

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
DESENVOLVIMENTO HUMANO
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Tatiana Aparecida Cleto Oliveira Tardelli

**EXPRESSÕES DA QUESTÃO SOCIAL E APRENDIZAGEM:
PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DE ESCOLAS DA REDE ESTADUAL**

Taubaté – SP

2021

Tatiana Aparecida Cleto Oliveira Tardelli

**EXPRESSÕES DA QUESTÃO SOCIAL E APRENDIZAGEM:
PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DE ESCOLAS DA REDE ESTADUAL**

EXPRESSIONS OF THE SOCIAL QUESTION AND LEARNING: PERCEPTION OF
TEACHERS OF STATE NETWORK SCHOOLS

Dissertação apresentada à Banca para Defesa, requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Políticas Sociais e Formação.
Linha Pesquisa: Desenvolvimento Humano, Identidade e Formação.
Orientadora: Profa. Dra. Angela Michele Suave

Taubaté – SP

2021

Tatiana Aparecida Cleto Oliveira Tardelli

**EXPRESSÕES DA QUESTÃO SOCIAL E APRENDIZAGEM:
PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DE ESCOLAS DA REDE ESTADUAL**

Dissertação apresentada à Banca para Defesa, requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Políticas Sociais e Formação.
Linha Pesquisa: Desenvolvimento Humano, Identidade e Formação.
Orientadora: Profa. Dra. Angela Michele Suave

Data: 27/10/2021

Resultado: Aprovada

BANCA EXAMINADORA

Presidente: Profa. Dra. Ângela Michele Suave - Universidade de Taubaté

Membro: Profa. Dra. Elisa Maria Andrade Brisola - Universidade de Taubaté

Membro: Profa. Dra. Kátia Hale dos Santos - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

DEDICATÓRIA

À minha família, minha base e estrutura.

Aos professores que me inspiraram.

A todos os professores que não esmorecem em meio aos desafios.

E aos que acreditam fortemente no poder transformador da Educação.

AGRADECIMENTOS

Em especial, agradeço a Deus por tantas graças, por me preparar para alcançar mais essa etapa tão importante de minha vida, pela força e sabedoria para realização desta pesquisa.

Aos meus pais, Ana Maria Cleto Oliveira e José Aparecido de Oliveira, pelo incentivo, pela compreensão, pelas orações, pelo amor e cuidado dedicados.

Ao meu esposo, Leandro Soares Tardelli, por me encorajar, apoiar, pela paciência e compreensão ao longo deste processo árduo de estudo e dedicação.

Agradeço imensamente a minha orientadora Profa. Dra. Angela Michele Suave pelo acolhimento, paciência, por compartilhar tantos saberes, pelos incentivos, apoio e por me lapidar nessa trajetória acadêmica.

À Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon pelos preciosos conselhos que foram decisivos na minha escolha pelo mestrado acadêmico em Desenvolvimento Humano.

À Instituição UNITAU pela oportunidade e por contribuir no meu desenvolvimento acadêmico.

Aos colegas de mestrado, pelo apoio, incentivo e palavras de encorajamento. Sobretudo, à querida Lilian Vinhas, pela parceria nos estudos, pela companhia nas idas e vindas à universidade e pelas conversas edificantes.

Aos professores do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano, pelas preciosas contribuições em especial à Profa. Dra. Elisa Maria Andrade Brisola e Profa. Dra. Rachel Duarte Abdala.

Às professoras entrevistadas pelas valiosas contribuições para essa pesquisa, pela garra e determinação que dedicam a essa profissão tão encantadora e desafiadora.

Às professoras da banca, Profa. Dra. Elisa Maria Andrade Brisola e Profa. Dra. Kátia Hale dos Santos pelos apontamentos e indicações que engrandeceram esse estudo.

Que nunca falte a força necessária para lutarmos por uma educação mais humanitária e emancipadora. Que continuemos firmes nessa luta.

Enfim, meu profundo e sincero agradecimento a todos os professores que passaram pela minha vida e que compartilharam seus saberes de maneira a contribuir para o processo da minha formação.

Gratidão!

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera.

Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.

(PAULO FREIRE, 1992)

RESUMO

Há tempos ouve-se falar do fracasso escolar como o insucesso de estudantes no seu desenvolvimento escolar que tende a culminar em reprovações e evasão escolar. A expressões da questão social relacionadas à criminalidade, violência, pobreza, ao desemprego entre outras circunstâncias concebidas a partir das desigualdades sociais decorrentes do sistema capitalista de produção, poderiam impactar nesse processo? A partir da importância de se debater as expressões da questão social supracitadas no contexto da escola, a presente pesquisa teve como objetivo conhecer a partir da percepção dos professores os impactos das expressões da questão social no processo de aprendizagem desses estudantes. Para tanto, foi realizado um estudo de caráter qualitativo. Como instrumento de coleta de dados, foi usada a entrevista por meio de um roteiro semiestruturado. Participaram da pesquisa 6 professoras que ministram aulas para turmas do 5º ano do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino de um município de São José dos Campos, localizado no Vale do Paraíba Paulista. Para análise dos dados, utilizou-se como recurso o método de triangulação de dados. Os dados foram organizados com base nas categorias estabelecidas na construção do roteiro de entrevista semiestruturado: caracterização do município, perfil das entrevistadas, as expressões da questão social identificadas, a percepção das relações das expressões da questão social no processo de ensino-aprendizagem, encaminhamentos, contribuições da ação docente, possibilidades de mudança da realidade atual dos estudantes em questão e ensino-aprendizagem e pandemia. A partir das percepções das professoras constatou-se que esses alunos carecem de um local e de materiais em casa para realizar os estudos; faltam condições socioeconômicas aos pais/responsáveis e participação mais ativa destes em relação à rotina e envolvimento quanto aos assuntos relacionados ao desenvolvimento escolar dos filhos, as questões do âmbito emocional e defasagem escolar e de recursos didáticos nas escolas como materiais, computadores e acesso à internet. Tais aspectos sob a perspectiva docente tendem a acentuar ainda mais as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Relataram que as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos se resumem principalmente a leitura, a interpretação, a produção de textos, a resolução de problemas matemáticos e cálculos. Há alunos que apresentam defasagens expressivas em relação aos conteúdos do 5º ano do Ensino Fundamental. Em suma, há de considerar os múltiplos agentes que podem contribuir para o fracasso escolar, como as condições do estudante (físicas, cognitivas e emocionais) decorrentes do contexto escolar e social em que está inserido. Portanto, faz-se necessária a implementação de políticas sociais, que consigam atender as demandas relacionadas às expressões da questão social, as quais esses estudantes estão submetidos, aliadas a políticas educacionais efetivas, de maneira a promover um processo de ensino-aprendizagem mais significativo, prazeroso e emancipador do ponto de vista do aspecto político, a considerar os escritos de Marx (2010) em que a emancipação humana não é possível na sociedade capitalista em que se prima pela desigualdade e pela propriedade privada.

PALAVRAS-CHAVE: Questão social. Professores. Ensino-Aprendizagem. Desenvolvimento Humano.

ABSTRACT

For some time now, we hear about school failure as the failure of students in their school development that sometimes culminates in school failure and dropout. Could expressions of the social issue related to crime, violence, poverty, unemployment, among other circumstances conceived from the social inequalities arising from the capitalist production system, impact this process? From the importance of debating the expressions of the social issue mentioned above in the context of the school, the present research aimed to know, from the perception of teachers, the possible impacts of the expressions of the social issue in the learning process of these students. Therefore, a qualitative study was carried out. As data collection instruments, the interview was used through a semi-structured script. Six teachers who teach classes for the 5th year of Elementary School in the state education system of a municipality in the Vale do Paraíba Paulista participated in the research. For data analysis, the data triangulation method was used as a resource. The data were organized based on the categories established in the construction of the semi-structured interview script: profile of the interviewees, the expressions of the social issue identified, the perception of the relationship between the expressions of the social issue and learning, learning commitments, referrals, contributions to the action teaching and possibilities of changing the current reality of the students in question. From the teachers' perceptions, it was found that these students lack a place and materials at home to carry out their studies in an organized manner; the parents/guardians lack socioeconomic conditions and their more active participation in the routine and involvement in matters related to their children's school development, emotional issues and school lag, further accentuate the difficulties in learning. They reported that such commitment to learning consists mainly of reading, interpreting, producing texts, solving problem situations and calculating. There are students who present significant lags in relation to the contents of the 5th year of Elementary School. In short, multiple agents that can contribute to school failure must be considered. It is necessary to analyze the student's conditions (physical, cognitive and emotional), the school context and the social environment, social context. Therefore, it is necessary to implement social policies that are able to meet the demands related to the expressions of the social issue to which these students are subjected, combined with effective educational policies, in order to promote a more meaningful, pleasurable and emancipatory learning process.

KEYWORDS: Social question. Teachers. Teaching-Learning. Human Development

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – São José dos Campos – organização territorial	69
Figura 2- Representação ilustrativa da educação em tempos de pandemia e a desigualdade social quanto aos recursos tecnológicos	80
Figura 3 - Representação ilustrativa do ensino a distância e a desigualdade no acesso à internet	81
Figura 4 – Representação ilustrativa da educação em tempos de pandemia e a questão da fome	88

LISTA DE QUADROS OU TABELA

Quadro 1 – Perfil dos participantes da pesquisa	73
Quadro 2 - Relação de alunos expostos às expressões da questão social	74
Quadro 3 - Principais motivos do acolhimento de crianças e adolescentes em abrigos no ano de 2012	94
Quadro 4 - Fracasso escolar: níveis e indicadores para interpretação	104
Quadro 5 - Principais dificuldades dos estudantes nos conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática	105

ABREVIações E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFAM	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEP	Conselho de Ética e Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FIES	Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FUNABEM	Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor
HEM	Habilitação Específica para Exercício do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPAS	Organização Pan Americana de Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNBEM	Política Nacional de Bem-Estar do Menor
PPA	Plano Plurianual

PROUNI	Programa Universidade para Todos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAM	Serviço de Assistência ao Menor
UNITAU	Universidade de Taubaté

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
1.1 Problema	19
1.2 Objetivos	21
1.2.1 Objetivo Geral	21
1.2.2 Objetivos Específicos	21
1.3 Delimitação do Estudo	21
1.4 Relevância do Estudo	22
1.5 Organização da Dissertação	23
2. REVISÃO DE LITERATURA	24
2.1 A Questão Social	24
2.2 Panorama da Pesquisa: Expressões da Questão Social no Brasil	28
2.3 A Escola e a Política Educacional Brasileira	33
2.4 O Processo de Ensino-Aprendizagem e Atuação Docente	43
3. METODOLOGIA	61
3.1 Delineamento da Pesquisa	61
3.2 Tipo de Pesquisa	61
3.3 População e Amostra	62
3.4 Instrumentos	63
3.5 Procedimentos para coleta de dados	64

3.6 Procedimentos para análise de dados	66
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	68
4.1 Caracterização do Município	68
4.2 Perfil das Entrevistadas	73
4.3 Expressões da Questão Social	74
4.4 As Expressões da Questão Social no Âmbito Escolar: Impactos da Pandemia, Fome, Moradia, Criminalidade e Institucionalização	75
4.5 Relação das Expressões da Questão Social com a Aprendizagem	97
4.6 Impactos no Desenvolvimento Escolar e o Analfabetismo	105
4.7 Contribuições da Ação Docente e as Possibilidades de Mudança da Realidade Atual	115
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	132
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	146
ANEXO B – OFÍCIO	148
ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA	149
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	152

1 INTRODUÇÃO

A escola constitui-se num espaço social privilegiado ao processo de ensino-aprendizagem e também complexo em que as diversidades ficam mais expostas e as particularidades dos estudantes requerem uma compreensão das relações na sociedade capitalista de produção, ou seja, considerar o impacto das desigualdades na vida de cada sujeito, o que se denomina de expressões da “questão social”

As “expressões da questão social”, sob uma perspectiva mais ampla de sua definição, referem-se às situações relacionadas à pobreza, desemprego, violências, expressões das desigualdades capitalistas entre outras circunstâncias geradas pela desigualdade social na sociedade capitalista de produção. Segundo Iamamoto (2001), a questão social trata de uma junção de expressões das desigualdades sociais provenientes da sociedade capitalista, sem a intermediação do Estado e que, portanto, expressa desigualdades nos âmbitos sociais, econômicos, políticos e culturais, relacionadas ao gênero, ou de características étnico-raciais e formações regionais. Para Netto (2001), as expressões da questão social, são manifestações expressas relacionadas à desigualdade, desemprego, fome, doenças, penúria, desamparo e estão presentes na sociedade moderna.

Doravante, tem-se como objetivo desta pesquisa analisar os impactos das expressões da questão social na aprendizagem de estudantes do Ensino Fundamental I da rede estadual do município de São José dos Campos, localizado na região do Vale do Paraíba Paulista, na perspectiva do docente.

A partir das vivências da pesquisadora ao longo de sua trajetória acadêmica na graduação em Pedagogia, na especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, na atuação como professora das séries finais do Ensino Fundamental I e em trabalhos voluntários na área de Psicopedagogia em Unidades de Acolhimento Institucional¹ despertou-se o desejo de compreender mais sobre as manifestações da questão social e a aprendizagem sob a perspectiva do professor. Assim, destaca-se

¹ Unidades de Acolhimento Institucional é o termo legalmente utilizado para referir-se a Abrigo, que era utilizado antes da implementação do artigo 101 da lei 12.010/2009 ao qual propôs tal mudança. Nesta perspectiva, a transição na dinâmica do sistema de abrigamento deixa de ser assistencialista (deixa de abrigar) para cuidar e acolher, por esta razão a alteração na nomenclatura foi relevante, pois considerou o pressuposto de que toda criança necessita, além dos cuidados básicos (assistenciais) de cuidados afetivos, de respeito à individualidade e de convivências, sejam familiares ou sociais.

a importância de reflexões sobre a temática enunciada para o avanço do processo de consciência da comunidade escolar, envolvendo as implicações da desigualdade social, de modo a fomentar a busca por medidas e estratégias para promover avanços no desenvolvimento escolar dos estudantes.

O direito à Educação está assegurado pela Constituição Federal Brasileira, desde 1988, no qual ressalta no artigo 205, que: a educação é um direito de todos e que torna-se um dever do Estado, assim como da família, e assim estimulada com o apoio da sociedade (BRASIL, 1988). E assim é reforçado no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA, 1990), no artigo 53:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania, e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. direito de ser respeitado por seus educadores;
- III. direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV. direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V. acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

O ambiente escolar precisa estar a serviço e promover o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes. Para Freitas (2010) compete à escola a formação de sujeitos críticos, reflexivos, conscientes de seus direitos e deveres, de maneira a prepará-los em sua participação na sociedade, na sua (des) construção, visando à igualdade e justiça.

A referida autora enfatiza que a escola precisa:

[...] a cada momento fazer o aluno pensar, refletir, analisar, sintetizar, criticar, criar, classificar, tirar conclusões, estabelecer relações, argumentar, avaliar, justificar, etc. Para isto é preciso que os professores trabalhem com metodologias participativas, desafiadoras, problematizando os conteúdos e estimulando o aluno a pensar, a formular hipóteses, a descobrir, a falar, a questionar, a colocar suas opiniões, suas divergências e dúvidas, a trocar informações com o grupo de colegas, defendendo e argumentando seu ponto de vista (FREITAS, 2010, s/p).

Contudo, o cenário atual do Brasil, não tem atingido a população de maneira a desenvolver a promoção acadêmica e social. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018) aproximadamente 11,3 milhões de

peças acima de 15 anos são analfabetas, o que corresponde a 6,8% de analfabetismo. Quanto à desigualdade social, ela impacta diretamente a renda dos trabalhadores e promove as diferenças a nível educacional. Embora haja uma redução gradual no número de analfabetos, há de se reduzir o número de evasão escolar e desenvolver medidas mais eficientes de gestão pública, isso sem considerar o contexto atual de pandemia do novo coronavírus² que impactou severamente os trabalhadores mais pobres na realidade dos brasileiros.

Frente a isso, tem-se a atuação do docente neste contexto, as suas percepções, ações, indagações mediante ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, os processos que os impedem ou limitam de aprender. Este profissional tem um papel fundamental na sua formação e transformação, de modo a ampliar o conhecimento dos estudantes para além dos conteúdos escolares, de torná-los agentes de sua própria história, por meio do conhecimento da sociedade em que estão inseridos, de trazê-los à consciência e compreensão de como a sociedade pode atuar na sua maneira particular de agir e pensar. A atuação docente pode contribuir para a emancipação política dos sujeitos com vistas à busca pela transformação da sociedade para uma vida que lhe proporcione a emancipação humana³. Conseqüentemente o professor precisa e deve desenvolver ações juntamente com a equipe escolar e comunidade de maneira a atuarem coletivamente com a finalidade de promover e reivindicar melhorias nos âmbitos sociais e de recursos que possam promover o bom desenvolvimento escolar desses estudantes.

Na literatura, teóricos como Carrara (2017), Martins (2015), Patto (2010), e Lopez (2004) apresentaram dados relevantes da repercussão das expressões da questão social na vida escolar dos estudantes expostos a elas.

Carrara (2017) expõe a desigualdade social e os impactos emocionais decorrentes da violência doméstica, esses podem comprometer o desenvolvimento cognitivo e podem dificultar o processo de ensino-aprendizagem. As situações de falta de condições financeiras, condições sociais precárias, repressões psicológicas,

² Coronavírus: Um tipo de vírus, conhecido por SARS-CoV-2, encontrado na China em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, com alta propagação e contágio.

³ Na sociedade capitalista como bem dito por Marx não é possível a emancipação humana, somente com a abolição da desigualdade e das classes sociais que poderá se chegar a esse patamar na humanidade.

abusos, humilhações, castigos e fome tendem a desenvolver instabilidade emocional e falta de sentido nos estudos.

Martins (2015) corrobora que sob a exposição às expressões da questão social tais estudantes tendem a não permanecer na escola, favorecendo a evasão escolar. Essa situação pode ser justificada pelo fato deles estudantes apresentarem um sentimento de desvalorização mediante a situação econômica precária a que se encontram e na relação com outros estudantes em condições econômicas mais favoráveis. Patto (2010) destaca que as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem de crianças de classes sociais mais empobrecidas contam com determinantes institucionais e sociais.

Do ponto de vista metodológico foram realizadas entrevistas com docentes para a mapear os tipos de expressões evidenciadas nas turmas de 5º anos, do Ensino Fundamental I, por considerar uma série em que se espera que os estudantes estejam alfabetizados e com um repertório de conhecimento maior, o que favoreceu o processo de análise dos possíveis impactos, no desenvolvimento escolar.

Quanto à importância do tema, esta pesquisa consiste em contribuir para estudos que se relacionam ao processo de ensino-aprendizagem de crianças que são expostas às expressões da questão social, ainda recorrente no Brasil, e com o público docente em suas reflexões, especialmente em um momento em que a pobreza e crise do sistema econômico causam impactos profundos na Educação e que exigirá mudanças para atender a nova realidade.

1.1 Problema

A escola configura-se em um espaço que tende a promover o desenvolvimento social, mas também o emocional e principalmente o acadêmico de crianças e adolescentes. Concomitante a isso, na sociedade atual, verificam-se situações do cotidiano relacionadas à falta de acesso aos direitos sociais promovidas pela desigualdade. Estas são mais expressivas nos setores empobrecidos e certamente repercutem no ambiente escolar.

Conforme expõe Amaro (2011, p. 15-16) é na escola que:

habitam e interagem dinamicamente alunos, pais, professores e profissionais em geral. Cada um desses segmentos traz para a escola sua história de vida, sua expectativa social, seus valores, suas dificuldades e potencialidade e juntos consagram relações sociais de toda ordem. [...] Por causa dessa condição e permeabilidade, a escola passa a ser palco de problemas sociais de toda ordem. Relações familiares precarizadas, [...] desemprego, trabalho infantil, fome, violência, drogas e multiformas de discriminações sociais passam a fazer parte do cotidiano da escola [...].

É diante dessas demandas que o professor se torna responsável por proporcionar meios, situações ao processo de ensino-aprendizagem, por acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, por interagir, apoiar e trabalhar a relação entre a escola e a família, essencial para a trajetória escolar. Sua atuação não se limita ao âmbito escolar, mas também alcança os mais diversos aspectos da vida dos estudantes, sejam emocionais e/ou sociais. E que ao conhecer cada um dos que compõem a sua turma, busca em cada sujeito suas potencialidades e fragilidades.

O que é ser professor hoje? Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Diante dos falsos pregadores da palavra, dos marqueteiros, eles são verdadeiros amantes da sabedoria, os filósofos de que os falava Sócrates. Eles fazem fluir o saber - não o dado, a informação, o puro conhecimento - porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis” (GADOTTI,2003, p.3).

Gadotti (2003) destaca que os professores são agentes transformadores e formadores. E demonstram que por meio do estudo é possível transformar, ressignificar e buscar melhores condições de vida.

Sendo assim, diante do exposto, apresenta-se como problema: “Quais são os impactos das expressões da questão social no processo de ensino-aprendizagem de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental I de escolas da rede estadual do município de São José dos Campos, localizado na região do Vale do Paraíba Paulista, na perspectiva do docente”?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar os impactos das expressões da questão social no processo de ensino-aprendizagem de estudantes do Ensino Fundamental I da rede estadual do município de São José dos campos localizado na região do Vale do Paraíba Paulista, na perspectiva do docente.

1.2.2 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos da pesquisa consistem em:

- a) Verificar quais as manifestações das expressões da questão social estão presentes nas turmas de estudantes dos 5º anos das escolas selecionadas;
- b) Identificar a partir da perspectiva docente os aspectos das expressões da questão social que interferem no processo de ensino-aprendizagem desses estudantes e quais os impactos;
- c) Averiguar se há encaminhamentos especializados para atendimento psicopedagógico, entre outros, de modo a favorecer o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem desses estudantes.

1.3 Delimitação do estudo

Os estudos que buscam investigar as expressões da questão social e o contexto escolar trazem importantes reflexões, porém, constataram-se apenas as relações entre esses aspectos, sem uma análise mais profunda que traga elementos da totalidade das relações presentes no modo de produção capitalista, que é basilar para compreender as condições sociais dos sujeitos. Pode-se supor, por meio das leituras realizadas no decorrer da revisão de literatura, que este tema é comum, porém, verifica-se que, em sua maioria, as pesquisas foram realizadas de forma unilateral, ou seja, consistiu em expor que há relação entre as expressões da questão

social e o desempenho escolar, mas não foram expostos os seus impactos, tão pouco a dificuldade apresentada pelos estudantes.

A presente pesquisa abordou essa temática de maneira particular, no município de São José dos Campos, localizado no interior do Estado de São Paulo, na Região Metropolitana do Vale do Paraíba. Esse município, de acordo com o Censo (2010), possui 629 921 habitantes e uma extensão territorial de aproximadamente 1 100,66 km². É o 7º no estado de São Paulo em tamanho populacional e o 28º no país. Entre os dois Censos realizados nos anos de 2000 e 2010, o crescimento populacional foi de 1,57% ao ano. Apresenta-se em seis regiões (Central, Norte, Sul, Leste, Oeste e Sudeste) e um distrito. Possui 287 escolas, destas, 116 são da rede municipal, 81 da rede estadual e 90 da rede privada.

Optou-se por realizar tal pesquisa em escolas da rede estadual de ensino, pois nas imediações localizam-se famílias que apresentam dificuldades econômicas, unidades de acolhimento institucional – abrigos, bairros em que há moradores com condições de moradia precária, entre outras situações de desigualdades sociais, que constituem assim, os elementos das expressões da questão social.

Com isso, das 81 escolas da rede estadual, 44 referem-se ao Ensino Fundamental I. Portanto, foram selecionadas 5 escolas, localizadas nas respectivas regiões: Norte, Sul, Leste, Sudeste e Central. Cabe destacar que a região Oeste não possui escola da rede estadual do Ensino Fundamental I. Nas 5 escolas somam-se aproximadamente 250 alunos do 5º ano de Ensino Fundamental I e 10 professores.

1.4 Relevância do Estudo

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de apresentar os impactos das expressões da questão social e a aprendizagem de estudantes da rede pública de ensino, sobretudo da rede estadual. Essas escolas apresentam estudantes advindos de contextos que abrangem situações associadas à violência, desigualdades sociais, fome, entre outras que são advindas de fatores que são propriamente as expressões da questão social.

A relevância da presente pesquisa se constata ao elucidar os dados obtidos na comunidade escolar e conseqüentemente na sociedade, de maneira a trabalhar com

a consciência dos sujeitos que sofrem privações oriundas das desigualdades sociais presentes na sociedade capitalista de produção. Estudos que demonstram essa realidade são oportunos para uma mobilização social que reivindique políticas sociais como forma de se buscar meios ou estratégias para a garantia do direito à educação. Outro aspecto relevante consiste na importância de promover maior interação e condições que permitam aos estudantes a apropriação do espaço escolar e de políticas que venham a favorecer o acesso aos direitos sociais.

A pesquisa pode contribuir com estudos sobre Desenvolvimento Humano de caráter Interdisciplinar, pois consiste numa abordagem dos aspectos da questão social que poderão impactar o desempenho de estudantes da rede pública estadual de ensino.

1.5 Organização da Dissertação

A presente dissertação foi organizada de modo a contemplar a relação das expressões da questão social e seus impactos na aprendizagem e está organizada em cinco partes. A primeira parte apresenta a introdução, com o respectivo tema de pesquisa, assim como o problema, justificativa e objetivo geral e específico.

A segunda contempla a revisão de literatura a partir de um panorama das pesquisas já realizadas, com enfoque no tema abordado desta. A história da temática que envolve a gênese da questão social até os dias atuais, além da aplicação do termo “expressões da questão social” ao relacionar às manifestações da desigualdade social. Versa, ainda, sobre o processo de ensino-aprendizagem, assim como a escola a partir de um breve histórico até o momento atual, com enfoque no ensino e o papel docente na atualidade.

A terceira parte aborda o método empregado para alcançar os objetivos propostos, o perfil dos sujeitos da pesquisa bem como os procedimentos de análise.

Na quarta parte a partir dos dados obtidos precedem-se a análise e discussão. Para finalizar, a quinta parte expõe as considerações finais por meio das principais ideias apresentadas.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Para esta pesquisa optou-se pelo tipo de revisão narrativa de literatura. Trata-se de uma “revisão qualitativa que fornece sínteses narrativas, compreensivas, de informação publicada anteriormente” e sendo assim “constituem instrumentos educativos úteis dado juntarem muita informação num formato legível, e apresentarem uma perspectiva alargada do tópico em revisão”. (RIBEIRO, 2014, p.676)

Desta maneira a revisão de literatura narrativa apresentada consiste em desenvolver os aspectos relacionados à concepção e conceituação das expressões da questão social, assim como a escola e o papel do profissional docente.

2.1 A questão social

A gênese da questão social inicia-se no século XIX, entre 1830 e 1840, na Europa, em virtude das mudanças nos âmbitos sociais, políticos e econômicos decorrentes da revolução industrial (STEIN, 2000). Castel (1998) expõe que a questão social caracteriza-se, a partir da reflexão e consciência da população de suas reais condições de existência, no qual, simultaneamente, são os agentes e as vítimas da revolução industrial. A partir desse momento a classe proletária passa a lutar e reivindicar resoluções para as situações em que se encontravam referentes à fome, miséria, condições lastimáveis de emprego e moradias, entre outras.

Em suma, a questão social está atrelada à contradição capital *versus* trabalho. Consequentemente, a questão social abarca o sistema capitalista e as contradições entre o capital e o trabalho, assim como a contradição entre o proletariado e a burguesia. Com isso, a classe trabalhadora passa a comparar os rendimentos nesse processo, a identificar que eles produzem a riqueza por meio do trabalho, identificam as desigualdades apresentadas por meio dos baixos salários, e a exploração do trabalho a que é submetida.

Em relação à acumulação por parte da burguesia, Marx (2013, p. 251), apresenta a gênese da acumulação primitiva por meio da analogia do pecado original:

Essa acumulação primitiva desempenha na Economia Política um papel análogo ao pecado original na Teologia. Adão mordeu a maçã

e, com isso, o pecado sobreveio à humanidade. Explica-se sua origem contando-a como anedota ocorrida no passado. Em tempos muito remotos, havia, por um lado, uma elite laboriosa, inteligente e sobretudo parcimoniosa, e, por outro, vagabundos dissipando tudo o que tinham e mais ainda. A lenda do pecado original teológico conta-nos, contudo, como o homem foi condenado a comer seu pão com o suor do seu rosto; a história do pecado original econômico, no entanto, nos revela por que há gente que não tem necessidade disso. Tanto faz. Assim se explica que os primeiros acumularam riquezas, e os últimos finalmente, nada tinham para vender senão a sua própria pele. E desse pecado original data a pobreza da grande massa que até agora, apesar de todo o seu trabalho, nada possui a vender senão a si mesma, e a riqueza dos poucos, que cresce continuamente, embora há muito tenham parado de trabalhar.

A pauperização crescia nas classes trabalhadoras, em virtude da tendência capitalista de aumentar a taxa de exploração do trabalho, independentemente da produtividade. Alguns trabalhadores passaram a refletir sobre a situação em que se encontravam e isso ampliou a consciência desses sujeitos ao reconhecer tal situação de abuso. Posteriormente, com o poder de pressão destes, passaram a lutar contra às péssimas condições a que eram submetidos, o que desencadeou a questão social (PEREIRA, 2001).

A 'questão social' não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção, mais além da caridade e da repressão. (IAMAMOTO e CARVALHO, 2000, p.77).

De acordo com Pereira (2001), a questão social configura-se em uma das etapas mais elevadas, conflituosas e conscientes dos movimentos de classes submissas ao domínio social capitalista e que se exigem com notoriedade definições políticas aos sujeitos envolvidos.

A questão social se refere ao pauperismo absoluto dos trabalhadores assalariados. E com isso “qualquer esforço de precisão, neste domínio, deve ser saudado – muito particularmente porque favorece o esclarecimento das referências maiores a partir das quais ela é utilizada” (NETO, 2001, p.41). Pode se apresentar, de maneira abrangente, dentre essas a “representação de crises, tensões, desafios,

riscos, vulnerabilidades, desconstruções, discriminações, aporias, que efetivamente castigam a humanidade” (PEREIRA, 2001, p. 57).

Engels (2010) descreveu a situação da classe trabalhadora do sistema fabril na Inglaterra, desenvolvido na primeira metade do século XIX que promoveu uma situação que denota um marco histórico do capitalismo porque expõe o processo da revolução industrial. O autor evidenciou as péssimas condições do proletariado quanto à moradia, vestuário e à alimentação. Conseqüentemente, tal precariedade vivenciada por esta classe tornava os trabalhadores susceptíveis a doenças, instaurando assim, uma situação degradante de sobrevivência.

A mercadoria nesse processo era a “mão de obra”, ou seja, a força de trabalho dos operários que se encontravam rendidos à burguesia, essa tinha o controle da vida e da morte dos trabalhadores e os submetia a uma situação semelhante à da escravidão. Mulheres e crianças trabalhavam nas fábricas. As mulheres eram violentadas sexualmente, as crianças por trabalharem, não frequentavam as escolas, conseqüentemente, eram privadas do desenvolvimento intelectual. A partir desse momento histórico instaura-se um processo desumanizador dessa classe (ENGELS, 2010).

Contudo, os sujeitos conscientes desse cenário passaram a refletir sobre as necessidades sociais, associadas à realidade de pauperização advinda da sociedade capitalista de produção, que tem base na exploração do trabalho. Por conseguinte, esses sujeitos se uniram, e com o poder de pressão possibilitaram a consciência das péssimas condições a que eram submetidos (PEREIRA, 2001).

Assim, entende-se que a ‘questão social’ refere-se as próprias expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária que ingressou no cenário político da sociedade capitalista como protagonista, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. “É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção, mais além da caridade e da repressão”. (IAMAMOTO e CARVALHO, 1983, p.77).

Segundo Iamamoto (2001, p. 27) “desde os anos 80, é sustentado que a questão social, é indissociável das relações sociais capitalistas, nos marcos da expansão monopolista e de seu enfrentamento pelo Estado”. E pode ser entendida como o resultado do processo de trabalho da sociedade capitalista, assim como os

conflitos que permeiam o cotidiano de quem a vivencia. Suas manifestações referem-se às situações de desigualdades, exclusão, abusos e resistências, nas mais diferentes classes sociais, entretanto, nas mais empobrecidas tais fatores apresentam-se de maneira acentuada (TAVARES, 2001).

De acordo com Pereira (2001), a questão social configura-se em uma das etapas mais elevadas, conflituosas e conscientes dos movimentos de classes submissas ao domínio social capitalista e que se exigem com notoriedade as definições políticas aos sujeitos envolvidos e pode se apresentar de maneira abrangente, dentre essas a “representação de crises, tensões, desafios, riscos, vulnerabilidades, desconstruções, discriminações, aporias, que efetivamente castigam a humanidade” (PEREIRA, 2001, p. 57).

É nesse sentido, que, nesta pesquisa, optou-se por se fazer uso e referência ao termo “expressões da questão social”, em vez de o termo vulnerabilidade social, de modo a explicitar e não limitar as relações sociais que abarcam toda a fundamentação já mencionada e como maneira de inferir a tal denominação adotada às manifestações desencadeadas e expressas pela questão social como fome, pobreza, abusos, violências, desemprego, entre outras. Contudo, sugere-se uma forma de se referir à questão social no seu sentido mais amplo que vai além da categorização de apenas vulnerabilidade, alcançando a totalidade das relações sociais no capitalismo.

Para tratar das expressões da questão social é importante um esclarecimento teórico a esse respeito. O termo “vulnerabilidade social” é comumente utilizado nas áreas de saúde, social, econômica, política, entre outras. Para tanto, faz-se necessária a apresentação de sua origem etimológica e posterior conceituação deste termo sob a perspectiva da amplitude de seu significado e atribuições.

Vulnerabilidade é uma palavra de origem latina, derivando de *vulnus* (eris), que significa “ferida”. Assim sendo, a vulnerabilidade é irredutivelmente definida como susceptibilidade de se ser ferido. Esta significação etimológico-conceitual, originária e radical, mantém-se necessariamente em todas as evocações do termo, tanto na linguagem corrente como em domínios especializados, não obstante o mesmo poder assumir diferentes especificações de acordo com os contextos em que é enunciado (NEVES, 2006, P. 158).

