixa, Marx, Medawar, Minayo, Nogare, Pereira, Tremblay e Vieira Pinto. Como metodologia, estabeleceu-se o objetivo geral acima exposto e outros dois objetivos específicos, respectivamente, 1) considerar a abordagem hermenêutica na análise da didática e pedagogia no ensino superior; e, 2) confrontar o método tradicional/ortodoxo com o método histórico-dialético. Verificou-se se a abordagem hermenêutica tem significativo alcance para a interpretação do tema pesquisado, como práxis interpretativa e não como um mero instrumental técnico de transcrição da concreticidade, assim como, se o método histórico-dialético amplia ou não as possibilidades de investigação em educação, especialmente pelas noções de contradição, história, dialética e práxis. A abordagem hermenêutica e o método histórico-dialético, auxiliam na compreensão de que há um horizonte de transformação e de autotransformação a ser percorrido, quando a reflexão recai sobre os aprofundamentos teórico-metodológicos possíveis de serem apontados, sobretudo quando o mote da pesquisa reside no ensino e aprendizagem. Com a pesquisa crítica, espera-se o avanço do conhecimento acadêmico-científico sobre a temática proposta, ofertado em universidades, centros universitários, faculdades e institutos federais, tendo em vista a responsabilidade social inerente em qualquer exame científico.

**Palavras-chave:** educação técnica. qualitativa. hermenêutica. histórico-dialético.

## ABSTRACT

This is a research about didactics and pedagogy in higher education, with theoretical-methodological deepening, in an integral education perspective, of the man as a zoon politikon: stimulus and academic opportunity activity to (re)think the teaching practice. It studied the fruitful thoughts of Amaral Filho, Engels, Gadamer, Kosik, Lixa, Marx, Medawar, Minayo, Nogare, Pereira, Tremblay and Vieira Pinto. As a methodology, it was established one general objective and two other specific objectives, respectively, 1) to consider the hermeneutic approach in the analysis of didactics and pedagogy in higher education; and, 2) to confront the traditional/orthodox method with the historical-dialectical method. It was verified whether the hermeneutic approach has a significant reach for the interpretation of the researched theme, as an interpretative praxis and not as a mere technical instrument of concreteness transcription, and whether the historical-dialectical method expands or not the possibilities of investigation in education, especially by the notions of contradiction, history, dialectic and praxis. The hermeneutic approach and the historical-dialectical method help to understand that there is a horizon of transformation and self-transformation to be covered, when the reflection falls on the theoretical-methodological deepening that can be pointed out, especially when the research axiom lies in the teaching and learning. With the critical research, it is expected the advancement of academic-scientific knowledge on the proposed theme, offered in universities, university centers, colleges and federal institutes, considering the social responsibility inherent in any scientific examination.

**Keywords:** technical education. qualitative. hermeneutics. dialectical-historical.

## INTRODUÇÃO

O presente capítulo apresenta os resultados acerca da investigação sobre a didática e a pedagogia no ensino superior, com determinados aprofundamentos teórico-metodológicos. O estudo revelou-se como um estímulo e uma oportunidade acadêmica para (re)pensar a prática docente do pesquisador na educação acadêmica, iniciada em dezembro de 1996, no Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (Cefet-PR), atualmente Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), continuada em diversas instituições de ensino superior e atualmente desenvolvida no Instituto Federal do Paraná (IFPR).

Com o presente estudo, foi possível elevar a prática docente à um novo patamar, qual seja, o de reflexão. Refletir para compreender e agir, compreender para refletir a ação, eis uma tarefa filosófica elementar, especialmente quando se fala de ensino e aprendizagem no ensino superior no Brasil. Qualquer participação ativa e qualitativa na concepção, efetivação e reformulação desse nível de ensino, pode ser visto como fundamento e condição sine qua non para a construção de uma nação mais soberana e autônoma, de cidadãos emancipados e bem esclarecidos. Afinal, na condição de educador, aprimorar a prática docente pela busca de aprofundamentos teórico-metodológicos, já é um passo nessa direção.

Dessa forma, o objetivo geral do capítulo consiste em investigar a didática e a pedagogia no ensino superior, com aprofundamentos teórico-metodológicos, em uma perspectiva de educação integral, do homem como um zoon politikon. Assim, dada a amplitude da temática, optou-se por dois objetivos específicos: o primeiro objetivo específico trata de considerar em que medida a hermenêutica se torna uma abordagem suficiente e necessária para a análise, a compreensão e a interpretação da relação entre o docente e o discente, realizada por um processo de intersubjetividade; e, o segundo objetivo específico discute o confronto entre o método tradicional ou ortodoxo com o método histórico-dialético, pelo entendimento de que o último possibilita a apreensão das contradições inerentes ao contexto histórico e a dinâmica da educação acadêmica.

Não desconhecemos a ocorrência de outros aspectos circundantes ao ensino superior, ofertado em universidades, centros universitários, faculdades e institutos federais. Nessas instituições, aspectos como infraestrutura, organização político-pedagógica, relações de força ou poder entre gestores, docentes, técnicos-administrativos e discentes, pedagogia, didática, entre outros, também merecem análise crítica. Entretanto, acreditamos que as escolhas feitas (ou recortes metodológicos) serão suficientes para a realização da presente comunicação de pesquisa, assim como para a coleta de dados e para as considerações finais. Por isso, espera-se o avanço do conhecimento acadêmico-científico sobre a temática proposta, tendo em vista a responsabilidade social inerente em qualquer pesquisa.

## A ABORDAGEM HERMENÊUTICA

A abordagem hermenêutica, além de permitir a interpretação e de estabelecer relações em diferentes direções, possibilita a intersubjetividade entre o docente e o discente, num processo de compreensão e auto compreensão. Segundo Minayo (2003, p. 97), a hermenêutica, “propõe a intersubjetividade como chão do processo científico da ação humana”, e como práxis interpretativa requer que se busquem as diferenças e semelhanças entre o contexto do pesqui-

sado e o contexto do investigador. Também, que haja o compartilhamento entre o mundo observado e os sujeitos observados, com o mundo do investigador, porque “compreender é sempre compreender-se”. Ao adotar essa abordagem, é importante levar em consideração a observação de Minayo (ibidem, p. 98), de que:

o investigador não deve buscar nos textos uma verdade essencialista, mas o sentido que quis expressar quem os emitiu. Assim, o investigador só estará em condições de compreender o conteúdo significativo de qualquer documento/entrevista se fizer o movimento de tornar presente, na interpretação as razões do autor.

Para a autora, se faz necessário pensar que a interpretação da realidade não se constitui como dogma, como ‘última palavra’. Os pressupostos evidentes e subjacentes de uma mensagem/realidade levam o pesquisador para diferentes caminhos ou para várias direções. Cada nova descoberta, informação ou certeza deve ser sucedida de novos questionamentos, até que a convicção intelectual se estabeleça de modo consistente e esclarecedor. Esse procedimento possibilita a compreensão da ação do sujeito e do sentido que ele atribui para a ação. Também possibilita a construção de significados e do próprio universo investigado. Pensamos o ensino superior, em geral, ofertado em universidades, centros universitários, faculdades e institutos federais. Não restringimos nossa análise à uma instituição em particular. Afirmamos, assim, que o processo de compreensão conduz o pesquisador para a compreensão e para a autocompreensão, sendo possível inferir que a intersubjetividade não é contraditória a objetividade. Ambas estão presentes na ação do sujeito investigador e pertencem à dinâmica da pesquisa social. Com tal clareza, concordamos com Tremblay (2008, p. 28), quando afirma que:

o processo do conhecimento científico é, hoje, mais complexo do que outrora. Ele se organiza segundo abordagens teóricas e normas de observação que permitem apreender as relações entre as variáveis, ou ainda constatar o valor preponderante de uma delas quanto a uma realidade dada, já que se trata de isolar as significações concernentes aos conjuntos de elementos em suas inter-relações, a fim de melhor apreender as motivações, expectativas e intenções dos atores, e de reconhecer a influência neles exercida por diferentes contextos particulares. O objetivo é chegar a uma compreensão contextual, estrutural e fenomenológica da ação, situação e acontecimentos.

Através dessa compreensão crítica, portanto, é possível apreender os fatores pelos quais os sujeitos definem suas escolhas nas instituições (acadêmicas, afetivas, econômicas ou políticas). A abrangência desse processo social é que permite-nos desvendar as ações, os nexos e as motivações em um determinado contexto institucional. O sujeito investigador não é somente um coletor, analista e intérprete de dados, protegido por uma espécie de redoma de vidro, que lhe impede de sofrer contaminações do exterior. Concordamos nisso com Vieira Pinto (1979, p. 85), pois “o homem se torna um produzido por sua intervenção voluntária e progressivamente consciente daquilo que a natureza lhe oferece, ou seja, deixa de ser um produzido puro para se tornar um produzido produtor do que o produz.”

Conforme avança a pesquisa, se envolve com o universo investigado, com a realidade concreta dos sujeitos participantes da investigação, tornando-se integrante da pesquisa. É assim que consegue maior profundidade de análise do observado e experienciado. Pesquisa e pesquisador se complementam. A compreensão que se obtém da interpretação, do que se aprende quando da interação com outro sujeito, porém, não é definitiva nem tampouco hermética. Para melhor explicar isso, adotamos a ideia de círculo hermenêutico de Friedrich Ernst Daniel Schleiermacher, citado pela autora Lixa (2005, p. 35):

para compreender algo em sua individualidade, é necessário compreendê-lo em seu contexto (horizonte), que de maneira recíproca é construído a partir das partes que lhe conferem sentido. Para Schleiermacher, a circularidade compreensiva é a interação dialética do todo e das partes, que, de maneira mútua e simultânea, se conferem significado.

A lição é a de que uma compreensão resulta da circularidade entre as partes do universo investigado, e estas adquirem significado quando ligadas ao todo que, por sua vez, possui sentido quando relacionado com as partes. Disso se conclui que o processo desenvolvido pelo hermenêuta não está centrado no desvelamento de uma verdade universal, definitiva e atemporal, pelo contrário, a verdade resigna-se ao que o sujeito toma como sendo a verdade naquele instante e contexto. Por exemplo, nas relações estabelecidas entre o docente e o discente em sala de aula e nos outros espaços da universidade.

Faz-se necessário dizer, portanto, que essa compreensão da hermenêutica, bem como seus vínculos metodológicos, embora esteja circunscrito ao movimento conhecido como romantismo alemão, típico de um contexto teórico de crítica e refutação dos moldes positivistas presentes no contexto do século 19, corrobora para alcançar nosso objetivo geral de investigar o ensino e aprendizagem no ensino superior, com aprofundamentos teórico-metodológicos. Dada a importância desse movimento, lembramos isso: os pensadores do romantismo alemão, como Wilhelm Dilthey, dentro do debate entre a legitimidade de ciências que não se moldassem aos pressupostos das ciências ditas empíricas, e por isso, científicas, desenvolveu significativo trabalho no sentido de proteger as 'ciências do espírito' do positivismo. Observa-se que seu pensamento ressoa, no século 20, nas produções teóricas de Martin Heidegger, Ortega y Gasset e Hans-Georg Gadamer. Para Lixa (ibidem, p. 37), Dilthey "busca uma fundamentação epistemológica para as ciências do espírito, conferindo dignidade científica a um campo do conhecimento que vinha à margem do cientificismo de sua época."

Resulta dessa defesa, uma abordagem hermenêutica constituída mais do que um conjunto de técnicas possibilitadoras de um correto método de interpretação, como se concebia no modelo cartesiano. O que se busca com as perspectivas valorativas da historicidade dos sujeitos e de suas circunstâncias, são as dimensões mais profundas do ser e as formas como são construídos os diversos signos constituidores da realidade singular e coletiva. Vale dizer que essa concepção de hermenêutica se adéqua muito mais ao conjunto das ciências sociais e que, por isso, dentro do âmbito das ciências naturais, sofreu severas críticas.

Essa divergência deve ser percebida como algo decorrente das diferenças epistemológicas e metodológicas preconizadas por cada uma dessas concepções de ciência. Os discursos e práticas relacionadas ao que designamos como ciências naturais tratam de objetos explicáveis pelo viés da matematização dos fenômenos, enquanto as ciências sociais buscam uma compreensão dos elementos analisados, o que não pode ser visto como algo destituído de objetividade e validade científica. Mesmo nas ciências naturais, quando se quantifica os resultados obtidos em pesquisas, a compreensão desses resultados é necessária. Números, gráficos, tabelas, entre outros, são aproveitáveis se forem acompanhados de um significativo trabalho de análise e reflexão. A interpretação se faz presente como imperativo significante. Para Gadamer (1998, p. 18):

a consciência histórica já não escuta beatificamente a voz que lhe chega do passado, mas, ao refletir sobre si mesma, recoloca-a no contexto em que ela se originou, a fim de ver o significado e o valor relativos que lhe são próprios. Esse comportamento reflexivo diante da tradição chama-se interpretação.

Resta claro, nesse sentido, que a abordagem hermenêutica está fundada na intersubjetividade circunstanciada na interpretação. Assim, pensando nos diálogos entre os docentes e os discentes no ensino superior, estabelecidos no processo de ensino e de aprendizagem, não há espaço para protagonismos, a não ser que se pense o mesmo na direção oposta ao que, normalmente se convencionou, ou seja, não nas subjetividades envolvidas, mas sim no conteúdo epistemológico construído no contato entre os envolvidos. Daí resultará uma metodologia de ensino e aprendizagem em ambiente de ensino superior, seja ela ofertada em universidades, centros universitários, faculdades ou institutos federais. A produção dessa metodologia, dependerá, portanto, da capacidade dos atores cognoscente de aproveitar a oportunidade do vivido, do experienciado, do real. Amaral Filho (2003, p. 23), lembra que “nosso mundo nunca é meramente constituído por aquilo que nos chega através dos sentidos, mais além, pelo sentido que lhe damos.” Assim, entendemos que essa produção metodológica ocorre em uma determinada condição que, Vieira Pinto (ibidem, p. 95), a seguir explica:

a condição para que a prática rotineira de ação sobre a realidade se converta em ponto de partida para a reflexão crítica relativa a esses procedimentos, a ser formulada em termos de método científico, está em que ou se revelem esgotadas as possibilidades produtivas desses procedimentos ou se hajam indicado outros, originais, que, por se mostrarem mais ricos em resultados úteis, requerem o trabalho da razão para explicá-los, sistematizá-los e dar-lhes o máximo rendimento.

Para a tese aqui defendida, essa noção é relevante. Afinal, o investigador percebendo que não existe um ponto final no que concerne às possibilidades interpretativas de um fenômeno observado, ganha fôlego e estímulo. A partir das experiências dos sujeitos cognoscentes e dos discursos significadores de suas formas de viver e agir, o pesquisador parte para a busca da verdade, capta as mensagens com atenção e interpreta em condições favoráveis. Segundo Gadamer (1999, p. 709):

no conjunto de nossa investigação evidencia-se que, para garantir a verdade, não basta o gênero do certeza, que o uso dos métodos científicos proporciona. [...] O que a ferramenta do “método” não alcança tem de ser conseguido e pode realmente sê-lo através de uma disciplina do perguntar e do investigar, que garante a verdade.

A verdade, ou seja, o conhecimento, por isso mesmo, será circunstanciada em um ambiente de ensino superior, em determinada relação de ensino e aprendizagem. Uma vez que a verdade, o conhecimento, transcende os desejos e vontades intelectivas singulares, por ser algo penetrável e alcançável com muito trabalho coletivo, a abordagem hermenêutica servirá como caminho seguro para essa investigação. Em toda escolha ou recorte metodológico o risco da perda de objetividade, especificamente pelo tipo de envolvimento do pesquisador com o tema de pesquisa, existe tanto quanto em metodologias empírico-formais, tais como as positivistas ou as neopositivistas, supostamente baseadas no distanciamento entre o sujeito que produz conhecimento científico e seu objeto. Dizemos isso, pois entendemos que em qualquer produção científica não se pode confundir objetividade com distanciamento, uma vez que o investigador torna-se parte daquilo que investiga. A correspondência dessa ideia com outros autores, já apontamos, mas destacamos a crítica de Nogare (1988, p. 318):

o que deveríamos dizer hoje em dia, quer dos progressos da ciência e técnica, quer da progressiva distância entre o sonho e a realidade? Acontece que a ciência, e sobretudo a técnica, é uma espécie de Jano bifronte, uma faca de dois gumes. Pode servir para o bem e para a mal, dependendo do homem seus resultados. Ela é essencialmente ambígua, como é ambíguo o próprio ser do homem: matéria e espírito, social e antissocial, egoísta e altruísta ao mesmo tempo.



A ambiguidade destacada pelo autor, nos impõe afirmar que não existe regra metodológica ou imperativo epistemológico determinando que a objetividade na investigação esteja ligada apenas e necessariamente a certa prova empírico-experimental. A interpretação tem potencialidade como produtora de conhecimento científico. A ciência atual, aliás, se caracteriza pelo embate entre as concepções epistemológico-metodológicas. Espera-se que os embates produzam os melhores esclarecimentos para as dúvidas e os problemas investigados. Caso contrário, conforme reforça Nogueira (ibidem, p. 318):

já dissemos como o homem deve formar uma nova mentalidade em relação ao domínio sobre a natureza. Mas sobretudo deve mudar seu comportamento, vigiando e controlando a própria atividade técnica, que, apresentando à primeira vista só utilidade, pode levar em seu bojo, a curto ou a longo prazo, os efeitos negativos e desastrosos.

Esses efeitos prejudiciais, são originados no momento em que, ao propor critérios científicos estritamente técnicos, parte dos positivistas não leva em consideração o fato da ciência moderna, de modo singular a ciência natural, fazer uso de cálculos teóricos para alcançar resultados que explicam o mundo físico, carregados de conjecturas, hipóteses de trabalho e teorias gerais. É necessário, portanto, entender, segundo Amaral Filho (2014, p. 154-5), que:

assim, coerentemente, aprendemos a aceitar todas as consequências que a finitude nos impõe. Uma delas é termos desenvolvido a convicção de que não há a possibilidade de instalarmo-nos em um lugar privilegiado, a partir do qual sejamos capazes de julgar claramente o mundo; em meio à temporalidade, turva-se o nosso olhar. Uma razão científica, tida como soberana, capaz de, não apenas julgar o mundo, mas, fundamentalmente, julgar a si mesma, fere um dos seus próprios princípios, sendo antes uma *petitio principii*, portanto, uma falácia.

A coerência, consistência, eficiência e eficácia da pesquisa depende do esforço intelectual e não apenas de procedimentos empírico-formais. Daí resulta o modelo científico de análise, constatação e explicação. Por isso, a abordagem hermenêutica aqui é defendida. Produz objetividade, não como ente puro e com selo de neutralidade absoluta, mas como uma metodologia qualificada para a interpretação da didática e a pedagogia no ensino superior, como já dito, ofertado em diversos espaços de educação pública e privada.

## O MÉTODO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Como vimos, os métodos tradicionais ou ortodoxos modernos postulam a existência de uma natureza empírica absoluta, inquestionável, a recobrir o processo científico. Quando esses métodos chegam a reconhecer a existência e a importância de uma certa natureza subjetiva na ciência, o fazem para tratá-la como elemento espúrio, sem confiabilidade, impreciso, com o qual se faz necessário conviver. É isso que nos mostra Amaral Filho (ibidem, p. 164), ao confirmar que:

a Modernidade corresponde ao que chamamos de Iluminismo. [...] Com o que, no seu desenvolvimento, a questão da verdade encastelou-se no seio das ciências empírico-formais; ou seja, tornou-se uma propriedade daquelas ciências que nada podem dizer a respeito do especificamente humano. E as ciências do homem, quando tentam equiparar-se a tais ciências, calculando-nos, acabam, não poucas vezes, manipulando em nós apenas o que apequena a nossa humanidade.

Ocorre que a ciência e, ato contínuo, a teoria científica só tem sentido porque nasce de reflexões sobre a vida, manifestada em determinada realidade concreta ou contexto de investigação. Com efeito, a ciência baseada na ideia de descolamento do mundo real ou que se deno-

minada neutra, tem impacto significativo na compreensão da vida organizacional e nos princípios pedagógicos das instituições de ensino superior, influenciando na construção dos currículos, dos manuais técnicos e nas práticas didático-pedagógicas. Não ignoramos isso: a presença do fordismo, taylorismo e toyotismo, nessas instituições, ainda é forte. Isso vale para as análises da escola de relações humanas, da teoria comportamental da administração, do pragmatismo, entre outros. Todas consideram que os mecanismos motivacionais humanos, a esfera irracional, a subjetividade, impedem o encontro com a verdade científica apropriada em laboratório, no campo, na empiria.

Nesse sentido, Medawar (1975, p. 238) explica que “o raciocínio científico é diálogo exploratório que sempre se pode resolver em duas vozes ou episódios de pensamento, imaginativo e crítico, que se alternam e interagem.” Assim insistimos na ideia de que as teorias empírico-formais possuem insuficiências, tanto nos meios que utiliza como nas finalidades que almeja. As ciências humanas e sociais alcançam resultados, com meios e finalidades diferentes, mas alcançam. Isso se torna mais evidente, por um lado, na medida em que passamos a aceitar que a cientificidade não se reduz à empiricidade incondicional, como único critério de verificação e afirmação da verdade do mundo; por outro lado, quando percebemos que as ideologias e os valores fazem parte das pesquisas científicas, mesmo quando seus efeitos são incomensuráveis, ignorados, secundários ou subjacentes. A convicção metodológica aqui manifestada, desse modo, explica porque optamos pela abordagem hermenêutica e, agora, pelo método histórico-dialético para melhor compreender as técnicas de ensinamento e o conhecimento científico educacional no ensino superior, pela diretriz teórica e metodológica.

Já tratamos da abordagem hermenêutica. Cabe agora analisarmos, em detalhes, o método histórico-dialético. Defendemos que esse método possibilita apreender as contradições inerentes ao contexto histórico onde a educação superior se insere, no caso, o sistema educacional brasileiro. Como alerta Pereira (2003, p. 141), “possibilita entender a realidade social como constructos históricos que se referem a como o homem produz o que necessita para viver”. Acontecimentos, ações e processos, ao longo do tempo, produzem alterações nas formas e no funcionamento das produções humanas. O estudo histórico-dialético evita uma visão unilateral e monolítica dos fatos, favorecendo uma compreensão de continuidade e de entrelaçamento dos fenômenos. Por exemplo, para Marx e Engels (1998, p. 11):

a maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção.

Não existe uma ‘história em si’, uma ‘evolução em si’, são os seres humanos em sua produção material e em suas relações sociais que transformam a realidade concreta, ao mesmo tempo em que sofrem transformações em seu pensamento, nos produtos de seu pensamento e nas práticas materiais. Trata-se de pensar que o movimento do pensamento ocorre por meio da materialidade histórica dos sujeitos que vivem em sociedade. O método de pesquisa não pode ignorar essa concepção. Assim, partimos do pressuposto de que a pesquisa precisa ser contínua, abrangente e crítica. Não se pode desconsiderar o movimento histórico-dialético, que acontece na dinâmica entre o real e o pensamento, e que é captado pelo modo dialético de pensar, bem detalhado por Vieira Pinto (ibidem, p. 184):

o modo dialético de pensar dissipa as confusões metafísicas, pois parte desta simplíssima reflexão: que o homem pensante, a criatura lógica, que irá conhecer o mundo natural e explicá-lo, é ele próprio um produto desse mesmo mundo e tem de ser entendido, em todos os seus aspectos e funções, com as mesmas ideias gerais que explicam o processo total da realidade. A produção da ideia é dialética; a expressão da ideia é formal.

O pesquisador, com essa clareza epistemológica, se prepara para encontrar desafios nas investigações e dificuldades nas interpretações pois, de antemão, sabe que deve aceitar as contradições na realidade concreta (universidades, centros universitários, faculdades e institutos federais). Vieira Pinto (ibidem, p. 213-4), diz que “ao pensar-se a si mesmo nesta perspectiva, o homem descortina no plano mais alto do pensamento a sua origem no processo universal, e começa a conceber as leis da realidade deste processo como as que conferem realidade a ele mesmo.” Perceber as contradições e apreender com elas, é uma tarefa metodológica complexa e resultante de um pensamento crítico. A elaboração do presente artigo possui, portanto, uma lógica de construção histórica e de reflexão dialética crítica. Isso para não cair em equívoco, conforme Marx (1996, p. 40) adverte:

por isso, é que Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que se sintetiza em si, se aprofunda em si, e se move por si mesmo; enquanto o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado.

Com essa passagem, Marx demonstra como reinterpreto a dialética de Hegel colocando-a de cabeça para baixo, uma vez que colocou no centro das preocupações axiológicas, epistemológicas e ontológicas, a materialidade e a concreticidade do mundo, e não o plano ideal, espiritual, especulativo. Assim pensada, a metodologia científica proeminente é que leva em consideração a materialidade e a história. Em nosso estudo, pesquisar o ensino e a aprendizagem no ensino superior, significa partir da realidade empírica, depois formular as abstrações e as ideias, para então alcançar a realidade concreta ou, em outras palavras, elaborar uma compreensão mais crítica, elabora e refinada do tema proposto. A síntese do concreto pensado se faz em um processo demorado, esmiuçador e propositivo. No estudos de fenômenos educativos, reforçamos, isso significa investigar os dados empíricos, como as atitudes e os comportamentos práticos dos sujeitos cognoscentes (docentes e discentes), para então se alcançar a síntese das determinações concretas (ensino e aprendizagem no ensino superior em universidades, centros universitários, faculdades e institutos federais.). Ao estudar os sujeitos cognoscentes, compreendemos sua história e sua existência, em todos os sentidos. Essa dinâmica do processo histórico-dialético, nos é ensinada por Marx (1996, p. 26):

quanto mais se recua na História, mais dependente aparece o indivíduo, e portanto, também o indivíduo produtor, e mais amplo é o conjunto a que pertence. [...] O homem é, no sentido mais literal, um zoon politikon, não só animal social, mas animal que só pode isolar-se em sociedade. A produção do indivíduo isolado fora sociedade – uma raridade, que pode muito bem acontecer a um homem civilizado transportado por acaso para um lugar selvagem, mas levando consigo já, dinamicamente, as forças da sociedade – é uma coisa tão absurda como o desenvolvimento da linguagem sem indivíduos que vivam juntos e falem entre si.

O fluxo de investigação, nesse sentido, transita da mais simples revelação fenomênica para a mais complexa manifestação fenomênica, visando a síntese integradora. No processo, o pesquisador, segundo Vieira Pinto (ibidem, p. 396), vai “reconhecer que somente a reflexão filosófica constitui o plano superior, onde se consuma, no pensamento gnosiológico, metodológico e epistemológico, a síntese do universal e do particular, expressa na filosofia dialética da realidade.” Na pesquisa para o artigo, significa investigar as relações cotidianas estabelecidas

entre os docentes e os discentes, os contatos entre os docentes, as reuniões de debate sobre o ensino de nível superior, os debates sobre os currículos dos cursos superiores, os documentos de legislação educacional para os cursos superiores, entre outros. Quanto mais informações ou percepções forem recebidas (realidade concreta - universidades, centros universitários, faculdades e institutos federais), maior será a capacidade de reflexão (aprofundamentos teórico-metodológicos) para se chegar ao entendimento global, síntese, do processo de ensino superior (concreto pensado).

O contexto concreto aqui é entendido como um permanente devir, pois a relação entre os sujeitos cognoscentes não estão estabelecidas como estáticas e perenes, precisam ser construídas historicamente com uma lógica relacional de práxis. No processo educacional de formação superior, as competências práticas necessitam de competências teóricas, o que indica a exigência de formação integral. Isso vale para qualquer graduado (bacharel, licenciado ou tecnólogo) ou pós-graduado (especialista, mestre, doutor ou pós-doutor). Concordamos com Nogare (ibidem, p. 380), quando diz que “a revolução ou mudança e instituição de uma nova sociedade só é fruto de uma ação conjunta entre teoria e praxe porque, como dizia Marx, a teoria sem a praxe é estéril e a praxe sem teoria é cega.” Essa é a lógica histórico-dialética que defendemos, pois visa o movimento da materialidade histórica e do pensamento concreto. Em conformidade com o pensamento marxista, buscaremos a compreensão a partir da categoria filosofia. Corroboramos para que possamos compreender melhor a forma e o funcionamento das instituições pesquisadas, onde as relações entre os sujeitos são significativamente relevantes, dado que se trata de instituições de ensino e aprendizagem superior.

Pela categoria filosofia, busca-se compreender o tema da investigação e desvendar a sua essência, na perspectiva do possível concreto e não do ideal absoluto, como defendido no pensamento do filósofo marxista Kosik (2010, p. 15):

o complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade.

Aqui reside um desafio epistemológico que pode ser superado, segundo o autor: a aquisição do conhecimento da realidade concreta, a sua essência ou verdade, advém da investigação das leis fundamentais que regem esses fenômenos (concreticidade, historicidade, dialética). Assim, é necessário realizar um detour começando pelos dados empíricos (as instituições de ensino superior), passando pelas primeiras impressões até se chegar à percepção da verdade oculta, algo subjacente que não se manifesta imediatamente, provavelmente porque a sua estrutura pertence a outra dimensão dos fenômenos. A tarefa efetiva da pesquisa consiste em encontrar essa dimensão oculta, no nosso caso, no ensino e aprendizagem no ensino superior. Entende-se, dessa maneira, que a totalidade da realidade concreta não pode ser desvendada como projeto humano, a não ser que se faça uma decomposição da mesma. Nas palavras de Kosik (ibidem, p. 44), a “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fator qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido”, a totalidade significa composição e não coisa indivisível.

Para ele, esse entendimento sobre a dialeticidade da realidade concreta com a investigação, deve ser realizada na medida em que o fenômeno se manifesta sempre em algo daquilo que é. Isso porque a dialética não alcança o pensamento do exterior para o interior, nem

imediatamente, não sendo uma de suas qualidades. O conhecimento é a própria dialética, é a decomposição da totalidade. Assim, o conceito ou abstração, em termos metodológicos, é o que decompõe a totalidade da estrutura da coisa espiritualmente, visando sua compreensão plena. Das instituições de ensino superior, em geral, chegamos ao ensino, em particular. Com o detour fazemos o processo inverso. Para Kosik (ibidem, p. 50):

a compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes.

A dialética aponta para a presença das contradições entre a forma e o conteúdo da realidade concreta que, desse modo, se torna fenômeno compreensível. Pelo detour, esse fenômeno não é identificado apenas como representação empírica, adquirido pelas primeiras impressões, mas como o concreto pensado. A forma (das instituições de ensino superior) consistiu o mundo da pseudoconcreticidade que gera a ilusão, a compreensão superficial, a visão deturpada, os sentimentos pejorativos e os vícios. O conteúdo (do ensino e aprendizagem no ensino superior) consistiu o mundo da concreticidade que gera o esclarecimento, a compreensão real, a visão lúcida, os sentimentos construtivos e as virtudes. Entre a forma e o conteúdo, transitamos entre idas e vindas para nos aproximarmos da verdade (detour). Nesse horizonte epistemo-metodológico, a verdade decorre da excelência cognitiva sobre o fenômeno pesquisado, entendido como resultante de uma construção humana historicamente situada e perpassada pelas múltiplas relações estabelecidas: sujeito-sujeito, sujeito-conhecimento e sujeito-realidade concreta. As relações letivas são constantes e sucessivas, daí a necessidade de se realizar o detour, como mediação reflexiva crítica entre o profissional docente e o estudante.

Para nossa pesquisa acadêmica-científica, a decomposição do tema de pesquisa na ação investigatória e pelo conhecimento filosófico, favoreceu a obtenção dos resultados finais e o cuidado para se buscar o essencial e o existencial, o relevante e o secundário, a impressão e a constatação, a suspeita e a certeza, a contradição e a integração, o contexto e a conjuntura, a interpretação e a ação, entre outros. Segundo entende Kosik (ibidem, p. 68), “é profundamente errônea a hipótese de que a realidade no seu aspecto fenomênico seja secundária e desprezível para o conhecimento filosófico e para o homem: deixar de parte a aparência fenomênica significa barrar o caminho ao conhecimento real.” Em outros termos, sabendo que a realidade é fenomênica e que a realidade verdadeira é inatingível, a investigação começa pelo mundo da pseudoconcreticidade e termina no mundo do concreto pensado, percebido na experiência profissional em instituições educacionais.

A realidade manifestada (instituições de ensino superior) é projetada na consciência do sujeito pesquisador (ensino e aprendizagem no ensino superior) e se transforma em um trabalho científico proposto (artigo). A consciência, instigada pela razão dialética, emancipa o investigador de sua menoridade intelectual. Conforme Kosik (ibidem, p. 109), “a razão dialética é negatividade que situa historicamente os graus de conhecimento já atingidos e a realização da liberdade humana.” Por um lado, porque “não confunde o relativo com o absoluto” e, por outro lado, porque “compreende e realiza a dialética do relativo e absoluto no processo histórico.” A consciência dialética produz competência de pensamento e de conhecimento racional, ampliando os limites de análise do sujeito capaz de uma práxis investigatória.

Em termos metodológicos, essa compreensão é significativa. A ação do sujeito investi-

gador deriva de atitudes práticas e objetivas, com uso de certos recursos materiais e em vista de certas finalidades determinadas historicamente. Essa ação não é o resultado de simples abstração ou especulação, sem sentido ou história. São as relações acadêmicas de ensino e aprendizagem, estabelecidas entre o corpo docente e o corpo discente nas universidades, centros universitários, faculdades e institutos federais, que originam um ensino superior e, por via de consequência, esta comunicação de investigação. Sem esquecer que tal processo ocorre em um sistema educacional brasileiro, em espaço-tempo, interesses acadêmicos, condições materiais e culturais determinadas. Isso se explica, pela filosofia materialista concebida por Kosik (ibidem, p. 226):

sobre os fundamentos da práxis e na práxis como processo ontocriativo, cria também a capacidade de penetrar historicamente por trás de si e em torno de si, e, por conseguinte, de estar aberto para o ser em geral. O homem não está encerrado na sua animalidade ou na sua socialidade, porque não é apenas um ser antropológico; ele está aberto à compreensão do ser sobre o fundamento da práxis e é por isso um ser antropocósmico.

Como um ser antropocósmico, o sujeito pesquisador é levado a identificar o campo de investigação como uma arena de potencialização de sua ação e de sua reflexão. Uma arena do concreto pensado que, ao mesmo tempo, permite a criação das representações das coisas (conceitos, categorias, ideias) e a elaboração do trabalho científico (argumentos, dados, interpretação). A manifestação da visão histórica e da abordagem dialética aparece no trato das representações e da elaboração do trabalho técnico. Nesse momento é que se identifica a apropriação do método histórico-dialético propriamente dito. A mensagem (finalidade) e os recursos (meios) são colocados à prova. O sujeito cognoscente da práxis pode se manifestar ou pode sucumbir ao sujeito cognoscente contemplativo. Esse risco existe, como alerta Kosik (ibidem, p. 218), na medida em que “a consciência comum toma como óbvio aquilo que a filosofia descobriu, tirando-o da ocultação, do esquecimento e da mistificação e tornando-o evidente.” Como bem sintetiza Vieira Pinto (ibidem, p. 514):

a responsabilidade social do pesquisador deve levá-lo ao cultivo do pensar crítico por duplo motivo: para não se deixar enganar, pelos “ídolos” do seu tempo [...]; e para não se tornar porta-voz de concepções equivocadas que se difundirão na sociedade, e irão constituir um peso morto contrariando o progresso das ideias culturais vigentes, prejudicando os pesquisadores contemporâneos e os vindouros.

Esse compromisso ético perpassou o estudo de nosso tema de pesquisa e indica nossa visão acerca da construção da investigação, historicamente e socialmente referenciada. Em outras palavras, nossa investigação não pode se descolar do concreto pensado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo trouxe os resultados da pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem no ensino superior: aprofundamentos teórico-metodológicos, apresentada inicialmente no XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE e IX Encontro Nacional Sobre Atendimento Escolar Hospitalar – ENAEH, com as devidas atualizações e complementos. Como a investigação foi realizada em uma perspectiva de abordagem hermenêutica e de método histórico-dialético, o resultado teórico-metodológico obtido é passível de construção e reconstrução contínua, resultado de interpretação real e de uma vontade intelectual de transformação da realidade concreta, por meio de uma proposta de aprofundamento teórico-metodológico. Ao mesmo tempo, consiste

em um processo de autocrítica e autotransformação. No caminho de transformação e autotransformação, vislumbra-se inquietações axiológicas, epistemológicas e ontológicas, além de alguns dilemas metodológicos, especialmente nos momentos de escolha de recursos, referencial teórico, técnicas de seleção de informações e de redação, instrumentos de mediação entre o ensino e o aprendizado.

Com a abordagem hermenêutica, percebemos que a investigação sobre o ensino e aprendizagem no ensino superior, ganha novo sentido. Enfrenta a questão da verdade sobre a realidade concreta, sem a dependência de um método garantidor da certeza absoluta. A compreensão passa a ter um papel central na constituição da verdade, como essa se manifesta nos fenômenos e como se apresenta ao intelecto humano. A experiência hermenêutica em ambiente educacional não se reduz ao simples ato de interpretação, transcendendo-o como ato de descortinamento da realidade concreta. Antes de ser uma verdade metodológica, é um ato de confronto entre a subjetividade e a concreticidade do mundo. Não permite um compromisso com a abordagem científica tradicional empirista ou positivista. O compromisso se dá com a linguisticidade mediadora do eu com a realidade concreta. Filosoficamente, a hermenêutica deixa de ser um instrumental técnico de transcrição da concreticidade do ensino superior, para tornar-se uma práxis interpretativa. Para nossa pesquisa, essa concepção faz toda a diferença, tanto nos momentos de desenvolvimento, quanto no aprendizado conquistado. O ato de interpretação, como diálogo entre o sujeito pesquisador e o sujeito pesquisado, se abre como perspectiva de superação emancipadora de preceitos, pressupostos epistemológicos, verdades científicas, em prol de descobertas existenciais e intelectivas, com sentido/significado histórico.

Com o método histórico-dialético, amplia-se as possibilidades de investigação de caráter hermenêutico. Isso decorre da ideia de que esse método não é hermeticamente fechado. Pelo contrário, é o método da abertura para a apreensão do conhecimento, como ato de práxis. Pela práxis, o pesquisador busca a verdade na terrenalidade de seu pensamento, como diriam Marx e Engels. O concreto pensado deriva desse entendimento: matéria e pensamento são integrantes de um princípio universal e indivisível, que rege a dinâmica da realidade que se manifesta ao sujeito. Com isso, rejeita-se a dicotomia entre sujeito e objeto de pesquisa e reafirma-se a ideia de que conhecimento também é autoconhecimento. Aqui fica clara a concepção marxista de conhecimento como processo de totalização sempre inacabado e característico do ser e do fazer humanos. A consciência do sujeito pesquisador deve pautar-se em um profundo compromisso com a emancipação humana, para que o resultado de suas investigações transforme a realidade concreta, mas sobretudo seja capaz de uma transformação interior libertadora.

Finalmente, com tais entendimentos e compromissos, vale o registro de que temos clareza das limitações da investigação em educação, seja pelas opções teórico-metodológicas ou seja pelas limitações materiais e teóricas do pesquisador. No entanto, buscou-se um texto acautelado, com dedicação e esforço intelectual, retidão nas intenções e originalidade nos propósitos, em conformidade com a responsabilidade social inerente em qualquer pesquisa.

## REFERÊNCIAS

AMARAL FILHO, Fausto dos Santos. A estética máxima. Chapecó: Argos, 2003.

\_\_\_\_\_. Os filósofos e a educação. Chapecó: Argos, 2014.

GADAMER, Hans-Georg. O problema da consciência histórica. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

\_\_\_\_\_. Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes, 1999.

KOSIK, Karel. Dialética do concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

LIXA, Ivone Fernandes Morcilo. Hermenêutica & Direito – uma possibilidade crítica. Curitiba: Juruá, 2005.

MARX, Karl. Para a crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção Os pensadores)

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MEDAWAR, P. B. Indução e intuição no pensamento científico. São Paulo: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, v. 27, nº 1, 1975.

MINAYO, Maria Cecília de Souza de. Hermenêutica-Dialética como caminho do pensamento social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira (Orgs.). Caminhos do pensamento epistemologia e método. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003.

NOGARE, Pedro Dalle. Humanismos e anti-humanismos: introdução à antropologia filosófica. 11. ed. rev. e ampl. Petrópolis: Vozes, 1988.

PEREIRA, M. de F. R. Concepções teóricas da pesquisa em educação. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). Globalização, pós-modernidade e educação. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

TREMBLAY, Marc-Adélar. Prefácio: Reflexões sobre uma trajetória pessoal pela diversidade dos objetos de pesquisa. In: POUPART, Jean *et al.* (Orgs.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. – (Coleção Sociologia)

VIEIRA PINTO, Álvaro. Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.



## **Pesquisa em educação musical e o jogo de escalas: um modo de analisar o fenômeno social**

## **Research in music education and the scale game: a way of analyzing the social phenomenon**

---

*Cristina Rolim Wolffenbüttel*

DOI: [10.47573/aya.5379.2.79.8](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.79.8)

## RESUMO

Este ensaio trata das possibilidades analíticas do uso do jogo de escalas para a análise em pesquisas, particularmente em Educação e Educação Musical. A partir da apresentação e análise dos dados de uma investigação sobre a inserção da música na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS foi possível, a partir do jogo de escolas, analisar o fenômeno social presente nas escolas que compõem esta rede de ensino. É possível, portanto, utilizar o jogo de escalas, em escalas macro e microsocial, analisar os fenômenos sociais em quaisquer tipos de pesquisa.

**Palavras-chave:** análise de dados. micro e macro. jogo de escalas.

## ABSTRACT

This essay deals with the analytical possibilities of using the scale game for analysis in research, particularly in Music Education and Education. From the presentation and analysis of data from an investigation on the insertion of music in the Municipal Education Network of Porto Alegre/RS, it was possible, from the school game, to analyze the social phenomenon present in the schools that make up this education network. It is therefore possible to use the game of scales, on macro and microsocial scales, to analyze social phenomena in any type of research.

**Keywords:** data analysis. micro and macro. scale game.

## INTRODUÇÃO

As pesquisas em educação musical no Brasil têm crescido ao longo dos anos, o que revela a importância que a área tem conseguido alcançar, após várias décadas e, porque não dizer, séculos, de muitas lutas no país.

A inserção da música nas escolas de educação básica, do mesmo modo, também tem se tornado uma temática recorrente nas pesquisas.

### O jogo de escalas: uma perspectiva analítica

Em 1991, em Paris, Jacques Revel organizou um seminário na Escola de Estudos Superiores em Ciências Sociais. O objetivo era discutir a micro-história e os seus dilemas. Nesse encontro, Revel apresentou um texto, intitulado Microanálise e construção do social, no qual ele discutia sobre a linha. No estudo, Revel afirma:

A abordagem micro-histórica tornou-se, nestes últimos anos, um dos lugares importantes do debate epistemológico entre os historiadores. Feita esta afirmação, convém desde logo limitar seu alcance e dizer que esse debate permaneceu concentrado no interior de um número relativamente restrito de grupos, de instituições e de programas de pesquisa (cujo mapeamento seria, aliás, interessante realizar). (REVEL, 1998b, p. 15).

Na ocasião, o Ministério de Pesquisa e Tecnologia da França organizou um encontro, reunindo historiadores e antropólogos com vistas a tratar da antropologia contemporânea e da antropologia histórica, um tema, de acordo com os próprios pesquisadores, bastante amplo (RE-

VEL, 1998a). Essa reunião fundamentou-se nos inúmeros encontros realizados nos anos 1970 e 1980, para tratar de questões e métodos de trabalho dos etnólogos. Conforme Revel (1998a):

As questões e os métodos de trabalho dos etnólogos exerciam um fascínio duradouro sobre os historiadores, como no passado o haviam feito os dos geógrafos e a seguir dos economistas: a afirmação da etnologia histórica foi o resultado desse investimento e de uma tentativa de hibridização que a posteriori parece menos homogênea, talvez, do que parecia aos protagonistas da aventura. A união disciplinar que se operou então abrangeu muitas coisas, frequentemente heterogêneas, às vezes contraditórias, experiências de pesquisa genuínas e também novidades. (REVEL, 1998a, p. 7).

O seminário resultou no livro *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Organizado por Revel, o livro apresenta contribuições de pesquisadores sobre a complexidade dos fenômenos sociais e as perspectivas de análise, quais sejam as abordagens micro e macroanalíticas (ABÉLÈS, 1998; BENSA, 1998; CERUTTI, 1998; GRENDI, 1998; GRIBAUDI, 1998; LEPETIT, 1998; REVEL, 1998B; ROSENTAL, 1998).

De acordo com Revel (1998a, 1998b), a complexidade dos fenômenos sociais indica que, dependendo do nível de análise, uma mesma realidade social pode se revelar de formas diferentes. Partindo desse pressuposto, ao empreender uma pesquisa, talvez seja possível alcançar diferentes resultados utilizando uma abordagem metodológica que considere ao mesmo tempo diferentes formas de análise. Nesse sentido, a possibilidade da utilização do jogo de escalas (REVEL, 1998b) pode potencializar a realização das investigações.

O jogo das escalas é um modo de analisar a complexidade dos fenômenos sociais (REVEL, 1998b). Para Revel, existem objetos complexos, cuja estrutura é folheada, sendo constituída de diversas camadas e, portanto, necessita de outras maneiras de ser estudada. Desse modo, o princípio da variação de escala é, para a pesquisa, um recurso de grande fecundidade, pois possibilita a análise de objetos complexos.

O conceito de escala, em ciências sociais, diz respeito ao nível de abordagem analítica, a qual está compreendida entre macro e microanálises. Isto se deve ao fato de a construção do objeto de pesquisa passar pela definição do nível de análise, ou da escala de abordagem, a qual vai do macro ao micro (REVEL, 1998a).

Assim, somente a microanálise ou a macroanálise, separadamente, não conseguiriam dar conta desse trabalho analítico. Essa proposição de Revel (1998a) é relevante, pois num trabalho de pesquisa uma realidade social se apresenta de diferentes formas, dependendo do nível de aprofundamento em que é estudada. De acordo com Revel (1998a), existem duas possibilidades de abordagem analítica para os fenômenos sociais. Uma dessas abordagens é a fundamentalista, principalmente defendida por Gribaudi (1998), Cerutti (1998) e Rosental (1998). Para esses autores, é na produção das formas e das relações sociais que o micro engendra o macro, havendo um privilégio absoluto do primeiro em relação ao segundo. De acordo com Gribaudi (1998), Cerutti (1998) e Rosental (1998), é no nível da microanálise que os processos causais são operados.

A outra abordagem adotada por Revel (1998a) além de Abélès (1998), Bensa (1998) e Lepetit (1998), considera o princípio de variação de escalas (micro e macro) de excepcional proveito para os estudos de temas sociais, pois possibilita “que se construam objetos complexos e, portanto, que se leve em consideração a estrutura folheada do social”. Nessa perspectiva analítica, nenhuma das duas escalas tem privilégio sobre a outra, “já que é o seu cotejo que traz o

maior benefício analítico” (REVEL, 1998a, p. 14).

Na defesa do jogo de escalas, Revel (1998b) insiste na relevância da utilização de ambas as abordagens, micro e macrossocial. Para o autor:

[...] os privilégios da análise microssocial não me parecem intocáveis. Eles hoje se apoiam no fato de que estamos acostumados sem discussão com a macroanálise. Mas não existe nenhuma razão de princípio para afirmar que os problemas narrativos-cognitivos [...] não possam vir a ser colocados no nível macro-histórico. (REVEL, 1998b, p. 38).

## A utilização do jogo de escalas nas pesquisas em educação

Algumas pesquisas no campo da educação têm se utilizado do jogo de escalas como perspectiva de análise. Brandão (2008), por exemplo, em seu programa de pesquisa, estudou “os processos de produção da qualidade de ensino em escolas de prestígio na cidade do Rio de Janeiro” (p. 611). A autora esclarece que sua leitura sobre o debate em torno do jogo de escalas, proposto por Revel,

[...] significou um feliz encontro com uma perspectiva (na qual ele se situa) que supera as falsas disputas, ainda hoje bastante fortes na área da educação, entre partidárias das macroanálises e das microanálises, em seus desdobramentos problemáticos na produção dos pesquisadores “quanti” e “quali”. (BRANDÃO, 2008, p. 609).

A produção dos pesquisadores “quali” e “quanti”, sobre a qual Brandão (2008) pontua, diz respeito à ideia de unir ambas as abordagens de pesquisa, a qualitativa e a quantitativa.

Conforme Maanen (1979), a pesquisa qualitativa pretende traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre o pesquisador e o pesquisado, entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação. O principal fundamento da pesquisa qualitativa é a imersão do pesquisador no contexto e a perspectiva interpretativa de condução da pesquisa (KAPLAN; DUCHON, 1988).

Já a pesquisa quantitativa busca uma análise de quantidades das informações para que os resultados constituam medidas precisas e confiáveis do objeto em estudo. Permite que sejam feitas análises estatísticas, atendendo à necessidade de mensuração, representatividade e projeção (BRANNEN, 1992). É apropriada para medir tanto opiniões, perfis, atitudes e preferências, quanto comportamentos. Seus dados são métricos (medidas, comparação/padrão/metro), e as abordagens são experimentais, hipotético-dedutivas e verificatórias (DUFY, 1987).

Considerando as possibilidades da união “quali” e “quanti”, Brandão (2008) explica mais a respeito de sua percepção sobre o jogo de escalas e sobre as escalas de observação. Para a autora, à medida que essas escalas oferecem “ângulos diferentes de construção de objetos de pesquisa”, elas não podem ser pensadas como extremos de um mesmo contínuo (p. 610). A razão deve-se ao fato de que o problema não é de ordem metodológica, mas este se caracteriza por uma impossibilidade epistemológica. Assim, a “realidade social é por demais abrangente e complexa para comportar a pretensão de um verdadeiro e definitivo olhar, a partir de uma abordagem supostamente mais abrangente” (BRANDÃO, 2008, p. 610).

Em suas investigações desenvolvidas no grupo de Pesquisas em Sociologia da Educação (SOCED), da PUC-RIO, Brandão (2008) estudou os processos de produção da qualidade de ensino em escolas de prestígio na cidade do Rio de Janeiro. Nesta investigação, realizada em duas etapas, a autora desenvolveu “um survey composto de três questionários (pais, pro-

fessores e alunos) com o objetivo de levantar as características mais gerais dos agentes educacionais envolvidos nos processos” (BRANDÃO, 2008, p. 611). De acordo com a pesquisadora, no momento inicial da investigação, ela explorou os dados produzidos pelo survey, focalizando “características mais gerais dos perfis e das práticas sociopedagógicas dos agentes estudados” que indicaram “a circularidade virtuosa com que as escolas investigadas produziam a imagem de qualidade de ensino destacada anualmente pela mídia” (BRANDÃO, 2008, p. 612).

Na etapa inicial, de acordo com Brandão (2008), já se salientavam algumas características, o que exigiu um aprofundamento da análise e da abordagem. Desse modo, no caso desta investigação, fez-se necessário o retorno ao campo, em três escolas da cidade do Rio de Janeiro. De acordo com a autora, o procedimento caracterizado pela abordagem microanalítica, ocorrido na etapa posterior da pesquisa, ofereceu-lhe “condições de contrastar o perfil geral delineado a partir dos dados agregados, com o material empírico derivado da observação do cotidiano escolar em sua dinâmica situacional” (BRANDÃO, 2008, p. 612). Nesse sentido, Brandão esclarece que o propósito desses procedimentos nas investigações foi “combinar um olhar mais geral com outro mais próximo, potencializando a ampliação do corpus da pesquisa, a partir das novas hipóteses geradas pelo material derivado de um jogo de escalas” (BRANDÃO, 2008, p. 613).

Outra contribuição de Brandão (2008) para a análise de fenômenos sociais relaciona-se aos focos de análise. De acordo com suas explicações, durante todo o processo de investigação os focos de análise se alternam, deslocando-se do “âmbito micro ao macrossocial”, e vice-versa, fazendo um jogo de espelhos. Esse processo de alternância acaba gerando dois tipos de visão. Para Brandão (2008), o resultado é ora uma visão panorâmica do objeto de estudo, ora uma aproximação das lentes que permite delinear com maior precisão as características do objeto cujo estudo se pretende. Assim, para a autora, somente

[...] operando com um permanente jogo de espelhos, que ofereça um conjunto de flashes descontínuos das escalas de observação, pode a Sociologia da Educação enfrentar o desafio de compreender as relações entre desigualdades sociais e desigualdades escolares para quiçá traçar estratégias mais adequadas ao projeto de qualidade de ensino com equidade social. (BRANDÃO, 2008, p. 616-617).

De acordo com Brandão (2008), durante a realização da investigação foram alternadas ambas as análises, realizando o jogo de espelhos. Micro e macroanálises foram utilizadas, resultando “ora uma visão panorâmica das posições relativas das instituições no campo escolar e no espaço social” [...] “que contribua para a compreensão/interpretação das suas estratégias no mercado escolar”. Brandão explica, também, que ao aproximar as lentes é possível “delinear com maior precisão as motivações e os movimentos dos agentes educativos nos tempos e espaços escolares (perspectivas interacionistas)” (BRANDÃO, 2008, p. 613).

## **Possibilidades da utilização do jogo de escalas na educação musical**

Ao pesquisar sobre a inserção da música no projeto político-pedagógico em escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS, pude analisar mais profundamente as pesquisas que utilizaram o jogo de escalas, o que me possibilitou, posteriormente, utilizar esta abordagem como balizadora em minha investigação (WOLFFENBÜTTEL, 2009).

Esta pesquisa, cujo trabalho originou a tese A inserção da música no projeto político-pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS,<sup>1</sup> investigou como a música

<sup>1</sup> A tese, intitulada *A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre* foi

se insere no projeto político-pedagógico das escolas. O estudo, cujo locus foi a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME-POA/RS), teve como objetivo caracterizar a presença da música no projeto político-pedagógico, identificando como, quando, onde e por quem é definido, planejado, implementado e desenvolvido o ensino de música no projeto político-pedagógico; analisando metas e objetivos da música na escola e sua articulação com as finalidades expressas no projeto político-pedagógico.

Para investigar como a música se insere no projeto político-pedagógico das escolas da RME-POA/RS, optei por utilizar a abordagem qualitativa e defini como método o estudo de caso. A unidade de caso escolhida foi a RME-POA/RS. A coleta dos dados foi realizada em duas etapas. Na primeira etapa, apliquei questionários autoadministrados às equipes diretivas das escolas e aos profissionais que trabalham com música nas instituições de ensino. Obtive, assim, os dados relacionados à situação da música na RME-POA/RS. Este procedimento permitiu-me realizar uma macroanálise da inserção da música nas escolas da RME-POA/RS. Em uma segunda etapa, selecionei uma das escolas da RME-POA/RS, a fim de realizar uma imersão e ampliar a análise. Esta etapa, que se constitui na microanálise, permitiu-me coletar dados importantes referentes à escola e aprofundar o estudo das informações colhidas.

De posse de todos os dados, incluindo os obtidos na primeira etapa (macroanálise), bem como as informações oriundas da imersão (microanálise), passei à interpretação, exercitando o jogo de escalas, proposto por Revel (1998a). Desse modo, alternei macro e microanálise, a fim de responder às questões de pesquisa, procurando entender como a música está inserida nos projetos político-pedagógicos das escolas da RME-POA/RS.

Durante a análise dos dados, deparei-me com os contextos das escolas da RME-POA/RS e com a escola em que foi realizada a imersão. Estes se apresentaram multifacetados e dialéticos, o que justificou a articulação de perspectivas macro e micro (REVEL, 1998b). Observei a natureza complexa e controversa da política educacional interferindo na inserção da música no projeto político-pedagógico. Os processos que ocorrem nas escolas da RME-POA/RS – que, sob um aspecto, se analisados no contexto geral, são macropolíticos – têm resultados em toda a rede de ensino, pois os contextos são individuais, mas também coletivos e dialógicos. Todavia, sob outra perspectiva, ou, de acordo com Brandão (2008), com a aproximação das lentes, neste jogo de espelhos, observei que os processos são micropolíticos, pois individuais e peculiares. Ambas as análises, micro e macro, contudo, contribuíram para entender de que modo a música está inserida no projeto político-pedagógico das escolas da RME-POA/RS.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao conhecer a proposta do jogo de escalas e as investigações que utilizaram a potência dessa forma de combinar as análises, pode-se perceber a riqueza desse procedimento para a análise dos fenômenos sociais. Conforme Revel, é relevante pensar as escalas macro e micro-social em qualquer pesquisa (1998b). Isto se explica pelo fato de que “a micro-história demonstra sua importância, justamente quando mantém um diálogo direto e constante com a macro-história” (ROIZ, 2010, p. 551).

\_\_\_\_\_  
Talvez, de acordo com Revel (1998b), essa falta de diálogo possa ser uma das falhas em desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Música (Mestrado e Doutorado) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e defendida no ano de 2009, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jusamara Souza.

muitas pesquisas que, ao se dirigirem por um ou outro viés, descartam a relação entre macro-história e micro-história, entre os textos e os contextos, bem como os tempos e os espaços dos personagens a ela relacionados.

Como propõe Revel (1998b), assumir essa postura teórico-metodológica implica deslocar o foco da análise das oposições simplistas entre força e fraqueza, autoridade e resistência, centro e periferia para a análise dos fenômenos de circulação, de negociação e de apropriação de ideias, modelos e práticas difundidos com base em modelos mundiais. Por fim, é relevante não perder de vista que tais operações são maneiras de compor os poderes constituídos. Além disso, nesses processos de negociação e de apropriação estão contidas operações de reinterpretção e de adaptação que acabam por submeter diretrizes dominantes às lógicas particulares das comunidades que delas se apropriam.

## REFERÊNCIAS

ABÉLÈS, M. O racionalismo posto à prova da análise. In: REVEL, J. (Org.). Jogos de escalas: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998. p. 103-120.

BENSA, A. Da micro-história a uma antropologia crítica. In: REVEL, J. (Org.). Jogos de escalas: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998. p. 39-76.

BRANDÃO, Z. Os jogos de escalas na sociologia da educação. Educação & Sociedade, Campinas, v. 29, n. 103, p. 607-620, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/15.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2016.

BRANNEN, J. *et al.* Mixing methods: qualitative and quantitative research. London: Thomas Coram Research Unit/Institute of Education, 1992.

CERUTTI, S. Processo e experiência: indivíduos, grupos e identidades em Turim no século XVII. In: REVEL, J. (Org.). Jogos de escalas: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998. p. 173-201.

DUFFY, M. E. Methodological triangulation: a vehicle for merging quantitative and qualitative research methods. Journal of Nursing Scholarship, v. 19, n. 3, p. 130-133, 1987.

GRENDI, E. Repensar a micro-história? In: REVEL, J. (Org.). Jogos de escalas: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998. p. 251-262.

GRIBAUDI, M. Escala, pertinência, configuração. In: REVEL, J. (Org.). Jogos de escalas: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998. p. 121-149.

KAPLAN, B.; DUCHON, D. Combining qualitative and quantitative methods in information systems research: a case study. MIS Quarterly, v. 12, n. 4, p. 571-586, Dec. 1988.

LEPETIT, B. Sobre a escala na história. In: REVEL, J. (Org.). Jogos de escalas: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998, p. 77-102.

MAANEN, J. V. Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface. Administrative Science Quarterly, v. 24, n. 4, p. 520-526, Dec. 1979.

REVEL, J. Apresentação. In: REVEL, J. (Org.). Jogos de escalas: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998a. p. 7-14.

\_\_\_\_. Microanálise e construção do social. In: REVEL, J. (Org.). Jogos de escalas: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998b. p. 15-38.

ROIZ, D. S. A micro-história e a sua história. Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, v. 44, n. 2, p. 549-551, out. 2010.

ROSENTAL, P. Construir o “macro” pelo “micro”: Fredrik Barth e a “microstoria”. In: REVEL, J. (org.). Jogos de escalas: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998. p. 151-172.

WOLFFENBÜTTEL, C. R. A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. Tese (Doutorado em Música) –UFRGS, Porto Alegre, RS, 2009.



## **O novo ensino médio na rede estadual de educação do estado do RS e suas relações com o mundo do trabalho**

---

***Marcus Minervini Fuchs***

*Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).*

***Vicente Cabreira Calheiros***

*Doutor em Educação e Professor da Universidade Federal do Tocantins (UFT)*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.79.9

## RESUMO

A lei nacional nº13.415/2017 vem fundamentando o ensino médio nacional juntamente com a Base Nacional Comum Curricular. Os Estados vêm acompanhando essas mudanças, bem como a educação do Estado do Rio Grande do Sul. Concomitante, o mundo do trabalho apresenta novas características com o capitalismo das plataformas digitais que intensifica a exploração do trabalho com retirada de direitos trabalhistas e sociais, apresentando demandas de alta adaptabilidade aos trabalhadores. A educação, no decorrer da história, vem, hegemonicamente, servindo para formar força de trabalho necessária às constantes mudanças do capital. Sendo assim, este estudo objetivou responder a seguinte questão: Qual a relação da reforma do novo ensino médio da rede estadual de educação do Estado do RS com a atual conjuntura do mundo do trabalho? Para isso, realizou-se uma pesquisa documental focando no Referencial Curricular do Ensino Médio do RS, na portaria nº 350/2021, RS, no Ofício GAB/DP/SEDUC Nº 35/2022, RS, de 2022 e em reportagens que ajudaram na compreensão do processo de implementação dessas políticas. Como conclusão do estudo, compreendeu-se que essa reforma do ensino médio gaúcho visou produzir conhecimentos e organizou a estrutura curricular para a formação de uma força de trabalho que tenha características flexíveis, polivalente e altamente adaptável às constantes mudanças do capital. Bem como, possibilita a intensificação do trabalho pedagógico dos professores.

**Palavras-chave:** mundo do trabalho. novo ensino médio. educação. trabalho pedagógico.

## ABSTRACT

The national law nº 13.415/2017 has been founding the national high school together with the National Curricular Common Base. States have been following these changes, as well as education in the State of Rio Grande do Sul. Concomitantly, the world of work presents new characteristics with the capitalism of digital platforms that intensifies the exploitation of work with the withdrawal of labor and social rights, presenting demands of high adaptability to workers. Education, throughout history, has hegemonically served to form the workforce necessary for the constant changes of capital. Therefore, this study aimed to answer the following question: What is the connection between the reform of the new high school in the state education network in the state of RS and the current conjuncture of the world of work? For this, a documental research was carried out focusing on the Curriculum Reference of High School in RS, in the ordinance nº 350/2021, RS, in the Official Letter GAB/DP/SEDUC Nº 35/2022, RS, of 2022 and in reports that helped in the understanding of the implementation process of these policies. As a conclusion of the study, it was understood that this reform of the high school in Rio Grande do Sul aimed to produce knowledge and organized the curricular structure for the formation of a workforce that has flexible, versatile and highly adaptable characteristics to the constant changes of capital. It also makes it possible to intensify the pedagogical work of teachers.

**Keywords:** world of work. new high school. Education. pedagogical work.

## INTRODUÇÃO

A humanidade produziu sua existência a partir de uma relação diferenciada com a natureza mediada pelo trabalho. Transformava seu meio para atender suas necessidades de sobrevivência, ao mesmo tempo que acabava por transformar sua própria natureza (ENGELS, 2004). Isto ocasionou o desenvolvimento de características diferentes de outros animais.

Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, - braços e pernas, cabeças e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. [...] Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador (MARX, 2008, p. 211 e 212).

Neste caso, o ser humano necessita passar por um processo, desde seu nascimento, de humanização. O ser social é produzido pelo trabalho havendo, inicialmente, uma relação intrínseca com a educação (SAVIANI, 2007). Portanto, compreender as movimentações e mudanças no mundo do trabalho (mundo dos seres humanos) é central para o entendimento da educação e ensino em cada conjuntura histórica, inclusive a contemporânea. Cada forma de organização social e produtiva do trabalho produziu diferentes educações visando a formação de trabalhadores com características específicas para cada demanda capitalista. Por isso, Antunes e Pinto (2018) desenvolveram a metáfora da “Fábrica da Educação”, por entenderem que esta esfera social está imbricada à produção de força de trabalho às demandas produtivas e reprodutivas do sistema do capital.

Para garantir esta lógica, há a mediação do Estado para formulação e implementação de políticas públicas, na especificidade de interesse deste estudo as educacionais, que adaptam os diversos setores da sociedade para cada mudança do mundo do trabalho. Atualmente, o que está balizando a educação Brasileira, está centrado principalmente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e o ensino médio (EM) pela Reforma do EM (lei nº13.415/2017), aprovada pelo governo federal de Michel Temer. E estas políticas influenciaram e balizaram as reformas educacionais por todo o território nacional.

No Estado do Rio Grande do Sul, esta tendência foi executada por inúmeras reformas pelo Governo de Eduardo Leite, dentre elas a implementação do novo EM Gaúcho. A partir desta realidade, este estudo objetivou responder a seguinte questão: **Qual a relação da reforma do novo ensino médio da rede estadual de educação do Estado do RS com a atual conjuntura do mundo do trabalho?**

Para a execução deste estudo, como metodologia foi utilizada a técnica de análise documental. Esta se caracteriza por fazer levantamento de documentos, estudá-los com vistas à produção de dados “organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta” (PIMENTEL, 2001, p.180). A partir disso, objetiva aproximar os objetos estudados contextualizando historicamente, socialmente, culturalmente, contemplando o estudo com elementos dos dados que só se produzem a partir desta técnica (CECHINEL, *et al.*, 2016). Para tanto, foi selecionado os seguintes documentos oficiais do atual Governo do Estado do RS: o 1- Referencial Curricular do Ensino Médio do RS; 2- Portaria nº 350/2021; 3- Ofício GAB/DP/SE-

DUC Nº 35/2022, RS, 2022; 4- além de reportagens que ajudaram na compreensão do processo de implementação dessas políticas.

## DESENVOLVIMENTO

Para Antunes e Pinto (2018), a educação na sociedade do capital se adaptou às diferentes demandas de organização do trabalho. Como o Taylorismo/Fordismo, no início do século XX, caracterizado por uma produção em massa, com estoques, trabalhadores altamente especializados, a educação foi estruturada para que o meio escolar realizasse um trabalho pedagógico que formasse a força de trabalho que se adaptasse às demandas produtivas e reprodutivas do capital (ANTUNES e PINTO, 2018). Até nos tempos de Toyotismo, a partir da década de 1970, com a implementação de trabalho morto (maquinário, tecnologias, etc.) e uso de menos trabalhadores flexíveis e polivalentes, para ampliar a produção e taxa de lucro, a educação também se voltou à formação desta força de trabalho em específico (ANTUNES e PINTO, 2018).

A partir da década de 1970 o sistema metabólico e social do capital entra em uma crise estrutural (MÉSZÁROS, 2011). Esta, com a insuficiência do sistema Taylorista/Fordista para o capital, se caracteriza, segundo Carvalho (2009) pela produção, consumo e circulação/distribuição entrarem em desarmonia, que, para Mézszáros (2011) são as três dimensões fundamentais do capital. E isto ativou os limites absolutos produzindo e concretizando o desemprego crônico, a impossibilidade de igualdade real entre os seres humanos, eliminação das condições da reprodução sociometabólica e contradição cada vez mais acirrada entre Estados nacionais e expansão transnacional do capital. Elementos antagônicos que se acirram e se aprofundam. Elevando novas demandas à organização do trabalho no capital para continuidade de produção. E esta realidade foi se aprofundando, na qual nos dias atuais criou uma realidade que possibilita condições de trabalho cada vez mais precárias.

Antunes (2018) caracteriza a atualidade do sistema social como capitalismo de plataforma, em referência às plataformas digitais como Uber, Ifood, dentre outras, como protoforma do capitalismo industrializado (aquele do início da industrialização com vastas jornadas de trabalho e sem direitos trabalhistas garantidos). Isso se dá pelo investimento nas tecnologias de informação e comunicação que são utilizadas para criar plataformas que vinculam o trabalhador à condições sem direitos garantidos, muito menos vínculo empregatício. Elevando as jornadas de trabalho e intensificando o mesmo.

Assim, a resultante desta complexa combinação entre avanço informacional e expansão das plataformas digitais, em plena era de hegemonia do capital financeiro, pode ser assim sintetizada: labor diário frequentemente superior a 8, 10, 12, 14 hs ou mais, especialmente nos países periféricos; remuneração salarial em constante retração, apesar do aumento da carga de trabalho (traço este que vem se agudizando na pandemia); extinção unilateral dos contratos pelas plataformas, sem apresentar maiores explicações, dentre tantos outros elementos. E além dessa intensa exploração se soma também uma forte espoliação, presente quando os/as trabalhadores/as arcam com as despesas de compra (financiada) dos veículos, motos, carros, celulares e suas respectivas manutenções, dentre outros equipamentos de trabalho, como as mochilas etc. [...] em plena era do capitalismo de plataforma, plasmado por relações sociais presentes no sistema de metabolismo antissocial do capital, ampliam-se globalmente modalidades pretéritas de superexploração do trabalho que haviam sido obstadas pela luta operária desde as primeiras lutas e confrontações nos inícios da Revolução Industrial (ANTUNES, 2020, s/p. grifo do autor).

Esta realidade de alto desemprego, impossibilidade de real igualdade, destruição das

forças produtivas, retirada de direitos trabalhistas, não garantia de direitos sociais (que foram precarizados ou privatizados), os sujeitos que necessitam do trabalho para sobreviver encontram desprovidas condições para suas demandas cotidianas. E, neste caso, ganha -se peso o discurso do empreendedorismo, altamente ideológico que inculca nos trabalhadores a ideia de serem patrões de si mesmos voltando a ideia de que a prosperidade é um ato que depende apenas do indivíduo (ANTUNES, 2019). Assim, surge o empreendedorismo como ideia que o trabalhador pega o pouco que tem e investe em algo para poder trabalhar.

Portanto, uma educação que vise formar trabalhadores, flexíveis, polivalente, altamente adaptáveis as demandas mutáveis do capital e com a “alma empreendedora” torna-se necessária. No Brasil, para a educação básica, e mais em específico ao EM o que baliza a educação é a BNCC e a Reforma do Ensino médio. Estas duas políticas combinadas, para Taffarel e Beltrão (2019), acabam por adaptar a educação para a lógica da destruição das forças produtivas do atual contexto capitalista. Isso se dá por prever a redução da formação básica comum (pois foca o ensino obrigatório em língua portuguesa e matemática, tendo os outros componentes curriculares como flexíveis), estreitamento dos currículos, flexibilização da oferta de ensino (à distância e híbrido), especialização precoce com a implementação de itinerários escolares diversos (TAF-FAREL e BELTRÃO, 2019).

Para além disso, assume um caráter empresarial, pois segundo Tarlau e Moeller (2020) teve sua produção e aprovação pressionada por fundações e empresas privadas, dentre elas a Fundação do empresário Lemann. Este conhecido por implementar o viés empreendedor em suas empresas, com meritocracias, dentre outras características que casam com o atual contexto do capital (TARLAU e MOELLER, 2020). Tanto que, a BNCC visa que a escola possibilite um ambiente para proporcionar uma “cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, p. 466, 2018).

Estas políticas vêm influenciando o cenário nacional. Bem como há uma tendência nas políticas estaduais também seguirem este rumo, pois é o que está dando diretrizes à educação do país. O Estado do RS seguiu esta tendência com as políticas do Governo de Eduardo Leite que iniciou no ano de 2019. Já no primeiro ano de mandato, foram escolhidas 264 escolas piloto para a implementação do novo ensino médio. O documento que orienta e fundamenta este nível de ensino nas escolas estaduais do RS é o referencial curricular gaúcho do EM. Este, balizado pela BNCC e reforma do EM nacional.

Neste caso, os eixos estruturantes dessas políticas são o foco central da reforma gaúcha, que são o empreendedorismo, processos criativos, investigação científica, mediação e intervenção cultural que são “pilares que a sociedade necessita, além do exercício da cidadania e do progresso de diversas habilidades na resolução de demandas ocupacionais” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p.86). Ou seja, como será explanado ao decorrer do texto, a partir desse discurso apresentado no texto do documento, fortalecem a lógica vigente voltada à cidadania da sociedade vigente para às demandas de trabalho. Inclusive o termo “empreendedorismo” aparece quarenta vezes no documento do referencial curricular gaúcho, o que demonstra o peso a esse discurso ideológico na política ao novo EM gaúcho.

Além disso, com a pandemia da COVID-19, no ano de 2020, iniciou-se a implementação do ensino remoto em parceria com a empresa Google For Education<sup>1</sup>. Apresentando uma caracte-

<sup>1</sup> Fonte: <https://grupoahora.net.br/conteudos/2020/06/08/rs-e-google-apresentam-parceria-para-aulas-remotas/>. Acesso em 11 de maio de 2022.

terística e investimento em tecnologias da informação e comunicação pela Secretaria Estadual da Educação para o ensino gaúcho.

Mas é no final do ano de 2021, mais precisamente no dia 30 de dezembro, que é homologada a portaria nº350/2021 que modifica a matriz curricular da educação básica da rede estadual iniciando a implementação do novo ensino médio. Como este baseia-se na BNCC e na reforma do EM nacional, ampliou carga horária de língua portuguesa e matemática, diminuiu nas outras disciplinas e implementou os itinerários formativos.

O EM, é organizado em dois blocos<sup>2</sup> por esta reforma. O primeiro é a formação geral básica com componentes curriculares divididos nas 4 áreas do conhecimento. Neste bloco, disciplinas como artes e educação física tiveram um déficit total de 4h/aula semanais, literatura 1h/aula semanal, excetuando língua portuguesa e matemática que ganharam 2h/aula semanais, o restante dos componentes curriculares perderam 2h/aula. O que demonstra um esvaziamento da formação geral comum básica como previsto por Taffarel e Beltrão (2019). No segundo bloco estão os chamados “itinerários formativos” no qual são ofertados 4 componentes curriculares novos e obrigatórios, e outros de aprofundamento que foram escolhidos pelas comunidades escolares em consulta pública do dia 22 de março à 11 de abril de 2022. Estes itinerários só serão ofertados a partir de 2023 para os estudantes da rede.

Os 4 componentes curriculares novos e suas respectivas cargas horárias são: 1- Projeto de vida, com 2 horas aulas semanais por ano; 2- Mundo do trabalho, com carga horário de 2 aulas semanais no primeiro ano; 3- Cultura e tecnologias digitais, também com 2 horas aula por semana no primeiro ano; 4- E iniciação científica, com duas horas aulas semanais no segundo e terceiro ano. O aprofundamento curricular terá os componentes curriculares da área de aprofundamento com 8 horas aula semanais no segundo ano e quatorze no terceiro. Haverá oferta de eletivas também, que não há previsão de carga horária, mas que as escolas estabelecerão critérios de ofertas.

Portanto, a organização da matriz curricular possibilita uma adaptação dos professores às características produtivas do capital. Como houve um corte drástico na carga horária dos componentes curriculares, abre possibilidade dos docentes se adaptarem constantemente a essas mudanças, assumindo disciplinas que não são de sua formação específica ou trabalhando em mais de uma escola. Isto pode intensificar o trabalho com o aumento de turmas e alunos dentro de uma mesma jornada de trabalho, além de maior número de atividades em suas horas atividades. Isso está garantido, pois nas ementas dos componentes curriculares dos itinerários formativos<sup>3</sup>, apesar de haver perfil de professores para ministra-las, não há obrigatoriedade de seguir estes perfis.

Já para os estudantes, além de se adaptarem a essa estrutura escolar que reproduz a forma produtiva atual do capital de plataforma altamente flexível, estes componentes curriculares traçam um perfil do egresso. No componente curricular de cultura e tecnologias digitais prevê o seguinte:

<sup>2</sup> Apesar dos ensinos médios diurno e noturno estarem com a mesma organização, prevê-se que o noturno pode ter parte de sua carga horária à distância, assumindo uma forma híbrida de ensino.

<sup>3</sup> Estas ementas constam no Ofício GAB/DP/SEDUC Nº 35/2022, RS, 2022. Porém o componente curricular de iniciação científica não possui ementa específica neste documento, e não foi possível o acesso.

O componente curricular de Cultura e Tecnologias Digitais aborda os diversos sentidos e conceitos de tecnologia, seus contextos, implicações e impactos no mundo cotidiano, bem como, as potencialidades e perspectivas de qualificação social da vida humana. A potencialização das habilidades para pesquisa utilizando recursos tecnológicos, a facilidade da produção e o incentivo à autoria, são facilidades que advêm com a cultura digital que viabiliza a comunicação e veiculação de ideias e reflexões. O compromisso social e a responsabilidade com as informações, o uso, manuseio e finalidades das tecnologias digitais são aprendizados potentes para o encaminhamento da sociedade do futuro, a aprofundamento das relações humanas, a formação integral e instituição de comportamentos responsáveis consigo próprio, com os demais indivíduos e com o mundo. A partir das escolhas realizadas pelos jovens estudantes, inúmeras possibilidades e empecilhos se materializam a partir dos modos, meios e fins que a cultura digital pode assumir. Nesse contexto, conforme preconiza a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a Cultura Digital consiste em uma das 10 competências essenciais a serem desenvolvidas nos estudantes frente ao mundo do trabalho contemporâneo, no qual o uso das tecnologias digitais faz parte indissociável do seu dia a dia. Pensar crítica e reflexivamente as circunstâncias desencadeadas com o advento das tecnologias digitais e a instituição de uma cultura digital como ferramenta cultural, o que implica uma práxis interdisciplinar que permeie as áreas do conhecimento da Formação Geral Básica (RIO GRANDE DO SUL, 2022, s/p.).

Pode-se constatar, então, que esta ementa visa o domínio das tecnologias de informação e comunicação para potencializar habilidades para pesquisa, produção de autoria própria. Ou seja, que adentram no contexto da educação voltada ao indivíduo como responsável tanto pelo sucesso quanto pelo insucesso de suas ações, sem considerar o contexto e as relações sociais a partir de um modo de produção que as permeiam. A produção da cultura digital, não seria um problema em si, se os meios de produção não fossem apropriados pela classe dominante que visa a busca incessante por lucro a partir da exploração do trabalho. Portanto, o contexto dessa ementa fortalece os laços de exploração contidos na sociedade do capital.

Já o primeiro parágrafo da ementa do componente curricular de Mundo do Trabalho é a seguinte:

O século XXI apresenta marcas da complexidade social, cultural, científica e tecnológica, em permanente e rápida evolução, exigindo capacidade crítica e percepção aguçada para entender as reais possibilidades e condições de inserção na sociedade, no mundo do trabalho e da produção. A educação pode auxiliar as juventudes no discernimento acerca das escolhas profissionais, despertar para alternativas de trabalho e as diversas possibilidades que possam ser objeto de criação, de ação protagonista e criativa e, também, do posicionar-se com perspectivas de realização e participação na dinâmica socioeconômica. Refletir acerca dos desafios e das possibilidades das juventudes para o mundo do trabalho no século XXI e pensar as perspectivas para inovar, empreender e potencializar intervenções, protagonismos, na sociedade contemporânea, constituem horizontes para uma ação educativa-empreendedora (RIO GRANDE DO SUL, 2022, s/p.).

Quando a ementa fala em uma sociedade em permanente e rápida evolução e que isto exige capacidade crítica e percepção aguçada para compreender as condições de inserção nesta sociedade, não visa uma formação superadora das condições vigentes. Pelo contrário, objetivava-se a rápida adaptação dos sujeitos às demandas do capital. Como argumentado anteriormente, a crise estrutural do capital impõe adaptações e mudanças mais constantes, as crises cíclicas tornam-se mais consecutivas (MÉZÁROS, 2011). Isso obriga com que as forças de trabalho tenham flexibilidade suficiente para se adequarem rapidamente a essas modificações do capital. E por isso, esta ementa objetiva essa adaptabilidade dos sujeitos às demandas recorrentes do sistema metabólico e social do capital dentro da ideologia de uma educação empreendedora.

O segundo parágrafo da ementa deste componente curricular afirma o seguinte:

O componente Mundo do Trabalho tem o objetivo de suscitar discussões acerca da formação dos estudantes no que se refere à inserção social através do trabalho e renda. O Ensino Médio tem o compromisso de orientar os jovens estudantes nas definições do seu futuro pessoal e profissional, visando ao sucesso do seu projeto de vida. Atitudes e comportamentos saudáveis e éticos são importantes para projetar cenários favoráveis à inserção no mundo do trabalho, do aperfeiçoamento da formação pessoal, técnica e/ou universitária. Desse modo, estudar as diferentes modalidades e cursos que habilitam profissões, pesquisar vocações econômicas e campos de atuação profissional, conhecer as demandas de qualificação e de trabalho em diferentes escalas, são imprescindíveis para escolha de Itinerários Formativos que conjuguem seus desejos com as possibilidades reais de inserção social e profissional. Compreender o mundo do trabalho se coloca para além da profissionalização juvenil precoce porque objetiva envolver e acompanhar as características, evoluções, transformações, surgimento e diálogo com as novas ocupações e com as novas potencialidades profissionais, oportunizando a realização das escolhas na dinâmica sócio-histórica, ética-política, científico-cultural e econômico-financeira (RIO GRANDE DO SUL, 2022, s/p.).

O objetivo desta disciplina baseia-se nas discussões sobre o trabalho e renda. Ou seja, foca a formação dos estudantes restritamente à lógica do trabalho assalariado, que, como argumentado nos capítulos anteriores, é alienado nas relações de produção do capital. E fica clara esta intenção, pois em todo momento a ementa fala em formação profissional, qualificação, vocação, etc. E no capitalismo de plataforma, inúmeras profissões começam a surgir, como influencers, youtubers, blogueiros, social mídia, vendas online, etc. Grande parte dessas profissões na lógica do uberismo, sem vínculo empregatício ou direitos garantidos, permeadas pela ideologia do empreendedorismo. E este componente curricular também apresenta a preocupação com as “novas ocupações e potencialidades profissionais”.

Apesar do nome da disciplina ser Mundo do Trabalho, a real intenção é potencializar a formação dos estudantes restrita ao mercado de trabalho. Compreender o mundo do trabalho vai além das relações profissionais. Perpassa pelo entendimento da luta de classes e as relações econômicas e de poder, que é o que dita a organização do trabalho hoje. O mundo do trabalho é o mundo dos seres humanos, reduzi-lo apenas às questões mercantis coloca um véu sobre a compreensão de sua totalidade.

