



**Universidade Federal
da Grande Dourados**

**FACULDADE INTERCULTURAL INDÍGENA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE**

NEUSILA SEGATTO

**A PERCEPÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS DISCENTES DE SOCIOLOGIA ANTES
E APÓS “ENSINO” REMOTO: O CASO DA ESCOLA JUSCELINO KUBITSCHEK
DE SANTA LUZIA D’OESTE – RO**

DOURADOS

2023

Neusila Segatto

**A PERCEPÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS DISCENTES DE SOCIOLOGIA
ANTES E APÓS “ENSINO” REMOTO: O CASO DA ESCOLA JUSCELINO
KUBITSCHEK DE SANTA LUZIA D’OESTE – RO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação e Territorialidade da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) para a obtenção do título de Mestre em Educação e Territorialidade.

Orientador: Ph.D. Dr. Daniel Valério Martins
Co-orientador: Prof. Dr. Walter Roberto Marschner

Área de concentração: Desenvolvimento e Políticas Públicas

Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade

Dourados

2023

Ficha Catalográfica

A ficha catalográfica é elaborada pela biblioteca da Universidade.
Orientações serão enviadas pela secretaria após a defesa

Neusila Segatto

A PERCEPÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS DISCENTES DE SOCIOLOGIA
ANTES E APÓS “ENSINO” REMOTO: O CASO DA ESCOLA JUSCELINO
KUBITSCHKEK DE SANTA LUZIA D’OESTE – RO

Esta dissertação foi julgada e aprovada pela presente banca examinadora para a obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação e Territorialidade pela Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados.

Dourados, 03 de abril de 2023.

Prof. Dr. Walter Roberto Marschner
Diretor da Faculdade Intercultural Indígena/FAIND

BANCA EXAMINADORA

Orientador(a) Prof.(a) Daniel Valério Martins, Dr.(a) Instituição FAIND/UFGD

Membro titular externo Prof.(a) Denise Silva, Dr.(a) Instituição UFGD
IPEDI

Membro titular interno Prof.(a) Racquel Valério Martins, Dr.(a) Instituição UFGD
IBEROAMERICANA

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a minha mãe, Obegair e, ao meu pai, Israel (*In memoriam*), camponeses, que mesmo diante de todas as dificuldades arraigadas na ausência de oportunidade, jamais deixaram de me amparar e fortaleceram-me na luta pela conquista do direito à formação intelectual construindo coletivamente um legado que sigo como referência.

Aos meus filhos, Ariane e Árisson, que compreenderam a ausência e se fizeram presente em todos os momentos durante toda a caminhada, desde que fazem parte de minha vida.

A todos os meus irmãos sem exceção e a todos os demais familiares que defendem a luta por educação.

A professora alfabetizadora Sirlei Cordova da Rosa, todos os professores das instituições escolares, docentes do mestrado em especial o orientador Daniel Valério Martins que sabiamente fez o papel de conduzir nesse processo de formação na pesquisa e professores da educação popular dos movimentos sociais camponeses.

Aos estudantes egressos de 2019-2022 do 3º ano do Ensino Médio da EEEFM Juscelino Kubitschek que direta ou indiretamente fizeram parte da pesquisa, e numa relação recíproca de aprendizagem contribuíram com a lapidação do conhecimento.

Aos colegas de trabalho que de alguma forma compreenderam os momentos mais difíceis (diante da negativa do direito ao afastamento para a especialização) e que através de seu apoio não deixaram que abandonasse o curso, em especial ao camponês, professor e Me. Abidias que contribuiu significativamente com seus múltiplos conhecimentos ao realizarmos debates, sugerindo leitura e contribuiu na escrita.

A Adriana pelo seu atendimento atencioso na secretaria da FAIND.

A todos os colegas de curso por compartilharem momentos de aprendizado.