A partir da exposição realizada por Neves (2006) entende-se que a vulnerabilidade está relacionada a uma possível fragilidade e ou perda.

Para Cutter (2011, p. 2) a vulnerabilidade refere-se ao:

[...] potencial para a perda. A vulnerabilidade inclui quer elementos de exposição ao risco (as circunstâncias que colocam as pessoas e as localidades em risco perante um determinado perigo) quer de propensão (as circunstâncias que aumentam ou reduzem a capacidade da população, da infraestrutura ou dos sistemas físicos para responder a e recuperar de ameaças ambientais). Embora estes conceitos tenham sido já muito discutidos na literatura, estas definições tão simples e genéricas apreendem a essência da vulnerabilidade.

As autoras Carmo e Guizardi (2018, p.2) destacam que “a vulnerabilidade denota a multideterminação de sua gênese não estritamente condicionada à ausência ou precariedade no acesso à renda, mas às fragilidades de vínculos afetivo-relacionais e desigualdade de acesso a bens e serviços públicos”.

A partir das contribuições dos teóricos mencionados, verifica-se a amplitude da utilização do termo vulnerabilidade que se infere a uma situação mais focalizada. É a partir desse ponto de vista, que este estudo, compromete-se com uma conceituação mais ampla do referido termo, justamente pelo fato de tratar de fragilidades da esfera da questão social que diz respeito à universalidade das relações sociais que se materializa em situações particulares, incide diretamente na vida de sujeitos que podem ter ações singulares e comunicar-se com essa realidade dialeticamente.

2.2 Panorama da pesquisa: expressões da questão social no Brasil

Entre os séculos XVI e XVIII, o Brasil é visto como fornecedor de artigos de exportação na forma de matéria-prima. Sob os moldes de um sistema colonial, do qual reforça o “*caráter conservador de modernização operada pelo capitalismo brasileiro*”. (SANTOS, 2008, p. 58) O modo de produção não estava definido, e permeava entre escravista, feudal, capitalista (pré-capitalistas) ou ainda uma combinação desses modos.

Em extensão territorial, as áreas feudais somadas eram muito maiores do que as áreas escravistas, mas a sua população era muito menor.

De modo geral, viviam isoladas, misturando relações feudais e economia natural.

As relações feudais⁴, por vezes, misturavam-se às escravistas. O proprietário do engenho era, por vezes, proprietário de grandes extensões no interior, obtidas à base do direito feudal, e detentor, por todos os motivos, de privilégios senhoriais (*apud* SODRÉ, 1990, p. 84).

A produção colonial era desenvolvida por meio do latifúndio de monocultura extensiva com enfoque na exportação. A abolição da escravidão em 1888 e posterior proclamação da República em 1889 foram eventos importantes que favoreceram a imigração e permanência desses, tornando-os colonos, pois havia grande necessidade de mão-de-obra nas fazendas de café. (SANTOS, 2008)

Nos moldes da produção escravista em que o trabalho escravo não permitia a viabilização do capitalismo, a considerar que este promovia a divisão de classes e trabalho livre, no regime de colonato, os colonos recebiam parte da remuneração em dinheiro, o que configurava trabalho assalariado e conseqüentemente parte do núcleo do capitalismo.

O colono era obrigado a ficar na fazenda, sem liberdade para deixá-la exceto em casos de permissão expressa do fazendeiro.

Nas fazendas havia a casa do fazendeiro, estrebarias, carpintarias, oficinas, ferrarias, senzalas, terreiros para a secagem do grão colhido, tulhas para armazenagem etc. Entretanto, o modelo de organização empresarial diferia da cultura canavieira escravocrata, porque havia uma imprescindível vinculação com os demais setores produtivos, e a mão-de-obra escrava era suplementada com a mão-de-obra imigrante, dos meados do século passado, e, após a abolição da escravatura, mudam também as relações de trabalho e também a forma de organizar a produção nas fazendas. Surge também um incipiente mercado interno e o imigrante não é só produtor de alimentos, mas também de bens de consumo manufaturados (NAKAGAWARA, 1994, p. 271-272).

Os fazendeiros consideravam os colonos livres no que se refere à compra de suas mercadorias, serviços e à venda de sua força de trabalho. No entanto, existia uma relação de semelhante ao regime escravista, pois rendiam os colonos no âmbito

⁴ Cabe destacar que Sodré ao captar os principais elementos da formação social do Brasil utilizou o conceito de modo de produção brasileiro e o caracterizou como feudal. Isso desencadeou polêmica e controvérsias quanto a formação sócio histórica. Para Sodré, o Brasil apresentava algumas particularidades do feudalismo, porém não se tratava de uma reprodução idêntica das instituições europeias. Em virtude dessas particularidades, de maneira a facilitar a compreensão, Sodré enfatiza que nesse processo histórico tratava-se de um feudalismo à brasileira (PINHEIRO, et al, 2015).

econômico ao pagar pela força de trabalho antecipadamente. Com isso, para não perderem tal investimento, mantinham os imigrantes em um esquema de cativo, sendo assim, não eram trabalhadores completamente livres. Cabe destacar que no capitalismo, o pressuposto é que os trabalhadores sejam livres e no século XVIII o capitalismo estava voltado para a industrialização.

A produção cafeeira era exportada, com isso configurava-se em um “modelo agroexportador resulta da conjugação de uma série de fatores de produção a baixo custo, especialmente a força de trabalho, que possibilitavam a produção de matérias-primas relativamente baratas”. (SANTOS, 2012, p.62). Ao longo do tempo o preço de seus produtos primários passariam por um declínio no valor em relação aos produtos manufaturados. Tal situação os mobilizariam a produzir e vender cada vez mais no mercado internacional de modo a obter a mesma quantidade de produtos manufaturados importados dos países industrializados, isso justifica o conceito de capitalismo retardatário, ou seja, na perspectiva exposta, empobreceriam cada vez mais. Nesse sentido, a industrialização seria o caminho.

Mais precisamente, se as fazendas de café exploravam trabalho assalariado, obviamente que esses sujeitos demandavam, no mercado, os produtos necessários à reprodução de sua força de trabalho – fundamentalmente alimentos e manufaturados de consumo. Esse foi exatamente o ramo da produção industrial que apareceu como uma rentável oportunidade de diversificação de investimentos associada ao auge da produção cafeeira (SANTOS, 2012, p.62).

Com mecanização do processo de beneficiamento do café cujo objetivo era aumentar a produção, algumas indústrias voltadas ao processamento do café passaram a se instalar no Brasil. Assim, a economia do café alavancou o desenvolvimento da indústria no estado de São Paulo e outras vieram para atender a cafeicultura.

A chamada fase da industrialização pesada ocorreu entre 1956 e 1961, com a consolidação do capitalismo brasileiro, no entanto, de acordo com Santos (2012), as particularidades da formação do capitalismo brasileiro apresentam caráter conservador quanto ao processo de industrialização, do qual não se desvincula de condições de atraso, o latifúndio permanece, assim como a agroexportação de produção primária, poder político às oligarquias rurais e autarquia da burguesia brasileira.

Evidencia-se a relação capital *versus* trabalho no país, repressão e a predominância de um contexto antidemocrático; êxodo rural; a dualidade entre trabalho rural e urbano, formal e informal; o aprofundamento da concentração de renda e das desigualdades sociais e regionais; a contínua desvalorização salarial; a fragilidade e focalidade das políticas de proteção social e das leis trabalhistas, sob uma lógica de “cidadania regulada”. É possível apontar que desde esse período, a flexibilidade e a precariedade se tornaram características estruturantes do regime de trabalho no país. (SANTOS, 2012)

Diante do exposto e sob o âmbito da questão social, destaca-se o desemprego, em que o regime de trabalho se evidenciou ao longo do processo como precário, instável, desvalorizado economicamente, com excessos quanto à força de trabalho e que acarretou o agravamento desse cenário entre os anos de 1980 e 1990. Isso desencadeou lutas e movimentos sindicais e configura o desemprego como uma das expressões da questão social que permanece na contemporaneidade.

De acordo com os dados obtidos do Instituto de Geografia e Estatística (IBGE, 2018) dos 209,3 milhões de habitantes do Brasil, aproximadamente 63,5 milhões de pessoas encontram-se em situação de pobreza. Deste total 26,8 milhões são extremamente pobres e 36,6 milhões são pobres. São consideradas pobres, as pessoas com a renda domiciliar per capita inferior ou igual a meio salário-mínimo. E as que se enquadram em situação de extrema pobreza vivem com renda domiciliar per capita mensal inferior ou igual a um quarto de salário-mínimo.

Com base nos dados do IBGE (2018), há aproximadamente 13,4 milhões de desempregados no Brasil. O desemprego desencadeia impactos consideráveis na vida daqueles submetidos a esse tipo de expressão da questão social, podem-se destacar os problemas psíquicos, sociais e conseqüentemente a fragilização de ordem financeira.

Para Stacciarini (2013), os expressivos números relacionados às desigualdades sociais no Brasil são decorrentes de mudanças de ordem política e econômica e seus impactos enfatizam as desigualdades do âmbito social e de renda das famílias, assim abalam as condições de sobrevivência das mesmas, minimizam as suas expectativas em relação à superação do estado de pobreza, corroborando para a sujeição aos serviços públicos disponíveis.

Em decorrência dessa desestabilização nas famílias trabalhadoras podem ser desencadeadas situações estressantes em crianças e adolescentes, promovendo consequências nos aspectos relacionados ao bem-estar social e psicológico (POLETTTO; KOLLER; DELL'AGLIO, 2009). Podem configurar-se num evento negativo de vida e se transformar em um fator de risco à medida que aumenta a probabilidade de promover problemas físicos, emocionais ou sociais, e conseqüente comprometimento no desenvolvimento da criança e do adolescente (POLETTTO; KOLLER; DELL'AGLIO, 2009).

Dentre as expressões da questão social, Santos (2012, p. 134) menciona como particularidade da questão social no Brasil a pobreza:

[...] expressão máxima da “questão social” – somente pode ser entendida quando considerada a partir da incapacidade de reprodução social autônoma dos sujeitos que, na sociedade capitalista remete, de modo central, à questão do desemprego. Sem esquecer, é claro, que também trabalhadores inseridos no mercado de trabalho, e portanto, empregados (formal e /ou informalmente) não estão isentos dos processos de pauperização. É claro também, para continuar no mesmo exemplo, que a pauperização remete a outros indicadores sociais, como acesso a saneamento básico, habitação, educação, que determinam, por sua vez, os indicadores de saúde e assim por diante.

A referida autora corrobora ao destacar que o desemprego enquanto “expressão da questão social, adquire o caráter de desemprego estrutural na economia brasileira desde que o capitalismo retardatário completa o seu ciclo, no auge da industrialização pesada” (SANTOS, 2012, p. 137).

Cabe ressaltar que de acordo com Santos (2012) o desemprego se manifesta como categoria que requer reflexões acerca das possibilidades e dos enfrentamentos para combatê-lo diante de distintos processos realizados em outras expressões da questão social, como a pobreza.

Ianni (1989, p.147) expõe sobre os aumentos significativos da diversidade nas atividades econômicas e a relação com as diversidades sociais e conseqüentes e crescentes desigualdades sociais.

Os surtos de atividades agrícolas, pecuárias, extrativistas, mineradoras e industriais, ao longo das várias repúblicas, assinalam os mais diversos movimentos de populações e negócios, de fatores econômicos ou forças produtivas. As crescentes diversidades sociais

estão acompanhadas de crescentes desigualdades sociais. Criam-se e recriam-se as condições de mobilidade social horizontal e vertical, simultaneamente às desigualdades e aos antagonismos.

Frente às desigualdades e antagonismos, Ianni (1989, p. 147) aponta que “o emprego, desemprego, subemprego e pauperismo tornam-se realidade cotidiana para muitos trabalhadores.” Dessa forma, os movimentos e lutas sociais, fazem-se necessários de modo a garantir aos trabalhadores, melhores condições de trabalho, entre outros aspectos básicos para promover o bem-estar destes como acesso aos direitos trabalhistas e políticos, à educação, à saúde, à habitação, entre outros.

Rocha (2000) assevera que o Brasil é um exemplo de país em que a pauperização de largas camadas ou elementos de sua população é resultado direto da má distribuição de renda, a considerar o produto nacional consideravelmente elevado para garantir o mínimo necessário aos mesmos.

2.3 A escola e a política educacional brasileira

A escola emergiu a partir de necessidades decorrentes das relações sociais, ou seja, advém de um processo que se estrutura tanto no âmbito individual quanto no coletivo, com isso integra as relações nos âmbitos: econômicos, políticos e culturais de uma sociedade. Sendo assim, a escola passou a se transformar ao longo do tempo, de maneira a atender à demanda ou à dinâmica da sociedade, de acordo com cada período histórico.

Contudo, caracteriza-se como uma instituição que atua na formação intelectual dos estudantes, assim como no desenvolvimento nos âmbitos sociais e emocionais.

De acordo com Luckesi (1999, p.78) a função essencial da escola:

[...] continua a ser a de mediar, para as novas gerações, a apropriação da cultura acumulada pela humanidade. A escola é uma instância privilegiada de tradução da pedagogia em prática docente, não porque se queira, mas porque a própria história da sociedade a constituiu assim.

As escolas no século XXI e o próprio processo educacional necessitam de adequações relacionadas às demandas das inovações tecnológicas, pois de acordo com Gadotti (2000, p.8): “a escola não pode ficar a reboque das inovações

tecnológicas. Ela precisa ser um centro de inovação. Temos uma tradição de dar pouca importância à educação tecnológica, a qual deveria começar já na educação infantil”.

Em pleno ano de 2020, sob o contexto da pandemia em virtude da COVID-19, em que o distanciamento social foi obrigatório, o recurso mais utilizado para promover o aprendizado dos estudantes ocorreu por meio da esfera tecnológica. Professores e alunos foram pressionados a adaptar-se a essa nova realidade do ensino remoto. E os desprovidos desses recursos, como computador, acesso à internet ou um aparelho celular, sofreram os impactos da desigualdade social.⁵

Quanto à escola, espera-se que atenda a todos os alunos, sob um viés emancipador da educação. Gadotti (2000) valida que é imprescindível que a escola atue em prol da classe mais empobrecida da sociedade – a trabalhadora -, pois, considera que a tecnologia tende a contribuir pouco para a emancipação dos excluídos se não for por meio do acesso aos direitos sociais.

Para expor a questão da escola e da política educacional brasileira faz-se necessário compreender como foi implementado o processo educacional no Brasil. Para elucidar esse contexto, utilizou-se as contribuições de Saviani (2007) em que organiza esse processo em quatro períodos descritos a seguir.

A origem da educação brasileira compreende o primeiro período histórico descrito por Saviani (2007) que abrange os anos entre 1549 e 1759, o qual inicia-se com a pedagogia jesuítica que associa processos de colonização, educação e catequese. O foco profissional é decorrente das especificidades das condições enfrentadas pelo Brasil nesse período. Intitulada como “pedagogia brasílica” sofreu os impactos da oposição, até mesmo entre a Ordem Jesuíta, e assim foi substituída pelo “*Ratium Studiorum*”, conhecido como um conjunto de regras formais, o método de Pedagogia Tradicional. Cabe destacar que esse método consagrou um sistema de estudos de ordem universal, elitista e humanístico (SAVIANI, 2007).

O segundo período entre 1759 e 1932, foi marcado pela criação das chamadas escolas de primeiras letras e pela reforma pombalina, movimentos sociais, atuação de pedagogos, reforma republicana, métodos de instrução e grupos escolares. A pedagogia era tradicional de cunho religioso e leigo (SAVIANI, 2007).

⁵ No capítulo que versa sobre os impactos da pandemia, esses aspectos serão detalhados e relacionados às ações do governo.

O terceiro período entre 1932 e 1969, consistiu-se na preponderância da pedagogia nova. Trata-se de um período marcado pela participação de pessoas envolvidas com o processo de renovação da educação e sua ampliação. Dentre elas, destacam-se Lourenço Filho, Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Francisco Campos, Gustavo Capanema, Lauro de Oliveira Lima e Paulo Freire. Esse último por liderar movimentos de educação popular, dentre outros aspectos de importância política e pedagógica ao país. Finaliza-se esse período com a crise da pedagogia nova e ascensão da pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2007).

O quarto período entre 1969 e 2001 estruturou-se com a concepção pedagógica produtivista, contudo há de se considerar a abordagem pedagógica e as contribuições de Paulo Freire como uma pedagogia progressista e de esquerda, dada a elucidação para o entendimento dos limites da ação escolar dos anos 1970, que fomenta estudos críticos em relação à pedagogia de visão reprodutivista vigente. Outros representantes assim como Freire, expuseram seus trabalhos de maneira a manifestarem-se em defesa da educação pública, como Bourdieu, Baudelot e Establet que lutaram contra a invasão neoliberal (Saviani, 2007).

Nesse cenário, é importante conhecer as políticas educacionais com a finalidade de compreender como são “as relações entre o Estado e a Sociedade na luta pelo reconhecimento da educação como direito, nos desafios da sua oferta e organização e nos conflitos decorrentes da busca por qualidade” (SOUZA, 2016, p. 12).

Saviani (2018) assevera que a política educacional brasileira apresenta limitações, dentre elas, destacam-se as de ordem tributária de origem histórica relacionadas às elites que são contrárias a permanência de escolas públicas e um possível enfraquecimento de medidas educacionais decorrentes desse contexto histórico.

Na história das políticas educacionais do Brasil verifica-se uma série de programas voltados à democratização do acesso. Durham (2010) menciona os programas da gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, de 1 de janeiro de 1995 à 1 de janeiro de 2003, que foram implementados tais como o Bolsa Escola, Dinheiro Direto na Escola, Programas de Formação do Professor, entre outros programas.

O Programa Bolsa Escola foi considerado de grande importância e de certa forma um estímulo para a permanência dos filhos de famílias mais empobrecidas da classe trabalhadora na escola. No governo de Luiz Inácio Lula da Silva, de 1 de janeiro de 2003 à 1 de janeiro de 2011, tal Programa foi ampliado e passou a abranger as famílias sem filhos em idade escolar, seu o nome foi alterado para Bolsa Família (DURHAM, 2010).

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) foi na gestão de Fernando Henrique Cardoso que o processo da política educacional tornaram-se mais concretas a partir das orientações presentes na reforma educacional do Brasil por meio de agentes financeiros como o Banco Mundial. Tal reforma teve início a partir de ações que não desencadearam aumentos nos recursos financeiros para manter e promover o desenvolvimento. Os recursos, sob a esfera federal, concentraram-se no FUNDEF, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério e proporcionou melhoria nos setores mais pobres, porém em centros maiores desencadeou perda do padrão educacional (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012).

Um dos primeiros programas propostos foi intitulado como *Acorda Brasil: Está Na Hora da Escola*, que apresenta 5 aspectos principais que contemplam os mesmos itens do plano internacional conforme menciona Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 186):

- a) Distribuição de verbas diretamente para as escolas;
- b) Melhoria da qualidade dos livros didáticos;
- c) Formação de professores por meio da educação à distância;
- d) Reforma curricular (estabelecimentos de parâmetros curriculares nacionais – PCN – e diretrizes curriculares nacionais – DCN
- e) Avaliação das escolas.

As ações nas reformas educacionais desenvolveram-se num compasso rápido e com isso, tornava-se cada vez mais difícil dos pesquisadores educacionais e analistas acompanharem todos os processos. A partir da vasta e demasiada divulgação das ações promovidas, gerou-se a impressão de que o processo educacional de fato estava mudando. No entanto, o cenário não se apresentava tão favorável. Os resultados do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica foram

negativos e revelaram: “falta de vagas para milhares de crianças que produziu desconfiança quanto ao que fora propagado, e a não melhoria das condições salariais levou os professores à síndrome da desistência”. (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012, p. 187)

O Programa Bolsa Escola foi considerado de grande importância e de certa forma um estímulo para a permanência dos filhos de famílias de classes mais empobrecidas na escola, ainda que apresentasse condicionalidades às famílias para o seu acesso.

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva, de 1 de janeiro de 2003 à 1 de janeiro de 2011, tal Programa foi ampliado e passou a abranger a famílias sem filhos em idade escolar, seu o nome foi alterado para Bolsa Família (DURHAM, 2010).

Os programas voltados para a formação do professor foram mantidos tanto no governo de Fernando Henrique quanto no de Lula. Foram ofertados cursos de aperfeiçoamento aos professores da rede pública em exercício (DURHAM, 2010).

O Programa Dinheiro Direto na Escola foi considerado o primeiro a simplificar os trâmites burocráticos da distribuição de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Com isso, os recursos seguiam diretamente para as escolas de ensino fundamental e sua utilização passou a ser realizada de maneira mais autônoma por cada uma (DURHAM, 2010).

Lula desenvolveu um programa educacional denominado *Uma escola do tamanho do Brasil* no intuito de tratar a educação como prioridade e condição para a cidadania. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p.188), destacam que o objetivo de Lula era “reverter a municipalização predatória da escola pública [...] para garantir a universalização da educação básica, na perspectiva de elevar a média de escolaridade dos brasileiros e resgatar a qualidade do ensino em todos os níveis.”

De maneira a assegurar a educação como direito, o programa de educação de Lula contemplaria três preceitos principais: 1) Democratização do acesso e garantia de permanência, 2) Qualidade social da educação e 3) Regime de colaboração e gestão democrática.

Democratizar de maneira a ampliar o atendimento, garantir a utilização de todas as alternativas para viabilizar o acesso e permanência articuladas à política e serviço de transporte escolar. Institucionalizar a partir da construção de um sistema nacional com base em uma gestão democrática e cooperativa (PT, 2002).

A qualidade social enquanto oferta de educação escolar em outras modalidades de formação, com padrão de excelência e adequação à população. Assim, como a organização curricular voltada à interdisciplinaridade, participação e competência técnico-política. Por conseguinte, a valorização docente na intenção de promover a formação permanente e aperfeiçoamento desses profissionais articulada a universidades e incentivo à pesquisa (PT, 2002).

O regime de colaboração e gestão democrática contempla 10 propostas:

1. Instituir o Sistema Nacional de Educação com a finalidade de articular as ações educacionais da União, Estados e municípios.
2. Implantar um novo Conselho Nacional de Educação, normativo e deliberativo, com representação social das três esferas de administração e das instituições representativas de educadores e estudantes.
3. Criar o Fórum Nacional de Educação, encarregado de organizar e promover as Conferências Nacionais Quinquenais para construir e propor, avaliar e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação e de seus similares em cada esfera administrativa.
4. Fortalecer os fóruns, conselhos e instâncias da educação buscando sempre que possível ações integradas que evitem a fragmentação e dispersão de recursos e esforços.
5. Garantir a autonomia político-pedagógica e de gestão financeira às instituições educacionais públicas assegurando-lhes condições materiais e financeiras adequadas.
6. Redefinir as competências no regime de colaboração a ser implantado entre os entes federados buscando reverter o atual processo de municipalização predatória da educação.
7. Estimular a instalação de processos constituintes escolares para definição de planos nacional, estaduais e municipais de educação bem como do orçamento participativo nas esferas de governo e unidades escolares.
8. Estabelecer normas de aplicação dos recursos federais, estaduais e municipais diretamente voltados para a manutenção de prédios, instalações e equipamentos, a partir da definição de um custo-qualidade por aluno, por tipo de escola, por turnos de funcionamento, por localização e modalidade de oferta e tempo de uso.
9. Instituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB), em substituição ao FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério).
10. Regulamentar, em lei complementar federal, o parágrafo único do Artigo 23 da Constituição Federal - "normas para cooperação entre União, Estados e Municípios" (PT, 2002, p.12).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) expõem que Lula atingiu algumas metas de seu primeiro programa de governo (2003 -2006) dentre essas destacam-se o FUNDEB e a definição do custo-qualidade por aluno. No entanto, outras estavam em

processo, como o sistema nacional articulado de educação do novo Plano Nacional de Educação e o Fórum Nacional de Educação.

Em 2006, Lula instituiu a ampliação do ensino fundamental de 8 para 9 anos, alterando a redação do artigo 32 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para a respectiva redação:

Art. 32. 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, 2006).

Ainda sobre a lei, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no artigo 87, inciso 2º, destaca a alteração da redação quanto a faixa etária que compreende o ciclo do ensino fundamental:

§ 2º O poder público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para o grupo de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade e de 15 (quinze) a 16 (dezesesseis) anos de idade (BRASIL, 2006).

As unidades escolares foram convocadas a tomar as medidas imediatas de maneira a garantir o cumprimento da disposição legal com um prazo limite de até o ano de 2010 para implementação do ensino fundamental com nove anos. Tal ampliação, gerou questionamentos e problemas, pois, as crianças de 6 anos que antes estudavam na Educação Infantil, com uma estrutura, ou seja espaços, materiais didáticos, brinquedos e rotina escolar de acordo com esse ciclo, passaram a ter que se adaptar a um novo formato de ensino, com rotina escolar mais sistematizada e infraestrutura diferente, com menos espaços de recreação e materiais didáticos e brinquedos.

No segundo governo de Lula (2007-2010) foi implementado o PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação que reúne iniciativas que apresentam como prioridade a melhoria da educação básica e investimentos na educação profissional e superior. Esse plano abarca o PPA⁶ – Plano Plurianual 2008-2011. O PDE estrutura-se em quatro diretrizes: educação básica, ensino superior, alfabetização e educação

⁶ O Plano Plurianual configura-se em um instrumento de planejamento governamental que estabelece as diretrizes, objetivos e metas da administração pública federal em um período de quatro anos.

continuada e ensino profissional tecnológico (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012, p. 187).

Dentre as quatro diretrizes supracitadas, destacam-se programas relevantes expostos no PPA 2008-2011. Na educação básica, o Programa Compromisso Todos pela Educação, que se propunha a atuar na melhoria da qualidade da educação básica pública, enfrentamento dos problemas de rendimento, assiduidade e permanência do aluno na escola além de melhorias em outras esferas como: gestão escolar, qualidade educacional, valorização e capacitação de professores e demais profissionais da educação, inclusão digital e apoio ao aluno e escola. Na alfabetização e educação continuada, o Programa Brasil Alfabetizado tinha o objetivo de reduzir a taxa de analfabetismo e assegurar a continuidade dos estudos de jovens e adultos. No Ensino Profissional e Tecnológico o objetivo é que todos os municípios possuam pelo menos uma escola voltada à educação era profissional. No ensino superior, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) associado ao Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES), para ampliar a oferta de vagas por meio da oferta de bolsas, assim como em instituições federais no intuito de democratizar o acesso ao ensino superior no Brasil. (PPA, 2007, p. 17-18)

Outros programas que se propõe a enfrentar o problema qualitativo da educação básica são: Provinha Brasil, Piso do Magistério e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012, p. 187)

A Provinha Brasil consiste em uma avaliação diagnóstica a nível de alfabetização que permite conhecer as habilidades de leitura no período avaliado de crianças do segundo ano de escolarização de escolas públicas.

O governo de Dilma Rousseff (2011-2016) prosseguiu com o programa de educação desenvolvido no governo de Lula. O PDE foi continuado e com a proposta de implementar ações mais precisas como “criação de cursos universitários no interior, ampliação de oferta de creches e pré-escolas, elevação de recursos para a educação, aumento da oferta de cursos técnicos e a valorização dos professores”. (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012, p. 204)

Essas foram as políticas educacionais da era petista que aparentemente tinham um caráter progressista e de defesa de direitos, porém a contradição se encontrava principalmente na proposta de aliança de classes desses governos, no sentido de que

na própria natureza do governo tinha-se como prioridade a manutenção dos lucros empresariais. A educação também foi tratada como mercadoria e como instrumento de geração de lucros aos capitalistas da área, bem como as demais políticas sociais que acompanharam a lógica neoliberal.

Em relação ao governo de Jair Messias Bolsonaro, iniciado em 2019, Taffarel & Neves (2019) conseguiram elencar aspectos relacionados à proposta educacional, que sugerem uma maneira de governar como “extrema direita, neoliberal, ultraconservadora e protofascista” (TAFFAREL & NEVES, 2019, p. 313)

Dentre esses aspectos destacam: a responsabilidade do Estado em isentar-se de responsabilidades da garantia de direitos; financiamento da educação por meio de privatizações; aprendizagens e avaliações meritocráticas, inclusão excludente e formação à distância com conteúdos mínimos; valorização do trabalho e sistemas de proteção do trabalho, desvalorização, precarização e terceirização e para finalizar a formação e exercícios da docência, desvalorização da docência, das condições de trabalho, salário, assistência, carreira e seguridade social.

Há outras medidas do governo de Bolsonaro que podem impactar a educação brasileira desde o berçário até o Ensino Superior.

Elas estão relacionadas ao financiamento da Educação, da Ciência e da Tecnologia, a gestão, a formação inicial e continuada dos professores e professoras, ao trato com o conhecimento científico, ao currículo escolar, aos métodos e técnicas de ensino, à censura nas escolas, à negação da ciência, ao projeto Escola Sem Partido, a educação domiciliar, a militarização das escolas públicas, ao ataque ao direito de cátedra, ao ataque a autonomia dos sistemas de ensino e, em especial, nas universidades, a autonomia de gestão, administração, financeira e didático-pedagógica (TAFFAREL & NEVES, 2019, p. 318).

Portanto, tais medidas tendem a atingir negativamente a Educação no Brasil. Sendo assim, há de se agir em defesa da educação pública.

“O desprezo ao conhecimento a partir de múltiplos olhares: disputas no campo intelectual brasileiro, da negação do conhecimento educacional no caso das políticas de alfabetização do governo Bolsonaro, do debate sobre o racismo religioso nas escolas, do apedrejamento de um educador e sua obra” (CÁSSIO, 2019, p.18-19).

Tal gestão de governo vai à contramão das lutas e ideias de uma educação pautada na emancipação política e humana. Paulo Freire (1921-1997), importante educador brasileiro lutou bravamente e produziu conteúdos extremamente relevantes, alcançou prestígio e reconhecimento internacional ao defender o seu objetivo de que “a escola deve ensinar o estudante a ler o mundo para assim transformá-lo” (FREIRE, 2011). Ou seja, conhecer a realidade para então reescrevê-la. Com isso, Freire (2011) militava pela educação com consciência, tornar os sujeitos conscientes de sua exposição às expressões da questão social e à totalidade da compreensão de sua atual situação de vida como oprimida e a partir da tomada dessa consciência reconhecer e promover ações em prol de sua própria libertação.

Essa educação é a aniquilação da experiência formativa e da autonomia. Ela não apenas projeta para o futuro, mas tem em seu próprio núcleo a barbárie. A resistência a tal processo é um imperativo tão forte quanto a construção de processos autônomos de formação e das lutas. Não há saída fora do desafio de se criar relações sociais não pautadas pelo individualismo, pela heteronomia e pela concorrência (CATINI, 2019, p. 38).

As considerações de Catini (2019) partem das ideias de Adorno⁷ (1995) que assevera que a educação embasada na autoridade, severidade e rigor, a base de extrema disciplina, constitui uma condição para barbárie. Defendia que as pessoas expostas a essas condições tendem a insensibilidade e a falta de autoconsciência, tornando pessoas sem autoconsciência, indiferentes e por conseguinte manipuladoras.

Para Adorno (1995) é por meio da educação que se torna possível reverter o processo da barbárie em relação ao homem que em meio ao desenvolvimento tecnológico encontra-se atrasado, com tendência a uma agressividade primitiva impelida à destruição. A partir disso fazem-se necessárias ações que visem maneiras de superar a barbárie como meio de promover a sobrevivência humana.

Em relação à barbárie, Adorno (1995) destaca que não se apresenta de maneira óbvia, contudo se estabelece nas imposições, valores ou qualquer elemento apresentado a qualquer indivíduo como algo imposto. Diante deste contexto, para

⁷ Adorno foi um importante filósofo. A centralidade de suas ideias consistia em desbarbarizar os processos relacionados à educação autoritária, rejeição da mentalidade sistemática da Alemanha do século XX.

desbarbarizar há de se promover situações que legitimem a tomada de consciência, ou seja, revelar, descortinar, explicitar a realidade a que estes estão submetidos. É romper paradigmas dos âmbitos filosóficos, políticos e econômicos, proporcionar uma postura política diferente da situação em que estão, é romper com a relação dominador – dominado, evitar a violência e, sobretudo dizimar a visão tecnicista que hierarquiza o conhecimento e que assim favorece o mérito e a competição (ADORNO, 1995).

Mészáros (2008) apresenta a mesma visão de Adorno (1995) quanto ao poder transformador da educação “o poder da educação, propriamente definido como o desenvolvimento contínuo da consciência socialista, é sem dúvida um componente crucial desse grande processo transformador” (MÉSZÁROS, 2008, p. 115).

Para se alcançar essa totalidade da consciência e transformação, de maneira a culminar no poder de revolucionar e emancipar, não há outra via a não ser pela educação e pela mudança concreta na vida dos trabalhadores com sua organização política e social.

2.4 O processo de ensino-aprendizagem e atuação docente

O processo de ensino-aprendizagem pode ser denominado como um sistema de interações e diversos elementos que contemplam comportamentos estabelecidos entre professores e alunos. O ensino e a aprendizagem são dois aspectos de um mesmo processo.

Segundo Libâneo (1994, p. 90) “a relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende.” Trata-se de “uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos.” A partir disso, percebe-se que “o ensino visa estimular, dirigir, incentivar, impulsionar o processo de aprendizagem dos alunos.” (LIBÂNEO, 1994, p. 90)

O processo de ensino caracteriza-se:

- a) pelo desenvolvimento e transformação progressiva das capacidades intelectuais dos alunos em direção ao domínio dos conhecimentos e habilidades, e sua aplicação.

- b) em alcançar determinados resultados em termos de domínio de conhecimentos, habilidades, hábitos, atitudes, convicções e de desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos.
- c) apresentar um caráter bilateral em virtude de que combina a atividade do professor (ensinar) com a atividade do aluno (aprender). O processo de ensino faz interagir dois movimentos indissociáveis: a transmissão e a assimilação ativa de conhecimentos e habilidades (LIBÂNEO, 1994, p. 84-86).