Na sequência, a última disciplina analisada é o projeto de vida, que está tanto nos anos finais do ensino fundamental quanto no médio. O primeiro parágrafo da ementa desta prevê:

O componente curricular Projeto de Vida ocupa-se em desenvolver habilidades como cooperação, compreensão e sustentar as compreensões em processo dialógico, domínio das tecnologias, respeito e análise do mundo, desenvolvimento e realização de relações sociais e intelectuais, culturais e científicas, com orientações de professores/as. Vivenciar experiências, pensar o mundo da vida e o mundo do trabalho e projetar o futuro pessoal e contribuições para a sociedade, em diálogo permanente com as perguntas, os questionamentos, dúvidas, angústias, perspectivas e contextos, encontra o protagonismo juvenil e aproxima preferências, respeito e responsabilidade ético-social, descoberta de si, dos/as outros/as e do meio. O desenvolvimento de habilidades reflexivas, profundas e amplas, sobre a identidade e os papéis da juventude na sociedade com condições de planejar eticamente ações, construir atitudes pessoais que contribuam com o desenvolvimento individual e coletivo, a partir da escola, possibilita a formação teórica e prática aliadas ao conhecimento, às vivências, aproximando os/as estudantes ao mundo real e facilita suas escolhas (RIO GRANDE DO SUL, 2022, s/p.).

Já neste primeiro parágrafo, percebe-se como há diálogo entre os três componentes curriculares em relação ao objetivo formativo. O Projeto de Vida, além de focar em domínio de tecnologias como as outras disciplinas, visa a formação à adaptabilidade das relações sociais atuais. Outra questão interessante que aparece no documento, é que este diferencia “mundo da vida” de “mundo do trabalho”. Não há, neste ofício, nenhum conceito desenvolvido sobre “mundo



da vida”. Porém, o mundo do trabalho é o mundo dos seres sociais, ou seja, é o mundo da vida humana. Sendo assim, quando o comunicado da SEDUC diferencia o mundo da vida do trabalho, há uma concepção na qual a vida e o trabalho ocorrem em espaços distintos, dissociados. Isto reforça o argumento a concepção de “mundo do trabalho” desta reforma curricular é restrita, e foca-se apenas á lógica mercantil do trabalho.

Para mais, este componente curricular intenta a formação dos estudantes em três dimensões: 1- pessoal; 2- social; e 3- profissional. Quanto a dimensão pessoal, percebe-se, apesar de comentar sobre relações coletivas, que há um enfoque no indivíduo para desenvolvimento de habilidades que visem a promoção pessoal. Na Social objetiva-se o reconhecimento do sujeito enquanto cidadão e seus papéis para atuação no mundo. E ainda compreende que neste componente curricular o trabalho pedagógico será potencializado por trabalhos em grupos para aprimorar o senso de responsabilidade com o bem comum e o mundo. Mas o que seria este bem comum? De qual mundo estão falando? O documento não elabora estes conceitos, porém, combinado às outras reformas e políticas, pode-se elaborar a crítica de que estes conceitos estão tratando da manutenção da sociedade do capital. E como já argumentado, o mundo do trabalho pelo qual essas políticas trabalham está sustentado em uma visão restrita ao mercado de trabalho.

E por fim, a dimensão profissional segundo o documento está vinculada ao mundo do trabalho, o que reforça a visão restrita que separa o mundo da vida do trabalho. Nesta há a objetivação de desenvolver habilidades e competências que são necessárias para atuação ética para as demandas sociais, projetos pessoais e aspirações dos estudantes. Ao mesmo tempo que prima na formação de um profissional que atue transformando e superando a precariedade do mercado de trabalho. Mais uma vez colocando ao indivíduo a responsabilidade de superação de uma precarização que é causada por toda uma cadeia social na qual a classe dominante impõe suas necessidades para uma força de trabalho que renda cada vez mais lucros. Um projeto que visa a potencialização da atual sociedade que, como argumentado nos capítulos anteriores, retira direitos, intensifica o trabalho. Portanto, nesta lógica do empreendedorismo, esta dimensão acaba balizada por esta ideologia, afastando o estudante da totalidade do que a sociedade é a partir do discurso da culpa ao indivíduo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi argumentado neste texto, no decorrer da história, a organização do trabalho modificou-se de acordo com as demandas produtivas do capital. Com a necessidade de formar novos trabalhadores para atender a esses propósitos, a educação também era modificava para a produção de novas forças de trabalho com características específicas para cada conjuntura do modo de produção capitalista. Como não houve ruptura sistêmica, a lógica continua a mesma. A escola, como “Fábrica da Educação” (ANTUNES e PINTO, 2018), também assume uma forma similar da cadeia produtiva para, em seu meio, já adaptar a nova força de trabalho às demandas produtivas.

No atual contexto do mundo do trabalho, há o uberismo como forma mais fenomênica. O capitalismo das plataformas digitais combinado a uma retirada de direitos que se assemelha ao capitalismo de protoforma (ANTUNES, 2018). Neste caso em específico, trabalhadores que,

devido ao desemprego estrutural, submetem-se a trabalhos sem garantias, direitos ou vínculos empregatícios. Esta realidade impõe ao trabalhador saber lidar com as novas tecnologias de informação e comunicação e planejar sua vida financeira, pessoal e profissional, pois há um foco na competência do indivíduo na lógica do empreendedorismo. Características do toyotismo permanecem e são potencializadas, como o investimento em trabalho morto<sup>4</sup>, polivalência e flexibilidade dos sujeitos por exemplo.

As políticas públicas educacionais, hegemonicamente, vêm contribuindo para garantir a formação de força de trabalho necessária às demandas históricas do capital, inclusive na contemporaneidade. E, com este estudo, foi possível observar estas características nas políticas que estão estruturando o novo ensino médio gaúcho. Centrado no discurso do empreendedorismo, esta reforma adapta as escolas da Rede Estadual da Educação do Estado do Rio Grande do Sul a atual face do capitalismo de plataforma. As parcerias com empresas como Google for Education e o uso de suas plataformas, infelizmente, não tem o foco de facilitar a vida dos seres humanos em relação de produção do conhecimento. Mas sim, de adaptar a realidade escolar à esta atualidade em voga e formar as novas forças de trabalho para as novas demandas do capital.

A mudança da matriz curricular do ensino médio do Estado, abriu possibilidades para flexibilizar, intensificar e precarizar o trabalho pedagógico dos professores com redução da carga horária dos componentes curriculares. Além, de criarem novos componentes curriculares, que possuem contradições. Ao mesmo tempo que primam por emancipação, formação crítica, etc. Balizam-se pelo discurso ideológico hegemônico da atualidade, principalmente o do empreendedorismo. Focam no indivíduo, fragmentam a visão de sociedade, afastam o estudante da compreensão da realidade vigente, distorcem a totalidade do mundo do trabalho o reduzindo às questões de mercado, a partir de um discurso de individualização do sujeito.

Sendo assim, percebe-se que Taffarel & Beltrão (2019) estavam corretos ao afirmarem que este novo ensino médio, e na especificidade de análise deste estudo o foco foi no gaúcho, combinado a BNCC, adapta a educação ao atual contexto do capital no qual destrói forças produtivas. Isso ocorre pois, houve uma redução da formação básica comum, flexibilizou-se a oferta de ensino, possibilitando parte do ensino médio noturno híbrido. e implementaram uma especialização precoce com os itinerários formativos.

Por isso, pode-se afirmar nesta reforma educacional de Leite o conhecimento produzido pelo trabalho pedagógico agrega ao seu produto final características necessárias para a força de trabalho adaptar-se ao capitalismo de plataforma, uberizado, flexível, polivalente, adaptável, etc. Portanto, o atual contexto do mundo do trabalho com as políticas do atual Governo do Estado do RS, concretiza a “Fábrica da Educação” com as forças de trabalho altamente adaptáveis às constantes mudanças do capital em sua crise estrutural. Este projeto educacional estadual é mais um que segue a receita de adaptabilidade às demandas do capital que coloca às necessidades dos trabalhadores à mercê das demandas do sistema metabólico e social do capital, potencializando a realidade desigual da ordem vigente.

---

<sup>4</sup> As novas tecnologias de informação e comunicação também podem ser consideradas trabalho morto.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. Coronavírus: o trabalho sobre fogo cruzado – [e-book] – 1.ed. – São Paulo: Boitempo, 2020.

\_\_\_\_\_. O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital – 1.ed. – São Paulo: Boitempo, 2018.

\_\_\_\_\_. Ricardo Antunes: Trabalho intermitente e o trabalhador hoje no Brasil. – YouTube, 1 vídeo (57:07min.), 30 de abr. 2019. Disponível em <[https://www.youtube.com/watch?v=UMYovnOhk\\_A](https://www.youtube.com/watch?v=UMYovnOhk_A)> Acesso em: 11 mai. 2022.

\_\_\_\_\_. Trabalho uberizado e capitalismo virótico: entrevista com Ricardo Antunes. - Digilabour, 2020. Disponível em: <<https://digilabour.com.br/2020/06/14/trabalho-uberizado-e-capitalismo-virotico-entrevista-com-ricardo-antunes/>> Acesso em: 22 out. 2020.

ANTUNES, Ricardo; e PINTO, Geraldo. A fábrica da educação [livro eletrônico]: da especialização taylorista à flexibilização Toyotista -- São Paulo: Cortez, 2018.

CECHINEL, A.; FONTANA, S.; GIUSTINA, K.; PEREIRA, A.; PRADO S. Estudo/análise documental: uma revisão teórica metodológica. – Criar Educação, revista do Programa de Pós-graduação em Educação da UNESC, Criciúma, v.5, nº1, janeiro/junho 2016.

ENGELS, Friederich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: Antunes, R. (org.) A dialética do Trabalho. – São Paulo: Expressão Popular, 2004.

MARX, Karl. O Capital: crítica da economia política: Livro I. - 26. ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MÉSZÁROS, István. Para além do capital: rumo a uma teoria de transição. – Tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. – 1.ed. revista. – São Paulo: Boitempo, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular. Brasil, 2018.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. – Cadernos de Pesquisa, n.114, p. 179-195, novembro/2001.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria Estadual da Educação. Ofício GAB/DP/SEDUC Nº 35/2022. Porto Alegre: SEDUC, 2022.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria Estadual da Educação. Referencial curricular gaúcho do Ensino Médio. Porto Alegre: SEDUC, 2021.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação - v.12, n 34, 2007.

TAFFAREL, C.; e BELTRÃO, A. Destruição de forças produtivas e o rebaixamento da formação da classe trabalhadora: o caso da reforma e da BNCC do ensino médio - Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 11, n. 1, p. 103-115, abr. 2019.

TARLAU, R.; e MOELLER, K. O consenso por filantropia: Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. - Currículo sem Fronteiras, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020.

# 10

## **As diferentes representações sociais no processo de ensino-aprendizagem: família x escola e a indisciplina escolar na rede pública de Manaus- AM**

## **The different social representations in the teaching-learning process: family x school and school indiscipes in the public network of Manaus-AM**

---

**Ana Paula Raio de Moraes**

*Mestrado em Ciências da Educação na Universidad Privada Del Este - PY*

**Aureliano Medina**

*Docente Universidad Privada Del Este - PY*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.79.10

## RESUMO

A Escola Como instrumento de inserção social tem um papel fundamental na socialização de pessoas e enfrenta desafios diante das características distintas de alunos no ambiente escolar. Este estudo é de origem bibliográfica e de campo, fruto de pesquisas aplicadas aos pais / responsáveis e aos professores por meio de entrevistas, estas se deram em três escolas públicas – duas da rede municipal e uma da rede estadual ambas localizadas na Cidade de Manaus-AM, propõe um novo olhar reflexivo sobre a questão indisciplinar no cotidiano escolar, que tem sido vista como problema e desvio das normas disseminadas nos sistemas escolares, que ao fim, inviabiliza a prática educacional. Geralmente relacionada à desordem, ao desrespeito referente a normas de conduta e à falta de limites, a indisciplina é geralmente centralizada no aluno e nas suas relações durante o cotidiano escolar. Inicialmente, coloca-se em discussão o próprio conceito de indisciplina escolar, em face das mudanças ocorridas na sociedade, apresenta as suas principais causas e especificidades. Os resultados deste estudo apontaram o enfoque preventivo como suporte desafiador, um Projeto Político Pedagógico cujas diretrizes enfatizam o combate à questão da indisciplina através de palestras e orientações das mais diversas, ambas visando ao enfrentamento do problema e ao mesmo tempo buscam-se parcerias em bases democráticas, contando com o suporte e apoio da família neste processo. Escola, Pais e Professores demonstram grande preocupação em reverter à situação atual da indisciplina escolar.

**Palavras-chave:** família. escola. aprendizagem. indisciplina.

## ABSTRACT

The School As an instrument of social insertion plays a fundamental role in the socialization of people and faces challenges in the face of distinct characteristics of students in the school environment. This study is of bibliographic and field origin, the result of research applied to parents / guardians and teachers through interviews, these took place in three public schools – two of the municipal network and one of the state network both located in the City of Manaus-AM, proposes a new reflective look on the disciplinary issue in the school routine, which has been seen as a problem and deviation from the norms disseminated in school systems, which ultimately makes educational practice impossible. Generally related to disorder, disrespect regarding norms of conduct and lack of limits, indiscipline is generally centered on the student and their relationships during school routine. Initially, the very concept of school indiscipline is discussed, in view of the changes that have occurred in society, presents its main causes and specificities. The results of this study pointed to the preventive approach as a challenging support, a Pedagogical Political Project whose guidelines emphasize the fight against the issue of indiscipline through lectures and orientations of the most diverse, both aiming at facing the problem and at the same time seeking partnerships on democratic bases, recounting the support and support of the family in this process. Schools, Parents and Teachers show great concern in reverting to the current situation of school indiscipline.

**Keywords:** family, family. school. learning. indiscipline.

## INTRODUÇÃO

A Educação, no contexto geopolítico nacional, enfrenta problemas de ordem estruturais,

organizacionais e administrativos e se intensifica ao que se refere aos alunos e seu comportamento em sala de aula e outros ambientes da escola.

Conceituar e diferenciar as vertentes dentro do quadro de ensino-aprendizagem no Brasil se tornou uma tarefa árdua, pois de maneira não convencional, estes conceitos foram “incorporados” dentro das escolas sem o devido conhecimento do que realmente representam e a quem se referem em geral, pois no fundo englobam a todos: os alunos, os professores, os pais e a comunidade como um todo, visto que a escola tem esse poder de representatividade.

Pieri (2018) em sua obra *Retratos da Educação no Brasil* mostra que o diagnóstico da situação da educação pública oferece soluções para os diversos problemas educacionais e que cria alternativas de adequações.

O teor do trabalho aqui apresentado enquadra aspectos de definição tanto no que se refere à Família quanto a Escola e as mais diferentes relações existentes entre esses dois ambientes de formação das crianças, um no aspecto educacional social (Família) e outro no aspecto instrutivo (escola) e que estão simultaneamente inseridos na comunidade em prol da evolução do bem comum social.

Esse processo de relatividade entre esses dois mundos: escola versus família está intimamente ligado ao ensino-aprendizagem, pois um serve de base para o outro e vice-versa.

Traçando um paralelo nas situações evidentes surge a questão da indisciplina como um contraponto e ao mesmo tempo uma divergência entre as diferentes representações desses dois ambientes.

Paula (2019) cita que a indisciplina escolar e a relação professor-aluno é um grave entrave para o processo ensino aprendizagem e que as práticas a serem constituídas, significativamente, somam para a identificação de problemas e os reflexos de sua relação.

A indisciplina escolar surge como uma consequência tanto da falta de limites no ambiente familiar quanto da influência da vida em comunidade da escola, que coloca vários tipos de doutrinação familiar em contato uns com os outros.

A motivação da realização desta pesquisa se deve ao fato da existência de um abismo ideológico em relação ao aspecto disciplinar dentro do ambiente escolar e sua influência no processo de ensino-aprendizagem.

Fazendo um comparativo com o tipo e a forma de relação que existia entre pais, professores e alunos em meados da década de 60 e os quadros vivenciados na atualidade, onde o professor tem que praticamente pedir licença ao aluno para poder ministrar sua aula, principalmente depois do advento da globalização e da febre dos celulares.

Coelho (2018) fala que a conjuntura escolar é fortalecida quando ocorre o engajamento escolar oriundo ao efeito partilhado do suporte dos pais, professores que criam laços fortificados na confiança e na disseminação de um comprometimento pela qualidade na educação.

A menção não refere à educação como um todo de forma mundial, pelo menos não que isso tenha se tornado um problema generalizado e de escala global, mas faz parte da realidade do quadro de ensino brasileiro, que por sua vez é o país que detém a segunda maior população em termos de registros de aparelhos celulares, perdendo apenas em números para os Estados

Unidos da América.

Silva (2018) cita que a tecnologia não deveria ser um problema para a sala de aula se fosse incorporada nas soluções, dessa maneira o professor deve avaliar suas práticas para a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) fazendo o acompanhamento do desempenho e mediando os conflitos, caso contrário persiste o problema relacional entre professores e alunos e escola.

Já a questão da indisciplina é vivenciada logo nos primeiros anos de vida dos alunos e vários são os fatores que influenciam em sua disseminação por outros ambientes, sendo caracterizada como atos de provocação, subestimação das regras, bagunça, vandalismo, ausência de respeito ao professor, dentre outros, podendo o aprendizado estar comprometido, resultando na reprovação do aluno.

É sumariamente importante notar que a questão da indisciplina independe do nível social bem como se a escola é da rede privada ou pública, o que nos leva a questionar o que realmente está levando essas crianças a serem violentas e indisciplinadas.

O estudo visa adentrar no território das representações sociais tanto por parte dos pais como dos professores nos remete a uma série de problemas e dilemas que são vivenciados na atualidade. Podendo responder ao questionamento sobre os fatores que incidem para a questão da indisciplina escolar dos de alunos da rede pública na cidade de Manaus-AM.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa fazendo uma exploração dos dados coletados para a identificação dos aspectos que causam desequilíbrio no ambiente escolar tomando como base o fator indisciplinar em sala de aula.

## COMUNIDADE OBJETIVA: FAMÍLIA X ESCOLA

A Família e escola são duas instituições profundamente ligadas à criança e apresentam um ponto em comum: promover o desenvolvimento integral e salutar do infante. A família é a primeira instituição de convivência e educação da criança, pois é dela que se origina a base educativa do ato de aprender e da ação pedagógica.

Estudos contemporâneos que analisam a relação família-escola têm mostrado diversos fatores que dificultam a inter-relação entre essas duas instituições tais como: mudanças nas configurações familiares; o excesso de trabalho dos pais e a desinformação sobre os processos educativos desenvolvidos nas instituições.

Nesse sentido, ambas as instituições necessitam compartilhar ideias e anseios visando o cuidar e o educar, pois as duas instituições têm “tarefas importantes, distintas e complementares, sendo a relação entre elas indispensável, complexa e desafiadora” (SAMBRANO, 2006).

Na LDB 9394/1996, a articulação e entrelaçamento que deve existir entre escola e família:

[...] Art. 12. O estabelecimento de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino terão a incumbência de: [...] VI - Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola. [...] (BRASIL, 1996)

A despeito do que diz a Lei, um dos desafios das instituições de ensino na atualidade, refere-se ao afastamento entre a família e a escola, o que tem dificultado o processo de ensino e de aprendizagem.

Esse afastamento está relacionado com o despreparo tanto dos pais como da própria escola, que em alguns casos só requer a presença da família na instituição para queixar-se do filho e, por conseguinte ela (a família) é imperceptivelmente afastada do espaço escolar. Isso porque compreende que sua presença no espaço educativo é vista como alguém irresponsável que não sabe “educar” o filho.

Explanar sobre o contexto histórico da família não é tarefa fácil, considerando-se que está sempre em transformações. À vista disso, procura-se aqui relatar alguns aspectos da composição familiar, que oferecem o desenvolvimento e a socialização dos seres humanos.

A família, ao longo do tempo, teve evolução segundo os arranjos socioculturais, iniciando-a desde criação da civilização, de forma organizada, que tem como estrutura no ato matrimonial monogâmico e heterossexual.

Conforme Strauss (2006), nesse período, a influência cultural e a aceitação das intervenções realizadas pela família nuclear na escola moldavam as ações das crianças, dos adultos e dos educadores, uma vez que o papel da família era a conservação dos bens e proteção, sem função afetiva.

Para Áries (2011), descreve o retrato da família tradicional durante o período da Idade Média em que as concepções de infância e de adolescência não tinham relevância, ou seja, não havia estudos e pesquisas direcionados a esse campo. Desde cedo, os filhos eram levados pelos pais para a casa de outras pessoas estranhas e recebiam em sua casa filhos de outro lar, e permaneciam por alguns anos, de 7 a 9 anos, fazendo os afazeres domésticos dos adultos.

Percebe-se, assim, que a obrigação do lar se confundia com aprendizagem, em que o aprendiz aprendia na prática. “Era através do serviço doméstico que o mestre transmitia a uma criança, não a seu filho, mas ao filho de outro homem, a bagagem de conhecimentos, a experiência prática e o valor humano que pudesse possuir” (ÁRIES, 2011).

Assim, as crianças eram vistas como um adulto em miniatura, que tenham toda responsabilidade que um homem tinha em seu dia-dia. Já nos séculos XVI e XVII, chamados era moderna, o papel da família estava delimitada na conservação do patrimônio, proteção da honra, da vida e havia uma reciprocidade de ajuda na luta pela subsistência por meio da prática de um ofício comum.

A família referenciada é vista como o mais importante apoio educativo, visto que, se pode focá-la como principal centro do desenvolvimento íntegro da criança, no que tange ao domínio afetivo, social, cognitivo e motor. Segundo Giorgi (2010).

A família é o principal agente de socialização da criança, preside aos processos fundamentais do desenvolvimento psíquico e à organização da vida afetiva e emotiva da criança. Acrescenta ainda, que como agente socializado e educativo primário, ela exerce a primeira e a mais indelével influência sobre a criança.

A definição dos valores familiares tem característica heterogênea, pois ela sofre trans-



formações em seus significados, dependendo do contexto sócio cultural ao longo do tempo, tornando-a, assim, algo flexível. Segundo Gimeno (2001), “(...) a família define-se como um grupo primário, um grupo de convivência Inter geracional com relações de parentesco e com uma experiência de intimidade que se prolonga no tempo”.

Os pais, sendo um dos principais colaboradores na evolução educativa dos filhos, como um agente ativo na educação dos mesmos. Tendo uma maior intenção de maneira adequada e positiva em várias das fases no desenvolvimento e, afim de que essa educação seja efetuada com qualidade terá de ser realizada em diálogo com outros agentes educativos de forma a dar sua contribuição nesse processo educacional.

Conforme Nunes (2014), a família é:

(...) a instituição primeira e permanente da vida, onde se nasce, se processa o crescimento e se constrói um projeto de vida autônomo. É a comunidade humana onde, de forma espontânea e gratuita, cada um, logo ao nascer, é reconhecido no seu caráter individual e insubstituível.

Na atualidade, depreendesse a expressão família como sendo o núcleo central de indivíduo com o qual a pessoa tem o começo de suas primeiras experiências de interação. Desde então, é primordial a existência de um espaço em família agradável e acolhedor, onde possa possibilitar à criança o seu desenvolvimento, porque tal como confirma o autor Nunes (2014).

A Família, quando estável e coesa, é o espaço mais próprio para descobrir e viver o amor; é o ambiente privilegiado para se realizar a primeira socialização; é o porto de abrigo onde se partilham experiências, se trocam pontos de vista e se elaboram as sínteses pessoais a partir dos dados recolhidos nas múltiplas vivências.

Quando falamos em educação de crianças, pode-se salientar duas instituições de extrema importância nesse processo: família e escola, com um objetivo único de conduzir a criança corretamente para que se torne um adulto responsável com futuro próspero. Pois na LDB (2004) afirma que:

Art.2º. A educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nessa perspectiva a família tem papel de extrema relevância na aprendizagem da criança, pois está fortemente ligada ao papel da escola. Segundo ZAGURY (2012):

Hoje, a aproximação da instituição educativa com a família incita-nos a repensar a especificidade de ambas no desenvolvimento infantil. São ainda muitos os discursos sobre o tema que tratam à família de modo contraditório, considerando – a ora como refúgio da criança, ora como uma ameaça ao seu pleno desenvolvimento.

Abordando o aspecto jurídico pertinente a família, os princípios constitucionais do Direito de Família trouxeram significativa evolução ao ordenamento jurídico brasileiro, principalmente no sentido de reconhecer o pluralismo familiar existente no plano fático, em virtude das novas espécies de família que se constituíram ao longo do tempo.

De acordo com Roudinesco (2013), “a configuração contemporânea ou pós-moderna distingue-se das demais por incluir rupturas e recomposições conjugais, enfraquecimento da figura paterna e feminilização do corpo social”. Pressupondo que a família atual é como uma “família recomposta, frágil, neurótica e consciente de sua desordem”.

Em quanto à função destinada à escola, essa se alterou ao passar do tempo segundo explicitado durante o texto. Perdendo as suas características que ficaram para trás, e se incluindo em um novo contexto social, político, cultural e econômico em que os indivíduos se constituem nas e pelas interações.

Segundo Moscovici (2012), o propósito de todas as representações é tornar algo não familiar em familiar, atenuando as estranhezas peculiares ao surgimento de um novo objeto na vida social, introduzindo-as no espaço comum por meio do encontro de múltiplas visões.

Sobre esse aspecto, Jovchelovitch (2011) relembra que, pelo fato de os objetos possuírem uma história no mundo social, o processo representacional implica ligar o objeto com o passado e suas significações.

Concomitantemente, novos significados também são construídos e imaginados de acordo com os contextos nos quais se inserem os atores sociais. Após construídas, as representações sociais podem ser modificadas e contribuir para a construção de outras representações (MOSCOVICI, 2012).

As Representações Sociais segundo o autor estão principalmente relacionadas com o estudo das simbologias sociais, ou seja, estudo das trocas em nosso meio e das relações interpessoais e de como isso influencia diretamente na construção do conhecimento. As representações sociais tem por finalidade tornar familiar algo não-familiar, categorizando e nomeando novos acontecimentos, com os quais não tínhamos contato anteriormente, possibilitando, assim, a compreensão e manipulação destes à partir de ideias, valores e teorias já preexistentes e internalizadas por nós e amplamente aceitas pela sociedade.

Em sua teoria Moscovici (2012) voltou-se a fenômenos mais dinâmicos, cotidianos e fugazes, por isso as representações seriam sistemas de valores, ideias e práticas com uma dupla função: a instituição de uma ordem que torna os indivíduos capazes de se orientarem e dominarem seu mundo social, além de facilitar a comunicação entre os membros de uma comunidade por providenciar aos mesmos um código para nomearem e classificarem os aspectos de seu mundo e suas histórias individuais e grupais.

Nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais elaborada por ele é uma teoria que pode ser abordada em termos de produto e em termos de processo, pois a representação é, ao mesmo tempo, o produto e o processo de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real, confrontando e atribuindo uma significação específica (ABRIC, 2014).

A representação social é constituída desde a infância quando aprendemos com nossos pais a conhecer e aprender o mundo através das relações que estabelecemos entre as pessoas, todavia, vai se construindo uma cadeia de novos conhecimentos, valores, normas, costumes e hábitos. Contudo, o que cada um constrói e aprende em seu ambiente familiar, em seu ambiente interior, e em seu ambiente social nasce um novo universo de conhecimentos que são captados e objetivados para ser logo depois interpretados.

## **MATERIAL E MÉTODOS**

Este estudo é de origem bibliográfica e utilizou para sua fundamentação livros, artigos e

revistas que contribuíram para fundamentar o marco teórico e os resultados deste estudo.

Conforme Freitas (2014), a Metodologia é compreendida como uma disciplina que consiste em estudar, compreender e avaliar os vários métodos disponíveis para a realização de uma pesquisa acadêmica, visando ao encaminhamento e à resolução de problemas e/ou questões de investigação.

Para que o conhecimento seja considerado científico, é necessário analisar as particularidades do objeto ou fenômeno em estudo. A partir desse pressuposto, Lakatos e Marconi (2007) apresentam dois aspectos importantes: a ciência não é o único caminho de acesso ao conhecimento e à verdade; e um mesmo objeto ou fenômeno pode ser observado tanto pelo cientista quanto pelo homem comum; o que leva ao conhecimento científico é a forma de observação do fenômeno.

Quanto a forma de abordagem - na pesquisa qualitativa, a verdade não se comprova de forma numérica ou estatisticamente, mas convence de maneira da experimentação empírica, a partir de análise feita de forma detalhada, abrangente, consistente e coerente, assim como na argumentação lógica das ideias, pois os fatores em ciências são significados sociais, e sua interpretação não pode ficar reduzida a quantificações frias e descontextualizadas da realidade (MICHEL, 2009).

A pesquisa exploratória tem o propósito de identificar informações e subsídios para definição dos objetivos, determinação do problema e definição dos tópicos do referencial teórico. Pois este tipo de pesquisa busca proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que esta pesquisa tem como ideal principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta da intuição (BARROS e LEHFELD, 2007).

Para a análise do estudo de campo elaborou-se questionários que foram aplicados em três escolas da Rede Pública Municipal e Estadual, direcionadas especificamente ao grupo de pais ou responsáveis e aos professores, com o objetivo de Investigar acerca da indisciplina escolar e suas causas em escolas da rede pública localizada na cidade de Manaus-AM.

A partir do diagnóstico realizado, conheceremos o verdadeiro estado do objeto de estudo (levantamento dos problemas e necessidades), posteriormente apresentados e discutidos os dados frente aos resultados obtidos, esta parte é concluída com a elaboração de uma síntese conclusiva dos dados.

Para resolver os problemas diagnosticados, serão realizados um conjunto de estratégias, ações e atividades, junto aos envolvidos neste objeto de estudo. Espera-se que estas estratégias, ações e atividades, possam contribuir para resolver os problemas diagnosticados.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Este estudo foi aplicado a três escolas públicas localizadas na cidade de Manaus-AM, uma escola estadual denominada de Escola Estadual Prof. Lenina Ferraro da Silva, e duas municipais denominadas de Escola Municipal Maria Lena de Sousa Alcantara e Escola Municipal Cesar Augusto Bezerra Galvão, tendo como principal objetivo alcançar um maior grupo envolvido na pesquisa a fim de concluir um resultado mais próximo do quadro real, com este fim, elabo-

rou-se dois questionários – um aplicado aos pais / responsáveis outro aplicado aos professores das escolas citadas.

Os pais são os responsáveis legais e morais pela educação dos filhos em termos disciplinares. Como a educação escolar não os isenta dessa competência, ou seja, da participação na família, é indispensável que os pais continuem exercendo o papel de principais educadores dos filhos.

A família é a primeira entidade com a qual a pessoa convive e seus membros são exemplos para a vida. Educar não é tarefa fácil, principalmente em uma sociedade com certas tendências sociais de forte influência que não ajudam a melhorar a consciência moral, individual e coletiva.

É preciso exercer a autoridade que legitima a educação. Isto significa também respeitar a personalidade dos filhos e dos alunos, que devem ter o direito de expor sua opinião. A educação necessita de autoridade, mas não de autoritarismo.

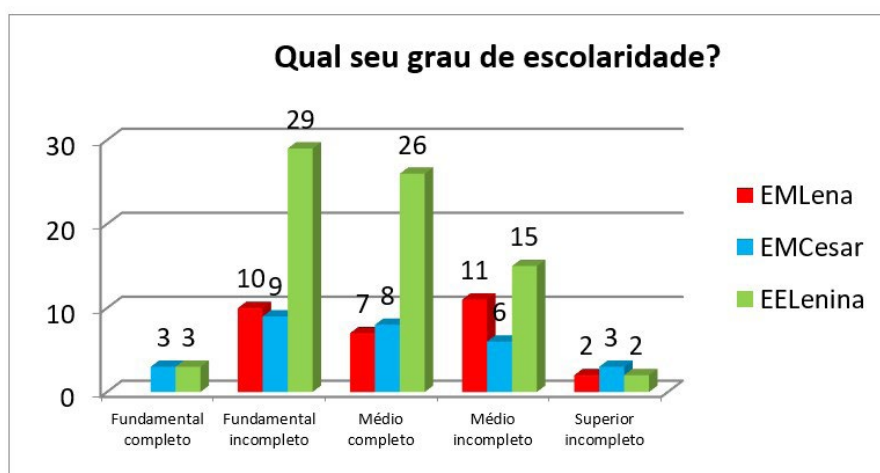
Os pais devem tomar consciência de que a escola não é uma entidade estranha, desconhecida e que a sua participação ativa nesta é garantia da boa qualidade da educação escolar. As crianças são filhos e estudantes ao mesmo tempo. Assim, as duas mais importantes instituições da sociedade contemporânea, a família e a escola, devem unir esforços em busca de objetivos comuns.

O inciso VI do artigo 13 da Lei 9394/96 especifica a real incumbência dos estabelecimentos de ensino no que se refere às atividades de articulação da escola, com as famílias e a comunidade; além de estabelecer uma postura para os educadores.

A consciência de que o ambiente familiar pode influenciar tanto negativa quanto positivamente a aprendizagem do aluno está a exigir uma maior integração das escolas com as famílias dos alunos, objetivando a maior participação dos pais, na educação dos filhos, pois como diz Bedene (2012): “É ponto pacífico que a missão de orientar a formação do sistema de valores da criança compete à família com o concurso da escola e da comunidade”.

A figura 1 ilustra o grau de escolaridade dos entrevistados, observou-se que a maioria dos entrevistados possuem o ensino fundamental completo e o médio incompleto.

Figura 1 – Grau de escolaridade

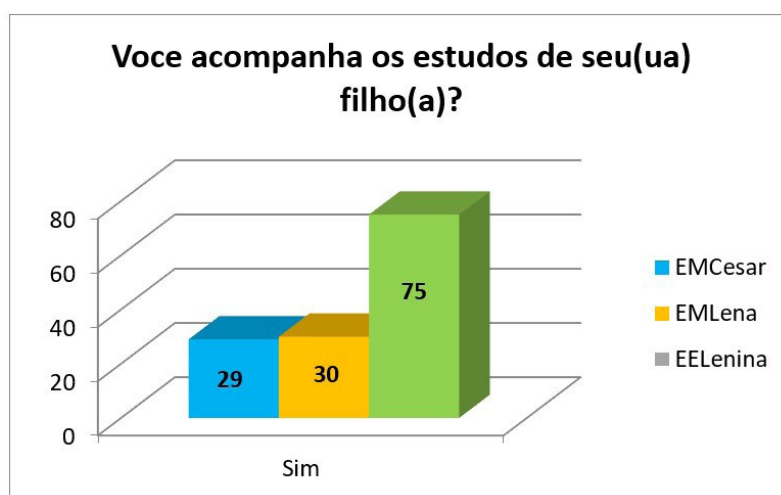


Fonte: Própio (2021)

O grau de instrução dos pais e responsáveis indica, em parte, a real situação de escolaridade dos alunos.

E por outro lado, a participação crescente da mulher na força de trabalho e o frequente despreparo dos pais para exercer plenamente seu papel têm levado a família a transferir, gradualmente à escola suas próprias responsabilidades em relação à parte que lhe é própria na educação dos filhos. A figura 2 ilustra que todos os pais entrevistados responderam que acompanham regularmente o ensino de seus filhos.

**Figura 2 – Acompanha o estudo de seu(ua) filho(a)**



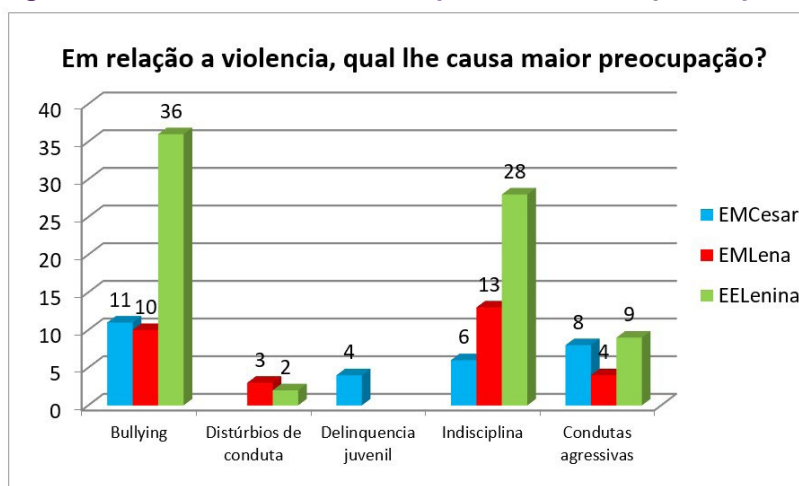
**Fonte: Próprio (2021)**

Esse acompanhamento deve ser o reflexo comportamental dos alunos que muitas das vezes trazem comportamentos desproporcionais que ocasionam problemas, sejam eles comportamentais ou de aprendizagem.

A Figura 3 apresenta a violência no ambiente escolar que as causas de maior preocupação dos pais enquanto responsável, 57 dos entrevistados apontaram o bullying e 47 dos entrevistados apontaram a indisciplina como uma das maiores preocupações dos pais no ambiente escolar.

Da Silva (2019) cita que a violência no ambiente escolar é resultado de influências trazidas de uma vivência habitual que é reproduzido no ambiente escolar, o Bullying é um desses exemplos que mostra a evolução dos conceitos das atualidades e que a sociedade custa a incorporar.

**Figura 3 – Em relação a violência qual causa maior preocupação**



**Fonte: Próprio (2021)**

No contexto educativo a indisciplina contribui para a exclusão escolar, gerando um problema social grave. Para Aquino (2006 a, p.40) “embora o fenômeno da indisciplina seja um velho conhecido de todos, a sua relevância teórica não é nítida”.

No entanto a origem dos comportamentos ditos indisciplinados pode estar em diversos fatores: alguns fazem parte das questões relacionadas ao professor e sua atitude em sala de aula, outros são advindos das famílias dos alunos e, portanto, são verificados nos alunos; outros são gerados no processo pedagógico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No enfrentamento da indisciplina escolar, a educação não pode ser vista como responsabilidade apenas das escolas. Na família, no trabalho, nos meios de comunicação, na ação política, nos atos religiosos, em qualquer setor de atividade humana, os ensinamentos das novas gerações, modelos e propostas de conteúdo técnico, político e moral.

É preciso sensibilizar o entorno escolar da necessidade constante de diálogos abordando o tema em questão, não apenas com especialistas, estudantes, professores e outros profissionais do campo da educação e das ciências humanas e sociais aplicadas, mas com todos os que se interessam por reinventar a educação e as relações sociais.

Embora seja difícil e complexo lidar com o problema da indisciplina, o professor não pode desistir e nem se acomodar. Não pode deixar que a educação silencie e limite os alunos, impedindo o seu desenvolvimento criativo e participativo em sala de aula.

Nesta caminhada a escola pública não está sozinha, conta com a colaboração do Conselho Tutelar, do Ministério Público e agora com a Patrulha Escolar, como parceiros preocupados com o destino das crianças e adolescentes. Depois dos pais e da família, um professor é o bem mais precioso para o desenvolvimento do aluno. Desprezá-lo é atentar contra os direitos de todas as crianças. Quando se perde o valor da autoridade disciplinar, perde-se o poder e o respeito.

A instituição familiar ou escolar emerge em crise e outro assume o seu lugar a indisciplina, a Secretaria de Estado da Educação, através do programa PDE, está oportunizando que

a educação realmente está caminhando para a reinvenção da educação e aprimoramento das relações sociais.

A família constitui-se no primeiro muro de contenção, é nela que se estabelecem as primeiras regras, limites, valores e torna-se então a primeira referência de autoridade com equilíbrio, cujas consequências vão se evidenciar posteriormente na escola, e se esta, através do seu trabalho e suas parcerias.

Os pais e professores entrevistados foram fundamentais no sentido de nos auxiliarem a compreender melhor sobre o processo de indisciplina, bem como a atuação da família e do professor, sem os quais concluiu-se que se não trabalharem unidos, haverá ainda mais problemas disciplinares e dificuldades na aprendizagem.

Propõe-se ações voltadas a este que é um dos grandes desafios da educação brasileira, não somente garantir o acesso da grande maioria das crianças e jovens à escola, mas permitir a sua permanência numa escola feita para eles, que atenda às suas reais necessidades e aspirações.

Lidar com segurança e políticas públicas claras diante do dilema quantidade versus qualidade, visto que uma educação de qualidade tem na escola um dos instrumentos mais eficazes de tornar-se um projeto real, pois é neste ambiente que se transformam todos os saberes que se põem a serviço do aluno que busca o aprendizado.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France. 2014.

AQUINO, J. (Org). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 2. ed. São Paulo: Summus. 2006.

ARIÉS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos. 2011.

BARROS, Adail Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. *Fundamentos da Metodologia Científica*. 3 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall 2007.

BEDENE, M.R. *Disciplina e Autoridade Versus Indisciplina e Autoritarismo: A necessária separação entre o joio e o trigo no trabalho pedagógico*. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná. Curitiba, 2012.

BRASIL. (2004) *Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei 9.394/96, 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, dez. 2005. Disponível em: . Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

COELHO, Clara Cella de Arruda; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Engajamento escolar: Efeito do suporte dos pais, professores e pares na adolescência. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 22, p. 621-629, 2018.

- DA SILVA, G. P., SILVA, G. P., FERNANDES, R. M., & JUNIOR, J. G. M. Bullying e violência no ambiente escolar: uma revisão de literatura no período de 2015-2019. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, 11(13), e860-e860. 2019.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, v. 35, p. 1085-1114, 2014.
- GIMENO, A. *A Família: o desafio da diversidade*. Instituto Piaget, Lisboa. 2011.
- GIORGI, P. *A criança e as suas instituições – a família / a escola*. Livros Horizonte, Lisboa. 2010.
- JOVCHELOVITCH, S. *Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura* (2. ed.). Petrópolis: Vozes. 2011.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia científica*. 5ª edição. São Paulo: Atlas, 2007.
- MICHEL, Martin C.; WIELAND, Thomas; TSUJIMOTO, Gozoh. Quão confiáveis são os anticorpos receptores acoplados à proteína G? *Arquivos de Farmacologia de Naunyn-Schmiedeberg*, v. 379, n. 4, p. 385-388, 2009.
- MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes. 2012.
- NUNES, T. *Colaboração Escola – Família. Para uma escola culturalmente heterogênea*. Acime Editor, Porto. 2014.
- PAULA, G. C. R., FREITAS, A. C., ALBUQUERQUE, J. G. M., SOUSA, L. M. S., DA ROCHA, M. F., & SILVA, S. M. P. Indisciplina escolar e a relação professor aluno: práticas a serem construídas significadamente. *RACE-Revista de Administração do Cesmac*, 4, 81-91. 2019.
- PIERI, Renan. *Retratos da educação no Brasil*. São Paulo: Insper, 2018.
- ROUDINESCO, E. *A família em desordem*. Rio de Janeiro: Zahar. 2013.
- SAMBRANO, Taciana Mirna. *A transição de contextos: inter relação entre instituição de educação infantil e família de criança de três anos*. 2006.
- STRAUSS, L. C. *Homem, cultura e sociedade*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura. 2006.
- SILVA, Camila Santos da. *Tecnologia: uma explanação sobre o uso do aparelho celular em sala de aula*. 2018.
- ZAGURY TOURINHO, Emmanuel; VICHI, Christian. Pesquisa comportamental-analítica da seleção cultural e a complexidade dos fenômenos culturais. *Revista Latinoamericana de Psicologia*, v. 44, n. 1, p. 169-179, 2012.



## **Uma proposta de atividade para o ensino de gráficos estatísticos a partir da obesidade no Brasil para o 9º ano do ensino fundamental**

### **An activity proposal for the teaching of statistical graphs from obesity in Brazil for the 9th year of elementary school**

---

***Shashenny Vilela de Melo***

*Universidade de Pernambuco, Brasil*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2352-6163>

***Janaina Viana Barros***

*Universidade de Pernambuco, Brasil*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5019-6580>

DOI: 10.47573/aya.5379.2.79.11

## RESUMO

Este estudo apresenta uma proposta de atividade para o 9º ano do ensino fundamental sobre interpretação de dados estatísticos, utilizando gráficos a respeito da Obesidade no Brasil. Quanto à metodologia, desenvolveu-se um caso de ensino com abordagem qualitativa e quantitativa. Na atividade proposta há dois gráficos e para cada um deles, no mínimo, foram construídas três alternativas para as quais foi feita a interpretação crítica dos dados estatísticos apresentados, com base nos conceitos de Gal, Curcio e Monteiro, sobre análise de gráficos. Por fim, concluímos que, análise das informações de um gráfico não se limita apenas a identificação, comparações e cálculos, é preciso que os alunos compreendam o que está implícito nas informações apresentadas nos gráficos, indo além dos dados numéricos. Assim, entende-se que letramento estatístico contribui na formação do aluno como cidadão crítico.

**Palavras-chave:** caso de ensino. estatística. obesidade.

## ABSTRACT

This study presents an activity proposal for the 9th year of elementary school on the interpretation of statistical data, using graphs about Obesity in Brazil. As for the methodology, a teaching case was developed with a qualitative and quantitative approach. In the proposed activity there are two graphs and for each of them, at least, three alternatives were built for which a critical interpretation of the statistical data presented was made, based on the concepts of Gal, Curcio and Monteiro, on graph analysis. Finally, we conclude that the analysis of information from a graph is not limited to identification, comparisons and calculations, it is necessary for students to understand what is implied in the information presented in the graphs, going beyond numerical data. Thus, it is understood that statistical literacy contributes to the formation of the student as a critical citizen.

**Keywords:** obesity. statistic. teaching case.

## INTRODUÇÃO

Durante a análise de dados é comum estudantes realizarem interpretações de dados a respeito de determinadas situações problemas ou exercícios, assim, é importante que esses dados estejam contextualizados em volta de uma realidade sociocultural do aluno, isso ajuda a evitar interpretações errôneas que possam gerar uma conclusão equivocada das informações fornecidas.

Além disso, o estudo da estatística, em alguns casos, tornou-se apenas um momento de identificação de dados em gráficos e tabelas, deixando de estimular, por vezes, a criticidade a respeito das informações apresentadas. “Gal (2019) argumenta que o ensino de Estatística em contexto deve priorizar a compreensão das “grandes ideias” e colocar menos ênfase nos cálculos e procedimentos” (GAL, 2019 *apud* COSTA JÚNIOR; MONTEIRO, 2020, p. 4).

Os pesquisadores, Fernandes e Morais (2011), realizaram um estudo com estudantes do 9º ano do ensino fundamental e ressaltam que estes estão bem distantes da interpretação de um gráfico estatístico e que o processo de aprendizagem foi concebido apenas com a construção e a leitura dos dados no gráfico, sem a devida reflexão e criticidade dos dados apresentados. (FERNANDES; MORAIS, 2011 *apud* SANTOS; BARBOSA; LOPES, 2019, p. 2).

Isto é, boa parte dos estudantes não desenvolveram habilidades suficientes para realizar uma leitura crítica dos dados contidos em gráficos, isso pode se dar pela maneira que foi abordado na sala de aula, sem o estímulo necessário para que o estudante possa refletir sobre o que está implícito nos dados estatísticos.

Desse modo, é preciso deixar claro para o aluno que a interpretação de dados estatísticos deve ser feita também de forma crítica, posto que, as análises destas informações não se limitam apenas a comparações de números, mas deve levá-lo a pensar sobre o que está por trás dessas informações explícitas e o que faz com que os dados se comportem de determinada maneira.

Considerando o contexto do uso de gráficos no ambiente de sala de aula é necessário que exista uma análise voltada para interpretação e reflexão de problemas sociais que devem ser debatidos de forma interdisciplinar com a matemática para que os alunos se tornem cidadãos críticos, haja vista que, a falta de conhecimentos gera a dificuldade para uma boa interpretação, o que acaba facilitando a manipulação do que realmente está sendo exposto.

Logo, este artigo tem como objetivo propor uma atividade para o 9º ano do Ensino Fundamental, voltada para desenvolver a habilidade de interpretação de gráficos, trabalhando a criticidade dos dados sobre a obesidade no Brasil, como também trazendo para sala de aula a conscientização a respeito dos prejuízos acarretados pelo sobrepeso.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) diz que devemos, enquanto professores:

Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas. (BRASIL, 2018, p.16).

Logo, a matemática pode ser conectada com várias outras disciplinas, além de assuntos que fazem parte da realidade do aluno. Isso faz toda diferença, pois, a interdisciplinaridade: [...] é compreender, entender as partes de ligação entre as diferentes áreas de conhecimento, unindo-se para transpor algo inovador, abrir sabedorias, resgatar possibilidades e ultrapassar o pensar fragmentado (Bonatto *et al.*, 2012, p. 4).

## LETRAMENTO ESTATÍSTICO

Segundo Silva e Santos (2021) os dados estatísticos são disseminados, principalmente, através dos canais de comunicação, pois estes são originalmente de pesquisas que tem como objetivo compreender e disseminar um contexto. Esses dados seriam usados para conscientizar, no entanto, às vezes vêm acompanhados de explicações tendenciosas com potencial nocivo. Assim, uma pessoa que não está familiarizada com os métodos estatísticos pode ser facilmente influenciada por meio das notícias.

Logo, alguns autores afirmam a importância dos cidadãos serem letrados estaticamente para poderem tirar suas próprias conclusões através de sua própria análise. Como afirma Gal (2002), o que se espera dos adultos que vivem em uma sociedade industrializada a respeito do letramento estatístico, têm-se dois componentes inter-relacionados: capacidade das pessoas de interpretar e avaliarem criticamente dados estatísticos, argumentos em relação aos dados ou fenômenos estocásticos que eles podem encontrar em vários contextos, e quando for considerando importante; à capacidade de pessoas para discutirem ou comunicarem suas reações a respeito desses dados, como sua compreensão do que significa aquela informação, como também suas opiniões sobre as possíveis implicações dessas informações ou as considerações a respeito das conclusões que foram fornecidas. ( Gal,2002; Gal,2002 *apud* DINIZ; DINIZ; SANTOS, 2020)

Partindo para a análise de dados estatísticos por meio de gráficos, pode se compreender, segundo Santos e Branches (2019), que estes assumem um grande potencial para poder agrupar muitas quantidades de números. O seu uso se dá devido à eficiência que se tem em agrupar os dados visualmente e de forma mais resumida. Se os gráficos podem facilitar a viabilização dos dados, por outro lado eles necessitam, tanto por parte do emissor quanto do receptor, um determinado grau de letramento.

Nesse sentido, Curcio (1989 *apud* FERNANDES; MORAIS, 2011; Curcio,1987 *apud* DINIZ; DINIZ; SANTOS, 2020) apresenta três níveis para compreensão de gráficos. No primeiro o aluno ler os dados, nesse nível não há interpretação dos gráficos, mas sim a compreensão das unidades de medidas e a escala. O segundo é ler entre os dados, onde entra a interpretação e organização das informações, onde deve ocorrer a combinação e a integração da informação e a correlação com a matemática por meio dos conhecimentos prévios necessários ao conteúdo e do gráfico. O terceiro, ler além dos dados, envolve ler as informações que estão contidas no gráfico, deduzir informações e possuir um conhecimento maior sobre o assunto que os dados dos gráficos faz menção. Pois nesse nível é onde o aluno necessita solucionar problemas que requerem dele informações que não estão explícitas no Gráfico e que necessitam fazer deduções, suposições e extrapolações. É necessário fazer uma leitura crítica do gráfico, assim entende-se que:

O termo senso crítico não se refere apenas à ação de criticar os dados, mas também está relacionado aos elementos e processos fundamentais, cruciais, ou seja, críticos da interpretação de gráficos. O leitor(a) precisa desenvolver uma abordagem crítica que inclua também ele(a) mesmo(a). Assim, a noção de senso crítico também engloba a sensibilidade dos leitores para refletir sobre suas próprias ideias, crenças, sentimentos, concepções e conjecturas a respeito dos dados interpretados. (MONTEIRO, 2006, p. 213).

Diante disso, ainda segundo Monteiro (2006, p. 219), há quatro elementos sobre a noção de senso crítico que podem ser usados como base para questões de gráficos:

1. Conhecimento matemático: os participantes mobilizavam seus conhecimentos relacionados a noções e conceitos matemáticos vinculados a representação gráfica, tais como: relações numéricas e quantitativas, noções de medida e geometria.
2. Referência contextual: os participantes contextualizavam os dados apresentados no gráfico fazendo referência a outros conhecimentos do contexto sócio-político-econômico para o qual os dados estavam vinculados.
3. Expressão afetiva: os participantes apresentavam explicitamente aspectos de suas emoções e sentimentos vinculados, por exemplo, à desconfiança, sarcasmo, raiva e esperança em relação aos dados interpretados.
4. Exemplificação Pessoal: os participantes exemplificavam e justificavam suas respostas baseadas em experiências prévias e pessoais relacionadas aos dados.

Logo, a utilização dos conceitos de Gal (2002; Gal,2002 *apud* DINIZ; DINIZ; SANTOS, 2020) sobre o letramento estatístico ,Curcio (1989 *apud* FERNANDES; MORAIS, 2011; Curcio,1987 *apud* DINIZ; DINIZ; SANTOS, 2020) a respeito de níveis de interpretação de gráficos e Monteiro (2006) a respeito do senso críticos e seus elementos de análise de gráficos pode ser um grande aliado do professor para poder trabalhar de forma eficaz os conteúdo estatísticos e formular suas atividades por meio dos conceitos desses autores, onde por meio de tal possa trabalhar além da matemática, o contexto que está inserido e trazer isso para a sala de aula, pois os alunos eles constituem a sociedade e precisam está preparados para lidar com os problemas do seu cotidiano.

## **METODOLOGIA**

Apresentaremos uma proposta de atividade interdisciplinar de estatística utilizando o caso de ensino que pode ser utilizada em sala de aula, já que, como afirmam Cazorla e Castro (2008) o professor pode correlacionar a matemática e a estatística em prol de uma prática educativa através de um posicionamento reflexivo do discurso, apresentado por meio das informações que estão na sociedade.

Quanto à metodologia, foi desenvolvido um caso de ensino (SHULMAN, 1986 *apud* DINIZ; DINIZ; SANTOS, 2020) em que foi construída uma atividade com base nos níveis de Curcio (1989 *apud* FERNANDES; MORAIS, 2011; Curcio,1987 *apud* DINIZ; DINIZ; SANTOS, 2020) e no senso crítico de Monteiro (2006) de modo que ao todo fosse trabalhado o letramento estatístico de Gal (2002; Gal,2002 *apud* DINIZ; DINIZ; SANTOS, 2020) no qual os dados foram abordados de forma qualitativa e quantitativa (OLIVEIRA, 2007).

Neste artigo foi apresentado um caso de ensino Semelhante ao trabalho de Diniz; Diniz; Santos (2020) que também apresenta um caso de ensino cujo a atividade proposta é analisada com as características definidas por Curcio (1987), Monteiro (2006) e do letramento estatístico de Gal (2002).

Ao construir o caso de ensino desta pesquisa, relativo ao trabalho com dados estatísticos, buscou-se relacioná-lo a obesidade unindo assim, o conteúdo matemático a outros saberes. Os alunos irão interpretar os dados de forma critica e reflexiva, para que eles possam desenvolver suas habilidades e se tornarem letrados estatisticamente.

O professor também poderá trabalhar questões sobre a conscientização da obesidade quais são suas causas, as suas consequências, como por exemplo, doenças que ela pode desencadear como também as soluções que existem para poder evitar e minimizar essa doença, como uma alimentação correta, a pratica de exercícios físicos e entre diversas outras coisas.

A respeito dos dados utilizados nesse trabalho, foram abordados de forma qualitativa e quantitativa (OLIVEIRA, 2007). Uma abordagem quantitativa considera os dados que podem ser mensurados por meio das técnicas estatísticas, ou seja, a quantificação numérica. Já abordagem qualitativa observa os dados que estão implícitos, dessa forma, indo além do que se pode observar explicitamente, logo, esse método busca explicar, de forma mais profunda, o significado dos dados.

Assim, julgou-se adequado unir as duas formas de abordagem, mediante o objetivo da

pesquisa, que propõe ir além dos dados numéricos que podem ser encontrados em um gráfico, para que se possa fazer a análise crítica do mesmo.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante a realização do trabalho, houve questionamentos a respeito das diversas possibilidades da interpretação crítica dos gráficos para refletir sobre a temática da obesidade. Em vista disso, além de desenvolver a capacidade de identificar os números no gráfico, devem-se fazer as devidas comparações entre os dados, principalmente, interpretar implicitamente as informações apresentadas e buscar soluções e questionamento de problemas sociais.

Mediante tal discussão, questionou-se de como deverá ser feita uma análise crítica de dados estatísticos contidos em gráficos. Para responder a essa problemática, desenvolveu-se uma proposta de atividade para o Ensino Fundamental sobre como fazer à interpretação de dados estatísticos, utilizando gráficos a respeito da obesidade no Brasil, dividindo sobre o retrato da obesidade no Brasil e quais questionamentos deverão ser impostos aos estudantes durante a realização dessas atividades.

Shulman (1986) nomeia estas atividades de Caso de Ensino, que é uma proposta a ser discutida coletivamente a ser refletida teoricamente. Segundo o autor, o docente deve conhecer o conteúdo a ser abordado em diferentes ambientes de aprendizagem que podem contribuir para a aprendizagem dos alunos. Por isto, Shulman (1986) entende que um Caso de Ensino deve ser debatido, explicado, analisado e remontado. (SHULMAN, 1986 *apud* DINIZ; DINIZ; SANTOS, 2020, p.15).

Logo, essa atividade que descrita neste artigo pode ser nomeada como um caso de ensino, pois apresenta as características mencionadas por Shulman, como a discussão crítica dos gráficos a ser feita coletivamente.

### Obesidade no Brasil

Segundo a Agência Nacional de Saúde Suplementar (BRASIL, 2021) a obesidade é considerada como uma doença crônica e que suas causas podem estar relacionadas com fatores genéticos, psicológico, sociais, metabólicos e esse excesso de peso pode acarretar em outras doenças crônicas que não são transmissíveis como diabetes, alguns cânceres e entre outros. Ademais, “[...] a obesidade foi oficialmente integrada à Classificação Internacional de Doenças (CID) em 1990” (POULAIN, 2013 *apud* PAIM; KOVALESKI, 2020, p. 4)

Tem-se que a obesidade ela é considerada como uma doença e pode ser definida como:

[...] uma síndrome multifatorial que consiste em alterações fisiológicas (de funcionamento), bioquímicas (da composição), metabólicas (modificações químicas que ocorrem nos seres vivos), anatômicas (estrutura corporal, aparência), além de alterações psicológicas e sociais, sendo caracterizada pelo aumento de adiposidade (acúmulo de gordura no tecido sobrepeso e o que consiste propriamente em obesidade. (ANGELIS, 2003, p. 8).

E uma das formas de identificar se uma pessoa está com a obesidade é por meio do Índice de Massa Corporal (IMC).

Esse critério retrata a razão entre o peso do indivíduo expresso em quilogramas e o quadrado da altura expresso em metros. Acima de 25 kg/m<sup>2</sup>, o indivíduo encontra-se com sobrepeso, e acima de 30 kg/m<sup>2</sup> é classificado como obeso. (NETTO; DÂMASO; BETTINI, 2021, p. 8).

Portanto, a obesidade ela é considerada como uma doença crônica que acarreta alguns males pra saúde e uma das formas de identifica-la é por meio do (IMC).

## Proposta de atividade

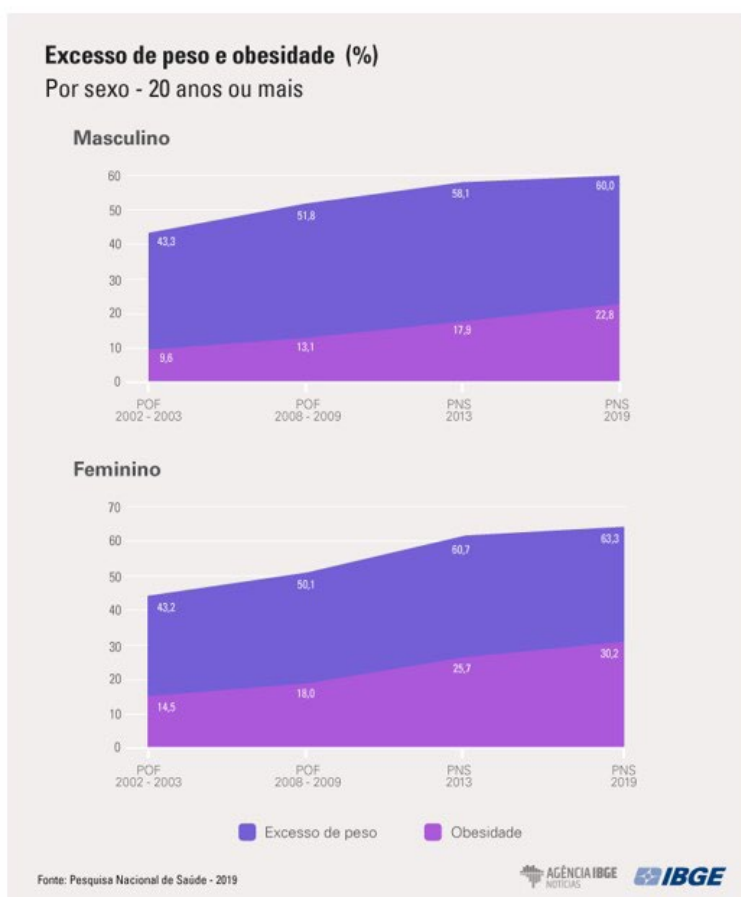
As questões utilizadas para a atividade proposta foram formuladas de modo que possam atender pelo todos os elementos do senso critico de Monteiro (2006) e todos os níveis de Curcio (1989 *apud* FERNANDES; MORAIS, 2011; Curcio,1987 *apud* DINIZ; DINIZ; SANTOS, 2020) da análise de gráfico. Além de trabalhar o letramento estatístico proposto por Gal (2002; Gal,2002 *apud* DINIZ; DINIZ; SANTOS, 2020) mobilizando, de forma geral, a capacidade dos alunos de interpretarem e avaliarem criticamente dados estatísticos. A atividade foi elaborada na expectativa de que professor aplicasse em grupo composto por no máximo 4 pessoas para que os alunos possam debater entre si as questões.

Na primeira questão foram trabalhados os três níveis de Curcio (1989 *apud* FERNANDES; MORAIS, 2011; Curcio,1987 *apud* DINIZ; DINIZ; SANTOS, 2020),em que, a alternativa a trabalha o ler os dados, na alternativa b ler entre os dados, em que, por meio da comparação, o aluno vai chegar a uma conclusão e na alternativa c, ler além dos dados. Além disso, foram trabalhados também os elementos de senso crítico de Monteiro (2006), em que o conhecimento matemático e referencia o contexto de obesidade e excesso de peso por sexo feminino e masculino, levando-os a pensar sobre os motivos que ocasionaram essa problemática, onde os alunos podem chegar a varias conclusões a respeito desse aumento das pessoas com excesso de peso e obesas no Brasil.

Como também fazer inferências daqui alguns anos se esses valores irão diminuir ou aumentar. No Brasil ano analisa os dados estatístico mostram que a obesidade está aumentando com o decorrer dos anos segundo a Associação Brasileira para o Estudo da Obesidade e da Síndrome Metabólica-ABESO (2019) “Em 2025, a estimativa é de que 2,3 bilhões de adultos ao redor do mundo estejam acima do peso, sendo 700 milhões de indivíduos com obesidade, isto é, com um índice de massa corporal (IMC) acima de 30”.

E também pode ser trabalhado a respeito da diferença de peso entre o sexo masculino e feminino, entre diversas outras temáticas que o aluno poderá trazer como resposta. Os dados a seguir dizem respeito ao excesso de peso e obesidade de pessoas com 20 anos ou mais. Segue o primeiro gráfico na Figura 1:

Figura 1 – Questão 1 sobre Excesso de peso e obesidade entre o sexo feminino e masculino



Fonte: Agência IBGE notícias (2020)

1. Com base nas informações, responda:

- Qual percentual de obesos do sexo feminino em 2019? E do sexo masculino?
- Compare os dados do sexo feminino e masculino. Qual teve o maior percentual em excesso de peso?
- Qual a estimativa desse gráfico para o ano de 2022? E explique o motivo.

A segunda questão tem como objetivo trabalhar os níveis de Curcio (1989 *apud* FERNANDES; MORAIS, 2011; Curcio, 1987 *apud* DINIZ; DINIZ; SANTOS, 2020) como ler os dados na alternativa a, ler entre os dados nas alternativas b e c, ler além dos dados na alternativa d e e, como também todos os elementos de Monteiro (2006) como o conhecimento matemático, referencial contextual, expressão afetiva, exemplificação pessoal. Assim, será trabalhado o senso crítico, levando-os a refletir sobre o contexto que a situação apresentada está inserida.

Ademais, eles irão fazer sugestões de como minimizar essa problemática como pede na questão. Espera-se que eles levantem a questão do sedentarismo e má alimentação.

Nesse sentido Radominski *et al.*, (2010, p. 2) “O tratamento da obesidade fundamenta-se nas intervenções para modificação do estilo de vida, na orientação dietoterápica, no aumento da atividade física e em mudanças comportamentais”.

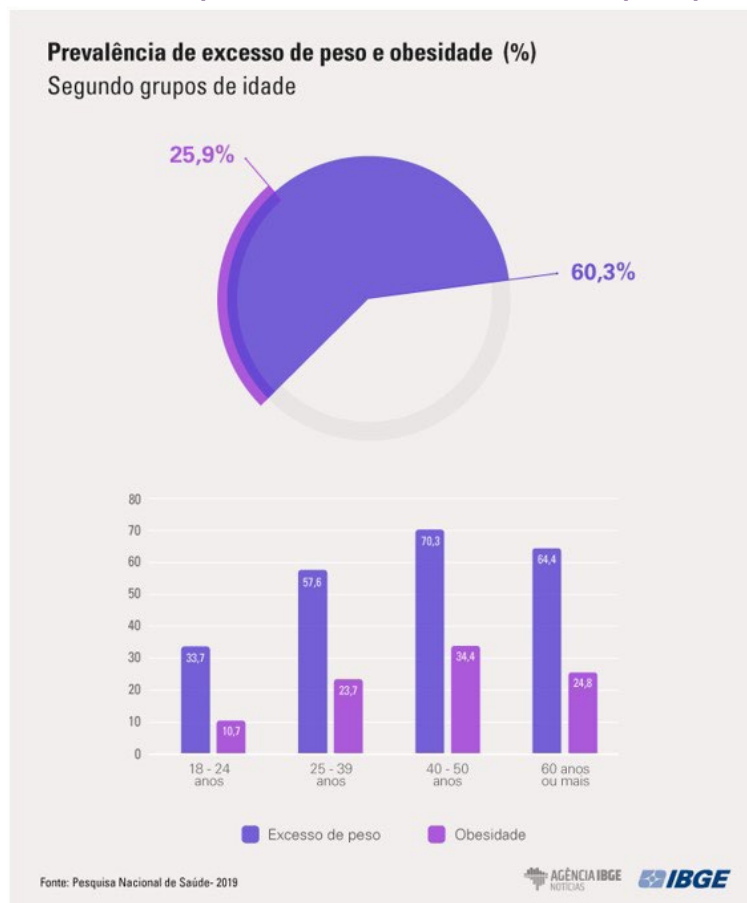


Além do mais sobre atividade física temos para complementar a informação anterior:

Para o tratamento de pacientes obesos, é recomendada a realização de atividade física, a qual promove aumento de músculo esquelético e de massa magra corporal e redução significativa de massa gordurosa, incluindo a abdominal, o que pode não impactar significativamente em redução do IMC, superestimando-o. (MANCINI *et al.*, 2015. p. 53).

Diante disso, será proposta uma atividade de modo que eles possam trazer ao debater essas formas de tratamento como atividades físicas, a alimentação correta e outras sugestões sobre como tratar ou evitar a obesidade. Segue o segundo gráfico na Figura 2:

**Figura 2 – Questão a respeito da obesidade e excesso de peso por faixa etária**



**Fonte: Agencia IBGE Notícias (2020)**

- 2) Considere os dados referente ao excesso de peso e obesidade no Brasil em 2019.
  - a) Identifique qual o percentual de obesos entre 18 e 24 anos?
  - b) Comparando os dados, quais são os intervalos de idade em que o excesso de peso é superior a 50?
  - c) Qual a média de obesos? E de pessoas com excesso de peso?
  - d) Analisando o gráfico sobre o percentual de obesos e excesso de peso de 18 ou mais, comente os fatores que levaram os dados a se comportarem desse modo.
  - e) Tomando como base, os gráficos da questão 1 e 2, escreva uma experiência pessoal sobre o excesso de peso e obesidade, e o que você sente a respeito desse tema e qual sua sugestão para minimizá-la?

Portanto esse caso de ensino além de colocar em prática os conhecimentos matemáticos em estatística, o intuito é, também, fazer com que os alunos reflitam sobre a obesidade e quais as suas causas e consequências. Por fim o professor deve chamar ao debate coletivo todos os grupos que realizaram a atividade para que comentem e discutam suas respostas da atividade, que ele consiga estingar do aluno as suas compreensões a respeito da interpretação implícita no gráfico. Nesse exercício grupal, o professor pode enfatizar a importância de as pessoas serem letradas estaticamente para poderem fazer essas análises críticas de dados estatísticos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A capacidade de interpretação correta de dados estatísticos é muito útil para o cidadão, haja vista que, ele, ao longo de sua vida, sempre vai está lidando com situações em que sua criticidade estatística se faça necessária. Logo, percebe-se a necessidade de trabalhar essa capacidade desde a sala de aula, pois a escola deve contribuir para a formação do aluno enquanto cidadão crítico, capaz de analisar e interpretar informações sem que seja manipulado pelo meio que está inserido.

Neste sentido, esse artigo trouxe a relevância de se trabalhar o letramento estatístico no Ensino Fundamental para que os alunos possam desenvolver suas habilidades e o seu senso crítico e, através da análise dos gráficos, sejam capazes de contextualizar a respeito da obesidade e excesso de peso, e que possa trazer a reflexão sobre os motivos que acarretaram essa diferença nos dias atuais. E uma das formas para poder trabalhar essa criticidade é propondo atividade contextualizada para que os alunos além de identificar os dados e fazerem cálculos possam criticá-los, reflitam e debaterem a respeito.

## REFERÊNCIAS

ANGELIS, R. C. Riscos e prevenção da obesidade: fundamentos fisiológicos e nutricionais para tratamento. In: Riscos e prevenção da obesidade: fundamentos fisiológicos e nutricionais para tratamento, São Paulo: Atheneu, 2003, p. 108-108.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA PARA O ESTUDO DA OBESIDADE E DA SÍNDROME METABÓLICA. Mapa da Obesidade. São Paulo: ABESO, 2019. Disponível em: <https://abeso.org.br/obesidade-e-sindrome-metabolica/mapa-da-obesidade/1>. Acesso em: 19 maio 2022.

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. Um em cada quatro adultos do país estava obeso em 2019; Atenção Primária foi bem avaliada. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/29204-um-em-cada-quatro-adultos-do-pais-estava-obeso-em-2019>. Acesso em: 16 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Saúde Suplementar. Dia Mundial da Obesidade. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/ans/pt-br/assuntos/noticias/operadoras/dia-mundial-da-obesidade>. Acesso em: 19 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 maio 2022.

BONATTO, A *et al.* Interdisciplinaridade no ambiente escolar. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM

EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. Anais... [...] Rio Grande do Sul, 2012. p. 1-12. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/55196230/artigo.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2022.

COSTA JÚNIOR, J. R.; MONTEIRO, C. E. F. A importância do letramento estatístico na licenciatura em matemática. Campo Mourão, Revista Paranaense de Educação Matemática, v. 9, n. 19, p. 624-646, jul./out. 2020. Disponível em: [http://www.fecilcam.br/revista/index.php/rpem/article/view/2271/pdf\\_438](http://www.fecilcam.br/revista/index.php/rpem/article/view/2271/pdf_438). Acesso em: 30 abr. 2021.

CAZORLA, I. M.; CASTRO, F. C. O papel da estatística na leitura do mundo: o letramento estatístico. Ponta Grossa, Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes, v. 16, n. 1, p. 45-53, jun. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.uepg.br/index.php/humanas/article/view/617/605>. Acesso em: 19 maio 2022.

DINIZ, L. N.; DINIZ, I. G. A.; SANTOS, L. R. F. Uma proposta de sequência didática para ensino de gráficos estatísticos a partir da interseccionalidade entre sexo e raça com temáticas de uma análise socioeconômica. Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências, v. 9, n. 1, p. 340-367. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/6690/4868>. Acesso em: 19 maio 2022.

FERNANDES, J. A.; MORAIS, P. C. Leitura e interpretação de gráficos estatísticos por alunos do 9º ano de escolaridade. São Paulo, Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, v. 13, n. 1, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/emp/article/view/5282>. Acesso em: 19 maio 2022.

GAL, I. Adults' statistical literacy: Meanings, components, responsibilities. International statistical review, v. 70, n. 1, p. 1-25, 2002. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1751-5823.2002.tb00336.x>. Acesso em: 22 abr. 2022.

MANCINI, M. C *et al.* Tratado de obesidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2015.

MONTEIRO, C. E. Explorando a complexidade da interpretação de gráficos entre Professores em formação inicial. Recife, Cadernos de Estudos Sociais, v. 22, n. 2, p. 212-224, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/download/1372/1092>. Acesso em: 17 abr. 2022.

NETTO, B. D. M.; DÂMASO, A.; BETTINI, S. C. Obesidade mórbida: manejo clínico e interdisciplinar. São Paulo: Unifesp, 2021.

OLIVEIRA, M. M. Procedimentos metodológicos. In: OLIVEIRA, M. M. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 58-61.

PAIM, M. B.; KOVALESKI, D. F. Análise das diretrizes brasileiras de obesidade: patologização do corpo gordo, abordagem focada na perda de peso e gordofobia. Saúde e Sociedade, v. 29, p. 1-4. 2020.

RADOMINSKI, R. B *et al.* Atualização das diretrizes para o tratamento farmacológico da obesidade e do sobrepeso: posicionamento oficial da ABESO/SBEM-2010. Higianópolis: Abeso, 2010.

SANTOS, S. S.; BARBOSA, G. C.; LOPES, C. E. Gráficos estatísticos: leitura e interpretação. 2019. In: Congresso Internacional Virtual de Educación Estadística, 3., 2019, Anais... [...] 2019. p. 1-9. Disponível em: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/55252>. Acesso em: 19 maio 2022.

SANTOS, R. M.; BRANCHES, M. V. Problemas identificados em gráficos estatísticos publicados nos meios de comunicação. Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas, v. 15, n. 33,

p. 201-218, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7004331>. Acesso em: 19 abr. 2022.

SILVA, M. F.; SANTOS, G. O. Abordagem da estatística em livros didáticos de matemática do ensino médio do PNL 2018: o letramento estatístico. *Revista Eletrônica de Educação Matemática*, v. 16, p. 1-23. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/79174>. Acesso em: 19 maio 2022.

# 12

## **Diferenças dos fatores socioculturais, econômicos e familiares que contribuem para a violência escolar junto aos alunos do ensino médio das Escolas Estaduais Ceti Professor Manuel Vicente Ferreira Lima e João Vieira**

### **Differences in socio-cultural, economic and family factors that contribute to school violence with high school students of ceti State Schools Professor Manuel Vicente Ferreira Lima and João Vieira**

---

**Maria Erivânia Oliveira Lima**

*Professora da Rede Estadual SEDUC, em Coari-Amazonas. Bacharel em Serviço Social-UNOPAR; Licenciada em Educação Física – UFAM; Licenciada no PROFORMAR- UEA; Licenciada em Língua Portuguesa/Inglês – UniBTA; Especialista em Psicopedagogia- Fases; Especialista em Gestão Escolar-UEA; Especialista em Segurança Social- UFAM. Mestrado em Ciências da Educação- Universidade Del Sol- Undes, Paraguay; Doutorado em Ciências da Educação – Universidade Del Sol- Undes, Paraguay*

<https://orcid.org/> ID: 0000-0003-0515-0545

DOI: 10.47573/aya.5379.2.79.12

## RESUMO

O presente estudo trás em seu bojo a temática sobre as “Diferenças dos fatores socioculturais, econômicos e familiares que contribuem para a violência escolar junto aos alunos do ensino médio das escolas estaduais CETI professor Manuel Vicente Ferreira Lima e João Vieira.” A relevância desse estudo se deu devido aos inúmeros casos de violência ocorridos no âmbito escolar. O objetivo geral é analisar as diferenças desses fatores no ambiente das duas escolas e os motivos que têm contribuído para a proliferação desta nas instituições escolares e as consequências causadas no processo ensino aprendizagem.

**Palavras-chave:** violência. escola. família. sociedade. fatores.

## ABSTRACT

This study brings in its core the theme about the "Differences of sociocultural, economic and family factors that contribute to school violence among high school students from state schools CETI professor Manuel Vicente Ferreira Lima and João Vieira." The relevance of this study was due to the numerous cases of violence that occurred in the school environment. The general objective is to analyze the differences of these factors in the environment of the two schools and the reasons that have contributed to its proliferation in school institutions and the consequences caused in the teaching-learning process.

**Keywords:** violence. school. family. society. factors.

## INTRODUÇÃO

Para abordar a temática da violência escolar, é necessário olhar o contexto: a sociedade como um todo. Primeiro porque chegamos no século 21 no signo das incertezas. Edgar Morin(2020) fala que no atual estágio, vivemos um festival de incertezas, considerando a transitoriedade de tudo no mundo e que provoca um sentimento de insegurança muito grande. É preciso também um olhar interdisciplinar, visto que se trata de um tema no qual envolve conhecimento das ciências sociais, especialmente da sociologia, Educação e direito.

Nesse patamar a questão central desse estudo é indagar: Quais as diferenças dos fatores socioculturais, econômicos e familiares que contribuem para a violência escolar junto aos alunos do ensino médio das Escolas Estaduais CETI Professor Manuel Vicente Ferreira Lima e Escola Estadual João Vieira?

Portanto, é necessário investigar o objeto de estudo, verificando suas diversas formas e manifestações. Pois a violência, independente do lugar na qual é apresentada, deve ser avaliada e analisada de uma forma cuidadosa, sendo necessário observar os elementos em que estão entrelaçados a ela. Portanto, A violência é um fenômeno histórico, e desafiador, onde cada sociedade em sua época específica apresentou suas manifestações de forma particular. O estudo sobre a violência é de interesse de diversas linhas das ciências humanas e o avanço na pesquisa deste tema contribui para a sociedade compreende-la um pouco mais.

Para tanto é necessário conhecer os fatores que tem causado essa problemática no ambiente escolar, as visíveis e as veladamente que causam a violência psicológica. . Dessa maneira, o objetivo geral desse estudo é analisar os fatores socioculturais, econômicos e familiares que contribuem para a violência escolar nestes estabelecimentos de ensino.

Dessa forma, a relevância social desse estudo torna-se fundamental. Pois além da bagagem teórica adquirida através da literatura estudada analisa-se a realidade in lócus, podendo intervir e contribuir para futuros estudos.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em decorrência, do cenário de debates no Brasil, o tema violência nas escolas surgiu a partir da década de 1980 e buscou-se ampliar suas conceituações. Nesse sentido, observou-se uma evolução da concepção do que se entende por violência na escola. A violência contempla os atos que se exercem para impor ou obter algo através da força. Trata-se de ações deliberadas que podem causar danos físicos ou psíquicos à outra pessoa. Noutros termos, a violência também é aquilo que está fora do seu estado natural, fora do controle próprio de quem a exerce.

Nota-se que os debates sobre a questão da violência escolar intensificou-se nos anos oitenta, todavia, essa questão vem sendo estudada a muitos anos.

Os estudos da década de 1990 sobre os problemas da questão da violência definiam estes como indisciplina escolar. Termo que se contrapõe à uma disciplina tida como norma na escola. Estudos mais recentes modificaram o termo e passaram a colocar os problemas escolares como violência na escola.

Entre os autores da área não há consenso sobre o que seria esta violência, havendo somente uma aproximação das definições como uma multiplicidade de atos violentos. A palavra “incivilidade” (não civilidade) aparece do mesmo modo em livros recentes, para designar: pequenos furtos, agressões verbais e físicas, humilhações, brigas e descaso pela escola, representando um meio termo entre os conceitos de violência e indisciplina.

A violência é um fenômeno com muitas causas. Em sua dimensão estrutural é consequência de crises econômicas, da miséria e da pobreza da população e em sua dimensão cultural refere-se às profundas modificações ocorridas no sistema de valores e relações sociais no Brasil.

A escola encontra dificuldades para lidar com essa nova realidade e enfrentar a violência que sofre. Há a necessidade de pessoas para orientar os jovens, mas os adultos também se sentem confusos e perdidos e não servem como figuras de identificação.

As ocorrências mais graves de violência não são tão frequentes quanto se pode pensar por sua exposição na mídia, nos jornais e na TV. O que há é uma grande manifestação de pequenas violências.

Não há como tratar das violências cotidianas no ambiente escolar sem relacioná-las com o cenário mais amplo de violências estruturais. Souza ( 2008) corrobora essa ideia explicitando que, sobre a violência na escola, um dos fenômenos que pode ser observado é a reprodução da violência que se expressa a partir de uma imposição e interiorização da cultura dominante, correlacionando as iniquidades sociais e escolares. Neste trabalho, entendemos que as relações

nunca reproduzem exatamente o mesmo, mas guardam a especificidade do contexto e dos atores envolvidos na sua produção. Portanto, optamos por utilizar a expressão (co)produção para enfatizar a posição de agência dos sujeitos, a qual encerra também a possibilidade de deslocamentos e resistência contra a violência estrutural.

Ressalta-se ainda, que uma das causas apontadas pelo aumento da violência é o individualismo. Mas as causas reais referem-se a problemas estruturais e socioculturais. Estes problemas são: a desestruturação da família, a ausência de valores morais, éticos, religiosos, a falta de diálogo e as drogas.

As representações sociais de jovens escolares sobre a violência trazem dimensões históricas, sociais e culturais. Aspectos que permeiam atitudes violentas no espaço escolar confirmam a raiz da violência como problema social que precisa ser reconhecido em todos os espaços que constituem a sociedade.

Portanto, somente propostas pedagógicas não solucionarão o problema da violência na escola. Mas sim, torna-se necessária firmar uma parceria com a família, polícia, conselhos tutelares, governo, instituições e sociedade civil. A escola precisa perceber o seu papel na formação dos alunos e essa questão vai muito além do ensino de conteúdos e deve abranger a formação da pessoa e do cidadão. Entretanto, a questão da violência não é um problema somente da escola e sim um problema de conjuntura social, econômico, cultural e familiar e que necessita um olhar de todos.