Por fim, a todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a realização dessa dissertação que deu voz àqueles que raramente são ouvidos.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo primordial realizar um estudo comparativo do aprendizado dos discentes na disciplina de Sociologia do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Juscelino Kubitschek do município de Santa Luzia D'Oeste – RO e compreender quais as expectativas sobre a universidade antes e após o “ensino” remoto. O retorno às aulas no mês de abril de 2020 foi caracterizado pela modalidade de ensino supracitado, o que levou professores a utilizarem métodos até então pouco conhecidos. Junto à nova modalidade de ensino proposta pelo Estado adveio o debate por parte da comunidade estudantil, elencando as dificuldades provocadas por questões objetivas para ter acesso às aulas. Destacam-se a importância sobre uma maioria dos estudantes que é oriunda da classe trabalhadora de baixa renda que não têm instrumentos como *smartphones* e computadores, a minoria que tem esses instrumentos não têm programas compatíveis, e devemos lembrar que a internet e a energia elétrica não atendem à demanda necessária. Observam-se que a educação no contexto atual enfrenta desafios que vão desde a adequação dos profissionais à realidade enfrentada pelos discentes e familiares, e conseqüentemente a dificuldade de aguçar a curiosidade dos mesmos, que enfrentam problema em adaptar-se a ausência física das aulas e em disciplinarem-se nos horários de estudos, além da insegurança em relação a seu futuro acadêmico. No cenário atual, o discurso mostrado por parte das autoridades em educação sobre a qualidade do “ensino” remoto¹ é questionado pela maneira que foi imposto para a comunidade escolar, pois a disparidade no acesso às ferramentas, podem trazer conseqüências e fortalecer as desigualdades sociais. Quanto a metodologia, foi desenvolvida através de questionários e estudos documentais, aplicando o método misto – qualitativo seguido pelos dados quantitativos - alicerçados na perspectivaêmica, ética e dialética que dará um aspecto completo da visão dos entrevistados e do pesquisador, aplicando técnica de observação, análise de discurso e análise de conteúdo fazendo uma triangulação entre os documentos pesquisados com a percepção de aprendizagem dos discentes do ensino médio na disciplina de Sociologia da EEEFM Juscelino Kubitschek no município de Santa Luzia D'Oeste - RO. Os indicadores da pesquisa apontaram as condições de acesso dos estudantes às aulas nos períodos, antes e após o “ensino” remoto e mapeou o rendimento escolar dos alunos da disciplina de Sociologia do Ensino Médio entre o período de 2019-2022, comparou os resultados antes e após o “ensino” remoto, e ao mesmo tempo observou e identificou as diferentes expectativas dos discentes sobre os estudos universitários.

Palavras-chave: Educação; “ensino” remoto; percepção da aprendizagem.

¹ Esclarecemos que utilizaremos neste trabalho a escrita, “ensino” remoto com aspas na palavra ensino, pois baseado na escrita de Saviani; Galvão (2021) em seu artigo intitulado ‘As falácias do “ensino” remoto’, onde este autor questiona este ensino e faz uma indagação: Será que é um ensino mesmo? Por isso, que a palavra ensino está entre aspas para deixar esta possibilidade de reflexão que será discutido neste trabalho.