As características do processo de ensino centram-se na junção de atividades organizadas dos professores e dos alunos conforme o exposto. Há de se cuidar de alguns procedimentos que envolvem a esfera do ensino, assim como das propostas oferecidas aos alunos. Por exemplo, um ensino com enfoque na transmissão de conteúdos tende a não atentar-se quanto ao nível dos alunos e suas dificuldades individuais, que pode acumular-se com o tempo e configurar no fracasso escolar. O trabalho docente deve ater-se “a realidade social, política, econômica, cultural da qual tanto o professor como os alunos são parte integrante” (LIBÂNEO, 1994, p. 84).

Para explicar o processo de aprendizagem em sua gênese, faz-se necessária apresentar as concepções de Visca (2010) em que expõe a questão da “aprendizagem” em um esquema gradual, do qual engloba quatro níveis, protoaprendizagem⁸, deuteroprendizagem⁹, aprendizagem assistemática e aprendizagem sistemática.

O referido autor afirma que a protoaprendizagem pode ser entendida e relacionada com a proposição do vínculo primitivo, anteriormente mencionada, ao ser definida como aprendizagem das primeiras relações vinculares desenvolvidas na criança a partir da sua relação estabelecida com a mãe.

Quando essa criança supera o processo da protoaprendizagem, avança para o nível denominado de deuteroprendizagem o qual também pode ser nomeado de concepção de mundo e de vida (VISCA, 2010). Nesse nível a criança passa a interagir com os familiares e demais pessoas de sua casa, objetos e animais e menciona que a criança adquire os valores do grupo e justifica o fato de que nesse processo ela se apropria do especial significado ao trato e a valorização dos membros entre si. O que

⁸ Protoaprendizagem: primeiro nível da organização do esquema evolutivo da aprendizagem. Refere-se às primeiras relações vinculares de um sujeito, o mesmo que relação primitiva, interação entre “mãe-bebê” (VSCA, 2010).

⁹ Deuteroprendizagem: segundo nível do esquema evolutivo de aprendizagem. Está relacionado à aprendizagem no meio familiar (VISCA, 2010).

vivenciar irá influenciar a criança na sua configuração do seu estilo de aprender a aprender (VISCA, 2010).

A próxima etapa é classificada como aprendizagem assistemática, que ocorre quando a criança avança à deuteroprendizagem com as pessoas de sua comunidade que engloba as do bairro, os provedores e outras pessoas (VISCA, 2010).

A aprendizagem sistemática é entendida como a aprendizagem que ocorre a partir da interação realizada no ambiente escolar, segundo Visca (2010, p. 105 e 106):

[...] em instituições educativas, entendidas como um órgão especializado em transmitir o conhecimento, atitudes e habilidades que a sociedade considera necessários para a sobrevivência, capazes de manter uma relação equilibrada entre a identidade e a mudança.

Contudo, o processo de ensino-aprendizagem não ocorre somente no espaço escolar, pois a vivência das crianças perpassa tantos outros, como a família e comunidade. Há de se observar o vínculo estabelecido pelo sujeito com o professor, os colegas, a escola, a relação com os adultos que lhes serviram de referência, o ambiente em que está inserido, com outros colegas fora do ambiente escolar e consigo mesmo, enquanto aprendiz em diferentes momentos da vida cotidiana (VISCA, 2013).

Para Skinner (1982), as ações humanas são decorrentes dos resultados positivos ou negativos do seu comportamento, diante do exposto, tal atuação não é meramente passiva, uma vez que podem responder de maneira idiossincrática às experiências vividas, sejam essas objetivas ou subjetivas no decorrer de sua história. Sendo assim, constata-se que o ser humano é resultado do seu percurso de ensino-aprendizagens ao longo da sua trajetória de vida. De acordo com a teoria de Skinner (1982), conhecer é o ato de descobrir o ambiente, experimentá-lo, relacionar fatos e valorizar o que se apreende por meio da prática, esses são elementos consideráveis quanto aos processos de ensino e aprendizagem na escola.

Para Vygotsky (2001) é por meio da interação social que ocorre o desenvolvimento das potencialidades de um indivíduo, desta forma, o que realizar com a ajuda do outro, poderá realizar em outro momento e fazer compreendendo com autonomia.

Sendo assim, o ensino-aprendizagem se faz na relação que de acordo com Oliveira (2001) salienta a visão interacionista de Piaget e Vygotsky ao postularem

sobre a relação entre indivíduo e ambiente na construção dos processos biológicos, visto de fundamental importância.

Vygotsky (apud OLIVEIRA, 2011) corrobora ao expor que o processo de ensino-aprendizagem na escola necessita ser construído a partir do nível de desenvolvimento real da criança, num dado momento e relacionado a um conteúdo específico que será desenvolvido e como ponto de chegada, nos objetivos determinados pela escola, teoricamente condizentes à faixa etária e ao nível de habilidades e ao conhecimento de cada grupo de crianças.

Piaget (1978), fundamenta a sua teoria na compreensão da origem do comportamento evolutivo e do conhecimento humano, a começar pela identificação dos mecanismos que a criança utiliza, no intuito de conhecer o mundo. Com isso, acrescenta mudanças de nível qualitativo nos processos relacionados à construção da cognição humana ficam mais complexos no decorrer da vida. Por conseguinte sua teoria baseia-se na compreensão da construção do conhecimento.

O desenvolvimento humano, para o referida autor apresenta dois aspectos importantes: o psicológico e o psicossocial. O psicológico relaciona-se a características orgânicas e habilidades e o psicossocial abrange as relações sociais estabelecidas ao longo do desenvolvimento de um indivíduo no meio familiar, na escola, entre outros (Piaget 1978; 1990).

A partir de seus estudos, Piaget (1990) desenvolveu a epistemologia genética. Dedicou seus estudos e produziu pesquisas que versavam sobre o modo como o conhecimento ocorre e como é desenvolvido nos seres humanos. A epistemologia genética para Piaget (1990) visa compreender:

[...] o desenvolvimento dos conhecimentos, ou seja, o da passagem de um conhecimento menos bom ou mais pobre para um saber mais rico (em compreensão e em extensão). Ora, como toda a ciência é um devir e jamais considera seu estado como definitivo (PIAGET, 1990, p.3 - 4).

Com isso o desenvolvimento humano torna-se resultado de um processo de equilíbrio. Piaget (1990), apresenta que esse processo consiste em um movimento de busca pelo reestabelecimento do equilíbrio perdido ao deparar-se com uma nova experiência na qual emerge a necessidade do sujeito em adaptar-se ao meio.

Segundo Piaget (1975), a adaptação acontece por meio de duas atividades: a assimilação e a acomodação, e destaca que são interdependentes e complementares.

De acordo com Piaget (1975, p.17) a assimilação consiste em “incorporar nos seus quadros todo e qualquer dado da experiência”, ou seja, é nesse processo em que ocorre a incorporação de elementos do meio externo a esquemas ou estruturas mentais já construídas. Quanto ao processo da acomodação, constata-se a modificação de antigas estruturas mentais ou a criação de novas estruturas que sucedem a incorporação de um novo objeto de conhecimento (PIAGET, 1975, p.18).

Com isso, Piaget (1999) categorizou padrões característicos dos estágios do desenvolvimento e assim os classificou em: sensório-motor (0 a 2 anos), pré-operatório (2 a 7 anos), operatório-concreto (7 a 11 anos) e operatório-formal (acima dos 11 anos em diante).

É importante destacar que cada um desses estágios “é caracterizado pela aparição de estruturas originais, cuja construção o distingue dos estágios anteriores” (PIAGET, 1999, p.15). É importante destacar que para Piaget (1999) o que se adquire em um estágio, não é perdido com a passagem para um estágio posterior, o que ocorre é a integração destes. Nesse sentido, o fundamental dessas sucessivas construções permanecem ao longo dos estágios subsequentes, como elementos que sobre as quais se concebem novas características” (PIAGET, 1999).

Piaget (1990) nomeou de sensório-motor o estágio no qual são usados os sentidos e ações motoras para compreender o mundo. Os seus primeiros esquemas de ação são os reflexos inatos. Nesse período, o bebê não se diferencia do meio à sua volta, numa “estrutura de realidade que não comporta sujeitos nem objetos” (PIAGET, 1990, p.9). Esse tipo de inteligência prática, inerente ao estágio sensório-motor, “não são com efeito ainda conceitos, pelo fato de que não podem ser manipulados por um pensamento” (PIAGET, 1990, p.15). Desse modo, as ações sensório-motoras não possuiriam significado e, portanto, não representariam nada além da própria ação. Entretanto, as referidas ações seriam desenvolvidas em contato com o objeto e, como revela o Piaget (1990), o ganho nesta fase seria a formação da imagem mental na ausência do mesmo e que prepararia o bebê para as conquistas da etapa seguinte, o estágio pré-operatório.

No estágio pré-operatório, as aquisições alcançadas por meio da ação prática (FLAVELL, 1975), do estágio sensório-motor, serão reconstruídas no plano da representação do mundo por meio de símbolos, ou seja, pela linguagem. Flavell (1975) ressalta que, apesar da criança começar a compreender a si mesma como algo

distinto dos objetos externos, ela é egocêntrica, isto é, “demonstra frequentemente uma relativa incapacidade de assumir o papel de outra pessoa, ou seja, de considerar seu próprio ponto de vista como um entre muitos outros e de tentar coordená-lo com estes outros pontos de vista” (FLAVELL, 1975, p.158).

O estágio subsequente ao pré-operatório, Piaget (1990) denominou operatório-concreto no qual a criança é capaz de levar em conta mais de um aspecto ao resolver um problema e não está mais centrada no próprio ponto de vista. Assim, o marco dessa fase seria o que Piaget (1990) nomeou de reversibilidade do pensamento. Essa diz respeito à capacidade de retomar o pensamento no sentido inverso (DOLLE, 1987) com o apoio concreto da presença do objeto.

Por fim, conforme descrito por Piaget (1990) no estágio operatório-formal o pensamento é abstrato e desenvolvem-se reflexões acerca de situações hipotéticas de maneira lógica.

Piaget (1999, p.15) define as passagens de um estágio a outro como “uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se a evolução mental no sentido de uma equilíbrio sempre mais completa”.

Apesar da ênfase biológica dada aos seus estudos, Piaget (1999, p.22) assevera que “a afetividade e a inteligência são, assim, indissociáveis e constituem os dois aspectos complementares de toda conduta humana”. Ainda sobre os aspectos subjetivos intrincados ao ensino-aprendizagem, Piaget toma como referência os postulados da psicanálise e afirma que “o eu, no início, está no centro da realidade, porque é inconsciente de si mesmo, e à medida que se constrói como uma realidade interna ou subjetiva o mundo exterior vai-se objetivando” (PIAGET, 1999, p.20). Nesse contexto, Piaget (1999) ressalta a importância dos aspectos inconscientes para a constituição do sujeito.

Assim, um elemento importante a se destacar de acordo com a visão interacionista de Piaget e Vygotsky é que o desenvolvimento do ensino-aprendizagem se faz na relação entre indivíduo e ambiente. Vygotsky (2001) confirma essa afirmação ao expor que o processo de ensino-aprendizagem na escola necessita ser construído a partir do nível de desenvolvimento real da criança, num dado momento e relacionado a um conteúdo específico que será desenvolvido e como ponto de chegada, nos objetivos determinados pela escola, teoricamente condizentes à faixa etária e ao nível de habilidades e ao conhecimento de cada grupo de crianças. Para Vygotsky (2001)

é por meio da interação social que ocorre o “desenvolvimento da potencialidades¹⁰ de um indivíduo, desta forma, o que se realiza com a ajuda do outro, poderá se realizar em outro momento, se fazer compreender com autonomia.

De acordo com Martins (2015, p. 223), entende-se a escolarização como “um direito social, no sentido de garantir o acesso e principalmente a permanência e o sucesso de todas as crianças e adolescentes nas escolas públicas”. Entretanto, as escolas, conforme aponta Nóvoa (1998, p. 16) “são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano [...]”. Essa afirmação de Nóvoa incita a necessidade de resgatar historicamente as transformações causadas pela Revolução Industrial e seus impactos na educação.

Sendo assim, a Revolução Industrial provocou mudanças nos âmbitos sociais, culturais, econômicos e políticos. Os meios de produção mudaram da manufatura, dos quais o trabalhador compreendia todo o processo, assim como os instrumentos utilizados e a matéria-prima para a produção em grande escala nas indústrias, esse trabalhador conhecia pouco a máquina ou o ferramental, porém era preciso dominar somente o modo de operar as máquinas (MARX, 2013).

E assim as escolas passaram a focar num método de ensino mais específico para capacitar os trabalhadores das indústrias no intuito de produzir mais e, conseqüentemente, lucrar mais.

Luckesi (1994) expõe que a educação escolar passou a

[...] organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos se integrem na máquina do sistema social global. Tal sistema social é regido por leis naturais (há na sociedade a mesma regularidade e as mesmas relações funcionais observáveis entre os fenômenos da natureza), cientificamente descobertas. Basta aplicá-las. A atividade da "descoberta" é função da educação, mas deve ser restrita aos especialistas; a "aplicação" é competência do processo educacional comum. A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental (LUCKESI, 1994, P.61).

¹⁰ Avalia-se que a forma como é usado o termo de “desenvolvimento das potencialidades” na atualidade não se fundamenta da realidade dos sujeitos e figura-se como uma abstração já que os sujeitos da maioria da população vive em situações precárias nos âmbitos econômicos e sociais.

Nesse cenário as escolas transmitiam os meios/estratégias para que os trabalhadores aprendessem os procedimentos das máquinas. Para atender às demandas das indústrias, assim a prática pedagógica passava a ser similar ao esquema de produção de uma fábrica (BEHRENS, 1999). A educação passou a ser fragmentada com a prática pedagógica baseada em ações mecânicas, “provocando um ensino assentado no escute, leia, decore e repita” (BEHRENS, 1999, p.384).

Portanto, a modalidade de ensino em que o estudante é mero receptor de conhecimento o torna alienado, ou seja, sem protagonismo ou sem ação, perante o objeto de conhecimento, por isso não entende-se o que se chama de aprendizagem de forma descolada do ensino e das condições para que ela aconteça, daí o uso do termo ensino-aprendizagem como um processo. Todavia o principal objetivo dos trabalhadores no século XIX era ter uma profissão e ser inserido no mercado de trabalho.

Voltando na colocação de Nóvoa (1998), a qual destaca que a escola não deve ser comparada a um esquema de fábricas, faz refletir que esse modelo de ensino não se adéqua às necessidades dos estudantes do século XXI. E em especial, que na escola são desenvolvidos e explorados não somente os aspectos cognitivos, restringindo apenas às questões pedagógicas, mas também aspectos relacionados aos âmbitos emocionais e sociais.

Todavia, a escola denota situações que demandam atenção, dentre essas se apresenta uma que é o foco deste estudo que se relaciona às expressões da questão social devidas à universalidade da estrutura da sociedade capitalista de produção. Tais expressões repercutem na escola e podem promover impactos no processo de ensino-aprendizagem, pois se figuram como uma situação coletiva que atinge uma determinada classe em sua particularidade.

Nesses termos, é que se coloca a necessidade de discutir também a ação docente. Ao longo da história da educação, o percurso para a formação profissional de professores no Brasil passou por transformações importantes. Iniciou-se com a implementação das chamadas escolas de Primeiras Letras à atual graduação em Pedagogia.

A partir da lei das Escolas de Primeiras Letras que é apresentada a preocupação sobre a formação dos professores. Com isso, fica determinado que para exercer a função de professor torna-se necessário um treinamento para aquisição de

métodos, mais voltados para as questões didáticas do que pedagógicas, nas capitais das províncias (SAVIANI, 2009).

Em 1834, foi instituída a formação aos professores de acordo com os padrões seguidos pelos países europeus com a implementação das Escolas Normais. A primeira Escola Normal fundada no Brasil foi na Província do Rio de Janeiro, em 1835. Posteriormente outras províncias instituíram Escolas Normais conforme menciona Saviani (2009, p.144):

Esse caminho foi seguido pela maioria das províncias ainda no século XIX, na seguinte ordem: Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito Santo e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890. Essas escolas, entretanto, tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente.

O ensino era voltado para o aprendizado com foco nas habilidades a serem exercidas, ou seja, enfoque no ensino de conteúdo específico e na metodologia das aulas. Visava a formação docente para as escolas primárias.

Em 1890 as Escolas Normais passaram por reformas que consistiam no enriquecimento das propostas curriculares existentes e sistematização dos exercícios práticos de ensino, com a criação de escolas-modelo, para observação e estágios.

Em 1932, a Escola Normal passa por transformações, sendo nomeada a Escola de Professores, a considerar a necessidade de expandir o seu currículo englobando as disciplinas:

[...] 1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. Como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filмотeca; f) museus escolares; g) radiodifusão (SAVIANI, 2009, p. 145-146).

Com o golpe militar de 1964, mudanças no campo educacional foram instituídas. Os ensinos primário e médio, foram nomeados para primeiro grau e segundo grau, com isso, as Escolas Normais deixam de existir para ceder lugar a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau – HEM. A organização curricular consiste em duas modalidades, conforme explicita Saviani (2009, p. 147):

[...] uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau.

Os problemas desencadeados com o fim das Escolas Normais consistiram na precariedade da formação docente, pois, reduziram a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, a aprovação em concurso de qualquer pessoa habilitada em letras, história, matemática ou qualquer outra disciplina poderia ensinar alunos de diferentes níveis, do ensino primário ao secundário ou professores de turmas primárias.

Além disso, havia alta rotatividade de professores, que ao atingirem a pontuação necessária migravam do ensino básico ao magistério. Um grande problema dessa situação é que tais professores não possuíam conhecimentos para atuar na formação dos novos professores.

Tais problemas exigiram do governo estratégias de mudança. E em 1982, resgataram a proposta das Escolas Normais a partir de um novo projeto nomeado como CEFAMs – Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério. (SAVIANI, 2009)

Em 1996, a partir do decreto de lei n. 9 394, torna-se obrigatória a formação dos docentes em nível superior. A referida lei instituía a graduação de Licenciatura Plena, chamada Normal Superior para habilitar profissionais a lecionar da educação infantil ao ensino fundamental – anos iniciais. Em virtude da rápida formação em didática, ensino e instruções metodológicas, tal graduação passa a ser extinta pelo MEC, e a licenciatura em Pedagogia torna-se o curso superior que apresenta o

currículo que contempla a formação de professores da educação infantil ao ensino fundamental – anos iniciais e em gestão escolar.

A graduação em Pedagogia tem carga horária de 3 200 horas e duração 3 de anos ou 6 semestres. A formação em Pedagogia demanda aspectos específicos quanto a teoria e prática, fundamentação, aspectos sociais e políticos para o desenvolvimento de habilidades profissionais para atuação em escolas.

De acordo com pesquisas de Gatti (2010), é possível constatar insuficiências de âmbito formativo a partir da síntese da análise que realizou dos respectivos aspectos:

- a) o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso;
- b) a análise das ementas revelou que, mesmo entre as disciplinas de formação específica, predominam as abordagens de caráter mais descritivo e que se preocupam menos em relacionar adequadamente as teorias com as práticas;
- c) as disciplinas referentes à formação profissional específica apresentam ementas que registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar; entretanto, só de forma muito incipiente registram o que e como ensinar;
- d) a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica fica em torno de 30%, ficando 70% para outro tipo de matérias oferecidas nas instituições formadoras; cabe a ressalva já feita na análise das ementas, segundo a qual, nas disciplinas de formação profissional, predominam os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas educacionais;
- e) os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física) comparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação e, na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial, sugerindo frágil associação com as práticas docentes;
- f) poucos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil (GATTI, 2010, p. 1 371-1 372).

Nesse sentido, tem-se um problema importante que implica na precariedade da formação dos docentes que conseqüentemente poderá refletir no desenvolvimento escolar dos alunos. Tornam-se necessárias ações nas estruturas formativas e no currículo da graduação em Pedagogia, considerando não apenas os aspectos formativos, mas, em especial os que se referem à função social necessária a

escolarização, alicerçado nos valores e práticas para a formação de sujeitos críticos e reflexivos.

Ser professor na atualidade requer paciência e persistência. A prática docente já não pode e nem deve ser mais a mesma da década de 60, por exemplo, pois o mundo passou e ainda passa por intensas transformações sociais, políticas e econômicas, em especial, neste século as mudanças no setor da tecnologia e informação são bem expressivas¹¹.

Conseqüentemente os estudantes não são mais como os de antigamente, com o acesso à informação, o perfil e a maneira de aprender requerem uma nova didática, ou uma nova maneira de ensinar.

Green e Bigum (1999) exploram a tese de que está emergindo uma nova geração com uma constituição radicalmente diferente e destacam que há uma nova sociedade tecnológica e uma mudança do perfil identitário do jovem escolar. Em contrapartida, há outra realidade, a dos trabalhadores que são vítimas das expressões da questão social, como, pobreza, violência, desigualdades sociais, que por sua vez podem requerer mais do professor.

Diante do exposto, Patto (2010; p. 155) atribui a partir de seus estudos, que as dificuldades de aprendizagem escolar, “da criança de origem social economicamente desfavorecida” pode em grande parte se relacionar à pobreza material de que são vítimas. E destaca que o fracasso escolar é desenvolvido no cotidiano escolar em que estão tanto aspectos estruturais quanto funcionais do sistema educacional, estereótipos relacionados às classes desfavorecidas de crianças e adolescentes, concepções de ensino e trabalho e preconceito (PATTO, 2010).

Assim, em uma sala de aula constituída por um grupo heterogêneo de alunos é fundamental se refazer enquanto educador, refletindo sobre a objetivação do modo de desenvolver uma prática pedagógica que permita a efetivação do processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento desses estudantes a considerar as particularidades de cada aluno, como os que possuem deficiências, ou síndromes, transtornos, dificuldades de aprendizagem e altas habilidades.

Arroyo (2014) ressalta a questão das tensões nas escolas, entre professores e estudantes, em especial, de condutas indisciplinadas e violentas, mostra que os

¹¹ Esse não é tema desta pesquisa e não será debatida essa questão, porém cabe destacar as reflexões feitas por Antunes (2021) sobre a indústria 4.0 e uberização da vida social.

estudantes não são mais os mesmos. Tal situação denota a necessidade de se refletir sobre o momento atual vivido nas escolas a partir desse dado de realidade e buscar estratégias de atuação. Enfim, é o tempo de repensar a prática docente.

De acordo com Arroyo (2014; p. 11), esse é um momento em que a atuação do professor é colocada à prova, pois:

O momento é desafiante porque as próprias crianças, adolescentes e jovens nos exigem que aceleremos o ritmo e tomemos o passo da realidade que eles vivenciam. Os alunos nos exigem que repensemos as metáforas da docência e da pedagogia a partir das possibilidades e limites reais de viverem sua infância e adolescência, sua juventude e vida adulta.

As condutas das crianças e jovens da atualidade podem nos surpreender, pois, não são mais tão inocentes como os das décadas passadas, e o motivo da possível perda da inocência pode ser decorrente do que a mídia incita ao expor a violência. Infelizmente, a infantilização da violência pode passar a refletir no contexto escolar (ARROYO, 2014).

Como apresentado anteriormente, os alunos não são mais os mesmos e requerem um novo olhar. Contudo, é momento de se permitir conhecer a trajetória escolar. É buscar conhecê-los, sem julgamentos ou preconceitos. Com isso, o professor necessita de reeducar o seu olhar, ter empatia e ainda ter sensibilidade, para transformar as práticas pedagógicas, posturas e demais atributos pedagógicos e oportunizar a esses estudantes um processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso e significativo

Pedagogia com diálogo sempre foi mais pedagogia. [...] Reaprender a ver e escutar os alunos pode ser um novo tempo educativo. Abrir nos aos alunos, crianças, adolescentes, jovens e adultos pode ser a melhor forma de abrir-nos aos complexos e tensos processos de se constituírem humanos (ARROYO, 2014, p. 93).

No intuito de promover uma prática pedagógica transformadora há de se refletir constantemente sobre o seu fazer pedagógico, observar, escutar, intervir, mediar de modo a contribuir positivamente no desenvolvimento escolar dos seus alunos. É necessário dotar-se de instrumentos que contribuam para a apropriação de sua prática e construção da disciplina intelectual (FREIRE, 2014).

Propor atividades que de acordo com Vygotsky (apud OLIVEIRA, 2011) considerem o nível de desenvolvimento real da criança, num dado momento e que esteja relacionado a um conteúdo específico que será desenvolvido, e como ponto de chegada, nos objetivos determinados pela escola, teoricamente condizentes à faixa etária e ao nível de habilidades e conhecimento de cada grupo de crianças.

O trabalho em grupo poderá potencializar o aprendizado, pois permite a socialização. Para Vygotsky (2003) é por meio da interação social que ocorre o desenvolvimento das potencialidades de um indivíduo, desta forma, o que realizar com a ajuda do outro, poderá realizar em outro momento e fazer compreendendo com autonomia.

Para Nóvoa (1992), a formação docente necessita ser crítico-reflexiva de modo a contribuir com um pensamento mais autônomo. Tal formação também implica em investimento pessoal, trabalho com criatividade, tendo como enfoque a construção de identidade profissional.

É preciso, enquanto professor, buscar meios e estratégias de aperfeiçoamento profissional, conhecer as novas tendências educacionais, contextualizar os documentos oficiais para melhor compreender e atender às demandas da nova sociedade e assim a partir da reflexão crítica constante, exercer o movimento de construção e reconstrução de sua identidade tanto pessoal quanto profissional (CHIMENTÃO, 2009).

No cenário educacional da atualidade, o professor precisa ter atitude investigativa, a partir de um olhar atento e observador para auxiliá-lo a lidar com as diferentes situações que se deparar. Com isso, também é importante destacar que o professor:

[...] deve conhecer sua matéria, sua disciplina, seu programa, além de possuir conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiano com os alunos (TARDIFF, 2002, p.39).

Um fator muito relevante é a parceria entre a escola e a família, pois, juntas podem conseguir refletir e discutir possibilidades que favorecerão o desenvolvimento dos estudantes. E cada uma tem suas responsabilidades nesse processo, a da família consiste na formação do caráter e manutenção dos valores éticos e morais. Dessa

forma, envolver as famílias e convidá-las para participarem das dinâmicas e intervenções da escola torna-se importante para o desenvolvimento escolar dos alunos.

De modo a atender às demandas dos alunos Boing (2008, p.106) pontua que:

A preparação das aulas de hoje envolve, além do levantamento do conteúdo e da escolha de alguma dinâmica para a interação em sala, a pesquisa na internet e a atenção aos fatos e às notícias publicados nos jornais e revistas que possam ser utilizados para a contextualização em sala ou trabalhados como um novo conteúdo. As aulas em si estão mais complexas pela diversidade maior dos alunos, resultado das políticas de inclusão social e de expansão do ensino.

Compete à escola atuar de modo a oferecer serviços educacionais com qualidade de maneira a contribuir para o senso crítico e reflexivo dos alunos e na sua formação enquanto sujeitos e nesse movimento verifica-se que o papel do professor

Em todas as épocas é ser o arauto permanente das inovações existentes. Ensinar é fazer conhecido o desconhecido. Agente das inovações por excelência o professor aproxima o aprendiz das novidades, descobertas, informações e notícias orientadas para a efetivação da aprendizagem (KENSKI, 2001; p. 103).

O professor precisa se adequar a todas as demandas pedagógicas que a sociedade contemporânea necessita, é preciso estar disposto a aprender, ter flexibilidade, disposição a empreender novas atitudes.

Investir no aperfeiçoamento profissional, integrar os conteúdos acadêmicos às novas tecnologias, apresentar atitude investigativa, atentar-se às práticas pedagógicas, e, sobretudo, contribuir para a formação de sujeitos críticos e reflexivos, são os atributos que se busca no perfil dos professores da contemporaneidade.

Consequentemente os professores tiveram que deixar os velhos paradigmas de ensino e precisam refletir mais sobre a sua prática, desenvolver atitudes investigativas, apurar o olhar frente às necessidades de seus alunos, envolver-se nas novas metodologias de ensino que promovem mais interação e participação dos alunos. É preciso aperfeiçoar-se, construir-se e reconstruir-se nesse processo de uma nova formação para poder oferecer situações potentes de ensino-aprendizagem.

Constatou-se que o percurso da formação docente requer reestruturação de modo a oferecer contribuições mais efetivas para a prática docente. Percebe-se que

a atuação docente na contemporaneidade exige cada vez mais do professor, pois, além dos conteúdos e práticas pedagógicas, precisa saber lidar com conflitos, assim como a ter um olhar atento e escuta ativa frente aos desenvolvimento dos seus alunos.

São expostas situações da prática docente, das exigências para que este profissional desempenhe sua função. Contudo, é importante elucidar as condições que alguns deles enfrentam. Há docentes que são expostos às condições precárias de trabalho, que podem limitar a sua ação pedagógica em virtude da falta de material e infraestrutura, e assim exige ainda mais deste quanto à elaboração de estratégias ou até mesmo de planejamento para contornar tal situação. Além disso, são submetidos a baixos salários, sendo assim, há os que se submetem a realizar duplas ou triplas jornadas de trabalho.

Para Patto (1992), o estado só realiza investimentos na educação escolar de acordo com os seus interesses da sociedade capitalista. Se faltam investimentos, os professores são submetidos a baixos salários e as condições precárias dos prédios escolares, falta de materiais e recursos didáticos se mantém. Patto (1992) apresenta que o excesso de trabalho implica na falta de tempo dos professores em dedicar-se a estudos e formações e que os professores tendem a ser meros executores de decisões superiores.

Sobre as jornadas de trabalho Lipp (2002, p. 14) apresenta que

Geralmente as jornadas de trabalho são longas, iniciando-se muito cedo e podendo se estender até a noite. Há raras pausas de descanso e/ou refeições breves e em lugares desconfortáveis. O ritmo de trabalho costuma ser intenso e são exigidos altos níveis de atenção e concentração para a realização das tarefas.

Há uma pressão exercida essencialmente pelas novas tecnologias, necessitando uma adaptação sem um preparo prévio. Isso favorece a tensão, a insatisfação e a ansiedade, o que esgota o professor.

Também se somam a isso o sentimento de desvalorização profissional. Esses fatores de acordo com o pesquisador espanhol, José Manuel Esteve (1999), podem ser atribuídos a expressão mal-estar docente como forma de contemplar à manifestação das formas extenuantes que acometem os professores, afetando os aspectos emocionais, físicos e psíquicos, provocados por múltiplos fatores e mantidos pela escola, familiares e a sociedade em geral.

Nóvoa (1999), também apresenta a expressão 'mal-estar docente' e aborda que as principais consequências consistem nos seguintes aspectos:

- 1) Sentimentos de desajustamento e insatisfação perante os problemas reais da prática do ensino, em aberta contradição com a imagem ideal do professor.
- 2) Pedidos de transferência, como forma de fugir a situações conflituosas. Desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de contar a implicação pessoal com o trabalho que se realiza.
- 3) Desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não). Absentismo laboral, como mecanismo para contar a tensão acumulada.
- 4) Esgotamento, como consequência da tensão acumulada.
- 5) "Stress".
- 6) Ansiedade.
- 7) Depreciação do eu. Autoculpabilização perante a incapacidade de ter sucesso no ensino.
- 8) Reações neuróticas.
- 9) Depressões.
- 10) Ansiedade, como estado permanente associado em termos de causa-efeito a diagnósticos de doença mental (NÓVOA, 1999, p. 113).

Tais aspectos impactam na qualidade de vida dos professores, pois os deixam sobrecarregados em ter que administrar as demandas da sociedade que se transformam de maneira rápida, e que também desencadeiam insatisfação, por vezes, de não conseguir atingir as exigências que lhe são atribuídas no contexto profissional. Essas situações podem incitar ao afastamento temporário, como licenças, ou até mesmo às exonerações.

A precarização do trabalho docente associada ao mal-estar docente e suas consequências tendem a impactar no processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, Patto (1992) revela que as sucessivas faltas do professor penalizam o aluno, o ensino pode ocorrer de maneira automática e sem significado, que a insatisfação do professor pode reverberar em rancor do aluno, família e instituição e que pode ocorrer a fragilização do vínculo com a aprendizagem entre professor e aluno.

Para Patto (1992) os professores precisam de melhores condições a nível salarial e de infraestrutura e boas condições de trabalho, além de investimentos em formação profissional de qualidade e de formação intelectual que contemple o aspecto social por meio da reflexão crítica da escola e ação pedagógica diante da desigualdade da sociedade de classes.

Essa categoria de professores são trabalhadores que precisam ser reconhecidos de fato pelo Estado e pela sociedade. Espera-se que busquem proporcionar a estes a valorização de seu trabalho e das transformações que eles promovem na vida dos seus alunos tanto no desenvolvimento biopsicossocial quanto na formação de sujeitos críticos e reflexivos, atuantes no seu papel na sociedade.

Quanto ao processo de ensino-aprendizagem Carneiro (2020, p. 41-42), expõe que desde 1990, há uma tendência em desconsiderar a compreensão relacional dessa expressão e passaram a apresentar o termo “aprendizagem a partir de uma gramática própria nas escolas”. Destaca que as:

políticas educacionais repentinamente apagaram toda uma compreensão relacional de ensino-aprendizagem em nome da aprendizagem” [...] Aquela relação que outrora estruturava a experiência com o conhecimento, tensionada entre as estratégias de ensino, aparentemente deixa de existir, conferindo cidadania apenas ao polo do aprender. (CARNEIRO, 2020, p. 42)

Carneiro (2020, p.42) complementa que com apenas o uso do termo aprendizagem tendem a reforçar as “metas e o desempenho dirigidos diretamente ao indivíduo em processo de aprender”. Também destaca que

isolada do ensino, a gramática da aprendizagem vira mera reprodução de conteúdo, pois o signo ensinado não é um conteúdo a ser transmitido e avaliado no cardápio curricular. O signo é a palavra que atravessa as experiências, multiplicado em singularidades docentes e estudantis e que se compartilha mesmo nos conflitos produtivos entre gerações, gêneros, etnias ou classes (CARNEIRO, 2020, p. 46).

Portanto, nesse sentido a via para o processo de ensino-aprendizagem deve ser de mão dupla, não apenas centrada na aprendizagem, pois se assim for, tende a tornar-se insatisfatória e aquém aos requisitos de uma educação de qualidade. Conseqüentemente, a educação será reduzida a modelos sistematizados, sem reflexão e limitadas a “repetição dos roteiros avaliados”. (CARNEIRO, 2020, p. 46)

O processo de ensino-aprendizagem se faz nessa relação dialética entre professor e aluno, essa relação traz sentido a aprendizagem e vida a esse processo.