Como diz Aquino (2011) a indisciplina não existe apenas por trás dos meios socioculturais ou econômicos, também nasce pela falta de afetividade, pelo resgate dos valores. Em um ambiente onde não há compreensão, diálogo, amor e socialização familiar; com certeza há um sentimento de revolta e nojo e uma criança nascida em um lar desequilibrado; onde não há afetividade familiar, logicamente, você se sentirá rejeitado pela vida, desanimado, e a tendência será desprezar, em toda as etapas da vida a sua revolta. As crianças indisciplinadas não admitem receber ordens e não aceitam regras, nem tão pouco, limites impostos pelo professor ou pela escola.

Essa indisciplina tende a transformar-se em atos de violência e essas sequelas trazem problemas tantos físicos como de ordem psicológicos.

Sabe-se que o problema da violência escolar é histórico, e a cada dia vem crescendo absurdamente dentro do contexto escolar. Influenciando no comportamento de adolescentes que depredam patrimônio público e desconstroem preceitos ensinados a décadas.

É importante que a escola trabalhe junto com a comunidade, pois esta pode cuidar do patrimônio escolar, haja visto que é um bem de todos e de fundamental importância para o desenvolvimento intelectual do cidadão. E que principalmente nos finais de semana e em períodos de recesso, ficam somente os agentes de portaria, onde o ambiente escolar fica mais sujeito a vandalismos e violência.

Diante dessa premissa, a escola pública precisa encontrar meios para manter relações com a comunidade escolar, integrando todos os segmentos a esse espaço físico com atividades diversificadas.

São inúmeras as práticas de violência, outro tipo bem conhecido é o cyberbullying.



Fortes e Lima, (2011), afirmam que com a evolução tecnológica e a disseminação das informações de modo rápido e amplo, a prática do bullying usando recursos tecnológicos ocorre frequentemente e é conhecida por cyberbullying.

O ambiente escolar é um espaço fundamental no processo de socialização do indivíduo, marcando a transição da infância à adolescência. Sendo assim, deve se caracterizar por ser um local seguro, que oferece proteção ao jovem, além de prepará-lo para o futuro e apresentar um eficaz processo de ensino-aprendizagem, sempre primando pelo bem-estar dos seus alunos. Em seu entorno ocorrem múltiplas relações interpessoais, entre alunos e professores, alunos e colegas de classe, professores e administração. O que se evidencia é que essas relações estão carregadas de significados, de símbolos a nível micro e macro social, pois os laços positivos e negativos que são estabelecidos representam a comunidade em que estão inseridos, bem como a política, economia, valores éticos e morais, a cultura, o contexto sócio histórico (NEVES, REZENDE & TORO, 2010).

Portanto, é de fundamental relevância conhecer o meio em que os alunos vivem, pois através da realidade familiar, econômica e sociocultural tem-se acesso a conhecimentos sobre a família a qual é o alicerce do indivíduo. Na família aprende-se o que é ser ético, respeitar as diferenças de cada ser, os limites que deve-se ter, enfim é o início para conviver-se em sociedade. Outra questão que deve-se levar em consideração é o fator econômico pois têm influência direta na vida das pessoas, visto que o capitalismo, gera as desigualdades sociais. Enfim, os fatores socioculturais também refere-se a qualquer processo ou fenômeno relacionado com os aspectos sociais e culturais de uma comunidade ou sociedade.

## **METODOLOGIA**

O enfoque da investigação a ser realizada será de cunho misto quali-quantitativo, de nível explicativo-descritivo, através de um estudo de caso com os alunos, professores, pedagogos, funcionários e gestores das Escolas Estaduais CETI Professor Manuel Vicente Ferreira Lima e João Vieira sobre diferenças dos fatores socioculturais, econômicos e familiares que contribuem para a violência escolar junto aos alunos do Ensino Médio das Escolas Estaduais CETI Professor Manoel Vicente Ferreira Lima e João Vieira.

A natureza de uma pesquisa pode ser qualitativa, quantitativa ou mista, pois incorpora elementos de origem qualitativa e quantitativa, com predomínio de aspectos qualitativos (CRESWELL 2009).

Escolheu-se o método simultâneo, onde o pesquisador pode utilizar os métodos qualitativos e quantitativo, coletando os dados ao mesmo tempo e posteriormente integrando as informações obtidas. As estratégias utilizadas foram entrevistas em profundidade semiestruturada e aplicação de questionários.

Para Alvarenga, (2014), o método constitui-se no processo integral, e racional, que deverá ser seguido rigorosamente para realizar um estudo científico, a fim de atingir os objetivos, constitui-se em um guia teórico, que organiza o pensamento e a ação.

Dessa forma utilizou-se:

A pesquisa exploratória que tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses (GIL, 2002, p. 41).

A pesquisa bibliográfica que é necessária por abranger a leitura, a análise e a interpretação de livros e textos do caso em estudo.

A pesquisa de campo que é uma das etapas da metodologia científica de pesquisa que corresponde a observação, coleta, análise e interpretação de fatos e fenômenos que ocorrem dentro de seus nichos, cenários e ambientes naturais de vivência.

Os dados foram analisados através dos números, os quais serão transformados em significados, em solução de problemas e análise.

Assim, O público-alvo da Escola Estadual CETI Professor Manuel Vicente Ferreira Lima corresponde a 01 gestor escolar, 01 administrador, 700 discentes, 40 professores, 02 pedagogos, totalizando 744 pessoas.

Por ser uma população muito grande, faremos um recorte e adotaremos como a amostra 01 gestor, 210 discentes, correspondente a 30% da população, 15 docentes e 02 pedagogos, totalizando 228 participantes da pesquisa.

A Escola Estadual João Vieira possui público alvo de 1.479 alunos do ensino fundamental e médio. Tendo 476 alunos no ensino médio vespertino e 320 alunos no ensino médio noturno perfazendo um total de 796 alunos, com 01 gestor e 02 pedagogos.

Por ser uma população enorme, faremos também um recorte e será adotado como amostra 30% dos alunos do ensino médio vespertino correspondente a 142 alunos, 15 professores, 01 pedagogo e 01 gestor, totalizando 159 pessoas.

A amostra da pesquisa corresponderá a 387 pesquisados.

Neste tipo de seleção, de acordo com Alvarenga (2014, p. 70), na amostragem intencional, o investigador decide os “casos típicos” de acordo com os critérios e objetivos de estudo. Isto significa que o investigador conhece os integrantes da população e suas características.

Os itens necessários para a descrição da amostra foram:

Critérios de inclusão: ser gestor, alunos de escola de tempo integral, professor, e pedagogo.

Critérios de exclusão: 70% da população Amostragem: Intencional ou deliberada

O estudo foi realizado nas Escolas Estaduais CETI, Professor Manuel Vicente Ferreira Lima e João Vieira, no município de Coari/Amazonas/Brasil.

Os procedimentos da pesquisa foram feitos através de aplicação de questionários com medidas quantitativas para obter índices numéricos que serão conclusivos, e tem como objetivo quantificar um problema e entender a dimensão dele. Fornecendo assim, informações numéricas. Já os dados qualitativos foram obtidos através do comportamento onde será realizada entrevistas individuais em profundidade e observação para assim, obter informações qualitativas sobre a violência escolar. Este método requer um planejamento prévio do entrevistador para seguir um roteiro de questionário com possibilidades de introduzir variações que se fizerem ne-

cessária durante a aplicação.

Dessa forma, foi realizada a análise dos materiais já publicados na literatura e coletados na pesquisa de campo realizada através de aplicação de questionário com resposta fechada.

Devido a pandemia COVID – 19, utilizou-se de ferramentas tecnológicas, como google forms e whatzap. O questionário semiestruturado foi aplicado pelo whatzap com perguntas previamente formuladas com discentes, docentes gestora e pedagogo. A observação direta e pesquisa de campo ocorreram no período de fevereiro e março.

O questionário semiestruturado foi escolhido pois permite coletar dados através da entrevista em profundidade, que permite, ao mesmo tempo, a liberdade de expressão do entrevistado e a manutenção do foco pelo entrevistador (GIL, 2010, p.137).

De acordo com Duarte, (2008), a entrevista é,

[...] um recurso metodológico que busca, com bases em teorias e pressupostos definidos pelo investigador, recolher respostas a partir da experiência subjetiva de uma fonte, selecionada por deter informações que se deseja conhecer” (DUARTE, 2008, p. 62).

A opção pela entrevista em profundidade, com base em dois instrumentos de pesquisa (questionário semiestruturado e formulário de perguntas fechadas), é justificada pela necessidade de se obter uma visão aprofundada do entrevistado, por meio de um roteiro semiestruturado, que permite ao pesquisador a liberdade de utilização e de inclusão de novas questões caso seja identificada esta necessidade.

A adoção da pesquisa em profundidade possui as seguintes vantagens, de acordo com Malhotra, (2006):

Revelam análises pessoais mais aprofundadas do que os grupos de foco;

Respostas são atribuídas diretamente a um entrevistado específico, diretamente dos grupos de foco, onde é difícil determinar qual entrevistado deu uma resposta particular;

Devido à redução da pressão social causada nos grupos de foco, nas entrevistas individuais há livre troca de informações é maior;

Maior flexibilidade na condução da entrevista, já que não existem as restrições necessárias para se conduzir um trabalho em grupo.

A entrevista semiestruturada foi elaborada a partir de um roteiro de questões abertas, com a possibilidade de inclusão de perguntas adicionais na medida em que novos pensamentos e necessidades de entendimento da temática fossem identificados durante a realização das entrevistas, ou seja, a flexibilidade observada na aplicação de entrevistas semiestruturadas permite ao pesquisador partir de perguntas centrais ao tema e adicionar novas questões a serem desvendadas conforme o interesse e a possibilidade de agregar valor aos resultados da pesquisa.

Para Alvarenga, (2014, a entrevista semiestruturada é utilizada em uma investigação de enfoque misto. O entrevistador pode dispor de um guia, mas tem a liberdade de mudar a ordem das perguntas ou de se aprofundar em algum tema de interesse da investigação.

Os resultados foram apresentados através de gráficos e através de maneira descritiva. Os questionários semiestruturado serão analisados com base nos teóricos Triviños e Manzini.

Para Triviños, (1987, p. 146), a entrevista semi-estruturada tem como característica ques-

tionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semi-estruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Para Manzini, (1990/1991, p. 154), a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

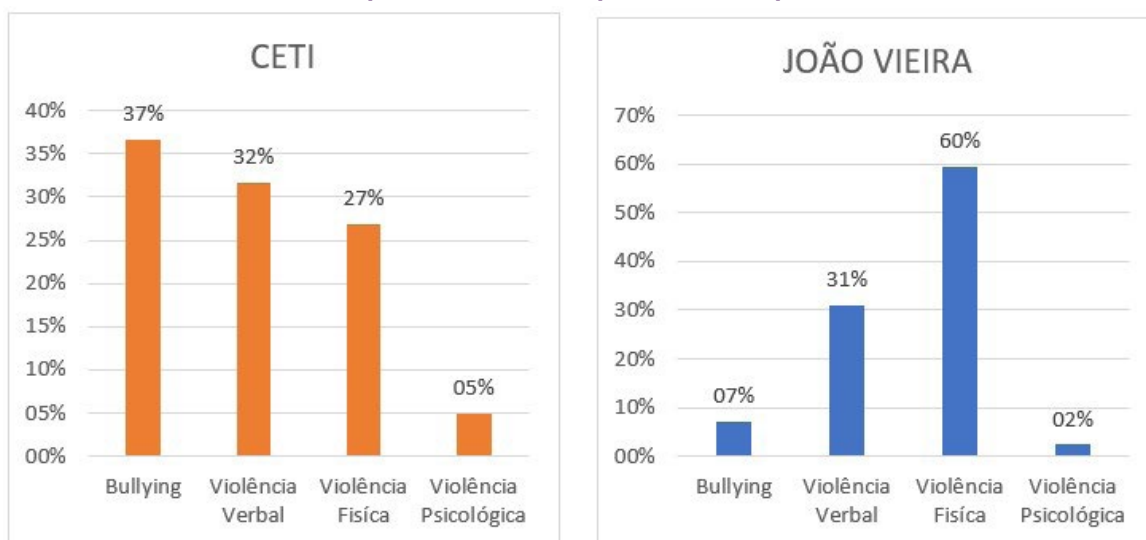
Um ponto semelhante, para ambos os autores, se refere à necessidade de perguntas básicas e principais para atingir o objetivo da pesquisa. Dessa forma, Manzini, (2003) salienta que é possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. O roteiro serviria, então, além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante.

As informações quantitativas coletadas serão processadas e apresentadas em gráficos estatísticos e as informações qualitativas serão apresentadas de maneira descritiva. Ambos os resultados serão analisados e interpretados para se chegar a conclusão.

## RESULTADOS

Ao analisarmos a pesquisa apresentamos os seguintes resultados:

**Gráfico 1 - Tipos de violências presenciadas pelos alunos**



**Fonte:** Pesquisa de campo realizada com os alunos das Escolas Estaduais CETI Professor Manuel Vicente Ferreira Lima e Escola Estadual João Vieira, junho 2020, Coari-Am, Brasil

Dos alunos entrevistados na Escola de tempo Integral CETI Professor Manuel Vicente Ferreira Lima, 37% destes já presenciaram o Bullying ; 32% presenciaram a violência verbal,;

27% violência física e 05% violência psicológica. Já na escola Estadual João Vieira o maior número de violência presenciado segundo os alunos entrevistados é a violência física com 60%; violência verbal com 31%; bullying 07% e violência psicológica 02%.

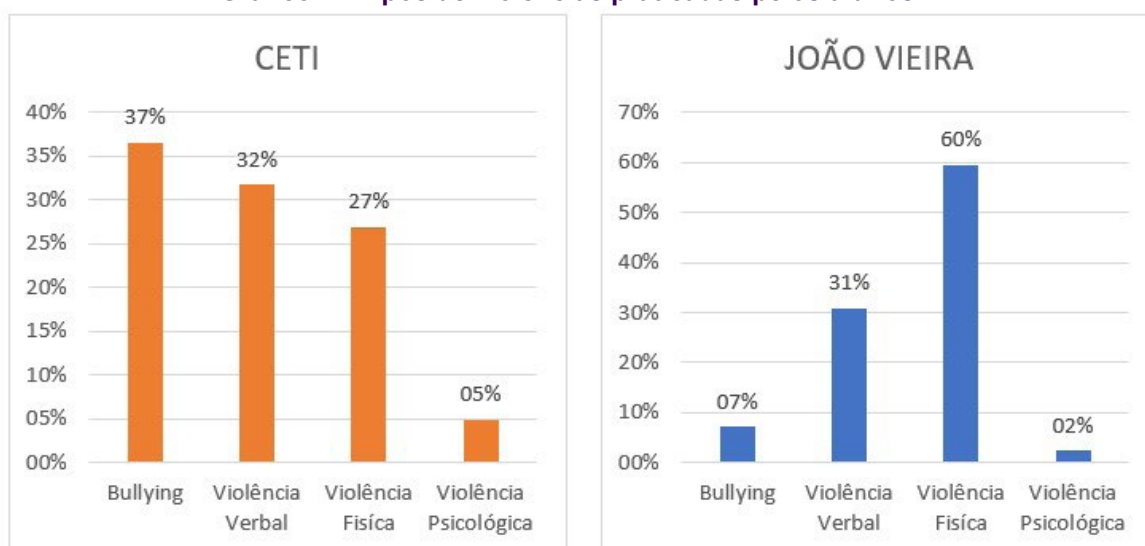
Observa-se que na fala dos alunos os maiores casos de violência presenciados nas duas escolas são o bullying e a violência física.

Conforme a fala do Aluno, AEECETI-3, que diz,

{...} Sofri muito, de repente meu colega começou a me apelidar, se juntar com outros alunos e rir da minha cara. Me senti muito mal com tudo isso. (A. EECETI-3 Entrevista concedida em 07 de junho de 2020).

Na fala do aluno percebe-se a dor, o sofrimento, a humilhação, é visível que o mesmo ficou acuado, sem a menor chance de defesa, percebe-se que ele fica perplexo com o fato ocorrido.

**Gráfico 2 - Tipos de violências praticadas pelos alunos**

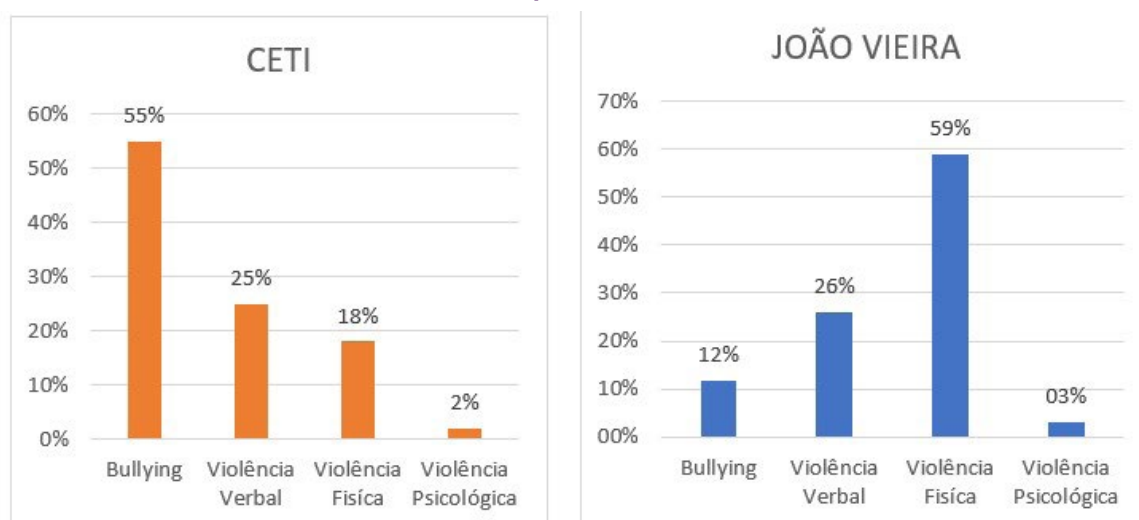


**Fonte: Pesquisa de campo realizada com os alunos das Escolas Estaduais CETI Professor Manuel Vicente Ferreira Lima e Escola Estadual João Vieira, junho 2020, Coari-Am, Brasil**

Conforme os dados coletados quanto aos tipos de violência praticadas pelos alunos, 37% dos alunos da escola CETI praticaram o bullying, 32% praticaram a violência verbal; 27% violência física e 0,5% violência psicológica. Já na escola Estadual João Vieira o tipo e violência mais praticado pelos alunos é a violência física com 60% seguido da violência verbal com 31%; bullying com 0,7% e violência psicológica com 0,2%.

Desse modo, nota-se que existe uma diferença nas práticas de violência entre as duas escolas, no CETI a maior prática é o bullying já no João Vieira denota-se que a maior prática é a violência física.

**Gráfico 3 - Violência sofrida pelos alunos no ambiente escolar**



**Fonte: Pesquisa de campo realizada com os alunos das Escolas Estaduais CETI Professor Manuel Vicente Ferreira Lima e Escola Estadual João Vieira, junho 2020, Coari-Am, Brasil**

Dos alunos entrevistados no CETI 55% sofreram bullying; 25% sofreram violência verbal 18% violência física e 02% violência psicológica. Na Escola Estadual João Vieira dos alunos entrevistados 59% mencionaram ter sofrido violência física; 26% violência verbal; 12% bullying e 03% violência psicológica.

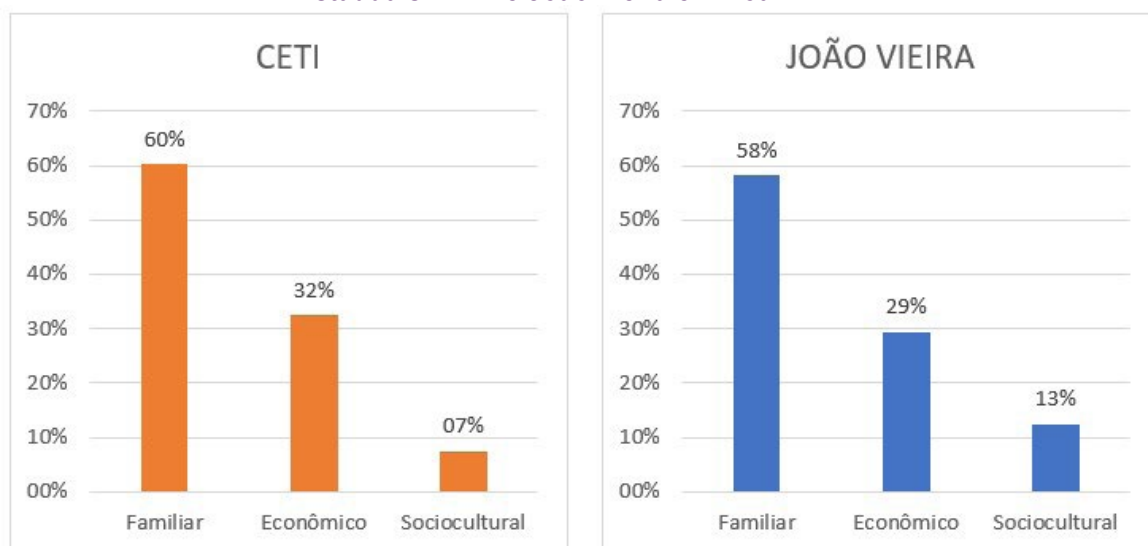
Observa-se na fala dos alunos que os maiores casos de violência sofrida por eles é a violência física, e o bullying, seguida da violência verbal. A violência física pode deixar sequelas na vida do indivíduo como também o bullying pode devastar o psicológico do sujeito, já a violência verbal parte de palavras de baixo calão que atinge a integridade moral. Um agressor verbal costuma ridicularizar as ideias e ações das suas vítimas. Além disso, este tem o hábito de banalizar os sentimentos das vítimas e menosprezar suas realizações. Quando o agressor muitas vezes não se sente satisfeito passa a agredir sua vítima de forma física, pontapés, socos entre outros.

Conforme a fala do Aluno AEEJV-3, que diz,

{...} Sofri muito, de repente meu colega começou a me agredir do nada, socos, pontapés, fiquei todo machucado. Até hoje não consigo entender por que ele fez isso comigo (AEEJV-3Entrevista concedida em 07 de junho de 2020).

Na fala do aluno percebe-se a dor, o sofrimento, a humilhação, é visível que o mesmo ficou acuado, sem a menor chance de defesa, percebe-se que ele fica perplexo com o fato ocorrido.

**Gráfico 4 - Fatores que mais contribuem para o surgimento da violência escolar nas Escolas Estaduais CETI e João Vieira em Coari/AM**



**Fonte: Pesquisa de campo realizada com os alunos das Escolas Estaduais CETI Professor Manuel Vicente Ferreira Lima e Escola Estadual João Vieira, junho 2020, Coari-Am, Brasil**

Nota-se que, dos alunos entrevistados do CETI 60% acreditam que os fatores que mais contribuem para o surgimento da violência escolar é o familiar 32% dizem que é o econômico e 0,7% afirmam que é o sociocultural. Os alunos da Escola Estadual João Vieira falam que 58% dos fatores familiares contribuem para a violência escolar; 29% dizem que são os fatores econômicos e 13% falam que é o fator sociocultural.

Conforme gráfico 05 a família é indicada como um dos maiores fatores que causam a violência escolar. A família responsável por cuidar, alimentar, educar, dar condições dignas para a sobrevivência dos filhos, tem se tornando segundo a demanda pesquisada a principal causadora do aumento da violência no âmbito educacional. Denota-se que os valores estão sendo invertidos, os filhos não respeitam mais os pais, os pais não dão limites aos filhos, existe a omissão dos fatos negativos e as facilidades tecnológicas. Tudo isso tem se tornado uma bomba relógio na mão dos adolescentes. Criados sem limites acreditam que podem tudo, ferir, humilhar e até matar.

Segundo entrevista concedida pelo Aluno AEECETI-4, o mesmo fala o seguinte:

Os pais querem jogar a responsabilidade da educação dos filhos para a escola, eles que tem que cuidar dos filhos, vejo moleques da minha rua que não respeitam os pais, e eles tem até medo dos caras (AEECETI-4. Entrevista concedida em 12 de junho de 2020).

Verifica-se que segundo o entrevistados que as famílias perderam o total controle sobre os filhos.

Conforme entrevista cedida pelo Professor PEECETI-2, o mesmo aborda que,

A responsabilidade da educação dos filhos é da família, a maioria dos alunos que cometem atos violentos são oriundos de famílias que não impõe limites (PEECETI-3. Entrevista concedida em 10 de junho de 2020).

Segundo o professor entrevistado a família deve ser responsável pela educação dos filhos. Os pais não sabem mais como controlar seus filhos.

Para o pedagogo da Escola Estadual João Vieira,

Com o progresso e a invasão das mídias no ambiente familiar, muitas das famílias que antes assumiam a educação dos valores éticos, morais e espirituais, praticamente abriram mão desse princípio delegando a escola essa função. Logo a escola recebeu uma sobrecarga. Com a influência dos meios de comunicação, houve alterações significativas na configuração da família. Hoje as famílias são formadas quase na sua totalidade somente pela mãe. Poucas famílias são formadas por pais que se unem na missão de educar os filhos. Pesquisas demonstram que muitas crianças e adolescentes são educadas pelos avós, tios ou irmão. Estes que convivem com esses sujeitos acabam perdendo as referências. Pois nem sempre sentem no dever de obedecer ou viver dentro dos princípios sociais. Nesse aspecto as famílias convencionais estão sendo substituídas por outros modelos, hoje é muito comum pessoas do mesmo sexo, optarem por constituir uma família. Diante desse emaranhado de perfis de famílias, vamos encontrar uma sociedade pós moderna pregando um outro estilo de vida, onde o adolescente já se sente autônomo para tomar certas decisões. Isso dar uma certa liberdade, que na concepção das famílias tradicionais é denominado de libertinagem. Tratando-se dos fatores famílias, é bom deixar bem claro, que a família é o primeiro grupo social que o gênero humano tem contato, é no convívio familiar que os valores e hábitos são construídos. O indivíduo aprende pelo exemplo, dessa maneira muitas vezes os indivíduos são produtos do meio. Se o indivíduo convive com pessoas violentas terá grande probabilidade de desenvolver violência no âmbito escolar e futuramente esse cidadão poderá praticar atos de violência com seu conjugue, filhos e outros...é um ciclo vicioso que tende a se reproduzir no convívio com outros grupos. A ausência da religião na família tem contribuído de forma acentuada com essa pratica. É bom deixar claro que são vários os tipos de violência que se desenvolve no ambiente familiar. As vezes se tem um conceito muito errôneo do termo familia... Hoje as maiores atrocidades são cometidas no ambiente familiar. Especialmente com pessoas que deveriam ser referencia para as crianças e adolescentes. (Entrevista concedida pelo PEDJV1 em 11 de Junho de 2020)

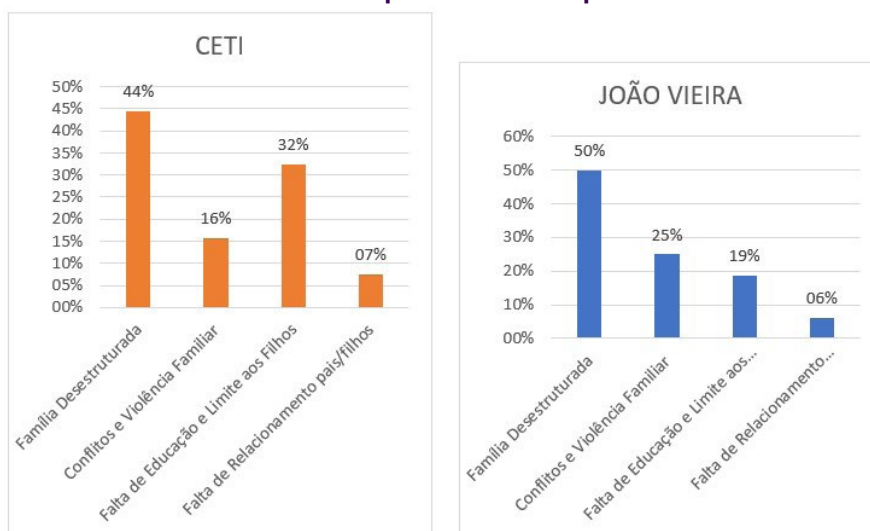
Segundo entrevista concedida pelo pedagogo da Escola Estadual CETI Professor Manuel Vicente Ferreira Lima,

-Filhos que são criados em grande parte por terceiros e com ausencia de princípios morais e éticos sólidos, muitas das vezes serão filhos apáticos, alunos grosseiros e cidadãos sem empatia e altruístas.

-Famílias com problemas de drogas, alcoolismo, brigas e outros... tendem a transmitirem aos filhos esses padrões de desajustamento ... os quais podem reproduzir na escola e em outras instâncias sociais esses bloqueios, traumas ou violência de modo geral.(Entrevista com PEDCETI em 12 de junho de 2020)

Passaremos a analisar individualmente cada ítem demonstrado no grafico 06.

**Gráfico 5 - Fatores familiares que contribuem para a violência escolar**



Fonte: Pesquisa de campo realizada com os alunos das Escolas Estaduais CETI Professor Manuel Vicente Ferreira Lima e Escola Estadual João Vieira, junho 2020, Coari-Am, Brasil



Conforme o gráfico 6, os fatores familiares que mais contribuem para a violência escolar na opinião dos alunos do CETI com 44% é a desestrutura familiar; 32% afirmam que é a falta de educação e limite aos filhos que os pais não dão; 16% falam que é conflitos e violência familiar e 07% relatam que é a falta de relacionamento pais/filhos. Para os alunos do João Vieira os fatores familiares que mais contribuem para a violência é a família desestruturada com 50%; dos alunos entrevistados 25% afirmam que são conflitos e violência familiar; já 19% acreditam que é a falta de educação e limites que os pais não impõe aos filhos e 06% dizem que é a falta de relacionamento pais/filhos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência nas escolas, diz respeito a todos os comportamentos agressivos e anti-sociais, incluindo os conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, brigas e xingamentos no universo escolar. Claro que muitos fatores dependem de situações externas, cujas intervenções estão além da competência e capacidade das entidades de ensino e de seus funcionários. Porém, para muitas situações, a solução possível pode ser obtida no próprio âmbito escolar. Muitas ações tem sido realizadas por essas duas escolas para minimizar as questões da violencia, no entanto, muitas das vezes certas situações independem da escola, pois o Estado não faz sua parte no que diz respeito a um sistema de câmeras de segurança, funcionários, vigilantes, dentre outros.

Segundo os próprios alunos o fator que mais contribui para a violencia escolar é a família, pois os mesmos afirmam, que os pais não impõe limites aos adolescentes e acabam jogando toda responsabilidade para a escola.

Constatou-se que os fatores socioculturais que mais contribuem para a violência no âmbito escolar, são: realidade social, relações sociais e a questão de gênero. Para tanto, sabe-se que a base familiar é referencial para o indivíduo e esta pode fornecer subsídios para uma boa convivência social.

Os resultados foram obtidos através de observação in lócus entrevistas via whatzappe e aplicação dos questionários pelo whatsapp e tabulação pelo google forms . Apesar do ano de 2020 ser atípico devido a pandemia Covid-19 e isolamento social, verificou-se a confirmação concernete ao aumento da violência através do cyberbulliing nas aulas remotas ocorridas nos grupos de whatzapp, muitas vezes esses atos tem se popularizado através de vídeos nas mídias sociais. Esses fatores tem influenciado de forma negativa a vida cotidiana dos alunos. Entretanto, no período de fevereiro a março quando as aulas ocorreram de forma presencial houve redução de casos de violência no CETI Coari e no João Vieira.

Os fatores econômicos que contribuem para a violência escolar são diversos e são causados pelas desigualdades sociais, pois muitos dos estudantes não aceitam a situação financeira da família e acabam descontando nos colegas. Segundo os alunos pesquisados os fatores econômicos que mais tem contribuído para a violência escolar são: a falta de educação e a falta de renda e moradia. A base familiar e os valores e principios transmitidos pelos pais podem fazer a diferença, pois na opinião deles pode-se passar necessidade sem ser um delinquente. As desigualdades sociais visíveis na distribuição de renda, a falta de moradia e a necessidade de consumo e o modismo revoltam os adolescentes. Essas desigualdades sociais acabam criando problemas de ordem psicológicas. Outros acabam insatisfeitos por a família não ter condições

de dar o que querem e acabam enveredando pelo caminho das drogas. Causando nesses sujeitos comportamentos agressivos, manifestações antissociais e conflitos interpessoais os quais muitas vezes estão associados a fatores socioeconômicos e que são manifestados diretamente no âmbito escolar.

Os fatores familiares que contribuem para a violência escolar junto aos alunos do ensino médio das Escolas Estaduais em Tempo Integral CETI Professor Manuel Vicente Ferreira Lima e João Vieira, tem cooperado de forma relevante para a violência escolar junto aos alunos do ensino médio dessas duas escolas. Os principais fatores detectados pelos discentes são: desestrutura familiar, falta de educação e limites, conflitos e violência familiar e a falta de relacionamento pais/filhos. segundo esses alunos a falta de comprometimento dos pais com os filhos, falta de educação, de limites falta de socialização, indisciplina falta de relacionamento e a falta de amor, tem levado muitos desses jovens a pratica da violência. o fato é que muitos pais de alunos são descompromissados com a educação dos filhos e acabam jogando toda responsabilidade para a escola.

Sabe-se, no entanto, que a família é de fundamental relevância para a formação do indivíduo, pois é ela que estabelece os valores éticos e morais desde o princípio até a vida adulta. Pois o indivíduo é produto do meio, se a família é estruturada e este recebe uma educação de qualidade, com valores, princípios éticos, dificilmente tenderá a praticar atos de vandalismo ou violência. Por outro lado, se o sujeito é criado numa família desestruturada, que ocorre a prática da violência, onde não existem princípios como valores, respeito às pessoas e às diferenças, provavelmente este indivíduo terá atitudes violentas e desrespeito às diferenças.

Conforme análise dos dados, verificou-se que os tipos de violência mais praticados no CETI pelos alunos, é o Bullying, já na Escola Estadual João Vieira é a violência física, nota-se que enquanto os alunos de uma escola torturam mentalmente os colegas os da outra escola os agredem fisicamente. Existe também nos dois ambientes o uso de drogas ilícitas que acabam causando violência, desrespeito ao professor, violencia verbal, pais que denigrem a imagem da escola e depredações ao patrimônio Público.

Verificou-se ainda, que ocorrem em contra partida alguns tipos de violência praticadas pelo docente como: violência psicológica, violência verbal e as vezes até tratamento desumano.

Nesse sentido, a equipe gestora juntamente com os professores tem tentado prevenir e intervir na pratica da violência escolar, através de: conversas informais, reuniões e parceria com os pais, seminários, palestras, projetos interdisciplinares, projetos interativos, debates, orientações, dentre outros. Entretanto, verifica-se que a pesar de todas essas ações existe a necessidade de desenvolver novas estratégias pedagógicas que incentivem os alunos a participarem de maneira mais efetiva com a participação dos pais na escola, firmando um compromisso de ações conjuntas e a construção de pertencimento nas mesmas como protagonista dessa história identificando a escola como um local de compromisso com educação de uma sociedade, visando à construção de valores socialmente desejáveis, discutindo as diversas formas de exclusão, geradas pelas diferenças familiar, económicas e socioculturais. Pode-se esperar então que as inúmeras tentativas à resolução dos conflitos (re) signifique a atuação dos atores em questão, não deixando de salientar que esta tese possa vir a contribuir na busca de soluções, avaliando e repensando a ordem da política educacional e socioeducativa.

Para finalizar, esse estudo que aponta importantes resultados sobre os problemas de violência nas escolas Estaduais CETI Professor Manuel Vicente Ferreira Lima e João Vieira, em Coari-Am, faz-se necessário novas pesquisas que indiquem aspectos sobre os problemas da violência, a fim de que se busquem alternativas para minimizar essa problemática no ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

ALVARENGA Estelbina Miranda, Metodologia da Investigação quantitativa e qualitativa 2ª Edição, Assunção, 2014.

ALVARENGA Estelbina Miranda. Docente de Metodologia de Investigação Científica. Assessora de: Projetos, TCC, Tese de Mestrado e Tese Doutorado, Assunção-2016.

AQUINO, J. Groppa; A violência escolar e a crise da autoridade docente; Cadernos Cedes, N° 47, 1998.

AQUINO, Julio Groppa (org.). Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

CRESWELL, John W. Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Thousand Oaks, California: Sage, 2009.

Duarte, J. (2008). Entrevista em profundidade. En Duarte, Jorge; Barros, Antonio (Orgs). Métodos e técnicas de pesquisa em Comunicação. (2ª ed.) (pp. 62- 83). São Paulo: Atlas.

EDGAR MORIN, enfrentar as incertezas, 2013.

FANTE, C. & PEDRA, J. A. Bullying Escolar: perguntas e respostas. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FANTE, C. & PEDRA, J. A. Bullying Escolar: perguntas e respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FORTES, V. B.; LIMA, T. P. de. Cyberbullying: o uso de tecnologias e o paradoxo entre a inclusão e a exclusão digital. Passo Fundo, p. 1-15, 2011. Disponível em: <http://www.slideshare.net/vbfortes/microsoft-wordcyberbullying-vincius-e-tiago>. Acesso em: 20 de junho de 2020.

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

Gil, A. C. (2010). Métodos e técnicas de pesquisa social. (6ª ed.) São Paulo: Atlas.

MALHOTRA, Naresh. Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada. 4. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2006

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C.; BAPTISTA LUCIO, P. Metodología de la investigación. 5ta. ed. México: Mc Graw Hill, 2010.

SOUZA, Mirian Rodrigues de. Violência nas Escolas: Causas e Consequências. 2008. Disponível em: . Acesso em: 11/05/2020

Toro, G. R. R., Neves, A. S., & Rezende, P. C. M. (2010). Bullying, o exercício da violência no contexto escolar: reflexões sobre um sintoma social. *Psicologia: Teoria e Prática*, 12(1), 123-137. [ Links ]

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WHITE, E. G. A ciência do bom viver. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2008. [www. Scielo.com.br](http://www.Scielo.com.br)

VERGARA, Sylvia C. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. São Paulo: Atlas, 1997.

## **A relação escola x família e o processo de ensino-aprendizagem em Manaus-AM: a busca do equilíbrio pela cooperação**

### **The relationship school x family and the teaching-learning process in Manaus-AM: the search for balance for cooperation**

---

**Ana Paula Raio de Moraes**

*Mestrado em Ciências da Educação na Universidad Privada Del Este – PY. Aureliano Medina*

**Aureliano Medina**

*Docente Universidad Privada Del Este – PY*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.79.13

## RESUMO

A complementação das competências da educação compete, prioritariamente, a família que tem a incumbência de acionar os ensinamentos como base para a vida dos indivíduos oriundos de seu enlace. A escola acolhe e instrui para novos caminhos, pela noção ela formaliza todo o saber empírico trazido para o ambiente escolar. O processo ensino aprendizagem é uma busca constante de equilíbrio, uma conciliação de forças para tornar o ensino mais voltado ao crescimento e a integração de pessoas. De natureza bibliográfica e de campo, este estudo tem como objetivo interagir com a comunidade escolar, mais precisamente, pais / responsáveis, professores por meio de instrumentos estruturados como entrevistas, em diferentes escolas da rede pública de Manaus – duas da rede municipal e uma da rede estadual. A proposição foi inserir um novo viés sobre a relação família escola e as implicações sobre o cotidiano escolar, pois a junção de diferentes expressões são passivos de conflitos e que tem sido vista como problema e desvio das normas causando transtornos às práticas educacionais. O fortalecimento dos vínculos, proximidade de aproveitamento de habilidades e a observação do espaço para novas tomadas de decisão são fundamentais para a reformulação da escola. A pesquisa se deu de caráter exploratório e enfoque qualitativo, os resultados apontam um sinalizador preventivo como tomadas de decisões frente às situações que dificultam a realização de um estudo criterioso e voltado à aprendizagem significativa. Fazer discutir elementos de interesse escolar que fortifica a gestão está na difusão do Projeto Político Pedagógico cujas diretrizes que bem estruturado enfatiza o combate da indisciplina e o baixo rendimento e através de palestras e orientações estruturadas, visando ao enfrentamento da desarmonia escolar o ajustamento de perfis firmando parcerias em bases democráticas, onde a família seja a extensão da escola na ordenação do perfil estudantil. A Escola, Pais e Professores demonstraram conhecer a realidade escolar e que as mudanças carecem da inserção de esforços de todos.

**Palavras-chave:** cooperação. família. equilíbrio. aprendizagem significativa.

## ABSTRACT

A the complementation of the competencies of education is primarily the responsibility of the family that has the task of triggering the teachings as a basis for the lives of individuals derived from their bond. The school welcomes and instructs for new paths, by the notion it formalizes all the empirical knowledge brought to the school environment. The teaching learning process is a constant search for balance, a reconciliation of forces to make teaching more focused on growth and integration of people. Of a bibliographic and field nature, this study aims to interact with the school community, more precisely, parents / guardians, teachers through structured instruments such as interviews, in different schools of the public network of Manaus – two of the municipal network and one of the state network. The proposition was to insert a new bias on the family school relationship and the implications on school daily life, because the combination of different expressions are passive conflicts and that has been seen as a problem and deviation of norms causing disorders to educational practices. The strengthening of bonds, proximity to the use of skills and the observation of space for new decision-making are fundamental for the reformulation of the school. The research took place with an exploratory character and qualitative focus, the results point to a preventive signal as decision-making in the face of situations that make it difficult to conduct a careful study focused on meaningful learning. To discuss elements of school interest that strengthen management is in the dissemination of the Pedagogical Political Project whose guidelines that have well structured emphasize the fight against indiscipline and low income through lectures and structured orientations, aiming at coping with school disharmony the adjustment of

profiles establishing partnerships on democratic bases, where to be family the extension of the school in the ordering of the student profile. The School, Parents and Teachers show to know the school reality and that the changes lack the insertion of efforts of all.

**Keywords:** cooperation. family, family. balance, balance. meaningful learning.

## INTRODUÇÃO

A escola nunca foi um lugar ermo, ela é a extensão do lar, da amplificação dos saberes que são trazidos de casa. Todos os esforços são para o crescimento intelectual do aluno que tem a necessidade de iniciativas voltadas para a interatividade com os conteúdos e com o crescimento intelectual.

Albuquerque (2018) destaca que a psicologia escolar e a relação família escola são meios colaborativos e que tendem a diagnosticar desvios, ainda prematuros se os papéis forem executados com responsabilidade e apreço.

A Educação, vincula as expectativas do aluno, pelo que foi observado no seu ambiente familiar ou cotidiano e no cenário geopolítico brasileiro, a não definição de papéis tem chocado as expectativas, trazendo a tona velhas discussões sobre a aprendizagem, o comportamento de alunos, a falta de integração de professores e assim por diante.

Macedo (2018) cita que os adolescentes tem certa carência de vínculos efetivos e ele vai buscar proteção em locais e pessoas nas quais se abrem à comunicação e que eles confiam.

A não aceitação de que o jovem precisa de acompanhamento e que suas decisões tem que ter base para não serem, definitivamente tendendo ao fracasso, as incertezas devem ser amparadas, de maneira inclusiva para que o jovem consiga nortear suas ações e minimizar impactos indesejados no seu percurso educacional e de sua vida.

Por ser um assunto de interesse social, a motivação da realização desta pesquisa se deve ao fato da existência problemas oriundos da desproporção de ações e direcionamentos e a disciplina dentro do ambiente são requeridas para que a escola obtenha consistência e passe a elevar os resultados pelo acesso dos alunos.

Vieira (2019) descreve que a busca do equilíbrio é um objetivo convergente que associa as capacidades de todos os envolvidos no processo para a determinação de parâmetros, garantindo a governança focada nas teorias e as trajetórias que retratam padrões de análises e restauro.

O estudo visa adentrar no âmbito das relações trazendo para o seio educacional a iniciativa da colaboração dos pais, dos professores para as tomadas de decisão. As respostas aos questionamentos acerca dos padrões de interatividade escolar e a questão dos fatores adversos que prejudicam a vida escolar dos de alunos da rede pública na cidade de Manaus-AM.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa fazendo uma exploração dos dados coletados para a identificação dos aspectos que causam desequilíbrio no ambiente escolar tomando como base o fator indisciplinar em sala de aula.

Os resultados apontam para um amadurecimento do vínculo escola e família fazendo conciliar as diferentes percepções do processo ensino aprendizagem e da iniciativa de equilibrar os distúrbios pela cooperação de todos.

## RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA

Hoje, a forma e a intensidade das relações entre escolas e famílias variam enormemente, estando relacionadas aos mais diversos fatores: estrutura e tradição de escolarização das famílias, classe social, meio urbano ou rural, número de filhos, ocupação dos pais, etc.

A família é considerada a primeira agência educacional do ser humano e é responsável, principalmente, pela forma com que o sujeito se relaciona com o mundo, a partir de sua localização na estrutura social.

A relevância da família e da escola como contextos privilegiados de desenvolvimento humano está bastante consolidada em virtude dos estudos da psicologia da família e da psicologia do desenvolvimento. Entretanto, os aspectos que constituem e interferem na relação entre estes dois contextos, sejam como barreiras à colaboração ou contribuindo para a sua promoção, ainda não estão suficientemente estabelecidos.

O que sumariamente implica dizer que um dos reflexos do baixo desenvolvimento de pesquisas científicas voltadas à intersecção que se estabelece cotidianamente entre a família e a escola é a ausência de publicações suficientemente atuais sobre esta temática.

No âmbito da unidade escolar há necessidade de a comunidade participar efetivamente da gestão da escola de modo a que esta ganhe autonomia em relação aos interesses dominantes, e isso só terá condições de acontecer, como diz PARO:

[...] medida em que aqueles que mais se beneficiarão de uma democratização da escola puderem participar ativamente das decisões que dizem respeito a seus objetivos e às formas de alcançá-los (PARO, 2008).

Entre os possíveis condicionantes maiores, pode-se ressaltar a falta de conhecimento sobre a importância da participação da família no processo ensino-aprendizagem e espaço escolar. Alguns pais não têm claro que sua participação na escola, serve como apoio necessário para o trabalho dos educadores de seus filhos.

Focalizando a realidade brasileira no que concerne à definição de família, estabelece os princípios fundamentais em relação à instituição familiar e reconhece como entidade familiar a união estável entre homem e mulher, ou a comunidade formada por quaisquer dois pais e seus descendentes.

Nota-se uma diferença significativa na definição estabelecida pela Constituição Brasileira em relação às apresentadas anteriormente quanto a não inclusão das relações não heterossexuais enquanto unidade familiar.

Ainda encontramos professores que acreditam que se os pais participassem mais efetivamente, trariam mais problemas e muito mais trabalho, com isto percebe-se ao mesmo tempo em que alguns educadores reclamam da não participação dos pais na educação, porém dificultam a relação família escola, tornando-a necessária e não necessária ao mesmo tempo, sem



buscar um compromisso com uma verdadeira educação.

É claro e evidente que no contexto acima, divergem as opiniões dos mais diversos professores, tendo em vista que uns apresentam-se mais compromissados com a educação de seus alunos do que outros.

É um traço profundamente negativo o fato de a população não se sentir compromissada com suas próprias soluções, atirando-as sobre o governo. A escola não é reconhecida como interesse próprio, como direito fundamental, mas tão somente como dever do Estado (PEDRO DEMO, 2013).

A história cultural das famílias entrevistadas mostra uma grande ruptura na escolaridade dos pais, e até mesmo nos casos em que os pais apresentam maior grau de escolaridade, eles voltaram à escola depois de adultos, quando sua condição socioeconômica permitiu este investimento.

A maioria dos pais trabalha fora marcada pela instabilidade e as mães que trabalham fora mostraram viver uma sobrecarga, o que tem dificultado sua participação na escolarização dos filhos da maneira como gostariam.

Muitos pais não comparecem às Reuniões de Pais e Mestres, pois se sentem deslocados, achando-as chatas, cansativas e demoradas, gerando desinteresse na maioria. Por outro lado, de acordo com o Regimento escolar, a reunião, além de ser uma função dos pais, é também um direito em prol da gestão democrática da escola; mas os pais questionam a forma como vem sendo realizadas estas reuniões.

Oliveira (2009) afirma que as Reuniões de Pais e Mestres, ou as destinadas à entrega de boletins, em que os assuntos versam sobre comportamento e baixo rendimento escolar, acontecem de forma que as pessoas envolvidas apenas legitimam relações sociais existentes, havendo de um lado, a cobrança dos professores e, do outro, o afastamento dos familiares.

É necessário ressaltar sempre que um dos aspectos primordiais para que o processo de ensino aprendizagem seja efetivo refere-se ao PPP (Projeto Político Pedagógico) da Escola e o seu respectivo Regimento Escolar.

Para que a prática educativa real seja uma práxis, é preciso que ela se dê no âmbito de um projeto. A escola é o lugar institucional de um projeto educacional (SEVERINO, 2008).

Os pais nunca se interessaram em tomar ciência do conteúdo do PPP (Projeto Político Pedagógico), que por sua vez tem a função de nortear as ações pedagógicas da escola. Quanto ao Regimento Escolar, alguns pais já tiveram contato, no início do ano letivo.

Educação e escola têm uma relação estreita, apesar de esta não configurar uma relação de dependência, pois há uma distinção entre a educação escolar e a educação que ocorre fora da escola.

De acordo com Bock, Furtado e Teixeira (2009), o grupo familiar tem uma função social determinada a partir das necessidades sociais, sendo que entre suas funções está, principalmente, o dever de garantir o provimento das crianças para que possam exercer futuramente atividades produtivas, bem como o dever de educá-las para que “tenham uma moral e valores compatíveis com a cultura em que vivem” (p.238).

Já a escola é a instituição que tem como função a socialização do saber sistematizado, ou seja, do conhecimento elaborado e da cultura erudita. De acordo com Saviani (2005), a escola se relaciona com a ciência e não com o senso comum, e existe para proporcionar a aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência) e aos rudimentos (bases) desse saber. A contribuição da escola para o desenvolvimento do sujeito é específica à aquisição do saber culturalmente organizado e às áreas distintas de conhecimento.

Escola e família têm suas especificidades e suas complementaridades. Embora não se possa supô-las como instituições completamente independentes, não se pode perder de vista suas fronteiras institucionais, ou seja, o domínio do objeto que as sustenta como instituições. Esses dois sistemas têm objetivos distintos, mas que se interpenetram, uma vez que “compartilham a tarefa de preparar as crianças e os jovens para a inserção crítica, participativa e produtiva na sociedade” (REALI e TANCREDI, 2005).

Considerando as várias perspectivas e abordagens relativas ao tema, os trabalhos e pesquisas sobre a temática da relação família-escola podem ser organizados em dois grandes grupos, denominados enfoque sociológico e enfoque psicológico (OLIVEIRA, 2012).

No enfoque sociológico a relação família-escola é vista em função de determinantes ambientais e culturais. A relação entre educação e classe social mostra certo conflito entre as finalidades socializadoras da escola (valores coletivos) e a educação doméstica (valores individuais), ou seja, entre a organização da família e os objetivos da escola. As famílias que não se enquadram no suposto modelo desejado pela escola são consideradas as grandes responsáveis pelas disparidades escolares.

No enfoque psicológico ela é responsabilizada pela formação psicológica. A ideia de que a família é a referência de vida da criança - o *locus* afetivo e condição imprescindível de seu desenvolvimento posterior - será utilizada para manter certa ligação entre o rendimento escolar do aluno e sua dinâmica familiar, colocando, mais uma vez, a família no lugar de desqualificada (OLIVEIRA, 2012).

Posto desta forma nota-se que o enfoque sociológico aborda os determinantes ambientais e culturais presentes na relação família-escola, destacando que cabe à escola cumprir as exigências sociais, enquanto o enfoque psicológico considera os determinantes psicológicos presentes na estrutura familiar como os grandes responsáveis pelo desencontro entre objetivos e valores nas duas instituições.

Conforme Oliveira (2012) ocorre uma espécie de complementaridade, onde é perceptível um velado enfrentamento - um tipo de concorrência - entre a escola e a família, aparentemente abalados pelos projetos de participação e de parceria entre esses dois sistemas, podendo-se afirmar que em ambos os enfoques se destacam dois aspectos principais: A incapacidade da família para a tarefa de educar os filhos; A entrada da escola para subsidiar essa tarefa, principalmente quando se trata do campo moral.

Portanto, é possível entender, mesmo que parcialmente, que a relação família-escola está permeada por um movimento de culpabilização e não de responsabilização compartilhada, além de estar marcada pela existência de uma forte atenção da escola dirigida à instrumentalização dos pais para a ação educacional, por se acreditar que a participação da família é condição necessária para o sucesso escolar (OLIVEIRA, 2012).

A educação é um processo que vem se desenvolvendo ao longo dos séculos. É algo amplo e abrangente, que visa transmitir entre outras coisas, conhecimentos, valores, ideias e crenças. Nesse sentido pode-se dizer que a educação vai muito além da instituição escolar, ela permeia também outras instituições sociais como: a família, a igreja e o trabalho (PORTO, 2007).

Nesse sentido, a educação é um processo social que se enquadra numa concepção particular de mundo, a qual, por sua vez, determina os fins a serem atingidos pelo ato educativo e esses fins refletem o espírito da época e as ideias coletivas dominantes; daí ser possível repetir como Durkheim que não é possível uma educação ideal, perfeita, homogênea e adequada a todos os homens em todos os tempos, porque está só pode ser definida tendo em vista uma situação concreta de uma sociedade historicamente determinada (PORTO, 2007).

Considerando que a família é o primeiro grupo social ao qual o indivíduo faz parte e a escola o segundo; ambas são instituições moldadoras do desenvolvimento social e cognitivo do ser humano, onde ambas são encarregadas e devidamente capacitadas para transmitir valores e conhecimentos éticos, sociais, educacionais e morais de forma a contribuir para a formação do cidadão de uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

A família exerce, ou pelo menos tem a função de exercer, o fundamental papel de apresentar à criança (educando) a educação de valores éticos, morais e sociais, ficando para a escola o papel de apresentar o saber científico ao aluno, porém, não a isenta de consolidar e aprimorar aquilo que a família vem apresentando (o saber ético, moral e social).

A família nuclear ou conjugal é formada pelo casal e pelos filhos. Na atualidade e nas sociedades desenvolvidas, é uma das estruturas mais encontradas, desde que as famílias extensas (PRADO, 2005, p.11), devido às mudanças na organização da vida e da fixação em núcleos urbanos, perderam muito vínculo que antigamente possuíam e preservavam.

A família está diretamente ligada às atitudes comportamentais da criança. Na maioria das vezes a influência que os pais exercem sobre seus filhos é inconsciente, pois não tem consciência de que seus comportamentos, sua maneira de ser e de falar, de tratar as pessoas, de enxergar o mundo, tem enorme influência sobre o desenvolvimento do seu filho.

“Os pais têm um papel importante no processo de desenvolvimento da autonomia. Se eles encorajarem as iniciativas da criança, elogiarem o sucesso derem tarefas que não excedam as capacidades da criança, forem coerentes em suas exigências e aceitarem os fracassos, estará contribuindo para o aparecimento do sentimento de autoconfiança e autoestima” (CORIA-SABINI, 2008).

Uma consideração pertinente é a de que a estrutura tópica da família nuclear e a distribuição também tópica dos papéis dentro deste núcleo (em que o pai assume o trabalho externo e a mãe, o trabalho doméstico e a criação dos filhos) não se ajustam, hoje em dia, a muitas unidades familiares.

As mudanças na maneira de viver, a incorporação da mulher no mercado de trabalho (devido às dificuldades socioeconômicas em algumas famílias), os divórcios e as separações, o estado de mães solteiras, os casais formados por pessoas do mesmo sexo, etc., têm contribuído para que a família nuclear esteja exposta a transformações na própria estrutura familiar e os papéis que desempenham cada membro da família em relação à educação de filhos.

De acordo com esta diversidade de estruturas, ainda se tem uma imagem ideal de famí-

lia, imagem que permeia o imaginário da escola e da sociedade que, de fato, não corresponde à realidade de muitas delas. Não se pode afirmar que estas novas estruturas familiares sejam causas, tão somente, de uma possível não aprendizagem ou de possíveis fracassos escolares.

É importante destacar que a participação da família é algo inerente ao processo ensino-aprendizagem e não o único, exigindo um estudo mais detalhado de tal forma que não cause prejuízos morais ou determinismo e com uma atitude aberta que permita entender em que medida as experiências de seus membros favorecem o desenvolvimento.

A escola, por sua vez, é uma grande parceira da família ou a família é a grande parceira da escola. Tanto faz a ordem em que se coloque, pois o mais importante é que ambas cumpram com seu papel de educador. Tanto a família quanto a escola devem viabilizar relações pautadas na afetividade e no adequado desempenho de papéis. As crianças ao viverem ora como aluno, ora como filho, aprendem as normas sociais e éticas e compreendem o seu lugar no mundo.

A família tem o papel de acolher a criança e promover individuação e pertencimento. No convívio diário, nas conversas, na forma de proceder diante das rotinas do dia a dia é que a criança compreende os mitos, as crenças, os ritos de sua família, assim como a forma deles de viver e conviver.

## MATERIAL E MÉTODOS

Com o objetivo de destacar a relação escola família e a busca de seu equilíbrio é que foi feito um estudo bibliográfico e utilizou para sua fundamentação livros, artigos e revistas que contribuíram para fundamentar o marco teórico e os resultados deste estudo.

Soares (2018) especifica que a pesquisa bibliográfica colabora para a percepção de fatores essenciais nos estudos de determinado tema, é possível migrar numa trajetória temporal que determina os pontos de equivalência do tema estudado.

Freitas (2014), cita que a Metodologia é compreendida como uma disciplina que consiste em estudar, compreender e avaliar os vários métodos disponíveis para a realização de uma pesquisa acadêmica, visando ao encaminhamento e à resolução de problemas e/ou questões de investigação.

Para que o conhecimento seja considerado científico, é necessário analisar as particularidades do objeto ou fenômeno em estudo. A partir desse pressuposto, Lakatos e Marconi (2007) apresentam dois aspectos importantes: a ciência não é o único caminho de acesso ao conhecimento e à verdade; e um mesmo objeto ou fenômeno pode ser observado tanto pelo cientista quanto pelo homem comum; o que leva ao conhecimento científico é a forma de observação do fenômeno.

Quanto a forma de abordagem - na pesquisa qualitativa, de acordo com Taquette (2021) a pesquisa qualitativa é para todos, ela possibilita transitar nos diferentes vieses do ensino, permitindo levantar considerações sobre o tema em questão.

A verdade não se comprova de forma numérica ou estatisticamente, mas convence de maneira da experimentação empírica, a partir de análise feita de forma detalhada, abrangente, consiste e coerente, assim como na argumentação lógica das ideias, pois os fatores em ciências

são significados sociais, e sua interpretação não pode ficar reduzida a quantificações frias e descontextualizadas da realidade.

A pesquisa exploratória, segundo Gomes (2019) tem o propósito de identificar informações e subsídios para definição dos objetivos, determinação do problema e definição dos tópicos do referencial teórico.

Esse tipo de pesquisa busca proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que esta pesquisa tem como ideal principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta da intuição.

Para a análise do estudo de campo elaborou-se questionários que foram aplicados em três escolas da Rede Pública Municipal e Estadual, direcionadas ao grupo de pais ou responsáveis e aos professores, com o objetivo de Investigar acerca da relação escolar e suas causas em escolas da rede pública localizada na cidade de Manaus-AM.

A partir do diagnóstico realizado, indica-se critérios para resolver os problemas diagnosticados, aconselha-se um conjunto de estratégias, de ações e atividades, em conjunto na colaboração. Por ser um estudo qualitativo, segundo Creswell (2021) a pesquisa qualitativa é uma abordagem voltada à exploração e para o entendimento do significado que indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano.

A estimativa é que as estratégias, ações e atividades, possam contribuir para resolver os problemas diagnosticados e que tragam soluções nos aprendizados de alunos que apresentam dificuldades e promovem problemas no ambiente de estudo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como meio de captar informações de interesse, este estudo foi aplicado a três escolas públicas localizadas na cidade de Manaus-AM, uma escola estadual denominada de Escola Estadual Prof. Lenina Ferraro da Silva, e duas municipais denominadas de Escola Municipal Maria Lena de Sousa Alcantara e Escola Municipal Cesar Augusto Bezerra Galvão, tendo como principal objetivo alcançar um maior grupo envolvido na pesquisa a fim de concluir um resultado mais próximo do quadro real, com este fim, elaborou-se dois questionários – um aplicado aos pais / responsáveis outro aplicado aos professores das escolas citadas.

Resende (2018) diz que o dever de casa e a relação com as famílias na escola se tornam uma extensão e atuam em diferentes desdobramentos, nesse interim a escola se abre para novas possibilidades.

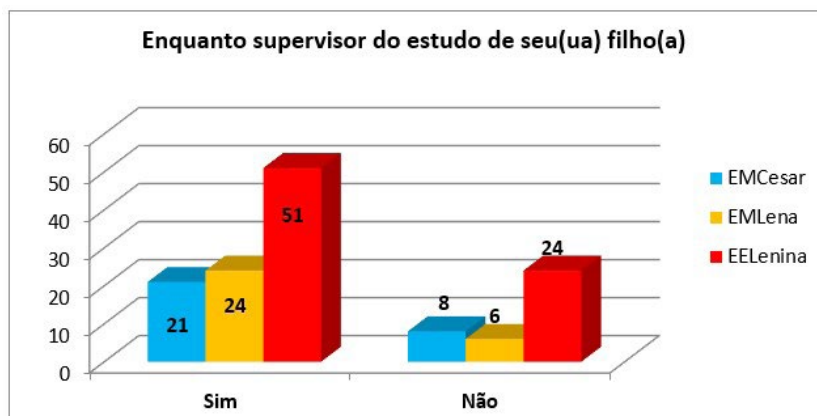
Os pais devem supervisionar seus filhos e dar a eles instruções de valorização do conhecimento. A figura 1 apresenta a situação de que enquanto supervisor de estudo da criança se percebe alguma dificuldade na aprendizagem do mesmo.

Corso (2019) indica que o acompanhamento da aprendizagem deve colaborar para a identificação das dificuldades, a tipificação das dificuldades é importante para tecer estratégias e é sabido que os problemas são de diferentes níveis e diferentes perfis de personagens.

Na EMCesar de 29 dos entrevistados 21 perceberam algum tipo de dificuldade de aprend-

dizagem; EMLena de 30 dos entrevistados 24 perceberam algum tipo de dificuldade de aprendizagem; e na EELenina de 75 dos entrevistados 51 perceberam algum tipo de dificuldade de aprendizagem.

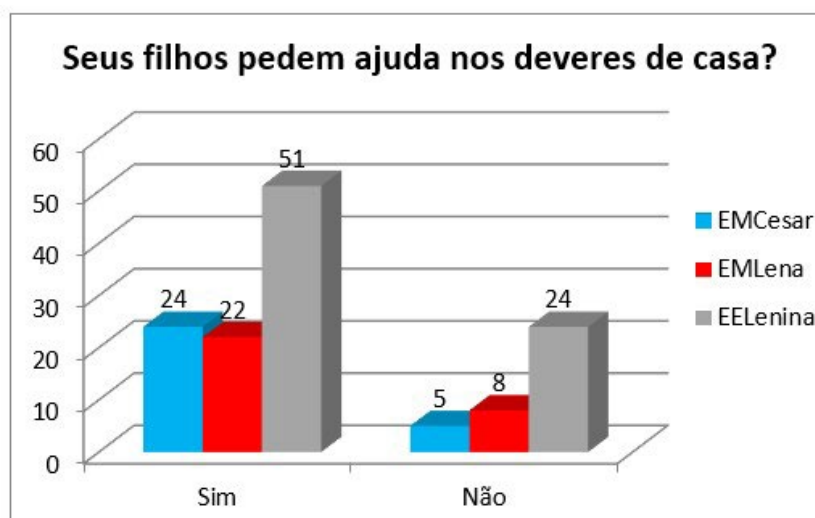
**Figura 1 – Supervisor de estudo de seu(ua) filho(a)**



Fonte: Próprio (2021)

A percepção de muitas dificuldades é o que alimenta a ideia da participação efetiva da família na escola.m. A figura 2 ilustra o resultado da pergunta se seu filho pede ajuda nos deveres de casa, observou-se que na EMCesar de 29 dos entrevistados 24 pedem algum tipo de auxílio nas atividades de casa; EMLena de 30 dos entrevistados 22 pedem ajuda de seus pais; e na EELenina de 75 dos entrevistados 51 solicitam auxílio dos pais nas atividades.

**Figura 2 – Seus filhos pedem ajuda nos deveres de casa**



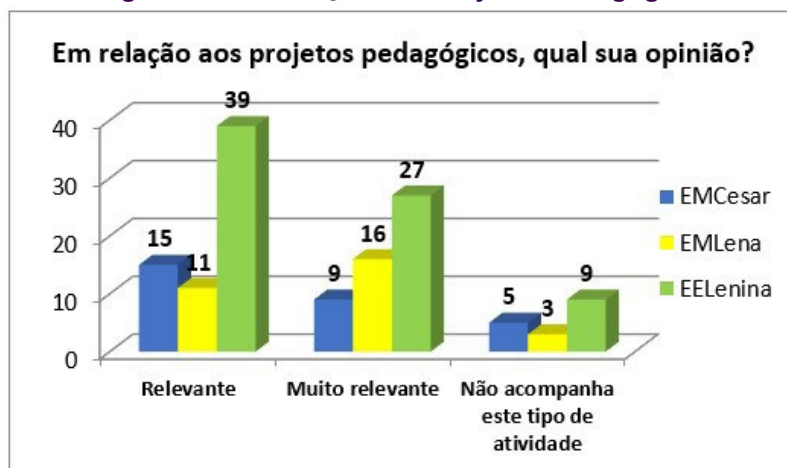
Fonte: Próprio (2021)

De Mora (2021) explica que a tarefa de casa como ação educativa promove uma relação de proximidade entre escola, aluno e família.

A figura 3 ilustra a opinião dos pais acerca da importância dos projetos pedagógicos escolares realizados durante o período letivo de seu filho, na EMCesar 15 classificaram como relevante, 9 como muito relevante e 5 dos entrevistados não acompanham esta atividade; na MLena 11 classificaram como relevante, 16 como muito relevante e 3 pais não acompanham esta atividade; e na EELenina 39 classificaram como relevante, 27 como muito relevante e 9 dos

entrevistados não acompanham esta atividade.

**Figura 3 – Em relação aos Projetos Pedagógicos**

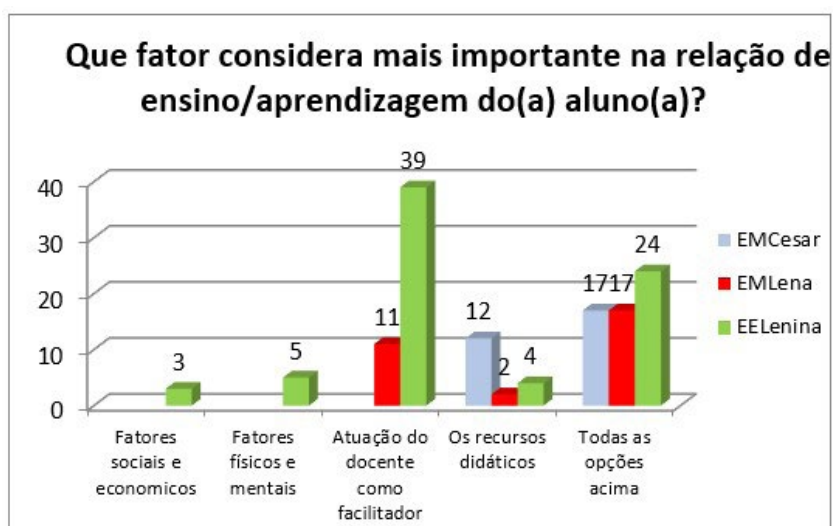


Fonte: Próprio (2021)

Guedes (2021) indica que o Plano político pedagógico é importante no processo de democratização da escola e isso passa pela noção da organização.

O planejamento é uma forma de tomar para si as responsabilidades do ensino frente a necessidade de adequação e o conhecimento das necessidades passa pela busca dos pais em entender o processo. A figura 4 ilustra qual é o fator mais importante na relação de ensino/aprendizagem dentro do ambiente escolar, conforme a opinião dos pais entrevistados das três escolas, 18 deles assinalaram os recursos didáticos e 50 assinalam a atuação do professor como facilitador da aprendizagem, mas a maioria dos entrevistados assinalaram todas as opções como acima, perfazendo um total de 58.

**Figura 4 – Fator mais importante na relação de ensino/ aprendizagem do(a) filho(a)**



Quando se percebe que a interrelação dos elementos de interesse do aprendiz contribui para o desempenho real dos estudantes frente aos desafios de buscar autonomia e equilibrar o sistema em si.

De Souza (2021) fala que os fatores que interferem no processo ensino aprendizagem são vistos como balizas para o aprimoramento de ideias e busca de soluções.

A escola é um colaborador social, que assume a responsabilidade de moldar o indivíduo, a busca de inserção e adequação é constante e mutável, pois a sociedade avança, muitos fatores de distração competem com a educação e por essa razão se tornam problemas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação escola família e o impacto no desempenho escolar dos alunos é uma condição de emancipação. No enfrentamento da indisciplina escolar, a educação não pode ser vista como responsabilidade apenas das escolas. Na família, no trabalho, nos meios de comunicação, na ação política, nos atos religiosos, em qualquer setor de atividade humana, os ensinamentos das novas gerações, modelos e propostas de conteúdo técnico, político e moral.

É preciso sensibilizar o entorno escolar da necessidade constante de diálogos abordando o tema em questão, não apenas com especialistas, estudantes, professores e outros profissionais do campo da educação e das ciências humanas e sociais aplicadas, mas com todos os que se interessam por reinventar a educação e as relações sociais.

Embora seja difícil e complexo lidar com o problema da cooperação, o professor não pode desistir e nem se acomodar. Não pode deixar que a educação silencie e limite os alunos, impedindo o seu desenvolvimento criativo e participativo em sala de aula.

A escola pública não está sozinha, conta com a colaboração do Conselho Tutelar, do Ministério Público e agora com a Patrulha Escolar, como parceiros preocupados com o destino das crianças e adolescentes que são pontos de fortaleza e que precisam ser acionados para fazer seu papel social.

Depois dos pais e da família, um professor é o bem mais precioso para o desenvolvimento do aluno. Desprezá-lo é atentar contra os direitos de todas as crianças. Quando se perde o valor da autoridade disciplinar, perde-se o poder e o respeito.

A instituição familiar ou escolar emerge em crise e outro assume o seu lugar a indisciplina, a Secretaria de Estado da Educação, através do programa PDE, está oportunizando que a educação realmente está caminhando para a reinvenção da educação e aprimoramento das relações sociais.

A família constitui-se no primeiro muro de contenção, é nela que se estabelecem as primeiras regras, limites, valores e torna-se então a primeira referência de autoridade com equilíbrio, cujas consequências vão se evidenciar posteriormente na escola, e se esta, através do seu trabalho e suas parcerias.

Os pais e professores entrevistados foram fundamentais no sentido de nos auxiliarem a compreender melhor sobre o processo de indisciplina, bem como a atuação da família e do professor, sem os quais concluiu-se que se não trabalharem unidos, haverá ainda mais problemas disciplinares e dificuldades na aprendizagem.

Propõe-se ações voltadas a este que é um dos grandes desafios da educação brasileira, não somente garantir o acesso da grande maioria das crianças e jovens à escola, mas permitir a sua permanência numa escola feita para eles, que atenda às suas reais necessidades e aspirações.



## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Jéssica Andrade de; AQUINO, Fabíola de Sousa Braz. Psicologia escolar e relação família-escola: Um levantamento da literatura. *Psico-USF*, v. 23, p. 307-318, 2018.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. A psicologia do desenvolvimento. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia (116-131)*. São Paulo: Editora Saraiva, 2009.
- CÓRIA-SABINI, M. A. *Psicologia do desenvolvimento*. São Paulo: Ática. 2008.
- CORSO, Luciana Vellinho; MEGGIATO, Amanda Oliveira. Quem são os alunos encaminhados para acompanhamento de dificuldades de aprendizagem?. *Revista psicopedagogia*. São Paulo. Vol. 36, n. 109 (jan./abr. 2019), p. 57-72, 2019.
- CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. *Projeto de pesquisa-: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Penso Editora, 2021.
- DE MOURA SANT'ANNA, Tatiane Keila; PIROLA, Luciana Teles Moura. Tarefa de casa como ação educativa: uma relação entre a escola, o aluno e a família. *Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino*, n. 10, 2021.
- DE OLIVEIRA, Marina Cardoso; MELO-SILVA, Lucy Leal; COLETA, Marília Ferreira Dela. Pressupostos teóricos de Super: Dados ou aplicáveis à Psicologia Vocacional contemporânea?. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 13, n. 2, p. 223-234, 2012.
- DE SOUZA, Joniery Rubim; DA SILVA, Ariana de Oliveira Vital. Fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 6, p. e29210616071-e29210616071, 2021.
- DEMO, Pedro. Qualidade e representatividade da pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 55, p. 76-80, 2013.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, v. 35, p. 1085-1114, 2014.
- GOMES, Jaqueline Geisa Cunha; OKANO, Marcelo T. Plataformas digitais como modelos de negócio: uma pesquisa exploratória. *South American Development Society Journal*, v. 5, n. 13, p. 232, 2019.
- GUEDES, Neide Cavalcante. A importância do Projeto Político Pedagógico no processo de democratização da escola. *Ensino em Perspectivas*, v. 2, n. 2, p. 1-15, 2021.
- MACEDO, Etienne Oliveira Silva de. *A relação entre família e escola na adolescência: vínculos e afetos como dispositivos de cuidado e proteção*. 2018.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia científica*. 5ª edição. São Paulo: Atlas, 2007.
- OLIVEIRA, N. H. D. *Recomeçar: família, filhos e desafios*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica. 236p. 2009.
- PARO, V. *HQualidade do Ensino: a contribuição dos pais*. 3ª reimpressão. São Paulo: Xamã. . 2007.

PÔRTO, Ângela. Representações sociais da tuberculose: estigma e preconceito. *Revista de saúde pública*, v. 41, n. suppl 1, p. 43-49, 2007.

PRADO, Maria Ligia Coelho. Repensando a história comparada da América Latina. *Revista de História*, n. 153, p. 11-33, 2005.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-famílias em perspectiva. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, v. 15, p. 239-247, 2005.

RESENDE, T. D. F., CANAAN, M. G., REIS, L. D. S., OLIVEIRA, R. A. D., & SOUZA, T. C. S. D. Dever de casa e relação com as famílias na escola de tempo integral. *Educação & Realidade*, 43, 435-456. 2018.

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto”, v. 20, p. 21-27, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. *Educar em revista*, n. 31, p. 73-89, 2008.

SOARES, Sandro Vieira; PICOLLI, Icaro Roberto Azevedo; CASAGRANDE, Jacir Leonir. Pesquisa bibliográfica, pesquisa bibliométrica, artigo de revisão e ensaio teórico em administração e contabilidade. *Administração: ensino e pesquisa*, v. 19, n. 2, p. 1-19, 2018.

TAQUETTE, Stella R.; BORGES, Luciana. *Pesquisa qualitativa para todos*. Editora Vozes, 2021.

VIEIRA, Sofia Lerche; PLANK, David Nathan; VIDAL, Eloisa Maia. Política Educacional no Ceará: processos estratégicos. *Educação & Realidade*, v. 44, 2019.

# 14

**Contribuições do serviço social na melhoria da saúde mental dos alunos de duas escolas da rede estadual no ensino médio regular, no município de Coari/Amazonas/Brasil, no ano de 2021**

**Contributions of social service in improving the mental health of students from two state schools in regular high school, in the municipality of Coari/Amazonas/Brazil, in the year 2021**

---

***Raicélia Lima da Silveira***

*Assistente Social do Instituto Tropical / Prefeitura Municipal, em Coari-Amazonas. Bacharel em Serviço Social-UNOPAR; Especialista em Segurança Social- UFAM. Mestrado em Ciências da Educação- Universidade Del Sol- Unades, Paraguay; Doutorado em Ciências da Educação – Universidade Del Sol- Undes, Paraguay.*

*<https://orcid.org-ID: 0000-0002-17058393>*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.79.14

## RESUMO

O presente estudo aborda a atuação do profissional de Serviço Social em Saúde Mental, identificando a prática e as contribuições destes para melhoria da saúde mental dos alunos do ensino médio das Escolas Estaduais em Tempo Integral CETI, Professor Manuel Vicente Ferreira Lima e Escola Estadual Prefeito Alexandre Montoril GM3. O estudo foi motivado por reflexões feitas pelos inúmeros casos de adolescentes que vem sofrendo de transtornos mentais no âmbito escolar e o atual serviço prestado pelo Assistente Social na Educação considerando as demandas no cotidiano da comunidade escolar e as competências e atribuições próprias da profissão, a qual se faz necessário como instrumento de mediação e atuação na problemática. O objetivo Geral deste estudo é analisar as contribuições do serviço social na melhoria da saúde mental dos alunos destas duas escolas da rede estadual no ensino médio regular, no município de Coari/ Amazonas/Brasil.

**Palavras-chave:** saúde mental. portadores de transtornos mentais. serviço social. Escola. CAPS.

## ABSTRACT

This study addresses the role of Social Work professionals in Mental Health, identifying their practice and contributions to improving the mental health of high school students from State Schools in Full Time CETI, Professor Manuel Vicente Ferreira Lima and Escola Estadual Prefeito Alexandre Montoril GM3. The study was motivated by reflections made by the countless cases of adolescents who have been suffering from mental disorders in the school environment and the current service provided by the Social Worker in Education, considering the daily demands of the school community and the skills and attributions of the profession, which it is necessary as an instrument of mediation and action in the problem. The general objective of this study is to analyze the contributions of social services in improving the mental health of students from these two state schools in regular high school, in the city of Coari/Amazonas/Brazil.

**Keywords:** mental health. people with mental disorders. social work. school. CAPS.

## INTRODUÇÃO

Devido os inúmeros casos de transtorno mental no âmbito escolar, surgiu a necessidade de conhecer o trabalho do assistente social que atua nestes dois estabelecimentos de ensino.

Para tanto, o profissional deve ter compreensão de que o sujeito deve ser acolhido em sua integralidade, a partir de uma perspectiva psicossocial prezando assim, pela efetivação de direitos. Nesse sentido, os profissionais precisam estar atentos a estas características clínicas apresentadas pelo usuário durante o atendimento para assim poder acionar na equipe o profissional que possa atender à demanda.

A compreensão sobre o indivíduo em sua totalidade só é possível quando há a apreensão dos diferentes fatores que o determinam, sejam eles sociais, psíquicos, físicos, orgânicos, etc., e o trabalho na saúde mental coloca a necessidade do profissional enxergar o sujeito em suas múltiplas determinações.

O objetivo geral deste estudo é analisar as contribuições do Serviço Social para melhoria da saúde mental dos alunos do ensino médio das Escolas Estaduais CETI Professor Manuel Vicente Ferreira de Lima e Escola Prefeito Alexandre Montoril, GM3 no município de Coari/Amazonas/Brasil

Desse modo, o trabalho dos profissionais que formam a equipe multidisciplinar, dentre estes, o assistente social, o psicólogo, o psiquiatra, o professor, se concretiza, na prática do cotidiano, pela ação mediadora dos agentes sociais, isto é, pelos profissionais que se dedicam ao planejamento, execução e avaliação de atividades, que reduzam os problemas de saúde mental no ambiente escolar.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Iamamoto (2008), mostra que devido às questões sociais trazidas pelo neo liberalismo, a entrada do assistente social nas instituições de ensino se estenderam, porém vale ressaltar que na última década as políticas sociais de enfrentamento a pobreza e garantia de renda mínima através de política educacional entre outros aumentaram o fluxo de informações sobre as instituições educadoras.

Por ventura um dos principais desafios do assistente social no campo educacional hoje é compreender e ser capaz de fazer uma leitura crítica da realidade em que está situado, e partindo deste ponto optar por um exercício profissional convergente com as diretrizes ético-político profissional, desenvolvendo novas relações e tendências desvinculadas às políticas conservadoras.

Para abranger a inserção do serviço social em todas as áreas do setor educacional provendo melhoria para o aluno, comunidade e escola (ALMEIDA, 2003), agrupa 4 focos centrais do trabalho do Assistente Social na Educação.

- Garantia do acesso da população à educação escolariza – concessão de bolsas, definição de critérios de elegibilidade institucional, elaboração de diagnósticos populacionais para ampliação da capacidade de cobertura institucional, a mobilização e a organização política de grupos sociais.

- Garantia da permanência da população nas instituições educacionais – ações interinstitucionais dirigidas para a mobilização da rede de proteção social local, como serviços de saúde, de transporte, os Conselhos Municipais ligados aos diversos campos dos direitos sociais e os programas e projetos sociais das demais instâncias governamentais. São ações que favorecem desde o encaminhamento para atendimento na rede de serviços sociais, até a inclusão em programas sociais que incidem diretamente sobre as condições objetivas da população no que diz respeito à permanência dela ou de alguns membros no sistema educacional.

Garantia da qualidade dos serviços prestados no sistema educacional – são desenvolvidas atividades conduzidas por assistentes sociais, como por equipes multiprofissionais. São atividades promovidas como parte de um processo de formação ampliada da população com a perspectiva de uma educação alicerçada na luta pela conquista e ampliação da cidadania. A organização de atividades com responsáveis, com a comunidade local, com os próprios alunos e profissionais da educação para tratar de questões relacionadas

aos problemas e desafios sócio-institucionais, é parte de um processo social e educacional no qual professores, assistentes sociais, sociólogos, sanitaristas, psicólogos e outros profissionais têm contribuído e participado exclusivamente.

Fortalecimento da proposta e ações de gestão democrática e participativa da população no campo educacional – são atividades desenvolvidas junto a segmentos sociais como coletivos e grêmios estudantis, sindicatos, associações de pais, moradores e profissionais da educação no sentido de instrumentalizar e apoiar os processos de organização e mobilização sociais no campo educacional. (ALMEIDA, 2003)

Segundo Libânio (2008), Pensar a atuação do assistente social na área de educação requer pensar a política educacional em sua dinâmica e estrutura, de fato que a escola represente simbólica e objetivamente de forma mais completa a área de educação, muitas vezes este privilégio do espaço escolar como local de atuação dos assistentes sociais conduz a uma leitura reducionista e equivocada da política educacional e, por consequência, das atividades profissionais e do mercado de trabalho do profissional de serviço social.

Primeiramente, é necessário admitir que há, de fato uma inter-relação entre as políticas educacionais, a organização e a gestão das escolas, as práticas pedagógicas na sala de aula e o comportamento das pessoas. As políticas educacionais e diretrizes organizacionais e curriculares são portadores de intencionalidades, ideias, valores atitudes, práticas, que influenciam as escolas e seus profissionais na configuração das práticas formativas determinando um tipo de sujeito a ser educado. (LIBANEO, 2008, p. 14)

Libânio (2008), continua dizendo que a estrutura da política educacional em áreas como a da educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, a educação superior e a educação de jovens e adultos. E em todas elas existem assistentes sociais atuando, seja direta ou indiretamente, sendo que em muitas já há algumas décadas. Vale salientar que o avanço da política educacional no conjunto de práticas sociais que regulamenta, seja no conjunto das profissionais e instituições que fazem parte, mostra tanto a diversidade de como inserir e recuperar o referido trabalho do profissional de serviço social no âmbito educacional sob o contexto que a própria categoria desconhece a política desse setor.

Contudo, Almeida (2003), aponta que existem atividades e ações que visam garantir a permanência da população nas instituições de ensino. Dentre estas atividades encontram-se as instituições internas e suas ações dirigidas para mobilizar a rede de proteção social como os serviços de saúde, transporte, Conselhos Municipais ligados e direitos sociais, além dos projetos sociais das demais instâncias e programas governamentais.

Almeida (2003) afirma que são essas ações que favorecem desde o encaminhamento para atendimento na rede de serviços sociais que incidem diretamente sobre as condições da população no que diz respeito à permanência dela ou de alguns de seus componentes no sistema educacional mais próxima até a inclusão em programas sociais.

Segundo Silva (2000), embora as políticas sociais e políticas educacionais estejam inseridas por meio de um mesmo contexto, é perceptível que a presença do profissional de Serviço social ainda se torna muito pouco, mostrando a ineficiências de muitos projetos sociais devido à demanda da comunidade e em contrapartida a desinformação de seus direitos.

Durante muitos anos a associação entre Serviço Social e educação esteve, quase que de forma automática, relacionada ou ao campo da formação profissional ou à dimensão educativa do trabalho dos assistentes sociais. As razões não nos são desconhecidas: uma

franca alteração no perfil do mercado de trabalho, no que se tange à efetiva atuação dos assistentes sociais no âmbito dos estabelecimentos e da política educacional ao longo dos anos 70 e parte dos 80, (ALMEIDA: 2000a, 19).

O autor ainda continua a defender a prática de atuação do assistente social na educação tendo como base pesquisas que evidenciam sua necessária participação frente questão social.

A afirmação do debate e das práticas sobre educação popular que se estenderam para além dos muros institucionais, além do reconhecido avanço teórico e político que as abordagens sobre a formação dos assistentes sociais ganharam no final deste século, particularmente face à atuação da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) (ALMEIDA: 2000a, 20).

Vale salientar uma carência de uma interligação maior entre os polos dessa relação de Serviço Social e política educacional onde haja uma defesa sobre o ponto de vista teórico ou político para sustentar a necessidade de um assistente social na área da educação.

Entretanto Silva (2010), destaca que esta recente aproximação do Serviço Social no âmbito educacional provem dos avanços teóricos da profissão nas discussões em desdobrar o conhecimento e a ação profissional, assim como suas estratégias de articulação aos movimentos sociais atuante em construção de novos projeto societário, onde a comunidade luta por cidadania mostrando-se um componente fundamental para sua unidade.

## **METODOLOGIA**

Para Creswell, (2009), a pesquisa pode ser do tipo mista pois compreende elementos de origem qualitativa e quantitativa. Para melhor desenvolvimento deste trabalho foi escolhida a pesquisa mista, pois permite selecionar as estratégias de investigação e utilizar três tipos de métodos: sequenciais, simultâneos e transformativo, possibilitando ainda ampliar o conhecimento dos resultados dos estudos.

A perspectiva da investigação realizada foi de cunho misto, de nível explicativo-descritivo, através de um estudo de caso com os professores, pedagogos, psicólogo, assistente social e gestoras da Escola Estadual em Tempo Integral - Ensino Médio Professor Manuel Vicente Ferreira Lima e Escola Estadual Prefeito Alexandre Montoril GM3, sobre as contribuições do serviço social para a melhoria da saúde mental dos discentes do ensino médio, dessas duas escolas.

De acordo com Alvarenga, (2014):

“ A triangulação consiste na combinação de métodos, técnicas, investigadores, fontes de informações, etc... Pode uma investigação quantitativa, ao mesmo tempo, ter dua descrição qualitativa. Uma investigação pode caracterizar-se como exploratória, mas de fato inclui elementos descritivos. É muito difícil que uma investigação seja puramente exploratória, descritiva, analítica, correlacional ou experimental, sem incluir parte das características de outros tipos e níveis de investigação (ALVARENGA, 2014, p. 61).

Para tanto serão utilizados métodos científico que utilizam diferentes técnicas estatísticas para quantificar opiniões e informações, onde serão adotados: pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo, pesquisa exploratória e aplicação de questionários, bem como entrevistas.

A pesquisa bibliográfica consiste na etapa inicial, análise, investigação, com o objetivo de reunir as informações e dados que servirão de base para a investigação e interpretação

Assim, a população da Escola Estadual CETI Professor Manuel Vicente Ferreira Lima,

público-alvo desta pesquisa, corresponde a 01 gestor escolar, 700 discentes, 40 professores, 02 pedagogos, totalizando 737 pessoas.

Por ser uma população muito grande, faremos um recorte e adotaremos como a amostra 01 gestor, 210 discentes, 15 docentes; 02 pedagogo, 01 assistente social, 01 psicóloga, 01 médico do CAPs, totalizando 231 participantes da pesquisa.

Já a população da Escola Estadual Prefeito Alexandre Montoril GM3, tem um público-alvo de 927 alunos, com 426 cursando o ensino médio.

Devido a população ter um número elevado fez-se um recorte e adotaremos como amostra, 30% dos alunos do ensino médio que corresponde a 127 alunos, 10 professores 01 gestor, 01 pedagogos, 01 assistente social, e 01 psicólogo. Totalizando 141 participantes.

O total geral da amostra entre as duas escolas abrange: 372 pessoas pesquisadas.

Adotamos a Amostragem Intencional ou Deliberada, que de acordo com Alvarenga, (2014, p. 68), “nesse tipo de seleção, o investigador decide os “casos típicos” de acordo com os critérios e os objetivos do estudo”. Assim, temos como amostra 01 gestor, 210 discentes, 04 docentes e 01 Pedagogo, 01 Assistente Social, 01 psicóloga, totalizando 218 participantes da pesquisa.

Devido a pandemia COVID – 19 utilizou-se as ferramentas tecnológicas pelo google forms e whatzap onde aplicou-se um questionário semiestruturado com perguntas previamente formuladas com discentes, docentes gestora e pedagogo, assistente social e psicólogo.

O questionário semiestruturado foi escolhido pois permitirá coletar dados através da entrevista em profundidade.

As entrevistas semiestruturadas é um meio termo entre as estruturadas e não estruturadas. Normalmente é feito com um questionário semiaberto, ou seja, um roteiro para a entrevista. O número de questões pode variar, dependendo da análise que se pretende realizar. Os entrevistados têm grande liberdade para responder às questões.

O questionário, segundo Gil, (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Portanto, os dados foram coletados simultaneamente para melhor obtenção dos resultados.

Antes foi realizada uma análise documental na literatura publicada sobre saúde mental, após foi aplicado questionários.

O processo começará com o que denominamos fase exploratória da pesquisa, tempo dedicado a interrogações preliminarmente sobre o objeto, os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais para levar a cabo o trabalho de campo, o qual foi realizado em fevereiro e março. Seu foco fundamental é a construção do projeto de investigação. Em seguida, estabelece-se o trabalho de campo que consiste no recorte empírico da construção teórica elaborada no momento. Essa etapa combina entrevistas, observações,



levantamentos de material documental, bibliográfico, instrucional etc. Ela realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação ou refutação de hipóteses e construção de teorias.

Os questionários semiestruturados serão analisados com base nos autores (JOHNSON; ONWUEGBUZIE; TURNER, 2007; PLUYE, 2012). Para estes autores a pesquisa com métodos mistos é uma combinação dos métodos de pesquisa qualitativos e quantitativos e tem por objetivo generalizar os resultados qualitativos, ou aprofundar a compreensão dos resultados quantitativos, ou corroborar os resultados (qualitativos ou quantitativos). Uma pesquisa que empregue métodos mistos, geralmente, é desenvolvida por um grupo de pesquisadores que possuem diferentes habilidades e competências em pesquisa e podem aplicar com coerência e precisão diferentes métodos.

As informações quantitativas coletadas foram processadas e apresentadas em gráficos estatísticos e as informações qualitativas foram apresentadas de maneira descritiva. Ambos os resultados foram analisados e interpretados para se chegar as considerações finais.

## RESULTADOS

Ao analisarmos a pesquisa apresentamos os seguintes resultados:

Segundo as perspectivas dos alunos a boa saúde mental é essencial para que as pessoas sejam saudáveis e consigam enfrentar as adversidades da vida de forma estável e equilibrada, ultrapassando os obstáculos que são apresentados a todo momento, nos diversos contextos que permeiam o cotidiano: nos relacionamentos pessoais e familiares, conjugais ou não; no ambiente de trabalho, não só em relação aos colegas, mas às realizações profissionais; nos aspectos sociais como um todo, influenciando a forma de ver o mundo e de lidar com o próximo.

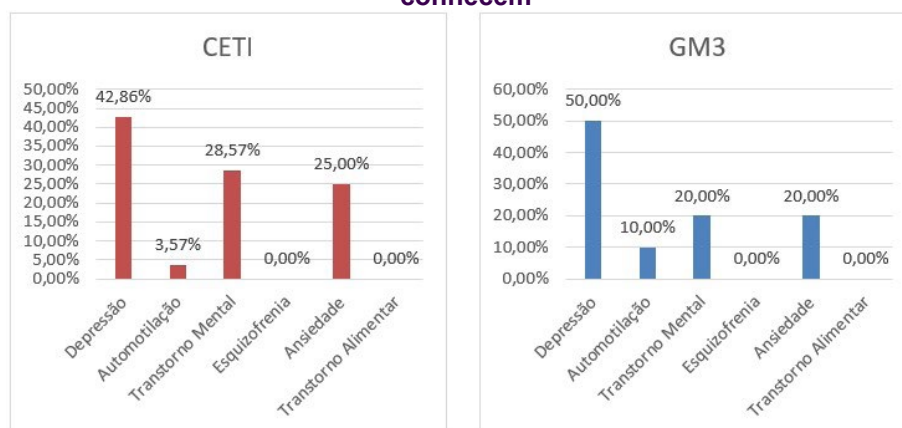
Portanto, na visão dos discentes é fundamental identificar os problemas mentais e ter consciência dos danos que estes podem causar na vida do indivíduo quando este não tem um acompanhamento e encaminhamento adequado.

Na fala do aluno 1, o mesmo diz que:

“É importante que tenha uma assistente social e psicóloga na escola, porque um atendimento por semana não é suficiente para nós melhorar psicologicamente”. (A.EECETI-1, entrevista concedida em 26 de junho de 2020).

Nota-se na fala do aluno que existe a necessidade de um atendimento efetivo de profissionais da equipe multidisciplinar na escola CETI, pois 4 atendimentos mensais não têm suprido a necessidade de atendimento da demanda.

**Gráfico 2 - Apresenta os tipos de transtorno mental que os professores das duas escolas mais conhecem**



**Fonte: Pesquisa de campo realizada com os professores do Ensino Médio da Escola em Tempo Integral CETI professor Manuel Vicente Ferreira Lima e Prefeito Alexandre Montoril-GM3, junho 2020, Coari-Am, Brasil.**

Conforme o Gráfico 2, observa-se que a maioria dos professores conhecem os transtornos mentais como a depressão, transtorno mentais, ansiedade e automutilação.

Segundo relato do Professor 2, a mesma fala que,

“É muito triste ver os alunos com braços cortados, me pergunto as vezes o que está acontecendo com esses jovens. Essa geração está completamente doente, sem limites e sem acompanhamento familiar”. (PEECETI-2. Entrevista concedida em 23 de junho de 2020).

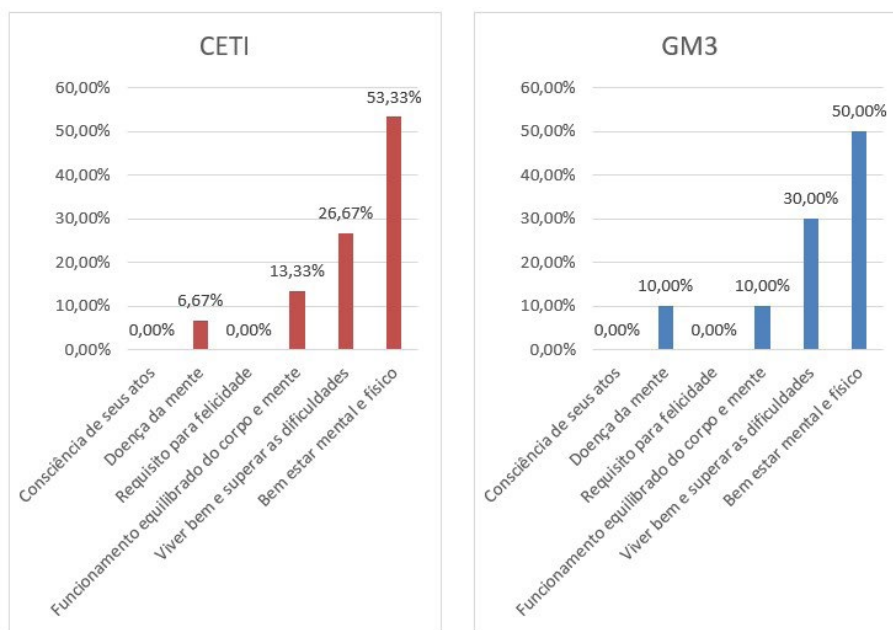
Observa-se na fala do Professor 2 uma preocupação com a família, pois na contemporaneidade devido ao excesso de trabalho poucos pais dão atenção aos seus filhos.

Devido ao convívio diário, é importante que os professores fiquem atentos às mudanças de comportamento dos alunos, a fim de prevenir a evolução de problemas de saúde físicos e mentais.

Alguns sinais podem indicar que o adolescente precisa de ajuda, como tristeza, irritabilidade, tédio, agressividade, oscilação constante de humor, falta de concentração, queda no desempenho escolar, uso de drogas, dificuldade de interação e pensamentos de morte.

É importante ressaltar que a função do professor não é realizar o diagnóstico e o tratamento de transtornos mentais, e sim relatar suas percepções, orientar a família e encaminhar o aluno para profissionais especializados, como médicos e psicólogos.

**Gráfico 3 - Apresenta a opinião dos professores das duas escolas pesquisadas sobre saúde mental escolar**

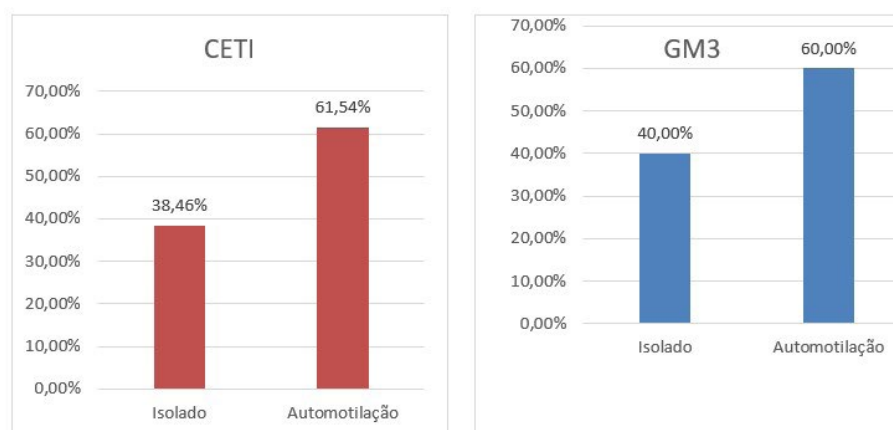


Fonte: Pesquisa de campo realizada com os professores do Ensino Médio da Escola em Tempo Integral CETI professor Manuel Vicente Ferreira Lima e Escola Estadual Prefeito Alexandre Montoril,, junho 2020, Coari-Am, Brasil.

Segundo a opinião dos professores concernente a percepção do conhecimento sobre de saúde mental escolar, a maioria afirma que para ter uma saúde mental estável é necessário está bem tanto de forma física mental quanto física, e também viver de forma consciente na superação das dificuldades da vida.

Elias (2003) aponta que o baixo desempenho escolar aparece frequentemente associado a problemas socioemocionais, o que constitui um fator de risco para distúrbios psicossociais na adolescência e que indivíduos com problemas dessa natureza apresentam déficits em habilidades de solução de problemas interpessoais e problemas de comportamento. Motta (2003) também aponta que a associação entre dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamento tem sido objeto de estudo por constituir fator de risco ao desenvolvimento das crianças.

**Gráfico 4 - Traz os Tipos de comportamentos observados pelo professor**

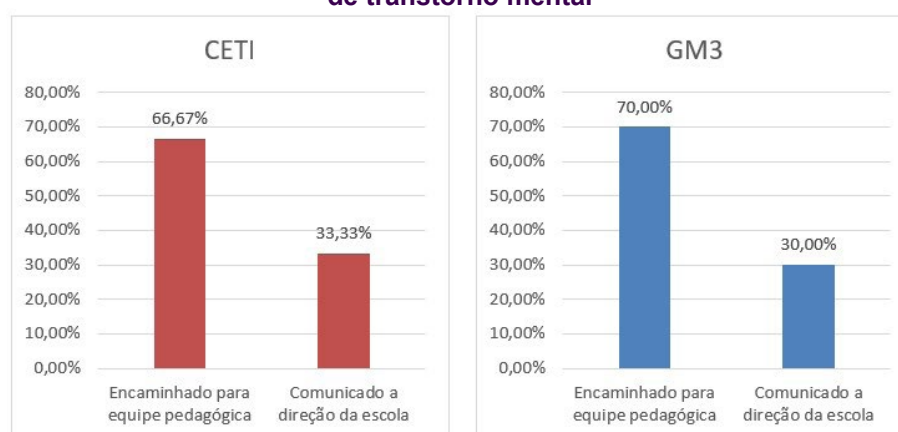


Fonte: Pesquisa de campo realizada com professores do Ensino Médio da Escola em Tempo Integral CETI professor Manuel Vicente Ferreira Lima e Escola Estadual Prefeito Alexandre Montoril, junho 2020, Coari-Am, Brasil.

Segundo respostas dos professores referentes aos comportamentos observados de alunos concernentes a problemas mentais a maioria afirma que esses comportamentos são perceptíveis através da automutilação e dos isolamentos dos mesmos.

Segundo Bianchi (2005), a manifestação simultânea de dificuldades comportamentais e escolares amplia a possibilidade de problemas nos contextos social e acadêmico, com prejuízo nos relacionamentos interpessoais e interferência no ajustamento social, favorecendo a tendência ao isolamento social, com risco de comportamento antissocial. Além disso, as dificuldades de aprendizagem e a percepção de limitações quando comparadas ao grupo de iguais leva as crianças a apresentarem sentimentos de menos valia e impotência.

**Gráfico 5 - Apresenta as Ações realizadas pelos professores após a identificação de algum tipo de transtorno mental**



**Fonte: Pesquisa de campo realizada com os professores do Ensino Médio da Escola em Tempo Integral CETI professor Manuel Vicente Ferreira Lima e Escola Estadual Prefeito Alexandre Montoril- GM3, junho 2020, Coari-Am, Brasil**

Segundo informações de professores, após observações de alunos com transtorno mentais, foi comunicado a equipe pedagógica e a direção escolar, para que possam tomar as medidas cabíveis.

A construção da identidade e a socialização são traços marcantes da adolescência e acontecem principalmente na escola, onde há uma interação diária entre alunos e professores com diferentes histórias de vida e personalidades.

Nesse ambiente, também são recorrentes relatos de jovens que vivem situações de conflito, preconceito, discriminação, entre outros problemas que afetam o clima escolar e sua saúde mental.

Por isso, a escola tem como responsabilidade tornar o espaço mais acolhedor, prezando pela diversidade e o respeito entre funcionários, gestores, alunos e professores, para auxiliar no processo de inclusão, na diminuição da evasão escolar e na prevenção do bullying.

A saúde mental consiste em um equilíbrio emocional que permite o indivíduo conviver de maneira saudável em sociedade, em geral a saúde mental está relacionada a uma série de fatores psicológicos que se desenvolvem desde a infância. No Brasil o serviço social é o setor responsável pela manutenção da saúde mental em comunidades vulneráveis socioeconomicamente.

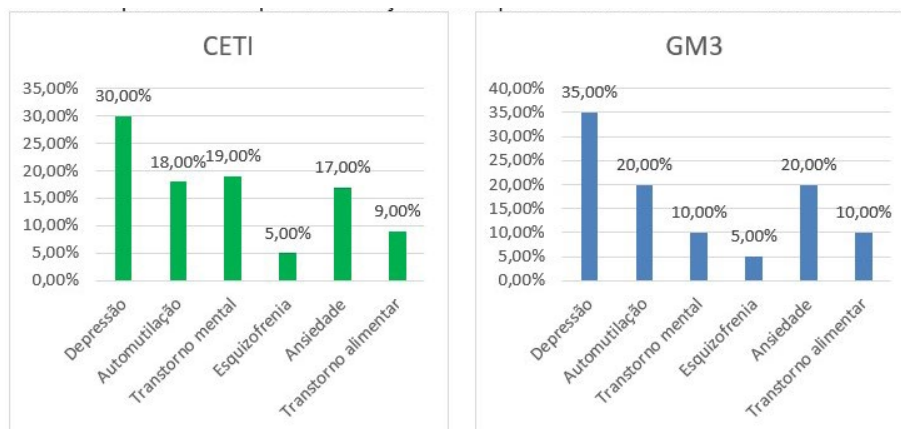
O serviço social age como um importante catalisador no processo de humanização do tratamento psicológico e psiquiátrico que em outrora tratavam o paciente como incapaz de ser encaixada na estrutura social a qual pertencia. O serviço social cumpre a sua função social na medida em que utiliza recursos do governo para dar acesso ao tratamento para pessoas carentes que não possuem condições financeiras para custear o tratamento.

O serviço social deve estar sempre atrelado à necessidade de manter um equilíbrio na saúde mental dos indivíduos, analisar meticulosamente cada caso encaminhado é indispensável para que os recursos sejam utilizados de maneira eficiente.

O processo de reabilitação social é a principal função do serviço social e deve ser estruturado sempre em conjunto com uma equipe interdisciplinares capacitadas, manter o tratamento psiquiátrico acessível à populações vulneráveis é a melhor maneira de minimizar a sobrecarga nos CAPS (Centros de Atenção Psicossocial) e instituições psiquiátricas.

Os transtornos mentais implicam em alterações no comportamento, na emoção e no sistema cognitivo do indivíduo, na maneira que a pessoa tem de perceber e conhecer a realidade que a cerca. Existem mais de 200 tipos de transtorno mentais, que foram classificados em categorias, divididos em quatro grupos: Transtornos Psicóticos (alucinações), Transtornos Neuróticos (a pessoa permanece consciente, mas sofre disfunções como a fobia, por exemplo), Transtornos Orgânicos (doenças orgânicas e alterações cerebrais podem causar os transtornos mentais) e, por fim, os Transtornos Funcionais (aqueles em que não se consegue identificar a causa).

**Gráfico 7 - Apresenta os tipos de doença mental que os alunos do CETI e GM3 conhecem**



**Fonte: Pesquisa de campo realizada com os alunos do Ensino Médio da Escola em Tempo Integral CETI professor Manuel Vicente Ferreira Lima e Prefeito Alexandre Montoril -GM3, junho 2020, Coari-Am, Brasil**

Verifica-se que a maioria dos alunos entrevistados das duas escolas tem conhecimento sobre as doenças mentais. O maior índice apontados pelos alunos é a depressão.

É nessa fase da vida que o desenvolvimento social e escolar evolui a pleno vapor. A “depressão pode ser particularmente perigosa quando ocorre entre os 12 e 17 anos “pois nessa fase o adolescente é mais suscetível a apresentar um quadro grave rapidamente”. Infelizmente, os sintomas depressivos são as vezes acompanhados de uma tendência a consumir álcool e maconha exageradamente e aumentam o risco de suicídio

Afinal, não é por acaso que se manifestam tão frequente e fortemente, junto com todos estes enigmas, várias complicações durante a adolescência, tais como a delinquência, a toxi-

comania, as depressões, as rebeldias e transgressões, as marcas e sintomas corporais (por exemplo, as bulimias e anorexias) – cada vez mais frequentes entre os adolescentes hoje. Em muito, estas complicações se devem, justamente, ao intenso trabalho psíquico próprio a este conflituoso tempo da constituição psíquica, que é a adolescência, que, com a modernidade, passou a exigir maior esforço por parte destes sujeitos, tornando-se mais difícil e problemático, uma vez que os dispositivos simbólicos sociais organizadores desta passagem para a vida adulta, nas sociedades tradicionais, perderam sua eficácia com a modernidade

A adolescência, para a psicanálise, passou, então, a ser um tempo não atrelado à faixa etária, mas, sim, a um não lugar, que leva a diversos movimentos, e estes conduzem a um intenso trabalho de reorganização psíquica, que, por si só, já contém elementos suficientes para abrir espaço a novas irrupções de formações psicopatológicas na adolescência. Rassial (1999), em *Loucura e adolescência*, também menciona que é frequente a entrada na psicose, por exemplo, no registro de uma crise adolescente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verifica-se que tanto os alunos como profissionais de educação têm conhecimento dos problemas de saúde mental que tem sido enfrentando nestes estabelecimentos de ensino, e este conhecimento é adquirido através de palestras e seminários que são realizados de forma intensiva durante o ano letivo. Detectou-se ainda que a depressão e a automutilação são os transtornos mais conhecidos entre os adolescentes.

Nesse contexto, sabe-se que a adolescência é uma fase de diversas transformações do ser humano, é neste período, que ocorre diversas mudanças: físicas, psicológicas e sociais. Entretanto, muitos pais as vezes não percebem que nesse período de crescimento ocorre regressão e estes vem acompanhado de problemas mentais.

É notório que existe diversos problemas de transtorno mental nos alunos das duas escolas, verificou-se ainda que a clientela que demanda atendimento pelo profissional em serviço social é enorme, entretanto, são atendidos apenas uma vez na semana, este fato nos revela a falta de políticas públicas no campo educacional, pois as escolas necessitam de um atendimento efetivo. Outro fato que nos chamou a atenção é que o município de Coari-Am com mais 85mil habitantes, possui apenas um psiquiatra no CAPS para atender toda a população.

Apesar de todas as limitações e entraves o profissional em assistência social tem identificado os fatores psicológicos e psicossociais que tem afetado os alunos, e tem realizado medidas preventivas e interventivas de maneira a contribuir com a saúde mental dos discentes.

Dessa forma, ressalta-se que o serviço social tem contribuído de forma gradativa para a melhoria da saúde mental dos alunos das Escolas Estaduais em Tempo Integral CETI, Professor Manuel Vicente Ferreira Lima e Escola Estadual Prefeito Alexandre Montoril-GM3, e o grande desafio posto ao assistente social na atualidade é estimular vínculos familiares, que na maioria das vezes, é rompido devido à ausência de informações e mitos que ainda circundam a questão do tratamento destinada a pessoas com transtornos psíquicos. Para intervir nesta área, é necessário realizar um trabalho de base com os familiares e todos os profissionais em educação e outros profissionais da área de saúde, pois o tratamento para se tornar eficaz necessita

do acompanhamento de todos.

## REFERÊNCIAS

A ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. Educação pública e serviço social. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 63, 2003.

ALVARENGA Estelbina Miranda, *Metodologia da Investigação quantitativa e qualitativa 2ª Edição*, Assunção, 2014.

ALVARENGA Estelbina Miranda. Docente de Metodologia de Investigação Científica. Assessora de: Projetos, TCC, Tese de Mestrado e Tese Doutorado, Assunção-2016.

BANDIN, J. M.; SOUGEY, E. B.; CARVALHO, T. F. Depressão em crianças: características demográficas e sintomatologia. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, v. 44, n. 1, p. 27-32, 1995.

Bianchi, S. H. (2005). Eventos de vida, autoeficácia e autoconceito de crianças com bom desempenho escolar e dificuldades comportamentais. Tese de Doutorado., Ribeirão Preto, SP, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. [ Links ]

CRESWELL, John W. *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, California: Sage, 2009.

Elias, L. C. S. (2003). Crianças que apresentam baixo rendimento escolar e problemas de comportamento associados: caracterização e intervenção. Tese de Doutorado. Programa de pós-graduação em psicologia. Ribeirão Preto, SP, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. [ Links ]

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

Gil, A. C. (2010). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6ª ed.) São Paulo: Atlas.

IAMAMOTO, Marilda Villela. *O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. *Renovação e conservadorismo no serviço social*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. *Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social*. São Paulo: Cortez, 2007

\_\_\_\_\_. *Serviço Social em tempo de capital fetiche*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

JOHNSON, R. B.; ONWUEGBUZIE, A. J. *Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come*, *Educational Researcher*, vol.33, 2004, pp.14-26, 2004.

JOHNSON, R. B.; ONWUEGBUZIE, A. J.; TURNER, L. A. *Toward a Definition of Mixed Methods Research*. *Journal of Mixed Methods Research*, vol.1, pp.112-133, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, 2012.

Motta, A M. A (2003). Programa de Habilidades de Solução de Problemas Interpessoais para crianças com dificuldade de aprendizagem e de comportamento. Programa de Pós-graduação em Saúde Mental. Ribeirão Preto, SP, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo

SAMPIERI, H. Roberto:COLLADO, F. Carlos: LUCIO, B. Maria Del Pilar. Metodologia da Pesquisa. Editora McGraw Hill, 5ª ed. 2014.

Silva MG, Costa ME. Desenvolvimento psicossocial e ansiedades nos jovens. *Análise Psicológica*. 2005;2:111-127.



**Diferenças metodológicas que contribuem para amenizar as dificuldades de leitura, escrita e interpretação dos alunos do 9º ano do ensino fundamental II das Escolas Estaduais Nossa Senhora do Perpétuo Socorro e Prefeito Alexandre Montoril-GM3, no município de Coari- Amazonas-Brasil**

**Methodological differences that contribute to allified the difficulties in reading, writing and interpretation of 9th grade students of elementary School II Of Nossa Senhora do Perpetual Socorro and Mayor Alexandre Montoril-GM3, In The Municipality Of Coari-Amazonas-Brasil**

---

*Maria Marcondes Carvalho Gama*

*Professora da Rede Estadual do município de Coari- Amazonas, Graduada em Licenciatura Plena em letras- Universidade do Estado do Amazonas-UEA. Especialização em Ensino da Língua Portuguesa / Faculdade Táhirih. Mestrado e Doutorado em Ciências da Educação- Faculdade Del Sol – Unades / Paraguay.*

*<https://orcid.org/ID:0000-0002-2054-3024>*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.79.15

## RESUMO

O presente estudo traz em seu bojo o estudo sobre as “Diferenças Metodológicas que contribuem para amenizar as dificuldades de leitura, interpretação e escrita dos alunos do 9º ano do ensino fundamental II das Escolas Estaduais Nossa Senhora do Perpétuo Socorro e Prefeito Alexandre Montoril – GM3, no município de Coari-Amazonas-Brasil”. A relevância desse trabalho se deu devido as inúmeras dificuldades apresentadas pelos discentes nesta área de conhecimento. Para tanto, o objetivo geral desse estudo é analisar as metodologias que podem contribuir para amenizar as dificuldades de leitura e escrita. Sendo assim, fez-se necessário indagar os professores sobre as metodologias que estão sendo utilizadas para atenuar essa problemática.

**Palavras-chave:** escola. leitura. interpretação. escrita. metodologias.

## ABSTRACT

The present study brings in its core the study on the "Methodological Differences that contribute to alleviate the difficulties of reading, interpretation and writing of students of the 9th year of elementary school II of the Nossa Senhora do Perpétuo Socorro and Mayor Alexandre Montoril State Schools - GM3, in the municipality of Coari-Amazonas-Brazil". The relevance of this work was due to the numerous difficulties presented by the students in this area of knowledge. Therefore, the general objective of this study is to analyze the methodologies that can contribute to alleviate the difficulties of reading and writing. Therefore, it was necessary to ask teachers about the methodologies that are being used to alleviate this problem.

**Keywords:** school. reading. interpretation. writing. methodologies.

## INTRODUÇÃO

A pesquisa, tem como título as “Diferenças Metodológicas que contribuem para amenizar as dificuldades de leitura, interpretação e escrita dos alunos do 9º ano do ensino fundamental II das Escolas Estaduais Nossa Senhora do Perpétuo Socorro e Prefeito Alexandre Montoril – GM3, no município de Coari-Amazonas-Brasil”.

A escolha da temática se deu devido a um número elevado de alunos com problemas na leitura, interpretação e escrita no 9º ano do Ensino Fundamental II, dessas duas escolas da rede estadual de ensino. Para tanto, conhecer, identificar e procurar tentar solucionar as dificuldades de leitura, interpretação e escrita é de fundamental relevância para qualquer docente.

Desse modo, sabe-se que a aquisição de linguagem escrita, quando deficitária, implica em problemas na escrita e na leitura, aspecto que se reflete na capacidade do aluno interpretar e produzir textos; e esse é um problema que afeta o aproveitamento em todas as disciplinas e exige por parte do professor de Língua Portuguesa, uma intervenção pedagógica voltada ao processo ensino-aprendizagem, para diminuir as dificuldades apresentadas pelos alunos nesse campo. Portanto, o objetivo geral dessa pesquisa foi analisar as metodologias que podem contribuir para amenizar as dificuldades de leitura, interpretação e escrita dos alunos do 9º ano do

Ensino Fundamental II das Escolas Estaduais Nossa Senhora do Perpétuo Socorro e Prefeito Alexandre Montoril-GM3, no município de Coari-Amazonas-Brasil.

Segundo Maruny, (2000) “Aprender é ampliar as fronteiras do pensamento. Ensinar não é apenas transmitir informações a um ouvinte. É ajudá-lo a transformar suas ideias. Para isso, é preciso conhecê-lo, escutá-lo atentamente, compreender seu ponto de vista e escolher a ajuda certa de que necessita para avançar.

Desse modo, é relevante ajudar o aluno a transformar sua realidade, fornecendo ferramentas metodológicas diversificadas que possam intervir neste processo de aprendizagem, ajudando-os a avançar, a compreender e a adquirir novas habilidades.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O processo de leitura e escrita são duas atividades interligadas, complexas, social, cultural e educativa. O processo de leitura e escrita no contexto escolar deve ser desenvolvido gradativamente e competentemente pelo professor, na busca de ensinar os educandos a utilizar-se da estrutura da língua adequadamente. Nesse contexto, cabe à escola ao identificar a dificuldade de aprendizagem, seja na leitura ou escrita tomar providências para sanar tais dificuldades desses alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, evitando que estes sofram demasiadamente por não dominarem tanto a leitura como a escrita.

Segundo Maruny, (2000), o educador é o ator principal ativo da aprendizagem de seus alunos, pois as crianças e adolescentes não aprendem facilmente por si mesmas. Aprendem reflexivamente porque alguma pessoa as coloca em situação de refletir. O educador auxilia os educandos com e sem dificuldade na leitura e na escrita, trabalhar a partir do pensamento de cada uma, considerando, com clareza, o que cada um pode aprender em cada caso, ou seja, realizar atividades que trabalhem tanto com os que já sabem ler e escrever, bem como os outros que ainda não tem essas habilidades.

O professor além de observar as diferenças nas experiências vividas nas capacidades e maturidade das crianças, na linguagem oral, nos valores culturais em relação a cultura escrita e a cultura escolar, deve conhecer a bagagem de conhecimento que cada aluno traz consigo para que não ocorra descaso. É de fundamental relevância observar as atitudes das crianças para com os adultos e para com a aprendizagem das normas, na motivação, nos estilos de aprendizagem, na adaptação emocional e social.

De acordo com Kuenzer, (2002, p. 101), “Leitura, escrita e fala não são tarefas escolares que se esgotam em si mesmas; que terminam com a nota bimestral. Leitura, escrita e fala – repetindo – são atividades sociais, entre sujeitos históricos, realizadas sob condições concretas”, promovendo a formação do sujeito crítico e reflexivo, uma vez que é através do desenvolvimento dessas habilidades que os estudantes podem posicionar-se em situações, sejam elas cotidianas ou não, com autonomia. Cabe à escola a tarefa de oportunizar ao estudante situações de ensino-aprendizagem que contextualizem os conhecimentos que os mesmos já trazem quando chegam a escola e os que vão adquirindo nas aulas, sem que haja ruptura.

O ponto de partida para uma leitura verdadeira e significativa é a formação do leitor crítico, sensibilizando da sua responsabilidade diante do ato de ler e da realização de uma leitura

compreensiva, mais criteriosa, e diante da formação do cidadão é necessário agir e interagir em seu meio social.

Para Luckesi, (1994, p. 144),

“o livro didático, de forma alguma, deve ser instrumento descartável no processo de ensino. Ele é um instrumento importante, desde que tem a possibilidade de registrar e manter, com fidelidade e permanência a mensagem. O que está escrito permanece escrito; não é tão perecível quanto à memória viva”.

Pode-se afirmar que formar um leitor crítico não é tarefa fácil, entretanto fica claro que se trata de algo extremamente significativo para o aluno. As mudanças no currículo do ensino fundamental II contemplam disciplinas que abordam conteúdos, que dão significado e reflexos na vida cotidiana. Assim, a leitura contribui não somente para a formação intelectual do indivíduo, mas para a formação moral e cultural, sendo um conhecimento de base para todos os outros que pode vir a adquirir ao longo da vida, além de servir também de entretenimento e prazer. É função da escola ensinar esse tipo de leitura sob estes paradigmas.

Para Kleiman, (1998, p. 51):

“o leitor proficiente faz escolhas baseando-se em predições quanto ao conteúdo do livro. Essas predições estão apoiadas no conhecimento prévio, tanto sobre o assunto (conhecimento enciclopédico), como sobre o autor, a época da obra (conhecimento social, cultural, pragmático) o gênero (conhecimento textual). Daí ser necessário que todo programa de leitura permita ao aluno entrar em contato com um universo textual amplo e diversificado”.

É importante proporcionar para os alunos diversificadas situações nas quais a leitura esteja em foco, pois se aprende ler lendo e a interpretar o que leu interpretando. No entanto, para se formar um leitor crítico o mais coerente é propor para o estudante a leitura crítica.

Segundo Kleiman, (1998, p. 49),

“quando falamos de estratégias de leitura, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira como ele manipula o objeto: se sublinha próxima atividade começar, se relê”.

É importante, trabalhar a leitura com estratégias, as quais, oportunizem aos alunos adquirirem certa familiaridade para abordar o texto, adquirindo intimidade com o escritor e criando maneiras próprias e confortáveis de entrar em contato com a leitura e compreender o que leu. No entanto, não são suficientes para garantir que o trabalho com a leitura na sala de aula se concretize, fazendo necessário, um planejamento cuidadoso e principalmente coerente com a realidade do aluno.

Diante disso, é importante também que a escola ofereça condições para que se realize a leitura no seu contexto, dispondo de biblioteca ou sala especializada para tal atividade. Se a instituição dispõe deste espaço, já terá dado um importante passo para a formação do leitor crítico. No entanto, só o espaço em si não é suficiente para assegurar a prática da leitura na escola.

Para Carvalho, (2002), o aprendizado da leitura se mostra de forma mais eficiente quando os leitores já apresentam um conhecimento sobre as tipologias textuais, as características, estruturas dos textos que irão trabalhar. A variedade textual se apresenta para os alunos como informações que, geralmente não são tão simples para sua compreensão, como podem se pen-

sar, principalmente no caso de leitores iniciantes. Com base nisso, é importante trabalhar desde cedo com os alunos a língua escrita e as suas regras, de maneira tranquila, sem excesso de cobranças, mas buscando oferecer condições para que os futuros leitores possam compreender os textos, tornando-se bons escritores.

Ao encontrar dificuldades em partes importantes de um texto, o aluno deve voltar a elas sistematicamente. É necessário sempre repetir a leitura de um texto, não importa se o texto for grande ou de difícil entendimento, fazer leitura e releitura ajuda a compreender todas as informações detalhadamente do texto, é sempre interessante analisar, relendo inúmeras vezes. Uma boa estratégia costuma ser uma mudança de tópico de estudo e um posterior retorno aos trechos mais difíceis.

É necessário que o aluno tome notas do essencial do que está lendo também pode ser uma boa ideia. Tomar notas não significa copiar simplesmente o texto que está sendo analisado. Geralmente não se tem muito tempo de reler novamente os textos originais, e, portanto, tomar notas utilizando suas próprias palavras é extremamente importante. Principalmente, porque sintetizar o conteúdo lido implica em tê-lo compreendido.

O processo da leitura é lento e gradual, no qual não se deve restringir apenas a uma mera decodificação dos signos linguísticos, mas também abranger o processo dinâmico de compreensão do que é lido. Percebe-se que uma das maiores dificuldades do indivíduo que precisa fazer leitura é a falta de concentração, para isso requer uma leitura lenta, que beneficiará uma melhor interpretação de textos.

Vale ressaltar, que para facilitar a interpretação de texto, é preciso fazer leitura de textos bem diferentes no dia a dia, como também adquirirá um leque de informações enriquecendo o vocabulário, e melhorando assim a escrita.

Assim, aprender é modificar comportamentos e aprender resolver problemas, e apropriar-se de respostas. Sabe-se que não há fórmulas prontas para ensinar a leitura e interpretação de texto, mas existem trajetórias que se definem dentro de cada ambiente em que os alunos estão inseridos. Caminhos possíveis pela escolha de quem aprende e com a mediação para outros horizontes de quem ensina. “O propósito é compreender a leitura, tentando desmistificá-la, por meio de uma abordagem despretensiosa, mas que permita avaliar aspectos básicos do processo, dando margem a se conhecer mais propriamente o ato de ler.” (MARTINS, 2000, p.14).

É importante sempre dar valor ao conhecimento prévio e ao contexto em que os alunos estão inseridos, nota-se a relevância no desempenho da leitura e interpretação. Através dessas informações poderá agir na motivação para desenvolver atividade que possibilitem um intenso processo na aprendizagem, assim faz-se com que o aluno reflita e sinta-se investigador a perguntar, e assim, capacitando a compreender, criticar e transformar o que o cerca.

De acordo com o pensamento de Freire, (1989), a leitura é importante no sentido de oferecer ao homem a compreensão do mundo e é através dessa relação que é possível a descoberta da realidade sobre a vida. O processo da leitura se inicia do momento em que a escrita passa a ser foco de atenção da criança por influência dos estímulos do ambiente cultural no qual ela está inserida. Ler não é apenas decodificar as palavras, mas compreender o que o autor quer dizer nos textos em diversas formas de comunicação escrita. É compreender o real propósito que os autores expressam, e ao mesmo tempo oferece vantagem para aqueles que tomam a

leitura como um hábito necessário em sua vida. De acordo com os PCN's, (2001, p. 54.).

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégia de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade.

Dessa forma, a capacidade para aprender está ligada ao contexto pessoal do indivíduo. A leitura de mundo e da palavra, dentro de um contexto escolar desenvolve a capacidade do leitor a compreender e interpretar o texto. A leitura e a escrita favorece a aquisição de novos conhecimentos, a efetivação das relações interpessoais, para a comunicação de seu mundo pessoal e social. Quando um sujeito apresenta dificuldades na aprendizagem poderá tornar-se frustrado diante da sociedade.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa foi realizada de forma quali-quantitativa empregando métodos mistos de nível explicativo-descritivo. Através de um estudo de caso sobre as metodologias aplicadas na leitura, interpretação e escrita dos alunos do 9º ano das Escolas Estaduais Nossa Senhora do Perpétuo Socorro e Prefeito Alexandre Montoril-GM3. Para tanto, abrangeu-se dois tipos de pesquisas com métodos qualitativos e quantitativos

A pesquisa com métodos mistos combina os métodos de pesquisa qualitativos e quantitativos e tem por objetivo generalizar os resultados qualitativos, ou aprofundar a compreensão dos resultados quantitativos, ou corroborar os resultados (qualitativos ou quantitativos). Uma pesquisa que empregue métodos mistos, geralmente, é desenvolvida por um grupo de pesquisadores que possuem diferentes habilidades e competências em pesquisa e podem aplicar com coerência e precisão diferentes métodos (JOHNSON; ONWUEGBUZIE; TURNER, 2007; PLUYE, 2012).

As estratégias de investigação selecionada foi a dos métodos simultâneos, por meio de entrevista em profundidade semiestruturada e aplicação de formulário quantitativo que visa estabelecer um ordenamento dos atributos considerados mais relevantes pelos entrevistados.

Os procedimentos metodológicos adotados foram: pesquisa exploratória, pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, com a aplicação de questionários e/ou entrevistas.

Segundo Estelbina Miranda, é na pesquisa de campo que realiza-se as entrevistas, aplicação de questionário, ou outros instrumentos. Para assim coletar os dados com precisão.

A pesquisa exploratória consiste na realização de um estudo para a familiarização do pesquisador com o objeto que está sendo investigado durante a pesquisa.

A pesquisa bibliográfica consiste na etapa inicial de todo o trabalho científico ou acadêmico, com o objetivo de reunir as informações e dados que serviu de base para a construção da investigação proposta a partir de determinado tema.

A pesquisa de campo é uma das etapas da metodologia científica de pesquisa que corresponde à observação, coleta, análise e interpretação de fatos e fenômenos que ocorrem dentro de seus nichos, cenários e ambientes naturais de vivência.

Assim, para Hernández Sampieri e Mendoza, (2008), “cada estudo misto envolve um trabalho único e um desenho próprio. Certamente é uma tarefa “artesanal”; no entanto, realmente podemos identificar modelos gerais de desenhos que combinam os métodos quantitativo e qualitativo e que orientam a construção e o desenvolvimento do desenho específico. Dessa forma, os dados no método misto são fundidos e produzem informações que se apoiam mutuamente, facilitando uma interpretação mais profunda do fenômeno investigado.

Outrossim, todos os dados foram analisados e confrontados para análise e obtenção de resultados.

Desta forma, a população da Escola Estadual Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, tem como público-alvo desta pesquisa: 956 discentes do ensino fundamental II, sendo 241 alunos matriculados no 9º ano, 15 professores, 02 pedagogos, totalizando 973 pessoas.

Por ser uma população muito grande, fez-se um recorte e adotaremos como a amostra com, 75 discentes, 10 docentes e 01 pedagogo, totalizando 86 participantes da pesquisa.

A população da Escola Estadual da Escola Estadual Prefeito Alexandre Montoril tem como público alvo da pesquisa: 500 discentes do matriculados no

Fundamental II, sendo matriculado no nono ano 132 alunos, com 15 professores, 02 pedagogos, totalizando 517 pessoas.

Por ser uma população grande far-se-á um recorte, o qual adotou como amostra. 40 alunos, 10 professores e 01 pedagogo

Total da amostra das duas escolas pesquisadas é igual a 137 pessoas.

Critérios de inclusão: gestor, alunos das duas escolas estaduais pesquisadas, professor, pedagogo.

Critérios de exclusão: 70% da população.

Amostragem: Intencional ou deliberada.

Em decorrência da pandemia COVID-19 as pesquisas foram realizadas de forma telepresencial através dos aplicativos google Meet, e WhatsApp, com aplicação de um questionário com perguntas semiestrutura formuladas para docentes, discentes e pedagoga das Escolas Estaduais Nossa Senhora do Perpétuo Socorro e Prefeito Alexandre Montoril GM3.

A entrevista semiestruturada obedeceu a um roteiro que foi apropriado fisicamente, através do WhatsApp, google Meet, e utilizado pela pesquisadora. Por ter um apoio claro na sequência das questões, essa modalidade de entrevista facilitou a abordagem e assegurou, aos investigadores menos experientes, que seus pressupostos sejam cobertos na conversa, (MINAYO, 2010).

Outra vantagem da entrevista qualitativa é a compreensão do mundo da vida do entrevistado ou de grupo sociais especificados. Essa compreensão contribui para um número de diferentes empenhos na pesquisa por meio de uma descrição detalhada. E conseqüentemente essa descrição poderá ser empregada como uma base na construção de um referencial para pesquisas futuras (GASKELL, 2011).

Os procedimentos foram feitos através de questionários com medidas quantitativas para obter índices numéricos que quantificou os problemas. Já os dados qualitativos foram obtidos através de entrevistas individuais para assim, obter informações qualitativas, a pesquisa de campo e observação foram realizadas em fevereiro e março de 2020.

Os resultados foram apresentados através de gráficos e através de maneira descritiva. Os questionários semiestruturado serão analisados com base nos teóricos Triviños e Manzini.

Para Triviños, (1987, p. 146), a entrevista semi-estruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa

Para Manzini, (1990/1991, p. 154), a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista.

## RESULTADOS

Ao analisarmos a pesquisa apresentamos os seguintes resultados:

É bastante visível que vivemos numa sociedade em que a prática da leitura não é valorizada como instrumento de crescimento pessoal e/ou profissional. Embora a tecnologia venha avançando e fazendo com que cresça meios de comunicação de fácil acesso e a todo tipo de conhecimento, a maioria dos jovens não sabem usufruir bem desse meio para chegar a informações que lhe são úteis.

A escola tem um papel imprescindível na formação de leitores competentes, reservando na elaboração de projetos, organização curricular um espaço especialmente para a leitura, promovendo atividades focando nessa prática. Os jovens não leem porque não são estimulados. Esse hábito deve vir, em primeiro lugar, de casa. Pais que tem o hábito de ler estimulam seus filhos, e isso passa de geração pra geração. O avanço da tecnologia contribui para que o número de leitores caia cada vez mais.

Os jovens andam muito ocupados nas redes sociais, o que os levam a se interessar mais pelos bate-papos, pela internet, pelos games e vídeos disponíveis, do que pelos inúmeros materiais úteis e de grande valor que a internet possibilita. Precisa-se reverter esse quadro. A prática da leitura diária em sala de aula é fundamental, entretanto esta precisa ser vista pelos alunos não como uma obrigação, pois, essa palavra traz medo e os afastam mais ainda dos livros.

**Tabela 5 - O hábito da escrita praticada pelos alunos participantes**

Questionário	Quanto ao hábito da escrita, você escreve: (%)			
	Pouco	Não Gosto de escrever	Escreve frequentemente	Escreve somente na escola
GM3	24,39%	2,44%	70,73%	2,44%
PERPÉTUO SOCORRO	18,04%	6,52%	71,52%	3,92%

Fonte: Pesquisa de campo realizada com os alunos das Escolas Estaduais Nossa Senhora do Perpétuo Socorro e Prefeito Alexandre Montoril-GM3, junho 2020, Coari-AM, Brasil.



Conforme o hábito da escrita, os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental das duas escolas pesquisadas escrevem frequentemente, sendo que alguns mencionados na pesquisa escrevem pouco, e outros só escrevem somente na escola durante as aulas, em vista disso, apenas alguns não gostam de escrever.

No mundo contemporâneo a importância da comunicação escrita no dia a dia não é nenhum segredo. Para estar sempre à frente é preciso falar, e principalmente escrever. Hoje em dia nos comunicamos cada vez mais através da Internet, e-mail, fax, whatsapp, memorandos e cartas, e um texto bem escrito pode ser fundamental em muitas situações. O estudante ou profissional, seja ele de qualquer área, precisa conhecer bem seu idioma e as normas de escrita para que assim possa elaborar textos concisos e bem estruturados que transmitam de forma clara seu objetivo, ponto de vista ou intenção.

**Tabela 6 - Nível de interpretação textual dos alunos participantes da pesquisa**

Questionário	Quanto à interpretação textual, você: (%)		
	Demora para compreender a mensagem do texto	Tem dificuldade de compreender a mensagem do texto	Compreende a mensagem do texto com facilidade
GM3	17,07%	65,61%	17,32%
PERPÉTUO SOCORRO	19,35%	51,61%	29,04%

**Fonte: Pesquisa de campo realizada com os alunos das Escolas Estaduais Nossa Senhora do Perpétuo Socorro e Prefeito Alexandre Montoril-GM3, junho 2020, Coari-AM, Brasil.**

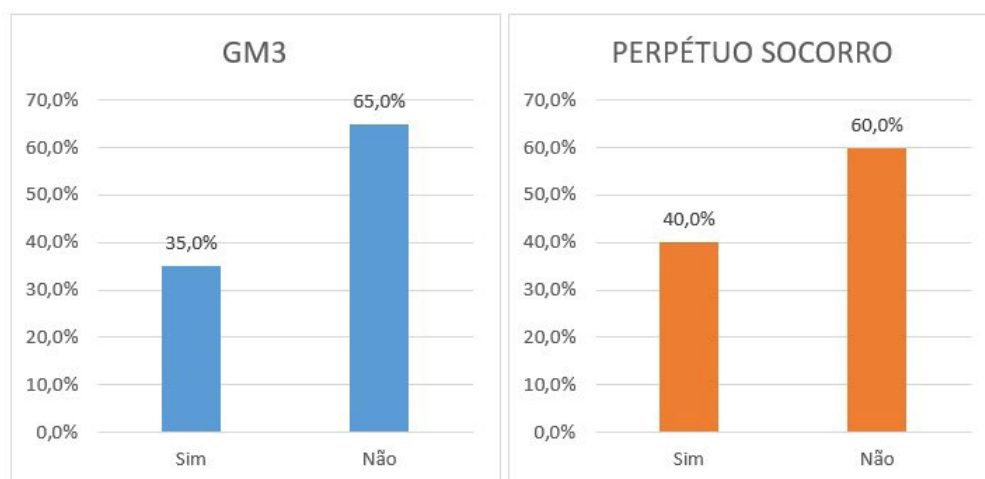
O resultado da pesquisa sobre interpretação textual demonstra 65,61% dos alunos da Escola Estadual GM3 tem dificuldades de compreender a mensagem do texto. Os alunos da Escola Estadual NSPS, em sua maioria também tem essa mesma dificuldade com um percentual de 51,61%.

### **- Nível de interpretação textual**

Saber interpretar um texto é de fundamental relevância para a compreensão da leitura. O aluno deve desenvolver essa capacidade para adquirir habilidade. Entretanto, o que nota-se nas Escolas Estaduais Nossa Senhora do Perpétuo Socorro e Prefeito Alexandre Montori -GM3 é que os alunos do 9º ano têm apresentado dificuldades para compreender a mensagem do texto.

Como afirma Maria Gomes e Maria Faria, (1997), “aprender a ler e a escrever é muito mais que adquirir habilidades básicas. É principalmente construir, obter e atribuir sentido e significado a aprendizagem. Para isso, enfatiza-se a criação de contexto social (zonas de desenvolvimento proximal) nos quais as crianças aprendam ativamente a usar, provar e manipular a linguagem, colocando-a serviço atribuição de sentido ou da criação de significado”.

**Gráfico 2 - Alunos que gostam de ler**



**Fonte: Pesquisa de campo realizada com os alunos das Escolas Estaduais Nossa Senhora do Perpétuo Socorro e Prefeito Alexandre Montoril,-GM3 junho 2020, Coari-AM, Brasil.**

Os resultados apresentados no gráfico 2, demonstram que 35% dos alunos da Escola Estadual Prefeito Alexandre Montoril-GM3 gostam de ler e 65% não gostam de ler. Na Escola Estadual Nossa Senhora do Perpétuo Socorro os alunos que gostam de ler atingem um percentual de 40% e os que não gostam de ler 60%.

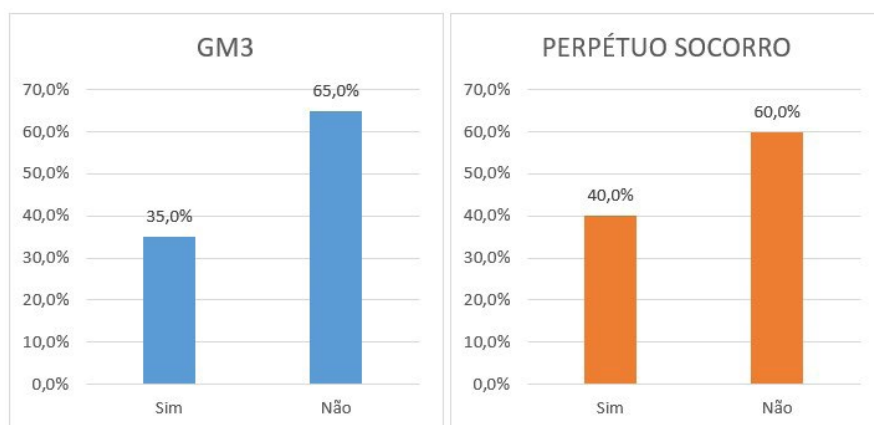
Nas provas de redação, a falta de leitura pode fazer com que o aluno não saiba elaborar seu pensamento e transmiti-lo de maneira clara e coerente na escrita, seja pelo desconhecimento ou falta de prática com estruturas discursivas do Português ou, ainda, pela carência de vocabulário para elaborar um texto satisfatório.

Por outro lado, o estudante com hábito de leitura não tem problemas em organizar seu raciocínio na linguagem escrita, tem um vocabulário mais amplo e também está menos propenso a cometer erros de gramática e ortografia, pois está acostumado ao uso correto do português.

Não é difícil notar, em sala de aula, como os estudantes que não estão acostumados a ler e procurar diferentes fontes sobre um mesmo assunto simplesmente não têm o mesmo senso crítico daqueles com uma carga de leitura maior.

Essa “ingenuidade”, por assim dizer, dificulta a resolução de questões em que o aluno precisa formar uma opinião sobre determinado tema, e além de prejudicar seu desempenho.

**Gráfico 3 - Alunos que leem com frequência**



**Fonte: Pesquisa de campo realizada com os alunos das Escolas Estaduais Nossa Senhora do Perpétuo Socorro e Prefeito Alexandre Montoril-GM3, junho 2020, Coari-AM, Brasil.**

No Gráfico 3 observa-se que, os alunos que leem com frequência, dos discentes pesquisados da Escola Estadual Prefeito Alexandre Montoril atingem o índice de 35% e os alunos que não utilizam essa prática apresentam um número de 65%. Na Escola Estadual Nossa Senhora do Perpétuo Socorro 40% dos alunos leem com frequência, porém 60% não fazem uso desse hábito.

A leitura reflexiva representa uma das boas vias para entender a realidade. É verídico que em nossa sociedade as práticas leitoras são pouco incentivadas e desenvolvidas. Desta forma, dado a sua importância, a leitura deve ser estimulada e integrada ao cotidiano dos estudantes e, conseqüentemente de jovens e adultos. Encontrar formas de tornar a leitura um hábito prazeroso é uma incumbência de todos os professores, mas, em especial, dos professores de Língua Portuguesa. Entretanto, esta tarefa não se caracteriza como fácil ou imediata; mas sim de forma lenta e progressiva, cabendo aos docentes encontrar métodos para incentivar o desenvolvimento da leitura significativa dos aprendizes.

Neste processo, o papel da escola é essencial, e o professor é o mediador. Entretanto, nem sempre ele disponibiliza recursos adequados para concretizar atividades pretendidas com foco na leitura, ou também é possível que não saiba como elaborá-las e aplicá-las.

A concretização da formação de leitores exige da escola e dos demais membros dos setores do processo educativo ações que estimulem o pensamento, a criticidade, a criação, apresentando materiais de leitura diversos, com os quais seja possível despertar e estimular o gosto pelo ato de ler, desde os primeiros anos escolares.

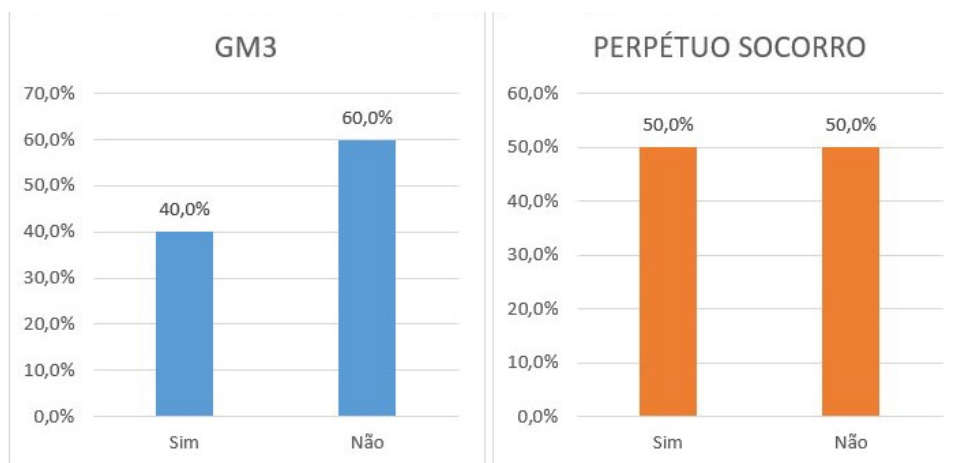
Muito se conhece e se fala sobre o hábito e a importância da leitura, inclusive sobre seus benefícios. De acordo com Brito, (2015), é apropriado comparar a leitura a uma viagem: “Quando lemos um bom livro e nos deixamos ser transportados para uma realidade paralela, onde à medida que cada página é virada, o leitor é submetido a universo único, repleto de descobertas, encantamento e diversão”.

Mas, afinal, o que é ler? Silva (1987, p. 96), esclarece sobre o assunto:

A leitura não pode ser confundida com decodificação de sinais, com reprodução mecânica de informações ou com respostas convergentes a estímulos escritos pré-elaborados. Esta confusão nada mais faz do que decretar a morte do leitor, transformando-o num consumidor passivo de mensagens não significativas e irrelevantes.

Ler é compreender o texto de forma reflexiva e crítica.

**Gráfico 9 - O aluno ler Somente o que é pedido pela escola**



**Fonte: Pesquisa de campo realizada com os alunos das Escolas Estaduais Nossa Senhora do Perpétuo Socorro e Prefeito Alexandre Montoril-GM3, junho 2020, Coari-AM, Brasil.**

Ao perguntar se o aluno ler somente o que é pedido pela escola, 40% dos alunos da Escola Estadual GM3 responderam que sim e 60% disseram que não. Os discentes do Perpétuo Socorro afirmaram que 50% só leem o que a escola solicita e 50% disseram que não leem outros informativos.

A proposição de evidenciar e ressignificar os espaços de leitura, sua prática, bem como os leitores traz consigo uma perspectiva bastante positiva, uma vez que possibilita deslocar alguns sentidos instituídos que têm gerado uma série de preconceitos em relação a determinadas leituras e determinados leitores.

O deslocamento de sentidos no que tange aspectos relacionados às práticas de leitura que se tem realizado de forma concreta, especificamente pelos jovens nos diferentes espaços sociais, objetiva contribuir com a história da leitura em nosso país, a qual por sua vez relaciona-se com a história da leitura que se tem construído dentro das escolas, nas salas de aula.

Nesse sentido, é oportuno trazer a fala dos jovens alunos dizendo das leituras vivenciadas por eles na escola, a escuta dessas vozes possibilita rever as práticas leitoras que a escola tem desenvolvido e com que finalidades,

Eu leio o que os professores pedem, na maioria das vezes porque vai cair no teste, vai cair na prova. Eu costumo fazer a leitura porque vai...vai..ser necessária aquela leitura, para um conteúdo mais pra frente. (AEENSPS-1. Entrevista concedida em 10 de junho de 2020)

Eu leio o que os professores pedem é porque geralmente é pra fazer um trabalho, uma pesquisa, uma coisa assim. (AEEGM3-1. Entrevista concedida em 10 de junho de 2020)

Eu leio o que os professores indicam. É... primeiramente por causa do meu conhecimento, do conhecimento que eu vou ter e segundo por causa, é...que é uma obrigação, então a gente tem que ler. (AEENSPS-2. Entrevista concedida em 11 de junho de 2020)

Com certeza eu leio o que os professores pedem. Porque certamente quando o professor pede para você estar adquirindo alguma coisa pra você ler, ou, primeiro, vai valer nota ou com certeza vai trazer algum benefício para o próprio aluno. (AEEGM3-2. Entrevista concedida em 11 de junho de 2020)

Leio. Principalmente textos literários, essas coisas que a escola pede. Geralmente...igual

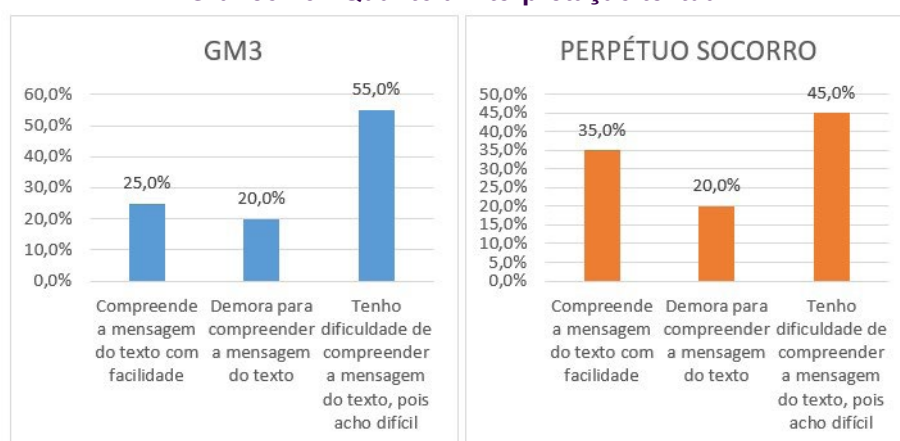
na língua portuguesa, eles (os professores) pedem uns livros literários. Geralmente a gente lê, mas pelo teste que vem. Todos os alunos são assim. (AEENSPS-3. Entrevista concedida em 11 de junho de 2020)

Leio. Não fico sem ler de jeito nenhum. Se o professor mandou ler um livro, pode ser o tanto de páginas que for eu leio, não fico sem ler. Porque eu acho que é pra mim, primeiro lugar, porque eu preciso de nota, eu preciso saber, eu preciso prestar um vestibular um dia, e alguma coisa esse livro vai me ajudar. (AEEGM3-3. Entrevista concedida em 10 de junho de 2020)

Tudo que a gente fica assim... muito obrigado a fazer a gente vai perdendo assim...a vontade de fazer as coisas, então a gente não lê. Às vezes, por falta de tempo. Mas, quando a gente tem que ganhar alguma nota, porque se não ganhar também não vai ler. Tem que ganhar nota, senão não tem jeito. ( AEENSPS-4. Entrevista concedida em 11 de junho de 2020)

O que os jovens trazem nos permite questionar as condições de produção da leitura na escola, pois as respostas dadas indicam que na dinâmica do processo de instauração da leitura, na sala de aula, a relação que se tem estabelecido não é de intercâmbio. As próprias palavras que usam revelam isso "leio porque vai cair no teste, cair na prova" ou "vai fazer trabalho".

**Gráfico 13 - Quanto a interpretação textual**



**Fonte: Pesquisa de campo realizada com os alunos das Escolas Estaduais Nossa Senhora do Perpétuo Socorro e Prefeito Alexandre Montoril,-GM3 junho 2020, Coari-AM, Brasil**

O gráfico 13 apresenta quanto a questão da interpretação textual. Dos alunos pesquisados na escola GM3, 25% responderam que compreendem a mensagem do texto com facilidade, 20% demoram a compreender a mensagem do texto e 55% afirmaram ter dificuldade de compreender a mensagem do texto. Os alunos da escola NSPS 35% responderam que compreendem a mensagem do texto com facilidade, 20% demoram a compreender a mensagem do texto e 45% afirmaram ter dificuldade de compreender a mensagem do texto.

Verifica-se na leitura do gráfico 13 que muitos alunos tem dificuldades de compreender a mensagem do texto e acham difícil. Essa dificuldade é visível pela falta de leitura e entendimento.

Para tanto, a interpretação textual permite a compreensão de todo e qualquer texto ou discurso e se amplia no entendimento da sua essência e ideia principal. Trata-se de uma competência imprescindível no mercado de trabalho e nos estudos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório que é através da leitura que se adquire um senso crítico, e para amenizar as dificuldades de leitura e escrita, faz-se necessário implantar metodologias diversificadas que despertem o interesse do aluno superando assim, as dificuldades para desenvolver habilidades na leitura e escrita. Além da forma de utilização da metodologia, há outros fatores que também causa fragilidade no desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos, entre eles: a falta de preparação de alguns professores, a disponibilidade de materiais ou precarização nas condições de trabalho ou até problemas extraescolares que de forma indireta, são causadores da má formação de leitores e escritores.

Fica evidente que a leitura e a interpretação textual são caminhos relevantes à internalização do conhecimento e ao desenvolvimento da aprendizagem. O processo de leitura e interpretação textual tem início no ambiente escolar, quando o indivíduo é posto em diálogo com os textos e com as experiências vivenciais. Assim, ler requer do aluno um conhecimento prévio em relação aos textos a serem trabalhados. No qual é incentivado a explorar os conteúdos a partir do momento, que o aluno passa a ser o protagonista do processo da aprendizagem.

Confirma-se a hipótese de que o uso de metodologias na área da leitura e interpretação é fundamental para amenizar as dificuldades apresentadas pelos alunos no ato na leitura e escrita, e a escola tem um papel importante em ajudá-los a construir na formação de um leitor crítico

Afirmou-se também que o ambiente escolar tem que está preparado para enfrentar essas dificuldades e a parceria com a família é primordial para facilitar esse processo. Portanto, é necessário estabelecer conexões com os alunos através de textos, livros, filmes, documentários, situações da vida real, cotidiana. Pois o ato de associar conhecimentos prévios fortalece a relação e associação dos conteúdos e despertam o interesse do aluno querer saber mais sobre determinados assuntos, proporcionando assim, um ensino mais efetivo.

Trabalhar leitura e interpretação textual significa compreender os fatores que provocam as dificuldades, além de analisar as consequências e buscar técnicas ou sugestões práticas com o intuito de amenizar a problemática em questão.

Verificou-se ainda que essas técnicas na prática da leitura inclui ações de busca, uso e troca de informações como atividades realizadas no convívio escolar, sendo uma prática associada ao processo de ensino e aprendizagem propostos pelos professores em sala de aula, e o nível de leitura evolui e melhora com a prática. Nesse sentido, oportunizar um ambiente para o aluno desenvolver a leitura e a escrita, implica em proporcionar-lhe condições necessárias para o processo de aprendizagem através de uma reflexão-ação e aplicação de práticas diversificadas que podem intervir na realidade e possibilitar mudanças na construção e reconstrução de conhecimentos, habilidades e saberes.

## REFERÊNCIAS

ALVARENGA Estelbina Miranda, Metodologia da Investigação quantitativa e qualitativa 2ª Edição, Assunção, 2014.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes da Educação Nacional.

Disponível em: Acesso em: 15.dez.2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Pró Letramento. Brasília. SEB Secretaria de Educação Básica, 2008

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 144 p. 1997

BRITO, Danielle dos Santos de. A importância da leitura na formação social do indivíduo. Disponível em: [http://docplayer.com.br/18929-A-importancia-da-leitura-na-formacao-social-do-individuo.html#show\\_full\\_text](http://docplayer.com.br/18929-A-importancia-da-leitura-na-formacao-social-do-individuo.html#show_full_text). 2015. Acesso em: Março/2020.

CARVALHO, Marlene. Guia prático do alfabetizador. São Paulo, SP: Ática, 2002

FREIRE Paulo, A importância do ato de ler, 23 edição, editora Cortez, 1995.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989

GASKELL, G. Entrevistas individuais e de grupos. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 64-89.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. Metodologia de pesquisa / Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado, María del Pilar Baptista, Lucio; Daisy Vaz de Moraes; revisão técnica: Ana Gracida Queluz Garcia, Dirceu da Silva, Marcos Júlio.- 5.ed.- Porto Alegre: Penso. 2013.<https://blog.estacio.br/como-interpretar-um-texto/Pesquisa> ( 23/06/2020)

JOHNSON, R. B.; ONWUEGBUZIE, A. J.; TURNER, L. A. Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, v. 1, n. 2, 2007, p.112-133.

KLEIMAN, Ângela. Oficina de leitura: Teoria e Prática. 6ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.

KUENZER, Acácia (Org.). Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3ª ed. Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação. – São Paulo: Cortez, 1994. – (Coleção Magistério. 2º grau. Série formação do professor).

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, E. J.; SIMÃO, L.M. Formas de raciocínio apresentadas por adolescentes deficientes mentais: um estudo por meio de interações verbais. In: MANZINI, E. J. (Org.) *Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência*. Marília: Unesp, 2001.

MANZINI, E.J. Formas de raciocínio apresentadas por adolescentes deficientes mentais: um estudo através de interações verbais. Tese (doutorado). Instituto de Psicologia da USP, São Paulo, 1995.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. *Colóquios sobre pesquisa em educação especial*. Londrina: Eduel, v. 2010, 2003.

MARTINS, M. H. O que é leitura? 19ªEd. São Paulo: Brasiliense, 2000. Coleção Primeiros passos.

MARUNY Curto, Lluís. Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensina-

las a escrever e a ler/ Lluís Maruny Curto< Maribel Ministral Morillo e Manuel Miralles Teicidó; tradução Ernani Rosa.-Porto Alegre: Artmed, 2000.

MARUNY Curto, Lluís. Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler/ Lluís Maruny Curto< Maribel Ministral Morillo e Manuel Miralles Teicidó; tradução Ernani Rosa.-Porto Alegre: Artmed, 2000.

MINAYO, M. C. S. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: \_\_\_\_\_. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 261- 297.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Plano Nacional da Educação. Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.html). Acesso em: 20 de junho de 2020

www.scielo. Leitura, escrita e interpretação textual. Acesso em maio de 2020.

MALHOTRA, Naresh. Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada. 4. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2006

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. O Ato de Ler. 4 ed. São Paulo:Cortez, 1987

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.



# 16

## **Educação de jovens e adultos: fatores que influenciam na evasão escolar entre duas escolas estaduais, na modalidade da EJA, no Município de Coari/Amazonas/Brasil**

### **Education of youth and adults: factors that influence school escape between two state schools, in the EJA mode, in the Municipality of Coari/Amazonas/Brazil**

---

**Ana Maria dos Santos Afonso**

*Professora da Rede Municipal e Estadual de Ensino do Amazonas, Graduada em Normal Superior (Universidade Estadual do Amazonas-UEA)- Especialista em Psicopedagogia – Fases, Especialista em Gestão Escolar- UEA, Mestra em Ciências da Educação(Universidade Del Sol - UNADES e Doutora Universidade Del Sol - UNADES*

*<https://orcid.org/ID:0000-0001-8472-904X>*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.79.16

## RESUMO

O presente estudo discute sobre a Educação de Jovens e Adultos, onde pontua-se os fatores que possibilitam a evasão escolar na modalidade da EJA, bem como sobre as expectativas futuras dos alunos das Escola Estaduais Inês de Nazaré Vieira e Doma Mário, no município de Coari-Amazonas-Brasil. Teve como objetivo geral analisar os fatores que influenciam na evasão escolar entre duas escolas estaduais, na modalidade da EJA, no município de Coari/Amazonas/Brasil.

**Palavras-chave:** educação. escola. evasão escolar. fatores sociais. econômicos e familiares. políticas educacionais.

## ABSTRACT

The present study discusses the Education of Young People and Adults, where the factors that enable school dropout in the EJA modality are highlighted, as well as the future expectations of students from the State Schools Inês de Nazaré Vieira and Doma Mário, in the municipality of Coari-Amazonas-Brazil. Its general objective was to analyze the factors that influence school dropout between two state schools, in the EJA modality, in the municipality of Coari/Amazonas/Brazil.

**Keywords:** education. school. school dropout. social. economic and family factors. educational policies.

## INTRODUÇÃO

A evasão escolar, em qualquer nível de ensino, é um desafio para os profissionais da educação e se constitui uma problemática enfrentada por todo o sistema de ensino brasileiro. É neste contexto, que a presente pesquisa pretende refletir sobre a evasão escolar na modalidade da Educação de Jovens e Adultos das Escolas Estaduais Inês de Nazaré Vieira e Dom Mário.

Nesse sentido, tem-se verificado recorrentes situações de abandono escolar na modalidade da EJA, e isso ocorre em função de fracassos anteriores, que causam nesses alunos baixa estima e desinteresse. Portanto, torna-se necessário motivar esses alunos com metodologias diversificadas e conteúdos voltados para uma realidade que Eles conhecem.

Nesse sentido, vale salientar que a evasão escolar ocorre devido a vários motivos, mas dentre eles alguns dos principais são: a necessidade de trabalhar tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, dificuldades financeiras, problemas familiares, dificuldades de deslocamento, dentre outros. Entretanto, muitos regressam à sala de aula, pois sabem da importância e da necessidade de se ter uma formação educacional e voltar a estudar.

O objetivo Geral da pesquisa foi analisar os fatores que influenciam na evasão escolar entre duas escolas estaduais, na modalidade da EJA, no município de Coari/Amazonas/Brasil.

Desse modo é muito importante que a escola conheça sua clientela, bem como, as suas

dificuldades cotidianas, suas necessidades, talentos e aptidões, a fim de melhor planejar um ensino que valorize e qualifique os diversos saberes do aluno da EJA.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Analisando o percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos percebe-se que esta modalidade sempre esteve, de certa forma, em segundo plano diante de outros níveis de ensino. No entanto, com as novas tendências de mercado capitalista e a necessidade crescente de qualificação profissional, essa modalidade vem ganhando ênfase e várias alternativas têm sido propostas (OLIVEIRA, 1996).

A modalidade de Educação destinada a jovens e adultos apresenta uma identidade que a diferencia da escolarização regular. Neste sentido, pode-se considerar que essa diferenciação não é apenas quanto à especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade sócio-histórico-cultural (FERRARI, 2011).

Atualmente existem muitas pessoas no Brasil que ainda não concluíram o ensino fundamental, fato esse que está relacionado à “desigualdade social em tempos de exclusão, miséria e falta de emprego, terra, de teto e de condições dignas de vida impostos a uma parcela significativa da população” (HAGGE, 2001, p. 2).

Essas situações fazem com que as pessoas mais pobres enfrentem mais dificuldades no acesso à escola e também em permanecer nela, constituindo e ampliando cada vez mais o número de homens e mulheres que adentram a modalidade EJA em todo o país (HAGGE, 2001).

Conforme coloca Ferrari, (2011, p. 1)

A maior demanda de jovens pelos cursos de EJA trás, como consequência, a dificuldade de o professor atender num mesmo espaço e tempo diferentes níveis de conhecimento e ritmos de aprendizagens. Em geral, as falas dos professores apontam para aceitação do aluno adulto, reconhecendo e valorizando o esforço diário para permanecer no curso, o esforço para aprender, para responder às tarefas e a manutenção da relação hierárquica professor x aluno, no respeito com que o adulto trata o mestre.

Usualmente os alunos do EJA são vistos como uma massa de alunos sem identidade, qualificados sob denominações diferenciadas que se relacionam com o “fracasso escolar” (ANJOS, 2020; ANDRADE, 2011). Arroyo, (2001), citado por ANJOS (2011), chama a atenção para o discurso escolar que os trata como repetentes, evadidos, defasados, aceleráveis, deixando de fora dimensões da condição humana desses sujeitos.

Para Arroyo, (2011 p.10) citado por Andrade, (2011):

Ao se analisar a Educação de Jovens e Adultos em um sentido amplo, tomando-se como referência a pluralidade dos sujeitos que dela fazem parte, constata-se que, longe de estar servindo à democratização das oportunidades educacionais, ela se conforma no lugar dos que podem menos e também obtêm menos.

De acordo com Andrade, (2011) quando se analisa a Educação de Jovens e Adultos obtém-se como referência a pluralidade do sujeito que fazem parte dela, e que estes “podem menos e também obtêm menos”.

A análise da realidade da Educação de Jovens e Adultos no país para ser consistente, precisa ser realizada de forma relacional, ou seja, implica em partir da compreensão de que,

se hoje existem mais de 35 milhões de pessoas com mais de 14 anos que não concluíram o ensino fundamental (RIBEIRO *et al*, 2001, p. 95).

Segundo Ferrari, (2011), uma importante consideração a se fazer é o reconhecimento deste jovem como um sujeito, cuja história não é a mesma de outros jovens de sua faixa etária. Para a autora é imprescindível que o jovem de EJA seja visto como uma pessoa, “cujas condições de existência remetem à dupla exclusão, de seu grupo de pares da mesma idade e do sistema regular de ensino, por evasão ou retenção” (FERRARI, 2011, p. 2).

Andrade, (2011, p. 2) complementa que do reconhecimento deste jovem como cidadão deve-se “ultrapassar o enfoque da Educação de Jovens e adultos como educação compensatória”, favorecendo uma visão mais ampla e permanente e que responda às demandas do desenvolvimento local, regional e nacional. Outro ponto também é considerar que os conteúdos curriculares precisam ser pensados e repensados num contexto da identidade e das aspirações dos diversos sujeitos da EJA.

“É preciso adotar estratégias pedagógicas e metodologias orientadas para a otimização da formação específica de professores e gestores responsáveis por esse modo de fazer educação”, assim como construir uma nova institucionalidade nos sistemas de ensino (ANDRADE, 2011, p.2).

A partir da consideração que a EJA foi concebida para atender um público excluído econômica e socialmente, desempenhará um bom papel se contribuir para reforçar a identidade de classe que vive do próprio trabalho, que historicamente esteve marginalizada do acesso à educação, mas que, principalmente por sua condição de classe dominada, não pode prescindir de uma educação de qualidade, a partir mesmo de sua concepção, o que não parece ser o que está posto no Regimento Escolar (BERNARDIM, 2006 p. 97).

Barcelos, (2010 p. 56) citado por Fortunato, (2010, p. 282), complementa que:

Escutar as histórias dos educandos é uma possibilidade muito rica na perspectiva de ampliar nosso repertório de informações sobre a forma como as pessoas buscam entender o mundo em que vivem, bem como para nos aproximar do sentido que essas pessoas atribuem ao que lhes acontece.

Para Fortunato, (2010) quando se refere à educação de jovens e adultos é importante lembrar que os estudantes se afastaram da escola há algum tempo e, na maioria das vezes, carregam lembranças frustrantes sobre aquele território.

A Educação de Jovens e Adultos visa atender prioritariamente, à classe trabalhadora, portanto a EJA não pode ser pensada de forma desarticulada do mundo do trabalho.