3 METODOLOGIA

3.1 Delineamento da pesquisa

De acordo com Minayo (2007, p. 44) metodologia em seu sentido mais amplo refere-se a:

a) a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas.

A abordagem da presente pesquisa foi a qualitativa, pois atentou-se a aspectos que não podem ser mensurados, uma vez que se referem a explicações e reflexões voltadas à dinâmica das relações sociais. Para Martinelli (1999) tal abordagem refere-se a um meio do qual os participantes possam expor o que pensam sobre o assunto pesquisado, e não contempla somente a visão do entrevistador, mas o que esse tem a dizer, desta forma, o pesquisador deve ater-se a interpretação dos conteúdos expressos por esse sujeito, seus pensamentos e vivências.

3.2 Tipo de pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, de caráter exploratório e descritivo e de abordagem qualitativa. Quanto à coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas e por meio da técnica de triangulação de análise de dados os resultados foram examinados.

De caráter exploratório, pois essa modalidade permite explicitar o problema a partir de entrevista com pessoas experientes no problema pesquisado (GIL, 2008). E descritiva, por fazer uso de técnicas padronizadas de coleta de dados, na presente pesquisa fez-se o uso de um roteiro de entrevista semiestruturado (GIL, 2008).

Em relação à abordagem da pesquisa, trata-se do tipo qualitativa porque não utiliza de procedimentos estatísticos para explorar o problema em questão, pois

consiste em analisar a interação e na interpretação dos dados, acontecimentos e de teorias (RODRIGUES E LIMENA, 2006, p. 90).

Cabe destacar que a pesquisa qualitativa

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1995, p. 21-22).

Ou seja, refere-se à subjetividade e a aspectos relacionais presente nas narrativas dos entrevistados, que permitem interpretar a sua realidade.

Conhecer as percepções de docentes em relação aos impactos que podem desencadear na aprendizagem de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental I expressa o intento da abordagem qualitativa.

3.3 População e amostra

A pesquisa foi realizada em escolas da rede estadual de ensino do município de São José dos Campos, localizado no interior do Estado de São Paulo, na Região Metropolitana do Vale do Paraíba. Ao todo são 81 escolas estaduais, dessas, 44 relacionam-se ao Ensino Fundamental I, categoria de interesse para esta pesquisa.

Com isso tem-se 1838 professores eletivos, desses, contudo 162 são professores que atendem às turmas do 5º ano do Ensino Fundamental I. A partir disso, foram selecionadas 5 escolas presentes nas respectivas regiões deste município: Centro, Norte, Sul, Leste e Sudeste. Em cada escola das regiões atribuídas, se esperava entrevistar 2 professores, totalizando 10. Na região Oeste deste município não há escolas estaduais.

O critério para seleção desta amostra populacional considerou professores das séries finais do Ensino Fundamental, do qual lecionam para estudantes que passaram por mais vivências e experiências educacionais, permitindo ao educador mais elementos para averiguar o desempenho escolar; se estão de acordo com as expectativas do 5º ano ou não. O que também justifica e reforça a sua atuação com

uma turma que está em fase de transição, e que se espera que estes estudantes tenham um repertório de conhecimentos básicos mais estruturados para acompanharem às demandas do novo ciclo, o Ensino Fundamental II.

Em virtude da pandemia do Coronavírus, do qual o distanciamento social tornou-se imprescindível para evitar a contaminação com esse vírus, os professores passaram a desempenhar as suas atividades na modalidade remota. Sendo assim, a alternativa para a realização das entrevistas ocorreu por meio de ligação telefônica. O diretor da escola da região Sul não autorizou a realização da pesquisa com as professoras por meio de contato telefônico. Contudo, participaram da pesquisa professoras das escolas das regiões: Norte, Central, Sudeste e Leste. Com isso, esperou-se que 8 professoras participassem das entrevistas (2 de cada uma das regiões citadas), porém 1 professora da região Leste e outra da região Sudeste, não participaram da pesquisa, alegando dificuldade em destinar um momento para a realização da entrevista, pois, estavam se sentindo sobrecarregadas com as demandas das atividades e aulas remotas.

Mediante ao exposto, 6 professoras concordaram e participaram da presente pesquisa.

3.4 Instrumentos

Para o desenvolvimento da pesquisa foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado com a finalidade de guiar e orientar a condução desse percurso e em especial das narrativas dos entrevistados.

O roteiro de entrevista semiestruturado “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de promover no pesquisador uma postura mais consciente e produtiva (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Para tanto foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturado com base na história oral temática em virtude do

[...] caráter mais objetivo, com roteiros que respeitem o fluxo narrativo e que não reduzam ou interrompam a fala do colaborador. Dado o seu caráter recortado em função de um tema, assunto ou evento, cabe a

objetividade que responda às demandas motivadoras do encontro” (MEIHY E RIBEIRO, 2020, p. 102).

Tal roteiro foi composto por 2 partes. A primeira com a finalidade de obter dados relacionados ao perfil do entrevistado como a idade, sua formação acadêmica. A segunda parte com questões abertas no intuito de averiguar as expressões da questão social identificadas, a percepção das professoras quanto as relações das expressões da questão social com o processo de ensino-aprendizagem, encaminhamentos, contribuições da ação docente e possibilidades de mudança da realidade atual dos estudantes em questão (**APÊNDICE B**).

No total obteve-se um tempo de aproximadamente 3 horas e 32 minutos, com um tempo médio de aproximadamente 42 minutos por entrevista. Posteriormente foi realizado o processo de transcrição das entrevistas. De acordo com Meihy e Ribeiro (2020, p. 107) “para cada hora de gravação, cerca de outras cinco são usadas para a primeira fase da transcrição”.

Por conseguinte, foram desenvolvidas as etapas que se referem ao processo da triangulação de dados.

3.5 Procedimentos para Coleta de Dados

A pesquisa foi autorizada pela dirigente regional da diretoria de ensino da região de um município do Vale do Paraíba Paulista e pelos diretores de 5 escolas da rede estadual do referido município.

Posteriormente submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), no intuito de garantir os interesses dos sujeitos da pesquisa sob os aspectos da integridade e dignidade, de modo a promover o desenvolvimento da pesquisa em sua integridade de acordo com os padrões éticos. Após submissão essa pesquisa teve a sua aprovação, sob o Número do Parecer: 4.018.936 (**Anexo C**).

Cabe ressaltar que o período de aprovação da pesquisa ocorreu antes da pandemia, sendo assim, foi possível obter as respectivas assinaturas da dirigente e dos respectivos diretores de maneira presencial.

O período de convocação dos professores para participação da pesquisa, ocorreu no início da pandemia, com isso, foi realizado o contato telefônico com cada um dos diretores de escola com o propósito de informar que em virtude das medidas sanitárias de distanciamento as entrevistas seriam realizadas por meio de ligação telefônica e gravadas para posterior transcrição e análise. Com isso, os diretores informaram os coordenadores do ensino fundamental – anos iniciais, sobre a pesquisa. Cada um propôs o convite à pesquisa aos seus professores das turmas de 5º ano. Aqueles que consentiram, aceitaram disponibilizar o seu contato telefônico e assim, cada coordenador compartilhou os respectivos dados dos professores participantes da pesquisa.

Em virtude da burocracia e do esquema autoritário exigido até obter o acesso aos sujeitos da pesquisa, há de se considerar a possibilidade de influências nos conteúdos expostos pelos sujeitos no decorrer das entrevistas.

Após a aprovação do Comitê de Ética foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (**Apêndice A**) aos indivíduos que aceitaram participar dessa pesquisa, sendo-lhes garantido o sigilo da sua identidade, bem como assegurada a saída do presente estudo a qualquer tempo, se assim desejarem.

A entrevista iniciou com uma breve apresentação do pesquisador seguida da exposição dos objetivos propostos do problema de pesquisa. Antes de iniciar o roteiro de perguntas foi necessário explicar a utilização da denominação ‘expressão da questão social’ e o motivo da utilização.

A coleta de dados foi realizada a partir do roteiro de entrevistas composto por 2 partes: a primeira relacionada ao levantamento de dados sobre o perfil do entrevistado e a segunda contemplando as categorias de análise, com a finalidade de atender os objetivos e atender ao problema desta pesquisa.

As entrevistas foram gravadas em mídia digital, transcritas e serão analisadas por meio da triangulação. Tais serão mantidas pelo pesquisador por aproximadamente cinco anos, quando então serão inutilizadas.

3.6 Procedimentos para Análise de Dados

Os dados obtidos da primeira parte da entrevista relacionados ao perfil dos entrevistados foram tabulados a partir do Excel. Os dados referentes a segunda parte da entrevista foram analisados por meio da triangulação, pois, trata-se de uma “estratégia de pesquisa que se apoia em métodos científicos testados e consagrados, servindo e adequando-se a determinadas realidades, com fundamentos interdisciplinares” (MINAYO et al., 2010, p. 71).

Todavia, para o processo de interpretação há de se promover num primeiro momento analítico “uma valorização fenomênica e técnica dos dados primários, em si mesmos e à exaustão” e conseqüentemente no segundo momento de análise fazer com que as narrativas orais sejam “contextualizadas, criticadas, comparadas e trianguladas” (GOMES et al., 2010, p. 185).

A autoras Marcondes e Brisola (2014) destacam que a Análise por Triangulação de Dados, consiste na

preparação do material coletado e na articulação de três aspectos para proceder à análise de fato, sendo que o primeiro aspecto se refere às informações concretas levantadas com a pesquisa, quais sejam, os dados empíricos, as narrativas dos entrevistados; o segundo aspecto compreende o diálogo com os autores que estudam a temática em questão; e o terceiro aspecto se refere à análise de conjuntura, entendendo conjuntura como o contexto mais amplo e mais abstrato da realidade.

Seguindo esse pressuposto os dados transcritos foram levantados, avaliados e organizados os eixos temáticos de estudo desta pesquisa em: caracterização do município, perfil das entrevistadas, as expressões da questão social identificadas, a percepção das relações das expressões da questão social com o processo de ensino-aprendizagem, encaminhamentos, contribuições da ação docente e possibilidades de mudança da realidade atual dos estudantes em questão. Posteriormente foi realizado um levantamento de produções de autores que se correlacionam com os dados obtidos a partir das categorias supramencionadas.

Após uma leitura criteriosa dos materiais pesquisados buscou-se contextualizar de modo a realizar uma análise da conjuntura dos dados empíricos

com as informações teóricas. E por fim, o processo interpretativo que consistiu em produzir uma síntese ancorada no diálogo dos dados empíricos, as contribuições de autores que versam sobre as temáticas elencadas e a análise de conjuntura (Brisola e Marcondes, 2014).

4 RESULTADOS

No presente capítulo expõe-se os dados coletados, a partir das entrevistas com as docentes do 5º ano do Ensino Fundamental I da rede estadual de um município da região do Vale do Paraíba Paulista.

Os dados obtidos por meio das narrativas das entrevistadas encontram-se organizados com base nas categorias estabelecidas na construção do roteiro de entrevista semiestruturado, com os seguintes itens: caracterização do município, perfil dos docentes entrevistados; as expressões da questão social identificadas pelos docentes na realidade desses alunos; a percepção dos docentes em relação aos impactos das expressões da questão social no processo de ensino-aprendizagem; encaminhamentos dos estudantes pelos docentes para acompanhamento na rede socioassistencial, contribuições da ação docente, possibilidades de mudança da realidade atual dos estudantes em questão e ensino-aprendizagem e pandemia.

4.1 Caracterização do município

São José dos Campos é um município em que é possível classificá-lo como novo, com 254 anos, pouca tradição preservacionista, em que se pode inferir em virtude do resultado de políticas em que foi submetido e em virtude de ter sido constituído por uma população de migrantes, há pouco símbolos e referências de seu passado.

De acordo com as informações do site da Prefeitura Municipal de São José dos Campos, este município localiza-se na região do Vale do Paraíba Paulista. Possui extensão territorial de 1.099,60 km² deste total, 353,9 km² correspondem a área urbana e 745,7 km² a área rural. O marco zero é a Igreja matriz de São José, um importante ponto turístico. Trata-se de um município de clima mesotérmico úmido com estação seca no inverno e altitude de 600 metros.

Está dividido em 6 regiões conforme ilustra o mapa a seguir:

José Monteiro, que posteriormente passou o seu alto cargo político em virtude de problemas de saúde para o coronel João Cursino, em que se sobressaiu. No início de 1925, sua gestão passou por críticas de alguns membros do próprio partido que discordavam das arbitrariedades. Tais membros se desvincularam do chamado Partido Republicano e formaram um novo ao qual nomearam de Partido Dissidente.

O coronel João Cursino não aceitou a implementação desse novo partido e passou a perseguir os membros do partido opositor. Dentre as ações no intuito de imobilizar o partido Dissidente realizadas pelo coronel João Cursino destacam-se:

[...] o suborno a um jornal da época, “A voz do povo”, que para todos os efeitos seria um jornal oposicionista, mas encontrava-se neutralizado pelo suborno. Também utilizou-se do seu prestígio político na capital para conseguir intervenção dos membros do Partido Republicano da Capital, sobre os membros dissidentes locais. Porém, mesmo acionando todo o seu poder político, não obteve sucesso e a Dissidência se organizou, passando a ocupar cada vez mais espaço (FONSECA e BÔA, 2002, p.56).

E com isso se mantinha a frente da administração municipal. Mesmo com a formação do partido Democrático, e com o seu reconhecimento nas urnas, a política coronelística perdurou sob a administração do Cel. João Cursino em São José dos Campos, até 1930, ano em que a organização política do país passou por revisões (FONSECA E BÔA, 2002).

O clima, a vegetação, a localização geográfica, eixo entre Rio de Janeiro e São Paulo de fácil acesso a ferrovias, foram fatores que favoreceram a construção de um hospital para o tratamento da tuberculose. Em 1924 foi inaugurado o Sanatório Vicentina Aranha, considerado um dos maiores centros para tratamento da tuberculose no Brasil.

Com isso houve a necessidade deste município de reestruturar nos âmbitos econômicos e políticos para receber os doentes e seus acompanhantes.

Em 1935 recebeu o título de Estância, a partir de então, passou a obter incentivos do governo de Getúlio Vargas. Com isso, o cenário paisagístico começou a mudar, novas construções foram compondo e delineando o município de São José dos Campos. Instalaram-se novas clínicas e conseqüentemente, pensões, hotéis, repúblicas, e sanatórios que reformularam o espaço urbano.

Com a fase do Estado Novo, a industrialização chega a São José dos Campos e instalam-se a fábrica de louças Santo Eugênio, a Tecelagem Parayba de Cobertores e o Centro de Tecnologia Aeroespacial – CTA.

O incentivo que a cidade recebeu do governo estadual atrelada a sua condição estratégica permitiu que a cidade de São José dos Campos recebesse as grandes multinacionais, os institutos de pesquisa e uma universidade. A partir da década de 1960, São José dos Campos teve um grande aumento da população, resultado da acelerada implantação de grandes indústrias e seu território. O centro da cidade, que anteriormente abrigar residências das classes mais abastadas, passou a receber os menos favorecidos e um grande número de lojas comerciais e de setores para alojar os órgãos públicos (KOJIO et al, 2012, p.79).

Em 1969, a passam a sediar nesse município, as empresas: Embraer, Amplimatic, Avibrás, Engesa. Posteriormente, outras vieram e contribuíram para promover a expansão do setor tecnológico e industrial aplicados aos modos e meios de produção.

No início do século XX, as famílias ricas tendiam a deixar as fazendas para morar na cidade em decorrência da localização das praças, igreja matriz, teatro, estação de trem, comércios e por ser um “bairro elitista” na época. Com a expansão do município por meio da implantação de novos bairros e dos condomínios de “classe alta”, acentua-se a segregação.

No caso de São José dos Campos, o abandono do centro pela “classe alta” e sua substituição pelos estratos sociais e étnicos inferiores levam também ao desaparecimento do terciário preexistente e sua substituição pelo comércio e “diversões” correspondendo à nova população. O resultado desse processo é a ocupação da área central nas médias e grandes cidades por cidadãos pobres e/ou de minorias étnicas, sem atuação no mercado econômico, político e ideológico (FERNANDEZ, 2010, p. 190-191).

A descentralização é evidente, pois, antes os comércios e serviços localizavam-se na região central, atualmente, desenvolve-se nesses bairros os tais shoppings e comércios mais refinados para atender as necessidades da elite que se situa na região sudoeste.

[...] o grande desnível social faz com que a luta de classes seja travada em condições de produção e consumo do espaço urbano, isto é, em

torno do acesso espacial às vantagens e recursos do espaço intraurbano. Os contratos sociais, políticos e econômicos que São José dos Campos como outras cidades brasileiras e também as latino-americanas apresentam, tendem a produzir uma estrutura espacial e uma dinâmica socioespacial intraurbana característica, resultando em uma segregação espacial. E é por meio dessa segregação do espaço intraurbano, que se consegue a dominação e a permanência do *status-quo* (FERNANDEZ, 2010, p. 204).

Almeida (2008, p. 100) destaca que o processo de urbanização acelerado acentuou as desigualdades e pobreza nas cidades. Em São José dos Campos, apresentavam o discurso: “ser pobre, mas trabalhador”.

São José dos Campos foi expandindo no setor industrial, atualmente apresenta considerável desempenho econômico, mas como qualquer outro grande município brasileiro com bom desenvolvimento econômico, possui desigualdades em relação à produção da riqueza e conseqüentemente moradores em condições de extrema pobreza.

Maria Teresa Santos (2004), realizou uma pesquisa pensando na reprodução social da pobreza a partir de reportagens de um jornal de São José dos Campos chamado Valeparaibano que divulgou notícias em que apresentaram relação da ocupação do solo com a expansão urbana desenfreada

[...] a relação direta com a ocupação do solo com a expansão urbana desenfreada, com políticas e programas que expulsaram cada vez mais o pobre das regiões nobres da cidade, empurrando-os para as áreas limítrofes da cidade. Esse mecanismo, ao mesmo tempo que “limpa”, “desobstrui” a cidade da presença incômoda do pobre, favorece o capital imobiliário ao valorizar as áreas intermediárias situadas entre o centro urbano e a periferia, instalando as redes de infraestrutura e serviços necessárias para atender as novas demandas dos arrabaldes da cidade, valorizando a zona intermediária (SANTOS, 2004, p. 140).

Mediante o exposto, verificam-se aspectos de caráter excludente e fenômenos sociais como desigualdade social e pobreza que ainda se constituem como uma marca nesse município, assim como também ocorre em outras cidades brasileiras.

4.2 Perfil das entrevistadas

Para preservar a identidade dos entrevistados, optou-se por atribuir um número para cada uma, sem a exposição dos nomes. A primeira parte do roteiro de entrevista semiestruturado consistiu em abarcar itens que permitissem obter o perfil sociodemográfico (APÊNDICE A) como: idade, gênero, formação acadêmica, tempo de formação e de atuação docente na rede estadual de ensino.

Os dados obtidos foram compilados e tabulados por meio do Excel. O quadro a seguir explicita informações que revelam o perfil dos 6 professores que participaram da pesquisa.

Quadro 1: Perfil dos participantes da pesquisa

Código	Idade	Gênero	Formação Acadêmica	Tempo de formação em anos	Tempo de atuação como docente na rede estadual de ensino
1	54 anos	Feminino	Magistério Pedagogia Pós-graduada em Psicopedagogia	30 anos	30 anos
2	52 anos	Feminino	Letras Pedagogia Complementação em Administração e Gestão Escolar	31 anos	30 anos
3	60 anos	Feminino	Magistério Recursos Humanos Pedagogia Pós-graduada em Relações étnico-raciais e em Gestão Escolar	40 anos	17 anos
4	35 anos	Feminino	Pedagogia Pós-graduada em Alfabetização e Letramento	11 anos	11 anos
5	36 anos	Feminino	Pedagogia Pós-graduada em Alfabetização e Letramento	8 anos	3 anos
6	50 anos	Feminino	Magistério Psicologia Pós-graduada em Educação Especial Mestre em Terapia de família	32 anos como professora e 27 anos como psicóloga	25 anos

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras, 2020.

Verifica-se que as participantes apresentam um currículo diversificado, 1 com nível de graduação, 4 com pós-graduação nível de especialização e 1 com mestrado. Em relação ao tempo de atuação docente na rede estadual de ensino, 4 delas apresentam tempo superior a 15 anos.

4.3 Expressões da questão social

Nesta categoria são apresentados os dados que se relacionam às expressões da questão social identificadas no depoimento das entrevistadas e sintetizadas no quadro a seguir:

Quadro 2: Relação de alunos expostos às expressões da questão social

Professoras:	Número total de alunos por turma:	Número de alunos expostos às expressões da questão social:	Expressão da questão social
1	32	3	Fome Condições econômicas insuficientes Moradia precária Abrigado em Unidade de Acolhimento Institucional (abrigo)
2	22	12	Moradia precária Condições econômicas insuficientes Abrigado em Unidade de Acolhimento Institucional (abrigo)
3	24	2	Analfabetismo dos pais Fome
4	28	6	Pobreza Condições econômicas insuficientes Moradia precária
5	22	2	Criminalidade Condições econômicas insuficientes
6	33	6	Analfabetismo dos pais Condições econômicas insuficientes

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras, 2020.

Foram expostos conteúdos pelas docentes que se relacionam com cada turma que acompanham. Essas informações foram exploradas e articuladas com dados de autores que versam sobre as expressões da questão social apresentadas.

4.4 As das expressões da questão social no âmbito escolar: impactos da pandemia, fome, moradia, criminalidade e institucionalização

Esse item tem por objetivo trazer o contexto da pandemia do novo coronavírus, tendo em vista que esse trouxe impactos significativos nas informações trazidas pelos sujeitos da pesquisa, interferindo na escola e intensificando a fome na realidade brasileira.

A pandemia se inicia com o surgimento de um tipo de vírus, da família do coronavírus, o SARS-CoV-2, foi encontrado na China em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan. Em virtude da alta capacidade de propagação e contágio disseminou-se em escala global. No Brasil, o primeiro registro de infectado ocorreu em 26 de fevereiro de 2020, em São Paulo (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020) e em meados do mês de março de 2020 foram adotadas medidas de isolamento no intuito de reduzir a contaminação da população e de evitar o excesso de demanda do sistema de saúde. A pandemia foi denominada COVID-19 (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020).

De acordo com os dados oficiais do Ministério da Saúde (2021), conforme divulgado no site Coronavírus Brasil, atualizado em 20 de novembro de 2021, 22.009.972 casos de COVID-19 confirmados no Brasil e 612.625 óbitos.

Com base na OMS, os sintomas da Covid-19

[...] podem variar de um resfriado, a uma Síndrome Gripal-SG (presença de um quadro respiratório agudo, caracterizado por, pelo menos dois dos seguintes sintomas: sensação febril ou febre associada a dor de garganta, dor de cabeça, tosse, coriza) até uma pneumonia severa (OMS, 2020).

Dentre os sintomas mais comuns, destacam-se: “tosse, febre, coriza, dor de garganta, dificuldade para respirar, perda de olfato, alteração do paladar, distúrbios

gastrointestinais (náuseas/vômitos/diarreia), diminuição do apetite, dispnéia (falta de ar) e cansaço” (OMS, 2020).

Faltam conhecimentos sobre o coronavírus, pesquisadores têm investigado, contudo, ainda são desconhecidos “os modos de transmissão e o papel dos portadores assintomáticos na difusão do SARS-CoV-2, aliado à inexistência de vacinas e alternativas terapêuticas específicas” (AQUINO, 2020, p. 2424). Sendo assim, para evitar o contágio tem-se adotado medidas que consistem no cumprimento de protocolos ou recomendações e por meio do distanciamento social no intuito de evitar a disseminação do coronavírus.

De acordo com o Ministério da Saúde (2020), as recomendações são:

- Lave com frequência as mãos até a altura dos punhos, com água e sabão, ou então higienize com álcool em gel 70%. Essa frequência deve ser ampliada quando estiver em algum ambiente público (ambientes de trabalho, prédios e instalações comerciais, etc), quando utilizar estrutura de transporte público ou tocar superfícies e objetos de uso compartilhado.
- Ao tossir ou espirrar, cubra nariz e boca com lenço ou com a parte interna do cotovelo.
- Não tocar olhos, nariz, boca ou a máscara de proteção fácil com as mãos não higienizadas.
- Se tocar olhos, nariz, boca ou a máscara, higienize sempre as mãos como já indicado.
- Mantenha distância mínima de 1 (um) metro entre pessoas em lugares públicos e de convívio social. Evite abraços, beijos e apertos de mãos. Adote um comportamento amigável sem contato físico, mas sempre com um sorriso no rosto.
- Higienize com frequência o celular, brinquedos das crianças e outro objetos que são utilizados com frequência.
- Não compartilhe objetos de uso pessoal como talheres, toalhas, pratos e copos.
- Mantenha os ambientes limpos e bem ventilados.
- Evite circulação desnecessária nas ruas, estádios, teatros, shoppings, shows, cinemas e igrejas.
- Se estiver doente, evite contato próximo com outras pessoas, principalmente idosos e doentes crônicos, busque orientação pelos canais on-line disponibilizados pelo SUS ou atendimento nos serviços de saúde e siga as recomendações do profissional de saúde.
- Durma bem e tenha uma alimentação saudável.
- Recomenda-se a utilização de máscaras em todos os ambientes. As máscaras de tecido (caseiras/artesanais), não são Equipamentos de Proteção Individual (EPI), mas podem funcionar como uma barreira física, em especial contra a saída de gotículas potencialmente contaminadas.

A finalidade do distanciamento social baseia-se na redução da interação entre as pessoas, infectadas ou não. É uma maneira de se evitar a transmissão comunitária, assim como novas transmissões (AQUINO, 2020, p. 2424). Com isso, estabelecimentos comerciais, escolas, cinemas e bares, por exemplo, tiveram as suas atividades suspensas, como uma forma de evitar aglomerações e disseminação do coronavírus.

Dessa forma, esses estabelecimentos precisaram se reinventar para não serem impactados. E assim, os comércios implementaram e investiram em estratégias para evitar uma possível crise, passaram a fazer uso do esquema de encomendas de produtos para retirada no balcão ou de entregas em domicílio. Para evitar demissões foram realizadas reduções de carga horária e salários, a modalidade de trabalho 'home office' passou a fazer parte da realidade de boa parte dos trabalhadores.

Em virtude da gravidade da pandemia, alta contaminação e protocolos rígidos para evitar o contágio, faz-se necessário o cumprimento de tais protocolos como uma maneira de prevenção de cuidados tanto individuais quanto coletivo. Contudo, o presidente Jair Bolsonaro em pronunciamento nacional em rádio e canais de televisão proferiu: "Tem a questão do coronavírus também que, no meu entender, está superdimensionado, o poder destruidor desse vírus" (BBC NEWS, 2020).

Esse pronunciamento ocorreu no dia 9 de março, na Flórida, Estados Unidos, quando Jair Bolsonaro foi recebido por Donald Trump na abertura do Seminário Empresarial Brasil-Estados Unidos. A postura de ignorar ou o negacionismo frente às questões sanitárias e de medidas restritivas como o distanciamento permearam a conduta e pronunciamento do presidente ao longo do ano de 2020.

"No meu caso particular, pelo meu histórico de atleta, caso fosse contaminado pelo vírus, não precisaria me preocupar, nada sentiria ou seria, quando muito, acometido de uma gripezinha ou resfriadinho [...]" (BBC NEWS, 2020).

Reduzir a gravidade da Covid-19 e rotulá-la como uma 'gripezinha' foram os argumentos mais utilizados. A postura frente à realidade e a negação frente às informações científicas e de ordem sanitárias se apresentaram de maneira recorrente.

"Quanto a repouso, isso é particular meu. Eu não sei ficar parado. Vou ficar despachando por vídeo conferência. Eu estou impaciente, mas vou seguir os protocolos. O cuidado mais importante é com seus entes

queridos, os mais idosos, os outros também, mas não precisa entrar em pânico. A vida continua" (BBC NEWS, 2020).

Jair Bolsonaro contraiu o vírus da Covid-19, contudo sua postura e maneira de lidar com essa realidade ou de procurar compreender o contexto da pandemia e de sua gravidade não mudaram, os seus pronunciamentos e o discurso voltado a um pragmatismo radical foi mantido:

"Essa é uma realidade, o vírus tá aí. Vamos ter que enfrentá-lo, mas enfrentar como homem [...]. Não como um moleque. Vamos enfrentar o vírus com a realidade. É a vida. Todos nós iremos morrer um dia" (BBC NEWS, 2020).

Em relação ao número de óbitos crescente a cada dia, quando interrogado por jornalistas manifestou indiferença ao relacionar a morte como uma fase natural, sem se importar com a gravidade da situação, sem empatia aos familiares das inúmeras vítimas.

Ao ser interrogado novamente pela imprensa quanto ao número de casos e de óbitos ainda mais expressivos, expôs: "E daí? Lamento. Quer que eu faça o quê? Eu sou Messias, mas não faço milagre" (BBC NEWS, 2020). Verifica-se a ineficiência quanto à situação enfatizando que embora tenha o nome que de acordo com o viés religioso, trata-se de um ser capaz de realizar feitos sobrenaturais, isso não o faz. Novamente, a sua maneira simplista e vulgar é expressa.

"[...] lembro à Nação que, por decisão do STF, as ações de combate à pandemia (fechamento do comércio e quarentena, p.ex.) ficaram sob total responsabilidade dos Governadores e dos Prefeitos" (BBC NEWS, 2020).

A partir disso, conseqüentemente delega aos governadores e prefeitos as medidas relacionadas ao enfrentamento da pandemia.

E a escola no contexto da pandemia da Covid-19 precisou se reinventar. Em decorrência do distanciamento social essas instituições precisaram inovar as estratégias de ensino para a modalidade remota.

Professores precisaram se reinventar de maneira a disponibilizar materiais e recursos para continuar promovendo a aprendizagem dos seus alunos. Dentre essas, aulas gravadas e disponibilizadas em plataformas digitais ou ainda a transmissão de

aulas por meio de um canal de televisão. Os recursos tecnológicos têm favorecido esse processo de interação professor, aluno e família. Tem-se como exemplo a formação de grupos de pais e responsáveis em aplicativo de mensagem do celular para envio e recebimento de atividades, assim como para oferecer orientações quanto à realização das atividades, além da elaboração de atividades impressas para pais ou responsáveis retirarem na escola.

A modalidade de ensino remota preocupa a categoria e sociedade no que tange ao processo de aprendizagem, pois, há de se considerar que cada estudante apresenta as suas particularidades seja no aprendizado, propriamente dito, como nas esferas sociais e emocionais. De acordo com o parecer do Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação, Parecer CNE/CP N^o: 11/2020:

[...] um conjunto de fatores que podem afetar o processo de aprendizagem remoto no período de isolamento da pandemia, tais como: as diferenças no aprendizado entre os alunos que têm maiores possibilidades de apoio dos pais; as desigualdades entre as diferentes redes e escolas de apoiar remotamente a aprendizagem de seus alunos; as diferenças observadas entre os alunos de uma mesma escola em sua resiliência, motivação e habilidades para aprender de forma autônoma on-line ou off-line; as diferenças entre os sistemas de ensino em sua capacidade de implementar respostas educacionais eficazes; e, as diferenças entre os alunos que têm acesso ou não à internet e/ou aqueles que não têm oportunidades de acesso às atividades síncronas ou assíncronas. Todos esses fatores podem ampliar as desigualdades educacionais existentes (BRASIL, 2020).

Com isso a atuação torna-se desafiadora, pois os fatores mencionados, somados às questões emocionais e sociais desses estudantes, exigirão um considerável esforço e elaboração de planos de ações que visem a readaptação e aprimoramento do processo de aprendizagem. Torna-se imprescindível a implementação de políticas que visem o respaldo necessário aos professores, em cursos e recursos que favoreçam a atuação dos docentes com o objetivo de minimizar esses impactos de maneira a promover melhores condições para o ensino-aprendizagem e de trabalho aos docentes.

A questão da desigualdade social ficou ainda mais evidente, pois, os estudantes desprovidos de qualquer recurso tecnológico ficaram impossibilitados de acompanhar as aulas. Infelizmente há estudantes que não possuem televisão em boas condições e há os que não têm. Quanto ao celular, nem todas as famílias

possuem, em caso afirmativo, o uso de recurso para acessar os conteúdos ou aulas foi comprometido em virtude da falta de acesso à internet, falta de disponibilidade do uso no momento da aula, considerando que os irmãos desses estudantes também necessitavam utilizá-los, entre outras situações.

Quase todos os estudantes de escolas particulares tinham acesso à internet (98,4%). Já no ensino público, eram 83,7%. Essa diferença é ainda mais marcante entre as grandes regiões do país. No Norte e Nordeste, o percentual de estudantes da rede pública que utilizaram a internet foi de 68,4% e 77,0%, respectivamente. Nas demais regiões esse percentual variou de 88,6% a 91,3%. (AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS, 2021)

Com isso os alunos das escolas privadas foram privilegiados nesse processo em comparação aos alunos da rede pública. Para exemplificar tal discrepância nesse processo de estudo remoto, destacam-se as charges das figuras 1 e 2:

Figura 2 – Representação ilustrativa da educação em tempos de pandemia e a desigualdade social quanto aos recursos tecnológicos



Fonte: Site Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 28. Abr. 2020

Figura 3 – Representação ilustrativa do ensino a distância e a desigualdade no acesso à internet



Fonte: Gilmar Fraga, Site GZH Opinião, 17 jul. 2020

A falta de recursos tecnológicos e de acesso à internet, requisitos básicos para as aulas remotas, acentuaram ainda mais as desigualdades educacionais na pandemia, consequentemente acentuam-se os problemas de aprendizagem e defasagens. De acordo com o relatório da Unesco (2020), embora sejam reconhecidos os esforços dos países da América Latina e Caribe em dar continuidade a programas de ensino a distância, fazem-se necessárias ações e medidas urgentes para auxiliar os alunos que apresentam desenvolvimento escolar inferior.