De acordo com Gaudêncio Frigotto, (2000):

O campo educativo, da escola básica à pós-graduação, no quadro do ajuste global, é, então, direcionado para uma concepção produtivista, cujo papel é o de desenvolver habilidades de conhecimento, de valores e atitudes e de gestão de qualidade, definidas no mercado de trabalho, cujo objetivo é formar, em cada indivíduo, um banco de reservas de competência que lhe assegure empregabilidade (FRIGOTTO, 2000, p. 34).

A EJA é uma modalidade de ensino garantida pelo governo federal através de políticas de Educação de Jovens e Adultos. Segundo o MEC, (2006) tem como desafio resgatar um compromisso histórico da sociedade brasileira e contribuir para a igualdade de oportunidades,

inclusão e justiça social.

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208, garante a EJA como um direito de todos:

“O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: I – Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”

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.

VII – Atendimento ao educando, em toda as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, p.121-122).

Portanto, o acesso a educação básica é um direito de todos, e aqueles que não tiveram oportunidades ou que pararam de estudar em uma determinada etapa da vida tem direitos a retornar aos estudos estando aptos para o mercado de trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB 9.394/96) aborda a EJA no Título V, capítulo II como parte da educação básica, superando sua dimensão de ensino supletivo e regulamentando sua oferta a todos aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental e médio.

## METODOLOGIA

O enfoque da investigação foi realizada em cunho misto qualiquantitativo, de nível explicativo-descritivo, através de um estudo com os alunos, professores, pedagogos, e gestora da Escola Estadual Inês de Nazaré Vieira e Escola Estadual Dom Mário sobre a evasão escolar na EJA.

A presente pesquisa tem uma abordagem quantitativa, pois, de acordo com Richardson (1999, *apud* MARCONI; LAKATOS, p.269, 2008):

Caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples como percentual, média, desvio padrão às mais complexa como coeficiente de relação, análise de regressão etc.

Também tem como qualiquantitativa, segundo Marconi e Lakatos (2008), uma metodologia que se preocupa com a análise e interpretação de aspectos mais complexos.

Desta forma, trabalharemos com a pesquisa mista, com métodos simultâneos por meio de entrevistas semiestruturada e aplicação questionários e formulários e entrevistas dirigidas.

A pesquisa foi de cunho qualiquantitativa, através de um estudo de caso. Os procedimentos metodológicos adotados foram: pesquisa exploratória, pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, com a aplicação de questionários e/ou entrevistas.

Para Estelbina Miranda (2014), o desenho de investigação de enfoque misto, pode haver predomínio do enfoque quantitativo e utilizar técnicas qualitativas para aprofundar-se nas análises

ses do problema. Como pode haver domínio qualitativo e utilizar algumas técnicas quantitativas, e apresentar os resultados dessas técnicas em quadros ou gráficos estatísticos.

Segundo Hernández Sampieri e Mendoza, (2013), cada estudo misto envolve um trabalho único e um desenho próprio. Certamente é uma tarefa “artesanal”; no entanto, realmente podemos identificar modelos gerais de desenhos específicos.

Portanto, o enfoque misto oferece a possibilidade de obter-se informações de maior profundidade e ao mesmo tempo maior amplitude do problema investigado.

Lakatos, (1991, p. 183) afirma que: A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos, por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas. Servirá de base para análise do caso em estudo.

O estudo de campo, segundo Gil, (2002) é caracterizado pela técnica de observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas. Podendo utilizar também análise de documentos, fotografias e filmagens. “O pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada a importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação do estudo” (GIL, 2002, p. 53).

Através da pesquisa de campo é possível obter uma compreensão aprofundada dos objetivos, necessidades e atividades da pessoa entrevistada (KANTNER, 2003).

A Pesquisa exploratória consiste na realização de um estudo para a familiarização do pesquisador com o objeto que está sendo investigado durante a pesquisa. Tem como objetivo maior familiaridade com o problema visando torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses (GIL, 2002, p. 41).

O universo, ou população, é o conjunto de elementos que possuem as características que serão objeto do estudo, e a amostra, ou população amostral, é uma parte do universo escolhido selecionada a partir de um critério de representatividade (VERGARA, 1997).

Serão pesquisadas duas escolas da rede estadual na modalidade da EJA: Dom Mário e Inês de Nazaré Vieira.

Assim, a população da Escola Inês de Nazaré Vieira é de 642 alunos, sendo 430 do ensino fundamental I, e 212 na modalidade EJA, Educação de Jovens e Adultos. O público Alvo corresponde a: 01 gestor escolar, 212 discentes, 11 professores, 01 pedagogos, totalizando assim 737 pessoas.

Por ser uma população muito grande, fez-se um recorte e adota-se como a amostra:

01 gestor,

75 discentes,

10 docentes

01 pedagogo,

Totalizando 87 participantes da pesquisa da Escola Inês de Nazaré Vieira

A Escola Estadual Dom Mário possui uma população de 552 alunos, sendo 242 alunos da EJA, 135 primeira fase e 107 da segunda fase 107 alunos.

E será feito um recorte que abrangerá:

72 discentes

01 gestor

01 pedagogo

06 docentes

Totalizando 80 pesquisados da escola Dom Mário

Perfazendo um total entre as duas escolas estaduais de 167 participantes.

Critérios de inclusão: ser gestor, alunos de escola de tempo integral, e escola regular do ensino médio professor, pedagogo

Critérios de exclusão: 70% da população

Amostragem: Intencional ou deliberada

Consentimento informado, cada participante da pesquisa tiveram acesso ao Termo de Livre Consentimento e Esclarecido e o termo de consentimento pós-informado, os quais assinaram.

Os procedimentos foram realizados através de análise da literatura, questionário com medidas quali-quantitativas; formulários, Observação e planejamento para realização de entrevistas; pesquisa de campo.

Devido a pandemia COVID -19, utilizou-se ferramentas tecnológicas pelo google forms e Whatsapp onde aplicou-se o questionário semiestruturado com perguntas previamente formuladas para os discentes, docentes gestora e pedagogo.

As entrevistas semiestruturadas têm como principal objetivo obter descrições e interpretações dos fenômenos que estão sendo investigados (KVALE, 1996 APUD STEIL, 2002).

Nesse sentido, essa técnica visa complementar e aprofundar as informações obtidas na etapa quantitativa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas selecionados de acordo com o objetivo da pesquisa.

A observação e pesquisa de campo ocorreram de forma presencial no período de fevereiro e março, e muitas das entrevistas foram realizadas pelo Whatsapp.

Os resultados serão apresentados através de gráficos e através de maneira descritiva.

Geralmente a entrevista é indicada para buscar informações sobre opinião, concepções, expectativas, percepções sobre objetos ou fatos ou ainda para complementar informações sobre fatos ocorridos que não puderam ser observados pelo pesquisador, como acontecimentos his-

tóricos ou em pesquisa sobre história de vida, sempre lembrando que as informações coletadas são versões sobre fatos ou acontecimentos.

A metodologia buscou fornecer os instrumentos necessários para a realização de uma pesquisa quali-quantitativa, fazendo uso de um estudo de caso sobre o abandono escolar nas Escolas Estaduais Inês de Nazaré Vieira e Dom Mário. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturada.

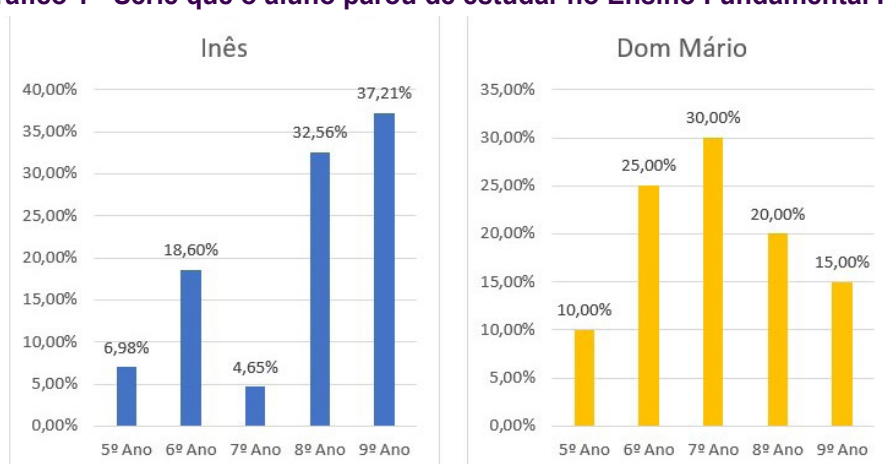
Para Triviños, (1987, p. 146) a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

A análise dos dados quantitativos foram processadas e apresentadas através de gráficos e informações qualitativas relatada de forma descritiva. Os dados foram interpretados, tabulados e analisados para que se chegue à conclusão.

## RESULTADOS

Ao analisarmos a pesquisa apresentamos os seguintes resultados:

**Gráfico 1 - Série que o aluno parou de estudar no Ensino Fundamental I e II.**

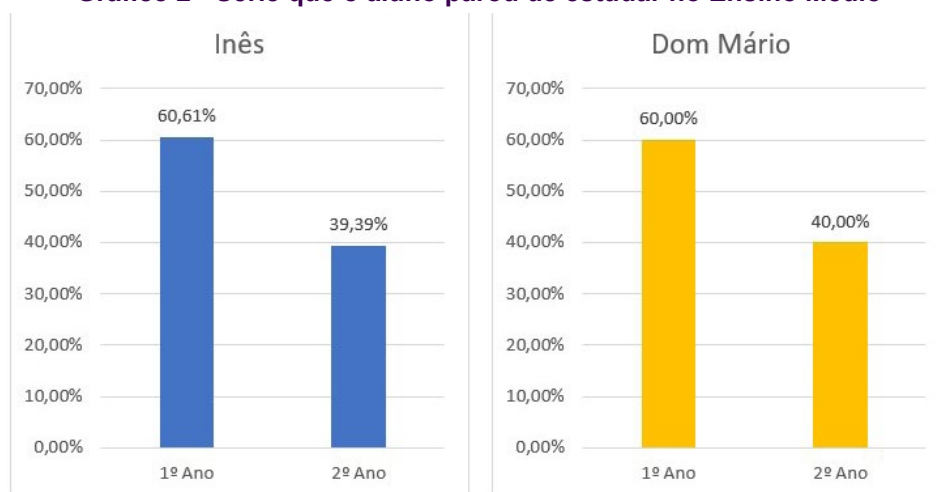


**Fonte: Pesquisa de campo realizada com os alunos das Escolas Estaduais Inês de Nazaré Vieira e Dom Mário, junho 2020, Coari-Am, Brasil.**

Verifica-se que 6,98% dos alunos da Escola Estadual Inês de Nazaré Vieira desistiram de estudar no 5º ano do Ensino Fundamental I e a maioria dos alunos com um percentual de 37,21% desistiram no 9º ano do ensino fundamental II. Já os alunos da Escola Estadual Dom Mário com um percentual de 10% desistiram no 5º ano do ensino fundamental I e 30% dos discentes abandonaram os estudos no 7º ano do ensino fundamental II.



**Gráfico 2 - Série que o aluno parou de estudar no Ensino Médio**



**Fonte: Pesquisa de campo realizada com os alunos da Escola Estadual Inês de Nazaré Vieira e Dom Mário, junho 2020, Coari-Am, Brasil.**

Já no Ensino Médio nota-se que 60,61% dos alunos interromperam seus estudos no 1º ano.

Fazendo uma comparação nos níveis da Educação Básica Fundamental e Médio dos alunos que desistiram de estudar denota-se que a maioria desistiram no sétimo e nono ano do Ensino Fundamental e primeiro ano do Ensino Médio.

Segundo relato de Aluno 3, a mesma fala que:

“ {...} parei de estudar por que fiquei grávida, não tive como continuar meus estudos. Hoje percebo quanto tempo eu perdi... Se tivesse me sacrificado e continuado a estudar, talvez tivesse uma vida melhor, tantas mães levam os filhos para a escola, hoje me pergunto, por que não fiz isso? (AEEINV. Entrevista concedida em 17 de junho de 2020).

Constata-se nessa fala um fator importante: a gravidez na adolescência, é um dos fatores que contribui bastante para a evasão escolar, pois muitas mulheres não tem com quem deixar seus filhos e acabam desistindo.

### **Fatores que contribuem para a evasão escolar nas escolas estaduais inês de Nazaré Vieira e Dom Mário**

A diversificação social, cultural, econômica, etária dos alunos da EJA requerem mais trabalho e dedicação por parte dos professores, pois a necessidade de uma metodologia de ensino, um atrativo que consiga chamar a atenção de todos os alunos e instigar a busca do aprender não é tarefa fácil. Muitas vezes, a grande diversificação em uma mesma sala de aula pode se tornar um desafio tanto para o professor quanto para o aluno, pois cada um tem sua especificidade, seu conhecimento. Desta forma, devemos estar constantemente atentos às realidades apresentadas na EJA e não se levar pela premissa que Arroyo destaca:

[...] os jovens e adultos continuam vistos na ótica das carências escolares: não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram excluídos ou dele se evadiram; logo propiciemos uma segunda oportunidade (ARROYO, 2011, p.23).

Cada aluno da EJA frequenta esta modalidade de ensino por um motivo, uma razão; do mesmo modo quando evadem, cada um tem o seu motivo, sua razão. Sabemos que o docente

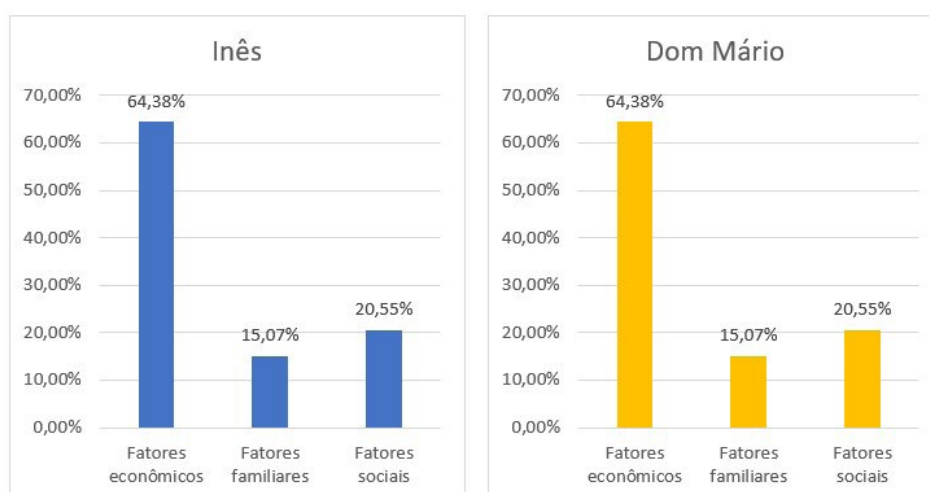
deve conhecer a história de vida dos jovens e adultos para poder definir melhor a sua estratégia ou metodologia a ser adotada em seu processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, as atividades serão desenvolvidas de acordo com a realidade social e cultural da turma.

Portanto, o docente da Educação de Jovens e Adultos precisa sempre motivar os seus discentes, considerando que a maioria chega à sala de aula cansado e desestimulado pelas atribuições do trabalho e dos problemas familiares.

Portanto, os professores devem dialogar sobre os diversos problemas da vida familiar, as dificuldades profissionais, também devem ouvir comentários da vivência cotidiana de cada um e ainda discutir sobre os mais variados temas: política, economia, saúde, desemprego e outros. As salas da EJA são marcadas pela riqueza da cultura brasileira e sua diversificação. Características estas que encontramos nos modos de falar, de gesticular, na culinária, nos traços físicos e nas preferências musicais encontradas nas diferentes regiões.

Em nossa vida possuímos muitos desejos e diante de nossa pesquisa observou-se que um dos maiores desejos dos discentes é participar; ser sujeito ativo na comunidade em que vivem e exercer o direito de cidadão com dignidade. Possuir o domínio da leitura e da escrita.

**Gráfico 3 - Principais fatores que contribuem para a evasão escolar nas Escolas Estaduais Inês de Nazaré Vieira e Dom Mário**



**Fonte: Pesquisa de campo realizada com os alunos das Escolas Estaduais Inês de Nazaré Vieira e Dom Mário, junho 2020, Coari-AM, Brasil.**

O gráfico 03 apresenta os principais fatores que contribuem para a evasão escolar dos alunos nas Escolas Estaduais Inês de Nazaré Vieira e Dom Mário. Com um percentual de 64,38% os alunos da escola Inês de Nazaré Vieira afirmaram que os fatores que mais tem contribuído para a evasão escolar são os fatores econômicos. Os alunos da escola estadual Dom Mário tem essa mesma percepção e apontam o mesmo índice concernente aos fatores econômicos, como causador principal da evasão escolar.

A ausência de um planejamento familiar é um dos fatores que tem levado inúmeros alunos a evadirem da Escola Estadual Inês de Nazaré Vieira e Dom Mário. A falta de planejamento pode gerar problemas sociais, pois pessoas sem condições de criar os filhos muitas vezes recorrem às instituições de adoção, ao aborto, ou simplesmente doam os filhos a outras pessoas. Famílias muito pobres acabam ficando ainda mais pobres quando tem muitos filhos, não tendo o que comer e nem o que vestir, muito menos condições de comprarem materiais escolares.

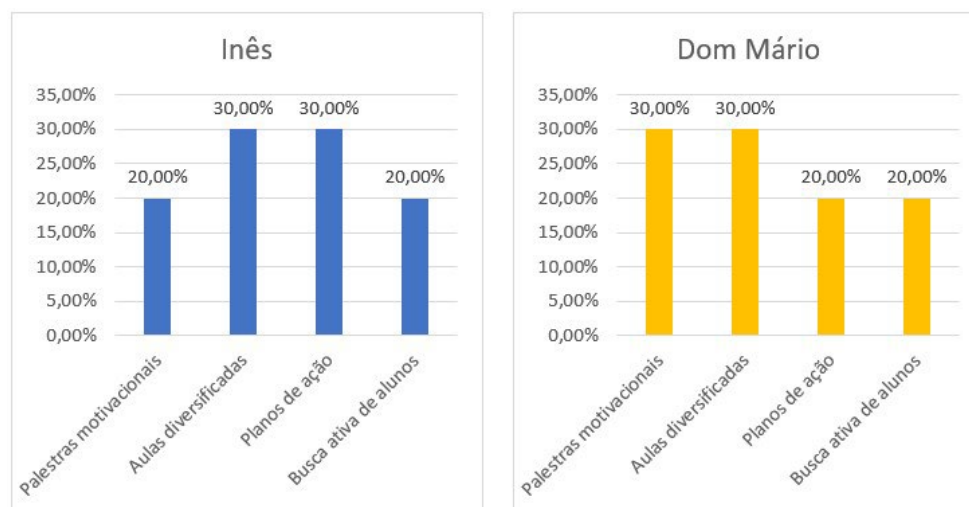
A taxa de natalidade nas classes menos favorecidas é consideravelmente maior e é causada pela falta de prevenção e informação. A educação também é um dos fatores. Por exemplo: Uma mulher com curso superior tem em média dois filhos, enquanto uma analfabeta tem em média cinco. Pesquisas mostram que, quanto menor o tempo de estudo da mulher mais filhos ela tende a ter. Esses fatores são agravantes, causando ainda mais as desigualdades sociais.

**Quadro 3- Respostas sobre os fatores econômicos, sociais e familiares que contribuem para a evasão escolar.**

Com base na evasão escolar- De que forma os fatores econômicos, sociais e familiares possibilitam a evasão escolar?	
Códigos	Respostas
<b>GEEINV-1</b>	Muitos dos alunos abandonam a escola para sustentar a família, necessitam trabalhar, precisam sustentar os filhos, portanto os fatores sociais, econômicos e familiares possibilitam de forma direta a evasão escolar.
<b>GEEDM-2</b>	As desigualdades sociais e a má distribuição de renda, fazem com que muitos de nossos alunos parem de estudar para sustentar a família.
<b>PEDEEINV-1</b>	Os fatores sócioeconômicos desencadeiam a evasão escolar, pois esses alunos precisam trabalhar.
<b>PEDEEDM-1</b>	O aluno muitas vezes precisa sair do município para trabalhar nas firmas que prestam serviços para a petrobrás localizadas no urucu.
<b>PEEINV-2</b>	O aluno muitas vezes trabalha o dia inteiro, chegam desgastado fisicamente e as vezes a escola não os motiva para permanecer.
<b>PEEDM-1</b>	Muitos alunos não tem com quem deixar os filhos e acabam desistindo.
<b>AAEINV-3</b>	Preciso trabalhar para sustentar minha família, chego muito cansado, já desisti duas vezes..
<b>AEEDM-2</b>	A necessidade de sustentar a família me fez passar anos longe da escola.
<b>AAEINV-4</b>	Meu marido reclama muito quando vou pra escola, já desisti duas vezes, mais agora se Deus quiser vou concluir o ensino médio.
<b>AEEDM-3</b>	A necessidade de trabalhar e o cansaço são fatores que realmente nos fazem desistir de concluir o ensino médio.
<b>AAEINV-5</b>	Os fatores socioeconomicos e os problemas familiares me desgastam, mais vou continuar firme. Já desisti de muitos sonhos.

Fonte: própria autora/2020

**Gráfico 4 - Ações para reduzir a evasão escolar na EJA, realizada pela gestão escolar das duas escolas estaduais.**



Fonte: Pesquisa de campo realizada com os gestores das Escolas Estaduais Inês de Nazaré Vieira, junho 2020, Coari-Am, Brasil.

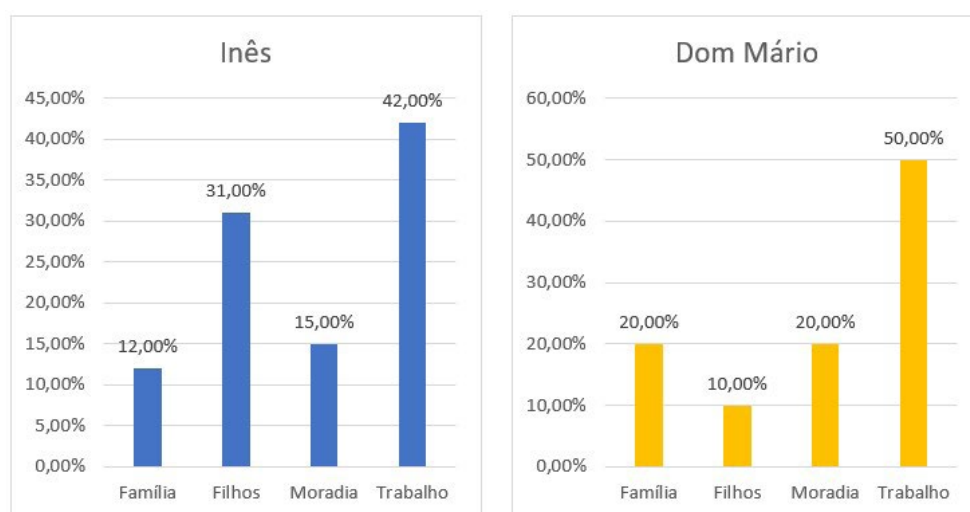
Conforme informações recebidas das gestoras das Escolas Estaduais Inês de Nazaré Vieira e Dom Mário, diversas ações tem sido realizadas para reduzir a evasão escolar na EJA, como: Plano de Ação (Projeto Permanecer) que viabiliza intervir na evasão escolar, através da “busca ativa” de alunos evadidos. As escolas ainda promovem palestras motivacionais para despertar o interesse dos alunos por aulas diversificadas.

O papel do gestor é promover um relacionamento harmonioso entre os diversos segmentos que compõem uma comunidade escolar, de modo que atinja suas metas, permitindo que as pessoas trabalhem de maneira feliz e produtiva em consonância com os objetivos propostos pela instituição.

Na opinião dos autores Gadotti e Romão (2004), as escolas hoje passam por sérios problemas, dificultando assim o bom andamento das propostas pedagógicas, levando o gestor a resolver problemas que fogem do seu alcance. O gestor de escola é, antes de tudo, um educador. Pois o mesmo possui uma função primordialmente pedagógica e social, que lhe exige o desenvolvimento de competência técnica, política e pedagógica. Em sua gestão, deve ser um articulador dos diferentes segmentos escolares em torno do Projeto Político Pedagógico. (GADOTTI; ROMÃO, 2004, p.102).

Portanto, faz-se necessário que o gestor aprenda a enfrentar a problemática da evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos que é um dos maiores desafios enfrentados pela escola, buscando assim, ações que estimulem a permanência desses jovens e adultos.

**Gráfico 5 - Fatores que contribuem para a evasão escolar na EJA das Escolas Estaduais Inês de Nazaré Vieira e Dom Mário**



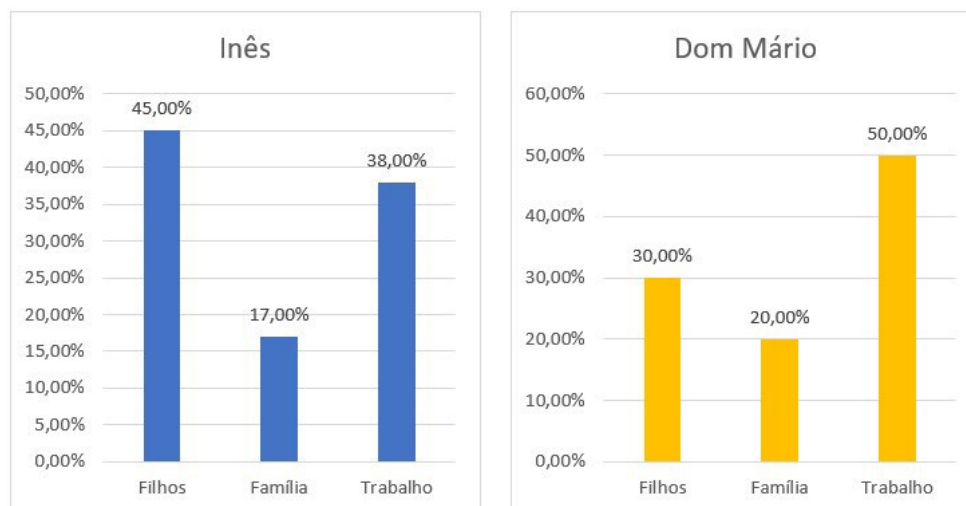
**Fonte: Pesquisa de campo realizada com os alunos da Escola Estadual Inês de Nazaré Vieira, junho 2020, Coari-Am, Brasil.**

A evasão escolar ao longo dos anos tem apresentado resultados negativos, tornando-se desafiador para o professor da EJA, possibilitar a permanência do aluno na escola. A evasão escolar que, não é um problema restrito apenas a algumas unidades escolares, mas é uma questão nacional, vem ocupando espaços relevantes nas discussões educacionais, de maneira geral. Observou-se que os estudos analisam o fracasso escolar, a partir de duas diferentes abordagens: a primeira, que busca explicações a partir dos fatores externos à escola, e a segunda, a partir de fatores internos.

Dentre os fatores externos relacionados à questão do fracasso escolar. São apontados o

trabalho como uma das maiores causas da evasão escolar, muitos alunos deixam a escola para trabalhar; outro fator são os filhos, muitos param de frequentar a escola para cuidar dos filhos. Outra causa é a família e a falta de moradia. E dentre os fatores intraescolares são apontados a própria escola, a linguagem e a prática do professor.

**Gráfico 6 - Fatores que causam a evasão escolar na EJA das Escolas Inês de Nazaré Vieira e Dom Mário**



**Fonte: Pesquisa de campo realizada com os alunos da Escola Estadual Inês de Nazaré Vieira, junho 2020, Coari-Am, Brasil.**

É notório os fatores que causam a evasão escolar na EJA, pois a maioria dos alunos acabam evadindo-se, pois têm que cuidar dos filhos, outros devido ao trabalho que vem em seguida do fator familiar.

A aluna 8 fala que,

Para poder sustentar a família tive que me afastar da escola, ou meus filhos iriam passar fome (AEEDM-8, entrevista realizada em 13 de junho de 2020).

Conforme averiguamos grande parte dos alunos interromperam seus estudos para trabalhar.

A Aluna 8 fala que,

Fiquei grávida quando tinha 15 anos e tive que abandonar a escola para cuidar do meu filho, somente depois de oito anos voltei à escola ( Aluna 8, entrevista concedida em 17 de junho de 2020).

A gravidez na adolescência é uma das causas da evasão escolar, essas adolescentes acabam saindo da Educação regular e só voltam depois de alguns anos.

Com base em depoimentos dados pelos próprios alunos, muitos deixaram de estudar por várias razões. Dentre elas: casamento (marido não permitiu que continuasse estudando), gravidez, falta de alguém para cuidar dos filhos, trabalho, em sua maioria temporário, não conciliação dos horários da escola com os do trabalho, desestímulo, cansaço físico por conta do trabalho, entre outros motivos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se nessa pesquisa que os fatores econômicos, sociais e familiares são determinantes para o abandono e retorno dos alunos na modalidade da EJA, e foi relevante também conhecer as expectativas futuras destes alunos, haja vista que existem inúmeros problemas de ordem econômica, os quais têm contribuído para evasão escolar e, estes são visíveis através da falta de vínculo empregatício, causado pelas desigualdades sociais. Esses alunos trabalham de forma informal e às vezes chegam muito cansados em casa e acabam evadindo devido a situação financeira. Outros aspectos são os fatores sociais e o cultural que escondem a realidade das diferenças de classes difundida na ideia de igualdade. Os fatores familiares acabam contribuindo para a evasão escolar, muitas mães alunas, não têm com quem deixar os filhos, outras tem problemas com os maridos que não aceitam que as mesmas estudem e, essa questão de gênero e a ausência de um planejamento familiar tem sido um dos fatores que tem levado inúmeros alunos a evadirem nas Escolas Estaduais Inês de Nazaré Vieira e Dom Mário.

Para tanto, são diversas as dificuldades que os alunos enfrentam depois de regressarem para as escolas estaduais, como: o cansaço, a aprendizagem lenta, dificuldades de memorização, falta de motivação principalmente advinda dos conteúdos curriculares, dificuldade para ajustar o horário de trabalho com os estudos, problemas familiares, econômicos, ainda existe a questão da adaptação, pois passaram anos sem estudar e a própria escola que às vezes não considera suas práticas e experiências de vida, dentre outras, que acabam por levar o estudante a infreqüência ou abandono de seus estudos.

Apesar de todas as dificuldades o retorno desses alunos possibilita aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, pois muitos alunos da EJA têm expectativas futuras, outros não. Muitos estudam com o intuito de conseguir um melhor emprego e objetivam receber um salário maior. A maioria regressam ao ambiente escolar para terminar o ensino médio, alguns permanecem, outros acabam desistindo e regressando mais tarde.

Desse modo, é necessária implementação de políticas públicas que viabilizem a formação continuada de docentes na EJA como também a implantação de metodologias diversificadas e adequação no currículo desta modalidade, para que assim este aluno se motive e permaneça em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ALVARENGA Estelbina Miranda, Metodologia da Investigação quantitativa e qualitativa 2ª Edição, Assunção, 2014.

ALVARENGA, Estelbina Miranda. Docente de Metodologia de Investigação Científica. Assessora de: Projetos, TCC, Tese de Mestrado e Tese Doutorado, Assunção-2016.

ANJOS, A> G. C. dos. Educação de jovens e adultos. 2011. Disponível em: <http://br.monografias.com/trabalhos3/educacao-jovens/educacao-jovens2.shtml>. Acesso em 09/04/2020

ANDRADE, E. R. Os sujeitos educandos na EJA. 2011. Disponível em: [http://www.forumeja.org.br/files/Programa%203\\_0.pdf](http://www.forumeja.org.br/files/Programa%203_0.pdf). Acesso em 16/04/2020.

ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzales. *Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública*. In: SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

\_\_\_\_\_. *A Educação na Cidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. *A Educação de Jovens e Adultos em tempos de Exclusão: Alfabetização e cidadania*. SP: RAAAB, n.11 de abril de 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional– LDB. Lei Darcy Ribeiro nº 9.394/96*. Brasília-1998. Integral. Constituição de 1998. Brasília-DF.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, 5 de out de 1988*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado

BRASIL. *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996*.

BRASIL. *Constituição 1988*. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Atlas, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer n. 11, de 10.05.2000*. Relator Prof. Carlos R. Jamil Cury. *Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br/cne/>.

BRASIL. *Trabalhando com a educação de jovens e adultos: alunos e alunas da EJA: Caderno 1*. Brasília, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja\\_caderno1.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf). Acesso em 10/11/11.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. In: *Sinopse Estatística da Educação Básica: Senso Escolar, 2006*. 2008. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4336#>. Acesso em 11/5/2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010. Disponível em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso em 04/05/2020.

BERNARDIM, M. L. *Da escolaridade tardia à educação necessária: estudo das contradições na EJA em Guarapuava-Pr*. Dissertação de mestrado – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB no 11/2000, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, aprovado em 10 de maio de 2000*. Brasília, DF, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, DF, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei n. 5692/71. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm)>. Acesso em 24 de maio de 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. Brasília: 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino médio como educação básica. São Paulo: Cortez, 1991. (Cadernos Seneb, 4).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino médio. 3 v. Brasília: 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares para o ensino médio. Brasília, 1999, p. 290-296.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e bases da educação Nacional – LDB. Lei 9.394. Brasília-DF

CRESWELL, John W. Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Thousand Oaks, California: Sage, 2009.

FERRARI, S. C. O aluno de EJA: jovem ou adolescente? 2011. Disponível em: [http://www.cereja.org.br/pdf/revista\\_v/Revista\\_ShirleyCostaFerra.pdf](http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_ShirleyCostaFerra.pdf). Acesso em 11/05/2020.

FORTUNATO I. Educação de jovens e adultos. REU. Sorocaba: São Paulo, v. 36, n. 3. P. 281-283, dez 2010.

[www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1711-6.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1711-6.pdf) · Arquivo PDF, empregabilidade. FRIGOTTO, 2000, p. 34 Jamil Cury, relator do PARECER CNE/CNB 11/2000.

FRIGOTTO, G. A educação e a formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In SILVA, L. H. (org.) A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). Autonomia da escola: princípios e propostas. 6. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

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

Gil, A. C. (2010). Métodos e técnicas de pesquisa social. (6ª ed.) São Paulo: Atlas.

HAGGE, S. M. Educação de jovens e adultos, analfabetismo e compromisso social: análise da experiência educativa do projeto alfabetização cidadã na transamazônica. UFPA, 2001. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/GT9.PDF>. Acesso em 19/04/2020.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C.; BAPTISTA LUCIO, P. Metodología de la investigación. 5ta. ed. México: Mc Graw Hill, 2010.

KANTNER, L. Alternative Methods for Field Usability Research. Reprint of paper from SIGDOC 2003 Proceedings, San Francisco, California, 2003.

KVALE Steinar (1996) Entrevistando. Londres...SAGE Capítulo 7: a situação da entrevista, pp. 124-135; Capítulo 8: a qualidade da entrevista, pp. 144-159.



MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de Metodologia Científica. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Hipóteses. In: Metodologia Científica. 5 ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2008, p. 136-173.

OLIVEIRA, M. C. Metamorfose na construção do alfabetizando pessoa. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS. 1996

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGARA, Sylvia C. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. São Paulo: Atlas, 1997.

## **Ensino médio integrado: contradições do sistema capital e o dilema da formação humana integral**

## **Integrated high school: contradictions of the capital system and the dilemma of integral human education**

---

**Adolfo Martins da Silva**

*Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (profEPT),  
Bacharel em Administração Pública (UFG)*

**Alessandro Silva de Oliveira**

*Doutor em Ciências Ambientais, Mestre em Química do Cerrado, Bacharel (Modalidade Industrial) e Licenciado em Química. É professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) - Câmpus Anápolis e Orientador nos Programas de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e Mestrado em Educação do IFG*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.79.17

## RESUMO

Este estudo discute a importância do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica enquanto política pública de inclusão social, mediante uma proposta de educação que busca superar o conflito entre formar para o trabalho ou para a cidadania. A fundamentação teórica utiliza as contribuições dos autores Acacia Kuenzer, Antonio Gramsci, Dante Moura, Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Mario Manacorda, Maria Ciavatta, Marise Ramos, dentre outros. O estudo busca analisar o Ensino Médio Integrado como uma política pública de educação emancipadora no intuito de oportunizar aos jovens das classes sociais menos privilegiadas o acesso digno ao mundo do trabalho e à construção da sua cidadania. O estudo aponta que Ensino Médio Integrado tem se constituído numa proposta contra-hegemônica de educação e pela defesa da autonomia e da liberdade dos sujeitos da educação, contribuindo para o rompimento com a histórica dualidade que separa a formação de trabalhadores da formação de dirigentes, rumo à travessia para uma formação integral, unitária e para todos.

**Palavras-chave:** ensino médio integrado. educação profissional. trabalho e cidadania.

## ABSTRACT

This study discusses the importance of Integrated High School considering Vocational and Technological Education as a public policy for social inclusion, through an education proposal that seeks to overcome the conflict between educating for work or for citizenship. The theoretical foundation uses the contributions of authors Acacia Kuenzer, Antonio Gramsci, Dante Moura, Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Mario Manacorda, Maria Ciavatta, Marise Ramos, among others. The study seeks to analyze the Integrated High School as a public policy for an emancipatory education in order to provide young people from not privileged social classes with worthy access to the world of work and the construction of their citizenship. The study demonstrates that Integrated High School has been constituted in a contrary-hegemonic proposal of education and in defense of the autonomy and freedom of the subjects of education, aiming at a more inclusive formation and with the potential to break with the historical duality that separates the formation of workers of training leaders.

**Keywords:** integrated high school. professional education. work and citizenship.

## INTRODUÇÃO

A educação profissional no Brasil nasce apartada da formação geral, em uma dualidade que se tornaria histórica e reprodutora da divisão das classes sociais, disponibilizando a formação geral e superior para as elites dirigentes e o ensino dos ofícios manuais para as classes populares.

As políticas públicas de educação têm sido pautadas, prioritariamente, pela separação entre formação propedêutica e formação profissional. Um exemplo mais recente desse tipo de política dual foi a edição do Decreto 2.208/1997 que, ao instituir o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), separou o ensino médio do ensino técnico, retomando a dualidade.

Em 2004 surgiu a oportunidade de amenizar a histórica dualidade na educação. Trata-se da revogação do decreto 2.208/97 pelo decreto 5.154/04, que regulamentou a Educação Profissional e permitiu o retorno da integração do ensino técnico com o ensino médio.

Assim, os cursos na modalidade do Ensino Médio Integrado (EMI) voltaram a ser ofertados, principalmente, pelas instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT). Graças à expansão e interiorização das unidades da RFEPT, propiciada pela Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005, ocorreu ampliação substancial da oferta dos cursos na modalidade do EMI. Isto possibilitou que milhões de jovens das classes trabalhadoras pudessem ter acesso a uma educação emancipadora para o trabalho e a cidadania (BRASIL, 2005).

Sobre este contexto, busca-se discutir a importância do Ensino Médio Integrado (EMI) enquanto política pública de inclusão social, mediante uma proposta de educação emancipadora para o mundo do trabalho e para a cidadania, favorecendo, também, à continuidade dos estudos em uma formação superior. Dessa forma, apresenta-se uma discussão acerca do sistema escolar concebido de forma dual, a concepção do EMI como uma modalidade de formação com potencial para romper com a dualidade entre formar para o trabalho ou formar para a cidadania e a importância da expansão e interiorização da RFEPT como uma política articulada à ampliação da oferta do EMI no país.

## **SOBRE DUALIDADE DO SISTEMA EDUCACIONAL**

Para Moura, Lima Filho e Silva (2015) a formação humana visa ao domínio dos conhecimentos e das práticas sociais para que o sujeito possa, a partir de uma base social, produzir sua existência, realizando suas necessidades. Todavia, essa formação não começa nem se encerra na escola e ocorre em diversos espaços sociais. Por isso, a escola foi “[...] apresentando-se inicialmente como “inessencial”, um luxo e não uma necessidade primária quanto à produção, ela tende a descolar-se, a separar-se da sociedade e a viver na estratosfera de suas tradições fossilizadas.” (MANACORDA, 2007, p. 23).

O fato de a escola ter sido inicialmente um luxo e não uma necessidade decorre de sua concepção marcada por um corte de classe, ou seja, de ter sido concebida para a classe dirigente e não para a sociedade como um todo KUENZER (2010). Isto porque a invenção da escola não decorreu de uma necessidade da vida produtiva, mas para o deleite da classe privilegiada que não tinha a necessidade de trabalhar para garantir o próprio sustento. Porquanto, para a classe trabalhadora restava apenas o aprendizado dos ofícios, que ocorria nos próprios ambientes de trabalho.

Nesse sentido, Manacorda (2007) explica que a escola,

Nasce historicamente no interior das classes possuidoras, como estrutura destinada exclusivamente à sua formação; não existe para as demais classes. Apenas as classes possuidoras têm essa instituição específica que chamamos escola e que – como veremos – apenas há pouco tempo, ou seja, aproximadamente a partir do início do da revolução industrial, começa a tornar-se, em perspectiva, uma coisa para toda a sociedade (MANACORDA, 2007, p. 119).

Contudo, no atual momento do capitalismo e de suas forças produtivas, baseadas na ciência e na tecnologia, a escola se torna essencial à formação sistematizada indispensável para a sociabilidade humana, especialmente no que se refere à educação básica.

Porém, embora se verifique, desde o advento da revolução industrial, uma crescente necessidade de generalização da escola para toda a sociedade, o que se observa é uma exacerbação do seu caráter classista. Sendo que, essa divisão não ocorre por uma questão técnica, mas devido à necessidade de valorização do capital, em razão do caráter privado dos meios de produção. Assim, “[...] a divisão entre teoria e prática expressa a divisão entre trabalho intelectual e manual como estratégia de subordinação, tendo em vista a valorização do capital” (KUENZER, 2010, p. 862).

Kuenzer (2016), a partir das elaborações de Gramsci destaca que “a pedagogia vem da fábrica e toda relação hegemônica é uma relação pedagógica”, demonstra que tanto na vigência do fordismo<sup>1</sup> e agora no toyotismo<sup>2</sup>, o modo de produção busca imprimir uma pedagogia que atenda ao seu interesse imediato de produzir mais valia. Por isso, o modo de produção vigente projeta um disciplinamento que extrapola o ambiente de trabalho e se reflete no sistema de ensino para formar a força de trabalho, sempre restrita às competências necessárias demandada pelo sistema produtivo. Porquanto, “É neste sentido que a hegemonia, além de expressar uma reforma econômica, assume as feições de uma reforma intelectual e moral” (GRAMSCI, 1978, *apud* KUENZER, 2016, p. 40)

A partir dessa discussão, é possível inferir que a concepção hegemônica de trabalho influenciou fortemente o sistema pedagógico brasileiro, produzindo um sistema educacional marcado pela dualidade. Um sistema político que divide educação profissional e educação geral.

Desse modo, a educação profissional no Brasil nasce apartada da formação geral, numa dualidade que se tornaria histórica e reprodutora da divisão das classes sociais, disponibilizando a formação geral e superior para as elites dirigentes e o ensino dos ofícios manuais para as classes populares. Assim, até o final do século XX as políticas públicas de educação foram pautadas, prioritariamente, pela separação entre formação propedêutica e formação profissional (MANFREDI, 2002).

Trata-se de uma estratégia da produção capitalista, na qual a divisão social e técnica do trabalho demandam um sistema de educação que separa trabalho manual e intelectual, simples e complexo; cultura geral e cultura técnica, classes dirigentes e subalternas. Consequentemente, uma minoria de jovens das classes dirigentes dispõe de tempo para formação e escolha cuidadosa do seu caminho profissional, enquanto a maioria imensa da classe trabalhadora, para sobreviver, é forçada a uma definição profissional precoce, quer pela prática, quer em cursos técnicos aligeirados.

Ao discutir a dualidade do sistema educacional, Kunzer e Grabowski (2016) explicam que na vigência do fordismo-taylorismo era assumida. Porém, essa mesma dualidade é negada pelo regime de acumulação flexível (Toyotismo). Isto porque, esta nova base de produção, em razão de utilizar novas tecnologias nos processos de produção, demanda uma maior formação

*1 O fordismo se refere ao sistema de produção industrial em massa, criado por Henry Ford em 1913, caracterizado principalmente pela linha de montagem em movimento contínuo, no qual o produto industrial se move até o operário para que este execute uma única tarefa. “De uma maneira geral, dado ao alto grau de especialização e simplificação dos postos de trabalho, a qualificação profissional dos operários montadores reduziu-se a alguns minutos de treinamento na linha de montagem” (RODRIGUES, 1998, p. 51). Desse modo, para esse regime de produção, não era interessante um trabalhador instruído, mas sim, um trabalhador adestrado e disciplinado.*

*2 Diferentemente do fordismo, o Toyotismo ou regime flexível não busca uma escala de produção em massa, mas uma produção enxuta conforme as demandas do mercado. Para isso, busca flexibilizar os processos de trabalho, os produtos e os padrões de consumo. Por isso, exige uma nova força de trabalho, para a qual “a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, [...]” (KUENZER, 2007, p. 1159)*

técnica necessária para lidar com essas inovações. Com efeito, gerou-se, uma grande oferta de cursos rápidos que mais se aproximam de treinamentos dedicados às demandas específicas desse modo de produção.

Para elucidar essa aparente mudança de postura, os autores explicam que:

Ao invés da explícita negação das oportunidades de acesso à educação continuada e de qualidade, há uma aparente disponibilização das oportunidades educacionais, através de múltiplas modalidades e diferentes naturezas, que se caracterizam por seu caráter desigual e na maioria das vezes meramente certificatório, que não asseguram domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética (KUNZER e GRABOWSKI, 2016, p 28).

Trata-se, então, de uma falsa democratização da escola, que se traduz na proliferação de ofertas de ensinamentos aligeirados e imediatamente interessados numa formação que seja instrumental às necessidades dos setores produtivos. Sendo que, esses cursos não substituem uma formação sólida capaz de promover o acesso à cidadania e, nem mesmo, uma inserção digna no mundo do trabalho. Todavia, esta não é uma estratégia nova, visto que Gramsci, em seu tempo, criticava a tendência crescente de difusão das escolas profissionalizantes destinadas às classes populares.

A tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou conservar delas tão somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são pre-determinados (GRAMSCI, 1982, p. 118).

Gramsci denuncia a tendência de abolir as escolas “desinteressadas” que não visam imediatamente formar para o trabalho produtivo, como um predomínio do processo de subserviência dos menos favorecidos às classes dominantes. Assim, teria aqueles nascidos e formados para o trabalho e aqueles nascidos e formados nas elites dirigentes. Sobre esse aspecto, Nosella e Azevedo (2013) explicam que,

Uma escola 'desinteressada-do-trabalho' é aquela cujos conteúdos e métodos abordam profundamente e com rigor científico a problemática moderna do mundo do trabalho, objetivando entendê-lo em suas raízes históricas e em suas potencialidades técnicas. Não se trata, obviamente, de uma escola de curta duração, precocemente profissionalizante, que objetiva treinar um operador de máquinas, preciso e submisso (NOSELLA e AZEVEDO, 2013, p. 27)

A crítica de Gramsci ao sistema dual de ensino é atual para a realidade brasileira. Agrava o fato de que o ensino médio, sendo a etapa final da educação básica, coincide com a faixa etária em que uma parcela significativa dos jovens das classes trabalhadoras é chamada a contribuir com o orçamento familiar, por uma questão de sobrevivência. Essa conjuntura leva a um considerável número de jovens fora da escola que dificilmente conseguem retornar em níveis superiores de ensino, o que agrava a reprodução do cenário de desigualdades sociais no país.

Essa realidade é denotada pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)\_Educação\_ 2019. Os dados demonstram que mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio:

**Apesar da proporção de pessoas de 25 anos ou mais com ensino médio completo ter crescido no país, passando de 45,0% em 2016 para 47,4% em 2018 e 48,8% em 2019, mais da metade (51,2% ou 69,5 milhões) dos adultos não concluíram essa etapa educacional.** É o que mostra o módulo Educação, da PNAD Contínua 2019, divulgado hoje

(15/7) pelo IBGE. No Nordeste, três em cada cinco adultos (60,1%) não completaram o ensino médio. Entre as pessoas de cor branca, 57,0% tinham concluído esse nível no país, enquanto essa proporção foi de 41,8% entre pretos ou pardos. A pesquisa está divulgando pela primeira vez dados sobre abandono escolar. Das 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, 20,2% (ou 10,1 milhões) não completaram alguma das etapas da educação básica, seja por terem abandonado a escola, seja por nunca a terem frequentado. Desse total, 71,7% eram pretos ou pardos. Os resultados mostraram ainda que a passagem do ensino fundamental para o médio acentua o abandono escolar, uma vez que aos 15 anos o percentual de jovens quase dobra em relação à faixa etária anterior, passando de 8,1%, aos 14 anos, para 14,1%, aos 15 anos. Os maiores percentuais, porém, se deram a partir dos 16 anos, chegando a 18,0% aos 19 anos ou mais. **Entre os principais motivos para a evasão escolar, os mais apontados foram a necessidade de trabalhar (39,1%) e a falta de interesse (29,2%).** Entre as mulheres, destaca-se ainda gravidez (23,8%) e afazeres domésticos (11,5%). (BRASIL, PNAD, 2019. Grifo nosso)

Observa-se que, embora tenha havido um ligeiro aumento percentual de 3,8% na proporção dos concluintes do ensino médio do ano de 2016 para 2019, mais da metade dos adultos (51,2%) não concluíram esta etapa de formação básica. Isso representa um contingente de 69,5 milhões de adultos que não concluíram o ensino médio. Neste contingente destaca-se, ainda, que os 71% desse são compostos por pretos e pardos e que o fenômeno se agrava nas regiões mais pobres, como é o caso do Nordeste onde três em cada cinco adultos não completam a formação básica.

Ao tratar desse problema, Dermeval Saviani observa que:

A extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora nacional a buscar, muito antes dos 18 anos de idade (e até crianças), a inserção no mundo do trabalho, no intuito de complementar a renda familiar ou até de autossustentação. Essas pessoas seguem, com baixíssima escolaridade e sem nenhuma qualificação profissional, engordando as fileiras do trabalho simples, mas contribuindo fortemente para a valorização do capital. É a nossa realidade rebelde (SAVIANI, 2003, *apud* MOURA, 2013, p. 713).

A desigualdade socioeconômica do Brasil, ao mesmo tempo em que reflete, parece realimentar a persistência dessa exclusão. Assim, a resposta para essa desigualdade demanda uma luta política e ética por uma sociedade mais justa e igualitária e demanda uma concepção pedagógica que possibilite uma formação integral. Tal concepção deve propiciar, também, o acesso e permanência a todos ao ensino médio, com uma formação politécnica e omnilateral, na qual a teoria e a prática não sejam partes de uma dicotomia, mas estejam integradas na perspectiva das práxis humana.

Frigotto (2010) destaca que a educação decorre e faz parte de um projeto situado numa sociedade desigual e cindida em classes. Por isso, tanto a educação básica quanto a profissional e a superior, como um todo, está situada em meio ao embate hegemônico e contra-hegemônico. E ele acontece nas várias esferas da sociedade como parte de uma totalidade complexa e contraditória, não constituindo um fator isolado. A desigualdade é, a um só tempo, produto e condição do projeto dominante na sociedade brasileira. Desse modo,

Para entender a natureza da nossa dívida com a educação básica e com a educação profissional e tecnológica, nas suas dimensões quantitativa e qualitativa e na relação entre elas, é preciso perceber o tipo de estrutura social que se foi conformando a partir de um país colonizado e escravocrata. (FRIGOTTO, 2010, p. 26).

Trata-se, pois, de um processo histórico, no qual a escola dual é reproduzida por diferentes mecanismos e a educação profissional e tecnológica fica restrita a formar e conformar o “cidadão produtivo”, submisso e adaptado às demandas imediatas dos setores produtivos.

Porquanto, a superação dessas dicotomias passa necessariamente pela concepção de um projeto de educação pública, laica, gratuita, universal e para todos, que tendo o trabalho como princípio educativo, contemple o ser humano em suas múltiplas dimensões, na perspectiva da omnilateralidade. Isto representa uma demanda urgente como política pública de inclusão social e, também, como estratégia de desenvolvimento socioeconômico do país. Sendo que, tal projeto precisa ir ao encontro das necessidades das classes trabalhadoras, visto que, historicamente, a educação tem sido relacionada basicamente às necessidades produtiva e reprodutiva do capital.

Com efeito, entende-se que a concepção de educação profissional integrada ao ensino médio consubstanciada no EMI tem o potencial de cumprir esse papel social de proporcionar uma inclusão digna dos jovens das classes trabalhadoras não só no mundo do trabalho, mas, também, na vida cidadã.

## **SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: TRABALHO E CIDADANIA**

As concepções de formação humana na perspectiva integral, seja na politecnicidade de Marx e Engels ou na escola unitária de Gramsci, elas são complementares, pois, para ambas, a referência é a emancipação humana, não havendo, assim, espaço para a profissionalização de jovens e adolescentes. Portanto, para esses autores, a profissionalização na adolescência potencializa a unilateralidade (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2013). Nesse sentido, Gramsci destaca que,

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, humanismo", em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. A fixação da idade escolar obrigatória depende das condições econômicas gerais, já que estas podem obrigar os jovens a uma certa colaboração produtiva imediata (GRAMSCI, 2004, p. 36).

Desse modo, somente após essa formação básica, os jovens estariam aptos a buscar a profissionalização em uma das escolas especializadas para o trabalho produtivo. Sobre isso, Gramsci pondera quanto à inserção do jovem na vida social, cuja idade depende da conjuntura socioeconômica e ressalta, como condição, o jovem ter atingido certa maturidade intelectual e prática. Além disso, preconiza que: "A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias [...], de modo que, aos quinze-dezesseis anos, dever-se-ia poder concluir todos os graus da escola unitária" (Idem, p. 37)

Todavia, Marx e Engels (1997) ao discutir a politecnicidade, que em seu sentido pleno é compatível com a escola unitária de Gramsci, referem-se a uma condição futura em que a classe trabalhadora teria ascendido ao poder político. Por isso, admitiam a possibilidade da profissionalização dos jovens quando associada à educação intelectual, física e tecnológica como travessia para a educação do futuro. Essa mesma percepção é compartilhada por Gramsci, que também em seu tempo não via condições materiais para a materialização da escola unitária. "Gramsci aceitava, assim, que a realidade concreta impunha a profissionalização de parte dos adolescentes e jovens antes da conclusão da última etapa da educação básica" (MOURA, 2013, p. 212).

Ainda hoje, quando o capital e a burguesia continuam hegemônicos, a perspectiva da plena politecnicidade ou da escola unitária continuam para uma materialização futura. Todavia, a Educação Profissional Técnica (EPT) integrada ao ensino médio na modalidade EMI pode ser a



semente dessa formação, pois atualmente ainda não é possível a materialização da politecnia ou da escola unitária de forma plena e para todos e todas. No entanto, a partir das contradições do sistema capital, é possível lançar as sementes da politecnia e da formação humana integral, unitária.

Principalmente no Brasil, que se encontra imerso no capitalismo neoliberal e na periferia desse sistema, o EMI pode representar a semente de um projeto pedagógico politicamente engajado para uma educação transformadora, que parte da realidade atual para uma sociedade transformada, na qual a dicotomia ensino técnico ensino propedêutico, trabalho prático trabalho intelectual, classes dirigentes e classes subalternas sejam dualidades superadas (MOURA, 2013).

Partindo desse preâmbulo, entende-se a urgência e a necessidade da universalização da formação técnica integrada à educação básica na perspectiva de formar o jovem para a construção de sua cidadania e para o acesso ao mundo do trabalho com mais dignidade.

Porém, o que se observa é que as políticas públicas de educação profissional têm sido historicamente orientadas pela lógica de formar mão de obra para atender às demandas imediatas do mercado de trabalho. Um exemplo mais recente foi a edição do Decreto 2.208/1997 que, ao instituir o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), separou o ensino médio do ensino técnico, reeditando a velha dualidade.

Todavia, o novo governo federal em 2003, sob a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, propiciou que o Decreto 2.208/97 voltasse a ser discutido e revogado. Com isso, os cursos na modalidade do Ensino Médio Integrado (EMI) voltaram a ser ofertados, principalmente, pelas instituições da RFEPT.

A vinculação da educação com o mundo do trabalho está prevista na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB/96), na qual se verifica a seguinte dicção: Art. 1º, § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. E no Art. 2º A educação, “[...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Dessa forma, a LDB/96 estabelece a necessária vinculação entre educação e trabalho como educação profissional integrada ao pleno desenvolvimento do educando. Portanto, a perspectiva de uma formação escolar que contempla a qualificação para o trabalho articulada com a educação geral já estava prevista na LDB/96, mas coube ao Decreto n. 5.154/04 regulamentar a oferta da formação integrada e abrir o caminho para a possibilidade de implantação do projeto de Ensino Médio Integrado (EMI).

Ao discutir a pertinência dessa integração, Gaudêncio Frigotto argumenta que,

Considerando-se a contingência de milhares de jovens que necessitam, o mais cedo possível, buscar um emprego ou atuarem em diferentes formas de atividades econômicas que gerem sua subsistência, parece pertinente que se faculte aos mesmos a realização de um ensino médio que, ao mesmo tempo em que preserva sua qualidade de educação básica como direito social e subjetivo, possa situá-los mais especificamente em uma área técnica ou tecnológica. (FRIGOTTO, 2005, p.77)

Das considerações do autor, destaca-se a necessidade de a formação técnica vinculada ao ensino médio preservar a qualidade da formação básica, pois esta é um direito subjetivo.

Assim, nos cursos integrados, a formação profissional técnica deve estar articulada à formação geral e não em detrimento desta, ou seja, a formação profissional não deve ocorrer em prejuízo da formação geral. Com efeito, reitera-se que:

Nosso objetivo não é sobretudo a formação de técnicos, mas de pessoas que compreendam a realidade e que possam também atuar como profissionais. A presença da profissionalização no ensino médio deve ser compreendida, por um lado, como uma necessidade social e, por outro lado, pelo meio pelo qual a categoria trabalho encontre espaço na formação como princípio educativo (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p.125).

Destarte, a formação profissional no ensino médio não deve ser entendida como um fim em si mesmo, mas pedagogicamente como parte integrada à formação geral e, do ponto de vista social, como uma necessidade transitória, considerando o contexto de desigualdade socioeconômica brasileira. Nesse sentido, concorda-se com Ramos (2008) quanto ao imperativo de si reconhecer que a profissionalização dos jovens oriundos da classe trabalhadora representa uma necessidade econômica. Nessa perspectiva, essa autora argumenta que:

Enquanto o Brasil for um país com as marcas de uma história escrita com a exploração dos trabalhadores, no qual estes não têm a certeza do seu dia seguinte, o sistema sócio-político não pode afirmar que o ensino médio primeiro deve “formar para a vida”, enquanto a profissionalização fica para depois. (RAMOS 2008, p 12)

Ante a essa realidade socioeconômica, compreende-se que, para os jovens da classe trabalhadora, cursar o EMI representa, não só, a possibilidade de inserção no mundo do trabalho para suprir as suas necessidades financeiras, mas, também, a possibilidade de um melhor desenvolvimento social. Nesse sentido, Simões (2007) afirma que,

O ensino técnico representa uma estratégia dos jovens trabalhadores, muitas vezes imperceptíveis para gestores e legisladores educacionais. Sua importância para os setores populares relativiza questões que, do ponto de vista teórico, representariam uma subordinação aos interesses do capital, mas que, por outro lado, evidenciam uma chance de fortalecer os jovens trabalhadores em sua emancipação e desenvolvimento pessoal e coletivo. (SIMÕES, 2007, P. 82)

Esse mesmo autor assevera que, o EMI representa para os jovens, não só, uma possibilidade de sobrevivência econômica e inserção social, mas, também, a perspectiva do seu desenvolvimento pessoal a partir de uma proposta educacional que integra os campos do saber, a teoria e a prática, cultura geral cultura técnica.

Para Moura, Lima Filho e Silva (2015), o EMI é um projeto de formação alternativo que desloca o foco da economia para o ser humano. Tendo como princípios o trabalho e a educação, além de formar sujeitos para serem profissionais competentes, busca também a formação crítica do estudante para a vida em sociedade.

Desse modo, a centralidade do projeto está nos sujeitos e não no mercado. Mais do que formar pessoas para atender às demandas imediatas do mundo do trabalho, a proposta é pensar os projetos de formar sujeitos que, além dos conhecimentos científicos e técnicos, sejam críticos, autônomos e emancipados. Assim, pensando na perspectiva humana, que não exclui a competência técnica, é importante pensar a atuação dos sujeitos na política, na cultura, nas artes, na vida em sociedade e no mundo do trabalho (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2015).

Nessa perspectiva, Araujo e Frigotto (2015) explicam que,

[...] o ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura

sistematizada e que compreende como direito de todos ao acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais. (ARAUJO e FRIGOTTO 2015, p. 62)

Essa proposta de ensino integrado é inspirada na ideia da escola unitária de Gramsci. Porém, não se confunde com ela, uma vez que os limites da formação integral estão postos na atual sociedade capitalista. Todavia, esse projeto só alcançará sua finalidade, de “formar na perspectiva da totalidade, se assumir a liberdade como utopia e mantiver íntima vinculação com o projeto político de construção de uma sociabilidade para além do capital”. (ARAUJO e FRIGOTTO, 2015, p 68).

De fato, a proposição de Gramsci não se restringe apenas a um projeto político pedagógico escolar, mas com imbricação ao projeto de uma sociedade unitária, a partir da compreensão de que:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 2004, p. 40)

Observa-se a estreita relação entre escola e sociedade, pois da mesma forma que a histórica divisão social do trabalho tem se refletido na constituição de um sistema escolar dual, Gramsci acredita que o princípio unitário pode, a partir da escola, dar início à superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual, bem como permear outras instituições da sociedade com novas relações, transformando-as para a construção de uma sociedade, também, unitária. Desse modo, há uma relação dialética entre o projeto da escola unitária e o projeto político de sociedade.

Da mesma forma, o projeto do EMI não se separa do projeto de sociedade, pois constituem instâncias a serem trabalhadas de forma conjunta e simultânea, partindo das condições concretas atuais, mas sem perder de vista o horizonte de uma sociedade transformada que queremos.

Moura, Lima Filho e Silva (2015) salientam que a formação na perspectiva integral, omnilateral ou politécnica<sup>3</sup> está baseada em três princípios fundamentais: o trabalho, a ciência e a tecnologia e a cultura como dimensões indissolúveis do ser humano e, na defesa dessa perspectiva educacional, concordam com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012). Para eles,

Se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Portanto, o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 43).

Porquanto, o Ensino Médio Integrado pode ser o embrião dessa busca pela formação do homem em suas múltiplas dimensões, pois atualmente ainda não é possível a universalização da politécnica ou da escola unitária de forma plena e para todos, devido às condições socioeconômicas e políticas do país. No entanto, é possível, a partir das contradições do sistema capital, lançar as bases da politécnica e da formação integrada omnilateral. Nesse sentido, Frigotto, Cia-

<sup>3</sup> Conforme Ciavatta (2014) “Ensino integrado, politécnica, educação omnilateral”. “Não se trata de sinônimos, mas de termos que pertencem ao mesmo universo de ações educativas quando se fala em ensino médio e em educação profissional”. Assim, esses termos são tomados como equivalentes no âmbito desta pesquisa.

vatta e Ramos (2012) explicam que,

Como formação Humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 85)

Com isso, é possível inferir que essa perspectiva de educação é alvissareira no sentido de romper com a histórica dualidade educacional, mas também é plena de desafios, pois vai muito além da organização de um currículo ou de um projeto político pedagógico, bem como, dos dispositivos legais que respaldam esses projetos. Além desses aspectos formais, esse projeto carece de recursos financeiros, estruturas físicas e equipamentos adequados, enfim, recursos que possibilitem o seu pleno funcionamento e manutenção e expansão dos cursos nesta modalidade.

Além disso, será de fundamental importância o engajamento dos seus atores, professores, alunos, gestores e técnicos, no sentido da adoção de uma atitude ética e política na luta por uma educação que vá ao encontro das necessidades da classe trabalhadora, tendo como norte a utopia de uma formação humana integral, omnilateral e politécnica.

## **SOBRE A EXPANSÃO DA REDE FERERAL**

A qualificação para o trabalho articulada com a educação geral já estava prevista na LDB/96 e em decorrência da Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005, emergiu o plano de expansão da rede federal, que objetivou ampliar a presença dessas instituições em todo o território nacional, melhorando a sua distribuição espacial. Isto, por consequência, ampliou o acesso da população à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no país, principalmente na modalidade do EMI.

Para atender a esses objetivos, o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi dividido em três fases. Desse modo, o Plano de Expansão fase - I estabelecia que:

O objetivo deste projeto é de ampliar a área de atuação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, [...] composta de 144 instituições, criando mais 38 unidades entre Escolas Técnicas, Agrotécnicas e Unidades de Ensino Descentralizadas, que formarão e educarão cidadãos críticos e profissionais competentes, com autonomia ética, política, intelectual e tecnológica, pois a construção do conhecimento e sua socialização será resultado do trabalho social e das relações que são empreendidas entre o mundo do trabalho, da cultura e das ciências. (BRASIL, 2005, p. 4)

O plano de expansão fase - I priorizou a construção de escolas nas unidades federadas que ainda não contavam com as instituições da rede federal, como Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul, Rondônia e Distrito Federal, sendo 5 (cinco) escolas técnicas federais e de 4 (quatro) escolas agrotécnicas federais. Nesse contexto, buscou-se a instalação de unidades de ensino nas periferias dos grandes centros urbanos e, também, nos municípios do interior, constituindo 33 novas unidades descentralizadas. Com isso, a primeira fase do projeto previu contemplar 23 unidades da federação com, pelo menos, uma instituição federal de educação tecnológica (BRASIL, 2005).

O Plano de Expansão - Fase II compreendeu o quadriênio (2007- 2010) e estabeleceu

como meta a criação de 150 novas instituições federais de educação tecnológica. No novo marco do Plano de expansão da Rede Federal foram contemplados 150 municípios, distribuídos nos 26 Estados e no Distrito Federal. Os municípios foram escolhidos pelo próprio MEC, mediante a manifestação de interesse das prefeituras em adesão ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica (BRASIL, 2005).

A Fase – III de expansão teve início em 2011 e, mantendo o propósito de interiorização das instituições federais de educação profissional e tecnológica, projetou a criação de mais 208 novas unidades até o ano de 2014, viabilizando, assim, a diminuição das desigualdades regionais, pelo acesso aos cursos de educação profissional e tecnológica, contribuindo para a melhoria de vida dessas populações (BRASIL, 2005).

Com isso, o Plano de Expansão da Rede Federal partiu de um total de 144 unidades existentes em 2003 e chegou em 2018 com 659 unidades distribuídas em todo o país, logo, foram construídas mais de 500 novas unidades. Portanto, em termos quantitativos o resultado desse processo de expansão e interiorização das instituições federais de educação profissional e tecnológica superou o que estava previsto nas três fases do plano de expansão (BRASIL, 2005).

A rede federal de EPT tem sua origem nas escolas de aprendizes e artífices criadas pelo Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909. Desde então, essas escolas vêm passando por sucessivas transformações que, para além das mudanças de nomenclatura, envolvem as ofertas cursos, os diversos tipos de público e o perfil de formação. A análise dessas mudanças permite inferir que elas expressam a busca para que a EPT possa acompanhar as dinâmicas culturais, socioeconômicas e tecnológicas que atendam, principalmente, às exigências do mundo do trabalho. Todavia essas mudanças resultam, também, da luta política por uma educação menos excludente para a classe trabalhadora.

A mudança mais recente está na criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) a partir dos CEFETs mediante a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Esta lei instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Além disso, ampliou as funções dessas instituições para a oferta do ensino superior, para a pesquisa e o desenvolvimento científico e tecnológico. Com isso, a lei equiparou os IFETs às universidades, conferindo-lhes autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2008).

A expansão e interiorização da rede federal proporcionaram um aumento significativo da oferta da EPT integrada ao ensino médio, especialmente na modalidade do EMI. Isto possibilitou que milhões de jovens das classes trabalhadoras pudessem ter acesso a uma educação emancipadora para uma inserção digna no mundo do trabalho e na construção da sua cidadania (BRASIL, 2005).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fundamentados nesses pressupostos, consideramos que o Ensino médio Integrado tem se constituído numa política pública de educação emancipadora no sentido de propiciar aos jovens das classes trabalhadoras o acesso digno ao mundo do trabalho e à construção da sua cidadania. Isto porque para a realidade socioeconômica brasileira, onde a maioria dos jovens

não pode adiar a profissionalização para o ensino superior, o EMI representa, não só, a possibilidade de uma formação profissional técnica de qualidade, mas também, uma proximidade com a perspectiva de formação integral ou omnilateral do ser humano.

A formação integrada omnilateral tem como perspectiva a superação da dicotomia entre formar para o trabalho ou para a cidadania. Tal superação se ancora na possibilidade de formar os sujeitos na sua integralidade, mediante a integração entre trabalho, ciência e tecnologia e cultura como dimensões indissolúveis da formação humana. Inspirado nessa perspectiva, a concepção do EMI, além de pensar a formação para o mundo do trabalho, assume a perspectiva de formar os sujeitos para a vida em sociedade, nos aspectos éticos, políticos, artísticos e culturais, mediante a oferta de uma base unitária de conhecimentos.

Porquanto, o retorno da integração entre ensino médio e técnico propiciado pelo Decreto 5.154/04 possibilitou a volta da oferta dos cursos na modalidade do EMI. Isto, em conjugação com a expansão e interiorização da Rede Federal para mais de 500 novas unidades, permitiu a diminuição das desigualdades regionais, pelo acesso aos cursos de educação profissional e tecnológica, contribuindo para a melhoria de vida dessas populações. Isto possibilitou que milhares de estudantes das classes populares pudessem ter acesso a uma formação que, além da profissionalização, contempla uma base de formação geral que permite a continuidade dos estudos no ensino superior.

Assim, a conjugação dessas políticas representa um movimento inicial de travessia rumo à superação da histórica dualidade entre a formação de dirigentes e a de operários. Todavia, é preciso reconhecer que esses avanços ainda são tímidos diante da enorme dívida social do país para com a classe trabalhadora. Por isso, torna-se imperativa a luta permanente pela manutenção e ampliação da oferta do EMI, sob pena de que haja retrocessos nas poucas conquistas já alcançadas em favor das classes trabalhadoras.

Reitera-se que a concepção do Ensino Médio Integrado não é algo pronto e acabado, mas um projeto em construção que se configura como uma luta contra-hegemônica em defesa da autonomia e da liberdade dos sujeitos da educação, visando a uma formação mais inclusiva que seja capaz de romper com a histórica dualidade educacional, rumo à travessia para uma formação integral, unitária e para todos.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Revista Educação em Questão*, v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956/5723>. Acesso: 01/12/2021

BRASIL, PNAD Educação. Agência IBGE notícias, 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio#:~:text=A%20pesquisa%20est%C3%A1%20divulgando%20pela,7%25%20eram%20pretos%20ou%20pardos>. Acesso: 14/10/2021

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso: 14/05/2022

BRASIL. Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)mimpresa.htm. Acesso em: 30/11/2020.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9). Acesso: 30/11/2021.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso: 09/12/2021

BRASIL, Ministério da Educação, (2005) Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília ETEC/MEC. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=96261-1-plano-expansao-rede-federal-fase-i&category\\_slug=setembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=96261-1-plano-expansao-rede-federal-fase-i&category_slug=setembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso: 14/11/2021

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline (org). Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. P.25-41.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

KUENZER, Acacia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada; o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. Educação e Sociedade, v. 28, p. 1153-1178, 2007. Disponível em: Rev100\_05ARTIGOS.pmd (scielo.br). Acesso: 05/01/2022

KUENZER, Acacia Zeneida; GRABOWSKI, Gabriel. A produção do conhecimento no campo da Educação Profissional no regime de acumulação flexível. Holos, v. 6, p. 22–32, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4983>. Acesso: 01/12/2021

KUENZER, Acacia Zeneida. O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? Educação & Sociedade, Campinas: CEDES, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 30/10/2021.

KUENZER, Acacia Zeneida; Trabalho e Escola: a aprendizagem flexibilizada. Rev. do Trib. Reg. Trab. 10ª Região, Brasília, v. 20, n. 2, 2016. Disponível em: [https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/100001/2016\\_kuenzer\\_acacia\\_trabalho\\_escola.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/100001/2016_kuenzer_acacia_trabalho_escola.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso: 02/12/2021

MANACORDA, Mario Alighiero. Marx e a pedagogia moderna. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MANFREDI, Silvia Maria. Educação Profissional no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. ENGELS, Friederich. Manifesto do Partido Comunista. Lisboa: Avante Edições, 1997. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1848/ManifestoDoPartidoComunista/index.htm>. Acesso em: 1 jun. 2021.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? Educação Pesquisa, v. 39, n. 3, p. 705–720, 2013. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/10.pdf>. Acesso: 30/11/2021.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 63, p. 1057–1080, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>. Acesso: 25/09/2021

Nosella, P., & Azevedo, M. L. N. de. (2013). A educação em Gramsci. *Teoria E Prática Da Educação*, 15(2), 25-33. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/tpe.v15i2.20180>. Acesso: 04/09/2021.

RAMOS, Marise Nogueira. *História e política da educação profissional*. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. *Concepção do Ensino Médio Integrado*. [S.l.], 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso: 15 dez. 2021.

RODRIGUES, J. *O Moderno Príncipe Industrial: O Pensamento Pedagógico da Confederação Nacional da Indústria*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: LDB, limite, trajetória e perspectivas*. 8. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SIMÕES, Carlos Artexes. *Juventude e Educação Técnica: a experiência na formação de jovens trabalhadores da Escola Estadual Prof. Horácio Macedo/CEFET-RJ*. Dissertação de Mestrado. Niterói, UFF, 2007. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-40288/juventude-e-educacao-tecnica--a-experiencia-na-formacao-de-jovens-trabalhadores-da-escola-estadual-prof-horacio-macedocefet-rj>. Acesso: 21/11/2021



## **Alfabetização pós-isolamento social: um processo de interação e construção de conhecimento**

### **Post-social isolation literacy: a process of interaction and knowledge construction**

---

**Cibele A. Copetti Bottega**

*Especialista em Psicopedagogia pelas Faculdades Integradas FACVEST – Lages SC. Graduada em Ciências – Habilitação: Matemática no Ensino Fundamental e Médio – UNIJUI – Ijuí-RS. Habilitação Profissional Plena de Magistério a nível de Ensino de 2º Grau – Colégio Sagrado Coração de Jesus – Ijuí- RS.*

**Lauren Slongo Braida**

*Mestre em Educação nas Ciências pela Unijui (2020), Psicopedagoga Clínica e Institucional pela Universidade Tuiuti do Paraná- UTP ( 2015) e Pedagoga pela Universidade Castelo Branco – UCB ( 2012). Atualmente Professora de Ensino Básico da Rede Municipal de Ensino de Ijuí- RS e Psicopedagoga Clínica no Centro de Psicologia Espaço PSI.*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.79.18

## RESUMO

Este estudo apresenta um breve Estudo Bibliográfico de cunho qualitativo, a partir de uma reflexão acerca do processo de alfabetizar no pós-isolamento social. Para tal, considera-se que a alfabetização compõe processos que vão além do ensinar a ler e escrever. Uma criança em tempo de alfabetização precisa exercitar e exercer várias habilidades, inclusive motoras. Para que esse processo de aprendizagem aconteça de forma prazerosa, é sadio que haja motivação e se respeite etapas do desenvolvimento que são primordiais para o “todo”, pois assim teremos uma criança que, com o seu amadurecimento cognitivo, aprenderá a pensar. No entanto, no pós-isolamento social, é necessário compreender que se mantém o propósito que o desenvolvimento infantil aconteça a partir de estímulos, reflexões, ambientações, possibilidades interativas e pesquisas. Com isso, a criança tem a possibilidade de se tornar protagonista de seu desenvolvimento. Sendo assim, fica evidente que muitos desses pontos ficaram comprometidos a partir do momento em que as crianças precisaram afastar-se da escola. A interação, tão necessária entre os pares, talvez protagonize a questão primordial do comprometimento cognitivo das crianças. A cognição e a apropriação dos saberes se constituem nas relações comunicativas, e sua apropriação implica na interação com outros sujeitos que já dominam esses saberes e instrumentos. Então, a educação e o ensino se fortalecem como formas universais e importantes para o desenvolvimento mental, nos quais os processos de aprendizagem interligam os fatores socioculturais e as condições internas dos indivíduos.

**Palavras-chave:** aprendizagem. ensino. socialização. criança e educação.

## ABSTRACT

This study presents a brief Bibliographic Study of a qualitative nature, based on a reflection on the literacy process in post-social isolation. For such, it is considered that literacy comprises processes that go beyond teach reading and writing. A child in literacy time needs to practice and exercise various skills, including motor skills. For this learning process happens in a pleasant way, it is healthy to have motivation and to respect development stages that are essential for the "whole", because we will have a child who, with his cognitive maturation, will learn to think. However, in post-social isolation, it is necessary to understand that the purpose of child development is maintained through stimuli, reflections, settings, interactive possibilities and research. Therefore, the child has the possibility to become the protagonist of its development. Consequently, it is evident that many of these points were compromised from the moment children had to leave school. Interaction, so necessary between peers, may be the main issue of children's cognitive impairment. Cognition and appropriation of knowledge are constituted in communicative relationships, and their appropriation implies interaction with other subjects who already master this knowledge and instruments. Then, education and teaching are strengthened as universal and important ways for mental development, in which learning processes interconnect sociocultural factors and internal conditions of individuals.

**Keywords:** learning. teaching. socialization. child and education.

## ALFABETIZAÇÃO: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

A criança que se encontra em idade escolar adequada ao processo de alfabetização deve ser levada a pensar e raciocinar sobre as suas hipóteses leitoras e sua escrita, afim de

proporcionar a interação de diferentes níveis, permitindo que a comunicação seja um instrumento primordial da didática da aprendizagem da alfabetização. Além disso é de suma importância oportunizar, diariamente, estímulos que favoreçam o seu desenvolvimento cognitivo, voltado ao processo de leitura e escrita. Para tanto, são analisadas as habilidades pré-acadêmicas, que podemos conceituar como pré-requisitos para o desenvolvimento de habilidades específicas. As habilidades pré-acadêmicas à alfabetização são desenvolvidas ainda na educação infantil. Nesse período pré-escolar é possível preparar o caminho para a alfabetização, pois ali a criança começa a desenvolver algumas habilidades por meio de brincadeiras lúdicas.

Dentro de um cenário mundial de pandemia, crianças matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental em 2021, não vivenciaram a etapa final da Educação Infantil. É necessário afirmar que algumas crianças não tiveram acesso virtual a escola e outras tiveram acesso a uma prática educativa remota. Sendo assim, o trabalho desenvolvido no retorno pós-isolamento precisou ser pautado no acolhimento, na interação, na escuta sensível e no respeito ao nível de desenvolvimento que a criança apresentava.

O professor, visto como mediador, orientador do processo de alfabetização, deve conscientizar-se de que a criança aprende melhor e assimila com maior facilidade aquilo que lhe interessa mais diretamente. Repetir regras, métodos e metodologias que não podem ser compreendidas, não auxilia o estudante e não diz nada nem a ele nem a nós, educadores. Nesse sentido, o fazer pedagógico entre a criança e a escola, vai muito além de utilizar meios e metodologias de ensino, esse fazer inicia-se entre o vínculo que a criança estabelece com o professor, pois no momento em que ela começa o processo de escolarização, o docente é visto como alguém que faz parte da vida daquele sujeito, e esse processo de interação é fundamental para que o ensino e aprendizagem aconteça de forma prazerosa e significativa.

Para que haja um desenvolvimento harmonioso é importante satisfazer a necessidade fundamental da criança que é o amor. (...) O professor, na sua responsabilidade e no seu conhecimento da importância de sua atuação; pode produzir modificações no comportamento infantil, transformando as condições negativas através das experiências positivas que pode proporcionar. Estabelecerá, assim, de forma correta, o seu relacionamento com a criança, levando-a a vencer suas dificuldades (SOUZA, pág 10 1970).

Alfabetizar não é um processo baseado em perceber e memorizar, para aprender a ler e escrever, a criança deve construir um conhecimento de natureza conceitual. É necessário não só saber o que é a escrita, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. A alfabetização não pode ser compreendida como apenas a “aquisição de uma técnica”. A ideia é pensar na alfabetização como um processo de aquisição a partir de situações nas quais as crianças participam de forma ativa e estão imersas na cultura escrita.

Alfabetização – processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é do conjunto de técnicas – procedimentos habilidades - necessárias para a prática de leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético ortográfico) (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2007, p. 15).

Mas para chegarmos nesse processo, num retorno pós-isolamento foi necessário calma, cautela, muita interação, escuta e acolhimento. A escola, antes um lugar de movimento, barulho, parecia estar muda. Os protocolos nos afastavam, embora precisássemos de vínculos e de afeto. Nesse contexto é necessário enfatizar a formação do professor e o preparo para poder, de forma incisiva proporcionar aos estudantes uma interação saudável.

O professor se encontra na função de intermediador dos processos de significação, como sujeito participativo imbuído de responsabilidade e afetividade, implicadas na história pessoal do estudante. Sendo assim, Marques (2000) contribui no entendimento do papel do professor e de sua formação, destacando que:

[...] o papel do professor, ante a ameaça de reduzir-se ao puramente instrumental e ante o desafio de articularem-se a competência profissional e o compromisso político, numa concepção de magistério como profissão em sua unidade não fragmentada internamente pela especialização segmentada das tarefas. Denuncia-se a falta de articulação entre teoria e prática, entre conteúdo e método, entre bacharelado e licenciatura, entre as unidades da educação e as demais unidades universitárias, entre o sistema de formação do educador e o sistema que o irá absorver (MARQUES, 2000, p. 34)

A educação humanizadora, a personalização do ensino foram características fundamentais para o retorno presencial. As crianças precisaram aproximar-se dos professores, criar vínculos e aprender inicialmente habilidades como: cantar músicas e parlendas com os colegas, recriar e recontar histórias, realizar brincadeiras que trouxessem, de forma segura e seguindo os protocolos de segurança, interação entre os pares, bem como contato com a escrita de forma natural.

Segundo Ferreira (1996, p.24) “O desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças.”. Com isso, fica implícito a necessidade do protagonismo e da atuação direta da criança em relação ao seu processo de alfabetização. A autora enfatiza, ainda, que “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior a escola e que não termina ao finalizar a escola primária”. A autora defende que, de todos os grupos populacionais as crianças são as mais facilmente alfabetizáveis e estão em processo contínuo de aprendizagem, enquanto que os adultos já fixaram formas de ação e de conhecimento mais difíceis de modificar, ressalta ainda que:

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita. (Ferreira, 1999, p.23)

Conforme a citação anterior, é possível nos remetermos a diversidade que encontramos na sala de aula e o que de fato, ficou extremamente notável, no pós-isolamento. Pois houveram crianças mais estimuladas em casa, enquanto outras não receberam estimulação nenhuma. De acordo com isso a metodologia normalmente utilizada pelos professores deve partir daquilo que é mais simples, passando para os mais complexos.

Alfabetizar, como dito anteriormente é um processo, que vai além do saber ler e escrever. E para que esse processo aconteça, a sala de aula precisa ser um ambiente alfabetizador, com livros, jornais, histórias, materiais diversos que ajudam os alunos a desenvolver essas habilidades. É fundamental um ambiente lúdico e materiais que instiguem as crianças a ler e escrever, dando a elas a possibilidade de perceber o uso da leitura e da escrita no contexto social. A partir da utilização de diferentes recursos, as crianças percebem que as representações estão por todos os lados e que precisam se apropriar e entender como se dá a comunicação.

Mediante isto, o ambiente escolar deve proporcionar, para além das propostas diárias de atividades, momentos de interação voltados ao diálogo, contações de histórias, produções de

escritas espontâneas, visitas a bibliotecas, materiais alternativos de leitura (fichas com palavras, frases, pequenos textos), músicas e registros gráficos.

O aprendizado das letras, o reconhecimento dos sons - a alfabetização, está diretamente ligada ao conhecimento do mundo, sua descoberta a partir da leitura. A literatura infantil tem sua bela contribuição nesse processo pois proporciona a criança um desenvolvimento emocional, social e cognitivo. O hábito da leitura oportunizará uma formação global. Sendo assim, podemos afirmar que as crianças aprendem a ler e escrever pelas experiências que proporcionamos a elas, e desenvolvem as habilidades inseridas na cultura e na interação social. Com isso, a escrita e leitura avançam para além da escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar o processo de alfabetização sempre é um desafio, pois é através dele que a criança passa a perceber o mundo através das suas possibilidades de leitura. Trata-se de um processo que envolve fatores para além da decodificação e isso exige atenção, fluidez, empatia e um olhar específico do educador.

Ser professor alfabetizador é ter a oportunidade de acompanhar as descobertas das crianças, as hipóteses que elas constroem sobre a representação da escrita, as primeiras leituras e todo o caminho que elas percorrem rumo à compreensão da base alfabética. É de suma importância que o educador compreenda também que os desafios são grandes e que acolher, instigar, estimular e interagir são requisitos fundamentais ao processo.

A alfabetização desenvolve também a capacidade de socialização do indivíduo, uma vez que possibilita novas trocas simbólicas com a sociedade, além de possibilitar o acesso a bens culturais e outras facilidades das instituições sociais. Aqui identificamos a importância da socialização, algo que precisou ser entendido e trabalhado com calma no retorno pós-isolamento social, pois muitas crianças ficaram por um longo período afastadas do meio social e da escola, entendida aqui também como meio social de suma importância.

Para além de alfabetizar foi necessário reconstruir as conexões sociais e para isso não existem métodos e receitas prontas. Foi necessário que o professor pudesse entender e reconhecer seu grupo, diagnosticar as maiores dificuldades e iniciar a partir daquilo que as crianças sabiam e dominavam para aos poucos ir aprofundando e propiciando um desenvolvimento cognitivo.

Contudo isso, a fala de Emília Ferreiro nos traz algo que deve ser sempre priorizado no processo de alfabetização e que professores, educadores, pesquisadores devem sempre lembrar enquanto formadores de sujeitos críticos: (...)“Por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa.” Emília Ferreiro. Alfabetizar trata-se desde o princípio de um processo que para além do aprender exige o pensar, criar, imaginar, decifrar, interagir, associar e comunicar. Objetiva proporcionar práticas e vivências que possibilitem a ampliação de conceitos e hipóteses e que sejam coerentes com as políticas educacionais que validam a criança como protagonista do seu aprendizado.

## REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emilia. Alfabetização em Processo. São Paulo: Cortez, 1996. 144p.

FERREIRO, Emilia. Com Todas as Letras. São Paulo: Cortez, 1999. 102p v.2.

MARQUES. Mário Osório. Formação do Profissional da Educação. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetização e letramento. Construir Notícias. Recife, PE, v. 07 n.37, p. 5-29, nov/dez, 2007.

SOUZA, Iracy Sá de. Psicologia: a aprendizagem e seus problemas. 2ª ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olimpyo, 1970.

VIGOTSKI, L.S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

## **Evolução da educação a distância na sociedade brasileira**

## **Evolution of distance education in brazilian society**

---

***Mayderson da Costa Araújo***

*Especialista em Filosofia da Educação pelo Instituto Federal do Amazonas (IFAM).*

*Graduado em Administração pelo Centro Universitário Estácio da Amazônia*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.79.19

## RESUMO

Este estudo tem por objetivo descrever a evolução da Educação a Distância (EaD) no sistema de ensino brasileiro. Buscou-se demonstrar no estudo que a educação a distância contribui para o ensino-aprendizagem na educação contemporânea. A partir da observação de publicações sobre a evolução da educação no país sobre a perspectiva de diversos autores, foi possível discorrer sobre as iniciativas governamentais para condicionar a inserção da EaD, enfatizando as possibilidades educacionais proporcionadas por essa modalidade no país. Observou-se que as inovações tecnológicas são essenciais para o contexto educacional atual. Este trabalho é relevante por abordar a educação à distância como um modelo de ensino que permite o acesso à educação de qualidade possibilitando quebra de barreiras sociais, à medida em que flexibiliza o acesso por meio da interatividade, ao qual o aluno pode ultrapassar as fronteiras geográficas. E buscar aprimorar o seu conhecimento, independentemente do local de domicílio. Tendo em vista a não obrigatoriedade da presença física nas instituições de ensino diariamente.

**Palavras-chave:** educação a distância. inovações tecnológicas. quebra de barreiras.

## ABSTRACT

This paper aims to describe the evolution of Distance Education (EAD) in the Brazilian education system. It was tried to demonstrate in the study that distance education contributes to teaching-learning in contemporary education. From the observation of publications on the evolution of education in the country from the perspective of several authors, it was possible to discuss governmental initiatives to condition the insertion of the EaD, emphasizing the educational possibilities provided by this modality in the country. It was observed that technological innovations are essential for the current educational context. This work is relevant because it addresses distance education as a teaching model that allows access to quality education, allowing the breakdown of social barriers, as it facilitates access through interactivity, to which the student can cross the geographical boundaries. And seek to improve your knowledge, regardless of the place of residence. In view of the non-compulsory physical presence in educational institutions daily.

**Keywords:** distance education. technological innovations. breaking of barriers.

## INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação vem evoluindo e proporcionando mudanças de perspectivas em relação à infraestrutura das instituições, formação acadêmica dos docentes, os avanços tecnológicos para a realização de uma educação mais inclusiva e de qualidade.

No país, a educação sempre foi presencial, com relação direta entre o professor e os alunos. No entanto, devido as exigências da sociedade contemporânea esta modalidade de ensino não supre as necessidades dos alunos, fato que torna a Educação a Distância (EaD) essencial para a redemocratização da educação nacional. Observa-se que a evolução humana contribuiu diretamente para o desenvolvimento da EaD, desde a invenção da escrita, até os avanços tecnológicos proporcionados pela Revolução Industrial a partir do século XVIII. Através da evolução tecnológica, tornou-se possível distribuir socialmente o conhecimento em todas as localidades



sem a existência de barreiras, (POZO, 2004).

Assim, no Brasil a EaD tornou-se popular tendo em vista, a criação de ferramentas interativas que conectam o educador ao educando, proporcionando a ampliação dos projetos pedagógicos. Com isso, a pesquisa levanta o seguinte questionamento: como se desenvolveu o processo de evolução da educação a distância (EaD) no sistema de ensino no Brasil até a atualidade? Para tal, o trabalho tem por objetivo evidenciar a importância da modalidade de ensino a distância na educação brasileira. Sendo definidos os seguintes objetivos específicos: apresentar conceitos de educação e a modalidade a distância; descrever a evolução histórica da educação a distância; delinear a educação à distância no ensino contemporâneo.

Este trabalho é relevante por demonstrar a necessidade da educação heterogênea que atenda todas as demandas da sociedade moderna, uma vez que a EaD permite o acesso à educação de qualidade por meio da quebra de barreiras sociais, à medida em que flexibiliza o acesso por meio da interatividade com a rede mundial de computadores, ao qual o aluno pode romper as fronteiras geográficas, e buscar aprimorar o seu conhecimento em diversas áreas independentemente do local de domicílio, tendo em vista a não obrigatoriedade da presença física nas instituições de ensino diariamente. Espera-se que a abordagem deste estudo possibilite a compreensão da nova modalidade de educação a distância no processo educacional do país.

Demonstrando-se que a educação a distância corrobora para o ensino contemporâneo, e suas modernas especificidades, a medida que flexibiliza a educação, sem deixar de lado a qualidade do ensino-aprendizagem, permitindo a todos, o devido direito de acesso a informação e ao conhecimento, por meio desta modalidade.

## MÉTODO OU FORMALISMO

Esta pesquisa, fez uma revisão bibliográfica e exploratória acerca da evolução da Educação a Distância (EaD) no Brasil. Desta forma, para alcançar os objetivos definidos, foi necessário seguir um roteiro metodológico, a partir de um estudo bibliográfico, buscando ampliar o grau de conhecimento deste tema por meio de abordagens já publicadas em livros, sites, teses, dissertações, artigos, e demais publicações que versam sobre o tema. (ALMEIDA, 1996).

Para o embasamento teórico foram utilizados trabalhos de diversos autores apresentados nas referências bibliográficas que aludem sobre o ensino EAD, Educação, Educação Inclusiva, evolução da educação no Brasil, por tratarem de tema semelhante ao do estudo. Dos trabalhos selecionados analisados foram selecionados 30 artigos de acordo com a temática, sendo utilizados no estudo 17 artigos que tratam o tema com destaque para trabalhos de FREIRE (1996); MORAN (2002); KIPNIS (2009).

Em relação ao universo da pesquisa este se concentra na Modalidade de Ensino a Distância no Brasil e sua evolução como forma de ensino. Para o trabalho utilizou-se como fonte de dados as seguintes bases digitais: Google Acadêmico, Scielo, IBGE, IPEA, MDIC, Relatório da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED – 2017). Ressalta-se que a interpretação dos dados ocorreu através da análise das bibliografias selecionadas, ao qual Bardin (1977), explica que se trata de um conjunto de técnicas de análise das comunicações que idealiza procedimentos sistemáticos e objetivos.

Assim, a interpretação dos dados coletadas foi essencial para a compreensão geral do estudo; para o entendimento e resolução do questionamento levantado “como se desenvolveu o processo de evolução da educação a distância (EaD) no sistema de ensino no Brasil até a atualidade?” e para ampliar o conhecimento sobre o tema e sua conexão sociocultural com o meio em que a Educação EaD está inserida, (MINAYO, 1999).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

### Educação e a Modalidade EaD: Conceitos e Características

Em uma sociedade cada vez mais dinâmica, a educação torna-se uma ferramenta essencial para a ampliação da capacidade de percepção do homem em relação ao ambiente social que está inserido. Assim, Paulo Freire ressalta que, pela educação “nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela” (FREIRE, 1996, p. 86).

Fazendo uma analogia ao exposto por Paulo Freire, pode-se afirmar que a educação tem caráter transformador na sociedade em termos globais, à medida que, prepara o homem para as transformações sociais. Como explica Freire (1996, p.86) “Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade”.

Assim como Freire, Brandão (1981, p.3) expõe que:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (BRANDÃO, 1981, p.3).

Tendo em vista a necessidade de ampliação constante do conhecimento, o ensino a distância ascende no Brasil para educar os segmentos da sociedade não contemplados no sistema tradicional de ensino. Tal modelo, atende sobretudo, as demandas por educação profissional como as apreciadas pelos projetos do governo federal voltados a educação, tais como: o Programa Universidade para Todos, programa criado pelo Governo Federal do Brasil para conceder bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior (PROUNI) que contempla cursos presenciais e a distância e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) onde o governo fecha parcerias com empresas privadas para o fornecimento de cursos presenciais e a distância destinados a formação profissional voltada ao mercado de trabalho, o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), criado em 2005, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Além disso, a uma grande demanda por cursos de graduação e pós-graduação que são cada vez mais exigidos pelo mercado de trabalho (RODRIGUES, 2009).

De tal modo, o autor Moran (2002) afirma que a educação a distância:

“trata-se do processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. É ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o

telefone, o fax e tecnologias semelhantes”, (MORAN, 2002, p.01).

Sobre este processo o autor explica que a tecnologia proporcionou a comunicação virtual que rompe o conceito de presencialidade entre professor e aluno. Nesse modelo admite-se debates compartilhados entre professores e alunos durante as aulas, onde um professor de outra região pode conectar-se, com o auxílio da tecnologia, através de imagem e voz, na aula de outro professor. Por meio da conectividade, há um intercâmbio cultural maior que no ambiente escolar tradicional, possibilitando assim uma colaboração mútua entre professores, alunos e também entre as áreas de conhecimento, tornando a aprendizagem mais rica e diversificada.

Em relação a conectividade, Spanhol (1999) salienta que esta é possível, graças a tecnologia e devido a grande contribuição feita com a invenção da Internet ao qual o autor define como:

[...] uma modalidade de troca de informações entre computadores heterogêneos situados em ambientes remotos ligados aos ‘backbones’ (espinha dorsal) existentes em cada país e interconectados através de servidores quando numa rede corporativa e através de um ‘modem’ ligado a linha telefônica ou ‘cable modem’ ao usuário comum, (SPANHOL, 1999, p. 56).

Através do uso desta ferramenta interativa cada vez mais a EaD tem alcançado um número significativo de indivíduos que buscam agregar conhecimento, apontando novos horizontes a educação para que esta possa ser mais integrada as necessidades sociais. Assim, a EaD passa a ser uma ferramenta essencial de ensino quer seja por eliminar distâncias geográficas e temporais ou por possibilitar que os alunos organizem seu tempo e local de estudos (HACK, 2011).

## **Evolução Histórica da Educação a Distância**

O ensino em EaD surge em 1833 na Suécia, no curso de contabilidade que era transmitido por correspondência, mostrando um grande avanço, tendo em vista, a criação de reprografias, distribuição e envio por correspondências aos alunos (AMORIM, 2012).

Da mesma forma, no decorrer do século XVIII, a Europa e os Estados Unidos tentaram inserir em seu sistema de ensino a modalidade EaD, no entanto, somente no século XIX essa modalidade passa a ser constitucional nos demais continentes (ALVES, 2011).

Já no Brasil, a educação a distância somente teve início de forma efetiva em 1923, com a fundação da Rádio Sociedade no estado do Rio de Janeiro, que tinha como função a educação popular por meio do rádio. Alves (2009) relata que a educação via rádio é uma das mais antigas, antecedida apenas pela correspondência.

Alves (2009) expõe que:

A história da EaD no Brasil pode ser dividida em três momentos: inicial, intermediário e outro mais moderno. Na fase inicial, os aspectos positivos ficam por conta das escolas internacionais (1904) que representam o ponto de partida de tudo, seguindo-se a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (1923). [...] No campo da educação superior, a UnB (1973) constituiu-se em uma base para programas de projeção, era a fase intermediária. Já na fase mais moderna, vale registrar as três organizações que influenciaram de maneira decisiva a história: a ABT – Associação Brasileira de Telecomunicação, o Ipaee – Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação e a Abed – Associação Brasileira de Educação a Distância. [...] Coube ao Ipaee influenciar decisivamente a reflexão sobre a importância da EaD no mundo e no Brasil (ALVES, 2009, 10-11).

A educação brasileira passou por profundas transformações, desde a chegada dos co-

ionizadores portugueses. No entanto, a modalidade EaD surge no cenário nacional em 1970 na Universidade de Brasília (UnB), que através de parceria com a Open University (Universidade Aberta) passou a ofertar cursos de curta duração. Porém, na época a modalidade teve pouca participação da comunidade acadêmica (KIPNIS, 2009).

No entanto, foi através dos avanços tecnológicos da década de 90, proporcionado pela disseminação da internet e da conectividade social, que o governo brasileiro passou a tratar a educação a distância de forma mais ampla, como pode ser verificado na reforma educacional de 1996, através da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n. 9.394/96 que trouxe inovações no modelo de educação nacional (KIPNIS, 2009).

Observa-se que a partir de 1996, a democratização da educação, passa a ser tratada através de um sistema dinâmico e eficiente, para atender demanda globalizada que passou a buscar qualificação profissional e através de um modelo de ensino diferente do tradicional (NU- NES, 2017).

Para acompanhar as novas exigências sociais, o governo brasileiro através do Decreto N.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 esclarece que:

“A Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. Os cursos ministrados sob a forma de educação a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente” (BRASIL, 1998, p. 01).

Com esta nova modalidade de ensino passa a não ser mais necessário que o professor e o aluno estejam em um mesmo ambiente e ao mesmo tempo tornando a aprendizagem mais dinâmica e multidisciplinar. Além disso, verifica-se que exceto o fato da distância entre o professor e o aluno as normas da educação permanecerão as mesmas, conforme verifica-se nos artigos 2º e 4º do Decreto N.º 2.494/98, que expõe que:

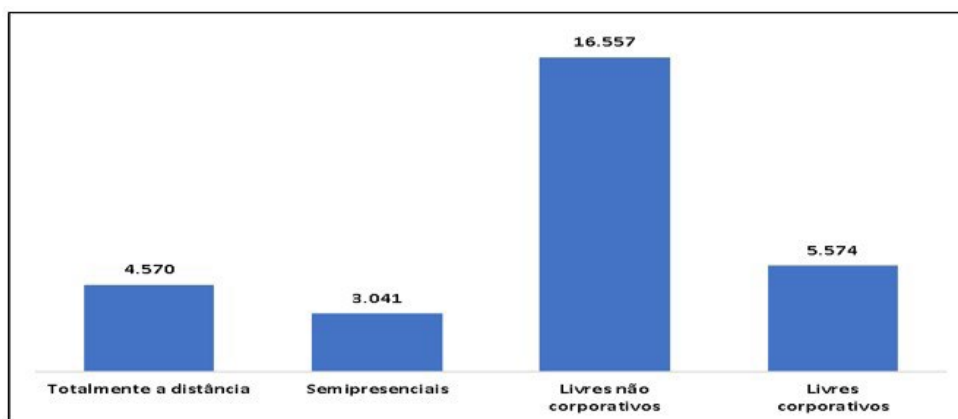
Art. 2º Os cursos a distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional, e de graduação serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim, nos termos deste Decreto e conforme exigências pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto”.

Art. 4º Os cursos a distância poderão aceitar transferência e aproveitar créditos obtidos pelos alunos em cursos presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas em cursos a distância poderão ser aceitas em cursos presenciais (BRASIL, 1998, p. 01).

## Educação a Distância no Ensino Contemporâneo

Atualmente, o governo brasileiro tem buscado incentivar o ensino através da modalidade de educação a distância, como forma de expandir o alcance da educação a todos. Tal preocupação pode ser observada através da criação da Secretaria de Educação a Distância, vinculada ao Ministério da Educação, que tem como objetivo implantar e desenvolver cursos para professores na modalidade EaD. E o grande aumento do número de cursos e matrículas em EaD no país. De acordo com a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED – 2017) houve um crescimento no número de cursos oferecidos em EaD no país, conforme pode ser observado no gráfico 1 abaixo, que apresenta o Número de cursos oferecidos em EaD no Brasil no ano de 2017.

**Gráfico 1 - Número de cursos oferecidos em EaD no Brasil – 2017**

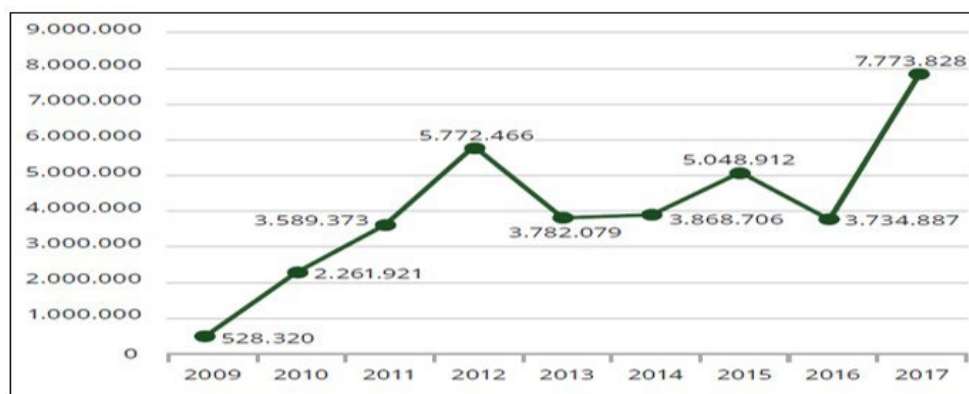


Fonte: Adaptado dos dados do EaD.BR 2017

Os dados do gráfico 1 acima mostram que os cursos em EaD têm grande aceitação pela sociedade brasileira. Além disso, quando analisado o número de matrículas nos cursos a distância, verifica-se um aumento no número de instituições que fornecem cursos por meio da EaD. Esse crescimento pode ser verificado pela expansão da demanda que registrou em 2017 cerca de 7.773.828 matrículas em 351 instituições de ensino.

No gráfico 2 abaixo, como pode ser observado, verifica-se que no período de 2009 a 2017 houve um crescimento expressivo no número de alunos matriculados na modalidade de educação a distância, confirmando assim a aceitação da EaD, pelas instituições de ensino e principalmente pelo público alvo que é a população brasileira.

**Gráfico 2 - Matrículas em EaD no período de 2009 a 2017**



Fonte: Adaptado dos dados do EaD.BR 2017

Em meio ao crescimento da educação a distância no Brasil e no mundo globalizado, a sociedade contemporânea deve buscar compreensão das complexidades proporcionadas pelas transformações tecnológicas e sociais, vivenciadas por ela no cotidiano, sobretudo, nas práticas educacionais.

Dessa forma, Sousa e Ramalho (2012) explicam que os desafios dos cursos em EaD vão além da mudança de perspectiva social, tendo em vista a necessidade de formação de gestores, adaptação de metodologias para a inclusão da nova modalidade de ensino, além da preparação da equipe técnica, pedagógica, e das transformações nas instituições e nos projetos educacionais, para atender os variados fatores para o atendimento adequado da demanda de

forma eficiente.

Sob esta nova perspectiva a gestão educacional deve compreender as alterações sociais e estabelecer parâmetros de mobilização suficientes para dinamizar o sistema de ensino. Assim, o processo de gestão deve contemplar múltiplas dimensões, quer sejam técnicas ou políticas (LUCK, 2011).

Assim, Moran (2009), explica que no Brasil são aplicados dois modelos de educação a distância a saber. O primeiro, é mais parecido com a educação tradicional ao qual o professor ministra o conteúdo através das suas tele aulas. Já no segundo, o professor interage com os alunos, por meio de materiais impressos e ferramentas digitais interativas, para uma tutoria voltada a formação diferenciada e objetiva. No entanto, a prática da EaD, exige avaliação constante das metodologias e dos resultados, para que haja um aprimoramento nas ferramentas e consequentemente uma melhoria na qualidade da educação no país, à medida em que a educação a distância sai da condição de modalidade complementar.

Dentre as linhas pedagógicas nacional, verifica-se que os pressupostos progressistas da educação EaD esbarram nas estruturas educacional brasileiras que ainda necessita de mudanças e mesmo com boa aceitação social a modalidade ainda sofre resistência em meio aos modelos tradicionais de ensino. Nesse cenário cada vez mais atomizado cabe aos gestores extrair o melhor de cada modelo, dando subsídios para que a educação a distância possa se desenvolver e criar estilos próprios e coerentes de atuação pedagógica (LUCKESI, 2011).

## DISCUSSÃO E RESULTADOS

Através deste estudo foi possível verificar que a EaD no Brasil é uma realidade, e vem sendo essencial para a ampliação da oferta de oportunidade de ensino de qualidade, sobretudo, pelo rompimento das barreiras de tempo e/ou espaço, fundamentais a um país de grande proporção territorial, onde a população se encontra por vezes distante das cidades-polos que apresentam as possibilidades de educação presencial.

Assim, percebe-se que a modalidade EaD é para muitos a única chance de acesso a ampliação do conhecimento, como uma alternativa para localidades cujo incentivo governamental nem sempre são suficientes, resumidamente podemos concluir que a EaD aos poucos está modificando o cenário educacional brasileiro, conquistando vitórias e mudanças positivas em todo o meio social.

No entanto, mesmo com os avanços educacionais alcançados, verifica-se que o ensino a distância ainda percorrerá um longo caminho por estar em constante processo de aprimoramento tecnológico, entretanto, apresenta excelentes perspectivas para o futuro, uma vez que a educação tradicional acaba por excluir, parte da demanda brasileira devido as exigências do mercado de trabalho, ou outros compromissos que não permitem aos alunos disporem de tempo para a educação através do ensino totalmente presencial.

Entretanto, o país está passando por uma expansão no número de trabalhadores com formação superior, através das oportunidades de estudo proporcionadas pelo ensino EAD. Desse modo, tem-se verificado que a modalidade de ensino superior a distância vem apresentando crescimento maior que a educação presencial conforme os dados do Censo da Educação Supe-

rior publicado em 2015. O estudo mostra que o ensino presencial teve um crescimento de 2,3% nas matrículas no ano e o ensino a distância (EaD) teve expansão de 3,9%. Esse crescimento ocorre devido, o ensino superior EaD, possibilitar uma flexibilidade que atender a um número maior de estudantes e que transcende as fronteiras territoriais (TOKARNIA, 2017).

Além disso, a educação a distância alcança as regiões onde o acesso presencial é dificultado, tendo um papel importante na formação de professores, conforme aponta o Censo da Educação Superior publicado em 2015. Os dados apontam que o cursos de licenciatura a distância cresceu 5,04% no ano, sendo superior ao curso de licenciatura na modalidade presencial que apresentou queda no período (TOKARNIA, 2017).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões levantadas neste estudo, verificou-se que o questionamento da pesquisa sobre como se desenvolveu o processo de evolução da educação a distância (EaD) no sistema de ensino no Brasil até a atualidade? Foi possível obter uma resposta satisfatória através da análise da importância da modalidade de ensino a distância na educação brasileira. Sendo assim, é possível afirmar que a educação EaD no país apresenta excelentes perspectivas para o futuro, uma vez que a educação tradicional acaba por excluir boa parte da demanda brasileira devido as exigências do mercado de trabalho, idade, tempo ou outros compromissos que não permitem aos alunos disporem de tempo para a educação tradicional, levando a EaD a absorver essa demanda.

Além disso, a flexibilidade proporcionada pela educação a distância contribui para a atratividade da modalidade de ensino, uma vez que boa parte da população ativa do país não dispõe de tempo para estudar no modelo tradicional. No entanto, a análise vai muito além das facilidades da flexibilidade de estudo, devendo a sociedade adaptar-se a esta nova realidade em todos os aspectos para que o ensino a distância possa avançar e alcançar todas as classes da sociedade.

Ressalta-se que o estudo apresenta possibilidades de aprofundamento, sobretudo em relação ao aspecto social em relação as transformações que a tecnologia tem proporcionado ao ambiente educacional e o seu reflexo na sociedade contemporânea.

Não obstante, a pesquisa apresentou desafios em relação ao levantamento bibliográfico. Assim, foi possível verificar que há diversas publicações, porém, existem divergências entre os autores sobre a educação tradicional e as novas perspectivas de uma educação mais informatizada e dinâmica em um ambiente rico em informação e interatividade.

Por fim, através do estudo percebi que a educação a distância no Brasil ainda passará por um processo longo de adaptação para que possa suprir as necessidades da sociedade, sobretudo, no que diz respeito aos aspectos socioeconômicos e culturais. A pesquisa permitiu um maior aprofundamento através dos debates teóricos e das perspectivas dos diferentes autores em relação ao tema analisado.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, Maria Fasura de. A importância do ensino à distância na educação profissional (2012). Disponível em: <http://portalrevistas.ucb.br/index.php/raead/article/viewFile/3218/2232>. Acesso em: 05/01/2019.
- ALVES, Lucinéia. Educação à distância: conceitos e história no Brasil e no mundo (2011). Disponível em: [http://www.abed.org.br/revistacientifica/RevistaPDF\\_Doc/2011/Artigo\\_07.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/RevistaPDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf). Acesso em: 14/01/2019.
- ALVES, J. R. M. A História da EaD no Brasil. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos. (orgs). Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education, v. 1. p. 9-13, 2009.
- ALMEIDA, Marcelo Cavalcanti. Auditoria: Um curso moderno e completo. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96 de 20.12.96.
- \_\_\_\_\_. Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf> Acesso em: 14/01/2019.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O Que é Educação. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981. 116 p.
- CENSO EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2017 = Censo EAD.BR: analytic report of distance learning in Brazil 2017/[organização] ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância; [traduzido por Maria Thereza Moss de Abreu]. Curitiba: InterSaberes, 2018.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura). Disponível em: [http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire\\_P\\_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf](http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf). Acessado em: 12/01/2019.
- HACK, Josias Ricardo. Introdução à educação à distância. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.
- KIPNIS, B. (2009) Educação superior à distância no Brasil: tendências e perspectivas. In: LITTO, Fredric; FORMIGA, M. (org.) Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- LUCK, H. Gestão educacional: uma questão paradigmática. 9 ed- Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação, 2.ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.
- MINAYO, M. C. S. O Desafio de conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 6. ed. São Paulo: Hucitec; 1999.
- MORAN, José M. (2002). O que é educação a distância. Disponível em: <http://www2 .eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acesso em: 12/01/2019.
- \_\_\_\_\_. O que é Educação a Distância (2009). Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em: 12/01/2019.
- NUNES, L. L. da S. T. *et al.* Educação em rede: tendências tecnológicas e pedagógicas na sociedade



em rede. Em Rede-Revista de Educação a Distância, v. 3, n. 2, p. 197-212, 2017.

POZO, J. I. (2004). A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. Pátio, Revista Pedagógica, p.31.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. Carreira docente e os desafios da profissionalização do trabalho dos professores. In: CECÍLIO, Sálua; FALCONE, Dirce Maria Garcia. (Org.s). Formação e profissão docente em tempos digitais. Campinas, Alínea, 2009. p. 117-133.

SOUSA, A. da S. Q.; RAMALHO, B.L. Políticas de Formação de Professores no Brasil e a modalidade a distância: pontos para reflexão, IN Revista Exitus UFOPA Belém, PA: Editora: Destaque-se- ano 2, 2012.

SPANHOL, F. J. Estruturas tecnológica e ambiental de sistemas de videoconferência na educação a distância: estudo de caso do Laboratório de Ensino a Distância da UFSC. 1999. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis.

TOKARNIA, Mariana. Educação superior à distância cresce em ritmo acelerado (2017). Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-05/educacao-superior-distancia-cresce-em-ritmo-acelerado-mostra-censo-de-2015>. Acessado em: 26/03/2019.

## **A ética de Spinoza: a filosofia da libertação**

---

***Luiz Felipe Bergmann***

*Mestrando em Filosofia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Toledo*

DOI: [10.47573/aya.5379.2.79.20](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.79.20)

## RESUMO

A Ética de Spinoza como fundamento filosófico para a liberdade humana é o tema deste artigo. Saber se, e em que medida, o pensamento do autor, expresso em sua obra, nos fornece caminhos para a liberdade será a matéria a ser investigada. Para tanto as atenções estarão centradas em dois aspectos lecionados pelo autor: a ideia de Deus, aquela cultuada pela maioria dos seres humanos, que concebe um Deus com livre arbítrio e age movido por um fim, contraposta a ideia de Deus apresentada pelo autor, e, a liberdade em relação aos afetos, ou, a servidão humana aos afetos. Ambos os aspectos levam os seres humanos a determinada servidão, sempre em decorrência dos preconceitos que eles, os humanos, alimentam em relação a estes aspectos. Servidão a Deus, concebido como dotado de livre arbítrio, de vontade, e que age movido por finalidades, o que conduz a necessidade de intérpretes para sua vontade, e a servidão humana às paixões.

**Palavras-chave:** liberdade em Spinoza. Deus em Spinoza. filosofia da liberdade.

## ABSTRACT

Spinoza's Ethics as a philosophical foundation for human freedom is the subject of this article. Knowing whether, and to what extent, the author's thought, expressed in his work, provides us with paths to freedom will be the matter to be investigated. To this end, attention will be focused on two aspects taught by the author: the idea of God, the one worshiped by most human beings, who conceives of a God with free will and acts driven by an end, opposes the idea of God presented by the author, and, freedom in relation to affections, or, human bondage to affections. Both aspects lead human beings to a certain bondage, always due to the prejudices that they, humans, harbor in relation to these aspects. Servitude to God, conceived as endowed with free will, with a will, and who acts driven by ends, which leads to the need for interpreters for his will, and human servitude to passions.

**Keywords:** liberdade em Spinoza; Deus em Spinoza; filosofia da liberdade.

## INTRODUÇÃO

A liberdade e a felicidade são temas que acompanham o ser humano desde tempos imemoriais. A vida dos seres humanos se move, em grande medida, em torno destas aspirações. Spinoza dedicou a sua principal obra filosófica, a Ética, a estes aspectos, colocando a liberdade de pensamento e de expressão como bens mais preciosos para o homem.

Este artigo aborda estas questões centrais para a humanidade, segundo a percepção do filósofo citado. E o faremos destacando duas dimensões da liberdade em Spinoza.

A primeira é a ideia de Deus, apresentada como causa de si, infinito, eterno, infinitamente potente, e “que existe exclusivamente pela necessidade de sua natureza e que por si só é determinada a agir” (SPINOZA, 2017, p. 11). Deus não é dotado de livre arbítrio, não age movido por finalidades, não tem vontade, não pune os maus e não distribui prêmios aos bons. (SPINOZA, 2017, p. 63-65). Esta ideia de Deus liberta os homens da concepção divina que domina a maior

parte dos humanos, e liberta os homens daqueles que se apresentam como representantes de Deus na Terra, e das organizações que eles criaram em torno desta crença.

A segunda dimensão de liberdade que a filosofia de Spinoza permite aos homens experimentar é a superação dos preconceitos e das paixões, e esta se dá com o desenvolvimento do intelecto, com a busca última da beatitude humana.

A filosofia spinoziana rompe com as concepções filosófica e religiosa dominante em sua época, as quais tinham o finalismo como concepção central. No apêndice da Primeira Parte de sua ética o autor diz que “... os homens pressupõem, em geral, que todas as coisas naturais agem, tal como eles próprios, em função de um fim, chegando mesmo a dar como assentado que o próprio Deus dirige todas as coisas tendo em vista algum fim preciso,...”. (SPINOZA. 2017, p. 65).

Ao tratar os afetos, ou as paixões, como “coisas naturais, que seguem as leis comuns da natureza” (SPINOZA. 2017, p. 161) e revelar que estes só podem ser superados por outro afeto, e que a razão pode ser fonte de afetos, o autor traça preceitos que permitem aos seres humanos se libertar dos afetos negativos, ou das paixões, e estes preceitos permitem a superação dos preconceitos, por meio do desenvolvimento do intelecto. Estas duas questões ora apresentadas justificam o estudo, a reflexão e o debate em torno da Ética de Spinoza, e foram estas as razões que nos motivaram a escrever este artigo e o justificam.

O artigo toma como base para seu desenvolvimento unicamente a obra acima citada. As referências a obra do autor serão feitas usando a norma científica aplicável à produção de artigos científicos, ou serão feitas usando a forma adotada pelo autor, que é fazer referências usando as expressões prop. para proposições, seguido da letra P e número, para referir à parte da obra em análise, como, por exemplo. prop. 3, p. 1, para a proposição 3 da Primeira Parte.

## **A ÉTICA DE SPINOZA COMO FUNDAMENTO FILOSÓFICO PARA A LIBERTAÇÃO DOS PRECONCEITOS RELIGIOSOS**

A religiosidade, as crenças e as práticas religiosas, a concepção de Deus, são questões centrais na filosofia através dos séculos e que se mantêm nos tempos atuais. Neste contexto estudar e refletir sobre este tema sempre assume importância relevante na filosofia e na sociedade.

É certo que as religiões e as igrejas, estas enquanto organizações, exercem grande influência sobre os seres humanos e sobre a organização da sociedade como um todo. Sob alguns aspectos esta influência pode ser, não necessariamente, positiva. Uma como as outras podem ser usadas como instrumentos de dominação dos homens, como a realidade atual demonstra com bastante nitidez. A Ética de Spinoza, especialmente na Primeira Parte, onde ele desenvolve a sua concepção de Deus, expressa uma ideia sobre o tema que se coloca fora da linha dominante na filosofia, e oferece um caminho para libertar os seres humanos da dominação que religiões e igrejas exercem. Este é o tema deste capítulo.

Na Primeira Parte da Ética o filósofo explica, em suas palavras, a natureza de Deus e suas propriedades e trata dos preconceitos que poderiam impedir que suas demonstrações fossem compreendidas. Na compreensão do autor todos os preconceitos que ele se propõe a expor

e afastar dependem de um único, a saber, o de que “os homens pressupõem, em geral, que todas as coisas naturais agem, tal como eles próprios, em função de um fim” (SPINOZA, 2017, p. 65). Mas não só os homens agiriam em função e movidos por um fim. Acreditam eles que “o próprio Deus dirige todas as coisas tendo em vista algum fim preciso” (SPINOZA, 2017, p.65). E, para além desta crença, de que Deus age visando um fim, os homens acreditam que “Deus fez todas as coisas em função do homem, e fez o homem, por sua vez, para que lhe prestasse culto.” (SPINOZA, 2017, p. 65). Mostrando a falsidade deste preconceito, o autor afirma que dele decorrem os outros, a saber: “os preconceitos sobre o bem e o mal, os do mérito e do pecado, do louvor e da desaprovação, da ordenação e da confusão, da beleza e da feiura...” (SPINOZA, 2017, p. 65). Segundo o autor estas noções são apenas fruto da imaginação dos homens, e apenas revelam a própria constituição da imaginação, sem indicar a natureza das coisas: “todas estas noções que o vulgo costuma utilizar para explicar a natureza não passam de modos do imaginar e não indicam a natureza das coisas, mas apenas a constituição de sua própria imaginação”. (SPINOZA. 2017, p. 73). Ainda conforme autor, “todos os homens nascem ignorantes das causas das coisas e que todos tendem a buscar o que lhes é útil, estando cientes disso”. (SPINOZA, 2017, p. 65) (grifo nosso) E “por estarem conscientes de suas volições e de seus apetites, os homens se creem livres, mas nem em sonho pensam nas causas que os dispõem a ter estas vontades e apetites” (SPINOZA. 2017. P. 65). Os homens agem em função da coisa que apeteçam. E por não saber as causas das coisas e de suas vontades, atribuem-nas a um provedor da natureza, que tudo teria criado para o seu proveito (2017).

Destes preconceitos, derivados da concepção de um Deus que age visando um fim, pune os bons (entendendo-se por bons os que agem conforme a sua vontade), e castiga os maus (aqueles que não respeitam ou seguem a sua vontade), derivam os preconceitos, anteriormente referidos, cultuados pelos homens. Desta concepção resulta que se Deus tem vontade, a vontade de Deus tem que ser revelada, interpretada, e para isto é necessário que existam, entre os homens, os intérpretes da vontade de Deus. Esta necessidade, a de que a vontade de Deus tenha que ser interpretada, deu origem às religiões e dos que se apresentam como intérpretes da vontade de Deus, bem como foi o elemento criador das igrejas.

A concepção spinoziana de Deus e da ordem da natureza, a qual ele entende como necessária, rompe com as ideias filosóficas predominantes de sua época, e estas ainda se mantêm amplamente influentes na sociedade atual, notadamente no mundo ocidental. Como anteriormente demonstrado, a concepção que o autor rejeita compreende Deus como detentor de vontade e que age segundo um fim, concepção que o autor classifica como preconceituosa e que domina as mentes humanas, pois estes pressupõem que a natureza também age em função de um fim.

Nas proposições da Primeira Parte da Ética, e sintetizadas no Apêndice, o autor mostra sua concepção de Deus ou, nas suas palavras, da natureza de Deus e suas propriedades:

“Com isso expliquei a natureza de Deus e suas propriedades: que existe necessariamente; que é único; que existe e age exclusivamente pela necessidade de sua natureza; que (e de que modo) é causa livre de todas as coisas; que todas as coisas existem em Deus e dele dependem de tal maneira que não podem existir nem ser concebidas sem ele; que, enfim, todas as coisas foram predeterminadas por Deus, não certamente pela liberdade de sua vontade, ou seja, pelo absoluto beneplácito, mas por sua natureza absoluta, ou seja, por sua infinita potência”. (SPINOZA. 2017, p. 63)

A passagem em destaque confirma o anteriormente afirmado acerca da concepção

spinoziana: Deus existe necessariamente (a sua essência envolve a existência), é causa de si (Definição 1. p. 1), é “um ente absolutamente infinito, isto é, uma substância que consiste de infinitos atributos, cada um dos quais exprime uma essência eterna e infinita” (SPINOZA. 2017. P. 13). É livre e age necessariamente:

“Diz-se livre a coisa que existe exclusivamente pela necessidade de sua natureza e que por si só é determinada a agir. E diz-se necessária, ou melhor, coagida, aquela coisa que é determinada por outra a existir e a operar de maneira definida e determinada.” (SPINOZA. 2017. P.13)

Deus, para o filósofo, não só não tem vontade, não tem liberdade para agir, mas, ao contrário, age por necessidade de sua natureza absoluta e pela sua infinita potência. Isto está expresso na prop. 33, p.1: “As coisas não poderiam ter sido produzidas por Deus de outra maneira nem em qualquer outra ordem que não naquelas em que foram produzidas”. (SPINOZA. 2017. p. 57) Com isto o autor concilia em sua filosofia as ideias de liberdade e necessidade, não como contrapostas, prop. 7, p. 1, e reafirmada na prop. 33, p.1, porque Deus age necessariamente. E desta potência e necessidade divinas seguem infinitas coisas, de infinitas maneiras diferentes, conforme estabelecido na prop. 16, p.1. As coisas acontecem na natureza numa sequência de causa e efeito até o infinito, como esclarecido pelas prop. 28 e 36, p 1, e são necessárias, conforme a prop.

29. P.1. A ideia de que as coisas e os homens agem por necessidade, e não por vontade, ou seja, o homem não tem vontade, não tem livre arbítrio, está expressa na prop. 32, p.1. O autor destaca, inclusive, que a liberdade que os homens atribuem a Deus representa um obstáculo à ciência, o que é uma conclusão coerente com a filosofia que desenvolveu, pois tal crença os induz e os conduz a ignorar as verdadeiras causas da natureza, levando-os a se conformarem com os preconceitos que desenvolveram acerca de Deus e da realidade.

Demonstrada a concepção que Spinoza tem de Deus podemos concluir, como nos propomos, que a filosofia spinoziana representa um caminho importante para que os seres humanos se libertem dos preconceitos que alimentam em relação a Deus e suas propaladas propriedades: de que tem vontade, que pune ou premia os homens e, sobretudo, liberta-os da necessidade de intérpretes da vontade de Deus. A concepção spinoziana de Deus dispensa a existência de religiosos e suas organizações que, em boa parte, aproveitando-se da ignorância e dos preconceitos alimentados pelos humanos, procuram mantê-los nesta condição, para proveito seu e de suas organizações. Conforme nos ensina Spinoza na prop.16, p. 1, “Da necessidade da natureza divina devem se seguir infinitas coisas, de infinitas maneiras (isto é, tudo o que pode ser abrangido sob um intelecto divino)” (SPINOZA. 2017, p. 37) O que resta aos homens, como veremos a seguir, é apreender e compreender ao máximo a criação de Deus, para viver de acordo com a sua criação, pois,

“aperfeiçoar o intelecto não é senão compreender a Deus, os seus atributos e as ações que se seguem da necessidade de sua natureza. Por isso, o fim último do homem que se conduz pela razão, isto é, o seu desejo supremo, por meio do qual procura regular todos os outros, é aquele que o leva a conceber, adequadamente, a si mesmo e a todas as coisas que podem ser abrangidas sob seu intelecto ” (SPINOZA. 2017, p. 351).

E, “O bem supremo da mente é o conhecimento de Deus e a sua virtude suprema é conhecer Deus” prop. 28, p.4 (SPINOZA. 2017. p. 295).

## A Ética de Spinoza como fundamento filosófico para a libertação das paixões

Spinoza finaliza sua obra filosófica anunciando que concluiu tudo o que “queria demonstrar a respeito do poder da mente sobre os afetos e sobre a liberdade da mente” (SPINOZA. 2017. p. 411). A liberdade em relação aos afetos, ou, a libertação dos afetos, será objeto de análise neste capítulo, bem como os caminhos que o autor aponta para alcançar esta condição, que é o poder da mente sobre os afetos e, conseqüentemente, a liberdade da mente e, esta, em grau máximo, que é a beatitude.

No desenvolvimento da exposição destacaremos algumas das proposições do autor que tratam deste tema.

O autor inicia a Terceira Parte de sua Ética tratando da origem e da natureza dos afetos, expondo a sua compreensão sobre os mesmos, de suas virtudes, e do poder da mente sobre eles. Compreende-os como “coisas naturais, que seguem as leis comuns da natureza” (SPINOZA, 2017. p. 161), ao contrário daqueles que, segundo ele, trataram dos afetos como coisas não naturais, por entenderem que “em vez de seguir a ordem da natureza, o homem a perturba, que ele tem uma potência absoluta sobre suas ações, e que não é determinado por nada mais além de si próprio” (SPINOZA. 2017. p. 161). O filósofo trata dos afetos usando o mesmo método pelo qual abordou os outros temas de sua filosofia, em ordem geométrica, “como se fossem uma questão de linhas, de superfícies ou de corpos”. (SPINOZA. 2017. p.163)

Os afetos (def. 3, p. 3), são definidos como “as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias destas afecções” (SPINOZA. 2017. p. 163). E na explicação a esta definição SPINOZA (2017) esclarece que quando podemos ser a causa adequada de alguma afecção, o afeto é uma ação e, em caso contrário, é uma paixão.

Para Spinoza (2017. p. 263) a servidão do homem é a impotência deste em regular ou refrear os afetos. Nesta condição, submetido aos afetos, não tem controle sobre si, mas está submetido ao comando do acaso, a um ponto tal que muitas vezes é forçado a, mesmo percebendo o que é melhor para si, fazer o pior.

O homem está sujeito a muitas flutuações de ânimo, que expressam sua ignorância a respeito do mundo e das causas destas flutuações. Conforme o autor constata:

“Pelo que foi dito, fica evidente que somos agitados pelas causas exteriores de muitas maneiras e que, como ondas do mar agitadas por ventos contrários, somos jogados de um lado para outro, ignorantes de nossa sorte e de nosso destino”. (SPINOZA. 2017. p. 237)

A superação dos afetos é condição necessária para alcançar a liberdade ou, esta em grau máximo, a beatitude. Mas as paixões só podem ser refreadas ou anuladas por um afeto contrário e que seja mais forte que aquele a ser refreado, conforme prop. 7, p. 4. Veja-se a prop. 14, p. 4: “O conhecimento verdadeiro do bem e do mal, enquanto verdadeiro, não pode refrear qualquer afeto; poderá refreá-lo apenas enquanto considerado como afeto”. (SPINOZA. 2017. p. 283). Mas, como ensina o filósofo, “Um afeto que é uma paixão deixa de ser uma paixão assim que formamos dele uma ideia clara e distinta”, (prop. 3, p. 5), e ideias claras e distintas só podem ser desenvolvidas pela razão, ou pela superação da ignorância, pois, “não há nenhuma afecção

do corpo da qual não possamos formar algum conceito claro e distinto”. Prop. 4, p. 5.

Na filosofia de Spinoza não há livre arbítrio. Tudo é necessário. Desta constatação decorre que “À medida que a mente compreende as coisas como necessárias, ela tem um maior poder sobre seus afetos, ou seja, deles padece menos”. prop. 6, p. 5. Portanto, a mente tem o poder de superar as paixões, contanto que tenha delas uma ideia clara e distinta.

E, a par desta condição intelectual, o autor aponta outro caminho para superação dos afetos, para a libertação da servidão das paixões ou, nas suas palavras, o “caminho que conduz à liberdade” (SPINOZA, 2017, p. 365). Um afeto só pode ser vencido por um outro que lhe é mais forte, e isto pode ser alcançado pois a razão também é fonte de afetos.

A razão pode ser fonte de emoções pois a nossa mente age quando tem ideias adequadas, ou melhor, necessariamente age e, quando tem ideias inadequadas, ela necessariamente padece (2017). Estabelece o autor, assim, uma relação direta entre a razão é a força da mente sobre os afetos, pois o desenvolvimento do intelecto permite ao ser humano ter um controle maior de suas paixões.

A essência humana está no esforço por perseverar em seu ser, como o autor a caracteriza na prop. 7, p. 4: “O esforço pelo qual cada coisa se esforça por perseverar em seu ser nada mais é do que a sua essência atual” (SPINOZA. 2017. p. 175), e a vontade, o esforço, o apetite de viver, chamado de conatus, é o desejo de viver. “A mente, quer enquanto tem ideias claras e distintas, quer enquanto tem ideias confusas, esforça-se por perseverar em seu ser por uma duração indefinida, e está consciente desse seu esforço”. (SPINOZA. 2017. p. 175) Portanto, conatus é o apetite (pois referido simultaneamente à mente e ao corpo (2017), que “nada mais é do que a própria essência do homem, de cuja natureza necessariamente se seguem aquelas coisas que servem para a sua conservação, e as quais o homem está, assim, determinado a realizar” (SPINOZA. 2017. p.177). Somado ao afeto do conatus, o filósofo (2017) reconhece outros dois, que ele classifica de primários: a alegria e a tristeza, pois destes três decorrem todos os demais. (prop. 9, Escólio e prop. 11, Escólio p.3). A alegria é a paixão pela qual a mente passa a uma perfeição maior e, a tristeza é uma paixão pela qual a mente passa a uma perfeição menor (2017. p. 177) A alegria é o afeto que aumenta a potência de agir, enquanto a tristeza diminui esta potência. Resta claro, pois, que a alegria alimenta o esforço do homem em preservar em seu ser. Isto está esclarecido pela prop. 18, p. 4: “O desejo que surge da alegria é, em igualdade de circunstâncias, mais forte que o desejo que surge da tristeza.”. E, na demonstração à mesma proposição, o autor afirma que “O desejo é a própria essência do homem ... Por isso, o desejo que surge da alegria é estimulado ou aumentado pelo próprio afeto da alegria...”. Ao contrário, “o afeto que surge da tristeza é diminuído ou refreado pelo próprio afeto da tristeza”. (SPINOZA. 2017. p. 285/287). Já na prop. 53, p. 3. O autor afirma que: “quando a mente considera a si própria e sua potência de agir, ela se alegra, alegrando-se tanto mais quanto mais distintamente imagina a si própria e a sua potência de agir”. (SPINOZA. 2017. p. 225). E, “Além da alegria e do desejo que são paixões, há outros afetos de alegria e de desejo que a nós estão relacionados à medida que agimos”. (SPINOZA. 2017, p. 35), prop. 58, p. 3) “A mente evita imaginar aquelas coisas que diminuem ou refreiam a sua potência e a do corpo”, prop. 13, p. 3, corolário e, “o ódio nada mais é do que a tristeza, acompanhada da ideia de causa exterior” e, “aquele que odeia esforça-se por afastar e destruir a coisa que odeia”, prop. 13, p. 3, Escólio. A mente, à medida que tem ideias adequadas, necessariamente age.



Portanto, se, nas palavras do autor, “o desejo que surge da alegria é, em igualdade de circunstâncias, mais forte que o desejo que surge da tristeza”, podemos concluir que o afeto da alegria, quando em igualdade de circunstâncias com o afeto que surge da tristeza, que nestas circunstâncias a alegria supera a tristeza.

Na Quinta Parte Spinoza esclarece que:

“Como, portanto, a potência da mente, tal como antes mostrei, é definida exclusivamente pela inteligência, nós determinaremos os remédios contra os afetos – que todos, com certeza, conhecem por experiência, mas que creio, nem observam cuidadosamente, nem veem distintamente – pelo conhecimento exclusivo da mente, e desse conhecimento deduziremos tudo o que diz respeito à beatitude.” SPINOZA. 2017. p. 369).

E, já na Segunda Parte, o autor esclarece que somente o conhecimento do segundo e do terceiro gênero nos ensina a distinguir o verdadeiro do falso, aquele, o conhecimento do segundo gênero, originado das “noções comuns e ideias adequadas das propriedades das coisas” e, o terceiro gênero, ou ciência intuitiva, que “parte da ideia adequada da essência formal de certos atributos de Deus para chegar ao conhecimento adequado da essência das coisas”. (SPINOZA. 2017 p. 135)

O amor também é fonte de superação de paixão, mas especificamente da paixão do ódio, que, como vimos, refreia a potência da mente. O amor pode destruir o ódio (prop. 43, p. 3) e, pela prop. 44, p. 3: “o ódio que é inteiramente vencido pelo amor converte-se em amor, e o amor é, por isso, maior do que se o ódio não tivesse o precedido” (SPINOZA. 2017, p. 215).

No prefácio à Quinta Parte Spinoza leciona sobre a potência da mente.

“Como, portanto, a potência da mente, tal como antes mostrei, é definida exclusivamente pela inteligência, nós determinaremos os remédios contra os afetos – que todos, com certeza, conhecem por experiência, mas que creio, nem observam cuidadosamente, nem veem distintamente – pelo conhecimento exclusivo da mente, e desse conhecimento deduziremos tudo o que diz respeito à beatitude.” (SPINOZA. 2017. p. 369)

Portanto, estes são os caminhos que o autor aponta para que a mente supere as paixões e conduza à liberdade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta do artigo foi investigar se, e em que medida, a Ética de Spinoza pode ser um caminho para a liberdade humana, especialmente em dois dos aspectos apresentados na obra do autor: a libertação em relação à ideia de um Deus dotado e livre arbítrio, dominador e que ordena as coisas em busca de um fim, e a servidão do homem caracterizada pela impotência deste em regular ou refrear os afetos.

Com a apresentação e o estudo da concepção que Spinoza tem de Deus podemos concluir que a filosofia spinoziana representa um caminho importante para que os seres humanos se libertem dos preconceitos que alimentam em relação a Deus e suas propaladas propriedades: de que tem vontade, que pune ou premia os homens, mas, e sobretudo, liberta-os homens de buscar intérpretes da vontade de Deus.

A concepção spinoziana de Deus dispensa a existência de religiosos e suas organizações que, em boa parte, aproveitando-se da ignorância e dos preconceitos alimentados pelos

humanos, procuram mantê-los nesta condição, para proveito seu e de suas organizações. E este é um tema atual e que assume grande importância especialmente que existem ramos religiosos, que mantêm igrejas, que pregam a chamada “teologia da prosperidade”, prometendo que Deus liberta os homens das agruras materiais. Consta-se que esta pregação levada a efeito por estes autoproclamados intérpretes da vontade de Deus é uma armadilha de dominação perigosa em tempos de aumento da miséria material para a grande maioria das pessoas.

A esta concepção Spinoza, como demonstramos, opõe a ideia de Deus sem livre arbítrio, que como decorrência de sua infinita potência age necessariamente, pois da necessidade de sua natureza, da qual devem se seguir infinitas coisas, de infinitas maneiras. O que resta aos homens é apreender e compreender ao máximo a criação de Deus, para viver de acordo com a sua criação, pois o bem maior da mente é o conhecimento de e em Deus.

Quanto a libertação das paixões o autor aponta os caminhos que levam à liberdade.

Um afeto só pode ser superado por outro afeto que lhe seja mais forte. Na filosofia de Spinoza não há livre arbítrio pois tudo é necessário, assim, à medida que compreendemos as coisas como necessárias temos um maior poder sobre os afetos, como nos ensina o autor.

A razão pode ser fonte de afetos e, nesta condição, podemos vencer as paixões negativas. O autor nos ensina que uma paixão deixa esta condição assim que formamos dela uma ideia clara e distinta, e ideias claras e distintas só podem ser desenvolvidas pela razão, ou pela superação da ignorância, pois podemos formar ideias claras e distintas de todas as paixões.

Além deste caminho, o autor aponta a alegria, que ao contrário da tristeza, é o afeto que aumenta a potência de agir, e o desejo que surge da alegria é estimulado ou aumentado pelo próprio afeto da alegria.

O autor aponta ainda outro afeto que pode ser superado, que é o ódio, este que refreia a potência da mente. O amor pode destruir o ódio e, uma vez que o amor supera o ódio, este amor é maior do que se o ódio não o tivesse precedido.

Eram estas as conclusões a que nos propomos chegar.

## REFERÊNCIAS

SPINOZA, *Ética*. BELO HORIZONTE. 2017. Autêntica.

## Escolas de tempo integral: realidades e reflexões

## Full-time schools: realities and own reflections

---

**Caroline de Souza Mathias**

*Graduada em licenciatura em química pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Mestre em química pela UFAM; Doutora em Ciência da Educação Pela Universidad De La Integración De Las Américas. Professora de química na Secretaria de Estado e Educação e Desporto – SEDUC/AM*

**Juan Alberto Beranger**

*Docente, Investigador, Escritor, Par Evaluador, Conferencista, Panelista, Consultor. Dr. en Ciencias Políticas, Master en Educación Superior, Licenciado en Ciencia Política. Posee especializaciones en Defensa como egresado de la National Defense University, Center for Hemispheric Defense Studies, Washington DC, USA, Posee una especialización en Theory and Tools in Negotiation – CMI International at Harvard Faculty; Ex Rector de la Universidad Americana (Asunción, Paraguay); Ha participado como Jurado en diversas Mesas de Defensa de Tesis; Es profesor en la Academia Diplomática y Consular del Paraguay y diversas Universidades. Professor/orientador UNIT/Brasil-UNIDA/PY*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.79.21

## RESUMO

O aumento do tempo na escola pode significar um aprofundamento das experiências cotidianas compartilhadas e um enriquecimento da vida intraescolar. No entanto, não se pode permitir que esse tipo de atendimento aos alunos se torne um de serviço meramente assistencialista ou uma atividade desvinculada do programa de ensino político. Objetivo: analisar são as realidades e reflexões da escola de tempo integral. Metodologia: A metodologia utilizada é a de revisão bibliográfica exploratória de caráter qualitativo que será respaldada a partir de livros, artigos e pesquisas. Resultado e Discussão: No contexto das escolas de tempo integral, o debate educação versus proteção ampliou a possibilidade de atuação, permitindo que as escolas assumissem um alcance que, para alguns, o enfraquece, e para outros, o consolida para um espaço verdadeiramente democrático. As escolas públicas começam a incorporar uma série de responsabilidades que não são consideradas escolas típicas, mas que, se não forem garantidas, podem inviabilizar o trabalho docente. Conclusão: a educação de tempo integral exige mais do que obrigações e compromissos, é antes de tudo um programa de ensino, que deve valorizar formação de seus gestores, docentes e entre outros, melhorar a infraestrutura e meios de implementação.

**Palavras-chave:** educação. escola. tempo integral.

## ABSTRACT

The increase in time at school can mean a deepening of shared everyday experiences and an enrichment of intra-school life. However, this type of assistance to students cannot be allowed to become a merely welfare service or an activity unrelated to the political teaching program. Objective: to analyze are the realities and the full-time school. Methodology: The methodology used is a qualitative literature review that will be supported by books, articles and research. Discussion: In the context of full-time schools, the result and education of schools has expanded a possibility of reach, allowing schools to assume that, for some, it weakens it, and for others, it argues for a democratic space of reaching a debate. As initially a public incorporation that is not a school of typical schools of responsibilities, but that are not schools of typical responsibilities schools, can make it unfeasible. Conclusion: education requires more than infrastructure obligations and commitments, it is above all a teaching program, which must value the training of its managers, teachers and, among others, improve an implementation of integral implementation.

**Keywords:** education. school. full-time.

## INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto de que a educação escolar é indissociável da vida humana, o reconhecimento da educação baseada nos direitos humanos e nos princípios de interesse público é um desafio para os sistemas educacionais nas próximas décadas. Nessa perspectiva, o compromisso com a construção cidadã será incorporado por meio de práticas pedagógicas voltadas para a compreensão dos contextos sociais singulares e das responsabilidades associadas à vida individual e coletiva.

Diante disso, a educação integral do cidadão é um direito universal, assim como uma for-

mação ampla voltada para o desenvolvimento integral, garantido juridicamente aos interesses da criança e adolescente. Esse direito está articulado no Plano Nacional de Educação 2011-2020, que é desafio da educação no Brasil, que enfatiza a busca pela melhoria da educação. Nesse sentido, a educação em tempo integral confirma o objetivo dessa disseminada "educação integral", que é desenvolver a consciência dos cidadãos sobre seus direitos e deveres na sociedade.

De acordo com Cavaliere (2009), o aumento do tempo na escola pode significar um aprofundamento das experiências cotidianas compartilhadas e um enriquecimento da vida intra-escolar. No entanto, não se pode permitir que esse tipo de atendimento aos alunos se torne um de serviço meramente assistencialista ou uma atividade desvinculada do programa de ensino político. É preciso considerar a ampliação do tempo como possibilidade de proporcionar outras aprendizagens.

Os programas escolares em tempo integral precisam fornecer acesso ao conhecimento técnico, artes e humanidades para tornar os alunos mais engajados. A proposta visa promover o desenvolvimento da disciplina em todas as suas vertentes, desenvolver os valores e atitudes da convivência democrática, proporcionar aprendizados que possam ampliar o repertório cultural.

No entanto, há momentos em que as experiências são marcadas por atividades curriculares que ignoram as atividades extracurriculares e se desviam do sentido mais amplo e completo das recomendações de formação holística. É comum disponibilizar mais tempo em uma instituição, mas não é necessário levar esse tempo para a formação de todo o sujeito. Portanto, dada a relevância da política educacional e da qualidade educacional, a seguinte questão é levantada: qual são as realidades e reflexões da escola de tempo integral?

Este trabalho tem como objetivo geral analisar são as realidades e reflexões da escola de tempo integral. E entre os objetivos específicos têm-se: apresentar o conceito da escola de tempo integral, evidenciar processo histórico da escola de tempo e mostrar as realidades e reflexões da escola de tempo integral.

Uma escola de tempo integral, para não correr o risco de se tornar uma instituição fechada, deve considerar uma parte intensiva e extensa de seu programa educacional como uma dimensão relacional de abertura ao mundo dentro de suas paredes. Logo, a busca da educação integral não pode ser alcançada pela definição da escola como espaço de assistência social.

Essa pesquisa tem como caráter metodológico uma revisão bibliográfica exploratória de caráter qualitativo. Onde foi realizada uma profunda e extensa revisão de literatura, através de levantamentos de teses, dissertações e artigos científicos, a partir de pesquisa em diversas bases de dados na internet como, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), SciELO e Google Acadêmico.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No Brasil, existem atualmente muitas concepções de educação integral, essa proposta nasceu do debate e apresenta uma visão que pode orientar as escolas contemporâneas a ampliar a necessidade de formação, levando em conta aspectos emocionais, éticos, estéticos, sociais, culturais, políticos e dimensão cognitiva. Esse conceito de educação integral não se limita a acrescentar tempo e espaço aos programas educacionais, mas se baseia na noção de que os

alunos são pessoas com experiências sociais complexas que devem receber atenção diferenciada porque são resultado de processos igualmente diferentes (BRASIL, 2009, p. 14-15).

No Brasil, a experiência da educação integral em tempo integral começou com a inauguração da primeira Escola Parque idealizada por Anísio Teixeira no estado da Bahia na década de 1950. Em 1931, Anísio Teixeira ocupou cargo público na área da educação e, no poder no Distrito Federal, tomou conhecimento de um grande número de evasão escolar e mostrou que não correspondia às escolas propostas à época, conforme argumentava, que a escola preparava para a faculdade sem levar em conta a formação do próprio indivíduo. Anísio Teixeira defendia uma nova proposta educacional que, depois de a criança dominar a leitura, a escrita e as quatro operações, ela podia se familiarizar com todos os aspectos da civilização, aprimorar a cultura e a inteligência para se adaptar à vida social.

Para Cavalieri (2010), Anísio Teixeira resgatou a realidade existente e demonstrou as mudanças necessárias para a nova escola em quatro itens: (a) porque a transição é tão rápida que as instituições educativas mais naturais - a família e a própria sociedade - não têm os elementos para servir a nova situação, é necessário que a escola amplie as suas responsabilidades e assume funções que bastava a famílias e a sociedade, (b) como os novos padrões sociais da democracia exigem que todos tenham direito não apenas às responsabilidades de suas tarefas econômicas, mas também à participação na vida coletiva em todos os sentidos da palavra, todos têm o potencial de se tornar um cidadão com plenos direitos na sociedade, (c) à medida que a ciência invade a educação, há a necessidade de reconstruir antigos processos de ensino e adaptar novos materiais didáticos, (d) porque uma nova filosofia esclarece que a educação não é apenas preparação para a vida, mas a própria vida está em constante evolução, as escolas devem ser lugares onde as pessoas vivem, não apenas preparar para a viver.

Após um período de ausência da vida pública, Anísio retornou ao Brasil e em 1947 assumiu o cargo de Conselheiro Geral da UNESCO, e logo assume como Secretário de Educação e Saúde do estado da Bahia. Ainda assim, seu conceito de escola pública está atrelado ao trabalho, à prática e à ciência. Então, em 1950, Anísio Teixeira implementou com sucesso sua proposta de escolas diferenciadas, aumentando a jornada escolar, criando assim o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, denominado "Escola Parque", onde as crianças estudariam em dois turnos. No início, as crianças iam para os prédios próprios para o ensino regular, depois seria construído um parque escola onde as crianças poderiam praticar esportes, educação musical, educação em saúde, assistência alimentar, leitura na biblioteca e muito mais.

Durante a presidência de Juscelino Kubitschek, Anísio Teixeira foi convidado a concretizar suas ideias de educação em tempo integral na capital brasileira. A proposta era que o educador pudesse desenvolver e implementar planos educacionais para a nova capital, portanto, o modelo das escolas construídas era baseado na filosofia de educação em tempo integral de Anísio Teixeira. A partir do estudo do censo escolar (1970-1980), que mostrou que 24 milhões de pessoas não frequentavam a escola, durante o primeiro mandato de Leonel Brizola no Rio de Janeiro, sua principal expectativa era mudar essa situação, e junto com o idealista Darcy Ribeiro, foi criado os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP). O conceito de educação integral proposto por Darcy Ribeiro se baseava no conceito transversal de conhecimento e nos temas da ética, da estética e da cidadania.

O primeiro CIEP foi inaugurado no bairro do Catete, no Rio de Janeiro, em 1985. Estes

espaços destinavam-se a proporcionar educação, desporto, assistência médica, alimentação e diversas atividades culturais em instituições situadas fora da rede educativa. Na primeira unidade, pessoas da comunidade trabalhavam para construir laços mais fortes entre a comunidade e a escola. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, o conceito de educação integral refere-se à formação holística do indivíduo em múltiplos aspectos, com ênfase na ética, cultural, além da cognição e entre outros.

No Brasil, incorpora alguns aspectos da educação, relacionados a mais tempo em sala de aula, educação integral, referente à formação continuada nas disciplinas, e em tempo integral através de discussões sob o conceito. Há vários anos, tem havido muitas discussões no país sobre a implantação de escolas de tempo integral e a implementação da melhoria da qualidade da educação.

De acordo com a Oliveira e Pocai (2015), basicamente, na década de 1990, o foco na “qualidade” tornou-se mais rígido porque as pessoas estavam mais focadas nos resultados. Assim, inicia-se um novo movimento de elaboração de políticas públicas voltadas à elaboração de diretrizes para apoiar todas as etapas e modalidades da educação básica, impulsionadas pelo mesmo ideal, o do aluno, que justifica a existência de instituições de ensino. A sua organização e funcionamento foram alvo de mudanças, refletidas em expectativas de melhoria de qualidade e maior abrangência, em novas leis, regulamentos, sistemas de financiamento, sistemas de avaliação e monitoramento, programas de formação e aperfeiçoamento de professores. E, mais importante, houve um foco crescente na necessidade de currículos e novos programas de ensino político que pudessem enfrentar os grandes desafios educacionais do nosso tempo.

De outro ponto de vista, o de lidar com as questões legais das Diretrizes Curriculares Nacionais como ainda explicam Oliveira e Pocai (2015), o aluno não precisa apenas aprender o conteúdo escolar, mas também saber como à compreensão, ou seja, circular pela escola através da familiaridade com a cultura escolar.

O Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n. 13.005/2014, na Meta 6 propõe:

[...] a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma atender, pelo menos, 25% (vinte cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultural e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos a saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades (BRASIL, 2014, art. 1º, § 2º)

Examinando as recomendações do PNE, se observa que algumas vezes essas recomendações acabaram não acontecendo, pois a ideia de tempo integral era por vezes interpretada como contraturno, onde as horas eram estendidas e replicavam as mesmas atividades. No entendimento de Paro (2009), não dá para estender o tempo para dar “mais do mesmo” que a escola já proporciona, perpetuando uma educação precária que só disciplina os alunos, não mais uma escola apenas para aqueles que aprendem apesar da escola.

Cavaliere (2007) afirma que o aumento da jornada escolar diária pode ser entendido e justificado de diversas maneiras, tais como: melhores notas devido a mais oportunidades para a prática escolar e atividades cotidianas; adaptação às novas necessidades das famílias atuais; novos horizontes na vida e na formação do aluno para atender às demandas da sociedade contemporânea. Ou seja, embora a prática escolar possa agregar valor qualitativo às recomenda-

ções de ensino das escolas, mas tempo não determina a qualidade do ensino.

A autora classifica dois modelos de investimento desfavoráveis. Um se concentra em mudanças institucionais para melhorar as estruturas físicas e humanas. Outra, centrada em diferentes atividades oferecidas aos alunos. Na mudança institucional, o foco será no fortalecimento das mudanças dentro das escolas, visando proporcionar aos alunos e professores uma experiência institucional alternativa, atribuindo novas tarefas, mais equipamentos e profissionais especializados em diferentes áreas do conhecimento. Já no segundo, proporcionar aos alunos uma variedade de atividades nos turnos inversos da escola, conectar-se com instituições multissetoriais, utilizar espaços e agências que não pertencem à própria escola e proporcionar uma experiência diversificada e não padronizada.

Colaborando com esse entendimento, Paro (2009), diz que o tempo prolongado não significa necessariamente mais educação, pois só pode significar ocupar o tempo, tirar da rua, proteger e cuidar. Esses temas devem buscar uma forma mais autônoma e, portanto, tratar as crianças como indivíduos históricos e considerar suas múltiplas dimensões.

Diante dessas proposições, o foco simbólico entre as posições são as motivações político-pedagógicas ou político-assistencialistas. A crítica, a reflexão e a análise baseiam-se não só no tempo que os alunos têm de permanecer na escola, mas também nas condições de permanência dos alunos na escola e quais são os principais objetivos de permanecerem mais tempo.

Aqueles que discordam das instalações a tempo integral defendem que a prioridade deve ser a melhoria da qualidade das atuais ofertas em tempo parcial e criticam as políticas de compensação de natureza excessivamente assistencial, que na maioria dos casos se assumem por falta de soluções estruturais ou políticas sociais coerentes. Eles também justificam a questão destacando o alto custo do serviço e a falta de acesso à atenção integral para todas as crianças nas escolas públicas. Essas avaliações foram claramente conduzidas por um grupo diferente daquele que concebeu e implementou a proposta.

Conforme Gonçalves e Petris (2006), só faz sentido considerar a extensão da jornada escolar, ou seja, a implantação de escolas em tempo integral, se considerarmos o conceito de educação integral em termos do que representa o horário estendido. Ampliar oportunidades e situações que promovam um aprendizado importante e libertador.

Para que a educação integral realmente funcione como pretendido, os professores e outros profissionais da escola precisam ser treinados primeiro. Acredita-se que a formação inicial e continuada de docentes e funcionários para alcançar a formação integrada deva ser discutida nas faculdades de educação e nos cursos de licenciatura, programas de pós-graduação nos cursos de nível médio, assim como nos espaços da formação continuada em serviço, na escola.

Uma equipe motivada de profissionais da educação dedicados ao atendimento dos alunos das escolas é essencial para o sucesso das políticas educacionais que buscam a qualidade prevista na Constituição brasileira. Planejamento de carreira, salários atrativos, condições adequadas de trabalho, processos de formação inicial e continuada e métodos criteriosamente selecionados são os requisitos para identificar uma força de trabalho com os profissionais necessários para melhorar a qualidade da educação básica pública. Assim, estabelecer políticas que valorizem os profissionais da educação em cada rede ou sistema educacional é fundamental para o fortalecimento da política educacional. Quanto mais sustentável for a ocupação e mais



integradas as decisões relacionadas à formação, maiores serão as perspectivas de equidade nas oportunidades educacionais.

De acordo com Gonçalves (2006), para enfrentar e buscar soluções para esses problemas, não basta adequar os espaços físicos ou equipar as escolas para atender às necessidades atuais, todos os envolvidos devem aderir ao propósito de mudança social para que as crianças e os adolescentes tenham uma inserção digna no mundo globalizado, com futuro melhor.

Compreender as dificuldades é o primeiro passo, encontrar soluções diante das dificuldades é o segundo passo, não ter medo do desconhecido, agir com bravura e tornar-se um agente de mudanças é o terceiro passo; para que essas dificuldades não nos escravizem ou nos impeçam de nos tornarmos cada vez mais mestres de uma boa sociedade, embora, como menciona Teixeira (2007), todos sabem o quanto estamos longe desses objetivos, o desafio para o desenvolvimento do Brasil é alcançá-lo no menor tempo possível, sob pena de perecermos ao peso do nosso próprio progresso.

Portanto, o debate não deve ser pautado apenas pelo acesso, mas pela permanência, o espaço formal de ensino em que toda criança e todo adolescente aprendem. O direito à educação de qualidade é elemento essencial na ampliação e garantia de outros direitos humanos e sociais, e uma condição da própria democracia. Diante da complexidade e das demandas da sociedade em dialogar com o processo escolar, o desafio que se apresenta na perspectiva da educação integrada e de tempo integral é a interface do processo escolar com outras políticas sociais, outros profissionais e equipamentos públicos para garantir o sucesso do processo escolar.

## **METODOLOGIA**

A metodologia ou as etapas a serem seguidas em um determinado processo. Tem como objetivo captar e analisar as características de vários métodos indispensáveis, avaliar as suas funções, potencialidades, limitações ou distorções e criticar os pressupostos ou implicações da sua utilização.

De acordo com Rampazzo (2005) a metodologia científica pode fornecer compreensão e análise do mundo por meio da construção do conhecimento. O conhecimento só ocorre quando o aluno percorre o caminho do conhecimento, sendo o ensino o protagonista desse processo. Portanto, metodologia pode ser associada a “caminhos de aprendizagem a seguir” e ciência e “conhecimentos adquiridos”.

O presente trabalho é um estudo bibliográfico exploratório qualitativo que visa ampliar informações e conhecimentos básicos sobre o tema: escolas de tempo integral: realidades e reflexões. Diante dos problemas emergentes, é necessário criar soluções, sempre buscando desenvolver a capacidade crítica dos alunos.

Para Gil (2008), destaca que a pesquisa bibliográfica é frequentemente utilizada para pesquisas exploratórias ou descritivas, onde os sujeitos de pesquisa propostos são pouco estudados, dificultando a formulação de hipóteses precisas e acionáveis. A indicação desses estudos está relacionada ao fato de a abordagem dos objetos se dar a partir de fontes bibliográficas.

Para Silva (2005) a pesquisa exploratória visa familiarizar as pessoas com o problema, tornando-o mais claro ou estabelecendo hipóteses. Pode-se dizer que o objetivo principal desta pesquisa é aprimorar ideias ou descobertas intuitivas.

Assim, a pesquisa bibliográfica permite um amplo leque de informações, bem como o uso de dados dispersos em inúmeras publicações. Também ajuda a construir ou melhor definir uma estrutura conceitual envolvendo os objetos de pesquisa propostos. O método escolhido neste trabalho é a pesquisa exploratória, que ainda segundo Gil (2008) é aplicada quando não há uma compreensão aprofundada de um determinado fenômeno e visa desenvolver um conhecimento mais próximo.

A pesquisas bibliográficas realizada partir de publicações já existentes. A pesquisa bibliográfica é uma modalidade de pesquisa desenvolvida a partir de documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos, tese e dissertações (OLIVEIRA, 2011, p.56).

## RESULTADO E DISCUSSÃO

Não está na moda discutir a educação em tempo integral porque, nas condições da educação pública, esse debate levanta questões fundamentais e atuais. Além da advocacia educacional superficial, é preciso discutir várias propostas e formulações existentes, que tendem a ser trazidas para o debate.

Segundo Arroyo (1988), a escolarização em tempo integral é uma proposta político-pedagógica que apresenta uma história muito clara e tira conclusões sobre a organização social, a cultura, a escola, a relação entre as classes, o Estado, seu papel junto aos trabalhadores pobres. Para ele, a reflexão sobre a educação em tempo integral está indissociavelmente ligada a propostas sociais, políticas e educacionais mais amplas e à interconexão de situações históricas.

Paro (1988) argumenta que, ao considerar a função de uma escola, é preciso haver uma distinção teórica entre a escola, a escola ideal, a escola real, a escola que historicamente tivemos. Para ele, a função de ensino e socialização remete à especificidade da escola como instituição de ensino, comprovando assim a necessidade de um lugar, de forma sistemática e consciente, para a disseminação do conhecimento historicamente acumulado e a socialização das novas gerações.

Assim, o debate sobre as escolas de tempo integral pressupõe o debate sobre as escolas. Paro (1988) entende que para a grande maioria dos que frequentam a escola, a função docente foi reduzida a um mínimo negligenciável devido à incompetência da escola, não só deixando de fornecer aos seus alunos uma quantidade e qualidade de conteúdos condizentes com as suas necessidades, como também deixando de mantê-los a longo prazo, os expulsando em seu primeiro ano de escola. Além disso, as escolas usam o pretexto de difundir o conhecimento universal para incutir uma visão de mundo contrária aos seus interesses, suprimindo os valores da classe trabalhadora. Quanto à função de socialização, esta permeia as práticas autoritárias que prevalecem nas relações internas da escola, levando à supressão da personalidade e da cultura dos governados, ao mesmo tempo em que os fazem sentir culpados pelo fracasso escolar, incutindo nele um autoconceito negativo de sua pessoa, de sua gente, e sua classe social.

Nesse sentido, uma série de determinantes sociais e econômicos têm levado as instituições escolares a realizar atividades que complementam a função docente e pedagógica do ensino, definindo-se historicamente como a base das escolas. Pela sua origem, finalidade e evolução, a atividade específica da escola é o ensino sistemático e programado. Esses determinantes vão desde aqueles relacionados a causas ideológicas, como orientação profissional e educação religiosa, até aqueles relacionados às precárias condições de vida nas comunidades escolares, que incluem atividades médicas, odontológicas e de assistência alimentar.

Conforme o MEC (2009), pesquisas sobre a desigualdade social, incluindo questões de distribuição de renda e o contexto de privação de liberdade, são necessárias para a construção de propostas educacionais abrangentes. No Brasil, essa construção coincide com os esforços do Estado em fornecer políticas de compensação para a erradicação da pobreza.

A base do debate do MEC gira em torno da necessidade de ajudar as crianças em situação de pobreza devido aos graves problemas da violência, e a falta de espaço social e de atendimento familiar devido à necessidade dos pais trabalharem. Defende a possibilidade de serviços educacionais de qualidade no enfrentamento dos problemas de abandono, insucesso e baixa produtividade do sistema escolar, além de ampliar a experiência escolar, potencializar o aprendizado no cultivo de elementos artísticos e a criação de projetos sob a orientação de diferentes profissionais.

A desigualdade também se reflete nas oportunidades e na permanência de crianças e adolescentes na rede pública de ensino. No país, o número cada vez maior de vagas nas escolas públicas não tem sido acompanhado das condições necessárias para garantir a qualidade do ensino. Até hoje convivem questões como a degradação do espaço físico, o aumento dos turnos e do tamanho dos alunos, as discontinuidades nas políticas públicas e a disseminação de múltiplas tendências pedagógicas sem levar em conta a sustentabilidade das abordagens teóricas associadas à formação.

Ao analisar as políticas públicas atuais, segundo Arroyo (1988), elas expressam uma linha marcante de várias propostas para a educação em tempo integral, tais como: características formativas, como experiência educacional holística; características preventivas e protetivas, o contraste entre a realidade negativa da pobreza e a realidade positiva da escola. Dessa forma, a escola assume uma função protetora que visa garantir a segurança pessoal, a proteção emocional e moral, cuja responsabilidade não deve ser transferida da família, que deve ser amparada pelo Estado.

No entendimento de Paro (1988), o programa de escola pública em tempo integral parece ser uma tentativa de remediar sérias deficiências em duas áreas específicas da política social. Na educação, onde os projetos servem como alternativa para o enfrentamento do insucesso escolar grave em toda a rede pública de ensino, mantendo altas taxas de evasão e repetência; e promoção social, pois constituem soluções para o problema do abandono real ou potencial de crianças e adolescentes, e servem como alternativas à prevenção do crime à medida que a crise brasileira agrava o problema da violência.

Nessa perspectiva, prolongar o tempo não deve ser a causa, mas sim o resultado que se deseja alcançar. O aumento da carga horária não é associado à qualidade e à obtenção de notas satisfatórias. Este período mais longo deve ser qualificado. O Ministério da Educação (2009) fala

que sob esse ponto de vista, é compreensível que o tempo qualificado seja o tempo para mesclar diferentes atividades educativas, e assim contribuir para a formação global dos alunos, superando a fragmentação e estreiteza do currículo e a lógica educacional do espaço físico como fronteira. Nesse sentido, a extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada da intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que compõem a jornada estendida da instituição escolar.

Na ótica de Paro (1988), as escolas poderiam colaborar com o desenvolvimento de outras atividades, na qual ele chama de atividades complementares. Ressalta, no entanto, que as atividades de ensino devem ser priorizadas e os recursos materiais e humanos necessários para garantir aos alunos uma educação de qualidade.

Para Guará (2009), a teoria do desenvolvimento humano constitui uma série de processos por meio dos quais a particularidade de uma pessoa interage com o meio ambiente para produzir características constantes e mutáveis ao longo da vida de uma pessoa. Essa teoria é útil para a compreensão das relações dentro das escolas de tempo integral, pois ilumina a importância da interação no contexto em que as pessoas estão inseridas e, dado esse poder, o tempo e o espaço das escolas de tempo integral precisam ser considerados.