A temática da pandemia não havia sido planejada previamente, foi instituída a partir das narrativas das professoras ao relacionar a dificuldades enfrentadas na modalidade de ensino remota e as expressões da questão social.

Portanto, são apresentados relatos da nova realidade de ensino em virtude da pandemia do Coronavírus que tornou mais evidente a desigualdade social e a repercussão no processo de ensino-aprendizagem, de modo a considerar os recursos tecnológicos como meio mais favorável e rápido para a interação e socialização dos conteúdos escolares.

“Em novembro de 2020, portanto ao final do ano letivo, 5.075.294 crianças e adolescentes de 6 a 17 anos estavam fora da escola ou sem atividades escolares, o que corresponde a 13,9% dessa parcela da população em todo o Brasil (UNICEF, 2021, p. 44).

A falta de recursos tecnológicos ‘afastou’ os alunos do contexto de ensino e foi mencionado pela entrevista 1:

“[...] Têm alunos desse bairro clandestino que contam que a mãe cozinha em fogão a lenha ainda. Alguns nem tem televisão...”

“[...] agora estamos com as aulas online e a gente passa as orientações por WhatsApp. Uma mãe foi lá (na escola) conversar com ela (coordenadora) que não tem internet, que o celular que tem é daquele “tijolinho”. Então não tem como a criança acompanhar nada que fosse por televisão, internet...” (Professora 1)

Os autores Palú, Schütz e Mayer (2001, p. 94) mencionam que “nem todos os alunos têm acesso às tecnologias e à internet para poderem se conectar às escolas, aos professores e dar continuidade aos seus estudos.” Nesse sentido, a estratégia utilizada foi disponibilizar materiais impressos a esses alunos, contudo, há casos de alunos que por não terem condições financeiras de pagar o transporte para adquirir esses materiais tendem a descontinuar os estudos nesse momento.

Os impactos da pandemia não se limitaram aos aspectos relacionados aos processos de ensino-aprendizagem, mas também nos aspectos sociais, pois

É por meio da escola que muitos alunos têm oportunidade de estar em um espaço adequado para estudar. Além disso, percebemos que muitos alunos tinham acesso à rede de internet na escola e em outros espaços públicos e, com o isolamento, o pacote de dados que possuem não é suficiente para que possam ter acesso às aulas remotas com qualidade. A escola, além de se constituir em um espaço destinado ao aprendizado também é um local de convívio. É também por meio da escola que muitos alunos participam de programas que contribuem para o seu desenvolvimento físico e intelectual, como, por exemplo, a alimentação escolar, programas de reforço, entre outros (PALÚ, SCHÜTZ e MAYER, 2001, p. 92).

Ou seja, com a pandemia os alunos perderam oportunidades de aprender na relação com o outro, na troca de ideias, nessa relação, na interação entre pares, com os professores.

A nova dinâmica das aulas passou a exigir mais do professor que precisou se apropriar dos recursos tecnológicos. Para Nascimento (2021, p. 181)

Professor virando *youtuber*, adoção cada vez mais intensa de aplicativos em celulares o uso de inteligência artificial para corrigir provas e tirar dúvidas dos estudantes, *podcast* e a enxurrada de canais no *Youtube* abrem um leque de possibilidades para o exercício docente.

Com base nesse contexto supracitado a professora 3 destaca:

“Eu estou aqui fazendo as minhas tentativas, estou filmando as aulas, enviando, fazendo umas loucuras com textos para contar histórias, daí eu sento no sofá e minha neta que grava. Aí coloco cachecol com laços de fita e vou contando histórias. É esse o tipo de loucura que faço para que eles não se sintam tão só.” (Professora 3)

O professor utiliza a sua versatilidade e se empenha na utilização dos recursos tecnológicos para propor um meio de entreter os seus alunos e de proporcionar situações de aprendizagens significativas e lúdicas. Outro recurso utilizado para agilizar o contato com os alunos e familiares, assim como para disponibilizar as propostas de atividades foi por meio do aplicativo de celular de mensagens instantâneas, vulgo ‘*WhatsApp*’. Para Palú, Schütz e Mayer (2001, p. 95) “a maioria das escolas também criou grupos de *WhatsApp* para facilitar a comunicação entre a escola, professores, alunos, pais e responsáveis. Geralmente, os grupos são organizados por turma/ano/ série.” Mediante o exposto, as professora 2 e 3 expõem:

“...Pelo menos uns 3, que eu nem consigo acessar pelo WhatsApp... Apresentam dificuldade na leitura e escrita, cálculos, tem muitas dificuldade, é preciso voltar muito no conteúdo, ensinar as operações primárias, adição, subtração, para depois conseguir avançar, mas agora com essa pandemia, coitados... Eu estou aqui, tentando ajudar por ligação, tentando ajudar com atividades, mas é complicado, é diferente de você estar do lado para poder orientar.” (Professora 2)

“Só o que que aconteceu, veio o Coronavírus e a mãe está em casa sem controle. Ela liga aqui pra mim a noite, dia de sábado, domingo, né? O que, que eu fiz, eu tenho atendido ela no individual e essa mãe eu atendo sábado e pergunto como é que tá, tá tudo bem? Né, mesmo que seja uma coisa bem leve, mas pelo menos um bom dia, uma boa tarde, eu dou para que ela saiba que ela tem um apoio, para poder, né, estruturar essa criança em casa. Mas, a gente sabe que a criança que fica totalmente desamparada, né, sem nenhuma estruturação. Pra

ela é muito difícil porque ela não dá conta, também né? É difícil e muito complicado...” (Professora 3)

Além de compartilhar as atividades em plataformas, no *WhatsApp* e também em propostas impressas, há os casos em que é necessário realizar ligações telefônicas para realizar orientações sobre a execução da atividade ou para sanar dúvidas. Se na modalidade presencial esses alunos já apresentavam dificuldades na assimilação dos conteúdos, na modalidade remota o desafio aumentou consideravelmente. E para o professor a demanda ficou maior, pois, além do suporte ao alunos e pais, precisa cumprir com a parte burocrática como

[...] preencher o diário de classe atendendo às novas exigências, planejar e disponibilizar atividades remotas que não utilizam as tecnologias digitais para alunos que não têm acesso à internet, realizar a avaliação do processo ensino-aprendizagem nesses novos moldes. Tudo isso a partir de sua própria casa, utilizando seus próprios recursos. Mesmo assim, são alvo de ataques em redes sociais de pessoas que desconhecem esse trabalho, acreditando que os professores e professoras não estão trabalhando, estão em casa recebendo seu salário. Aliás, muitos direitos trabalhistas dos profissionais do magistério também foram atacados durante a pandemia (PALÚ, SCHÜTZ e MAYER, 2001, p. 95).

Tal situação configura-se em precarização do trabalho docente, pois, expõe o professor a uma jornada de trabalho maior, com mais atividades. Sob o viés das vantagens ao possibilitar que o trabalho seja realizado no conforto da sua casa e que dispensa gastos e tempo com deslocamentos, mas que o faz custear com energia elétrica, acesso à internet, por exemplo. Constata-se uma maneira que camufla a real situação dessa modalidade de trabalho o *home office*. Essa pode ser uma estratégia da chamada Indústria 4.0, em que o capitalismo da era da informação e digital encontra-se em pleno desenvolvimento de seu processo de dominação (ANTUNES, 2018).

O impacto da Indústria 4.0 no trabalho docente desencadeia transformações que podem ocasionar perda da autonomia sobre os processos educacionais. Antunes (2020, p.344) afirma que a

Expropriação do saber e a conseqüente perda de autonomia sobre o que fazer e como fazer podem ser observadas por meio da introdução de mecanismos informacionais que aprimoram a burocracia de

controle e levam a objetivação do saber docente em procedimentos pré-estabelecidos nos manuais de ensino, nas apostilas e nas avaliações já preparadas pela administração escolar e governamental.

É preciso resistir a esse projeto que limita e tende a ser destrutivo, com propostas cada vez mais reduzidas e incompletas para a formação docente, opressora e conformista. Portanto, há de se agir de maneira coletiva para impedir esse processo, promover lutas sociais em prol da educação pública e do trabalho docente.

Para a entrevistada 4, as dificuldades educacionais ficaram evidentes

“E na quarentena, se para as crianças que já acompanhavam em sala está tudo bem. Agora para os que apresentavam dificuldades na aprendizagem, esses não estão acompanhando. Esse é um trabalho para inglês ver.”

“Eu tenho uma mãe (de aluno) que foi descobrir que o filho tem dificuldade agora na quarentena, porque precisou sentar com ele para fazer a atividade, aí que percebeu as dificuldades do filho.” (Professora 4)

Para as professoras 5 e 6 as questões em relação às desigualdades sociais

Nas aulas promovidas pelo Centro de Mídias e como uma forma de eu garantir que eles estão acompanhando faço a chamada no grupo e peço para postar uma foto. No começo eu ficava bem impactada, pois, eles diziam que não conseguiam assistir direito porque a televisão não estava funcionando, ou por problemas na antena, ou porque a televisão queimou, ou ainda porque faz algumas semanas que a televisão estragou. Às vezes a gente pensa que todo mundo tem uma televisão Smart em casa, mas não, tem não. Não tem. Imagine então um Wi Fi. Como fica? Então, as desigualdades sociais ficam muito evidentes. Isso não é uma crítica, mas acho que quem puder, que faça alguma coisa e que perceba quais são as condições que eles têm, na verdade é a falta de condições que eles têm. Tem criança bem organizadinha sentada assistindo e tem criança que está junto de outras crianças porque eles estão dividindo a televisão, porque se juntaram, pois, um ou outro não tem. Então, a televisão está num lugar de construção e eles estão no meio daquela coisa toda. Então, eu penso, como eles estão conseguindo se concentrar nesse lugar? Pois, eu mesma não consigo ler num lugar barulhento, imagine a aula. É complicado, é bem diferente do que se espera” (Professora 5).

“Na pandemia tem alunos com dificuldade de acesso aos conteúdos, ou porque não tem celular ou porque a TV é precária ou sem sinal. E nessa situação agora de pandemia, eu tenho alunos que não tem telefone. A gente está tentando buscar contato com vizinhos. Ainda tem aluno que a gente não conseguiu contato. Mesmo com a mídia falando, tem família que ainda não fez contato com a escola para buscar o material do filho nesse período. Os pais têm pouca escolaridade, então nessa situação de pandemia, estou tendo que

falar com muitas crianças e ajudar os pais, treinar os pais, porque tem pais que não conseguem só. Tenho uns dois ou três casos na turma em que os pais só conseguem assinar o nome. Eu tive até que conversar com uma criança em particular, porque desqualificava a mãe, o pai, expunha, não aceitava a situação deles de não saberem fazer além da escrita do nome.

[...] os profissionais que não tem equipamentos porque muitos professores estão sem computador, sem laptop, tem um celular precário. [...] Faltam muitos recursos, sim”.” (Professora 6)

E quando a família não pode contar com qualquer que seja o recurso tecnológico, os docentes disponibilizam materiais impressos de estudo na escola, porém algumas famílias não vão buscar. A equipe da escola tenta contato com os vizinhos dessas famílias. Outro entrave é a falta de escolarização dos pais que acarreta dificuldade no momento de orientar os estudos do filho em casa.

Kubota (2020) ressalta que

As desigualdades, que já são traço tão marcante de nosso sistema educacional, serão ainda mais aprofundadas por essa paralisação. É possível elencar de antemão alguns dos maiores perdedores desse processo: alunos com menor acesso à internet e a dispositivos, aqueles cujos responsáveis têm menor escolaridade e/ou menor disponibilidade para acompanhar as atividades de ensino remotas (entre os quais, os chamados trabalhadores da “linha de frente” de combate à pandemia), estudantes mais jovens e com menor autonomia (KUBOTA, 2020, p.7).

Sendo assim, a pandemia evidenciou também a profunda desigualdade no âmbito educacional brasileiro, as diferenças socioeconômicas dos alunos das redes privadas e públicas evidenciaram a desigualdade tecnológica e em consequência disso a diferença em números de horas-aula. Expôs a precarização do trabalho docente na modalidade de trabalho remota em que tem exigido o trabalho superior as horas-aula diárias para poder atender os alunos e suas respectivas famílias. Isso, sem mencionar o tempo dedicado aos planejamentos e demais aspectos burocráticos, assim como os recursos utilizados para poder trabalhar em casa como energia elétrica e acesso à internet, custeados pelo professor.

Cabe destacar mediante esse contexto pandêmico as ações do governador do Estado de São Paulo, João Dória (2019-2022), em que realizou pronunciamentos ao longo da pandemia com determinações e orientações a respeito do retorno às aulas em escolas públicas.

Em 2020, no momento em que não havia precisão de imunização, planos de funcionamento das escolas foram definidos e redefinidos. Institutos de pesquisa, médicos e sindicato dos professores destacavam a atenção ao cenário que ainda exigia cuidados e distanciamento. Mesmo com protocolos para a retomada das aulas, tais medidas não seriam efetivas em decorrência da precariedade das escolas da rede pública.

Tendo como base o ano de 2019 em que havia precárias condições das instalações sanitárias, “quase 26% das escolas municipais de ensino fundamental e médio da capital paulista não tinham papel higiênico nos banheiros dos estudantes. Somente 25% tinham sabonete líquido e 30% tinham papel toalha.” (GOMES, 2020) Em virtude disso, teriam que Para o retorno presencial, teriam que readequar tal situação e implementar o uso de álcool gel, para uma retomada segura das aulas presenciais. Com isso, as aulas continuaram na modalidade remota.

Em setembro de 2020, João Dória, comunicou o retorno às aulas presenciais em março de 2021. No final de fevereiro de 2021 os casos de Covid-19 ainda eram expressivos, com isso o retorno de profissionais da educação e alunos constitui-se como uma volta insegura. Desta maneira, trabalhadores da educação pública e privada protestaram. Mediante este fato, João Dória decretou a vacinação para professores e demais profissionais da educação a partir de 47 anos a partir de abril de 2021 (GOMES, 2021).

Com o retorno às aulas presenciais, em agosto de 2021, gestão do governo Dória retira da lista de matriculados os alunos que deixaram de frequentar as aulas. Isso implicou no cancelamento do acesso desses alunos em acessar os conteúdos remotos, assim como no impedimento para a realização de provas e na impossibilidade de efetuar a rematrícula automaticamente para o ano seguinte (PINHO, 2021).

É preciso discutir, planejar, redefinir estratégias que envolvam os representantes dos segmentos educacionais e políticos para a implementação de políticas sociais que visem a promoção dos direitos dos estudantes expostos às expressões da questão social para assegurar o acesso à educação de qualidade, com os devidos recursos necessários para o pleno desenvolvimento deles.

Contudo, esse ainda não parece ser o maior de todos os problemas, a questão da fome, apresenta-se com mais intensidade, pois, há estudantes que vão até a escola para obter o alimento do dia.

Figura 4 – Representação ilustrativa da educação em tempos de pandemia e a questão da fome



Fonte: Cazo, Site Blog do AFTM, 17 jul. 2020

A fome configura-se em uma das expressões da questão social, um dos maiores problemas do mundo. Sem a alimentação básica e diária para uma criança, não será possível adquirir os nutrientes necessários para favorecer o desenvolvimento físico e intelectual.

De acordo com Josué de Castro:

A fome no Brasil, que perdura, apesar dos enormes progressos alcançados em vários setores de nossas atividades, é consequência, antes de tudo, de seu passado histórico, com os seus grupos humanos, sempre em luta e quase nunca em harmonia com os quadros naturais [...] por inabilidade do elemento colonizado, indiferente a tudo que não significasse vantagem direta e imediata para os seus planos de aventura mercantil. Aventura desdobrada em ciclos sucessivos de economia destrutiva [...] (CASTRO, 1948, p. 264).

A fome configura-se como uma das representações mais cruéis decorrente da desigualdade social, que é cada vez mais presente no Brasil e se mantém em decorrência da apropriação privada das riquezas socialmente produzidas. Pode-se dizer que em virtude da pandemia a fome apresenta-se de maneira mais acentuada em decorrência dos impactos econômicos que desencadearam em desempregos.

Contudo, a questão alimentar de um país

“[...] vai além da superação da pobreza e da fome. O fundamental é garantir a Segurança Alimentar. O combate à fome deve ser inserido nesta estratégia maior, pois é a face mais visível da insegurança alimentar, e não queremos conviver com ela, como temos feito há séculos (INSTITUTO CIDADANIA, 2001, p. 9).

No Brasil, políticas voltadas à promoção da segurança alimentar – ao combate à fome - apresentam “eixo principal na proposta do Projeto Fome Zero é associar o objetivo dessa segurança alimentar a estratégias permanentes de desenvolvimento econômico e social com crescente equidade e inclusão social” (INSTITUTO CIDADANIA, 2001, p. 9).

De acordo com os dados da Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional – Rede PENSSAN (2021), em 2014 o Brasil havia saído do mapa da fome, em consequência da junção de ações voltadas às políticas públicas, conselhos de segurança alimentar em diferentes níveis do governo e mobilização da sociedade na luta pelo direito humano à alimentação e nutrição. No entanto, após 7 anos ocorreu um declínio desse cenário em razão dos cortes orçamentários, finalização de programas, ou seja, um desmonte das políticas e de conselhos em virtude dos resultados de sucesso.

Diante do contexto pandêmico, da Covid-19, a situação atual da fome tomou proporções alarmantes. De acordo com o Inquérito Nacional sobre insegurança Alimentar no Contexto da pandemia Covid-19 no Brasil, produzido pela Rede PENSSAN (2021, p. 10):

Do total de 211,7 milhões de brasileiros(as), 116,8 milhões conviviam com algum grau de Insegurança Alimentar e, destes, 43,4 milhões não tinham alimentos em quantidade suficiente e 19 milhões de brasileiros(as) enfrentavam a fome

Tais dados expressam o agravamento da insegurança alimentar no Brasil, decorrente do aumento das desigualdades sociais e que no atual contexto

[...] a insuficiência de renda associada à precarização das relações de trabalho e ao aumento do desemprego; a degradação das condições de moradia e de infraestrutura sanitária, entre outros, intensificaram a disseminação da pandemia nos grupos populacionais mais vulnerabilizados. (REDE PENSSAN, 2021, p. 10)

Com isso os dados demonstram que as condições que mais impactaram as famílias quanto ao acesso aos alimentos consistem em dois aspectos principais, a diminuição da renda familiar em razão da perda do emprego de algum morador e no endividamento com a carestia dos alimentos.

A fome fere um dos princípios e configura-se numa privação de direitos, colocando em risco o bem-estar de sujeitos a ela expostos. É decorrente da falta de alimentos para garantir a nutrição diária imprescindível para suprir as necessidades de energia para a manutenção do organismo em atividades físicas normais.

As narrativas das professoras 1, 2 e 3 apresentam situações em que seus alunos são expostos relacionados a fome:

“Ah, sim, desde a falta de alimentação, já cheguei a ver aluno passando mal porque não tomou café, que não se alimentava direito.”
(Professora 1)

“Na chegada lá na escola de manhã eles são recebidos com lanche. E tem alguns que fazem o jejum nesse momento. Durante as aulas ficam perguntando muito que horas é o lanche, ficam apavorados querendo comer.” (Professora 2)

“[...] vem a questão da alimentação, porque, tem criança que vai na escola, mas não é que ela precisa do aprendizado, não é o aprendizado que vai fazer a diferença, para algumas é o prato de comida que ela vai comer no dia. E para outras, é o nosso carinho, o nosso abraço, a nossa atenção. Tem criança que precisa disso, então, é toda uma questão, é a questão alimentar, é a questão emocional, a afetividade, né.” (Professora 3)

É importante destacar o que firma a LOSAN - Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional:

A alimentação adequada é um direito fundamental do ser humano, inerente à dignidade da pessoa humana e indispensável à realização dos direitos consagrados na Constituição Federal, devendo o poder público adotar as políticas e ações que se façam necessárias para promover e garantir a segurança alimentar e nutricional da população (LOSAN, art.2º).

Mesmo a questão da alimentação configurando-se como um direito fundamental, crianças e adolescentes chegam às escolas necessitando se alimentar. Conseqüentemente, é preciso atentar-se quanto à relação que tendem a atribuir a questão da desnutrição e aprendizagem. Para Collares, Moysés e Lima (2008), no Brasil há uma tendência quanto à medicalização do fracasso escolar, que se detém em atribuir causas individuais e biológicas às dificuldades escolares. Com esse discurso, tendem a isentar a escola de responsabilidades associadas à evasão escolar e repetência ao atribuir a desnutrição uma das principais causas do fracasso escolar. E esses autores enfatizam que não há comprovação científica na relação causa e efeito entre desnutrição e aprendizagem.

Para Abreu (1995), em países desenvolvidos, a merenda escolar faz parte da proposta pedagógica, de maneira a considerá-la como uma refeição no intuito de manter o aluno alimentado durante o período escolar, sem qualquer relação com aspectos socioeconômicos dos alunos ou como um meio para combater a desnutrição. Porém, no Brasil o programa de alimentação escolar atinge uma outra dimensão quando comparada a outros países por consequência da pobreza e miséria que atingem a população empobrecida. Há muito alunos que contam com a merenda escolar, por ser a única refeição do seu dia.

Iniciar a transformação da merenda, pela via da discussão, do discurso, em uma questão de respeito a direitos da criança; desvincular nosso pensamento das falas oficiais; desvincular a merenda da concepção paliativa para carências que ela não pode suprir e impedir sua utilização na minimização de problemas tão graves como a desnutrição e o fracasso escolar.

A fome, a desnutrição, o fracasso escolar são, antes de tudo, o reflexo de um estado onde direitos e cidadania ainda constituem ideais. É sob a perspectiva de direitos desrespeitados — ou não conquistados — que consideramos necessário recuperá-los se se pretende uma outra concepção da merenda. (COLLARES E MOYSÉS, 1995, p. 34-35).

Diante disso, é preciso ater-se a compreensão de que a dificuldade apresentada pela criança para aprender alcança esferas que não se limitam a

implementação de merenda para ser suprida. Essa é uma visão limitada, que minimiza um problema social grave que é a desnutrição.

Josué de Castro apresenta a desnutrição como:

[...] responsável pela alta taxa de mortalidade infantil e pela evasão escolar: menos de 10% dos alunos matriculados no primeiro ano atingem a oitava série do ensino fundamental. A desnutrição é causada pela falta de alimentos, dificuldades econômicas e desconhecimento dos princípios de alimentação balanceada. Uma criança de quatro anos da classe A (isto é, das camadas ricas da população, lembro eu), diz a revista, é em geral, 9,19 centímetros mais altas que uma da classe B (isto é, das camadas populares, lembro eu) e seu peso é superior (CASTRO, 1984, p.13).

Portanto, há de se investigar a questão da dificuldade no processo de ensino-aprendizagem a partir de uma esfera coletiva, compreendendo os aspectos institucionais que perpassam as questões de um plano político e pedagógico. Há de se considerar que uma criança com fome poderá apresentar baixo rendimento escolar, falta de concentração e disposição para aprender, portanto, suprir essa necessidade é necessário para promover o bem-estar e melhor engajamento desses estudantes na escola.

A questão da fome no espaço escolar não deve ser confundida com uma ação assistencialista e que não será suprida, pois, a merenda não conseguirá combater ou eliminar a fome, apenas é capaz de saciar e suprir a alimentação num período de quatro horas. Outro aspecto a ser considerado é que a fome pode ou tende a estar associada a outros elementos em que são somados aos impactos das expressões da questão social na vida das crianças, bem como a moradia precária, falta de saneamento básico e de saúde e analfabetismo dos pais.

As favelas e loteamentos clandestinos são consequências da desigual distribuição de riquezas em que parte da população de São José dos Campos ainda vive em setores que apresentam precárias condições do domicílio, falta de saneamento, baixa renda e também baixa escolaridade do responsável pelo domicílio assim como dos residentes (RESCHILIAN, SILVA E MACIEL, 2020).

[...] as dificuldades enfrentadas pelos moradores por conta da situação de irregularidade fundiária, [...] expõe os mesmos a vulnerabilidades de diferentes ordens, negando-lhes o direito à cidade (RESCHILIAN, SILVA E MACIEL, 2020, p. 15).

Nas narrativas das professoras 2 e 4 esses aspectos supracitados constituem-se em elementos que no momento fazem parte da vida de seus alunos:

Na minha sala tem uns 12 em situações desfavoráveis. Cuidados pelos avós carentes, outros do abrigo, outros de um bairro clandestino. É bem próximo da escola. Os alunos que vem de lá é possível perceber que vem de uma situação econômica bem difícil. Tem alunos que contam que a mãe cozinha em fogão a lenha ainda” (Professora 2).

“[...] caso de vulnerabilidade mesmo tenho uns 6 alunos. O tipo de vulnerabilidade deles é a pobreza mesmo, a dificuldade financeira, há casos de moradia precária também” (Professora 4).

Quanto ao acesso às moradias, encontram-se pelo menos duas realidades: a daqueles moradores que ocuparam as áreas, que julgavam “sem dono” e moradores que acessaram a terra por meio da compra, via contrato de gaveta, ou de imobiliárias que hoje não existem mais. (RESCHILIAN, SILVA E MACIEL, 2020, p. 8). Diante do exposto, essas famílias tendem a ocupar loteamentos irregulares, constroem suas moradias que em virtude da dificuldade econômica são precárias e que acentuam a situação de pobreza e precariedade.

A professora 2, expõe **“[...] recebemos alunos de um bairro próximo aqui da escola muito carente e também crianças do abrigo”**.

Os procedimentos de abrigamento são decorrentes de situações que comprometem a convivência familiar. Nesse caso há mais de um motivo para justificar a saída de uma criança ou adolescente do ambiente familiar. A tabela a seguir expressa os principais motivos do acolhimento de crianças e adolescentes em abrigos.

Quadro 3: Principais motivos do acolhimento de crianças e adolescentes em abrigos em 2012 - Brasil

Principais motivos do acolhimento de crianças e adolescentes em abrigos	Incidência - porcentagem
Negligência	84%
Pais ou responsáveis dependentes químicos/alcoolistas	81%
Abandono pelos pais ou responsáveis	76%
Violência doméstica	62%
Abuso sexual praticado pelos pais ou responsáveis	47%
Vivência de rua	39%
Pais ou responsáveis com transtorno mental (problemas psiquiátricos/psicológicos)	37%
Ausência dos pais ou responsável por prisão	32%
Carência de recursos materiais da família/responsáveis)	32%
Órfão (morte dos pais ou responsáveis)	29%
Submetido à exploração sexual (prostituição, pornografia),	26%
Submetido à exploração no trabalho, tráfico e/ou mendicância	22%
Ausência dos pais ou responsáveis por doença	17%
Pais ou responsáveis sem condições de cuidar de criança/adolescente com questões de saúde específica,	15%
Pais ou responsáveis portadores de deficiência	10%
Pais ou responsáveis sem condições para cuidar de adolescente gestante	4%
Outros	6%

Fonte: Conselho Nacional do Ministério Público – Relatório da Infância e Juventude, 2013, p.43

A institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil é um modelo enraizado no decorrer dos séculos XVI e XVII do qual o número de crianças brancas e mestiças abandonadas passou a aumentar. Com o aumento exponencial das crianças abandonadas que desencadeava um problema em que se exigia providências emergenciais, o estado e a igreja passaram a promover formas assistenciais e filantrópicas e assim foi implementada a Santa Casa de Misericórdia (FALEIROS, 1995).

No século XIX instituíram os asilos com a finalidade de promover a educação industrial aos meninos e educação doméstica às meninas. Cabe destacar que esses asilos favoreciam a segregação do meio social, o confinamento, o controle do tempo e a submissão à autoridade. Mantiveram o funcionamento o século XX. Em meados do século XIX as Santas Casas de Misericórdia passaram a perder autonomia. A partir

disso ocorreu um movimento de estruturação de políticas especiais para crianças e abandonadas (MARCÍLIO, 2006).

Em decorrência disso foram implementados estabelecimentos públicos de atendimento a crianças e adolescentes como o SAM – Serviço de Assistência ao Menor, correlacional e repressivo, em substituição a esse foi criada em 1964 a PNBEM – Política Nacional do Bem-Estar do Menor e posteriormente a FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor. PNBEM e FUNABEM exerciam um modelo carcerário e repressivo, ao qual foi fragilizado em decorrência do governo militar que fora substituído pelos primeiros governos democráticos (RIZZINI & PILOTTI 2009). Em 1990, foi implementado o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, em virtude das movimentações e transformações sociais do Brasil e com a finalidade de reestruturar o olhar sobre a criança e ao adolescente quanto aos seus direitos e deveres.

Em relação a situações de pobreza, a professora 6 menciona:

“As próprias crianças comentam que os pais pedem ajuda. Então, eu tenho casos de vulnerabilidade social. E são vários casos específicos, mas a maior parte deles é da situação financeira e da situação em que eles passam de separação de pais e que muitas vezes como os pais precisam trabalhar, os filhos maiores precisam ficar em casa cuidando dos menores. Outras vezes ficam com os avós” (Professora 6).

Essa é uma realidade em que a UNICEF – Fundo para as Nações Unidas para a Infância, expõe em que “no Brasil, mais de 18 milhões de crianças e adolescentes (34,3% do total) vivem em domicílios com renda per capita insuficiente para adquirir uma cesta básica de bens. Além da situação relacionada a renda, essas crianças e adolescentes podem sofrer com privações de um ou mais direitos (UNICEF, 2018). Desses direitos, seis são considerados básicos como: “educação, informação, água, saneamento, moradia e proteção contra o trabalho infantil. A ausência de um ou mais desses seis direitos coloca meninas e meninos em uma situação de ‘privações múltiplas’ – uma vez que os direitos humanos não são divisíveis, têm de ser assegurados conjuntamente.” (UNICEF, 2018, p. 6).

A criminalidade é outro fator que configura-se em uma das expressões da questão social, decorrente da exploração econômica e opressora do capitalismo e de políticas de exclusão, das desigualdades, da supressão de direitos da classe

empobrecida que sofre as mazelas da falta de comprometimento do Estado no que tange a políticas públicas capazes de garantir os seus direitos, mas para a infelicidade dessa classe o Estado parece estar a serviço da elite dominante e assim passam a aprofundar ainda mais as desigualdades sociais.

Sobre a criminalidade, as professoras 2 e 5 destacam as suas percepções e relatos dos seus alunos expostos a expressão da questão social mencionada:

“Eu percebi, nos alunos (os nossos são pequenos ainda) que eles são influenciados pelos irmãos mais velhos que mexem com drogas. Vem com aquele vocabulário e trejeitos, então isso é bem forte em alguns alunos” (Professora 2).

“Daí tem relatos como: meu pai quando era mais novo roubava, agora ele não rouba mais, ele se converteu. Mas, eles sabem dessa falha da história da vida dos próprios pais. Eles às vezes acham isso até bacana. Enfim, complicado, não é?” (Professora 5).

É possível inferir que esses alunos tendem a “espelhar” os comportamentos de seus parentes submetidos à criminalidade e tráfico de drogas. Sugere-se que podem pensar que esses são os meios em que será possível adquirir recursos financeiros para suprir suas necessidades em virtude da falta de perspectivas de conquistar um emprego.

Silva corrobora ao expor que (2015, p. 19):

O baixo nível de escolaridade acarreta uma série de problemas, como a dificuldade em encontrar um emprego, já que na sociedade atual cada vez mais se exige qualificação e experiência, em decorrência disto, estas pessoas excluídas da nossa sociedade, sem oportunidades de almejar uma vida melhor, mais digna, acabam utilizando como saída, o crime.

O referido autor complementa que diante de suas pesquisas constatou que “a lei não cumpre na prática o que propõe na teoria e que a grande massa carcerária não teve acesso ou não completou todos os níveis de escolaridade” (SILVA, 2015, p. 21). Reforça que mediante a isso, o discurso difundido de que a educação é um meio para minimizar a criminalidade e como diria Paulo Freire, como um instrumento de transformação na vida desses sujeitos. Porém, não se deve limitar a uma educação com enfoque nos conteúdos instrucionais propriamente dito, mas com um propósito

mais amplo e complexo de maneira a promover uma reestruturação social por meio da participação das esferas governamentais e empresariais (SILVA, 2015).

Diante às situações expostas, é importante delinear a dimensão da realidade enfrentada por essas crianças e adolescentes para que sejam estruturadas e desenvolvidas políticas públicas efetivas e capazes de proporcionar mudanças que alcancem e assegurem os direitos básicos de crianças e adolescentes. É fundamental o desenvolvimento e promoção de políticas que visem a adoção e implementação de medidas capazes de promover alterações das bases das relações econômicas da sociedade brasileira de modo a transformar as condições estruturais que no momento promovem as desigualdades sociais.

4.5 Relação das expressões da questão social com a aprendizagem

Quanto à relação das expressões da questão social com o processo de ensino-aprendizagem, as entrevistadas apresentaram suas percepções. Foi possível identificar nas narrativas um discurso conservador, e que se infere culpabilizar apenas alunos e seus respectivos familiares pelo fracasso escolar.

É possível inferir que tais narrativas se assemelham às expostas no artigo de Maria Helena Souza Patto, intitulado como “A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro”. Trata-se de um artigo divulgado no ano de 1992, no qual o objetivo é analisar determinantes que afetam a qualidade da escola pública aos alunos pobres. Apresenta trechos de percepções de professoras, orientadora educacional e uma técnica do Ministério da Educação e Cultura - MEC. As expressões utilizadas denotam preconceito contra os pobres, sugerem que o ambiente familiar na pobreza não promove desenvolvimentos, esse último aspecto relaciona-se a chamada teoria da carência cultural. Os discursos atribuem que a principal dificuldade dos alunos é vista como um problema que não restringe apenas aos alunos, mas também decorrente de seus pais.