Nessa direção, Saviani (2003) observa que na aparente simplicidade e aparente participação do discurso educacional proclamado pelo governo, o papel das escolas é subestimado e neutralizado no processo de democratização. Ele entende que o currículo é tudo o que a escola faz, então não faz sentido falar das atividades extracurriculares propostas no currículo escolar de tempo integral. Se tudo o que é desenvolvido na escola faz parte do currículo, desaparece a distinção entre atividades curriculares e atividades extracurriculares: “Com isso, facilmente, o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em consequência, para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola” (SAVIANI, 2003, p.16).

No contexto das escolas de tempo integral, o debate educação versus proteção ampliou a possibilidade de atuação, permitindo que as escolas assumissem um alcance que, para alguns, enfraquece, e para outros, o consolida para um espaço verdadeiramente democrático. As escolas públicas começam a incorporar uma série de responsabilidades que não são consideradas escolas típicas, mas que, se não forem garantidas, podem inviabilizar o trabalho docente.

De acordo com o MEC (2008), a qualidade da aprendizagem dos alunos é, atualmente, a chave para a efetivação do direito à educação e, nesse sentido, todos os esforços na educação integral devem ter como objetivo minimizar o baixo rendimento acadêmico. Ao considerar o contexto de vulnerabilidade e risco social, é preciso reconhecer que a educação é um importante recurso para romper o ciclo da pobreza, desafio comum e compromisso das grandes políticas sociais no Brasil atual.

Portanto, o debate sobre a ampliação da jornada efetiva não é apenas uma questão de ampliação do tempo escolar, nem como espaço de atividades extracurriculares complementares, mas como condição fundamental para que as organizações consigam integrar as diversas áreas do conhecimento e as diferentes dimensões formativas das crianças, pré-adolescentes, adolescentes, jovens e adultos contemporâneos. Por fim, para superar as diferenças de opinião, interesses políticos e preconceitos, os atores envolvidos na educação devem estar abertos à inovação e definir com firmeza metas que visem o bem comum, tendo como centro o desenvol-

vimento da criança e do adolescente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as explicações feitas ao longo do trabalho apontam para a educação integral/escola de tempo integral como fator preponderante na melhoria da vida social. A educação integral no Brasil é uma inovação que contribui para uma educação de qualidade, visando aumentar a exposição de crianças, adolescentes e jovens das escolas públicas ao conhecimento artístico, cultural e científico acumulado ao longo da história.

Ao analisar os pensamentos e ações do educador Anísio Teixeira, fica claro que o conceito de uma educação integral que ele trouxe para preparar a vida na disciplina não deixou de fazer parte de sua trajetória e marcou sua atuação, portanto, a educação brasileira. Como reflexo disso, há uma série de iniciativas que buscam construir e implementar projetos para concretizar o conceito de educação integral idealizado por Anísio Teixeira. A implantação de um centro público de educação no estado do Rio de Janeiro - CIEPS - e inúmeras outras iniciativas em todo o Brasil mostram que vestígios de suas ideias permanecem.

Sabemos que a educação em tempo integral trará qualidades sociais ao povo brasileiro. A escolaridade em tempo integral melhora significativamente o desempenho escolar, transmite conhecimentos às classes populares antes apenas disponíveis para a elite brasileira, tranquiliza os familiares sobre o cotidiano das crianças e adolescentes e permite que eles saiam da rua quando os pais precisam trabalhar. Assim, facilita o melhor aproveitamento do tempo livre e contribui muito para a formação de melhores cidadãos, pois a educação desempenha um papel importante na formação humana.

Entretanto, a educação de tempo integral exige mais do que obrigações e compromissos, é antes de tudo um programa de ensino, que deve valorizar formação de seus gestores, docentes e entre outros, melhorar a infraestrutura e meios de implementação. Onde será o resultado desses atributos iniciais e o que é criado e construído em cada escola, cada rede educacional, com a participação de educadores, alunos e comunidades, que pode ampliar o tempo e o ambiente em que as crianças são formadas, na perspectiva de que o acesso à educação pública seja realizado por meio de uma abordagem de aprendizagem contínua.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. O direito ao tempo de escola. Cadernos de pesquisa, n. 65, p. 3-10, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação Integral. 2014. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/>

BRASIL. Ministério da Educação. Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral. Brasília: MEC, 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 20, p. 249-259, 2010.

- CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em aberto*, v. 21, n. 80, 2009.
- CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*, v. 28, p. 1015-1035, 2007.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008. GIL,
- GONÇALVES, Antônio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. *Cadernos Cenpec| Nova série*, v. 1, n. 2, 2006.
- GONÇALVES, Antonio Sérgio; PETRIS, Liliane. *Escola de tempo integral - a construção de uma proposta*. 2006.
- GUARÁ, Isa Maria FR. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. *Em aberto*, v. 21, n. 80, 2009.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira – Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. (2009).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação Integral: Texto Referência para o Debate Nacional. SECAD, Brasília, setembro de 2008.
- OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. *Sistema, organização e métodos: uma abordagem gerencial*. 20. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- OLIVEIRA, Elaine Ribeiro; POCAI, Maria Denise da Cunha. Construção de competências na escola: o paradigma educacional de aprendizagem ativa no ensino fundamental. *Revista GepesVida*, v. 1, n. 1, 2015.
- PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis: DP et Alii, p. 13-20, 2009.
- PARO, Vitor Henrique. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. Cortez, 1988.
- RAMPAZZO, Lino. *Metodologia científica*. Edições Loyola, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SILVA, Edna Lúcia da. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005.
- TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Educação não é privilégio. comentada por Maria Cassim*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

**Prática musical e sua importância: a  
relação com a BNCC**

**Musical practice and its importance  
the relationship with BNCC**

**La práctica musical y su importancia  
la relación con la BNCC**

---

*Kyssia Lilian Pessoa Trindade*

*Universidad de La Integración de Las Américas, Ciudad del Este, Paraguai*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.79.22

## RESUMO

O presente estudo é uma breve explanação sobre a prática musical e sua importância a relação com a BNCC. Os objetivos aqui propostos buscam identificar qual a melhor maneira para utilizar a música e simultaneamente motivar os estudantes a externalizar suas emoções. Os procedimentos metodológicos configuram-se de natureza qualitativa, com vistas no tipo de pesquisa bibliográfica, documental e exploratória, em fontes de informação impressas e on line que registram contribuições para análise e argumentações sobre a temática escolhida. As conclusões apresentadas evidenciam a música dar vida, ao ambiente em que vivemos, reforçando que deveria ser uma estratégia pedagógica prioritária, principalmente nas salas de aula, pois, toda ação acadêmica quando relaciona-se com a área musical, há uma consolidação na formação do aprendizado e interação no seu desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

**Palavras-chave:** música. educação. afetividade.

## ABSTRACT

This study is a brief explanation of musical practice and its importance in relation to the BNCC. The objectives proposed here seek to identify the best way to use music and simultaneously motivate students to externalize their emotions. The methodological procedures are of a qualitative nature, with a view to the type of bibliographic, documentary and exploratory research, in printed and online sources of information that record contributions for analysis and arguments on the chosen theme. The conclusions presented show that music gives life to the environment in which we live, reinforcing that it should be a priority pedagogical strategy, especially in classrooms, because every academic action when it relates to the musical area, there is a consolidation in the formation of the learning and interaction in their students' cognitive development.

**Keywords:** music. education. affectivity.

## RESUMEN

Este artículo es una breve explicación de la práctica musical y su importancia en relación con la BNCC. Los objetivos aquí propuestos buscan identificar la mejor manera de utilizar la música y al mismo tiempo motivar a los estudiantes a exteriorizar sus emociones. Los procedimientos metodológicos son de carácter cualitativo, con miras al tipo de investigación bibliográfica, documental y exploratoria, en fuentes de información impresas y en línea que registran aportes para el análisis y argumentación sobre el tema elegido. Las conclusiones presentadas muestran que la música da vida al ambiente en el que vivimos, reforzando que debe ser una estrategia pedagógica prioritaria, especialmente en las aulas, pues toda acción académica cuando se relaciona con el área musical, se consolida en la formación de el aprendizaje y la interacción en el desarrollo cognitivo de sus alumnos.

**Palabras clave:** música. educación. afectividad.



## INTRODUÇÃO

A população moderna busca instituições escolares que ofertam uma educação integral aos seus estudantes, ou seja, um ensino voltado não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas, também, para o desenvolvimento das habilidades e competências da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), priorizando o estímulo as emoções através da afetividade.

Entre as competências da nova Base Nacional Comum Curricular que incentivam o ensino da música pode-se mencionar: (i) Repertório cultural; (ii) Autoconhecimento e autocuidado. (iii) Empatia e cooperação

Desta maneira, compreende-se a ligação que os estudantes precisam ter com a música, pois, os sons e as letras das músicas trabalham o desenvolvimento da linguagem e dos sentimentos. O mais acolhedor é saber que este ensino pode ser democrático, que não é mais tão restrito apenas às pessoas com talentos musicais, mas também é acessível à uma camada mais ampla da sociedade.

A música aguça a percepção dos estudantes, desenvolve o seu raciocínio e transforma, simultaneamente, o seu caráter em autodisciplina, paciência e sensibilidade. A música traz inúmeros benefícios para o desenvolvimento e aprendizado de uma criança, consolidando desta forma toda uma sensação de liberdade e leveza, quando utilizada no seu dia a dia. (TRINDADE, 2021)

## METODOLOGIA

A matriz metodológica da presente pesquisa configura-se da seguinte maneira: quanto ao tipo, uma pesquisa bibliográfica, documental e exploratória. (GIL, 2019)

Quanto a natureza a pesquisa é qualitativa, pois, visa-se contribuir para uma reflexão sistemática relacionada prática musical e sua importância a relação com a BNCC. Assim, compreende-se a pesquisa qualitativa “[...] possibilita uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade complexa [...], permite a descoberta de aspectos novos ou pouco conhecidos do problema estudado” (ANDRÉ, 2005, p. 49).

Para Minayo (2013) a pesquisa qualitativa responde questões bastante particulares, que permite a partir de uma realidade não perceptível, a possível análise e a verificação do entendimento de como acontecem.

## A PRÁTICA MUSICAL E SUA IMPORTÂNCIA SOB A LUZ DA BNCC

A prática musical favorecer o desenvolvimento integral do ser humano, especialmente na fase juvenil e da adolescência, período este, cheio de muitas descobertas e grandes rupturas para a vida. (TRINDADE, 2021)

Fica bastante evidenciada através das reflexões promovidas por Loureiro (2003) que a prática musical é uma ferramenta potencial para o amadurecimento intelectual, social e emocional humano. Ela ainda afirma que não é de hoje que a música tem seu valor reconhecido

pelos grandes estudiosos, sendo esta, outrora, considerada como matéria fundamental para a formação do caráter e da inteligência humana, sendo utilizada desde os primórdios pelos gregos, como matéria primordial para a formação do ser humano em sua integralidade.

Sobre isso, Mateiro e Ilare (2011) afirmam que,

Sua proposta é o desenvolvimento integral do ser humano, e sua meta é colaborar no crescimento global do indivíduo, entendendo o ensino e a aprendizagem da música como área de conhecimento que envolve e desenvolve o ser humano em sua totalidade. (p.157)

O que mudou desde então? Que desprestigiou o ensino de música nas escolas que tornou a prática musical componente dispensável para a formação do ser humano? Martenot, citado por Mateiro e Ilari (2011),

Acredita que o ensino da arte e, portanto, da música, não pode ser reservado a uma parcela da sociedade que possui um desempenho musical acima da média e que com “pouco estudo chega a um nível profissional”. Em suas palavras, o ensino da música deve ser para todos os que “veem nela uma oportunidade de se expressar” (p.160).

Loureiro (2007), comenta sobre a realidade educacional do Brasil, e a possibilidade de averiguar o quanto a utilização da música dentro do âmbito escolar não possui uma definição metodológica específica e uma identidade própria como uma forma legítima de saber escolar. Estudantes e professores não conseguem passear irrestritamente pelo universo musical, vivenciando e refletindo sobre música tanto dentro, como fora do ambiente escolar.

Trindade (2021), ressalta que a música perdeu sua identidade enquanto ferramenta de aprendizagem e sua utilização no ambiente educacional requerem novas propostas, diferentes possibilidades de intervenção educativa, haja vista que é na fase estudantil que acontece a formação e o desenvolver de habilidades fundamentais para o sucesso futuro do indivíduo. A Autora ainda nos faz ver que a música,

Além de uma prática artística, que possibilita as vivências que enriquecem a imaginação e a formação global da personalidade, a educação musical pretende proporcionar ao indivíduo a capacidade de sintetizar forma e conteúdo, como uma resposta criativa ao mundo contemporâneo (TRINDADE, 2021, p. 113).

Mundo este, que exige de nossos alunos e de nós profissionais da educação, habilidades e competências muito mais elaboradas e complexas, com o intuito de acompanhar o desenvolvimento acelerado da sociedade tecnológica em que vivemos.

Diante disso, Ferreira (2010) nos faz saber que, “a música é, por essa razão, um tipo de expressão humana dos mais ricos e universais e também dos mais complexos e intrincados”.

A prática musical contribui para o desenvolvimento dessas habilidades, propiciando a quem a ela tem acesso uma forma de ver o mundo e as suas complexidades com um olhar muito diferente. Porém, de que maneira as atividades musicais tem sido empregada nas salas de aula no ensino fundamental II? E sobre o professor, que tipos de atitudes este deve desenvolver?

Sobre isso, Ferreira (2010, p.13) nos diz que:

Valerá muito ao professor utilizar a música em suas aulas, mas é preciso dedicar-se ao seu estuço, procurando compreendê-la em sua amplitude, desenvolvendo o prazeroso trabalho de sempre escutar os mais variados sons em suas combinações infinitas, com ouvidos atentos, em também ler o que for possível a respeito.

Essas atitudes proporcionarão ao professor conhecimentos e disposição para oferecer

aos alunos uma vivência musical viva, especialmente no ensino fundamental II, que ultrapasse a superficialidade, mais que exercite o ouvir, o executar e o viver a música, produzindo efeitos desejáveis nos sujeitos envolvidos em todos os processos educacionais. Afinal, “nunca devemos esquecer que a música é, além da arte de combinar os sons, é uma maneira de exprimir-se, interagir com o outro, e assim produzir afetividade” (FERREIRA 2010, p. 17).

Para Trindade (2021), a música produz afetividade, e essa afetividade, envolve todas as relações humanas consideradas espontâneas, seja percepção, seja imaginação ou reflexão, contemplando, assim, os sentimentos e as emoções como formas específicas de relação entre subjetividade e objetividade”. Sendo considerada uma linguagem reflexiva-afetiva, em que contempla os sentimentos e as emoções.

A Base Comum Nacional Curricular, reforça a importância de os estudantes saberem controlar suas emoções, e sugere aos professores em sala de aula que usem estratégias pedagógicas para o aprimoramento das dez competências básicas que os estudantes precisam desenvolver durante o processo educacional na educação básica. (Quadro 1)

**Quadro 1 - Relação das 10 Competências Gerais da BNCC**

<b>RELAÇÃO DAS 10 COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC</b>	
1. Conhecimento	Valorização e utilização de conhecimento historicamente construído sobre o mundo físico, social e cultural.
2. Pensamento científico, crítico e criativo	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Repertório cultural	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Comunicação	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Cultura digital	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Trabalho e projeto de vida	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho.
7. Argumentação	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.
8. Autoconhecimento e autocuidado	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Empatia e cooperação	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais.
10. Responsabilidade e cidadania	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: PEREZ, 2018, p. 24.

A música é reconhecida por muitos pesquisadores como uma espécie de modalidade que desenvolve a mente humana, promove o equilíbrio, proporcionando um estado agradável de bem-estar, facilitando a concentração e o desenvolvimento do raciocínio, contribuindo para o processo ensino aprendizagem.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular:

A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio da cultura. A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para a sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade. (BNCC, 2022, p. 154).

Para Trindade (2021), quando usada na sala de aula a música beneficia diretamente a habilidade de aprender palavras, falá-las corretamente e processar os muitos novos sons que ouvem de outras pessoas. Em suma, a musicalização escolar auxilia no desenvolvimento do raciocínio lógico. Isso porque os estudantes que têm treinamento musical precoce tendem a desenvolver as áreas do cérebro ligadas à linguagem e ao raciocínio. a música proporciona a expressão de sentimentos, falas e talentos que, muitas vezes, são reprimidos pelo aluno por não ter espaço para se expressar no dia a dia da dinâmica escolar.

Estudantes que aprendem através da música tendem a serem mais desenvolvidos emocionalmente por exercitar sua de forma natural as competências e habilidades sugeridas na Base Nacional Comum Curricular. Ademais, outro ponto positivo é que eles possuem grandes chances de desenvolver uma maior empatia por outras culturas ao apreciar a pluralidade da música. Além disso, eles também tendem a ter uma autoestima mais elevada e são melhores em lidar com a ansiedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidencia-se que a prática musical, conforme afirma a Base Nacional Comum Curricular é muito importante para o desenvolvimento dos aspectos socioemocionais dos estudantes, pois, propicia sua participação ativa na sociedade e colabora para o protagonismo juvenil.

Assim, a educação musical não é somente uma forma de transferir conhecimento ou gerar sensibilização artística, mas de formar indivíduos a partir de um desenvolvimento global, levando em consideração o desenvolvimento integral das áreas cognitivas, afetiva e psicomotoras.

A música quando usada como mediação pedagógica estimula a ampliação de mundo dos estudantes e colabora para o aprimoramento de sua vida em sociedade.

## REFERÊNCIAS

ANDRÊ, Marli Eliza Dalmaso Afonso de. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Líber Livro, 2005.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em: 24 de abr de 2022.

FERREIRA, Martins. Como usar a música na sala de aula. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

GIL, Antônio Carlos, 1946- Como elaborar projetos de pesquisa/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. O Ensino da Música na Escola Fundamental. 3. ed. Campinas: Papirus, 2003.

MATEIRO, Teresa. ILARI, Beatriz(Org.). Pedagogias em Educação Musical. Curitiba: Intersaberes: 2012.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PEREZ, T. (org.). BNCC – A Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

TRINDADE, Kyssia Lilian Pessoa. A importância da música para potencializar o desenvolvimento e aprendizado da criança através da afetividade. 197f. Tese (Doutorado)-Curso de Ciência em Educação- Universidad de la Integración de las Américas, Paraguai, 2021

## O que a gestão tem a nos dizer: aportes bibliográficos

## What management has to say to us: bibliographic contributions

---

**Sandra Maria de Souza Tavares**

*Mestre em Ciências da Educação pela Universidad de La Integración de Las Américas - Ciudad del Este – Paraguay. Gestora de Escola de Tempo Integral (ETI) da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC/AM)*

**Alderlan Souza Cabral**

*Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Luterana do Brasil (2010), graduação em Logística pela Universidade Luterana do Brasil (2012), mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol (2017) e doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol (2019). Atualmente é doutor orientador temporário - UNITI BRASIL, estatutário da Prefeitura Municipal do Careiro da Vázea e estatutário da Prefeitura Municipal de Autazes. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em orientação de Metodologias Técnicas Científicas com mais 490 orientações entre Mestrado e Doutorado*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.79.23

## RESUMO

Este trabalho intitulado “O que a gestão tem a nos dizer: aportes bibliográficos” trata de um estudo bibliográfico voltado para a área da educação, mais especificamente da pública estatal no Estado do Amazonas. Para tanto, selecionamos dez pesquisas que fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE (maioria), Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – PPGSS e também do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção – PPGE<sup>1</sup>, tendo como objetivo identificar a visão dos professores/pesquisadores amazonenses sobre a gestão escolar, diante do comando da Secretaria de Estado de Educação e Desporto – SEDUC/AM. Concluímos que há uma variedade de composições, esferas e objetivos diferenciados, reunidos em um único ambiente, sob responsabilidade dos pesquisadores amazonenses e que atendem a composição central sobre gestão e administração no âmbito da educação do Estado do Amazonas.

**Palavras-chave:** gestão pública. educação. administração. modelo. amazonas.

## ABSTRACT

This work entitled "What management has to say to us: bibliographic contributions" is a bibliographic study focused on the area of education, more specifically on the public state in the State of Amazonas. Therefore, we selected ten studies that are part of the Graduate Program in Education - PPGE (mostly), Graduate Program in Social Work - PPGSS and also the Graduate Program in Production Engineering - PPGE<sup>1</sup>, having as objective to identify the view of Amazonian teachers/researchers at school management, under the command of the State Department of Education and Sports – SEDUC/AM. We conclude that there is a variety of compositions, spheres and different objectives, gathered in a single environment, under the responsibility of Amazonian researchers and that meet the central composition on management and administration within the scope of education in the State of Amazonas.

**Keywords:** public management. education. management. model. amazon.

## INTRODUÇÃO

O tema gestão escolar produz um rico referencial teórico que, ao analisarmos o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), averiguamos uma série de pesquisas que investigam o conteúdo, sob vários olhares. A revisão da bibliografia sobre gestão escolar retrata com muita ênfase sobre a gestão democrática. Selecionamos os trabalhos que discorrem essa questão, com destaque nas relações internas da escola, entre docentes e aqueles que denominamos de equipe gestora, buscando ingredientes para captar os tópicos da discussão sobre a legitimidade da autoridade sob a sugestão da gestão antiautoritária.

A dissertação “Avaliação e qualidade educacional: a voz de diretores de escolas de ensino fundamental de um município do estado de São Paulo” (2017), de Josiela Zutin **Battistella**,

<sup>1</sup> Pesquisas realizadas nos Programas de Pós-Graduação - TEDE – UFAM. Disponível em: < <https://tede.ufam.edu.br/> >

defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Instituto de Biociências Rio Claro, trata da avaliação e qualidade educacional, onde notou-se que a pesquisadora apoderou-se da voz de diretores de escola como eixo temático, defrontando como produtor de transformação social, tendo em vista a dimensão desse personagem principal em um contexto onde a escola é o principal local da atualidade capaz de cumprir esse papel.

O trabalho “Gestão escolar: interfaces entre gerencialismo e gestão democrática” (2015), de Josafá da Conceição Clemente, dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade Federal do Maranhão - (UFMA), trata da perspectiva de entender a gestão escolar que orienta as práticas gestoras em uma escola da rede pública, entende a investigação sobre as concepções constatadas e adotadas na rotina da escola pública, sob o âmbito da gestão escolar, atracada nas ações dos determinantes da administração e nas exigências progressistas.

A dissertação “Gestão Escolar no Estado de São Paulo: perspectiva democrática ou gerencial? Uma análise a partir do relatório dos estudos do SARESP (2010 a 2012), de Tânia Cabral de **Oliveira** (2014), examina qual o cenário dominante na rede estadual de São Paulo no que diz respeito à gestão escolar e suas práticas. Fundamentada em Bastos (1999), Paro (2002), Martins (2002), Drabach (2009) e Klébis (2009), a pesquisa deseja manifestar o que pais, alunos, professores, funcionários e gestores entendem por gestão democrática e como o método de alicerçamento desse tipo de gestão que encontra muitos desafios para sua deliberação. Independente das leis e decretos da educação exibirem constantemente em seus textos o termo gestão democrática, observou-se na pesquisa de Oliveira (2014), um enorme afastamento entre as convenções escolares e esse princípio, segundo aquilo que está definido nos documentos oficiais.

“Práticas de liderança na escola pública: um estudo comparativo” (2017), de Helen Fischer Günther, apresentada à Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Florianópolis, (2017), buscou compreender o processo de liderança em duas escolas públicas de ensino fundamental, sob a perspectiva da liderança como prática. O pensamento compartilhado e os trabalhos experimentais gerados a partir do aprofundamento do estudo em questão tornam-se uma ferramenta para auxiliar os gestores a repensarem sobre sua prática, ao invés de serem exclusivamente uma distração que fornece um molde para a prática educacional.

O estudo “A complexidade da administração/gestão escolar: limites e possibilidades” (2015), de Andreia Nunes Militão, tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente - São Paulo, (2015), como base que a Administração/Gestão Escolar, enquanto campo do aprendizado tinha duas visões opostas: uma que acreditava que esta era subordinada à Teoria Geral da Administração; e, outra, que defendia a singularidade da Gestão Escolar. A bibliografia organizou-se nas propostas submetidas à instituição como eixo de estudo e daqueles oriundos do campo da Administração Escolar.

A pesquisa “Gestão democrática, Educação e Cidadania: um olhar crítico a partir de fontes bibliográficas”(2015), tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara (2015), de Adriana Marques Guimarães Dias, adotou o método da pesquisa bibliográfica, que de acordo



com GIL (2002), ao servir-se da literatura de autores brasileiros sobre administração de empresas TAYLOR (1856-1915), FAYOL (1841- 1925) e MOTTA (1991), administração escolar FELIX (1989), ANÍSIO TEIXEIRA (1900-1971), BRUNO (1997), gestão escolar SANDER (1995), PARO (2010) e da gestão democrática ARROYO (2008), VEIGA (1995) e LUCK (2000).

Selecionamos também “A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola” (2012), de Ângelo Ricardo de Souza, apresentada à Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), onde são debatidos os conflitos de autoridade no ambiente interno da escola. A temática recorre a conceitos de Max Weber, sobre a legitimidade de poder, além de expor a rivalidade presente no cotidiano escolar em relação a sua composição. Um auxílio significativo é o debate que o pesquisador traz sobre a estruturação formal-burocrática da organização e as sistematizações informais, vivenciadas por agrupamentos de professores e/ou funcionários que se estabelecem como resistência.

Esses agrupamentos, segundo o pesquisador, competem ao poder dentro da escola e inclinam-se a se organizar segundo a forma que creem ser o mais correto na defesa de suas vantagens. Além do assunto em questão, esse artigo se aproxima ao nosso eixo de estudo, pois Souza (2012) cita outros estudiosos, como Licínio Lima, que enfatiza a relevância de pensar a escola não unicamente, sob o cenário de uma administração formal, mas aceitando as instituições informais.

Os trabalhos citados nos auxiliam a argumentar sobre a importância do tema em questão, ou seja, alcançar o real entendimento sobre a legitimidade de poder nos relacionamentos escolares. A escolha criteriosa dos trabalhos/pesquisas relacionados à nosso artigo beneficia ao dar fundamento à justificativa do problema e à delimitação tanto do tema quanto dos objetivos.

## **ADMINISTRAÇÃO X GESTÃO ESCOLAR**

Para melhor entendermos a administração escolar e as muitas críticas feitas a esse modelo, buscamos as alegações de Drabach & Mousquer (2009), tentando compreender como as relações sociais são determinadas, histórica e socialmente, no aspecto da gestão escolar. Nesse contexto, “a trajetória que culmina na configuração atual da gestão escolar” (DRABACH & MOUSQUER, 2009, p. 259) e seu reconhecimento nestes estudos mostram âmbitos tendenciosos e contraditórios.

Considerando os estudos clássicos da administração escolar no Brasil verificamos um intervalo reconhecido como período de mudanças econômica, sobretudo pela transição de um modelo agrário-exportador para urbano-industrial. Nesse contexto histórico, a economia mundial representava a crise de 1929. Esse momento de fragilidade econômica espelhou na política organizacional do país, uma vez que provocou a crise da política do café com leite, determinando-se como o membro causador da Revolução de 1930, reproduzindo o movimento cerne de consumação do capitalismo industrial no Brasil.

Um debate importante que merece atenção está na comparação da estrutura organizacional da escola à estrutura de uma “máquina” (objeto), tendo em vista que toda essa estrutura é de responsabilidade de uma única pessoa para geri-la. Nesse contexto, existe uma titulação a essa pessoa, como dirigente. Assim, entende-se que existe uma hierarquia de quem administra

e de quem é administrado, ou seja, de quem lidera e de quem é liderado.

Segundo estudos de Sander (2007, p. 31-32), sobre a escola clássica da administração, salientam ser compreensível que:

[...] a adoção dos princípios da escola clássica na administração pública obstaculizou o desenvolvimento de um enfoque interdisciplinar mais adequado à cultura e à sociedade brasileira. Os estudos dessa fase preocuparam-se, em grande parte, em caracterizar a situação da administração pública em termos de concordância ou discrepância entre o comportamento observado e os princípios da administração científica, industrial e burocrática de Taylor, Fayol e Weber. [...] essas descrições exploravam o nível processual da administração, com reduzida atenção ao papel dos fatores econômicos, políticos e culturais sobre o comportamento administrativo.

O autor traz uma abordagem sobre o período da administração clássica, apresentando uma definição da organização empresarial no espaço escolar.

A educação brasileira, vem sofrendo interferências das organizações produtivas, da economia, da política, das questões sociais e culturais, e no que se refere à execução de políticas que preparam as bases da educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases, Plano Nacional de Educação, entre outros.

Na opinião de Drabach & Mousquer (2009), entender o “itinerário histórico” da administração escolar até os dias atuais, em que se incorpora a Gestão Democrática, é necessário para que possamos observar as bases em que este se alicerça. Segundo as autoras esse conhecimento colabora para não repetirmos nomenclaturas vagas que não reproduzem em modificações convincentes para a educação. Aproveitando-se então da discussão sobre como aconteceu a validação da ideia de gestão escolar enquanto modelo de direção das práticas do sistema educacional e escolar no Brasil.

Lemov (2011) dispõe de um conjunto de ideias que sugere princípios, possibilidades e realidades que estão distribuídas em visões acadêmicas primeiramente, seguido de planejamentos e garantias do mesmo segmento, além de falar um pouco sobre as estruturas do processo de ministração das aulas, contemplando também o que tanto fala-se dentro do meio educacional que é a questão de motivação dos alunos além de citar o processo de criação de uma cultura escolar, o que particularmente mais interessa a esta pesquisa. No seguimento, abrange-se também algumas visões sobre análise de comportamentos dos mais variados, inclusive suas consequências e o que fazer.

Doug Lemov fala ainda no processo de construção de valores e também da autoconfiança sob o ponto de uma reflexão e prática. Vê-se também a sua preocupação com as melhorias que dispõe para aquisição de seu leitor sobre o alvo principal do livro, que são as dicas, seguindo para o seu finalizar onde diz respeito sobre o estimular do pensamento crítico através de processos considerados simples na atualidade com perguntas e respostas dentro do ambiente de sala de aula envolvendo professores e alunos.

Falar sobre os defeitos também faz parte da construção que temos que abordar, sugerindo a criticidade quanto a gestão.

Quando escolas e professores confio excessivamente na gestão, segue-se uma espiral fatal: os alunos perdem a sensibilidade para as consequências que se tornam maquiavélicas com relação aos prêmios; mais e mais punições e prêmios são necessários para atingir os mesmos resultados ou até menos. Os alunos se tornam cada vez mais insensíveis às do-

ses maiores, E essas doses maiores sinalizam para os alunos que o professor está desesperado o mesmo que eles são alunos problemáticos, e não bons alunos. No fim, a moeda da gestão tornasse menos racional e demasiadamente negativa (LEMOV, 2011, p. 167).

Neste sentido, promove-se no sentido de que saudavelmente pode ocasionar bons resultados ao processo de gestão, pois a referência que temos fala em consequências, e estas devem ser encarados constantemente, com relação ao processo pedagógico e metodológico de interferência adotados pelo gestor, ou pelo perfil da escola com um elo muito pequeno, gerando em breve resultados que não agregam valores; pelo contrário, acaba viciando de alguma maneira professores e alunos.

## A gestão e as pesquisas locais

De maneira especial e se aproximando da realidade local, no âmbito das competências da Secretaria de Educação e também do interesse de pesquisadores, há o que se debruçar sobre as intenções e objetivos propostos por estes profissionais que encontram a oportunidade de também desenvolver seus trabalhos a nível acadêmico, e encontrando nos ambientes de programas de pós-graduação as possibilidades de expor as realidades do sistema de educação e as teorias educacionais, bem como as de gestão e/ou administração.

Optou-se ainda pela delimitação do âmbito da pesquisa, nos Programas de Pós-Graduação *strictu sensu*, no TEDE<sup>2</sup> da UFAM<sup>3</sup>, que trata-se de um repositório online e acessível virtualmente, onde pode-se constatar em uma busca rápida e considerada simples, onde no campo apropriado inseriu-se “gestão educacional”, obtendo como resultados um total de 2.758, optando-se por definição da pesquisadora, apenas pelos 10 primeiros, que fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE (maioria), Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – PPGSS e também do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção – PPGEP<sup>4</sup>.

Levando em consideração os resultados obtidos, podemos ter a percepção de que há um quantitativo que pode certamente nos apresentar perspectivas, ideias, números, avaliações, modelos e organizações diferentes. É interessante estes pontos pelo fator de não ficarmos inseridos, ou, acomodados de certa forma na parte singular, mas sim extrair destas pluralidades a vivência, convivência, sensibilidade ou não, dificuldades, facilidades, que passam as nossas escolas e o modelo de gestão e administração.

Os pesquisadores obtiveram seus resultados ao final de seus trabalhos em diferentes temporalidades, situações adversas, com embasamentos em até certo ponto semelhantes, mas não iguais em sua totalidade, indicando que cada uma destas pesquisas é de uma esfera com objetivos próprios traçados, inicialmente, para serem guias e guiados das sugestões que como percebemos, não se concentra somente na área da educação, (este em maioria) se estendendo para outros campos, até mesmo surpreendentes, sob a ótica do que estamos acostumados a compreender.

Não nos aprofundaremos na compreensão detalhada de cada um dos itens coletados, apenas sendo de responsabilidade a contextualização com os aportes teóricos e bibliográficos.

<sup>2</sup> Biblioteca Digital de Teses e Dissertações integrado ao Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Amazonas.

<sup>3</sup> Universidade Federal do Amazonas

<sup>4</sup> Dissertações na área de Educação obtidos nos Programas de Pós-Graduação - TEDE – UFAM. Disponível em: < <https://tede.ufam.edu.br/>>

cos escolhidos para assimilação. O primeiro trabalho (da ordem exibida na tabela) intitulou-se “Gestão Escolar na abordagem preventiva ao uso de drogas nas escolas estaduais de Manaus” (2016), de Elis Cristina Vieira Lima, que nos conduz a uma realidade que talvez hoje realmente seja um desafio já considerado comum entre a realidade do ensino público, mas nesta perspectiva voltando-se para a característica de prevenção ao uso de entorpecentes pelo público frequentador destes espaços, em específico da capital do Amazonas.

Esta pesquisa pode ainda indicar a área do desenvolvimento de projetos por parte na iniciativa pública, onde abordam-se temáticas que estejam sendo colocadas de acordo com o contexto em que se é vivido, ou mesmo um problema considerado crônico que é frequente e consecutivo, como é o das drogas como bem aborda a mestra. Cabe ainda mencionar que a parte da gestão escolar muito sim é envolvida, pois, precisa não somente apoiar, ter conhecimento dos problemas, bem como colaborar para não contribuir com a propagação deste mal, mas ir de encontro com a melhoria e resolução, pondo a educação com o seu aparato, espaço e domínio para encampar o desafio. A dissertação pode ainda indicar a responsabilidade de levantamento, reunião e tabulação de dado provenientes de uma situação, assim como o líder da administração da instituição.

A dissertação seguinte intitulada “A gestão nas escolas públicas municipais de Boa Vista/RR: possibilidades e desafios para uma educação democrática” (2009), de Elizângela da Silva Barbosa Ramos, apesar de já indicar pelo seu título que não de discorre a nível local, cabe salientar que se trata de um outro estado pertencente à Região Norte do Brasil, que pode vir a colaborar com os estudos locais que vem sendo desenvolvidos; a diversidade de contribuições enriquece ainda mais o arcabouço de conhecimento que temos sobre o assunto. O trabalho aparenta também em sua seriedade tratar de uma grande abrangência sobre o aspecto da gestão, mas indo em desencontro com a nossa proposta, encaminhando-se para a esfera da organização da educação municipal, salientando o conhecimento e o desconhecimento com o uso do entender democrático.

A pesquisa “Gestão escolar e participação da comunidade leste de Manaus” (2009), de Edla Cristina Rodrigues Caldas, é a terceira dissertação que nos proporciona uma atenção especial para a divisão de zonas da capital do Amazonas, identificada pelo seu tamanho e proporção, sendo conhecida como a maior entre todas, concentrando conseqüentemente um nível de responsabilidade da manhã sobre o aspecto da educação, concedendo a população daquela área o foco principal, por sua disposição, participação, problemas que são bastante conhecidos nos noticiários e grande concentração de comércio e serviços, indicando que realmente haja um estudo que possa contribuir de alguma maneira para o conhecimento desta singularidade.

Como estabelecido anteriormente, não é nosso objetivo fazer uma análise aprofundada sobre cada uma das produções, mas, perceber que as inserções de dentro do âmbito acadêmico podem demonstrar realidades que envolvem a gestão e/ou administração de modo a nos aproximar das realidades. Este trabalho com foco na zona leste da cidade poderia conduzir a discussões enriquecedoras envolvendo a participação da comunidade e no que este elemento pode significar certamente.

“Gestão Escolar e Política Educacional de inclusão na rede de ensino municipal de Manaus: uma reflexão à luz da teoria crítica” (2011), de Edilberto Santos Moura, destacam-se inicialmente o objetivo macro e o relacionamento, com a burocracia de modo particular a uma discussão

que, sem dúvida, daria um outro trabalho inovador, que na realidade local vem se destacando, negativamente, por mostrar-se em grande parte inacessível em ambientes sociais comuns; no que se refere à face educacional, as escolas mostram em grande parte a sua acessibilidade a deficiências físicas, sendo as mentais mostradas de modo particular e de alguma maneira segregada, pondo Salas Especiais para alunos da rede e que nem sempre estão disponíveis em escolas próximas às suas residências destes, sendo mais um problema que as famílias tendem a enfrentar para, então, se inserirem em seus direitos no âmbito público de oferta.

Vale ressaltar que, de acordo com a LDB, no Artigo 4º, “O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de X - vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 1996).

Ressaltamos a problemática de dimensão aumentada e que, apesar do que o trabalho indica ser na esfera municipal, procurou-se ajustar e aproximar das demandas de nível estadual por ser o ponto de partida desta construção e, com base também do que apresentam as realidades cotidianas e já vivenciadas em um processo histórico não louvável, chegando a ser caótico, caminhando pelos traços da burocracia, das leis, dos regimentos, estabelecimentos e gestão daqueles que se fazem os concentradores de todas estas responsabilidades, mostrando que há uma demanda de responsabilidade aumentada, frente aos demais, pois, pode indicar um nível de interação, assiduidade, presença e participação mais ativa com docentes, colaboradores e membros da comunidade em geral.

A próxima pesquisa intitulada “O efeito da implantação do Painel de Gestão Escolar na Escola Municipal Waldir Garcia: uma avaliação no fazer pedagógico dos professores e no rendimento de alunos do ensino fundamental dos turnos matutino e vespertino de 2009 a 2010” (2011), de Karina Medeiros Pirangy de Souza, que trata sobre o seguimento de instituições públicas do município, neste caso, mostrando-se pontual e específico, com a escola definida de acordo com os critérios de sua idealizadora. Os pontos abordados ainda dão conta de ir a favor de princípios de organização através deste painel, envolvendo o fazer de responsabilidade de conhecimento da Pedagogia, e as práticas do cotidiano profissional dos docentes, com aquilo que desenvolvem o põem em prática, tendo um acompanhamento que é verificado, inclusive, como prática frequente dentro da organização e recolhimento de tais.

Os anos em destaque (2009 a 2010), bem como o nível de ensino indicados fazem referência à escolha do objetivo proposto, podendo ainda indicar que houve um curto recorte e apenas um único seguimento; contudo, é necessário que analisemos com cuidado acentuado que estamos falando de período de transições anuais e de seus respectivos acompanhamento de mudanças; lembrar que o fato do ensino fundamental ter sido abordado, garante ainda que esteve-se envolvido com anos de curso que podem ir do primeiro, até o nono ano. Conforme previsto no Artigo 32 da LDB: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]” (BRASIL, 1996).

Partindo para a sexta dissertação intitulada “Nietzsche e a Democracia: críticas à Gestão Escolar Brasileira” (2018), de Carlos César Macêdo Maciel, a imagem que se destaca e que se envolve a demanda do desenvolvimento do trabalho é aquela voltada para o filósofo alemão que nos deixou um prolongado arcabouço de conhecimentos, teorias e ideias desenvolvidas e que

muito colaboram com questões da própria Filosofia, mas também a de áreas e temática afins, influenciando-as, ou mesmo justificando-as quanto a base, como pode ser o caso nesta dissertação.

Já que o foco recai sobre a palavra democracia, muito utilizada e até já sendo considerada comum entre populares e áreas mais afins, pela parte da Filosofia e segundo um dicionário, sua definição aplica-se quanto a:

a (do gr. demos: povo e kratos: poder) 1. Regime político no qual a soberania é exercida pelo \*povo, pertence ao conjunto dos cidadãos, que exercem o sufrágio universal. "Quando, na república, o povo detém o soberano \*poder, temos a democracia" (\*Montesquieu). Segundo \*Rousseau, a democracia, que realiza a união da \*moral e da \*política, é um estado de direito que exprime a \*vontade geral dos cidadãos, que se afirmam como legisladores e sujeitos das leis. 2. Democracia direta é aquela em que o poder é exercido pelo povo, sem intermediário; democracia parlamentar ou representativa é aquela na qual o povo delega seus poderes a um parlamento eleito; democracia autoritária é aquela na qual o povo delega a um único indivíduo, por determinado tempo, ou vitaliciamente, o conjunto dos poderes. 3. Geralmente, as democracias ocidentais constituem regimes políticos que, pela separação dos poderes legislativo, executivo e judiciário, visam garantir e professar os direitos fundamentais da pessoa humana, sobretudo os que se referem à liberdade política dos cidadãos (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 50).

O Dicionário Básico de Filosofia (2001) reúne uma gama considerável de palavras e seus conceitos provenientes desta parte do conhecimento e que muito diz e colabora, indo de acordo com o trecho citado da base ou origem, na antiguidade clássica, até os dias contemporâneos, onde ainda sim bebemos destas fundamentações, mesmo que às vezes indiretamente ou inconscientemente; por isso assim fazem-se necessárias.

Democracia, assim como é a definição apresentada pelo dicionário, envolve a questão da participação de sujeitos, aqui podemos associar aqueles que formam a sociedade, os seus modos de poder e administração direta ou indiretamente a priori. Em sequência, expressa-se as formas de participação do indivíduo e este em conjunto identificado como povo, além da terceira parte que se realiza quanto regimes e políticas no dito desenvolvimento humano, sendo este último sinônimo talvez o mais próximo do encaixe das realidades escolares, assim como sugere o autor da pesquisa, mas não deixando de considerar os demais princípios que tornam-se tão essenciais para justificação deste tipo de modelo de gestão escolar brasileiro e como sustenta o título e desenvolver das ideias deste trabalho.

Vale ainda acrescentar um comentário sobre a abrangência aparentemente disposta no título do trabalho, uma vez que sugere uma pesquisa muito maior, ampliada com questão de horizontes na esfera das instituições de ensino. A tentativa é válida, porém, se levarmos em consideração o tamanho do território brasileiro e a quantidade de escolas em suas mais variadas formas, tipos e modalidades, rapidamente chegaríamos a tal conclusão de que uma dissertação feita não comportaria, ou mesmo entenderia a indicar resultados precipitados e incoerentes.

Já a sétima dissertação "Entre Curumins e Cunhatãs: por uma compreensão política da Educação Infantil no Município de Manaus" (2011), de Kelen Priscila de Oliveira Buraslan Marcião, tende a fazer com aqueles que leem a produção uma proximidade com a regionalidade, por tratar de elementos indígenas, remetendo a linguagem própria de onde a localidade do trabalho se desenvolveu, onde nota-se mais uma vez a disposição de desenvolvimento de atividades que transitam na esfera educacional municipal. As referências iniciais fazem surgir ainda a ideia de abordagem entre os sexos dos alunos deste âmbito, no complexo de entendimento dos fenô-

menos que provavelmente acontecem e foram colocados à luz da ciência, assim como o aporte burocrático que mais uma vez se fez presente e contextualizando a realidade.

A antepenúltima pesquisa realizada diz respeito a uma competência, responsabilidade e compromisso com a legislação e prática de gestão, tendo o intuito de percursor a esfera municipal, no que de acordo com os trabalhos citados anteriormente, indicam ser mais atraentes, ou, chamar mais a atenção, talvez, levantando-se como hipótese pelo fator de tamanho e organização quando equiparado ao modelo estatal. “Processo de seleção de diretores de escola pública do sistema municipal de ensino de Manaus - PROSED” (2010), de Luiz Carlos Albuquerque de Souza, é o que nos direciona para a dimensão desta estrutura, sem perder a seriedade que tal dissertação certamente possui.

Vale ainda ressaltar que podemos realizar uma associação breve, com o trabalho anteriormente citado de Fonseca et. al (2014), onde aquele transfere sua atenção para o município de Parintins, contudo, enaltecendo a perspectiva do modelo de gestão, fazendo essa contextualização com o falar sobre o processo de seleção dos gestores escolares de maneira mais pontual; este, como se lê, ruma para a referência manauara.

A penúltima pesquisa sobre as “Relações e contradições entre a Gestão Escolar Democrática e a Qualidade Total: um estudo a partir das observações realizadas em escolas públicas da rede municipal de Manaus” (2011), de Edilberto Santos Moura, abre-nos o horizonte para discutir questões que podem ser consideradas um tanto divergentes e próximas. Pode ser que partindo do princípio de que uma vez mais retornada à gestão escolar democrática, já dando a entender que é algo bastante discutido dentro do ambiente das discussões científicas, tendo as práticas em seus respectivos campos como cenário, onde baseia-se em tais ideias e uma política elaborada pela administração municipal, de onde parte a sugestão da pesquisa.

Este sim, aparentemente, seria possível de se desenvolver um trabalho adequado às realidades e a sugestão de tema aplicado, por tratar de uma esfera em menor proporção, quando equiparado a do Estado, com proporções e limites bem menores, assim como já explicitado anteriormente, contudo, não deixando de ser menos importante, ou de menosprezo; pelo contrário, fazer com que o nível de trabalho pelos responsáveis por estas lideranças se façam melhores em seus desenvolvimentos e demais aspectos provenientes de demandas do cenário educacional. Vale ressaltar que o englobar da ideia que se dá, de um todo, cada escola da rede é um planeta rico em composições, pertencendo a um universo maior.

A pesquisa “Gestão de custos nos serviços educacionais: modelo de controle estratégico de custos nos cursos de especialização em uma instituição de ensino superior privada” (2019), de Maria do Socorro dos Santos Montoia Arraes, encerra as visões com um direcionamento que também está associado a algo que geralmente ocasiona diversos entendimentos não somente nesta disposição, bem como em nossas vidas particulares, que são os custos. Em um processo de administração, vale lembrar que este aspecto é bastante mencionado e utilizado em bases teóricas e práticas, indo de encontro também na justificativa do setor educacional.

Uma estrutura escolar, por menor que seja, dando a ideia de que tem um ambiente onde menos trabalho será dedicado, é ter uma ideia errônea, uma vez que não importando qual seja seu tamanho, há existência de valores que envolvem o seu estabelecer, como por exemplo, o que podemos considerar como mais comum e que envolve tanto a participação de gestores, pro-

fessores, administrativos e até mesmo da comunidade por parte externa à escola seja ela qual for: APMC. Segundo o site institucional da SEDUC-AM,

as Associações de Pais, Mestres e Comunitários (APMCs) são responsáveis pelo gerenciamento das finanças das unidades públicas de ensino, sendo uma das atribuições do colegiado a definição de prioridades na aplicação e consequente prestação de contas de recursos repassados diretamente às escolas por programas federais (SEDUC, 2013).

Tendo em consideração a estrutura da associação, quando voltamos nosso olhar para o modelo de administração escolar pública, no sentido econômico e com a participação do social. As escolas do estado são dotadas deste modelo que também indica ser uma parte do englobar da gestão democrática, onde demonstra ser através do processo de escolha dos representantes e suas funções em um período. “As escolas estaduais possuem Associações de Pais, Mestres e Comunitários, dotadas de personalidade jurídica de direito privado, criadas para o recebimento de recursos advindos de programas estaduais e federais voltados à educação” (AMAZONAS, 2019, p. 4).

A ideia da dissertação pode parecer a única diferente entre todas as já comentadas até aqui no sentido de que partir para a iniciativa privada, tendo uma outra estrutura e outras esferas próprias, oposta a pública, ainda mais por levar em consideração o ensino superior e toda sua composição uma vez que se distingue do foco proposto nesta pesquisa. Contudo, quando abordamos a questão de aportes de custos, administração e controle, seguem-se os mesmos princípios, ou seja, algo incomum, apenas discordando no sentido de suas serventias.

Caminhando no trilhar de que uma instituição de nível superior de iniciativa privada também pode ser considerada uma empresa, assim como popularmente é conhecido. Dias (2015) supõe que:

Ao analisarmos alguns pontos do processo de transposição das teorias administrativas das empresas para a administração escolar brasileira, acreditamos ser possível compreendermos como a escola brasileira foi concebida e muitas vezes ajustada às necessidades econômicas em alguns momentos históricos do nosso país. A partir desses referenciais, continuamos perseguindo a questão em torno da gestão democrática do ensino e a possibilidade real de sua efetivação nos sistemas de ensino e no âmbito escolar (DIAS, 2015, p. 46).

É necessário que tenhamos um conhecimento prévio, sobre a questão de teorias administrativas de empresas para que possamos compreender como que essas alterações e construções sobre o aspecto escolar brasileiro foi concebido longo dos anos, tendo automaticamente que recorrer uma vez mais à história para o processo de entendimento, seja ele caminhando pelas vertentes econômicas, tendo em supra a questão da gestão e suas respectivas responsabilidades.

A autora ainda complementa sobre esse processo histórico, detalhando-o para que associemos a este último caso como exemplo; no entendimento, temos:

No século XX, no contexto dos movimentos reformistas na administração do Estado e na gestão da educação, principalmente entre 1930 e 1960, houve o desenvolvimento teórico e praxiológico da gestão empresarial, apontando soluções racionais para resolver problemas organizacionais e administrativos. Nesse sentido, a administração escolar tem como princípios o funcionamento eficiente e racional em detrimento das considerações políticas, aspectos humanos e valores éticos, já que buscou apoio nos referenciais da Escola Clássica de Administração. A característica básica é a racionalização do trabalho a partir da modelo máquina, calcado nos princípios da economia, produtividade e eficiência. Nesse sentido, há uma separação entre política e administração em consonância com os postu-



lados da teoria política que apresenta uma divisão do poder entre executivo, legislativo e judiciário (DIAS, 2015, p. 46-47).

Temos o século XX com o protagonista desse processo inicial da construção que leva em consideração a gestão da educação, notando um longo processo de desenvolvimento, passando por áreas e envolvendo questões de resolução de problemas. Percebemos ainda que a presença destes impasses não é de exclusividade, ou acontecimento único do nosso século, ou mesmo da nossa época, arrastando-se ao longo do tempo. Logo, de acordo com a autora, a concepção sobre a burocracia fundamental para aquilo que é passado para o modelo educacional, leva também em consideração os aspectos, valores e buscas envolvendo o trabalho no fundamento de atividades práticas de geração de resultados.

O discurso da gestão democrática da educação no Brasil passa a existir como norma jurídica superestrutural a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, tendo sua regulamentação sofrida várias e inequívocas interpretações que variam segundo o lugar e os agentes envolvidos na sua implementação, o que resgata e ressignifica antigas tensões da história da educação pública latino-americana (MENEZES, 2009, p. 41).

Uma outra área de interesse é posta no mesmo período sobre o estabelecimento de regimentos, e principalmente sob o maior, Constituição Federal, aquela que rege a estrutura brasileira, sendo destacado segundo a visão da pesquisadora como fragilizado e vítima de vestígios históricos e políticos que foram acumulados e levados até a promulgação. Isso pode ser considerado como parte da responsabilidade, ou prejuízos que foram atribuídos e ainda são perceptíveis e sentidos.

Ao término deste levantamento obtido através da pesquisa no site do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Amazonas, podemos dizer que há uma variedade de composições, esferas e objetivos diferenciados, reunidos em um único ambiente, sob responsabilidade dos pesquisadores locais e que atende a composição central sobre gestão e administração no âmbito da educação. Percebe-se também que houve uma preferência por trabalhos que fossem desenvolvidos no âmbito municipal, divergindo certamente do objetivo da nossa proposta, no entanto, não sendo desprezível; pelo contrário, é pensado que pelo fator em comum da educação pública, faz-se composição essencial.

Tomemos também para o direcionar o seguinte elaborado, e findar desta parte:

acreditamos haver uma crença generalizada na maioria das produções da literatura sobre o poder político da gestão democrática, pois a democracia e a cidadania são concebidas como valores universais e por isso, podem ser incorporados no humano se a educação cumprir seu papel de formação emancipadora. Portanto, se os diretores e os professores entrarem em contato com tais ideias e voluntariamente quiserem desenvolver uma gestão democrática, o processo se iniciaria. Ao mesmo tempo, se a escola oferecer possibilidades reais que levem à participação da comunidade, adequando-se às demandas imediatas como horários para reuniões, por exemplo, e promover debates abertos sobre a situação financeira e pedagógica da unidade escolar, visando pressionar os governos para se alcançar melhorias, a democratização da educação se instalaria e se desenvolveria (DIAS, 2015, p. 18).

O que se tem através do levantamento feito pela pesquisadora, é o que se refere às produções e suas composições e realidades. Além de levar a especificidade do que cita com relação às atividades de professores e diretores em face ao direcionamento destes espaços escolares, indo de encontro com a comunidade adicionando as atividades, que poderiam até mesmo culminar em transformações práticas e bastante significativas, sinalizando à esfera maior governamental. Isso tudo faz parte, segundo Dias, de um envolvimento com o desenvolvimento

da cidadania e valores universais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos levantados, estes que não cessam e nos propõe a reflexões de acordo com o direcionamento que damos em nossa pesquisa, e de maneira a organizar melhor a parte de desenvolvimento deste, propomos a elaboração de uma tabela que é número de um a dez os trabalhos que puderam ser buscados através de uma pesquisa simples na internet, no repositório online da Universidade Federal do Amazonas, tendo como foco principal trabalho de pesquisadores, que se assemelham a este, mas com o intuito de aproximação com relação aos objetivos e busca inserida no campo específico, E que levassem a uma amostragem pequena do que acontece no envolvimento dos âmbitos escolares e o modelo de gestão na nossa região.

As escolas são inicialmente tomadas como ponto de abordagem, que abre caminhos para as demais sequências, por justificar-se devido a gama de aportes teóricos e práticos que pairam, além de ser o ambiente de muito tratamos e pensamos, de maneira mais sucinta, elemento diversificado, abrigo de diferenças, desigualdades, eventos sociais que envolvem e distanciam a comunidade, releva a importância de profissionais com suas dedicações e problemas gerados in loco, entre outras situações tantas, que seriam quase que infindáveis se mais detalhadas, e que se distancia do objetivo do trabalho, no entanto sendo elemento base do trilhar.

Timidamente estivemos responsáveis também por mostrar um pouco da forma que a gestão acontece, e principalmente do processo de escolha destes profissionais para as escolas do interior, citando o caso específico de Parintins, através de um trabalho de pesquisa desenvolvido para aquela localidade, representando de maneira geral abordagem sobre municípios do interior do Estado do Amazonas, respectivamente, para abarcar o alcance de envolvimento da Secretaria de Educação. Breves comentários foram tecidos, procurando associar a realidade de lá com as da capital.

E, por fim, chegando ao ponto que achou-se conveniente a cumprir com o objetivo de funcionamento, até de certa maneira prática, a pesquisa através da confecção, aplicação de reflexão de um questionário próprio para ser aplicado aos gestores das escolas, possibilitando o encontro entre o objeto que é luz de teorias e pesquisas, com o campo em que estes se envolvem, se empregam e passam por todos os desafios que foram descritos ao longo deste trabalho, culminando no encontro de realidades, bem como quando possível, recorrer aos aportes teóricos para que então saíamos um pouco dos aportes subjetivos, e parta para as realidades vividas, confrontando com as respostas apresentadas de maneira ordeira, ponderando os objetivos, hipóteses e problemática que outrora surgiram, expondo, na medida do possível, fragilidades ocultas que não foram possíveis de identificar.

## REFERÊNCIAS

- AMAZONAS. Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas. Lei nº 3642 de 26 de julho de 2011. ALEAM, 2011. Disponível em: <[https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2011/8097/8097\\_texto\\_integral.pdf](https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2011/8097/8097_texto_integral.pdf)>. Acesso em: 19 dez 2019.
- \_\_\_\_\_. Governo do Estado do Amazonas. Relatório de Transição. 2019. Disponível em: <<http://www.amazonas.am.gov.br/content/uploads/2019/01/Relat%C3%B3rios-de-Transi%C3%A7%C3%A3o-Vers%C3%A3o-Consolidada1.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2020.
- ARRAIS, Maria do Socorro dos Santos Montoia. Gestão de custos nos serviços educacionais: modelo de controle estratégico de custos nos cursos de especialização em uma instituição de ensino superior privada. 2019. 72 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.
- BARROS, Maria Lúcia de Souza. Gestão Escolar na abordagem preventiva ao uso de drogas nas escolas estaduais de Manaus. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2009.
- BATTISTELLA, Josiela Zutin. Avaliação e qualidade educacional: a voz de diretores de escolas de ensino fundamental de um município do estado de São Paulo. 2017. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2017.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- CALDAS, Edla Cristina Rodrigues. Gestão escolar e participação da comunidade leste de Manaus. 2009. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2009.
- CLEMENTE, Josafá da Conceição. Gestão escolar na escola pública: interfaces entre gerencialismo e gestão democrática. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015,
- DIAS, Adriana Marques Guimarães. Gestão Democrática, Educação e Cidadania: um olhar crítico a partir de fontes bibliográficas. Tese (Doutorado em Educação) apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Campus de Araraquara, 2015
- DRABACH, N. P., MOUSQUER, M. E. L. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.258-285, Jul/Dez 2009. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/drabach-mousquer.pdf>>. Acesso em: 14 mar 2020.
- GÜNTHER, H. F. Práticas de liderança na escola pública: um estudo comparativo. 2017. 233f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
- JAPIASSÚ, Hélio; MARCONDES, Danilo. Dicionário Básico de Filosofia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- LEMOV, Doug. Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência. São Paulo: Da Boa Prosa, 2011.

LIMA, Elis Cristina Vieira. Gestão Escolar e Política Educacional de inclusão na rede de ensino municipal de Manaus: uma reflexão à luz da teoria crítica. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016

MARCIÃO, Kelen Priscila de Oliveira Buraslan. Entre Curumins e Cunhatãs: Por uma Compreensão Política da Educação Infantil no Município de Manaus. 2008. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus.

MENEZES, Samara Barbosa de. Modelos de gestão escolar no Estado do Amazonas: entre o dito e o feito. 2009. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Amazonas. Manaus: UFAM, 2009.

MILITÃO, Andréia Nunes. A Complexidade da Administração/Gestão Escolar, Limites e Possibilidades. 2015. 320 f., graf. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/136014>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

MOURA, Edilberto Santos. Relações e contradições entre a Gestão Escolar Democrática e a Qualidade Total: um estudo a partir das observações realizadas em escolas públicas da rede municipal de Manaus. 2011. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

OLIVEIRA, Tânia Cabral de. Gestão Escolar no Estado de São Paulo: perspectiva democrática ou gerencial? Uma análise a partir do relatório dos estudos do SARESP (2010 a 2012). 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

RAMOS, Elizângela da Silva Barbosa. A gestão nas escolas públicas municipais de Boa Vista/RR: possibilidades e desafios para uma educação democrática. 2009. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2009.

SANDER, Brenno. Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

SEDUC. Seduc fornece instruções administrativas e jurídicas a Associações de Pais e Mestres. Disponível em: <<http://www.educacao.am.gov.br/seduc-fornece-instrucoes-administrativas-e-juridicas-a-associacoes-de-pais-e-mestres/>>. Acesso em: 21 jan 2020.

SILVA, J. B. Um olhar histórico sobre a gestão escolar (A historical look on the school administration). Educação em Revista, Marília, v. 8, n. 1, p. 21-34, 2007.

SOUZA, A. R. A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola. In: Revista Brasileira de Educação v. 17, n. 49, jan.-abr. 2012.

SOUZA, Luiz Carlos Albuquerque de. Processo de seleção de diretores de escola pública do sistema municipal de ensino de Manaus - PROSED. 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2010.

SOUZA, Karina Medeiros Pirangy de. O efeito da implantação do Painel de Gestão Escolar na Escola Municipal Waldir Garcia: uma avaliação no fazer pedagógico dos professores e no rendimento de alunos do ensino fundamental dos turnos matutino e vespertino de 2009 a 2010. 2011. 108 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

## **A língua espanhola no ensino médio brasileiro: concepções sobre a leitura, escrita e a comunicação na construção do saber multicultural**

## **The spanish language in high school brasileiro: conceptions about reading, writing and communication in the construction of multicultural knowledge**

---

**Ozivaldo Bentes de Carvalho**

*Mestre em Ciências da Educação na Universidad de La Integración de Las Américas - UNIDA - PY.*

**Juan Alberto Beranger**

*Docente, Investigador, Escritor, Par Evaluador, Conferencista, Panelista, Consultor. Dr. en Ciencias Políticas, Master en Educación Superior, Licenciado en Ciencia Política. Posee especializaciones en Defensa como egresado de la National Defense University, Center for Hemispheric Defense Studies, Washington DC, USA, Posee una especialización en Theory and Tools in Negotiation – CMI International at Harvard Faculty; Ex Rector de la Universidad Americana (Asunción, Paraguay; Ha participado como Jurado en diversas Mesas de Defensa de Tesis; Es profesor en la Academia Diplomática y Consular del Paraguay y diversas Universidades. Professor/orientador UNIT/Brasil-UNIDA/PY*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.79.24

## RESUMO

O ensino médio brasileiro, nas esferas mais utilizadas, como na comunicação/pronúncia, leitura/prática e escrito/gramática, é essencial para o desenvolvimento do estudante no sentido amplo, pois a língua estrangeira para se compreender de forma clara e concisa é preciso a utilização desta dinâmica triangular. A pesquisa aqui apresentada destaca os problemas enfrentados na inserção do idioma espanhol nas escolas brasileiras, tendo em vista as questões legislativas e a maneira de utilização do idioma são colocadas para segundo plano. A pesquisa tem como objetivo tratar a importância do estudo da língua espanhola, leis e diretrizes, seu desenvolvimento em sala de aula nos aspectos: leitura, escrita e comunicação. Analisando a forma como ocorre a educação na modalidade de idiomas, precisamente o espanhol. O cenário do espanhol no Ensino Médio brasileiro espelhado na Escola Estadual Prof. Roberto dos Santos Vieira, Manaus-AM, nos anos de 2020 a 2021 mostra a relevância do ensino do idioma nas escolas do Brasil. A metodologia utilizada contempla estudos bibliográficos, qualitativos e empíricos, baseados principalmente na ideia de que a língua espanhola é um idioma necessariamente inserida como disciplina nas turmas de anos finais, para conhecimento e cultura, salientando que essa é a última fase antes do aluno tomar um novo caminho nas diretrizes da aprendizagem (ensino superior) e dessa forma o que for estudado abrir novas veredas ao futuro destes. A exposição de apontamentos metodológicos utilizados por docentes, concepções mais antigas e também mais atuais, focada, sucessivamente, como resultado destaca a importância da língua espanhola e percepção que o país é cercado pelo comércio e pela cultura espanhola, geograficamente, além da presença dos espanhóis na colonização do que hoje se chama Brasil.

**Palavras-chave:** comunicação. pronúncia. leitura. prática. escrito. gramática.

## ABSTRACT

Brazilian high school, in the most used spheres, such as communication/pronunciation, reading/practice and writing/grammar, is essential for the student's development in the broad sense, because the foreign language to understand clearly and concisely it is necessary to use this triangular dynamic. The research presented here highlights the problems faced in the insertion of the Spanish language in Brazilian schools, in view of legislative issues and the way the language is used, and the background of the language. The research aims to treat the importance of the study of the Spanish language, laws and guidelines, its development in the classroom in the aspects: reading, writing and communication. Analyzing the way education occurs in the language modality, precisely Spanish. The scenario of Spanish in Brazilian High School mirrored in the State School Prof. Roberto dos Santos Vieira, Manaus-AM, in the years 2020 to 2021 shows the relevance of language teaching in schools in Brazil. The methodology used includes bibliographic, qualitative and empirical studies, based mainly on the idea that the Spanish language is a language necessarily inserted as a discipline in the classes of final years, for knowledge and culture, emphasizing that this is the last phase before the student takes a new path in the guidelines of learning (higher education) and thus what is studied open new path to the future of these. The exhibition of methodological notes used by teachers, older and also more current conceptions, focused successively as a result highlights the importance of the Spanish language and the perception that the country is surrounded by Spanish commerce and culture, geographically, in addition to the presence of Spaniards in the colonization of what is now called Brazil.

**Keywords:** communication. pronúncia. leitura. pathetic. andscrito. gramatic.

## INTRODUÇÃO

O espanhol é a língua falada por milhões, em todo o mundo está no ranking de idiomas mais verbalizado, sendo oficializado em mais em muitas regiões. Um idioma que conquistou o ranking na segunda colocação entre todos do planeta, além de ser um dos sete idiomas oficiais que a ONU (Organizações das Nações Unidas) usa em suas reuniões.

O espanhol está presente até mesmo em palavras do cotidiano dos brasileiros, suas raízes são oriundas dos mesmos radicais, preceituando uma longa jornada dessas línguas-irmãs. Este, por muitas vezes é “interpretado-traduzido” pelos brasileiros por razão da sua afinidade gramatical, porém não há acertos quanto a real interpretação, o problema que o idioma espanhol enfrenta diante das questões legislativas brasileiras atuais, principalmente no ensino médio.

Belloto (1992) diz que as dificuldades com pandemias agrícolas e problemas financeiros fizeram com que cidadãos espanhóis migrassem a diferentes regiões, o Brasil foi um deles e Fernandez (2005) aponta que a média de imigrantes espanhóis foram cerca de mais de quatro milhões, um número muito grande, ocupando o Sudeste e o Sul, inicialmente.

No comércio o Mercado Comum do Sul manifestado pela sigla MERCOSUL, onde há a junção de quatro países, atualmente, sendo eles: Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, criado para facilitar o comércio entre si, demonstra o quanto o Brasil tem afinidade com este idioma induzindo assim a estima da sua disseminação, já que no momento que o mercado estrangeiro tem contato com outro país, o conhecimento do idioma admite uma postura mais leve e descontraída.

No ano de 1989 o espanhol foi introduzido na lei, “obrigando” instituições que apresentavam os anos finais na sua instituição de forma imperativa, nas regiões do sudeste, norte, sul e centro oeste. Aqui a palavra segue com aspas porque havia a obrigação pela norma governamental, todavia não a inspeção em si, nessa direção o espanhol acabou não se efetivando, de princípio, todavia nota-se uma necessidade legislativa de introduzir essa língua na sociedade e principalmente nos anos finais educacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) dar a entender que deveria existir uma melhoria por abranger uma língua estrangeira em opção de disciplina obrigatória, nos anos escolares iniciais e finais. Sobre o ensino Fundamental essa compreensão não fez muita diferença, já que não há um estudo mais aprofundado e há a relevância do inglês, isso muda no Ensino Médio onde o discente pode optar por mais uma língua, que seria está o espanhol.

Apesar de ambos os documentos tratarem das línguas no geral, o espanhol enquadra-se perfeitamente, pois está língua supera barreiras entre os que falam este idioma, ainda que vivam em regiões distantes, mas, contudo, estão próximas por apresentar, de certa forma, um espaço idiomático.

A pesquisa apresenta o cenário do espanhol no Ensino Médio brasileiro e especificamente na Escola Estadual Prof. Roberto dos Santos Vieira, Manaus-Amazonas, nos anos de 2020 a 2021, e se justifica por demonstrar sua relação com a cultura, história e aproximação linguística. Surgindo assim alguns pontos de investigação. A pesquisas engloba estudos bibliográficos, qualitativos e empíricos, baseados principalmente na ideia de que a língua espanhola é um idioma necessariamente inserida como disciplina nas turmas de anos finais, para conhecimento e cultu-

ra, salientando que essa é a última fase antes do aluno tomar um novo caminho nas diretrizes da aprendizagem (ensino superior) e dessa forma o que for estudado abrir novas veredas ao futuro destes.

O principal alvo chama a atenção para os procedimentos no repasse da instrução em relação a língua espanhola e assim elevar a estima para futuras produções deste seguimento, não obstante os brasileiros parecem estar perdendo a identidade cultural ao não estimar o estudo dessa língua e de suas raízes que tanto tem a ver com o Brasil, de seu histórico.

O espanhol está perdendo espaço cultural e histórico, no espaço é de fato seu, as formas de ensino, a falta da dedicação governamental e as diretrizes que mais separam do que unem esses dois povos, que são como irmãos colonizados.

## CONTEXTUALIZANDO A LÍNGUA ESPANHOLA

### O surgimento do estudo da língua espanhola

Os espanhóis chegaram a terras brasileiras em meados dos anos 1888, ou seja, séculos XIX e XX, sua colonização influenciou o uso dessa língua em território brasileiro, a imigração de imigrantes espanhóis que se encontravam em terras brasileiras, provocando assim uma onda migratória e fazendo parte da população no Brasil.

Acredita-se que as estimativas eram por volta de mais ou menos 700 (setecentos) mil que chegaram em solo brasileiro, por causa da situação de bastante escassez nos campos naqueles séculos acreditam-se que foram estes a atracarem no Brasil buscando novas oportunidades.

Um pequeno número de estrangeiros fora conduzido para o sul, pois lá já existiam espanhóis fixando morada. Cidades como Rio de Janeiro e Bahia foram locais cotados como local destinado aos espanhóis. Apesar disso, o maior contingente de espanhóis fixou-se no Sudeste, em São Paulo.

Muitos que foram viver no Sudeste começaram a trabalhar nas lavouras de café ou participaram efetivamente do procedimento para o aumento populacional das capitais de mesmo nome. Os espanhóis, inclusive, foram um dos três povos europeus que até o ano de 1929 vieram morar no Brasil, os outros dois eram os italianos e os portugueses, claro.

Em 1929 os espanhóis já ocupavam grandes centros de São Paulo. Conforme Marília Dalva, 2005 foi no decorrer do ano de 1930, com o colapso da guerra civil na Espanha que estava no auge, que a afluência destes estrangeiros cresceu especialmente aqueles que haviam sido derrotados pelos franquistas.

Segundo Belloto (1992), foram as dificuldades econômicas e agrícolas que fizeram a Espanha buscar por melhores condições e sendo assim fincar em terras estrangeiras, o Brasil por ter muitos recursos acabou sendo atrativo para os espanhóis.

A permissão dispensada para diferentes povos se firmarem em território brasileiro repercute na população miscigenada e plural que se estende por todo o território nacional, as populações foram criando nichos com culturas que foram se intercalando e formando um Brasil diversificado e desafiador.



Fernandez (2005), diz que o Brasil passou a ser ocupado com mais de quatro milhões de habitantes, imigrantes espanhóis nas regiões Sul e Sudeste e que devido à crise econômica que sofriam o país passou a ter presença espanhola em meados do século XIX.

A presença de espanhóis nas áreas do sudeste e do Sul são mais expressivas, após alguns anos houve distribuição em outras áreas com quase nenhuma entrada, dessa forma aos poucos sua cultura ganhou espaço e força.

Os espanhóis apresentavam-se para atividades como: ensacadores de café, baristas, ambulantes entre outros e essas atividades foram mais comuns na cidade do Rio de Janeiro, claro que estes eram trabalhos onde a remuneração era pouca e o trabalho era muito, mas os espanhóis eram conhecidos por serem ambiciosos.

Conhecidos como galegos, uma expressão usada para designar os ibéricos, eram os que tinham mais afinidades com os portugueses, devido a sua cultura e étnicas enraizaram-se primeiro em Rio de Janeiro.

Sendo que nessa cidade a comunidade hispânica conseguiu fixar moradia em áreas bastante povoadas, que infelizmente não ficavam dentro do limite de saneamento da cidade que foi iniciada no ano de 1902, pelo prefeito Pereira Passos. Assim surgiram os primeiros cortiços, eram espaços com aglomerações de pessoas menos favorecidas que viviam em coletividade, em casas pequenas e desestruturadas.

## **A APRENDIZAGEM DO ESPANHOL DENTRO DO BRASIL**

No começo de 1919 iniciaram-se mudanças quanto ao estudo do espanhol, após ter sido aberta um assento do idioma na instituição Dom Pedro segundo.

Sendo uma ação inicial que foi orquestrada pela administração de um país da América Latina, o Uruguai, pois este havia designado o estudo de língua portuguesa. No ano de 1919 a instituição D. Pedro II acolheu esse empreendimento educacional.

Antenor Nascentes acabou por ser o educador pioneiro onde em 1920 publicou o primeiro livro sobre regras gramaticais do espanhol, através da notável Editora Nacional, um grande marco da língua espanhola no Brasil.

Na década de 20, surge a legislação de número 16.782/a, em 13 de janeiro, do ano de 1925, que monta a educação base com legitimidade de seis anos, por questões principalmente políticas, deixando o espanhol e o italiano tomarem lugar de disciplinas opcionais. O assento do idioma foi extinto e o professor Antenor Nascentes é transferido para a cadeira de português.

De acordo com Preta (2018) deixando o Espanhol não perdurar durante muito tempo dentro do Brasil. Em 15 de janeiro de 1929, é implantado a legislação nº 18.564 que altera o currículo dos estudos, portanto as instruções quanto a educação da instituição D. Pedro II ocasiona o estudo de estilos literários espanhóis, está por sua vez era uma disciplina que ocorria simultaneamente com a aprendizagem do idioma.

A disciplina “Literatura” compreendia os tipos literários de muitos países, dentre eles: gregos, franceses, ingleses, brasileiros e portugueses, entre outros.

Partindo da lei número 19.890/1931, organizada em 18 de abril, a aprendizagem dos

ensinos finais será vista mais à frente. O ensino de espanhol estava sendo deixado de lado e apenas o estudo da literatura continuava seguindo. O antigo Ministério que tratava da saúde e da educação, no mês de março do ano de 1936 acaba aprovando programas com cursos complementares.

Araújo (2019) destaca que o ministro Gustavo Capanema, no ano de 1942, cria a Lei orgânica, sendo a primeira legislação brasileira que coloca a língua espanhola como instrução imperativa pela legislação de nº 4.244/1942, precisamente em 09 de abril.

Foi nos anos 90 que o espanhol tomou uma proporção mais significativas, visto que as relações entre países vizinhos falantes de espanhol na economia e na política estavam engajadas, graças a acordos do bloco econômico MERCOSUL, tratado onde o principal alvo era uma criação de um mercado corriqueiro com Brasil e os países vizinhos, são: Venezuela, Paraguai e Argentina estabelecido.

Dentre os países do MERCOSUL, somente o Brasil que não oficializou a língua, por este motivo o comércio procura adaptar-se a essa realidade e a oferta de cursos de espanhol é oferecido em todo o país.

É inegável a influência do espanhol no Brasil, desde sua colonização até hoje, aonde as esferas vão de econômica até expressões diariamente utilizadas, o autor Araújo (2010), deixa clara sua opinião ao indagar que:

“A influência cultural do mundo hispânico transmitida ao Brasil, tanto dos países da América Latina como da própria Espanha propiciou relevância ao ensino do Espanhol.” (ARAÚJO, 2010, p.15).

Muitas vezes, a própria proximidade pode atrapalhar no desenvolvimento do aprendizado desta língua, pois muitos acreditam que ela é “parecida” com o português e começam a criar o “portunhol”, onde se há um entendimento na fala então está tudo certo, porém “portunhol” não é a fala verídica e acaba por não ser usada para fins orais legítimos muito menos serve como comunicação de fato conhecida e certificada. Celada (2002), deixa bem claro o que seria esse termo:

A verdade é que o termo "portunhol", pelo fato de funcionar como uma espécie de "cuririga" que circula e se desloca por diferentes espaços, refere-se a diversos objetos, dentre eles designa a língua de mistura - entre espanhol e português - nas diversas fronteiras do Brasil com os países hispano-americanos. Por isso, "portunhol" pode designar tanto a língua dos hispano-falantes que moram neste país (o qual alguns dão o nome de “espagues” quanto àquela produzida pela relativa audácia dos veranistas argentinos nas praias brasileiras ou, ainda, pela boa disposição dos anfitriões que aí os recebem). (CELADA, 2002, p.80).

Ainda de acordo com Celada (2002), não é mais aceitável que haja alguma ideia de que “arranhar” um espanhol seja de fato expressar a língua, além de ser algo bastante ofensivo já se tornou argumento fadado ao fracasso.

Com o acordo comercial firmado pelo Brasil com a Argentina, o Uruguai e o Paraguai, foram-se o tempo em que bastava ao brasileiro atacar com o malfadado portunhol - a mistura improvisada de português com espanhol - para se dar bem nos encontros com cidadãos de outros países latino-americanos. (CELADA,2002, p.28).

Na figura 1 se apresenta de forma visual, o quanto há uma necessidade de estudar espanhol, visto que se pode perceber que os países ao redor, praticamente 95% tem este idioma

como sendo oficial de fato na América do Sul está língua impera de forma magistral.

**Figura 1 América do Sul e sua afinidade com o espanhol**



**Fonte: Rosa (2020)**

Partindo desse contexto, o ensino da língua espanhola calhou de ser abarcado pelas instituições de ensino superior como também na educação de base e dos anos finais de várias instituições de ensino público e privado.

A lei de número 11.161, instituída no Brasil no ano de 2005, buscava trazer ao ensino médio a abertura da possibilidade de aprendizagem do espanhol, essa lei será revisa mais tarde nesta mesma tese.

Sendo assim o que se pode afirmar sobre o espanhol é que este possuiu e ainda possui muitos aspectos decorrido de períodos brasileiros. Aqui se pode ver uma breve história do surgimento do idioma no Brasil, passando por decretos e leis até chegar ao que temos na atualidade. Abaixo a tabela 1 demonstra essa linha temporal.

**Tabela 1- Apresentação dos decretos e das leis sobre o ensino de espanhol no Brasil**

<b>Data</b>	<b>Evento</b>	<b>Onde/Quem</b>	<b>Motivo</b>
1991	Abertura da cadeira de Espanhol	Colégio D. Pedro II	Uruguai criou cadeira de Língua Portuguesa.
1925	Decreto 16.782-A em 13 de janeiro de 1925	Brasil	Alterações na norma no ensino fundamental.
1931	Decreto 19.890 em 18 de abril de 1931	Era Vargas 1930-45	Político e ideológico.
1942	Decreto 4.244 estipulado em 09 de abril do ano de 1942	Gustavo Capa-nema	Obrigatoriedade da Língua Espanhola, inclusive no Ensino Médio.
1961	Lei Nº 4.024	Brasil	Retirar a obrigatoriedade da Língua Estrangeira deixada para conselhos Estaduais de Educação decidir.
1991	MERCOSUL	Tratado de Assunção	Econômico
2005	Lei nº 11.161	Brasil	Econômico

**Fonte: Próprio (2020)**

Fazendo uma abordagem evolutiva em função do tempo da inserção da Língua espanhola no Brasil, percebe-se um apanhado que vai moldando a história do estudo da língua espanhola no Brasil.

As leis, decretos e outros surgem pela necessidade de posicionamento diante das necessidades. A língua espanhola hoje é ensinada em boa parte das escolas brasileiras, mas ainda não tem tanta relevância como a língua inglesa ou a portuguesa nativa.

## A língua espanhola no ensino médio brasileiro

O Ministério da Educação (MEC) em seu portal proporciona uma explicação quanto ao curso do idioma espanhol no Brasil pela lei nº 18/2007. Abaixo segue todo o discorrido no portal, visto que a necessidade de se observar a primeira lei tratando da língua espanhola como segunda língua.

Segundo o relatório do Conselho Estadual de Educação de Sergipe sobre a lei de número 11.161/2005 de 05 de agosto de 2005 guiando o ensino deste idioma e abrange as imprecisões sobre a lei apresentada. Segue abaixo as dúvidas levantadas pelo conselho:

A instituição de ensino que oferece no Ensino Médio a Língua Espanhola como Língua estrangeira obrigatória, em atendimento ao que determina o inciso III do Art. 36 da Lei no 9.394/96, já estará também atendendo ao disposto na Lei no 11.161/2005 ou deverá tornar-se a Língua Espanhola oferecida de matrícula facultativa para o aluno e inserir no seu currículo, em caráter obrigatório, outra língua estrangeira moderna (Inglês, Francês etc.)? [...] Considerando que a oferta da Língua Espanhola tem a mesma determinação legal exarada para o Ensino Religioso, de oferta obrigatória para a escola e matrícula facultativa para o aluno, podemos definir que o Parecer CNE/CP no 5/97, cuja orientação é de que a oferta do Ensino Religioso tenha sua carga horária acrescida à carga horária mínima exigida, portanto extrapolando esta, deverá nortear a oferta da Língua Espanhola? (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SERGIPE, 2005, p. 1)

A história mostra que em meio a tantos percalços, o ensino da língua espanhola assume importante destaque e devido a sua proximidade com a Língua portuguesa, acaba por ser melhor aproveitada nas classes básicas da sociedade, e que vai se minimizando para outros fins, muitas das vezes se descaracterizando.

Após observar todas estas dúvidas fica bastante óbvio que a lei não está enquadrada de forma arbitrária e muito menos foi feita com atenção plena em relação a outras leis, sem pontos fundamentais de fato o que ocasiona a falta de aplicação efetiva desta lei sob quaisquer instituições.

Para tanto foi-se necessário que existisse o levantamento das questões que estavam permeando muitas instituições e assim exemplificar o ocorrido deixando as questões interligadas as leis anteriores e a nova, nesse caso de 2005.

## O MEC em seu portal

Não apenas o Conselho Estadual da Educação de Sergipe se mobilizou sobre tais dúvidas como o próprio MEC apresentou-se no documento:

“Um histórico escolar é o relatório do plano de estudos realizados pela pessoa; como tal, deve ser o mais completo e informativo possível. Isto vale tanto para o ensino público como privado. [...] Então, caso um sistema de ensino conte ou venha a contar com instituição por certo, deveriam os sistemas de ensino e estabelecimentos escolares estabelecer e/ou incentivar sobre quantitativos superiores, que seriam por certo também aplicáveis para a oferta de Língua Espanhola. Nisso, como já salientamos, sendo línguas estrangeiras modernas um importante componente do currículo escolar, este deve ser oferecido no horário regular de aulas, como bem indica o art. 2º da Lei nº 11.161/2005, para as escolas mantidas pelo poder público. Concluindo, podemos expressar a expectativa de que

a oferta da Língua Espanhola venha para qualificar a Educação Básica, trazendo mais diversidade ao conjunto de conhecimentos e potencialidades dos estudantes, bem como ao corpo docente escolar. É para somar em motivação e experiências educativas. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SERGIPE, 2005, p. 5 -6).