Patto (1992, p. 108) assevera que pesquisas realizadas “a muitas décadas mostram que a quase totalidade das crianças que não conseguem atingir o mínimo de escolaridade previsto em lei faz parte dos contingentes populares mais atingidos pelo caráter excludente do capitalismo nos países de Terceiro Mundo”. As

justificativas do fracasso escolar em crianças das camadas populares, na virada do século XX foram atribuídas e reduzidas a explicações racistas e de cunho médico Patto (1992). Entre os anos 30 e por volta dos anos 60, fortaleciam-se nas explicações de ordem biopsicológicas:

[...] problemas físicos e sensoriais, intelectuais e neurológicos, emocionais e de ajustamento; dos primeiros anos da década de setenta até recentemente (mas ainda predominante nos meios escolares), a chamada teoria da carência cultural, nos termos em que foi gerada nos EUA, nos anos setenta no calor dos movimentos reivindicatórios de negros e latino-americanos e como resposta oficial à questão – por que essas pessoas não alcançam os melhores lugares na sociedade? Centenas de pesquisas absorveram o maior investimento em verbas públicas para fins bélicos naquele país, responderam: porque não alcançam o mesmo nível de escolaridade dos brancos [...] negros e minorias latinas são portadores de deficiências físicas e psíquicas contraídas em seus ambientes de origem, principalmente em suas famílias tidas como insuficientes nas práticas de criação dos filhos [...] pouco depois a teoria da carência tornou-se por influência de antropólogos funcionalistas, teoria da diferença cultural. (PATTO, 1992, p. 108)

Teorias com visões excludentes, que segrega, que promove a desigualdade e age de maneira preconceituosa negros e latino-americanos rotulando-os e reduzindo-os a uma subcultura e em que evidenciam a classe dominante. São fatos que ainda perduram no século XXI.

Na percepção das professoras 1 e 2, as expressões da questão social se relacionam com o ensino-aprendizagem por meio da falta de infraestrutura da casa e de acompanhamento dos pais para a realização das tarefas, assim como a ausência de responsabilidades

“Então, falta o apoio, o apoio que um aluno mais estruturado tem, do pai pegar e acompanhar a tarefa, dar um auxílio, conversar com o professor na escola para saber o que está acontecendo, então realmente tem um impacto sim” (Professora 1).

“[...] falta responsabilidade, no que é a escola, na responsabilidade de querer crescer. Não tem importância, e se não tem importância para os pais, para eles fica pior ainda. Vejo que eles não têm incentivos. Então o impacto é bem grande sim. Além de alguns que têm esse compromisso com a escola, eles também não têm tecnologia, o que é necessário para se desenvolver como os outros” (Professora 1).

“Aquele tem estrutura em casa, um cantinho que ele possa estudar, que tem apoio, ele tem um desenvolvimento mais rápido, pega rápido as coisas [...] caderno perde, rasga, não tem capricho pelo material. Percebo que eles não têm um local para fazer atividades. Apresentam muitas justificativas como não fiz porque não tinha ninguém que me ajudasse, não tenho mesa para usar caderno” (Professora 2).

Em decorrência da falta de recursos financeiros e da moradia por vezes improvisadas, alunos e familiares pobres sofrem com a privação de um espaço adequado em casa para estudar. Reforçam o discurso da teoria da carência cultural que preconiza que o ambiente familiar na pobreza não promove o desenvolvimento.

[...] o ambiente familiar na pobreza é deficiente de estímulos sensoriais, interações verbais, de contatos afetivos, de interesse dos adultos pelo destino das crianças, num visível desconhecimento da complexidade e das nuances da vida que se desenrola nas casas e nos bairros mais pobres (PATTO, 1992, p. 111).

Em consonância com o exposto sobre o ambiente familiar, Patto (1992) expôs que a representação pejorativa dos pobres mencionada acima relaciona-se a teoria da carência cultural em que os pais são referidos como irresponsáveis, desinteressados, promíscuos, violentos, bêbados perante a relação de sua participação na vida escolar de seus filhos e com isso são rotulados como fonte de todas as dificuldades escolares apresentadas pelos seus filhos. Esse discurso reforça e centra a responsabilidade pelo insucesso escolar de crianças e adolescentes pobres na família e dispensa a responsabilidade da escola. Desconsidera as mazelas desencadeadas pelas desigualdades sociais a que esses sujeitos são submetidos, não consideram o fato de que o fracasso escolar é decorrente de múltiplos fatores.

Patto (1992) expõe que as possíveis dificuldades escolares de crianças expostas em condições econômicas desfavoráveis não pode ser atribuído apenas a família ou à criança, deve-se considerar as condições institucionais e do seu contexto social.

[...], se a família permite à criança relações sociais frequentes e duráveis com os pais, é uma condição necessária à produção de uma relação com o mundo adequado ao "êxito" no curso primário. Através de uma presença constante, um apoio moral ou afetivo estável a todo instante, a família pode acompanhar a escolaridade da criança de alguma forma (por exemplo, através de um autoritarismo meticoloso

ou uma confiança benevolente). Neste caso, a intervenção positiva das famílias, do ponto de vista das práticas escolares, não está voltada essencialmente ao domínio escolar, mas a domínios periféricos (LAHIRE, 1997, p.26).

Lahire (1997) expõe que famílias que conseguem acompanhar, estabelecer diálogos com a finalidade de transmitir saberes, sejam eles relacionados ao cotidiano, ou demais esferas da vida, não apenas os de domínio escolar, contribuem positivamente para o desenvolvimento de seus filhos.

A professora 4 afirma que não há relação das expressões da questão social com a aprendizagem

“É bem complicado para eu falar sobre isso, porque o sistema diz uma coisa e eu falo outra. Eu acho que não. Eu vou usar uma linguagem muito clara, eu não acho que ser pobre é ser burro, eu não acho que pobreza é sinônimo de burrice. Se você é pobre, você pode estudar. Entendeu? Isso muitas vezes é usado como desculpa na verdade, não é um caso real. Eu não concordo, essa é a minha opinião. Não é porque é pobre que não aprende. Não é porque é pobre que a mãe não acompanha. Às vezes acontece. O que percebo é a falta da família para acompanhar” (Professora 4).

É interessante essa narrativa, pois ao mesmo tempo em que se apresenta de maneira a ir a uma vertente diferente do que foram expostas pelas outras professoras, quanto à culpabilização dos alunos e famílias pelo fracasso escolar, o seu discurso caracteriza um rótulo ao referir-se ao estudante em tom preconceituoso. Em seus estudos, Patto (1992, p. 112) identificou a maneira preconceituosa empregada por educadores nas escolas como: “burros, preguiçosos, imaturos, nervosos, baderneiros, agressivos, deficientes, sem raciocínio, lentos e apáticos”. Esses são preconceitos ditos como ‘seculares da cultura brasileira’ e que infelizmente estão presentes nos discursos de alguns educadores e que também podem ser estendidos às famílias.

É preciso cuidar para que esses rótulos não perdurem nesses alunos impossibilitando uma concepção crítica de sua condição social e por conseguinte vir a favorecer um discurso de autoacusação. Afinal, todos tem condições de aprender e se desenvolverem de acordo com o seu tempo e por meio de condições que promovam um aprendizado significativo.

Perez (2009) menciona que a partir de estudos que descrevem o fracasso escolar em classes abastadas da sociedade, mesmo com os recursos financeiros de

investimento nos estudos desses alunos. Há também outros estudos que destacam experiências de sucesso escolar de alunos pobres. Portanto, a questão do fracasso escolar independe da classe social.

Ao analisar as narrativas das entrevistadas, a professora 4 apresenta o caso de uma aluna que precisa cuidar dos irmãos para que a mãe possa trabalhar e o seu respectivo desenvolvimento escolar.

“Tem uma menina da minha turma que eu não consegui ainda conversar com a mãe. A mãe trabalha de vender o corpo, então fica fora a noite toda e essa minha aluna não dorme direito porque precisa cuidar dos irmãos. Então, não tem um sono tranquilo, uma vida tranquila. E daí quando a mãe chega em casa, quer dormir e ela continua a cuidar dos irmãos. (Professora 4).

Cada vez mais as mulheres tendem a contribuir no orçamento familiar. Mediante a demanda e exigências do mercado de trabalho que requerem cada vez qualificações e experiências profissionais, isso afeta exponencialmente a classe mais empobrecida que por sua vez fica à mercê de subempregos de maneira a obter uma renda para suprir as necessidades da família.

Porém, quando as mães não conseguem dividir ou revezar os cuidados dos filhos com o seu esposo ou parceiro, ou ainda na impossibilidade de deixá-los com parentes ou em escolas de período integral e creches, em geral a responsabilidade do cuidado dos mais novos fica a cargo dos irmãos mais velhos.

As atividades de cuidado dos irmãos menores e as tarefas domésticas acarretam prejuízos no desempenho escolar do aluno que assume a função de cuidador. Apesar de estarem matriculados na escola, esses adolescentes nem sempre são assíduos. Além disso, a sua rotina não permite que eles estudem ou façam temas de casa (DELLAZANA e FREITAS, 2010, p. 602).

É possível inferir a falta de disposição desses alunos em relação aos estudos perante a responsabilidade de cuidar dos irmãos mais novos. O prejuízo no desenvolvimento escolar é um dos fatores desse sistema que desencadeia o fracasso escolar. Se as políticas públicas fossem mais efetivas no combate às desigualdades, possivelmente essa criança estaria em uma condição melhor e com mais recursos para favorecer o seu desenvolvimento escolar.

As narrativas das professoras 2, 3, 5 e 6, apresentam as relações das expressões da questão social com a aprendizagem as quais identificam aspectos de ordem emocional e à desatenção que podem impactar no desenvolvimento escolar desses estudantes.

Eu percebi bem com as crianças do abrigo. Eu já não sei se é por causa do trauma do abandono, então eles são assim apáticos para a aprendizagem, e falo isso porque tenho base nos alunos que peguei, também não posso generalizar, mas os que foram meus, percebi que não se envolvem não apresentam entusiasmo. Sem iniciativa para aprender” (Professora 2).

“Sim, consigo... Entra uma série de itens e consequências na vida dessa criança. Até a questão da autoestima, ela não sabe fazer uma atividade, aí ela precisa de desafios, mas ela também precisa de alguma coisa em que ela consiga fazer.” (Professora 3).

“É possível. E isso impacta na aprendizagem na atenção, no interesse... Por exemplo, em uma sala com 22 alunos você percebe quem está envolvido com a atividade, daí um ou outro disperso, desatento, sonolento, outras vezes dormindo mesmo, brincando ou provocando, chamando a atenção por ser agressivo, fazendo o uso de palavras inconvenientes... Então, é difícil chamar a atenção, porque por apresentar defasagens acabam por não entender mesmo e aí não querem nada com nada” (Professora 5).

“Eu creio que numa instância inicial, sim. E depende muito da criança conseguir elaborar isso, da gente conseguir fazer um trabalho com essa criança. E também da família. Há familiares em que tem problemas de alcoolismo por exemplo, que estão abertos a orientações que pedem ajuda. Isso, já aconteceu comigo. Então, fica menos estressante para a criança. Agora, porque eu digo para você que é possível, porque até nós que somos adultos, quando passamos por uma situação de estresses a nossa atenção, vamos dizer assim, fica entre “aspas” flutuante. A gente fica com a nossa concentração na atividade em que está realizando, um pouco comprometida. Agora, imagina uma criança. Então, muitas vezes, a criança vem para a sala de aula e você vê que ela está fisicamente presente porém a atenção dela e o emocional não estão ali. Isso, compromete uma grande parte da aprendizagem, porque até ela entrar ritmo e começar o desenvolvimento de uma atividade é um processo que leva um tempo. Então, acredito que tenha ressonância sim. A gente enquanto educador precisa perceber essa ressonância e trazer essa criança para essa realidade para esse ambiente na medida do possível, motivá-la” (Professora 6).

Carara (2017) revela que a fragilização dos vínculos afetivos e relacionais vinculados à violência, associados a desvantagem da desigualdade social tendem a

impactar e favorecer o aumento da dificuldade no processo de ensino-aprendizagem. Em seu estudo, expôs questionamentos relacionadas às expressões da questão social investigadas em sua pesquisa. Dentre essas se destacam a falta de condições financeiras, famílias vivendo em condições sociais precárias, violência doméstica, pais ou responsáveis analfabetos, repressões psicológicas e sem afetividades, pais ausentes e/ou sem condições financeiras, estudantes vítimas de abusos, humilhações, castigos e fome. Tais estudantes, submetidos a essas expressões da questão social também podem apresentar instabilidade emocional, falta de compromisso com os estudos, desatenção e conseqüentemente tais fatores contribuem para a dificuldade no processo de aprendizagem.

Marchesi e Gil (2004) enfatizam que para compreender o fracasso escolar há de considerá-lo sob uma perspectiva multicultural. Outros autores como Perez (2009), e Patto (1992), reforçam o mesmo parecer e destacam a necessidade de observar a situação do fracasso escolar não pelo viés da culpa no aluno, na escola ou na família. Para elucidar a situação em debate, Perez (2009) relata que

Ao longo dos anos, a questão do fracasso escolar já foi atribuída à criança, à família, à escola, ao processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim encontrar a causa do insucesso escolar, direcionando a culpa em algum dos agentes envolvidos no processo educativo, é uma posição ingênua e limitada, já que se deixa de analisar cada contexto de uma maneira mais crítica e abrangente, desconsiderando-se, principalmente os fatores políticos e filosóficos que constituem a educação em um dado momento social e cultural de uma sociedade. Visto que é do conhecimento da população em geral, e não apenas dos professores, a insuficiência de verbas direcionadas a educação, as precárias condições estruturais (espaço físico, materiais pedagógicos, inovações tecnológicas), administrativas (profissionais preparadas para planejar e conduzir uma proposta pedagógica de acordo com as necessidades dos educandos) e pedagógicas (professores competentes que mobilizem habilidades para realizar propor um ensino planejado, diversificado, pautado no respeito ao ritmo dos alunos e na constante avaliação e reflexão do processo educativo) das escolas públicas, a desvalorização e as limitações da formação e atuação docente, além de muitos outros problemas. Desse modo, é incontestável a necessidade da educação brasileira avaliar a implantação das políticas educacionais e os alcances de reformas que possibilitem reais melhorias no ensino escolar (PEREZ, 2009, p. 10-11).

Ou seja, é necessário compreender o fracasso escolar como um processo decorrente de uma somatória de fatores, multifatorial, não há como restringir a um

aspecto, como preconiza a teoria da carência cultural, ou sob o viés excludente e desigual.

Marchesi e Pérez (2004, p.19-20) desenvolveram um modelo que permite uma “visão ampla, equilibrada e interativa” para a compreensão do fracasso escolar. Organizaram esse modelo a partir de seis níveis relacionados e dependentes uns com os outros. Cada nível apresenta os seus respectivos indicadores particulares e mais relevantes e que favorecem a interpretação global do fracasso escolar.

Quadro 4: Fracasso escolar: Níveis e indicadores para a interpretação

Níveis	Indicadores
Sociedade	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto econômico e social
Família	<ul style="list-style-type: none"> • Nível sociocultural • Dedicção • Expectativas
Sistema Educacional	<ul style="list-style-type: none"> • Gasto público • Formação e incentivo dos professores • Tempo de ensino • Flexibilidade do currículo • Apoio disponível para escolas e alunos com mais risco
Escola	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura • Participação • Autonomia • Redes de cooperação
Sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Estilo de ensino • Gestão de sala de aula
Aluno	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse • Competência • Participação

Fonte: Marchesi e Pérez (2004, p.19). A compreensão do fracasso escolar. Álvaro Marchesi e Carlos Hernandez Gil; trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 20

Por meio dessa visão mais ampla do fracasso escolar, verifica-se os agentes envolvidos no processo como um todo, possibilitando maneiras mais efetivas para implementação de processos e planos aliados à políticas públicas no intuito de promover melhores condições a níveis sociais e educacionais para o bom desenvolvimento escolar desses alunos.

4.6 Impactos no desenvolvimento escolar e o analfabetismo

Esta subseção apresenta a percepção dos professores dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental I, perante as dificuldades apresentadas em especial nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Quadro 5: Principais dificuldades dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática

Língua Portuguesa	Matemática
<ul style="list-style-type: none">• Leitura• Escrita• Interpretação textual• Produção textual	<ul style="list-style-type: none">• Cálculos (operações primárias: adição e subtração)• Interpretação de situações-problema• Numerais (representação de quantidades e como código)

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras (2021)

Ao analisar as narrativas das entrevistadas 2 e 4, percebe-se que o desenvolvimento escolar dos alunos expostos às expressões da questão social encontram-se em um nível inferior ao 5º ano.

“A maioria tem uma defasagem. Eles têm nível de 2º a 3º anos, não tem o nível da turma em que está. A maior dificuldade está em Português, escrita e interpretação, até que em Matemática tem raciocínio pelo fato do convívio. O problema é bem ligado à escrita, interpretação e produção de textos. A interpretação de situações-problemas é bem complicado” (Professora 2).

“Apresentam dificuldades comuns de aprendizagem. Tenho alunos com nível de aprendizagem de 2º ano, vamos dizer assim, que estão em fase de alfabetização. Tem dificuldade em tudo na verdade, na escrita, no cálculo, melhor especificando. Eles têm defasagem” (Professora 4).

De acordo com a UNICEF (2018, p. 4)

Os dados do Censo Escolar 2017 mostram que há três grandes momentos em que os índices de distorção idade-série são mais altos: o 3º ano e o 6º ano do ensino fundamental e o 1º ano do ensino médio. Esses três pontos críticos coincidem com etapas de transição no percurso escolar de crianças e adolescentes: o final do ciclo de alfabetização, a mudança da sala de aula unidocente para a multidocente, a transferência da gestão municipal para a estadual, etc.

A defasagem escolar é expressiva, pois, tais alunos encontram-se no processo de alfabetização. Ou seja, foram promovidos ao longo do percurso escolar sem apropriar-se dos conteúdos elementares.

A professora 1 apresenta as dificuldades na alfabetização de um aluno e que foi evoluindo até o 5º ano

“Agora o que dificulta muitas vezes é que as crianças chegam no primeiro ano sem ter feito a educação infantil, o que já gera nela um atraso. Então ela vem trazendo essa bagagem para os outros anos, ela tem uma dificuldade maior na alfabetização. Aí, vai vindo, então eu não posso ficar culpando professoras dos anos anteriores porque os meus alunos do quinto ano ainda não aprenderam a ler e a escrever, eu tenho que trabalhar e identificar, pensar qual é a causa, onde tem dificuldade...” (Professora, 5)

Portanto, inferem que por não terem frequentado à pré-escola, se depararam com conteúdos mais desafiadores, sem considerar os aspectos sociais. Isso, dificultou o processo de compreensão dos conteúdos que somados às expressões da questão social a que foram submetidos implicaram em dificuldades. Por não conseguirem acompanhar a turma, as defasagens foram acumulando agravando o desenvolvimento escolar desses estudantes.

Com o passar dos anos, no entanto, muitas delas vão ficando para trás. Segundo o Censo Escolar 2017, 12% dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental têm dois ou mais anos de atraso escolar. Nos anos finais do fundamental, o índice passa a 26% e, no ensino médio, chega a 28%. Grande parte dessas meninas e desses meninos ingressaram na escola na idade correta, mas não tiveram seu direito à educação devidamente assegurado e não estão aprendendo os conteúdos curriculares adequadamente. Tal fato, impactará negativamente suas trajetórias escolares, levando muitos a abandonar a escola (UNICEF, 2018, p.4).

Um aspecto importante a ser pautado é quanto a ampliação do ensino fundamental para 9 anos. De acordo com a Lei nº 11.274/2006, “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, 2006, Art.32).

Essa lei determina que “Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental

disposto no art. 3º desta Lei e a abrangência da pré-escola de que trata o art. 2º desta Lei” (Brasil, 2006, Art.5º).

Mediante a isso, discussões foram desencadeadas a respeito dessa antecipação que desencadeou a antecipação das crianças ao Ensino Fundamental em que se incita a alfabetização de maneira precoce que desconsidera o ritmo do desenvolvimento da aprendizagem e dos âmbitos culturais e sociais de cada criança.

Acelerar esse processo pode desencadear a supressão do tempo de infância tão relevante. (ARELARO, JACOMINI E KLEIN, 2011). Esse é um importante aspecto a ser considerado e que pode de certa maneira impactar no desenvolvimento desses alunos. Mesmo mediante o fato da aprovação automática até o 3º ano, ano em que se espera que os alunos tenham alcançado a alfabetização.

Arelaro (2017, p. 157) expõe o motivo para a implementação dessa lei, em que se baseia em aspectos de ordem política, no intuito de minimizar gastos, pois, escolas de educação infantil geram mais despesas quando comparadas a escolas do ensino fundamental.

Uma das motivações para a adoção da antecipação da escolaridade do ensino fundamental foi a possibilidade de aproveitamento dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Mesmo o valor aluno-ano do FUNDEB sendo praticamente semelhante ao dos anos iniciais do ensino fundamental, é certo que o atendimento em período integral, reivindicação de número significativo das famílias brasileiras, gera mais gastos. Também, no período entre a aprovação da lei, o ano de 2006, e sua implementação obrigatória, em 2010, não houve movimento ou estímulo para troca das boas experiências da educação infantil com as professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, mesmo sendo conhecido o problema da transição para as crianças pequenas entre as diferentes etapas de ensino, especialmente quando mudam de escola, de professora, de metodologia, de regras e até de jeito de brincar.

Nesse sentido, é possível inferir que essa atuação pode ter ocasionado impactos no desenvolvimento escolar dessas crianças ao se pensar nas reais necessidades dela em que necessita de mais interações, brincadeiras e dinâmicas bem diferentes impostas na modalidade de ensino fundamental em que são exigidas uma carga horária maior em relação a atividades voltadas à alfabetização. Não respeitar esse tempo, pode impactar no desenvolvimento escolar.

As dificuldades são passadas ao longo dos anos, em que se sugere um acúmulo ao longo dos anos, em que propicia a defasagem de conteúdos. As entrevistadas 1, 3, 5 e 6, relatam as dificuldades de seus alunos

“Apresentam dificuldade na leitura e escrita, cálculos, têm muitas dificuldade, é preciso voltar muito no conteúdo, ensinar as operações primárias, adição, subtração, para depois conseguir avançar, mas agora com essa pandemia, coitados... Eu estou aqui, tentando ajudar por telefone, tentando ajudar com atividades, mas é complicado, é diferente de você estar do lado para poder orientar” (Professora 1).

“Mas, na hora de uma escrita, de resolver uma situação-problema, eles têm esse medo de arriscar. Aí fica a nossa questão do por que será que é tão difícil arriscar? [...] Então, na produção, na interpretação, pois se eu não conseguir interpretar, não conseguirei entender a matemática ou resolver uma situação, não conseguirei solucionar nada. A produção textual é a mais complicada para eles, porque tem crianças que ainda não sabem escrever e outras com muita dificuldade de planejar um texto. [...] Em matemática eles têm muita dificuldade por não saberem interpretar, como em situações-problema que possuem várias informações, não sabem selecioná-las para fazer os cálculos” (Professora 3).

“Eles têm dificuldade na leitura e escrita. Não têm compreensão do sistema de escrita. Não realizam leituras de textos nem que eles sabem de cor, a partir de textos como cantigas e parlendas. Em Matemática, desses dois, quem tem mais dificuldade é a menina. Eles até que tem um conhecimento dos números de uso frequente como o número do calçado, da casa, então eles se apoiam nisso, no número da calça, do peso, da altura... Enfim, mas, o registro de números alheios diferentes desses não acontece” (Professora 5).

“Por exemplo, quando você dá uma atividade de leitura. [...] para ler e procurar a informação explícita e principalmente a informação implícita é difícil. Muitas vezes ela não termina de ler o que a questão está pedindo, ela não se situa no texto, porque ela lê o texto, mas não consegue ver o contexto do texto. Então, é uma série de impactos que acontecem no exercício da atividade dela. Na Matemática, também. A criança muitas vezes, domina a habilidade do campo aditivo e multiplicativo, mas ela comete falhas no exercício das operações por falta de atenção, concentração. E muitas vezes para compreender o que você está explicando na aula, daí você pergunta, ela demonstra uma aparente compreensão, mas quando você volta e dá uma atenção individualizada você percebe que ela não entendeu” (Professora 6).

“Por exemplo, se você dá uma aula de História, Geografia ou Ciências elas não são tão questionadoras, quando não estão num bom momento, ou quando teve algum conflito em casa.” (Professora 6).

Para Martins (2015), a repercussão das expressões da questão social no contexto escolar relaciona-se à tendência desses estudantes a não permanecer na escola. E com isso, pode-se evoluir para o fracasso e a evasão escolar. Outro fator importante descrito pelo autor consiste no sentimento de desvalorização desses estudantes em situação econômica precária frente a outros em condições econômicas mais favoráveis.

Lopez (2004, p. 121) retrata que os maus-tratos infantis podem provocar “problemas de comportamentos, dificuldades nas relações pessoais e interpessoais e baixo rendimento escolar”. Com isso, os maus-tratos, associados ou não a aspectos relacionados a sequelas físicas e emocionais, expõem a criança maltratada a uma condição de dificuldade em manter-se estável emocionalmente e/ou para se concentrar, em ter motivação para estudar e cumprir metas e planos.

O referido autor declara que

[...] as crianças com deficiências na aprendizagem e baixo rendimento também são menos aceitas pelos pais e é possível que criem situações estressantes ou potencializam outras que possam existir aumentando a possibilidade dos maus-tratos infantis. Mais uma vez pode-se afirmar que os maus-tratos infantis e o baixo rendimento acadêmico potencializam-se mutuamente (LOPEZ, 2004, p. 121).

Marchesi (2004) apresenta que o Centro de Pesquisa e Inovação Educacional (OCDE-CERI, 1995), atribui sete fatores em que é possível relacionar com o risco de fracasso escolar: “pobreza, pertencimento a uma minoria étnica, famílias imigrantes ou sem uma moradia adequada, conhecimento da linguagem majoritária, tipo de escola, lugar geográfico em que vivem e falta de apoio social” (MARCHESI, 2004, p. 136). O referido autor salienta que é importante que esses fatores sejam cuidados por meio de um trabalho educativo, pois, caso contrário podem desencadear “baixo nível escolar, falta de confiança nas próprias capacidades e baixa autoestima que leva à desmotivação, aos problemas de conduta e ao abandono escolar” (MARCHESI, 2004, p. 136).

Ribeiro e Cacciamali (2012, p. 511) a partir dos estudos que realizaram e pautadas nos discursos de Bordieu (1999) sugerem

[...] que as crianças e jovens que têm uma vida escolar marcada pelo fracasso exigem um conjunto de ações que possam compensar os déficits culturais, sociais e econômicos. O autor nos permite, a partir de um olhar para as características socioeconômicas e culturais das famílias, pensar as necessidades efetivas dessas crianças e o importante papel que a escola deve cumprir em face dessas carências. Noutras palavras, a permanência na escola, a realização das transições escolares, a redução da repetência e a eliminação da defasagem idade-série exigem um conjunto de ações que não podem ser reduzidas à mera transferência de renda para as famílias pobres, que não compensaria os outros déficits de recursos familiares igualmente importantes na vida escolar das crianças. [...] Ou seja, é importante que existam mecanismos de compensação desse déficit na vida escolar das crianças pobres.

Para ampliar essa temática, as referidas autoras citam o Programa Bolsa Família, que se não estiver articulado com outro com enfoque na superação de

[...] diversos déficits de recursos entre as famílias pobres tem reduzida chances de contribuir para mitigar a defasagem idade-série entre crianças e jovens [...] a transposição da pobreza exige uma estratégia de desenvolvimento que contemple elevação do nível escolaridade, geração de bons empregos, políticas industrial e de inovação.

Para além da defasagem escolar o analfabetismo ainda persiste no Brasil e representa um problema que datam de um tempo histórico que vem desde a colonização. Em relação a presente pesquisa, a professora 6 menciona a situação de pais de alunos que apresentam baixa escolaridade e analfabetos

Os pais têm pouca escolaridade, então nessa situação de pandemia, estou tendo que falar com muitas crianças e ajudar os pais, treinar os pais, porque têm pais que não conseguem só. Tenho uns dois ou três casos na turma em que os pais só conseguem assinar o nome” (Professora 6).

A PNAD Contínua – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, aponta que em 2019

A taxa de analfabetismo das mulheres de 15 anos ou mais, em 2019, foi de 6,3%, enquanto a dos homens foi de 6,9%. Em relação a 2018,

essa taxa caiu 0,3 p.p. para as mulheres e 0,1 p.p. para os homens. Para a faixa etária mais velha, nota-se que a taxa das mulheres se igualou à dos homens, alcançando 18,0% em 2019. Esse valor, no entanto, foi quase três vezes maior do que para o grupo de pessoas de 15 anos ou mais (IBGE, 2020).

De acordo com informações do IBGE, em 2019, mais de 11 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais de idade são analfabetos e estima-se que até 2024 seja erradicado (IBGE, 2020).

Os desafios para a erradicação do analfabetismo são expressivos, com isso, há de se investir em programas e planos de alfabetização efetivos e que alcancem essa parte da população brasileira. Por ser uma das expressões da questão social configura-se em um problema que está ligado a desigualdade social, tal fato justifica-se na relação, quanto menor o grau de instrução, alfabetização, maior a disponibilidade de empregos de baixa qualidade 'subempregos', ou até mesmo a dificuldade e falta de acesso ao emprego.

A alfabetização, por exemplo, numa área de miséria só ganha sentido na dimensão humana se, com ela, se realiza uma espécie de psico-análise histórico-político-social de que vá resultando a extorção da culpa indevida. A isto corresponde a 'expulsão' do opressor de 'dentro' do oprimido, enquanto sombra invasora. Sombra que expulsa pelo oprimido, precisa ser substituída por sua autonomia e sua responsabilidade (FREIRE, 2000, p. 85).

A escola que fere a dignidade de alunos e famílias pobres não percebe em sua ação o quanto impacta com o preconceito enraizado e no sentimento de inferioridade. Essa atuação é uma maneira de isentar a sua parcela e a Estado na responsabilidade perante o fracasso escolar desses alunos pobres. Com isso, nas palavras de Freire é preciso que o oprimido adquira forças para externar a culpa em que lhe fora depositado por meio do processo educacional e se apropriar da responsabilidade e autonomia de buscar meio de adquirir o conhecimento necessário para transformar a sua realidade pela educação e torná-la a sua prática rumo à emancipação e liberdade.

Sendo assim, não basta promover ou investir em propostas voltadas apenas ao ensino-aprendizagem, é preciso ampliar as ações em prol desses sujeitos, fazer-se necessárias ações que alcancem as demandas sociais de maneira plena de modo a desencadear um processo de transformação das relações de produção para que se possa alcançar a igualdade social.

A partir disso, deve-se somar a atuação pedagógica da escola propostas mais significativas, com disponibilidade de recursos materiais e tecnológicos no intuito de auxiliar os professores na sua atuação para que assim, os estudantes consigam engajar nas atividades e que vivenciem situações que possibilitem a reflexão e construção do pensamento reflexivo e crítico.

Mediante a situação em que esses estudantes se encontram no que tange às defasagens, tornou-se importante averiguar o que se têm feito de maneira a minimizar os impactos na aprendizagem desses estudantes.

A partir das narrativas das professoras constatou-se que os encaminhamentos são realizados apenas aos alunos que apresentam laudo médico que comprove formalmente a deficiência do respectivo aluno para que assim receba um atendimento específico e assim descrevem:

“O Estado só presta atendimento diferenciado aos alunos que têm dificuldade comprovada, assim física, ou no caso mental, deficiência auditiva, ou de visão. Mas aquele aluno que tem defasagem, que não tem problema, mas que precisa de um apoio, para que ele se desenvolva realmente não tem, não tem apoio nenhum. E o pai também não procura saber, correr atrás de um laudo. Porque para recorrer a sala de recurso, tem que ter laudo. E eles não têm. E quem não tem laudo não podem ter acesso à sala de recursos [...] mas que talvez se tivesse atendimento com neuro, psicólogo, poderiam avançar. Mas pelo Estado eles não têm acesso a isso” (Professora 1).

“Lá na escola tem uma professora que faz atendimentos apenas aos alunos que são laudados, que tem problemas, que foram diagnosticados. Os atendimentos acontecem em horários alternados, daí têm atividades específicas para eles, mas fora isso não. Então fica para o professor preparar atividades que sejam do nível do aluno para ver se alcança essa defasagem” (Professora 2).

“Eu tenho 3 alunos que fazem acompanhamento. Um tem Síndrome de Down, com diagnóstico. E quando tem diagnóstico recebe acompanhamento. Mas, também, ele tem uma mãe presente, então, olha a diferença, ele faz uma série de atividades, e tudo é resolvido na vida dele. Tem o que a mãe que nesse momento está acompanhando em casa, mas era assistido na Sala de Recursos, faz uso de medicamento” (Professora 3).

“Na minha escola não tem, só sou eu mesmo. Eu fiz um trabalho diferenciado com eles esse ano, aliás, eu tinha iniciado e daí entrou a quarentena. Desses 6 que tenho na sala que na verdade 1 é especial, então não conta como dificuldade de aprendizagem. Dos 5 alunos, tenho um que não reconhece o alfabeto ainda, não apresenta nenhum laudo [...] Mas na escola que estou, desconheço qualquer atendimento

desse tipo ou que tenha projetos ou alguma coisa, nem encaminhamento não. Para os **laudados** têm o acompanhamento em sala de recurso” (Professora 4, grifo nosso).

“Não, não há atendimento psicopedagógico na escola, especialmente. Na escola tem a sala de recursos com as professoras que atendem os alunos **laudados**. Como eu falei desses dois alunos, eles não têm laudo médico algum que justificasse algum atendimento. [...] Então o único acompanhamento que eles têm é com a gente da escola, da sala de aula [...] Então, a hora que eu atendia outra dupla ou outra criança, “perdeu, volta à estaca zero” porque não faz nada, não produz” (Professora 5, grifo nosso).

“Eu sempre busco conversar com os pais sobre isso, mas mediação ou algo mais personalizado a gente não tem. Na mediação são com setores mais voltados à área de saúde. Então agora quem está fazendo essa interface para a gente tentar atendimento a essas crianças carentes é a nossa coordenadora. Mas, o que acontece é que a gente tem conseguido parcerias, a nossa dificuldade é conseguir **laudar a criança**. Nós temos casos de suspeitas de problemas de aprendizagem que requerem um encaminhamento [...] A maior dificuldade é da demanda para situações que requerem atendimento psicológico, ou mesmo fonoaudiológico, no caso de crianças que precisam muito. O que a gente tem buscado são parceiras com algumas instituições que há no município e que fazem atendimentos psicológicos gratuitos como em algumas universidades” (Professora 6, grifo nosso).

Mediante as colocações acima, as crianças que apresentam um laudo médico para atestar algum transtorno ou deficiência são encaminhadas a sala de recursos para acompanhamento escolar individualizado.

No documento, Normas gerais de conduta escolar: sistema de proteção escolar (SÃO PAULO, 2009, p.16), as escolas estaduais realizam:

[...]

8.6. Encaminhamento aos serviços de saúde adequados quando o aluno apresentar distúrbios que estejam interferindo no processo de aprendizagem ou no ambiente escolar;

8.7. Encaminhamento aos serviços de assistência social existentes, quando do conhecimento de situação do aluno que demande tal assistência especializada;

8.8. Encaminhamento ao Conselho Tutelar em caso de abandono intelectual, moral ou material por parte de pais ou responsáveis;

As entrevistadas atentaram-se apenas aos encaminhamentos relacionados às crianças que necessitam de um acompanhamento específico decorrentes das

dificuldades escolares. Infere-se que por se manterem tão focadas nos problemas deste âmbito, não mencionaram os itens 8.7 e 8.8 do documento supracitado.

Quanto aos alunos que sob a perspectiva das entrevistadas requerem um acompanhamento em virtude das dificuldades apresentadas, mas que não possuem laudos médicos, ressalta-se a necessidade de avaliar cada situação de modo a considerar o contexto e os agentes que podem contribuir e/ou agravar a situação da dificuldade ou aprendizagem que este aluno foi submetido.

As entrevistadas 1 e 6, destacaram que alguns alunos necessitam de atendimentos com especialistas como neurologistas, psicólogos e fonoaudiólogos. De acordo com as autoras Gomes e Pedreiro (2015, p. 1252-1253) é imprescindível

[...] refletir a produção da queixa do interior de uma escola que ainda é excludente, que não oferece a todos as mesmas oportunidades, nem tampouco os mesmos recursos de acesso e apropriação efetiva do conhecimento. Estamos diante de uma escola pública atravessada por um conjunto de dispositivos legais, medidas, projetos e programas governamentais que traduzem a legitimação da ordem capitalista sob a bandeira da defesa dos direitos sociais.

Aos educadores que vislumbram o atendimento às crianças na área da saúde como forma de sanar sintomas, vale ponderar que os mecanismos produtores e/ou intensificadores das queixas de aprendizagem e de comportamento podem permanecer invisíveis enquanto não se fizer uma análise crítica dos processos políticos e ideológicos que perpassam as relações institucionais escolares, fato que requer questionar, dentre outros aspectos, o papel das políticas públicas educacionais que vem se constituindo ao longo do tempo em ferramentas mantenedoras do processo de produção da exclusão educacional.

Atentar-se aos processos de encaminhamentos a tais profissionais envolve responsabilidade, para não atribuir uma indicação a qualquer situação, é preciso averiguar o que pode apresentar aspectos de origem escolar. Caso contrário, conforme afirmam Gomes e Pedreiro (2015), trata-se de uma tendência da escola de transferir responsabilidades e de maneira a minimizar problemas do contexto escolar que requerem reavaliação e ressignificação.

4.7 Contribuições da ação docente e as possibilidades de mudança da realidade atual

Considerando as contribuições da prática docente de maneira a favorecer a aprendizagem, as entrevistadas elencaram estratégias, possibilidade de mediação e atividades diversificadas para auxiliar esses estudantes.

“A gente faz o que pode, contribui durante o momento em que ele está na escola, ele está amparado, está aprendendo a conviver, está com outras crianças, e saí daquele meio, que muitas vezes é violento. E com as adequações, de alguma forma, ele avança e eu não vou deixá-lo no fundo da sala sem fazer nada. Comigo ele, vai fazer as atividades que preparei para ele e na medida do possível ele vai avançando, no ritmo dele” (Professora 1).

“Eu sou uma professora que se preocupa muito. Eu penso que se fosse meu filho ou um parente eu queria que fosse oferecido o melhor. Então, eu busco os recursos que posso, faço cópias com o meu dinheiro, imprimo, faço adequações nas atividades para ver se a criança consegue aprender. São coisas que a escola não oferece. Se eu deixar só com o que o governo oferece fica complicado. Minha coordenadora me ligou para avisar que chegou um material do governo chamado “Aprender sempre”. Tem um texto lá, na verdade um conto, que precisa ser lido com muita atenção para responder as perguntas. Daí tem as perguntas que pede para indicar o desfecho, o clímax do conto, então, fiquei pensando, se tem uma criança que não sabe ler como é que ele vai saber isso? Para essa criança será preciso passar uma atividade que ela tenha condições de fazer, se não vai desmotivar mesmo. Para essa criança poderia ser uma fábula pequena, que ela conseguisse ler e entender” (Professora 2).

Marchesi e Pérez (2004) apontam que o professor deve estar preparado, porém não deve se centrar apenas no que tange às técnicas e/ou conhecimento científico. Mas, que compreenda outros aspectos tão importantes quanto, como os interesses dos seus alunos, a diversidade da organização e gestão de sala de aula e as estratégias que promovam a participação dos alunos quanto ao processo de ensino e aprendizagem e a avaliação do seu rendimento.

Se as atividades dos livros contemplam propostas muito desafiadoras, há de se adequar as atividades e reforçar o trabalho em grupo para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de cada um. Propor condições e situações de aprendizagens favoráveis e significativas. Propiciar ao aluno experiências positivas de modo a

melhorar a autoestima e que o ajude a manter-se engajado nas atividades. Assim como cuidar dos ajustes necessários a partir das possibilidades de cada aluno.

As professoras 3 e 4 expõem as atividades diferenciadas

“Eu parto do princípio de que tudo o que eu faço é para favorecer a aprendizagem deles, para facilitar. Então utilizo de diferentes recursos como as fichas sobrepostas, que eu gosto bastante para ajudar no entendimento dos números, porque no 5º ano vai até bilhões. O que eu faço e os recursos que eu uso são para facilitar essa aprendizagem. Em frações eu gosto de explicar com chocolate, daí cada um leva a sua barra, então eu vou para a prática para relacionar com o dia a dia. Levá-los a diferentes espaços da escola para favorecer a aprendizagem. Na hora da produção escrita eu finjo que estou escrevendo para ajudá-los e depois para explicar a formação de parágrafos. Eu gosto de ler para eles e digo que eles também poderão ser escritores, que todos têm essa capacidade” (Professora 3).

“Ah, é fundamental, o trabalho do professor, contribui muito porque às vezes ele só tem o professor, no incentivo, na formação e na aprendizagem. Muitas vezes o pai sequer vê o caderno do filho para alguma coisa. Na sala de aula as atividades diferenciadas ajudam muito, tenho feito um trabalho bem intenso na alfabetização” (Professora 4).

De acordo com Marchesi e Pérez (2004, p.32)

Quando a docência se baseia quase que exclusivamente na exposição do professor e mal se utilizam recursos didáticos, existe o risco de que os alunos com maiores dificuldades de aprender se desinteressem da atividade de aprendizagem. Enfrentar o fracasso escolar exige uma nova forma de ensinar que tenha entre os seus objetivos principais despertar o interesse e a criatividade dos alunos, e incentivá-los a resolver os problemas e os enigmas com que se deparam. Às vezes se diz que existe o risco de desvirtuar o rigor conceitual ao tentar que o aluno ‘entretenha’ durante a aprendizagem.

Variar as propostas e recursos, explorar com os alunos os diferentes espaços da escola com uma intenção pedagógica, relacionar os conteúdos com situações do cotidiano, estar disponível e utilizar o acolhimento para auxiliar esses alunos são práticas fundamentais que associadas a reforçadores positivos tendem a promover o envolvimento e sentido na aprendizagem.

“De modo geral eu acho que ofereço o máximo que eu posso, mas além dessa formação eu tento motivar, mostrar que eles são bons. Na transição de uma aula para outra eu tento fazer um comentário de que

um professor elogiou eles, mesmo que às vezes não tenham feito eu falo para ver se eles ficam felizes também de perceber que tem professores felizes por estar na sala com eles. Daí elogio e digo que bom por vocês se comportarem assim. Eu sinto que preciso elevar a autoestima para ver se isso motiva cada vez mais. Eu acho que o que eu fizer ali, vai ter o impacto negativo ou positivo, vai depender de mim. Então, eu estou o tempo todo me policiando para deixar uma marca bacana, sabe, para eles” (Professora 5).

Promover o despertar dos alunos o interesse nas propostas de atividades e engajá-los de tal maneira em que estejam vinculados a esse processo configura-se numa garantia de reduzir o fracasso escolar. Para que isso ocorra de maneira efetiva há de se envolver todos os setores relacionados “equipe de professores, administrações educacionais, pais e instituições econômicas e sociais” de maneira a assumirem cada qual com a sua responsabilidade para que tomem as medidas mais efetivas e duradouras (MARCHESI e PÉREZ, 2004, p.32).

Há de se mapear as reais condições desses estudantes de modo a cuidar das esferas sociais, psicológicas e sociais. Promover ações que contribuam a participação destes nas aulas, de maneira a destacar as suas potencialidades e habilidades, pois, tendem a se sentirem desmotivados em virtude das defasagens apresentadas. A responsabilidade nas ações e condutas docente de maneira a promover um bom impacto na vida destes e de verdadeiramente mostrar o que há de bom em cada um.

Para a entrevistada 6, mapear as habilidades, observar os aspectos sociais e atividades diferenciadas em grupos são suas contribuições enquanto docente aos seus alunos

“A primeira coisa que a gente precisa fazer é uma avaliação diagnóstica da criança, da turma, não só um diagnóstico cognitivo para saber o que ela tem em relação à aprendizagem, mas de conversar com a criança, conversar com os familiares para entender, não só as dificuldades mas também as facilidades que a criança têm, as habilidades. [...] Trabalhar com duplas produtivas, tenho procurado fazer atividades nesse sentido eu procuro atuar como mediadora fazendo questionamentos próprios para aquela atividade que estou propondo e que possam gerar avanços na aprendizagem. Atuar dessa forma eu acredito que ajuda muito. Abrir momentos para que a criança possa tirar dúvidas individualmente. Modular a voz ao tratar de algumas situações ao falar com o aluno, então desde situações desse tipo até a elaboração de atividades. [...] Na escola temos um dia que chamamos de “Dia diferente” do qual a gente faz um rodízio com as professoras, a gente separa os grupos de acordo com as dificuldades de leitura, resolução de problemas e produção de texto por exemplo.

Isso ajuda muito a prepará-los para o sexto ano em que eles terão vários professores” (Professora 6).

É de fundamental importância conhecer o aluno nos âmbitos cognitivo, social e emocional, além de buscar compreender o seu contexto familiar, conhecer as suas dificuldades e potencialidades, propor atividades que irão despertar o interesse, considerando as suas preferências, adequar o material sempre que necessário configuram em contribuições que favorecerão o desempenho e aprendizado destes alunos.

Sobretudo, como afirma Marchesi (2004, p. 142 e 143) “provisão de recursos suficientes, formação e desenvolvimento profissional dos professores, liderança pedagógica, flexibilidade organizacional e adaptação da instrução educativa na sala de aula [...] e intervenção no contexto social.”

Nos relatos das entrevistadas verificam-se as estratégias dentro das possibilidades que cada uma consegue oferecer aos seus alunos. Contudo, são ações individualistas ou apenas focadas nas professoras da série, não foram relatadas possibilidades de ações coletivas de maneira a promover uma ação mais global na reivindicação de recursos para escola. Há professores que realizam a impressão das atividades para os seus alunos com os próprios recursos.

Também é preciso promover uma mudança na prática docente para que o aluno veja sentido nas propostas das aulas e mantenha-se motivado. Desta forma, Marchesi (2004) reuniu nove ações que contemplam boas práticas docentes para favorecer a aprendizagem como:

- “1. Ensinar a pensar,
2. Facilitar que o aluno compreenda o quê e o para quê da tarefa, assim como os objetivos e critérios de avaliação,
3. Favorecer a participação e a autonomia dos alunos,
4. Propor tarefas que sejam interessantes para o aluno,
5. Ajustar a tarefa à possibilidade do aluno,
6. Favorecer a cooperação entre os colegas,
7. Propiciar experiências de êxito escolar,
8. Manifestar expectativas positivas em relação ao trabalho do aluno
9. Cuidar da autoestima dos alunos” (MARCHESI, 2004, p. 143 e 144).

Essas ações tendem a promover um maior envolvimento dos alunos com as propostas escolares. De acordo com os relatos, há professores que já desempenham tais ações no seu fazer pedagógico.

Entende-se que alguns elementos que poderão favorecer a mudança da realidade atual desses alunos podem ser apresentados. Nas narrativas a seguir, as entrevistadas expuseram a partir de suas percepções o que consideram necessário para desencadear tais mudanças.

“Se houver uma parceria da escola com a família, com outros profissionais, com recursos, com certeza, sabe. [...] Faltam recursos didáticos, recursos materiais, quadro melhor, computador que funcione com internet que funcione, coisas mais atrativas como jogos e atividades com outros profissionais. Para realmente equilibrar esse desequilíbrio social precisa de uma mudança extrema na sociedade, sabe, de todos os políticos, força de vontade, realmente de se investir na educação, né, tem que ter investimento, num país que para o investimento assim, simplesmente não avança, em nada [...] Percebo que todas as escolas precisavam de um psicólogo para conversar com essas crianças, a gente percebe desde pequeno, aqueles que tendem a ir para um caminho errado, que não vai dar certo na vida, infelizmente. Deveria fazer um trabalho com essas crianças para evitar um presídio no futuro” (Professora 1).

Se o governo investisse num psicólogo e um psicopedagogo na escola para um trabalho diferenciado eu acho que no futuro haveria bem menos presídios. Para o professor é tudo mais difícil, porque cada um está num tempo da aprendizagem, a gente precisa ensinar e o tempo é curto para conversar com eles. Então a escola poderia oferecer atendimentos com esses profissionais em outro período para ajudar essas crianças (Professora 2).

Para favorecer a aprendizagem as escolas precisam de recursos materiais, elementos atrativos, espaço físico adequado e parcerias entre família e escola. E também de profissionais especializados como psicólogo. As professoras 1 e 2, destacam que a presença desse profissional poderá minimizar os impactos negativos no futuro desses alunos, quando sugerem que seja feito um trabalho dedicado a essas crianças como uma maneira de evitar que essas se envolvam futuramente na criminalidade. Contudo, cabe uma análise mais profunda, em relação a tal questão sobre a criminalidade, pois, considerando que é necessário ultrapassar a presença de profissionais na vida das crianças, o que se requer é uma mudança na realidade da vida delas que vai além do que foi proposto.

O desenvolvimento de políticas de emprego, de moradia, de saúde, de proteção social e de educação em favor das coletividades com maiores carências estabelece uma sólida base para se enfrentar com garantias o abandono prematuro da escola pelos alunos (MARCHESI e PÉREZ, 2004, p.30).

Sendo assim, é fundamental as ações de ordem política que atendam às necessidades da população trabalhadora, reconhecendo os limites da sociedade capitalista.

Marchesi e Pérez (2004) alertam para o compromisso da sociedade perante a educação que requer a participação e cooperação de instituições (públicas, associações cívicas e organização não governamentais) e com o apoio da sociedade.

Quanto aos recursos das escolas, percebe-se que há as que apresentam condições precárias quanto aos recursos que disponibilizam. Portanto, é imprescindível a implementação de políticas sociais, de mudanças na sociedade e de investimentos na área da Educação, mas também na Saúde, Emprego e Renda, Habitação, entre outras.

As professoras 3 e 4 se preocupam com o desenvolvimento dos alunos que apresentam dificuldades. A Professora 4 cita a importância da implementação de projetos que visem a recuperação das lacunas na aprendizagem no contraturno do horário de aula regular e investimentos de maneira a melhorar a aquisição de recursos didáticos e estruturais.

“Quando a gente voltar, eu penso que a gente vai ter que reestruturar, saber como trabalhar com essas crianças. A gente vai ter que remontar sequências de atividades, uma professora fica com os grupos de avanço e outras retomar com os que têm dificuldades as questões de leitura e interpretação para eles voltarem à ativa. Porque quando eles começam o ano já chegam mais apagadinhos daí você precisa reacender. Imagine agora, a gente vai ter que ter um período de adaptação quando voltar, para poder retomar. O jeito é separar pelo menos umas duas ou três vezes por semana, para os grupos avançarem. Eu fiz isso o ano passado com a minha parceira e deu certo. Fazer uma retomada geral dos conteúdos” (Professora 3).

“Ah, sim, deveria ter muitas parcerias, como um projeto na escola que pudesse atender esses alunos fora do horário de aula, por exemplo, eu faço o que posso para ajudá-los na sala, mas eu tenho os outros alunos para atender, então, dá para fazer, eu vou dizer que dá, mas não é só para eles. Poderia ter um projeto de recuperação intensiva para esses alunos com defasagem, juntar todos os alunos que têm dificuldade em diferentes turmas e fazer umas atividades diferenciadas e ajudar esses alunos a aprender. A escola do Estado é muito desprovida de recursos. Se você conversar com um professor que dá aula na escola municipal verá que é bem diferente” (Professora 4).

Diante desse cenário, há a possibilidade de os professores apresentarem dificuldade para adaptar a sua modalidade de ensino para as novas gerações que tendem ao uso de recursos de informática e audiovisual

“Eu acredito, e a esperança é a única que não morre. É a que não deve morrer. Eu acredito sim, que haverá um momento, pois há um tempo para tudo, para todas as coisas então, eu acredito que haverá um momento sim em que eles irão se perceber, que irão se destacar, superar as dificuldades e traumas, certamente muitos superarão os traumas e conseguirão avançar. Acredito que com um trabalho em conjunto de todos nós da escola, por quem eles passam e por toda a estrutura escolar mesmo e não deveria deixar de lado a família [...] Também acho que uma professora auxiliar poderia ajudar e muito esse grupo, um trabalho de reforço escolar, de recuperação intensiva. Por exemplo como acontece na rede municipal a recuperação intensiva em que se usa o período contrário de aula. [...] foram roubados os nossos computadores, isso já faz um bom tempo. É uma realidade triste, por vezes me vejo de mãos atadas. Querer fazer, sei que todo mundo quer, porém também tem aqueles que pensam que como não irão fazer milagre, acabam por desistir no meio do caminho. Enfim, isso é o que a gente tem em mãos. O nosso lema é fazer com o que tem da melhor maneira que podemos. Porém, fazer com o que tem, não é possível garantir coisas mirabolantes. É uma realidade completamente diferente quando comparada a rede particular, por exemplo. E das oportunidades, porque no final eles serão comparados, pois futuramente estarão no mercado de trabalho, estarão juntos competindo uma vaga de trabalho, ou no vestibular, quer dizer, queira Deus, que estejam. Enfim, no mesmo patamar, mas com condições bem diferentes e aí, eles estarão sempre aquém e isso é uma pena, porque tem alunos excelentes, que se destacam, que são muito bons e às vezes a gente se perde no meio da confusão tentando adequar tudo para todos. “Às vezes eu fico bem perdida, essa que é a verdade” (Professora 5).

A Professora 5 expõe a necessidade da aquisição de recursos, de professores auxiliares em sala, assim como de projetos voltados ao reforço escolar. A falta de computadores é uma realidade, assim como a dificuldade enfrentada pelos professores em exercer o seu papel na escola tendo em vista esses entraves no processo.

*“Os desafios é que são grandes, eu muitas vezes me desanimo, não vou dizer que é um mar de rosa, não. Eu procuro parcerias justamente para não perder a esperança, pois, se eu perder, eu como educadora, se eu não acreditar que aquela criança é capaz como é que eu vou ajudá-la a aprender. Eu procuro motivar, mostrar que é possível, porém eu não posso perder de vista, que há certas limitações, principalmente em **crianças laudadas** que eu tenho que respeitar os*

níveis de aprendizagem para trabalhar o contexto dela e as possibilidades de aprendizagem. Mas, eu preciso permitir os avanços, mesmo que sejam dentro das limitações que essa criança possui. [...] eu acredito que colocar um professor de apoio em sala de aula ajudaria muito, pois na rede estadual não temos. Algumas escolas por grupos, pois eu sei que colocar um psicólogo e um psicopedagogo por escola pode ser difícil, pois, o Estado tem uma verba limitada para gerir os próprios recursos, que não é nada fácil. Mas acredito que se agrupassem as escolas e não ficasse um profissional. [...] A própria situação de ter um mediador na escola, a nossa, por exemplo, está sem mediador. Falta recurso sim, se forem revistos ajudará sim, principalmente as crianças que se encontram nessa condição de dificuldade de aprendizagem e por motivos sejam eles socioafetivos, sejam eles de ordem socioeconômicas, entre outros fatores, eu acredito sim que faltam recursos, em especial para assessorar os professores dentro de uma sala de aula (Professora 6, grifo nosso).

A falta de recursos materiais é um aspecto que se repetiu nos relatos das professoras. O sistema educacional brasileiro apresenta um histórico de dualidade, com isso há uma escola destinada aos ricos e outra destinada aos pobres, Antônio Nóvoa (2009) expõe essa dualidade em especial quanto aos recursos tecnológicos:

Um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma escola a “duas velocidades”: por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos (NÓVOA, 2009, p. 64).

A partir disso, fica ainda mais expressiva a desigualdade social, pois, há escolas que não possuem recursos tecnológicos para proporcionar aos estudantes uma aprendizagem diversificada, experiências no contato com essas ferramentas de estudo e com isso possibilitar uma preparação desses para o mercado de trabalho.

As entrevistadas apontaram que para contribuir no processo de ensino-aprendizagem, é importante a atuação de profissionais das áreas da psicologia e psicopedagogia de maneira a oferecer um suporte para os alunos e para os professores, de uma professora auxiliar em sala e de cursos de aperfeiçoamento para os professores.

A lei 13.935/2019, que prevê a atuação de Assistentes Sociais e Psicólogos na escola das redes públicas de educação básica foi publicada no Diário Oficial

Art. 1º As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais.

§ 1º As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais.

§ 2º O trabalho da equipe multiprofissional deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino.

Art. 2º Os sistemas de ensino disporão de 1 (um) ano, a partir da data de publicação desta Lei, para tomar as providências necessárias ao cumprimento de suas disposições.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2019, p.7).

Contudo, para que essa atuação efetivamente aconteça é essencial a adesão dos municípios com investimentos na política de Educação. Psicólogos e assistentes sociais são profissionais fundamentais para promover ações no intuito auxiliar os estudantes em questões ligadas às relações sociais por meio de um trabalho socioeducativo ligado a políticas sociais.

É relevante destacar que no cenário escolar, percebe-se professores que apresentam ações sob um viés reducionista, preconceituoso, conservador, de culpar a família pela falta de repertório cultural à criança, por não participar ou não se comprometer com o desenvolvimento da dela na escola, que são “mal cuidadas”, que carecem de recursos, ou ainda em atribuir problemas emocionais ou psíquicos e/ou transtornos de aprendizagem.

Professor que desqualifica o aluno contribui para o agravamento das dificuldades (PATTO, 1992). Se a escola não oferecer uma boa qualidade no ensino que é ofertado, a criança não aprenderá, conseqüentemente esse aluno não possui uma patologia como alguns profissionais poderão julgar. Patto (1992) expõe que crianças subalternas também podem ter os mesmos problemas que crianças ricas e que por sua vez também precisam de recursos ou acompanhamentos especializados.

Cabe enfatizar que não se pode responsabilizar o professor pelas mazelas da escola pública. Ao analisar o percurso de sua formação profissional é possível identificar que ele é produto de uma formação insuficiente, porta voz da classe hegemônica, vítima de uma política educacional burocrática (e ainda tecnicista) e que desconhece os problemas que almeja resolver. Há de se considerar que o fracasso

escolar também advém falta de verbas e má administração desses recursos financeiros. (Patto, 1992)

Como uma maneira de promover melhorias nesse quesito, fazem-se necessárias ações para ampliar a compreensão do processo de avaliação desses estudantes, considerar todas as variáveis e agentes envolvidos no processo que culmina nos entraves para um ensino de qualidade e bom rendimento desses alunos na escola. É preciso oferecer aos professores formações de qualidade, não apenas voltadas a práticas pedagógicas, mas em especial aquelas voltadas às questões sociais e políticas para ampliarem o conhecimento acerca da realidade desses alunos, com a finalidade de ampliar a reflexão sobre as questões políticas que tendem a direcionar o destino da educação em nosso país.

Concomitante ao exposto, é imprescindível a implementação da gestão democrática nas escolas de maneira a potencializar a ação transformadora desse importante espaço de ensino-aprendizagem. Paro (2016, p.17) declara que

[...] a escola só poderá desempenhar um papel transformador se estiver junto com os interessados, se se organizar para atender aos interesses (embora nem sempre conscientes) das camadas às quais essa transformação favorece [...].

A gestão democrática nas escolas, nem sempre é efetiva, mesmo com a garantia presente na Constituição Federal. No entanto, há hipóteses que podem justificar. Uma delas é em relação à etimologia¹² dos termos “gestão” e “democrático”. Gestão, tem sua base no latim *gestio* e originou-se do verbo *gerere* que significa “fazer ou empreender algo”. No dicionário on-line Michaelis, o termo é definido como o “ato de gerir ou administrar”. Portanto, é por meio dessa definição que pode se centrar um dos principais problemas da discussão, pois, a concepção de de gestão foi moldada no sentido de administração de empresa, ou seja, os aspectos sociais não são plenamente evidenciado. De acordo com Hora (2012)

A administração escolar como disciplina e prática administrativa, por não ter ainda construído o seu corpo teórico próprio, demonstra em seu conteúdo as características das diferentes escolas da administração de empresas. Percebe-se, assim, a aplicação dessas

¹² Ramo de estudo que trata da origem das palavras bem como de seus significados baseando-se, por exemplo, na sua evolução histórica.

teorias à atividade específica da educação, havendo, portanto, uma relação estreita entre a administração escolar e a administração de empresas (HORA, 2012, p. 38).

No entanto, a instituição escolar apresenta características próprias que a distingue de uma empresa: aquela atua com o contexto social e deve buscar a autonomia de modo a respeitar a diversidade de seus alunos. Portanto, não se torna viável gerir uma escola por meio de uma direção que detém o poder de decisão e que analisa o contexto escolar mediante, apenas, a questões financeiras, organizacionais e de prestação de contas a órgãos superiores. A gestão precisa, de fato, repensar a estruturação do poder da escola, de modo que um dos seus principais objetivos seja a socialização da instituição com uma liderança social, cultural e política, para que se tenha um atendimento adequado a todos os alunos da comunidade escolar.

Ainda com relação ao estudo de etimologia, é necessário fundamentar a definição de “democrático”. O termo democracia se originou do grego *demokratia*: demos – “povo / distrito” e kratos – “domínio / poder; ou seja, a ideia de democrático pode ser definida como poder do povo ou governo do povo.

Nessa conjuntura, Paro (2016, p. 15) afirma que

Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação [...]. É nesse sentido que precisam ser transformados o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola.

De forma geral, pode-se entender a gestão democrática da escola como a compreensão dos problemas da prática pedagógica e dos problemas burocráticos por parte de toda a comunidade escolar, de modo que cada um dos participantes consiga reconhecer o seu papel de atuação.

A construção do projeto político-pedagógico se configura como uma organização do trabalho pedagógico que precisa se basear em seus alunos, além de se formalizar como um trabalho conjunto entre a escola e as esferas administrativas superiores (VEIGA, 2013).

“[...] O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola” (VEIGA, 2013, p.13-14).

Outrossim, o projeto político-pedagógico, documento que configura a identidade da instituição de ensino, precisa ser elaborado com a finalidade de democratizar a escola, com a participação da comunidade escolar, por meio de uma orientação a qual permita reflexões e ações, além de atender à diversidade de alunos e para que se tenha o compromisso com o tratamento das desigualdades educacionais. Essa abordagem, portanto, se apoia na discussão de uma gestão democrática escolar, a qual tem como responsabilidade, conforme explica Hora (2012), responder às demandas sociais.

Percebe-se, dessa forma, que o conhecimento acerca do significado de gestão democrática na escola se torna instrumento essencial para a elaboração de um projeto político-pedagógico, o qual compartilhe com a comunidade a responsabilidade de definir os encaminhamentos da escola. Veiga (2013) assevera que: “A busca da gestão democrática inclui, necessariamente, a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da escola nas decisões/ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas. [...]” (VEIGA, 2013, p. 18). Observa-se, pois, que o projeto precisa buscar alternativas viáveis que efetivem as expectativas da comunidade escolar. Paro (2016) esclarece que

Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos. [...] (PARO, 2016, p. 17).

A partir das narrativas das entrevistadas e das contribuições dos teóricos, os aspectos que poderão viabilizar boas possibilidades de mudança da realidade desses alunos consistem em propiciar elementos voltados a recursos materiais e infraestrutura, equipe multidisciplinar, formações aos professores, assim como melhores salários e implementação da gestão democrática nas escolas públicas.

Aspectos voltados à infraestrutura, recursos didáticos e materiais de boa qualidade são importantes para garantir um ensino de qualidade.

A equipe multidisciplinar (psicólogo, assistente social e psicopedagogo) no intuito de auxiliar os professores na relação com os alunos e com o ensino, assim como no processo de desenvolvimento de cada aluno sob os âmbitos educacionais, emocionais e sociais.

Quanto aos professores, é preciso propiciar formações que possam ampliar as suas reflexões sobre a escola e sobre os alunos expostos às expressões da questão social, portanto, temas ou assuntos voltados ao aspecto social se configuram em propostas pertinentes e necessárias para a formação desse profissional e que contribuirão para trabalhar a consciência de suas ações na relação com os alunos pobres e de seus familiares. E promover melhores salários.

A implementação de uma gestão democrática nas escolas, pois, contribuirá com ações em conjunto do qual alunos, familiares, comunidade escolar e profissionais da educação poderão discutir e solucionar ações de maneira democráticas de maneira a contribuir com o bom desenvolvimento da escola e de seus estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão social manifesta-se a partir do pauperismo resultante dos impactos do processo de industrialização em que a classe trabalhadora passou a refletir sobre as suas condições de existência no cenário da revolução industrial. Ao compreender a situação em que foram submetidos, passam a lutar e reivindicar resoluções para reverter as condições em que foram expostos e que configuram nas expressões da questão social como fome, miséria, condições precárias de emprego e moradias, entre outras.

Frente a isso, a questão social abarca o sistema capitalista e suas respectivas contradições relacionadas ao capital e o trabalho, proletariado e burguesia. Nesse cenário, a classe trabalhadora produz a riqueza por meio do trabalho e a burguesia detém essa riqueza. Estabelece-se, a desigualdade por meio dos baixos salários e exploração do trabalho a classe trabalhadora.

O modo de produção capitalista no Brasil iniciou-se de maneira retardatária pois, ainda seguia em paralelo entre a economia colonial, ainda voltada ao regime de colonato, condição análoga ao escravismo e a economia exportadora.

Com mecanização do processo de beneficiamento do café cujo objetivo era aumentar a produção, algumas indústrias voltadas ao processamento do café passaram a se instalar no Brasil. Assim, a economia do café alavancou o desenvolvimento da indústria no estado de São Paulo e assim outras vieram para atender a cafeicultura.

A chamada fase da industrialização pesada ocorreu entre 1956 e 1961, com a consolidação do capitalismo brasileiro. É possível apontar que desde esse período, a flexibilidade e a precariedade se tornaram características estruturantes do regime de trabalho no país (SANTOS, 2008).

Diante do exposto e sob o âmbito da questão social, destaca-se o desemprego, em que o regime de trabalho se evidenciou ao longo do processo como precário, instável, desvalorizado economicamente, com excessos quanto a força de trabalho e que acarretou o agravamento desse cenário entre os anos de 1980 e 1990. Isso desencadeou lutas e movimentos sindicais e configura o desemprego como uma das expressões da questão social que permanece na contemporaneidade.

Em decorrência do desemprego, manifestam-se outras expressões da questão social como moradias precárias, fome, miséria, pobreza, dentre outras.

Ao retomar o questionamento que originou esta pesquisa, ou seja, os impactos das expressões da questão social no processo de ensino-aprendizagem na perspectiva docente tornou-se imprescindível contextualizar os aspectos relacionados às expressões da questão social, à aprendizagem e ao professor.

A pesquisa de caráter qualitativo apresentou público pesquisado 100% feminino. Foram identificadas expressões da questão social como: fome, condições econômicas desfavoráveis, moradia precária, abandono, analfabetismo (dos pais) e criminalidade.

As professoras percebem a relação das expressões da questão social e os seus impactos no processo de ensino-aprendizagem, destacam que esses alunos carecem de um local e de materiais em casa para realizar os estudos de maneira organizada, falta orientação dos pais quanto à rotina e envolvimento com os assuntos relacionados ao desenvolvimento escolar dos filhos, as questões do âmbito emocional e defasagem escolar, acentuam ainda mais as dificuldades de ensino-aprendizagem.

No entanto, foi possível perceber uma conotação conservadora nas narrativas ao expor que as famílias eram desestruturadas, em culpabilizar alunos e responsáveis pelo fracasso escolar, eximindo uma parcela da instituição escolar nesse processo.

Patto (2010 e 1992) e Moysés e Collares (2008), apresentaram o viés excludente da sociedade em rotular os estudantes com dificuldades no processo de aprendizagem, por tentar justificar conforme preconiza a teoria da carência cultural.

Marchesi e Pérez (2004) atribuem uma “visão ampla, equilibrada e interativa” para a compreensão do fracasso escolar. Compreendem que se trata de um contexto que apresenta seis níveis relacionados e dependentes uns com os outros como sociedade, família, sistema educacional, escola, sala de aula e aluno.

Portanto, para compreender o fracasso escolar, faz-se necessário considerá-lo como um processo decorrente de uma somatória de fatores, multifatorial, ou seja, abarcar as relações de totalidade na sociedade capitalista de produção.

Os sujeitos da pesquisa relataram que a dificuldade no processo de ensino-aprendizagem consiste principalmente na leitura, interpretação, produção de textos, resolução de situações-problema e cálculos. Há alunos que apresentam defasagens

expressivas em relação aos conteúdos do 5º ano do Ensino Fundamental, e alunos que não estão alfabetizados.