Mesmo um país rodeado de falantes da língua espanhola ainda é de fato visto certa resistência quanto ao engajamento deste dentro do Brasil, posto que no inciso 2 do art. 1º diz que: “§2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.” No entendimento quanto a estima de um idioma estrangeiro em relação a outra disciplina:

O ensino da língua estrangeira, reiteramos, não pode nem ser nem ter um fim em si mesmo, mas precisa interagir com outras disciplinas, encontrar interdependências, convergências, de modo a que se restabeleçam as ligações de nossa realidade complexa que os olhares simplificadores tentaram desfazer; precisa, enfim, ocupar um papel diferenciado na construção coletiva do conhecimento e na formação do cidadão (MENDES, 2019, p.126).

Bagno (2002) acredita que o desenvolvimento do indivíduo adequado a se expressar seja por forma oral ou escrita deve ser feita com o apoio e engajamento da sociedade em geral, que assessora no aperfeiçoamento oral da comunicação e o que ela faz de melhor, compartilhar recursos linguísticos.

“A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não ao sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual do falante” (Bakhtin, 2006, p. 14).

Enquanto há claramente preferência por uma língua estrangeira, não pela sua cultura ou pela sua diversidade linguística, muito menos por qualquer âmbito idiomático, pelo contrário, a preferência é sempre pelo proferir econômico.

Decerto que o Espanhol em escolas se tornou apto e com lei devido ao tratado MERCOSUL, porém sua distância geográfica e sua cultura foram levadas em consideração. Dizer que uma língua não é obrigatória é o mesmo que deixá-la para “segundo plano”, pois a obrigatoriedade é que rege as normas e o PPP de colégios públicos e particulares.

## **MATERIAL E MÉTODOS**

Os conteúdos apresentados são destacados por estágio e não é obstruído caso encontrem com algum conceito gramatical, pois não “depende” de conhecimento da gramática. O conteúdo é desenvolvido por meio da história fornecendo tudo que é necessário para o aprendizado.

Todas as metodologias aqui abordadas servem para gerar entendimento do quanto há diversidade em formas de ensino e como no decorrer dos anos passamos de apenas aprender a língua para compreender como o processo de ensino e aprendizagem evoluiu e constitui um ciclo simbiótico, o que evidenciou a necessidade de entender como a psique trabalha durante esse desenvolvimento. Segue a tabela 2 para visualizar de forma mais clara o que foi apresentado.

**Tabela 2 - Metodologias da Língua Espanhola.**

<b>Metodologias</b>	<b>Objetivo principal</b>	<b>Aptidão</b>
Base Estrutural	Competência nas regras da gramática e o entendimento verbal e de audição.	Escutar e falar na língua estrangeira para depois ler e escrever na mesma
Nocional-Funcional	Comunicação total na língua estrangeira.	Comunicação-fala por parte do aluno
Enfoque Comunicativo	Comunicação baseada na realidade, contexto social.	Aprender o idioma para conversação, não pela gramática.
Enfoque por Tarefas	Aprendizagem contínua através de tarefas que irão dificultando aos poucos.	Apreensão de conversação do idioma forasteiro.
Tradicional de Gramática e Tradução	Escrita da língua estrangeira	Escrever corretamente bem como bom uso da gramática.
Enfoque para a Ação	A compreensão, a expressão, a meditação, (em concreto, interpretando ou traduzindo).	Utilizar a: escrita, fala e traduzir de forma gradual.
Áudio-lingual	Fala e compreensão da fala	Acréscimo no discurso do idioma estrangeiro.
<b>Período de transição onde novas metodologias surgiram com o foco na psicologia</b>		
Sugestologia de Lozanov	Desenvolvimento do vocabulário auxiliado pelos fatores psicológicos como o ambiente e até pseudônimos para inibir o aluno.	Leitura, gramática, escrita e comunicação através da fala.
Curran	Comunicação através da fala por uma espécie de terapia em grupo.	Comunicação social e produção de frases
Silencioso de Gattegno	Pronúncia através de gráficos e bastões coloridos.	Comunicação visual e enfoque na forma correta de pronúncia.
Asher	Compreensão total da língua com tradução.	Entender comandos na língua estrangeira.
Natural	Aquisição da língua de forma inconsciente.	Fala natural, sem pressão para usar o consciente e formar frases.

**Fonte: Próprio (2020)**

Pode-se ser entendido que cada metodologia surgiu diante de uma nova postura do aluno, sendo este para quem as abordagens são criadas, a melhor forma de garantir um ensino de qualidade e eficiência é quando o discente se torna protagonista do seu aprendizado, porém isso exige uma grande “maturidade”, já que agora é o aluno quem deve buscar de forma dedicada, não apenas esperar ordens do docente.

A metodologia utilizada contempla estudos bibliográficos, qualitativos e empíricos, baseados principalmente na ideia de que a língua espanhola é um idioma necessariamente inserida como disciplina nas turmas de anos finais, para conhecimento e cultura, salientando que essa é a última fase antes do aluno tomar um novo caminho nas diretrizes da aprendizagem (ensino superior) e dessa forma o que for estudado abrir novas veredas ao futuro destes.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O Espanhol se destaca no mundo pelas suas relações comerciais, como o MERCOSUL, sociais, culturais e claro, políticas. A imediação entre o português e o idioma espanhol causa nos estudantes uma motivação para as primeiras relações com essa língua estrangeira. Segundo Junger (2005):

Os pontos de contato entre o espanhol e português favorecem também uma aproximação mais imediata ao idioma estrangeiro por parte de nossos alunos, permitindo desde muito cedo o acesso a textos retirados de documentos de uso cotidiano de hispano-falantes, com certo grau de complexidade. Isso pode gerar com frequência uma motivação extra

para os aprendizes, que conseguem “fazer coisas” com a língua aprendida ainda em estágios iniciais da aprendizagem. (JUNGER, 2005, p. 44).

É perceber que o espanhol significa inclusão e pode preparar estes estudantes para o mercado de trabalho bastante competitivo e torná-los estimuladores sociais que ajudam na propagação do conhecimento. Na Lei de nº 13.415/2017, que está suplementa numa antiga lei de nº 11.161/2005. É preferível que a lei esteja discorrida como no site do Ministério da Educação, pois assim não ocorre falsa interpretação e há a veracidade das informações.

a Língua Espanhola teve grande repercussão assim que começou a ser ofertada como disciplina, principalmente por causa do MERCOSUL e da economia vigente, porém, com o passar dos anos houve algumas alterações pelas leis, dentre elas a lei de nº 11.161/2005 onde o idioma Espanhol só seria ofertado obrigatoriamente no Ensino Médio, enquanto que no fundamental ela não seria obrigatória, mas essa lei foi revogada e no seu lugar a lei de nº 13.415/2017 já não coloca a língua nem mesmo como obrigatória no Ensino Médio.

No entanto, o que houve dentre esse período do ano de 2005 até 2017? O que motivou essa mudança da Língua Espanhola? discorre-se sobre o motivo da Língua Espanhola se encontrar dentro deste cenário no Ensino Médio. A Lei de nº 11.161/2005 faz apologia à Lei, que a Língua Espanhola deveria ser ofertada obrigatoriamente pelas instituições de ensino, devendo ser implantada gradualmente dentre a validade de alguns anos, o que ocorreu em agosto de 2010.

Para ser concretizada a lei eram necessários: profissionais qualificados, material didático adequado,

“estrutura escolar nos currículos com proposta decente sendo este um dos pontos onde a legislação pecou abundante, no caso em aproximadamente mais da metade do Brasil pelo fato de que havia falta de profissionais habilitados, material didático adequado, estrutura física das escolas, dentre outros. Neide Gonzáles e Almeida Filho (2012) foram autores que retrataram bem esse processo [...] passados sete anos da sanção da Lei nº 11.161/05, que essa decisão – que deveria ser considerada um gesto de política linguística do governo brasileiro – não foi acompanhada de suficientes ações coordenadas [...]”. (GONZÁLES; ALMEIDA FILHO, 2015, p.15).

Sendo a Língua Espanhola uma realidade na maior parte das relações comerciais, políticas e sociais na América do Sul, pontuamos a necessidade da sua oferta nos currículos plenos do ensino, pois trará o preparo necessário para os novos sujeitos do mercado nas suas relações positivas e de ganhos diversos.

A primeira variante das PCN para os ensinos finais também intitulado pela sigla PCN-EM, foi lançada em 1999 um apontamento apresentando os pressupostos da LDB uma lei conhecida pelo número de 9294/1996 com uma proposta de número 15 do ano de 1998 do conselho da educação. Tendo por objetivo a complementação e adequação dos PCN-EM, surgiram no em 2020 (dois mil e vinte) o intitulado PCN+, ao qual o teor do documento causou inúmeras discussões e de certa forma atrasos nas propostas que deveriam ser tratadas quase que imediatamente.

Segundo informações divulgadas pelo MEC, via site, Ministério da Educação realizou mais ou menos de cinco a seis congressos em regiões centrais, no ano de 2004, ocorridas nos meses de outubro, novembro e dezembro aos quais precisariam exibir um distinto apontamento derradeiro que seria entregue no ano de 2005 em meados de maio para solidificar uma sugestão

de aparelhamento na grade das turmas em anos finais.

Sendo que uma aptidão do ser humano consegue colaborar quanto ao acréscimo em diversas instâncias. De um outro ponto de vista percebe-se que uma capacidade se trata da desenvoltura de múltiplas aptidões, incluindo aquelas com níveis complexos.

Para um melhor desenvolvimento do estudante dentro do estudo dos idiomas estrangeiros modernos foi necessário aliar tanto as habilidades/aptidões quanto as competências/capacidades possíveis para assim desenvolver elementos que se relacionam entre si e são ligados de três formas: na forma de comunicar-se, de compreender, investigar, representar e fazer uma conexão sociocultural.

Assim segue posicionada em pontos cada uma destas três formas, para melhor compreensão.

**Tabela 3 - Três formas de melhor compreensão**

<b>Comunicar e representar</b>
- Indicar o apontamento apropriado à ocorrência na qual aciona a conversação e a palavra que cogite a opinião que almeja notificar.
- Empregar estruturas de conexões e coerência nos trabalhos verbais e gramaticais.
- Prevaler-se de táticas não orais e orais para contrapesar os fracassos e beneficiar o convívio eficaz para conseguir o resultado ambicionado com relação ao aluno.
- Admitir o uso de idiomas estrangeiros atuais para promover a acessibilidade do conhecimento.
<b>Verificação e abrangência</b>
- Envolver feitos individuais, coletivos e da cultura de outro idioma para assim despertar a interpretação social.
- Considerar expressões linguísticas baseadas na realidade local do idioma estrangeiro, como: estrutura socio-linguística, contextual etc.
<b>O social e o Culturas na realidade</b>
- Compreender como se dá os diversos dialetos do idioma.
- Entender que tudo aquilo que é produção escrita é fruto do processo ideológico daquele país, é a forma com a qual eles vivem e conhecem de si e do mundo.

**Fonte: Próprio (2020)**

A partir da sugestão arremetida e como se dá a alimentação das capacidades e das aptidões para o engajamento nos estudos dos idiomas conhecidos atualmente, os PCN-EM, é notável que para um discente de Ensino Médio conviver em um mundo tão intercomunicativo é necessário todo aparato, incluindo o conhecimento de outro idioma.

## **Os Desafios da Língua Espanhola no Brasil**

Percebe-se que assim como as precauções quanto aos apontamentos judiciais ainda se situa na aprendizagem do espanhol, é possível, as Direções na grade de estudo dos anos iniciais para o Ensino Médio que é conhecida pela sigla OCEM (2006), apresenta um estudo específico quanto ao estudo da língua espanhola em sala de aula, ao contrário dos Parâmetros curriculares que não partiram desse cuidado linguístico.

Contudo, é necessário especificar se esse documento foi um avanço ou retrocesso. Seguramente um balanço que objetiva direcionar docentes quanto a prática do estudo servindo através de intenções estimulantes, todavia quando se falar em idioma estrangeiro todas as atenções e metodologias ainda se fala do inglês. É perceptível este ponto ao ler o que diz a legisla-



ção do Brasil de 9.611, pois está se refere aos motivos que levaram os LE a receber apenas um pequeno espaço na área de linguagens.

A UFMG possui pesquisas quanto ao contexto dos docentes LE da língua espanhola, a questão é que estes profissionais da educação presenciam uma precariedade na formação linguística e metodológica já que na própria graduação mais da maioria não tem contato com experiências como: conversações em salas de aula, preocupação quanto a oralidade e quanto a leitura.

## **Desempenho do Educador no Aprendizado e Desenvolvimento da Língua Espanhola**

Ao ressaltar as provocações é preciso entender que há um papel para cada indivíduo envolvido, desde governo até alunos, passando por quem recai uma importante responsabilidade no processo de apreensão do conhecimento, este é o educador.

Sendo o educador aquele que usa o espaço afim de alargar a fronteira entre os materiais didáticos e os educandos alçando sempre caminhos para melhores explanações e assim o ensino os atraia, impulsionando-os para o desejo de aprender, cultivando a criatividade, trazendo novidades metodológicas para sala de aula para que assim os educandos consigam alcançar seus alvos.

O docente da contemporaneidade tem a função de intermediário dentro da educação do estudante, é conhecido mais como um orientador que contém as vias corretas para se chegar até o conhecimento, por este fator o docente tem que abordar seus alunos de forma a transformar o ambiente escolar em um “novo mundo”, não é cético dizer que muitos dos docentes quando começam em suas carreiras eles ingressam com esse pensamento de fazer a diferença, mas aos poucos ficam engessados pelas regras escolares e por partes de outros educadores já com mais experiência.

Por isso é necessário um novo jeito de ver o processo de ensino e também de utilizar outros meios como áreas abertas, usar a tecnologia, enfim, buscar ser o embaixador do que está ensinando.

O aperfeiçoamento do docente surge, muitas vezes, através de confrontos e debates e relações entre o que se conhece e a realidade, esse aprimoramento ainda desenvolve competências e habilidades gerando uma qualidade de ensino ímpar. Recentemente a aplicação tem se tornado efetiva na formação de docentes, sem deixar passar dificuldades que estes enfrentam na realidade de uma sala de aula.

Quanto ao papel do docente na atualidade é cabível entender que esse profissional ainda é de vil importância para o ensino aprendizagem, estudiosos como Almeida Filho buscam apresentar o novo docente orientador, não mais como o único, mas como o que abre e orienta o caminho.

O autor ainda reforça os sentidos quanto a expressões como “qualificado” e “certificado” para apresentar um docente com títulos acadêmicos, tendo em vista que o ensino superior confere a posição de docência.

Uma das dificuldades encontradas sobre profissionais de línguas estrangeiras é a con-

cepção de domínio da língua-alvo, muitos acreditam que existem falhas ao relacionar profissionais da educação com qualidade, no sentido de buscar canalizar o estudo para pontos como aulas de conversação.

Muitos dos profissionais da educação admitem que em seus estudos não havia muito uso de comunicação no idioma que estava aprendendo, ainda admitem que nos materiais didáticos também o que encontram são instruções para analisar precisamente as regras gramaticais e deixam de desenvolver essa capacidade de comunicação.

Conforme, Libâneo (2004):

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. (LIBÂNEO, 2004, p.227).

A aprendizagem contínua é uma dilatação da formação inicial, dispondo-se de aperfeiçoamento profissional teórico e prático, desenvolvendo uma amplitude no exercício profissional.

As informações sobre as atualizações quanto a concepção de desenvolvimento das habilidades dos docentes está subindo, bem como vem recebendo incentivos de instituições com cursos para implicação de métodos inovadores, deixando o professor com possibilidades de aperfeiçoamento.

Objetivando uma meditação quanto ao empenho do profissional da educação em instituições regulares de ensino e ao mesmo tempo uma análise quanto ao docente em si, seja por meio das críticas, dos elogios ou até das sugestões que inclusive servem para afastar ideologias antigas, que chegaram a ser cultural, quanto mais existir uma permuta de conhecimentos e de inovações na educação, maior será o alcance do ensino do idioma espanhol. A tabela 4 exemplifica os desafios e o papel do docente na língua espanhola.

**Tabela 4 - Os desafios e o papel do docente de língua espanhola**

<b>Desafios</b>	<b>O papel do professor</b>
Processo de conflitos sociais e culturais que causam um maior desafio quanto a educar.	Aprender mais, estudar métodos mais modernos que causem uma melhor forma de aprendizagem.
Com as turmas populosas é preciso novos meios de desenvolver o tempo dado em sala para crescer no desempenho do alunado.	Entender a realidade que o cerca e assim estimular o ensino dentro da sala de aula.
Envolver os alunos em seu processo de ensino, buscando sempre estimular o trabalho em equipe.	Interagir com os estudantes e colaborar quanto ao cuidado no momento do ensinamento.
Envolver todos sobre o que acontece na escola, nesse caso os pais devem ser avisados quanto ao comportamento do filho.	Conscientizar a família da necessidade de relacionar estudo com a casa.
Empregar inovações técnicas para que os estudantes conscientemente usem os aparatos tecnológicos para desenvolver-se.	Desenvolver o hábito da aprendizagem contínua;
Buscar desenvolver suas competências sempre, esse tipo de desenvolvimento ocorre através de: eventos da educação, livros metodológicos modernos, cursos de especificação, entendendo que é preciso aprender mais para lidar com outras mentes em formação.	Não pode ser um sujeito recolhido dos companheiros na área da educação, está em envolvimento com a sociedade;
Lidar com os novos saberes técnicos, a instrução em sala de aula, na modernidade, tem a intenção de introduzir formas mais adequadas de ensino.	Questionar-se, avaliar-se e preparar-se para novos desafios.

**Fonte: Próprio (2020)**

Poder capacitar-se em relação à docência passou a ser apontada por muitos como um objetivo distante, por causa das mudanças de métodos, leis, modelos de ensino entre outros. Comparece então a obrigação de uma ideologia fomentada para aqueles que ensinam idiomas estrangeiros, pois surge à ideia, de que a carreira de docente acaba com a finalização da graduação na licenciatura.

Sabe-se que a chamada formação em continuação ou contínua é uma alavanca para os professores de todo o país, já que propicia estudar áreas do ensino de forma mais específica, um profissional bem aparelhado com conhecimento a mais ministra suas aulas com maior confiança e pode abrir o leque de ensino em sala de aula, quanto mais professores capacitados mais alunos com ensino completo, o país torna-se melhor no âmbito da educação e depois a nação colhe esses frutos de cursos contínuos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a colonização a língua espanhola fez parte da história brasileira, foi da década de 90 em diante iniciados procedimentos e propagação para demonstrar a devida consideração que este idioma tem dentro do Brasil, esta língua é muito estimada em diversos países e sabê-la dar uma vantagem com relação a outros países, inclusive na Europa, um continente rico economicamente e culturalmente detém a Espanha, lar do idioma espanhol.

A concepção do MERCOSUL acabou por ajudar no empenho da propagação deste idioma, principalmente depois do tratado comercial com alguns países da América do Sul, sendo o Brasil incluso, por causa desse acordo foi-se percebido que o envolvimento de países pode trazer à tona a percepção de que um idioma consegue abranger a todos os aspectos e beneficia com oportunidades de trocas comerciais, culturais e sociais.

Após ser pesquisada e analisada dentro da grade curricular e a partir de análises das leis ficou claro que o espanhol no Ensino Médio participou de reviravoltas intensas onde inclusive foi deixada de ser obrigatória, para em seguida tornar-se através de reforma legislativa, contudo não é apenas uma aula por semana que mudará o contexto da relação entre os brasileiros e o idioma espanhol, mas o entendimento de que esse idioma permeia todos os lados geográficos do Brasil.

Muito se dá atenção a língua apenas por mera ideia política, quando na verdade é preciso ver fatores sociais e culturais também. Não esquecendo a acuidade do espanhol na historicidade e colonização que abrange a biografia da nação brasileira e 'hablar' espanhol tornou-se algo importante, sobretudo quanto o demasiado número de nações que utilizam essa língua e que estão muito próximos, e claros, indicando uma forte força cultural, econômica e acadêmica, visto que há uma necessidade de que a língua fosse mais estudada muito o povo ganharia com a troca de conhecimentos, seria algo inteiramente gratificante.

No ensino médio brasileiro a experiência de estudo é algo limitado em vários aspectos, muitas vezes os jovens não estão preparados para uma vida universitária e outros que pretendem ingressar no mercado de trabalho quando finalizar esta fase também percebem que sofreram com a falta de didáticas na prática da oralidade e na sua utilização efetiva, mesmo assim aqui não é onde se encontra o problema, mas são diversos, porém este trabalho trata especifica-

mente do estudo da língua espanhola como segunda LE e por este motivo não serão enfatizados outros fatores.

Contudo é deveras relevante apresentar este ponto: dentro dos anos finais é exatamente quando o alunado passa a ampliar sua forma de ver o mundo e a vida, por muitas vezes estudar um idioma leva ao esclarecimento das possibilidades, enfatizando novamente o quão bom o aprendizado desse idioma nos acrescenta muitos aspectos.

As novas transações comerciais com outros países falantes de Língua Inglesa acabaram por tomar um espaço e esse idioma foi tomado como essencial e deixando assim o Espanhol de “lado” causando um déficit social sobre a importância dessa língua: sua proximidade tanto da língua portuguesa quanto da participação efetiva de muitos alunos que tem esse idioma como um muito rico e mais aberto a intercâmbios, muito mais acessível já que há países próximos falantes desse idioma.

O espanhol passou a ser um dos mais fundamentais veículos para o comércio e não apenas em âmbito de América do Sul, mas mundial, em competições esportivas, eventos turísticos, televisionados etc. O domínio desse idioma pode sim abrir portas dentro do mercado de trabalho.

Com relação às esferas: comunicação, leitura e escrita. Não se deve ter algum que seja mais importante do que outro, existem muitas metodologias onde algumas visam mais a escrita, outros visam mais a leitura e muitos outros acreditam que trabalhar simultaneamente com as três desenvolve de forma mais eficaz.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Catya Marques A. de. O ensino de espanhol no Brasil: história de um processo em construção. Foz do Iguaçu, p.181. 2010.

ARAÚJO, Luciane Cristine dos Santos *et al.* Reforma do Ensino médio: do discurso do “currículo atrativo aos jovens” aos interesses do capital em crise. 2019.

BAGNO, Marcos. A inevitável travessia da prescrição gramatical à educação linguística. Língua materna: letramento, variação e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, p. 7- 84. 2002.

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006.

BELLOTTO, Manoel Lelo. A imigração espanhola no Brasil: Estado fluxo migratório para o Estado de São Paulo (1931-1936). E.I.A.L.v. 3, n.2 julho/dez. 1992.

BRASIL/SEMTEC. Orientações Curriculares do Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC. 2006.

CELADA, M. T. O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira. Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP, 2002.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SERGIPE (2005). Disponível < <https://siae.seduc.se.gov.br/siae.servicefile/api/File/Downloads/169d4bb6-2980-4227-a86e-71a4294ec293> > acesso em 20.03.2022

FERNÁNDEZ, Florentino. Modelos atuais de educação de pessoas adultas. Educação e Formação de Adultos. Mutações e Convergência , p. 73-97, 2005.

GONZÁLEZ, Verónica Andrea. Análise de abordagem de material didático para o ensino de línguas (PLE/PL2). 2015. JUNGER, C. S. V. Reflexões sobre o ensino de E/LE no Brasil: XV. Brasília, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola-Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

MENDES, Marinês; DA COSTA NUNES, Marcus Antonius. Inglês Ou Espanhol? Quais Os Fatores Que Os Alunos Privilegiam Na Escolha De Uma Língua Para O Enem?. *Vivências*, v. 15, n. 28, p. 124-134, 2019.

PRETA, Luziana Catta. O ensino de espanhol no Colégio Pedro II: uma história de discurso, poder e resistência. *Revista DeSlimites—Revista de Linguagens do Colégio Pedro II*, v. 1, n. 1, 2018.

ROSA, Hartmut. *Aceleração: a transformação das estruturas temporais na Modernidade*. Editora Unesp, 2020.

**O perfil do professor no século XXI, diante de alunos cada vez mais conectados: os sete saberes propostos por Edgar Morin para a formação de um professor inovador – perspectivas e entraves no uso de tecnologias nas escolas públicas de ensino básico**

---

*Raimundo Nonato da Silva Cabral*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.79.25

## INTRODUÇÃO

Há muito que já passamos pelo período de transição entre o ensino voltado para a transmissão de conhecimentos e aquele voltado para uma educação moderna, centrada no uso de novas tecnologias, uma vez que em meados do século XIX (1879), inventou-se a modernidade escolar e pedagógica baseada nos estudos de Pestalozzi e Froebel (ensino indutivo partindo do particular para o geral) e difundida no Brasil por Rui Barbosa, que também defendia a substantivação da prática de ensino: “cumpre renovar o método, orgânica, substancial, absolutamente, nas nossas escolas. Ou antes, cumpre criar o método...” (BARBOSA 1883, p. 61-62).

No entanto, a prática docente em escolas do ensino básico continua sendo norteadada pela transmissão de conhecimentos, o qual se dá por meio do pincel e do quadro, pois é incrível como ainda existe um endurecimento para que não se abra caminho para o ensino contemporâneo, o qual se apresenta inovador por meio, principalmente, da necessidade de uso de recursos tecnológicos cada vez mais apreciados pelos jovens estudantes das escolas brasileiras.

Nesse processo de paupérrima aprendizagem, a culpa pela evasão escolar, pelo desinteresse do aluno em assistir às aulas sempre cai sobre o Estado e sobre a família, mas a verdade é que o docente não pode se eximir de sua grande contribuição para isso também.

A nostalgia passa a encontrar guarida na mente do professor que não muda sua prática educativa, que não cria mecanismos modernos e conectados com a mente da nova geração de discentes, tanto que já é praxe ouvirmos: “a educação de antigamente é que era boa...”, mas a verdade é que essa reflexão não leva a nada, de nada nos serve, uma vez que a escola de hoje é infinitamente melhor do que a escola de ontem, pois é mais democrática, mais interativa e muito, mas muito mais sensível à diferença.

É necessário, portanto, que o professor do século XXI se atualize, que seja inovador em sua prática docente, mas tudo isso só será possível, de acordo com Moraes (2013), quando o professor passa a trabalhar assuntos do cotidiano dos alunos, utilizando-se de mediações tecnológicas ou meios que o estudante já está habituado como: redes sociais, youtube, dropbox, moodle, Wathssap, buscando mudanças e inovações na sua práxis, acompanhando, assim, o mundo globalizado.

O professor que não considera mudar sua prática, continua crendo que o aluno não passa de uma folha em branco e que, portanto, não tem nada a oferecer para que haja uma troca de experiências de vida, pois ele seria o conhecedor da “verdade absoluta” e que, sendo assim, tudo pode estar fora de moda, menos sua prática docente.

No entanto, para que de fato, a educação seja libertadora, como é a preconizada por Freire, é necessário reconsiderar também a péssima remuneração do professor, que passam a trabalhar 60h (três turnos), o que fomenta um profissional sobrecarregado, transformando-o num agente passivo da máquina educacional e desmotivado; oferecer suporte para que o professor encontre recursos suficientes nas escolas para poder implantar uma prática educativa contemporânea.

É a partir de tudo o que fora supracitado, este projeto apresentará a visão do grande pensador francês Edgar Morin, que apesar de compreender a trágica situação do processo de ensino-aprendizagem atual, fornece-nos, por meio de seu livro “Os Sete Saberes Necessários à

Educação do Futuro”, uma visão motivadora e que se apresenta possível de ser abraçada, para que o professor veja sua práxis de modo mais humano e interativo, com menos egocentrismo e com a certeza de que é “hora de deixar de lado a frágil primeira pessoa do singular e abraçar a primeira pessoa do plural.” (Thiago de Melo, 1978).

Os sete saberes descritos no livro do autor são: 1º(Enfrentar as Cegueiras do Conhecimento), no qual o autor defende que todo educador deve usar o “erro e a ilusão” como forma de preparar cada um para encará-los com lucidez, a fim de que o conhecimento seja aprendido de forma pura; 2º(Os princípios do conhecimento pertinente), no qual o autor defende a ideia de que a fragmentação do ensino é prejudicial e que é necessário rever o que é pertinente ensinar nas escolas; 3º(Ensinar a condição humana), o autor defende a ideia de que o ser humano não é formado por uma única esfera, sendo necessário acabar com a fragmentação desconexa do ensino em disciplinas escolares desintegradas; 4º(Ensinar a identidade terrena), no qual o autor defende a ideia de que a escola deve ensinar o aluno a conhecer e respeitar o planeta em que vive; 5º(Enfrentar as incertezas), o autor busca mostrar que apesar da ciência crer que só o que se pode provar é que pode ser tido como certeza, é necessário que a escola não deixe de lado o valor das coisas incertas, mas que precisam ser valorizadas e discutidas; 6º(Ensinar a compreensão), a escola, segundo o autor, precisa ensinar o aluno a ver a compreensão como o meio e o fim da comunicação humana, uma vez que isso deixou de ser ensinado; 7º(A ética do gênero humano), por meio do que chama de antro-poética, o autor defende a ideia de que é necessário ensinar a cidadania terrestre sob a ótica do indivíduo, da sociedade e da espécie humana.

Após esmiuçar os saberes, o projeto irá contextualizá-los com a prática docente atual, o que acabará por fornecer bases sólidas que contribuam para que o professor reveja sua práxis em sala de aula, a ponto de compreender por que é urgente que ele abandone o tradicionalismo pedagógico e adote a inovação de sua prática docente por meio de novos conhecimentos e suportes, sugeridos pelo pensador francês.

O projeto, visando à compreensão do professor como um agente sujeito a transformações, percorrerá diferentes épocas, para elucidar todo esse processo de mudanças que nortearam e norteiam o profissional do magistério e, para tanto, mostrará teorias e tendências pedagógicas, as quais expressam o caráter do processo de ensino que conhecemos; abrangerá, também, o processo de ensino-aprendizagem sob o aspecto legal, dando uma mostra de como ele é retratado dentro de leis educacionais (LDB).

Após toda uma análise da evolução do processo de ensino, o qual se mistura com a formação e prática do professor, buscar-se-á conscientizar o docente e, por conseguinte todos os demais interessados na formação de um professor moderno, que a partir do que propõe Morin (2000) é possível e necessário implantar os sete saberes necessários para a educação do futuro na prática docente, a partir de inovações tecnológicas, que podem ser ferramentas importantíssimas na melhoria da prática de ensino e na manutenção do jovem nas escolas, mas que é tão difícil de ser posta em prática por causa dos inúmeros entraves que as escolas públicas enfrentam em seu cotidiano.

## JUSTIFICATIVA

Após anos em sala de aula e muitas conversas com alunos e outros professores, percebi



que tanto quem ensina quanto quem aprende, constantemente se pegam dizendo o seguinte:

O aluno: Lá vem aquele professor com sua aula chata!

O professor: Lá vou eu dar aula para aqueles alunos que não querem saber de nada!

No entanto, quando a aula é do professor de Educação Física ou de outro que utilize recursos tecnológicos, os alunos todos se animam.

A partir disso, e após ler o livro “Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro”, do filósofo francês Edgar Morin, surgiu a ideia de elaborar um projeto voltado para a transformação da prática docente como forma de tornar as aulas mais atrativas e motivantes.

A justificativa para a elaboração deste projeto encontra respaldo, portanto, no que fora exposto acima, mas, também, deu-se devido ao fato de que, as escolas públicas de ensino básico, já faz um bom tempo, sofrem duras críticas em relação à qualidade do ensino que ofertam, críticas essas feitas, em sua maioria, ao professor e sua prática docente obsoleta e sem graça.

Na tentativa de oferecer um novo alento ao docente, o projeto apresenta uma contextualização da prática docente tida como ultrapassada, com o que sugere o autor francês Edgar Morin em seu livro “Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro”, no qual apresenta mecanismos suficientes para fazer com que o professor mude sua metodologia de ensino, tornando sua práxis mais eficaz e atrativa aos alunos, o que, conseqüentemente, acabará por fazer com que haja um melhor proveito no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem.

A partir da contextualização da atual prática docente com os ensinamentos de Morin, espera-se apresentar soluções para responder aos questionamentos “que tipo de professor deve haver nas escolas públicas, para motivar e manter os alunos, ávidos por uma mudança na prática de ensino, na escola?”

Adotar e pôr em prática os ideais propostos por Morin em seu livro, pode significar uma melhoria no processo educacional em vários níveis: melhor aproveitamento do que é aprendido pelos alunos (uma vez que o professor inovador buscará ensinar, de acordo com Morin, o que é pertinente); diminuição da evasão escolar, melhor desempenho nas avaliações externas e internas, dentre outras, uma vez que a mudança da prática docente do tradicional pincel e quadro negro para o uso de recursos tecnológicos (internet, youtube, whatsapp, facebook, Datashow, quadro interativo, livros paradidáticos etc.) implicará um ganho considerável no fazer escolar.

Portanto, contextualizar essa mudança de metodologia com o que sugere Morin, é crucial para tirar o ensino público do fundo do poço, o que justifica plenamente conhecermos o pensamento do filósofo francês e aplicá-lo na docência do professor que desejamos na atualidade.

## OBJETIVOS

### Geral

Apresentar as ideias de Edgar Morin sobre a educação, a partir do livro “Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro”, contextualizando-as com as possibilidades e entraves para que sejam inseridas no dia a dia em sala de aula, a partir do uso de recursos tecnológicos,

os quais, atrelados aos saberes propostos pelo autor, poderão tornar a prática docente mais interessante para os alunos e professores.

## Específicos

Verificar o processo de formação de futuros professores nas Universidades, para contextualizá-lo com a ideia de professor inovador, contemporâneo proposta por Morin

Traçar um paralelo entre o que sugere o pensador francês e a realidade das escolas públicas, apresentando perspectivas e entraves para que a mudança da práxis docente se concretize no cotidiano escolar

## QUADRO TEÓRICO

Ainda que a grande maioria dos professores, durante os anos que frequentaram a universidade, saiam de lá com uma mentalidade voltada para a prática de um ensino segundo os moldes de Paulo Freire (Libertadora), a verdade é que com o passar dos anos, uma grande parcela de educadores, muito provavelmente contaminados por companheiros de trabalho desmotivados e estagnados, acabam deixando de lado os ideais freireanos e passam a praticar uma educação que insiste em ser extremamente bancária.

Com o intuito de oferecer uma nova visão sobre a prática docente, o pensador francês Edgar Morin, a pedido da Unesco, escreveu um livro intitulado “Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro”, no qual apresenta, como sugere o título, sete ferramentas que, se colocadas em prática por professores e também por todos os que se empenham em tornar o processo de ensino-aprendizagem algo interessante e inovador nas escolas, podem dar um novo significado, principalmente, na práxis do professor que se espera ter em sala de aula na contemporaneidade.

Alinhar os ideais do pensador em questão com o uso de recursos tecnológicos nas escolas públicas é, portanto, extremamente importante para que se mude o quadro terrível de descontentamento dos estudantes em relação à prática de ensino utilizada atualmente.

Contraditoriamente, as tecnologias educacionais não entram no ensino regular como deveriam, ainda são sinônimos de entretenimento. Muitos professores abrem pouco espaço para mudar suas práticas pedagógicas, pois quem é tradicional, sempre vai privilegiar o livro didático e a aula expositiva e na hora de elaborar as provas, o docente reproduz, muitas vezes, uma prova que há anos é utilizada. Ou seja, o ensino é “morto”, não há reconhecimento no trabalho, trata-se de um trabalho alienado (MARX, 2002). A aula é estática e fechada e não dinâmica e aberta.

A função da escola é contribuir para que se “passe de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada” (SAVIANI, 1986, p. 10). A partir disso, o cotidiano da escola, permitirá que os alunos apreendam a realidade, a partir do contato diário com o prazer de conhecer e o uso de tecnologias são recursos que favorecem esse descobrimento.

Toda forma de ensino que favoreça isso é plausível porque a função da escola é “viabili-

zar a passagem das trevas às luzes, da ignorância ao saber, da barbárie à civilização, da condição de súditos à de cidadãos” (SAVIANI, 1999, p. 12). Se a sociedade atual exige que as escolas formem cidadãos que possam contribuir com o desenvolvimento plural do mundo, e não apenas com a formação de um aluno que esteja preparado, a partir da obtenção de um “diploma”, para o mercado de trabalho, é mister que as instituições que formam professores e também os próprios professores que já estão em sala de aula trabalhando com os futuros cidadãos, revejam sua práxis, pois “quem faz o sistema educacional são os educadores quando assumem a teoria na sua práxis educativa. Eis a tarefa que ultrapassa o âmbito de um estudioso, constituindo-se preocupação comum dos educadores de hoje” (SAVIANI, 2005, p. 120).

No entanto, vale lembrar que, de nada adianta promover uma boa formação de professor sem que haja suporte para que o mesmo desenvolva uma prática de ensino inovadora. Morin propõe, em um de seus saberes, a retirada da “cegueira” para que se possa ver o ensino sob nova perspectiva, mas essa cegueira não pode ser problema apenas do professor, mas também das instituições que devem apresentar um bom suporte para que o professor se sinta motivado para mudar sua prática de ensino. Mas o que se vê nas escolas públicas é um ambiente com pouquíssima possibilidade de oferecer isso.

O uso da internet como ferramenta tecnológica primordial ao ensino, por exemplo, é um problema, pois as escolas públicas no Brasil, em sua maioria, não oferecem condições para que isso ocorra, como mostrou um estudo feito em 2015, pela UNESCO, a qual solicitou ao Cetic.br — Centro Regional para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, entidade mantida pela por ela, um levantamento sobre o uso da internet nas escolas públicas e foi constatado que 92% das escolas apresentam suporte para a implantação da internet, porém, mesmo com wi-fi disponível, somente 10% delas afirmaram que o uso do sinal é livre para toda a comunidade escolar, pois se todos passarem a usar, a rede se tornará muito lenta. O que significa que a internet disponível não é capaz de atender a toda a comunidade escolar. (Blog Portabilis). No Amazonas, na zona urbana, a realidade é esta, mas na zona rural ou ribeirinha, a realidade é ainda pior, pois em 2017, a UNICEF (Fundo da Nações Unidas) e a FAS (Fundação Amazonas Sustentável) encomendaram um levantamento sobre o uso da internet nas referidas áreas, o que se viu foi que 97% das escolas não têm acesso à internet. (UNICEF/FAS. 2017).

Deixar de oferecer suporte para que a prática de ensino inovadora seja promovida é, portanto, um problema que não recai, somente, nas costas do professor e que, na verdade, constitui o que Assman chama de analfabetismo: “são três os analfabetismos por derrotar hoje: o da lecto-escritura (saber ler e escrever), o sociocultural (saber em que tipo de sociedade se vive), e o tecnológico (saber interagir com as máquinas complexas). Toda escola incompetente em alguns desses aspectos é socialmente retrógrada.” (Assmann, 1998, p.32). Para Assmann, portanto, o uso da tecnologia é de suma importância para a formação completa dos alunos.

O uso de Datashow, de quadro interativo, de livros e jogos paradidáticos, de laboratórios de Ciências também são precários nessas escolas, o que, mais uma vez, corrobora com a ideia difundida por Morin em um dos saberes propostos em seu livro de que é necessário que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem “conheçam a si mesmos”, pois isso constitui passo importantíssimo para a inovação da prática de ensino.

Para se educar nesta sociedade moderna, conectada e globalizada, os ideais defendidos por Morin sugerem que o professor precisa desconstruir seus conceitos, refazer alguns cami-

nhos, tentar e errar, e se posicionar com humildade e respeito pelo indivíduo que lhe compete ensinar.

Portanto, é necessário que a realidade das escolas públicas sejam revistas e mudadas, pois só assim será possível motivar o professor a mudar sua práxis. É necessário, também, que as instituições responsáveis pela formação do professor sejam revistas, pois em sua maioria são instituições completamente separadas do cotidiano escolar, o que contribui para que o futuro professor não conheça a realidade para a qual está sendo formado.

Nesse sentido, espera-se que a ideologia de Morin (2000) nos leve a ensinar e aprender a aprender, construindo um projeto educacional com dimensões planetárias, uma vez que ela é apontada como essencial à compreensão humana em todos os níveis e segmentos educacionais.

## **METODOLOGIA**

### **Caracterização da área da pesquisa**

A pesquisa será realizada em escolas públicas de ensino básico, nas quais serão verificados os suportes tecnológicos de que dispõem tais escolas, para que o professor desenvolva sua práxis inovadora; haverá, também, a análise dos programas curriculares de instituições (Universidades) responsáveis pela formação do professor, a fim de verificar se atendem ao que se espera em relação à formação de um docente inovador.

### **Tipo de pesquisa (bibliográfica e de campo)**

Utilizar-se-á a bibliográfica e de campo com base teórica em autores como Morin, Saviani, Morais, Marx e outros.

### **Métodos da pesquisa (Dedutivo e estudo de caso)**

O estudo será desenvolvido com base no método dedutivo, utilizando-se a pesquisa bibliográfica centrada no método de procedimento voltado para uma pesquisa de campo que, segundo Ruiz

(...) consiste na observação dos fatos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados e no registro de variáveis presumivelmente relevantes para ulteriores análises. Esta espécie de pesquisa não permite o isolamento e o controle das variáveis supostamente relevantes, mas permite o estabelecimento de relações constantes entre determinadas condições. (2002:50),

### **Abordagens da pesquisa (quantitativa e qualitativa)**

A pesquisa será feita com abordagem quantitativa, visando à observação, nas escolas públicas, de suportes tecnológicos para o bom desempenho da docência inovadora; nas universidades, será observado o que é oferecido ao futuro docente, em relação à prática inovadora em sala de aula, visto que este tipo de abordagem é especialmente projetada para gerar medidas precisas e confiáveis que permitam uma análise estatística (SITE ETHOS, 2002).

Trindade (2003) diz que a análise de dados quantitativos e dos cruzamentos entre as

diversas informações coletadas vão produzir algo qualitativo, possibilitando ao pesquisador tirar conclusões que não poderiam ser tiradas sem o levantamento e o cruzamento de informações quantitativas

## Instrumentos da pesquisa

Planilha para levantamento de dados concernentes à oferta dos mais diversos recursos tecnológicos presentes nas escolas.

Observância, na grade curricular, de disciplinas que enfoquem a formação inovadora de docentes, comparando as grades curriculares das universidades para criar paralelos no processo de formação do docente em relação à sua futura práxis

## Universo e amostra

A pesquisa pretendida almeja estudar uma amostra composta de 10 escolas públicas, com o intuito de verificar o que pode estar ocorrendo de positivo e/ou negativo em relação à práxis docente inovadora nas referidas instituições; bem como mostrar o que está sendo feito nas universidades para que o futuro professor seja encorajado a ser um educador inovador em sua prática docente.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, R. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública (1883). Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947 (Obras Completas, v. 10, t.1-4).

MORAIS, Ednalva Fernandes Costa de. Competências Empreendedoras: integração das novas tecnologias da informação, comunicação e expressão à práxis pedagógica do Professor. 2013. 293f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MELLO, Thiago de. Poesia comprometida com a minha e a tua vida. 2º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MORIN, Edgar. Os setes saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.

MARX, K. História da Sociedade da Informação. São Paulo: Loyola, 2002.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 8ªed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

\_\_\_\_\_. Educação brasileira: estrutura e sistema. 09ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. História da educação: perspectivas para um intercâmbio internacional. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 1999.

FUNDAÇÃO AMAZONAS SUSTENTÁVEL, Relatório de Atividades 2016 / Fundação Amazonas sustentável. - Manaus: Fundação Amazonas Sustentável, 2017.

CETIC(Centro Regional para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação). Tecnologias nas escolas. Disponível em: <https://blog.portabilis.com.br>. Acesso em 20/03/2019.

Fundação Amazonas Sustentável (FAS); Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) Recortes e cenários educacionais em localidades rurais ribeirinhas do Amazonas. / Fundação Amazonas Sustentável; Fundo das Nações Unidas para Infância. – Manaus: Fundação Amazonas Sustentável, 2017.

ASSMANN, Hugo. Reencantar a Educação. Rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

## **A prática da lei 10.639/2003 nas diversas modalidades do ensino básico público: processo de inclusão educacional da população preta em Porto Velho**

---

**Geanne Ferreira Leite**

*Mestre em Letras pela Universidade Federal de Rondônia. Membro do grupo de pesquisa  
GEPCULTURA da Universidade Federal de Rondônia.*

**Jacson Ferreira Lucas**

*Graduando de Geografia pela Universidade Federal de Rondônia.*

**Natália De Paula Macedo**

*Graduanda de Geografia pela Universidade Federal de Rondônia*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.79.26

## RESUMO

O presente estudo traça um panorama da aplicabilidade da lei 10.639 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e cultura Afro-brasileira dentro das disciplinas que compõem as grades curriculares do ensino básico como estratégia de luta contra o preconceito e o racismo. Discute o papel da instituição partindo do pressuposto que por meio de ações políticas, é possível criar o reconhecimento de sua identidade, ao mesmo tempo em que promove sua emancipação social. Discute-se como tais relações de poder mantêm-se na contemporaneidade, inclusive no campo educacional, fundamentado nas reflexões de Mbembe, entres outros autores. Este estudo permite afirmar que a Lei surtiu efeitos palpáveis e positivos, mas ainda insuficientes para se dar por terminada a missão histórica das ações afirmativas no ensino brasileiro.

**Palavras-chave:** inclusão educacional. ações afirmativas. escola. racismo.

## INTRODUÇÃO

A partir dos anos noventa, reivindicações dos movimentos sociais, dentre elas do Movimento Negro, pressionaram o governo do Brasil para que se regulamentasse políticas públicas afirmativas, com programas específicos, visando ao acesso e permanência de estudantes negros nas escolas públicas. O presente artigo é resultado das atividades desenvolvidas no decorrer da disciplina Geo-história cultural afro-brasileira ministrada pela professora Dr. Maria das Graças Silva Nascimento Silva no curso de Geografia da Universidade Federal de Rondônia/Porto Velho.

A adoção de políticas afirmativas no Brasil para o acesso da população negra ao ensino superior, além de buscar a reparação ou a compensação das desigualdades entre negros e brancos, possibilitou o debate acerca do racismo e da discriminação racial fazendo emergir reflexões sobre o pertencimento étnico-racial. Registre-se que ações afirmativas inauguradas no Brasil com tal Lei no 12.711/2012 surtiu os efeitos esperados? Metodologicamente, a pesquisa é de cunho qualitativo, com abordagem descritiva e explicativa.

Nesta pesquisa discutiu-se os fundamentos teóricos e práticos e suas relações de implantação da Lei nº 10.639/2003 nas escolas, uma vez que, a lei estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências, principalmente nas disciplinas de História e Geografia. Buscamos respostas por meio de uma série de entrevistas com professores formados em Geografia, a fim de compartilhar suas experiências no âmbito escolar onde foram indagados sobre questões de África e afro-brasileiros em cada modalidade de ensino, uma vez que estão na linha de frente da aplicabilidade desta política.

## DESENVOLVIMENTO

Para início da discussão, é imprescindível compreendermos as concepções de raça, uma vez que tais conceitos interferem diretamente nas análises. É preciso saber que a dominação de determinados povos sobre outros, se fundamenta principalmente na construção histórica do termo raça, por meio de uma dialética de posse, e de pertencimento dos detentores do poder. Processo este, que usou grilhões e coleiras físicas e simbólicas, e um significante da identidade



servil, que considera-os até mesmo animalesco.

É fato que o termo raça, na via estritamente biológica de seu sentido, é inaceitável para diferenciar as populações, uma vez que todos fazemos parte de uma única raça. Entretanto, não se pode negar a construção social e histórica do termo. Dentro dessa perspectiva, o racismo é compreendido como um fenômeno ideológico-histórico, firmado e manifestado através de preconceitos, discriminação e estereótipos. Ainda temos questões de geografia e política, pontos cruciais para a origem de tal fenômeno social.

Sobre a expressão “negro”, de acordo com Mbembe (2014), em *A Crítica da Razão Negra*, este remete ao eu existo e tem consistência própria, que não foi construída por ele. Se trata de uma herança vinda a partir da posição que ele ocupa, ou que desejavam que ele ocupasse no espaço. O termo é relacionado diretamente a escuridão, trevas, noite que o inviabiliza, coisifica e inclusive o associa a morte. Além disso, na lógica colonialista só existe um negro se houver um senhor, essa relação define como o negro se vê e como é visto, ou seja, torna-o sinônimo de servidão, subalternidade e submissão.

Florestan Fernandes já dizia o branco deve ter consciência de seu comportamento segregador, e o preto necessita aprender a se auto afirmar como parte de um todo, e lutar contra efeitos nocivos do preconceito no Brasil, pois só assim, poderão coexistir como cidadãos de uma sociedade multicolor. E as instituições escolares neste processo tem um papel conciliador. “O negro não é somente ‘igual perante a Lei’. Ele ocupa uma situação desfavorabilíssima que precisa ser corrigida pela educação democrática, pelo convívio, como cidadãos da mesma sociedade civil e do mesmo Estado” (FERNANDES, 1993, p. 240).

Sob essa ótica, o Brasil herdou um passado escravocrata que, mesmo pós-abolição permeia as relações sociais, o que leva o indivíduo preto a construir sua identidade em meio a diversos conflitos simbólicos, em uma sociedade que naturaliza o racismo e que se espelha sem questionamentos na cultura europeia. Sobre o sistema educacional brasileiro Gonçalves (2000) acentua:

No ideário de luta dos negros brasileiros, a educação sempre ocupou lugar de destaque: ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora, como veículo de ascensão social e, por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio do qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano. (GONÇALVES, 2000, p. 337)

Todas as discriminações e preconceitos que a grande maioria dos negros sofrem está diretamente ligada a características físicas do negro, principalmente a cor da pele, o formato do nariz e da boca e a textura dos cabelos, cabe aqui destacar que, quanto mais próximo das características físicas do branco, o preto aumenta suas chances de não sofrer preconceito racial. Nogueira (2006, p. 292) “O preconceito de raça se exerce em relação à aparência, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é de origem”. Temos que concordar com o autor, pois, que apesar dos avanços, é imprescindível a desmitificação da desigualdade em todos os diversos setores da sociedade, levando a tona todo o enfrentamento que a comunidade preta tem sofrido ao longo da história. Fica evidente que somente com a adoção de políticas afirmativas universais é possível amenizar a desigualdade existente na sociedade brasileira.

## RESULTADOS ALCANÇADOS

O maior desafio ao longo dos séculos é construir uma identidade preta que supere o ideário escravista, uma vez que a sociedade só pode ser reconstruída por meio da justiça, da restituição e da reparação. Observemos, situações como a escravidão e o plantation, que funcionaram como engrenagem para que o termo futuro para o preto fosse algo impensável, e fosse substituído por vidas repetidas, que os tolia da capacidade de criar um mundo simbólico, ou seja, eternamente presos a tarefas de subsistência.

A coleta e análise dos dados foram feitas considerando uma perspectiva qualitativa de pesquisa. Neste sentido, afirma Marconi e Lakatos (2001, p. 12): “No âmbito da pesquisa qualitativa os dados são coletados interativamente, num processo de idas e voltas, nas diversas etapas da pesquisa e na interação com seus sujeitos”. Quanto à técnica de pesquisa adotada neste estudo, fora a documentação indireta, pois esta consistiu num levantamento de informação pertinente à problemática. Esse levantamento se deu em pesquisa bibliográfica. De acordo com Silva (2005, p.40),

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, consiste no esforço do pesquisador em realizar um levantamento bibliográfico sobre o tema a ser investigado. Todo é qualquer tipo de pesquisa necessita desta etapa para fortalecer o conhecimento sobre o tema de investigação. Esse levantamento bibliográfico pode ser tanto de fontes escritas, como jornais, revistas e livros.

As entrevistas foram padronizadas, pois seguimos um roteiro preestabelecido. De acordo com Marconi e Lakatos, (2001, p. 94): “As informações colhidas sobre fatos e opiniões devem contribuir-se, em indicadores de variáveis que se pretende explicar. E, pois um diálogo preparado com objetivos definidos e uma estratégia de trabalho sistemático”. Foram realizadas um total em 04 dias de entrevistas e que ocorreram em dias de quarta- feira no horário das 17 às 18 horas. Quanto aos sujeitos da pesquisa, foram entrevistados professores de 03 modalidades de ensino, sendo os professores que atuam na modalidade do ensino fundamental, Ensino Médio e EJA. As entrevistas ocorreram nos dias 01,08, 09 e 22 de setembro de 2021 e em cada dia era questionada uma modalidade de ensino.

### Panorama Gestão Educacional

No dia 01/09/2021 realizou-se a primeira entrevista com professores gestores KG, MS e RN, ressaltamos que optou-se por suprimir os nomes dos entrevistados. KG possui graduação e mestrado em Geografia na UNIR está atuando como vice-diretora em escola que atende o sistema prisional na modalidade EJA, MS professora de Geografia, gestora em escola do ensino de jovens e adultos (EJA) e R. N. gestor em uma escola rural no interior do estado do Acre.

Na primeira etapa questionou-se: A aplicabilidade da lei 10.639/ 2003 está garantida no currículo escolar? De que forma é feita a seleção desses materiais no currículo e quais conteúdos são selecionados para trabalhar com a questão África?

**MS** respondeu que a lei foi construída por movimentos sociais e muitas lutas, assim foram inseridas nas escolas e deveria aparecer em todos os documentos referentes ao ensino, com no projeto político pedagógico que agora se chama só projeto pedagógico, o currículo como se faz a seleção vai depender da formação do professor o planejamento do professor tem toda uma trajetória e se o professor tem uma formação a respeito desse assunto ele vai ter facilidade

em trabalhar esse assunto. **KG** respondeu que a lei prevê a inclusão, mas a desinformação ou desconhecimento da alteração da lei e um dos principais obstáculos foi a falta de material didático por parte governamental, os professores que selecionam os livros que vão trabalhar são a ponta da lança, e muitos professores não tiveram oportunidade de ter ao menos contato com os livros para a escolha. **RN** respondeu que na escola que ele trabalha, são ofertadas de 1° ao 5° ano e do 6° ao ensino médio, EJA, também alguns polos localizado em um assentamento e são em média 300 alunos. Politicamente e ideologicamente a lei foi uma conquista ímpar e, consolida a inclusão de sua história nos currículos escolares, a lei tem algumas exigências, ela dá ênfase as artes, literatura e história e é onde muitos professores se sente desobrigado a não envolver sua disciplina com o conteúdo África, só em novembro se tem a semana da consciência Negra, onde é trabalhado o tema em toda a escola para que no dia 20 de Novembro aconteçam apresentações e degustação de comidas típicas.

No segundo momento indagou-se: Como vocês trabalham as religiões de matrizes africanas no conteúdo África? De acordo com sua experiência didática qual a visão dos/ das estudantes sobre essa temática?

**MS** afirma que na EJA os estudantes já manifestam sua fé e você já observa que é resistente a religião, e não permitem ver esse tipo de religião, o que é exposto é que a sua religião não permite ver esse tipo de religião, afinal qual professor tem conhecimento sobre as religiões africanas? Tudo o que não e cristão está relacionado ao anticristo. É preciso trabalhar a interdisciplinaridade a fim de desconstruir aquele pensamento preconceituoso. **KG** disse que o assunto sobre a religião em sala de aula na maioria do sistema prisional se fala que isso não é de Deus, pois a maioria dos apenados é da religião evangélica. **RS** fala que a religião é um desafio cada vez maior em relação à razão do pentecostalismo, mas no espaço escolar se tem dificuldades com os próprios professores que diferem de acordo com a sua fé, por vez é tentado o acompanhamento junto aos professores sobre se estão ou não trabalhando o assunto ou imparcialmente.

Na terceira parte perguntamos: qual sua avaliação em relação ao livro didático específico de geografia, relacionando as questões do continente africano? É partindo da sua experiência como docente qual a postura correta do/a professor ao usar o livro didático em sala de aula? Você escolhe o livro didático?

**KG** destaca que o livro em si, não abrange todas as questões e o professor só recebe o livro, entretanto buscam alternativas para dar dinâmica a aula em sala. **RS** responde que o livro didático é o manual dos professores ele não deve ser a única ferramenta utilizada pelo professor, o assunto é muito racionado nos livros atuais. Sobre a escolha de livros no município de Bujari é sempre em cima da hora, e quem escolhe são os coordenadores de ensino junto com o gestor da escola, os professores não conseguem ter a participação na escolha dos livros, pois os prazos são curtos. São usados alguns critérios na seleção e quando os professores escolhem um livro, o governo acaba escolhendo outro mais barato. **MS** lê os livros didáticos e certos conteúdos são superficiais e discriminatórios, tanto para os negros como para os indígenas. Já foi apresentado o livro e pedido aos professores para trabalhar com o conteúdo. O professor de geografia é mais mente aberta. No Estado de Rondônia existem sete comunidades quilombolas, patrimônio cultural, as palavras: bunda, melancia, feijão e jiló são de origem africana, muito tem a diversidade do tema e o livro didático não é para a realidade local.

Dando continuidade, questionamos: em sua opinião existem discursos de preconceitos

ao se trabalhar com questões s e África, se sim quais? E, qual a postura diante dessa prática?

**RS** diz que um olhar, um gesto, é visto nas apresentações culturais, em outros alunos, também se ouve o que é isso? Uma apresentação de macumba? E algum aluno falando, sobre a aula, é aquela visão colonizada sobre que a macumba é anticristo, quando sou questionado eu sempre respondo com outra pergunta. **KG** fala que os professores ficam com muito receio em aprofundar o assunto, pois tudo é racismo hoje em dia, até o próprio negro é racista, isso é escutado nos corredores e eu oriento os professores a não fazer isso na frente dos alunos, e os professores dizem que alguém pode se ofender, algum aluno em certas brincadeiras preconceituosas entre os adultos na sala de aula. **MG** fala que um professor disse: “aqui é o anticristo disfarçado de Cultura, qual dia vai ter o dia do Branco, olha o desfile da macacada”. No espaço escolar existe um racismo estrutural, conceitos de branquitude e de privilégios como professor, precisamos desconstruir o reflexo da sociedade e o reflexo de nossa cultura, estatisticamente os números que se vê é dos desempregados negros, os salários baixos nas regiões, esse assunto tem bastante nas reuniões pedagógicas e sempre tem esses debates.

## Panorama Ensino Fundamental

No dia 08/09/2021 foi realizada às entrevistas com docentes da modalidade de ensino fundamental, as perguntas feitas foram sobre a aplicabilidade da lei 10.639/2003 dentro de sala de aula, foram feitas quatro perguntas por grupos de alunos da graduação da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, professores da modalidade de ensino fundamental e os docentes entrevistados foram DZ, MT e RC. Professora **DZ** possui formação em Geografia desde o ano 2009, leciona desde 2012 como professora do governo do estado de Rondônia, possui mestrado e atualmente é Doutoranda. **MT** licenciada em Geografia pelo Instituto da Bahia, atualmente está afastada do cargo de professora se dedicando ao mestrado na UFBA – Universidade Federal da Bahia Campus Ondina, trabalhava com ensino fundamental I e II e também no ensino EJA. Professora **RC** atua na educação mais de 28 anos, leciona para os alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, é pedagoga e no ano de 2018 se formou em Geografia, é mestranda em geografia.

1º Questão: Aplicabilidade da lei 10.639/2003 ela está garantida no currículo escolar? E de qual forma é feita a seleção desses materiais no currículo e quais conteúdos são selecionados para trabalhar com a questão da África?

**DZ** respondeu que não possui um estudo específico da lei dentro do currículo, os poucos professores que aplicam o conteúdo sobre a África precisam buscar livros e outros meios para poder trabalhar essa temática, e algumas vezes eles elaboram atividades culturais para alunos de outras turmas conhecerem melhor sobre outras culturas. E é difícil conseguir trabalhar com essa temática de outras maneiras por falta de recursos, o espaço, livro, aparelhos eletrônicos, são muitos disputados e sempre temos que marcar um horário para uso, pois é um aparelho de cada para várias turmas e matérias. E que trabalha essa modalidade de ensino reiterando que não temos que olhar o negro e a cultura negra como descendente de escravos, mas como pessoas que foram tiradas do seu território para outros lugares. **MT** respondeu que fica a cargo de o professor trabalhar o conteúdo imposto na lei, porém na escola que leciona não tem exigência no currículo. No dia 20 de novembro eu trabalhava sobre essas questões, era o dia que se discutia essas questões. **RC** nos disse que a lei não está incluída no currículo como obrigatoriedade e no dia 20 de novembro é o dia que é feito esse trabalho de conscientização para os alunos não

terem preconceito de raça e cor.

2° Questão: Qual sua avaliação em relação do livro didático específico de geografia relacionados em questão de continente africano e partindo da sua experiência como docente qual a postura correta do professor ou professora ao usar o livro didático em sala de aula, você escolhe o livro didático?

**MT** destaca que o livro negligência esses conteúdos, mas que usa os livros por ter que terminar alguns outros conteúdos para poder fechá-los, além disso busca outras referências para os alunos refletir sobre sua realidade, sua condição como pessoa negra, para perceberem se estão sendo representados em outros espaços. Eu não escolho os livros é a gestão e coordenadores que escolherão. **RC** afirma que são selecionadas algumas coleções de livros, porém tem uma votação de uma das coleções e a mais votada é a escolhida para todas as matérias, então os professores não tem liberdade da escolha individual. Trabalhamos superficialmente essa temática pois o livro deixa a desejar e possui pouco conteúdo sobre o tema, e o que vem nos livros e mais sobre conscientização, e também é trabalhado em dias comemorativos, mas não como deveria ser, assim como impôs a lei. **DZ** relata que são escolhidas as coletâneas, porém nem sempre tem esses livros que pedimos e são mandados outros no lugar. Na 7º série vimos um pouco sobre os negros no Brasil de uma maneira superficial apesar de ser importante desconstruir esses pensamentos que o negro é descendente de escravos. Além disso, devemos falar sobre a realidade do país ou continente pobre que se dá pela exploração, pois o continente africano é rico, porém com a exploração se torna pobre economicamente, e por isso para os alunos do 9º ano do fundamental utilizamos filmes para mostrar essa realidade.

3° Questão: Em sua opinião existem discursos feitos ao se trabalhar sobre questões da África se sim quais? Quais os comportamentos, frases e discursos carregados de preconceitos que vocês já presenciaram no espaço da escola e qual sua postura diante dessa prática?

**RC** A questão da religião é a que mais carregam preconceitos e continuam carregando de gerações em gerações no qual relatam que religiões não são religiões boas. Um exemplo é o de uma mulher que está fazendo sua devoção na praia entregando a lemanjá, percebe-se olhar torto para essas pessoas como se tivessem sendo reprovadas por seu comportamento e sua crença. Na escola falta muito para os professores se posicionarem e não só se agarrar ao livro, buscar outras metodologias e mostrar o que é certo. **DZ** relata que ainda presenciamos o preconceito e o racismo na escola, porém sempre tentamos conscientizar e mostrar a diversidade cultural e raça para que isso não continue passando dentro e fora da escola. **MT** nos diz que a partir do que é apresentado para os alunos o preconceito continua, por isso quando mostramos as questões do continente africano na forma reduzida estamos continuando essa forma de pensamento. Continuamos reproduzindo também quando escolhemos uma criança numa peça teatral, uma para se o anjo e outra o demoniozinho, colocamos a mais clara para representar o anjo e a mais preta para representar o demônio, então os professores também contribuem para esse pensamento preconceituoso.

4° Questão: Como vocês trabalham as religiões de matrizes africana no conteúdo África, e de acordo com sua experiência didática qual a visão dos e das estudantes sobre essa temática?

**RC** conta que nunca trabalhou a religião afro-brasileira por questão de que disciplinas

de português e matemática eram mais cobradas na modalidade de alfabetização, e a geografia fica em segundo plano uma vez que o livro didático disponível não tinha quase nada de cultura afro-brasileira. **DZ** informa que o ensino religioso é optativo para os alunos e nunca trabalhou nenhuma religião, e os colegas que dão aulas trabalham as questões religiosas de forma superficial, e apenas conscientizarmos os alunos a respeitar a religião do outro. **MT** destacou que não teve experiência de trabalho com tais conteúdos em sala de aula, mas é importante para conscientizar os alunos a respeitar todas as religiões.

## Panorama Ensino Médio

No dia 15/09/2021 foram entrevistados os docentes da modalidade de Ensino Médio, os docentes presentes foram **TT** que leciona na escola São Luís em Porto Velho – RO, formada pela UNIR – Universidade Federal de Rondônia possui mestrado em Geografia e especialização em ensino EAD – Educação à Distância. **ML** professor do Ensino Médio no estado do Amazonas.

1° Questão: Aplicabilidade da lei 10.639/2003 ela está garantida no currículo escolar? E de qual forma é feita a seleção desses materiais no currículo e quais conteúdos são selecionados para trabalhar com a questão da África?

**TT** nos disse que a lei impõe a aplicabilidade da história e cultura da África, e afro-brasileiros, porém não tem uma forma sistematizada de passar esses conteúdos para o ensino dos alunos, e um dos motivos é devido na matéria de história, essa temática sempre ser trabalhada e reduzida a apenas a escravidão. E uma das formas é não reduzir a história e cultura africana à escravidão é buscando vários livros didáticos que fogem de passar a questão de que os negros eram escravizados, e sim buscar passar o tema de racialidade, cultura e religião. **ML** fala que na sua escola são os professores que escolhem se vão ou não trabalhar com o tema, mas o maior problema da aplicabilidade da lei é que a escola e os alunos que vem de casa com vários preconceitos, não deixar levar temas de questões religiosas africanas, por exemplo, Padre ou Pastor podem ser debatidos dentro da escola, mas quando colocada uma religião africana como o Candomblé e Umbanda estes são imediatamente excluídos, pois podem ferir e desrespeitar outras religiões de alunos e professores.

2° Questão: Como vocês trabalham as religiões de matrizes africanas no conteúdo África, e de acordo com sua experiência didática qual a visão dos e das estudantes sobre essa temática?

**ML** nos fala assim como respondi anteriormente é difícil trabalhar questões de religião pois o preconceito que os alunos tem fica difícil trabalhar a temática de religiões africanas pois pode ferir e desrespeitar alguns alunos de outras religiões. A escola também dificulta esse ensino e debate. **TT** relata que apesar do preconceito por parte dos alunos ainda é importante quando falar de religião incluir as religiões africanas e não só continuar falando das religiões como o cristianismo e catolicismo. Eu não chego apresentar as religiões só trato de as incluir quando cito questões religiosas.

3° Questão: Qual sua avaliação em relação do livro didático específico de geografia relacionados em questão de continente africano e partindo da sua experiência como docente qual a postura correta do professor ou professora ao usar o livro didático em sala de aula, você escolhe o livro didático?

**ML** Os professores escolhem os livros, mas como os livros não vem com todos os conteúdos como pede a matriz curricular usamos livros complementares. **TT** Sim escolhemos os livros e às vezes utilizo de 04 á 05 livros pois alguns conteúdos não vêm ou são cortados e colocados assuntos por cima, e o site cor da cultura que foi indicado pelo MEC possuem livros que os assuntos ajudam na aplicabilidade da lei 10.639/2003 e utilizo muito para passar os conteúdos sobre África e afro-brasileiros-brasileiros para os alunos. E evito aqueles livros que possui assuntos reduzindo as pessoas negras de que foram escravos e escravas.

4° Questão: Como vocês trabalham as religiões de matrizes africana no conteúdo África, e de acordo com sua experiência didática qual a visão dos e das estudantes sobre essa temática?

**TT** Tem muito e que nem sempre é tão explícito, e aconteceu comigo em uma reunião pedagógica, em que queria alterar alguns assuntos e trazer novos, como a diversidade, religiões africanas a população tradicional ribeirinha, mas a própria escola discorda das alterações e continua com os mesmos assuntos dos passados, silenciando alguns temas. **ML** Eu já presenciei uma mãe alegando que um professor de Artes estava ensinado coisa que não é de Deus para os alunos, sendo que o professor estava apenas mostrando as artes africanas e falando um pouco sobre esses tipos de Artes.

## Panorama Educação de Jovens e Adultos e Ensino Profissional

No dia 22 de setembro de 2021, demos continuidade as entrevistas com as docentes TP / Docente Ensino EJA – PVH e LS /Docente Ensino Profissional – ACRE, a respeito da aplicabilidade da Lei 10.639/2003 no currículo escolar.

1° Questão: Aplicabilidade da lei 10.639/2003 está garantida no currículo escolar? E de qual forma é feita a seleção desses materiais no currículo e quais conteúdos são selecionados para trabalhar com a questão da África?

**LS** relatou que na sua instituição houve algumas falhas devido a pandemia, entretanto reformularam as ações e deram mais ênfase a questões indígenas por ter um público alvo dentro da escola. **TP** relata sobre o publico do EJA que é diferenciado devido a escassez de tempo dificultando o aprofundamento do tema, mas priorizam estudos sobre diversidade, formação de território, populacional e cultura.

2° Questão: Qual sua avaliação em relação ao livro didático, específico de geografia, relacionado às questões do continente africano? E, partindo da sua experiência como docente, qual a postura correta do/a professor ao usar o livro didático em sala de aula? Você escolhe o Livro Didático?

**TP** destacou que existe um catálogo fornecido pelo MEC com poucos títulos disponíveis, entretanto abordam de forma rasa as questões raciais, e que em muitos dos casos o professor tem que comprar livros mais consistentes sobre o tema, já a **LS** destacou a superficialidade dos livros didáticos a respeito da temática, inclusive foi orientada a seguir restritamente os livros propostos, mas ainda assim buscou outras fontes além do livro.

3° Questão: Em sua opinião existem discursos de preconceitos ao se trabalhar com questões da África, se sim quais? Quais os comportamentos, frases e discursos carregados

de preconceitos vocês já presenciaram no espaço da escola? E, qual sua postura diante dessa prática?

**LS** relatou ter vivido situações preconceituosas na graduação, e a importância de se posicionar quanto a estas questões. **TP** ressaltou atitudes preconceituosas na comunidade escolar de forma velada e sutil, mas que afeta os que sofrem o racismo. Inclusive entre colegas de trabalho que questionam dois professores pretos por utilizarem tranças enfatizando não fica bem para um professor.

4° Questão: Como vocês trabalham as Religiões de Matrizes Africanas no conteúdo África? De acordo com sua experiência didática, qual a visão dos/as estudantes sobre essa temática? Sobre autonomia em sala de aula, se existe apoio da equipe gestora?

Tanto a **TP**, quanto a **LS** relataram a dificuldade em aprofundar sobre religiões de origem africana, principalmente pela falta de tempo, afinal o método de ensino é mais condensado que o regular, destacaram que são apenas citadas as religiões sem aprofundamento de suas origens. E por fim **TP** ressaltou que no início da jornada de trabalho sentiu dificuldades com relação a apoio pedagógico, mas com o passar do tempo pode ganhar espaço e autonomia, pois passou confiança a equipe gestora. Já a **LS** afirmou sobre as orientações pedagógicas em seguir o livro e o cronograma, então seria uma autonomia vigiada, mas que não a impediu de buscar outras fontes.

A respeito da educação das relações étnico-raciais, Silva (2007, p. 490) afirma que: “A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais”.

Dentro desse contexto, a educação é um instrumento que forma consciência crítica e viabilização de transformações no mundo. Infelizmente tais transformações não acontecerão em um curto prazo. No entanto, quando é eficientemente divulgada e difundida, o saber da cultura da África, as chances de êxito no alcance das metas educacionais crescem, uma vez que atribuição do valor devido a esta cultura gera redução significativa de preconceito, principalmente os que abarcam questões de cor de pele e a religiosidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por um longo período, movimentos negros pressionaram as instituições governamentais para que fossem tomadas medidas que minimizassem o impacto negativo que o período da escravidão acarretou para os negros brasileiros. Uma vez que, paulatinamente, essas conquistas farão a diferença na sociedade, pois, o povo precisa ver a realidade que se esconde por trás de uma dita democracia e igualdade. Sendo assim, o professor necessita de formação continuada e/ou outros cursos que o faça conhecer a História da África e a cultura africana, pois não há ensino quem não se tem conhecimento. O docente também deve criar estratégias pedagógicas que viabilizem a aprendizagem e que gerencie o tempo para tais aplicações. O trabalho encontrará as mais diversas situações que inviabilizam o processo ensino-aprendizagem, como: a resistência, o racismo, a religiosidade e qualquer tema que lhe seja diferente.



Portanto, é papel do professor gerar outros enfoques, os quais facilite alcançar suas metas com eficiência. Na escola os docentes agem como pais, pois contribuem para reduzir as falhas trazidas dos lares de seus educandos, além de preencher o papel de um psicólogo, pois é auxiliam os educandos a vencerem os estigmas e superar os preconceitos, contribuindo para gerar e preservar um clima de respeito em sala de aula e fora dela, contribuindo para que seus educandos sejam multiplicadores, mesmo fora da instituição escolar.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09.01.03: altera a lei 9394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-brasileira e Africana”. Brasília. 2003

DA SILVA JR, Juarez C. Não queríamos ser racistas: uma reação aos que insistem em dizer que não somos uma nação com problemas de cor (Fig. 01). We didn't want to be racist: a reaction to who persists in the speech that we aren't a nation with skin color problems.4490. Disponível em: [http://amazonida.orgfree.com/movimentoafro/nao\\_queriamos\\_ser\\_racistas.PDF](http://amazonida.orgfree.com/movimentoafro/nao_queriamos_ser_racistas.PDF). Acesso em: 24 jul. 2021

CASTRO, Ubiratan. In. CLAY, Vinicius. Comemorado pelo negro: afro-descendentes atestam que há novas formas de opressão. In. Jornal A Tarde. Salvador, 14 maio 2002.

DINIZ, Flávio Guimarães. (re) discutindo pré-noções sobre o conteúdo de África no ensino de geografia através do uso do cinema na educação básica. Revista Tamoios, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 101 - 110, set. 2011. ISSN 1980-4490. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/1689>>. Acesso em: 24 jul. 2021.

FLORESTAN, Fernandes. “Projeto de Lei, emenda Constitucional.” In. Revista de História. São Paulo. Nº 129-131. ago./dez./93 a ago./dez/94. p.238-240.

GONÇALVES, Luís Alberto de Oliveira. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, Eliana Lima Teixeira, (org.) 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: 2000, Ed. Autêntica. P. 335 a 346.

MBEMBE, Achille. Crítica da Razão Negra. Antígona, Lisboa, 2014.

NECROPOLÍTICA, Mbembe A. Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: n-1 edições, 2018.

NOGUEIRA, O. O povo brasileiro. A formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

MORAES, Fabiana. No país do racismo institucional: dez anos de ações do GT Racismo no MPPE/ Fabiana Moraes; Coordenação Assessoria Ministerial de Comunicação Social do MPPE, Grupo de Trabalho sobre Discriminação Racial do MPPE - GT Racismo. -- Recife: Procuradoria Geral de Justiça, 2013.

MARCONI, M. A. LAKATOS, E. M. Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

NUNES, Ranchimit Batista. Tentando entender a diferença: Por que afrodescendente e não negro, pardo, mulato, preto. In: I Congresso da UFPI sobre gênero, educação e afrodescendência: experiências e conquistas. 2013.

OLIVEIRA, Gabriela da Silva. O ensino de África nas aulas de geografia e a implementação da lei 10.639/03. Revista Tamoios, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 90 - 100, set. 2011. ISSN 1980-4490. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/1704>>. Acesso em: 16 ago. 2021.

ROCHA, Glauber Henrique Corrêa. Dificuldades para implementação da lei 10.639: A influência dos valores religiosos sobre os temas apresentados no texto da lei. Revista Tamoios, v. 7, n. 1, p. 51-59, 2011. disponível em < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/1700>> acesso em agosto de 2021.

SANTOS, Cesar Augusto Caldas; DA COSTA, Raphael Luiz Silva. Materiais didáticos à luz da lei 10.639/03: por um ensinar e aprender uma geografia anti-racista. Revista Tamoios, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 25-36, set. 2011. ISSN1980-4490. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/1748>>. Acesso em: 16 ago. 2021.

SANTOS, M. F. Movimento negro e relações raciais no espaço acadêmico: trajetórias socioespaciais de estudantes negros e negras na Universidade Federal de Goiás. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SANTOS, Renato Emerson dos. A LEI 10.639 E O ENSINO DE GEOGRAFIA: CONSTRUINDO UMA AGENDA DE PESQUISA-AÇÃO. Revista Tamoios, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 04 - 24, set. 2011. ISSN 1980-4490. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/1702>>. Acesso em: 07 jul. 2021.

SILVA, Claudilene Maria. Práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras: a volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento. Tese (Tese em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SILVA, Mayalu Matos e Souza, Rosane Marques de. No país do Racismo Institucional: dez anos de ações do GT Racismo no MPPE. Ciência & Saúde Coletiva [online]. 2016, v. 21, pp. 649-650. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232015212.07552015>>. – Acessado em: 08 ago 2021.

SOUZA, Florentina da Silva e Pereira, Leticia Maria da Souza. Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços. Educar em Revista [online]. 2013, n. 47 [Acessado 28 Jul 2021] , pp. 51-65. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000100005>>.

KILOMBA, Grada. Descolonizando o conhecimento: Palestra-Performance de Grada Kilomba. 2016. Tradução de Jessica Oliveira. Disponível em: <https://joacamillopenna.files.wordpress.com/2018/05/kilomba-grada-ensinando-a-transgredir.pdf>.

# Organizadora

## Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Possui graduação em PEDAGOGIA pela Universidade Federal do Amazonas (2005). Mestra em Educação - Universidad de Los Pueblo da Europa - UPE e Unidade de San Lourenço - PY T. Doutora em Ciência da Educação pela Unversidad de San Lourenço - Asución- PY. (2018) Reflito nesta frase de Anísio Spínola Teixeira “A educação não é um privilégio, mas um direito de todos.

# Índice Remissivo

## A

*ações afirmativas* 328  
*administração* 287, 288, 289, 290, 291, 292, 294, 295, 296, 297, 299  
*afetividade* 280, 281, 283, 285  
*aluno* 194, 195, 196, 197, 201, 202, 204, 206, 207  
*aprendizagem* 5, 6, 7, 8, 12, 124, 125, 126, 128, 129, 132, 133, 135, 194, 195, 197, 198, 201, 206, 242, 243, 244, 246

## C

*caso de ensino* 138, 141, 142, 146  
*cidadania* 227, 228, 230, 233, 237, 238  
*comunicação* 10, 301, 302, 306, 309, 310, 314, 316  
*criança* 242, 243, 244, 245

## D

*dificuldades* 8, 69, 71, 73, 74, 193, 194, 195, 197, 198, 201, 205, 206  
*docente* 39, 43, 48, 194

## E

*EaD* 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256  
*educação* 7, 9, 12, 27, 28, 29, 30, 32, 34, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 49, 51, 207, 208  
*educação profissional* 227, 229, 231, 232, 233, 235, 237, 238, 239, 240  
*educação técnica* 92  
*educacional* 4, 11, 327, 328, 329  
*ensino* 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 193, 194, 195, 196, 199, 206, 207, 242, 243, 244  
*ensino-aprendizagem* 7, 8, 39, 40, 41, 43, 44, 48, 49, 50, 51, 194, 195  
*ensino básico* 10, 11, 318, 319, 321, 324  
*ensino médio* 5, 6, 7, 8, 10, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 227, 228, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 237, 238, 239  
*ensino remoto* 69, 71, 74, 76, 77  
*ERE* 6, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76  
*escola* 5, 7, 8, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 194, 195, 196, 200, 201, 203, 204, 205, 206

*escolar* 4, 7, 8, 12, 124, 125, 126, 127, 128, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 195, 198, 206  
*escrita* 8, 10, 12, 193, 194, 195, 197, 198, 200, 201, 202, 206, 208  
*estatística* 138, 141, 146, 147, 148

## F

*família* 5, 7, 8, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 206  
*família-escola* 39  
*fatores* 7, 8, 149, 150, 151, 153, 159, 160, 161, 162, 206  
*filosofia* 9, 258, 259, 260, 262, 263, 264, 265, 266  
*formação* 5, 9, 10, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 195, 196, 200, 203, 206, 207

## G

*geometria* 6, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 89, 90  
*geometria analítica* 6, 80, 81, 82, 83, 84, 89, 90  
*gestão* 10, 12, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300  
*gestão pública* 287  
*gramática* 302, 309, 310  
*grupos* 41, 46, 207

## H

*hermenêutica* 92, 93, 95, 96, 97, 98, 102, 103, 104  
*história* 5, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 204  
*histórico-dialético* 92, 93, 98, 99, 102, 103  
*humana* 9, 226, 228, 231, 232, 233, 234, 236, 238, 239

## I

*inclusão* 11, 327, 328, 331  
*indisciplina* 7, 124, 125, 126, 127, 131, 133, 134, 135  
*inovador* 10, 318, 319, 321, 322, 324, 325  
*interpretação* 8, 193, 194, 197, 198, 199, 201, 205, 206, 208

## J

*jogo de escalas* 105, 106, 107, 108, 109, 110

## L

*leitura* 8, 10, 12, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207

*língua inglesa* 5, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 35, 36, 37

*livro didático* 14, 17, 18, 23, 196

## M

*matemática* 5, 6, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25

*matrículas* 5, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66

*metodologias* 194, 198, 206

*micro* 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112

*música* 280, 281, 282, 283, 284, 285

## O

*obesidade* 7, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147

## P

*pandemia* 6, 12, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 199

*perspectiva* 106, 107, 108, 110, 204

*problemas* 6, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 89, 90, 194, 197, 200, 202, 206

*processo* 7, 8, 9, 11, 12, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 194, 195, 196, 197, 203, 205, 206

*professores* 5, 12, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 194, 199, 203, 204, 205, 206

*pronúncia* 302, 310

## Q

*qualitativa* 92, 93, 104, 199, 206, 207, 208

## R

*racismo* 328, 329, 332, 333, 336, 337

*resolução* 6, 80, 81, 83, 84, 85, 87, 89, 90, 202

## S

*saúde mental* 8, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 190

*serviço social* 8, 179, 180, 181, 182, 183, 188, 189, 190, 191

*socialização* 242, 245

*sociedade* 9, 150, 152, 153, 160, 162, 198, 200, 203

## T

*tempo integral* 9, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278

*trabalho* 7, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239

*transtornos mentais* 180, 186, 189

## V

*violência* 7, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164