Quanto aos processos de encaminhamentos desses alunos a profissionais envolve responsabilidade, para não atribuir uma indicação a qualquer situação, é preciso averiguar o que pode apresentar aspectos de origem escolar. Gomes e Pedreiro (2015), atentam para a necessidade de se refletir sobre as queixas que permeiam o desenvolvimento desses estudantes. É preciso cuidar dos processos para não ser excludente. Também há uma tendência de apenas sanar sintomas ao encaminhar para atendimento na área da saúde. Trata-se de uma propensão da escola de transferir responsabilidades e de maneira a minimizar problemas do contexto escolar que requerem reavaliação e ressignificação.

Nesse contexto, para melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem é importante propiciar aos professores formações que possam ampliar as suas reflexões sobre a escola e sobre os alunos expostos às expressões da questão social. Portanto, temas ou assuntos voltados ao aspecto social se configuram em propostas pertinentes e necessárias para a formação desse profissional e que contribuirão para trabalhar a consciência de suas ações na relação com os alunos pobres e de seus familiares. Consequentemente, cabe destacar a importância de se valorizar o trabalho docente e de promover melhores condições de trabalho e de remuneração salarial.

Como uma maneira de integrar alunos, familiares e escola a implementação de uma gestão democrática nas escolas contribuirá com ações em conjunto do qual todos os envolvidos poderão discutir e solucionar ações de maneira democrática afim de contribuir com o bom desenvolvimento da escola e de seus estudantes. Assim, como uma rede de apoio com profissionais das áreas do Serviço Social, Psicopedagogia e Psicologia, de maneira a oferecer um suporte efetivo aos professores e em especial aos alunos nos âmbitos sociais, psicológicos e educacionais.

A pandemia da Covid-19, acentuou as expressões da questão social. Impactou e agravou o desenvolvimento de estudantes que já apresentavam dificuldades ou defasagens escolares na rede pública de ensino.

Sendo assim, tornam-se imprescindíveis ações efetivas em que estejam alinhadas políticas sociais e políticas educacionais no intuito de resgatar os direitos desses estudantes enquanto sujeitos de direitos e de oferecer melhores condições

educacionais com planos de desenvolvimento a partir de propostas pedagógicas significativas para contribuir e auxiliar esses estudantes na sua trajetória escolar. É preciso considerar que tais propostas esbarram-se nos limites da desigualdade imposta pelo sistema capitalista de produção. Portanto, para que ocorra uma transformação nesse processo é necessário também romper com as bases da sociedade que são baseadas na exploração do trabalho e na propriedade privada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Mariza. Alimentação escolar: combate à desnutrição e ao fracasso escolar ou o direito da criança e ato pedagógico? **Revista Aberto**, Brasília, v. 15, n. 67, jul./set. 1995.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. **PNAD Contínua**. Internet chega a 88,1% dos estudantes, mas 4,1 milhões da rede pública não tinham acesso em 2019. 14. Abr. 2021. Disponível em: < <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30522-internet-chega-a-88-1-dos-estudantes-mas-4-1-milhoes-da-rede-publica-nao-tinham-acesso-em-2019>> Acesso em: 20. Mai.2021.

ALMEIDA, Valéria Zanetti de. **Cidade e identidade**: São José dos Campos, do peito e dos ares. Orientadora: Estefânia Knotz C. Fraga. 2008. 255 p. Tese de doutorado. História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2008.

AMARO, Sarita. **Serviço Social na educação: bases para o trabalho profissional**. Florianópolis: UFSC, 2011.

AQUINO, Estela M. L. et al . Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 25, supl. 1, p. 2423-2446, jun. 2020. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232020006702423&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15 out. 2020.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. A quem interessa a antecipação do ensino fundamental? **Cad. Cedes**, Camoínas, v. 37, n. 102, p. 155-178, maio-ago., 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Gk5TtF65hgnJdZnfxcsfVhR/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 28. Ago. 2021

_____; JACOMINI, Márcia Aparecida.; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 35-51, jan./abr. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/hDNMSq5gwHByQxgJgZ689Cx/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 10. Set. 2021.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

BBC BRASIL. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-51810489> Acesso em: 15. Mar. 2020.

BEHRENS, Marilda A. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista brasileira de Est. Pedag.**, Brasília, v. 20, n. 196, p. 383-403,1999. Disponível em: <http://www.intaead.com.br/webinterativo/didatica/arq/09.A%20pr%E1tica%20pedag%F3gica.pdf>. Acesso em: 10. Jan. 2020.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei Nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/noticias/busca?q=Art.+53+do+Estatuto+da+Crian%C3%A7a+e+do+Adolescente>> Acesso em: 22 de agosto de 2019.

_____. Presidência da República. **Casa Civil**. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, v. 134, n. 248, 23 dez 1996. p.27833-27841

_____. **Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

_____. Ministério do Planejamento, **Orçamento e Gestão**. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Plano plurianual 2008-2011: projeto de lei / Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. - Brasília: MP, 2007.

_____. Lei nº 12.010/2009, de 3 de agosto de 2009. Artigo 101. **Alteração do termo abrigo para acolhimento institucional**. Brasília, 2009.

_____. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica.. **Diário Oficial da União**: seção 1, p.7, Brasília, 2019.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional da Educação**. Parecer CNE/CP Nº 11/2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2020.

_____. Ministério da Saúde. **Brasil confirma primeiro caso da doença**. Disponível em: <<https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2020/02/brasil-confirma-primeiro-caso-do-novo-coronavirus#:~:text=O%20Brasil%20confirma%20nesta%20quarta,para%20lt%C3%A1lia%20regi%C3%A3o%20da%20Lombardia.>>. Acesso em: 27 mai. 2020.

_____. Ministério da saúde. **Brasil garante mais de 10,6 milhões de doses de vacina contra a Covid-19**. 2021 Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt->

br/assuntos/noticias/brasil-garante-mais-10-6-milhoes-de-doses-de-vacinas-contra-covid-19-por-meio-do-consorcio-global-covax-facility Acesso em: 8 fev. 2021.

_____. Ministério da Saúde. **Coronavírus Brasil**. Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>> Acesso em 06, fev. 2021.

BEHRENS, Marilda A. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista brasileira de Est. Pedag.**, Brasília, v. 20, n. 196, p. 383-403, 1999. Disponível em: <http://www.intaead.com.br/webinterativo/didatica/arq/09.A%20pr%E1tica%20pedag%F3gica.pdf>. Acesso em: 10. Jan. 2020.

BRISOLA, E.M.A; MENDES, N.A.V. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, São José dos Campos, SP, v. 20, n. 35, jul.2014.

BOING, L. A. **Os sentidos do trabalho de professores itinerantes**. 191 f. Tese (doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro, 2008.

CARMO, M. E.; GUIZARDI, Francine L., O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social, **Cadernos de Saúde Pública**, v.34, n. 3; 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v34n3/1678-4464-csp-34-03-e00101417.pdf>. Acesso em: 17. Out. 2019

CARARA, M. L. **Dificuldade de aprendizagem e vulnerabilidade social sob a percepção da comunidade escolar**. Artigo apresentado como trabalho de conclusão de curso de Pós Graduação em Educação e Direitos Humanos, 2017. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Artigo-Mariane.pdf>. Acesso em: 15. Jan. 2020.

CACCIAMALI, Rosana Ribeiro Maria Cristina. Defasagem Idade-Série a partir de distintas perspectivas teóricas. **Revista de Economia Política**, vol. 32, nº 3 (128), pp. 497-512, julho-setembro/2012.

CÁSSIO, Fernando. **Desbarbarizar a educação**, em Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. Fernando Cássio (org.). São Paulo: Boitempo, 2019.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CASTRO, Josué de. **Geografia da fome**. 10ed. Rio de Janeiro: Edições Antares, 1984.

CATINI, Carolina. **Educação e empreendedorismo da barbárie**, em Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. Fernando Cássio (org.). São Paulo: Boitempo, 2019.

Charge Educação. Blog do AFTM, 2020. Disponível em <<https://blogdoaftm.com.br/charge-educacao/>> Acesso em: 15 jan. 2021.

CHIMENTÃO, L. K. **O significado da formação continuada docente**. In: 4º Conpef. Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar, p. 1-6. *Anais*. Londrina: UEL, 2009.

Conselho Nacional do Ministério Público. **Relatório da Infância e Juventude – Resolução nº 67/2011: Um olhar mais atento às unidades de internação e semiliberdade para adolescentes**. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público, 2013.

CUTTER, S. L., A ciência da vulnerabilidade: modelos, métodos e indicadores, **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº 93; 2011. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/165#quotation>. Acesso em: 10. out. 2019.

DELLAZZANA, Letícia Lovato.; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Um dia na vida de irmãos que cuidam de irmãos. *Psicologia: teoria e Pesquisa*. Out-Dez. 2010, Vol. 26, n. 4. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ptp/a/j9Fz3BhMLM6PC5LyrTbfjxk/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 08. Set. 2021

DOLLE, Jean-Marie. **Para além de Freud e Piaget: referenciais para novas perspectivas em psicologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

Duas vezes gripezinha. BBC News Brasil, 2020. Disponível em: < <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55107536>> Acesso em 10, out. 2020.

DURHAM, E. R. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. **Novos estudos. - CEBRAP**, São Paulo, n. 88, p. 153-179, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em 17. dez. 2019.

ENGELS, F., **1820-1895 - A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. tradução B. A. Schumann; supervisão, apresentação e notas José Paulo Netto. Edição revista. São Paulo: Boitempo, 2010.

ESTEVE, J. M. **O Mal-Estar docente**. Lisboa: Escher, Fim de Século, 1992.

FALEIROS, Eva Silveira. **A criança e o adolescente: objetos sem valor no Brasil Colônia e no Império**. In: PILOTTI, Francisco; RIZZINI, Irene (Orgs.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño/USU/Anais, 1995. p. 221-236.

FLAVELL, John H.; PATTO, Maria H. S., **A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget**. São Paulo, SP: Pioneira, 1975.

FERNANDES, Marilne Thomazello Mendes. **A Segregação Mostrando sua Força na Produção do Espaço Intraurbano: O Deslocamento da Classe de Alta Renda na**

Cidade de São José dos Campos (SP) Crescimento Urbano e Industrialização em São José dos Campos/ Coordenação Geral da Série: Maria Aparecida Papali e Valéria Zanetti; Organizadores do volume: Sandra Maria Fonseca da Costa e Leonardo Freire de Mello. São José dos Campos: Intergraf, volume V, 2010.

FONSECA, Marinalva de Fátima dos Santos; BÔA, Raquel Fonte. **O coronelismo e o poder local em São José dos Campos (1920-1930)**. Orientador: Marinalva de Fátima dos Santos Fonseca. 2002. 123 p. Trabalho de conclusão de curso – História, Faculdade de Educação, Departamento de Estudos Sociais, Universidade do Vale do Paraíba, São José dos Campos. 2002. Disponível em: <http://www.camarasjc.sp.gov.br/promemoria/wp-content/uploads/2018/08/TCC-O-Coronelismo-e-o-poder-local-em-S%C3%A3o-Jos%C3%A9-dos-Campos-1920-1930.pdf> . Acesso em: 15.jul.2021

FRAGA, Gilmar. GZH Opinião. Gilmar Fraga: distância. 2020. Disponível em:< <https://gauchazh.clicrbs.com.br/opiniao/noticia/2020/07/gilmar-fraga-distancia-ckcpgpnp006g014741kpfme5.html>> Acesso em: 15 jan. 2021.

FREIRE, Madalena. **Educador**. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Ione Campo., **Função social da escola e formação do cidadão**. Disponível em: <<http://democracianaescola.blogspot.com.br/2011/10/cabe-escola-formar-cidadaoscriticos.html>>. Acesso em 21 de agosto de 2019.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. In: **São Paulo Perspec**. São Paulo, v. 14, n. 2, p. 03-11, junho de 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 11 de julho de 2020.

_____. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. São Paulo: Grubhas, 2003. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/BONITEZA%20DE%20UM%20SONHO%20Ensinar-e-aprender%20com%20sentido%20-%20gadotti.pdf> . Acesso em: 20 agosto de 2020.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, nº 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010.

GIL, Antônio C., **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Claudia Aparecida Valderramas.; PEDRERO, Jennifer do Nascimento. Queixa escolar: Encaminhamentos e atuação profissional em um município do interior paulista. *Psicol., Ciênc. Prof. (Impr.)* 35 (4). Dez. 2015. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/pcp/a/jgrBkdq79rsMqs7TVV9k59G/?lang=pt>> Acesso em: 25.Ago. 2021.

GOMES, R. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E.R. (orgs). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2010, p. 185-221.

GOMES, Rodrigo. EM 2019: Escolas de São Paulo não tinham sabão e papel higiênico. Agora vão ter álcool gel? RBA – Rede Brasil Atual, 30. Jul. 2020. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2020/07/escolas-de-sao-paulo-nao-tinham-sabao-e-papel-higienico-agora-vaio-ter-alcool-gel/>>. Acesso em: 20. Jul. 2021

_____. Para professores de SP, decreto de Doria para forçar volta às aulas é um ‘escárnio’. CUT Brasil, 30. Mar. 2021. Disponível em: <<https://www.cut.org.br/noticias/para-professores-de-sp-decreto-de-doria-para-forcar-volta-as-aulas-e-um-escarnio-c544>>. Acesso em: 20. Jul. 2021

GREEN, Bill e BIGUM, Chis. **Alienígenas na sala de aula**. In: SILVA, T. T.da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, pp. 203-237.

HORA, Dinair Leal da. **A administração escolar numa perspectiva democrática**. In: _____. *Gestão democrática na escola*. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 31-54.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R., **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. São Paulo: Cortez, 1983.
_____. A questão social no capitalismo. **Temporalis**, Brasília, n. 3, p. 9-32, jan./jul. 2001.

IAMAMOTO, M. V., A questão social no capitalismo. **Temporalis**. Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), Brasília, ano II, n. 3, jan./jun. 2001.

IANNI, O. A., Questão social. **Revista USP**, 145, 1989. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25490>. Acesso em: 10 de outubro de 2019.

IBGE, Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Trabalho e Rendimento, **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2016-2019)**, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 30. Ago. 2021

_____. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (**PNAD**) 2019. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 15. Ago. 2021.

_____. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. (**PNAD**) 2018. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 15. Ago. 2021.

_____. Censo Demográfico 2010: **Educação e Deslocamento Resultados da amostra. Brasil:** IBGE, 2010. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/bibliotecacatalogo?view=detalhes&id=7545>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

_____. **Diretoria de Pesquisas**, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Rio de Janeiro: IBGE. 2016-2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_medlaibge/arquivos/00e02a8bb67cdedc4fb22601ed264c00.pdf> Acesso em: 26 Fev.2020.

INSTITUTO CIDADANIA. Projeto Fome Zero. São Paulo: Instituto Cidadania, 2001.

KENSKI, V.M. **O papel do Professor na Sociedade Digital**. In: CASTRO, A. D. de CARVALHO, A.M.P. de (Organizadora). Ensinar a Ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média. São Paulo; Ed. Pioneira Thompson Learning, 2001.

KERBER, Aline. Brasil de fato – Rio Grande do Sul. As diversas distâncias na educação EAD dos nossos filhos na quarentena. Disponível em: <https://www.brasildefatos.com.br/2020/05/06/as-diversas-distancias-na-educacao-ead-dos-nossos-filhos-na-quarentena> Acesso em: 15 jan. 2021.

KOJIIO, Nadia C. Del Monte; Machado Guimarães, Antonio Carlos; Papali, Maria Aparecida; Zanetti, Valéria; Dejuste de Paula, Maria Tereza. Um discurso que se refaz: apagamentos da memória e política de preservação patrimonial na cidade de São José dos Campos (SP). **Redes - Revista do Desenvolvimento Regional**, vol. 17, n. 2, maio-agosto, 2012, pp. 75-96. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552056839006>. Acesso em: 20.jul.2021

KUBOTA, L. C. **A infraestrutura sanitária e tecnológica das escolas e a retomada das aulas em tempos de COVID-19**. Brasília: Ipea, jul. 2020. (Nota Técnica Diset, n. 70). Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/200715_nt_diset_n_70_web.pdf. Acesso em: 10 Fev. 2021.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LEI ORGÂNICA DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL – LOSAN. Disponível em: Acesso em 20. Ago. 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIPP, Marilda Novaes (org). O stress do professor. Campinas: Papyrus, 2002.

LOPEZ, Félix. Problemas afetivos e de conduta na sala de aula. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 113-128.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARCHESI, A.; LUCENA, R. A representação social do fracasso escolar. In: MARCHESI, A.; GILL, C. H. (Orgs.). **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 124-138.

_____; Pérez, Eva Maria. A compreensão do fracasso escolar. In: MARCHESI, A.; GILL, C. H. (Orgs.). **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 17-33.

_____. Alunos com pouca motivação para aprender. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 129-146.

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, M. A. Análise por triangulação de métodos: referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**. São José dos Campos – SP, n. 35, p. 201-208, jul. 2014.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História Social da Criança Abandonada**. São Paulo: Hucitec, 2ª ed. 2006.

MARTINELLI, M.L. O uso de abordagens qualitativas na pesquisa em serviço social. IN: Martinelli, Maria Lúcia (Organizadora). **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**, São Paulo: Veras Editora, 1999.

MARTINS, E. B. C. O., O rebatimento das expressões da questão social no cotidiano escolar e a contribuição do serviço social. In: DAVID, CM., et al., orgs. **Desafios contemporâneos da educação**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/zt9xy/pdf/david-9788579836220-12.pdf>> Acesso em: 10 de outubro de 2019.

MARTURANO E.M., Linhares M.BM., Parreira V.L.C. **Problemas emocionais e comportamentais associados e dificuldades na aprendizagem escolar**. Medicina Ribeirão Preto. 1993; 26(2): 161-75.

MARX, K., A mercadoria. In: MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política**. Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013, p. 113-158.

_____, **Para a questão judaica**. Tradução José Barata-Moura. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MEIHY, J. C. S. B , **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 2 ed. 1998.

_____; RIBEIRO, S. L. S. **Guia prático de história oral**: para empresas, universidades, comunidades, famílias, São Paulo: Contexto, 2020.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC, 2007.

_____. (Organizadora) – **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

_____. ; SOUZA, E. R.; CONSTANTINO, P. ; SANTOS, N.C. **Métodos, técnicas e relações em triangulação**, In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E.R. (orgs). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010, p. 71-103.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A Medicalização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e as Políticas de Formação Docente**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 31, 2008, Caxambu. Anais. Rio de Janeiro: Editores Associados, 2008.

_____. ; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Aprofundando a discussão das relações entre desnutrição, fracasso escolar e merenda. **Em Aberto**, Brasília, ano 15, n. 67, p. 33-56, jul/set., 1995.

NASCIMENTO, Christian Lindberg L. do., Escola, Revolução 4.0, Conservadorismo e a formação do professor. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE**. Número 34: nov. 2020 – abril 2021, p. 178-179.

NETTO, José Paulo. Cinco notas a propósito da "questão social". **Temporalis**, Brasília, n. 3, p. 41-49, jan./jul. 2001.

NEVES. M. Patrão. **Sentidos da vulnerabilidade: característica, condição, princípio**. Centro de Estudos de Bioética da Universidade de Açores, Ponta Delgada, Portugal, 2006.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores**. In: Nóvoa. A. (org.). *Vidas de professores*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. (Org) et all - **Profissão Professor**. Porto - Portugal: Porto, 1999.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

_____. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educ. Real**. Porto Alegre , v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 de janeiro de 2020.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

PALÚ, Janete., SCHÜTZ, Jenerton Arlan., MAYER, Leandro. (Org.). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

PARO, Vitor Henrique. **A utopia da gestão democrática**. In: _____. Gestão democrática da escola pública. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016. p. 13-20.

PATTO, M.H.S., **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

_____. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicol. USP**; 3(1/2):107-21, jan.-dez. 1992.

PASTORINI, Alejandra. **A categoria “questão social” em debate**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época; v.17).

PATRÃO, N. M., Sentidos da vulnerabilidade: característica, condição, princípio. **Revista Brasileira de Bioética**, v. 2, n. 2, p. 157-172, 2011.

PEREIRA, Potyara A. P. Questão social, Serviço Social e direitos da cidadania. **Temporalis**, Brasília, n. 3, p. 51-61, 2001.

PEREZ, M. C. A. Família e Escola na Contemporaneidade: Fenômeno Social. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, UNESP, vol.4 nº3, 2009. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/viewFile/2763/2499> Acesso em: 09. set. 2021.

PIAGET, Jean. "Problemas de Psicologia Genética". In: **Os Pensadores**. São Paulo, Abril Cultural, São Paulo, 1978.

_____, Jean, 1896-1980. **Epistemologia genética**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1990.

_____; CABRAL, Álvaro. **Nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1975.

_____. **Epistemologia genética**. São Paulo, Martins Fontes, 1990.

_____. **Seis estudos de psicologia**. 24 ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1999.

PINHEIRO, Filipe Leite., ROCHA, Marco Antônio Martins., MALTRA, Maria Melo de., CURTY, Carla., VIEIRA, Wilson., BORJA, Bruno. Nelson Werneck Sodré: feudalismo e revolução à brasileira. Marx e o Marxismo 2015: Insurreições, passado e presente. Universidade Federal Fluminense, 2015. Disponível em: <https://www.niepmarx.blog.br/MManteriores/MM2015/anais2015/mc8/Tc83.pdf> Acesso em: 28/10/2021.

PINHO, Angela. Gestão Doria exclui alunos das escolas estaduais de SP sem aviso prévio. **Folha de São Paulo**. 28. Ago. 2021. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/08/gestao-doria-exclui-alunos-das-escolas-estaduais-de-sp-sem-aviso-previo.shtml>>. Acesso em: 30. ago. 2021

POLLETO, M., KOLLER, Sílvia Helena; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. **Eventos estressores em crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social de Porto Alegre**. Ciência & Saúde Coletiva, [s.l.], v. 14, n. 2, p.455-466, abr. 2009. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-81232009000200014>. Acesso em: 06 jul.2019.

PT, **Uma Escola do Tamanho do Brasil**. Programa de Governo 2002 – coligação Lula Presidente. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001806.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2020.

REDE PENSSAN. VIGISAN, **Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar** no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil. 2020. Disponível em: http://olheparaafome.com.br/VIGISAN_Inseguranca_alimentar.pdf Acesso em 24/04/2021.

Relembre frases de Bolsonaro sobre a Covid-19. BBC News Brasil, 2020. Disponível em: < <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53327880>> Acesso em 10 out. 2020.

RESCHILIAN, P.R.; SILVA, F.F. do A.; MACIEL, L.M. **Dinâmicas socioterritoriais urbanas em assentamentos precários**: um estudo de caso - São José dos Campos – SP. A: Seminario Internacional de Investigación en Urbanismo. "XII Seminario Internacional de Investigación en Urbanismo, São Paulo-Lisboa, 2020". Lisboa: Faculdade de Arquitetura da Universidade de Lisboa, 2020. Disponível em: < <https://upcommons.upc.edu/handle/2117/336544>> Acesso em: 30.ago.2021

RIBEIRO, J. L. P. Revisão De Investigação e Evidência Científica. **Psicologia, Saúde & Doenças**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 671-682, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/psd/v15n3/v15n3a09.pdf>>. Acesso em: 20. Ago. 2021.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A Arte de Governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ROCHA, S., **Pobreza e desigualdade no Brasil**: o esgotamento dos efeitos distributivos do plano real. Brasília: IPEA, 2000.

RODRIGUES, Maria Lucia; LIMENA, Maria Margarida Cavalcanti (Orgs.). **Metodologias multidimensionais em Ciências Humanas**. Brasília: Líber Livros, 2006. 175p.

SALOMÓN. Site Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Charge. 28.abr. 2020. Disponível em: < <https://campanha.org.br/noticias/2020/04/28/dia-da-educacao-em>

tempos-de-pandemia-com-decisoes-de-olhos-vendados-para-realidade-nao-e-facil-comemorar/>. Acesso em: 20. Ago. 2020.

SANTOS, J. S., “**Questão social**”: particularidades no Brasil. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Maria Teresa. **Vale do Paraíba**: pais, filhos e netos pobres. Orientador: Evaldo Amaro Vieira. 2004. 155 p. Tese de doutorado. Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2004.

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, **Prefeitura** Municipal de São José dos Campos. Dados sobre a história, serviços e governança. Disponível em:<<https://www.sjc.sp.gov.br/servicos/governanca/sao-jose-em-dados/historia/>> Acesso em: 10. Jul. 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria Estadual da Educação**. Normas gerais de conduta escolar: sistema de proteção escolar. São Paulo: Secretaria Estadual da Educação, 2009. Disponível em: Acesso 10 ago 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 18. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009. (Educação contemporânea).

_____. Política educacional brasileira, limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, 2008.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2007.

SILVA, Manoel da Conceição. **Reeducação Presidiária**: a porta de saída do sistema carcerário, Canoas: Editora ULBRA. 2015.

SKINNER, J. B. **Sobre o behaviorismo**. São Paulo, Cultrix/Edusp, 1982.

SOUZA, A. R., A política educacional e seus objetos de estudos. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, vol. 1, n. 1, 2016.

STACCIARINI, I. C. **Características das famílias em vulnerabilidade social no Brasil e em Brasília: desmembrando o cenário da pobreza e extrema pobreza**. Comunicação & Mercado/Unigran - Dourados - MS, 2(5), 7-19, 2013. Disponível em: <http://www.unigran.br/mercado/paginas/arquivos/edicoes/5/1.pdf> . Acesso em: 10 de julho de 2019.

STEFANINI M.C.B., Cruz S.A.B., **Dificuldades de aprendizagem e suas causas: o olhar do professor de 1ª a 4ª séries do Ensino fundamental**. Ver Educação. 2006; 1 (58): 85-105.

STEIN, R. H., A (nova) questão social e as estratégias para o seu enfrentamento. **Revista Ser Social**, n. 6. Revista do Programa de Pós Graduação em Política Social/UnB. Brasília, 2000.

STEVANATO I.S., Loureiro S.R., Linhares M.B.M, Mart urano E.M. **Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento.** Psicologia em Estudo. 2003; 8(1): 67-76.

TAFFAREL, C.; NEVES, M., Tendências da educação frente à correlação de forças na luta de classes: uma análise do governo Bolsonaro na perspectiva educacional. **Estudos IAT**, Salvador, v.4, n.2, p. 310-329. 2019.

TAVARES, M. A. S.; Questão social e Serviço Social em debate. **Temporalis**, Brasília, n.14, 2001.

TARDIFF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.
TAVARES, M. A. S.; Questão social e Serviço Social em debate. **Temporalis**, Brasília, n.14, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO (2020) **Relatório da UNESCO** mostra que pandemia aumentou a desigualdade educacional na América Latina e no Caribe. Disponível em <https://brasil.un.org/pt-br/99885-relatorio-da-unesco-mostra-que-pandemia-aumentou-desigualdade-educacional-na-america-latina-e>> Acesso em: 15 jan. 2021.

UNICEF. **Fundo das Nações unidas para a Infância.** Cenário da exclusão escolar no Brasil: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. 2021. Brasília (DF):Centro de estudos e Pesquisas em Educação e Ações Comunitárias - CENPEC; Abr.2021. Disponível em:<<https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 15. Ago. 2021

_____. **Fundo das Nações unidas para a Infância.** Pobreza na Infância e na Adolescência. Ago. 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/Pobreza_na_Infancia_e_na_Adolescencia.pdf>. Acesso em: 25. Ago. 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção coletiva. *In:* VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 29. ed. Campinas: Papyrus, 2013. p. 11-35.

VISCA, Jorge. **Técnicas projetivas Psicopedagógicas e pautas gráficas para a sua interpretação;** compilado por Susana Rozenmacher. 4ª edição. Buenos Aires: Visca & Visca, 2013.

_____. **Clínica Psicopedagógicas: Epistemologia Convergente.** 2ª edição. Tradução: Laura Monte Serrat Barbosa. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2010.p.94-108.

VYGOTSKI, Lev S. **Os fatores biológico e social da educação**. In: Blanck,G. Psicologia Pedagógica, Porto Alegre, Artmed, 2003, p.75-83.

WERNECK, Guilherme Loureiro ; CARVALHO, Marília Sá . A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. **Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro**, v. 36, n. 5, e00068820, Abr. 2020. Disponível em: <http://cadernos.ensp.fiocruz.br/csp/artigo/1036/a-pandemia-de-covid-19-no-brasil-cronica-de-uma-crise-sanitaria-anunciada>. Acesso em 19 Out.: 2020.

YAZBEK, Maria Carmelita. Pobreza e exclusão social: expressões da questão social no Brasil. **Temporalis**, Brasília, n. 3, p. 33-40, jan./jul. 2001.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

MODELO DE TCLE (para estudos que seguem a Resolução CNS 466/12)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “EXPRESSÕES DA QUESTÃO SOCIAL E APRENDIZAGEM: PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DE ESCOLAS DA REDE ESTADUAL”, sob a responsabilidade do pesquisador “Tatiana Aparecida Cleto Oliveira Tardelli”. Nesta pesquisa pretendemos “analisar os impactos das expressões da questão social na aprendizagem de estudantes do Ensino Fundamental I da rede estadual de um município da região do Vale do Paraíba Paulista, na perspectiva do docente” por meio de “um roteiro de entrevista semiestruturado do qual será utilizada a Metodologia da História Oral que tem como objetivo analisar o discurso oral do entrevistado e configura-se em valorizar a pesquisa qualitativa e a subjetividade. Posteriormente será utilizado o método da triangulação para consolidar as conclusões a respeito do fenômeno que está sendo investigado”.

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em “favorecer o entendimento do que são as expressões da questão social e a sua relação com a aprendizagem, possibilitando reflexões acerca do assunto, mobilização para a busca de políticas sociais que possam contribuir para a melhoria desses estudantes” e os riscos “estarão em torno dos possíveis depoimentos que podem ser usados para polêmicas políticas e induções do leitor, fato que é remoto por se tratar que para prevenção teremos o sigilo da identidade dos sujeitos.”. Entretanto para evitar que ocorram danos “incluir providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar dano”. Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo, procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor (a). Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador por telefone (12) 997844693 (“inclusive ligações à cobrar”) ou e-mail tatycleto@hotmail.com. Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 466/12.



Rubricas: pesquisador responsável
participante _____

TATIANA APARECIDA CLETO OLIVEIRA TARDELLI

Consentimento pós-informação

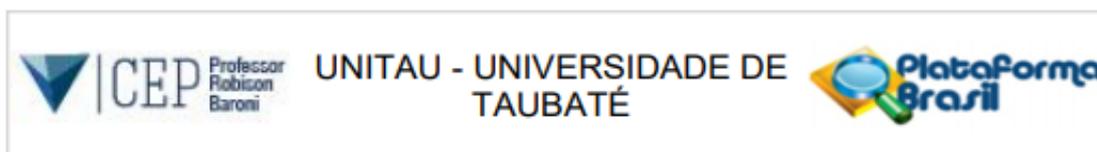
Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “EXPRESSÕES DA QUESTÃO SOCIAL E APRENDIZAGEM: PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DE ESCOLAS DA REDE ESTADUAL”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20__.

_____ Assinatura do(a) participante

ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EXPRESSÕES DA QUESTÃO SOCIAL E APRENDIZAGEM: PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DE ESCOLAS DA REDE ESTADUAL

Pesquisador: TATIANA APARECIDA CLETO OLIVEIRA TARDELLI

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 26556019.5.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.018.936

Apresentação do Projeto:

Apresentação adequada.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar os impactos das expressões da questão social na aprendizagem de estudantes do Ensino Fundamental I da rede estadual de um município da região do Vale do Paraíba Paulista, na perspectiva do docente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Foram considerados os riscos e benefícios.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto bem delineado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados e estão adequados.

Recomendações:

Caso ocorra qualquer mudança metodológica importante, como a alteração na forma de coleta de dados ou do instrumento de coleta em decorrência do isolamento social em virtude da COVID 19, a alteração deverá ser informada ao CEP/UNITAU por meio de uma emenda postada na Plataforma Brasil.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATE
Telefone: (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cep@unitau.br

Continuação do Parecer: 4.018.936

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pendência da relatoria anterior foi resolvida.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada em 08/05/2020, e no uso das

competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa:

APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1473491.pdf	16/04/2020 16:22:05		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Questao_social_e_apzg.docx	16/04/2020 16:16:38	TATIANA APARECIDA CLETO OLIVEIRA TARDELLI	Aceito
Outros	Autorizacao_Diretoria_Ensino.pdf	10/03/2020 23:24:54	TATIANA APARECIDA CLETO OLIVEIRA TARDELLI	Aceito
Outros	Oficio_frente_e_verso.pdf	10/03/2020 23:23:43	TATIANA APARECIDA CLETO OLIVEIRA TARDELLI	Aceito
Outros	Termo_de_Compromisso_do_Pesquisador.pdf	08/01/2020 10:51:18	TATIANA APARECIDA CLETO OLIVEIRA TARDELLI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	08/01/2020 10:49:27	TATIANA APARECIDA CLETO OLIVEIRA TARDELLI	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto_Plataforma_Brasil.pdf	03/12/2019 16:27:30	TATIANA APARECIDA CLETO OLIVEIRA TARDELLI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATE
Telefone: (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cep@unitau.br



UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



Continuação do Parecer: 4.018.936

TAUBATE, 11 de Maio de 2020

Assinado por:
Wendry Maria Paixão Pereira
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATE

Telefone: (12)3635-1233

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cep@unitau.br

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

PARTE I

- Participante: _____ (inserir número)
- Idade:
- Sexo:
- Formação Acadêmica:
- Tempo de formado (a):
- Tempo de atuação como docente na rede estadual de ensino:

PARTE II

1. Em sua turma do 5º ano, há quantos alunos?
2. Quantos dos seus alunos se encontram expostos às expressões da questão social? Qual é o tipo de manifestação da questão social apresentada em cada um deles?
3. De acordo com a sua percepção, é possível relacionar a expressão da questão social com comprometimento na aprendizagem? Explique.
4. Dos seus alunos expostos às expressões da questão social, há algum com comprometimento na aprendizagem? Comente sobre as dificuldades de aprendizagem apresentadas em cada caso.
5. Para esses alunos em questão, há algum tipo de encaminhamento a atendimento psicopedagógico entre outros de modo a favorecer o desenvolvimento do processo de aprendizagem deles? Comente.
6. Como você acha que o seu trabalho contribui com a formação desses alunos?
7. Você acha que é possível mudar a situação atual desses alunos? De que maneira?