ABSTRACT

El objetivo principal de esta investigación es realizar un estudio comparativo del aprendizaje de dos estudiantes de la disciplina de Sociología del bachillerato de la Escola Estadual de Ensino Fundamental e Juscelino Kubitschek del municipio de Santa Luzia D'Oeste - RO y comprender cuáles eran las expectativas sobre la universidad antes y después de la “enseñanza” a distancia. El regreso a las clases en el mes de abril de 2020 se caracterizó por la mencionada modalidad de enseñanza mencionado, que llevó a los docentes a utilizaren métodos que en ese momento eran poco conocidos. Junto a la nueva modalidad de enseñanza propuesta por el Estado surgió el debate por la comunidad estudiantil, enumerando las dificultades que generadas por cuestiones objetivas para tener acceso a las clases. Resaltamos la importancia de una mayoría de estudiantes que son de la clase trabajadora de pocos recursos que no cuentan con instrumentos como smartphones y ordenadores, la minoría que cuentan con estos instrumentos no cuentan con programas compatibles, y debemos mencionar que el internet y la electricidad no cubre la demanda necesaria. Se observa que la educación en el contexto actual enfrenta desafíos que van desde la adecuación de los profesionales a la realidad que enfrentan los estudiantes y sus familias, y consecuentemente la dificultad de despertar su curiosidad, quienes enfrentan problemas para adaptarse a la ausencia física de las clases y disciplinarse en los horarios de estudio, además de la inseguridad en relación a su futuro académico. En el escenario actual, el discurso mostrado por las autoridades educativas sobre la calidad de la “enseñanza” a distancia es cuestionado por la forma en que se impuso a la comunidad escolar, ya que la disparidad en el acceso a las herramientas puede tener consecuencias y fortalecer las desigualdades sociales. En cuanto a la metodología, se desarrolló a través de cuestionarios y estudios documentales, aplicando el método mixto - cualitativo seguido de datos cuantitativos - basado en la perspectiva émica, ética y dialéctica que dará un aspecto completo de la mirada de los entrevistados y del investigador. aplicando la técnica de observación, análisis del discurso y análisis de contenido haciendo una triangulación entre los documentos investigados con la percepción de aprendizaje de los estudiantes de bachillerato en la disciplina de Sociología en EEFM Juscelino Kubitschek en el municipio de Santa Luzia D'Oeste - RO. Los indicadores de la investigación señalaron las condiciones de acceso de los estudiantes a las clases en los períodos, antes y después de la “enseñanza” a distancia, y mapearon el rendimiento académico de los estudiantes en la disciplina de Sociología del bachillerato entre el período 2019-2022, compararon los resultados antes y después de la “enseñanza” a distancia, y al mismo tiempo observar e identificar las diferentes expectativas de los estudiantes sobre los estudios universitarios.

Palabras llave: Educación; “enseñanza” a distancia; percepción del aprendizaje.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Participação dos estudantes do Ensino Médio em 2020 “Ensino” Remoto	24
Gráfico 2 - Participação geral dos alunos no ano de 2021	24
Gráfico 3 - Participação dos alunos do Ensino Médio em 2021	25
Gráfico 4 - Alteração da denominação das escolas multisseriadas	52
Gráfico 5 – Níveis de estudos a concluir	78
Gráfico 6 – Acesso à internet fora da escola	78
Gráfico 7 – Qualidade da internet	79
Gráfico 8 – Realização de atividades do “ensino” remoto	79
Gráfico 9 – Situação para realização de atividades do “ensino” remoto	80
Gráfico 10 - Avaliação do aprendizado durante o ensino presencial	103
Gráfico 11 – A percepção da aprendizagem após o “ensino” remoto	104
Gráfico 12 – Qualidade dos aparelhos para acesso ao “ensino” remoto	106
Gráfico 13 – Realização das atividades durante o “ensino” remoto	113

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados gerais do Ensino Fundamental II e Ensino Médio que corresponde de 2019-2021	22
Tabela 2 - Dados gerais do Ensino Médio referente aos anos de 2019-2021	22
Tabela 3 - Participação dos discentes o Ensino Médio no final do segundo semestre de 2020...	23
Tabela 4 - Dados referentes ao ano 2021 Ensino fundamental II e Ensino Médio	24
Tabela 5 - Acesso às aulas remotas Ensino Médio ano 2021	25
Tabela 6 - Escolas municipais multisseriadas do final da década de 1970	50
Tabela 7 - Escolas municipais multisseriadas da década de 1980	510
Tabela 8 - Escolas municipais multisseriadas da década de 1990	51
Tabela 9 - Escolas municipais multisseriadas da década de 2000	51
Tabela 10 - Pontuação média dos estudantes nas modalidades de ensino	104

LISTA DE FOTOGRAFIA E FIGURA

Figura 1 - Localização do município de Santa Luzia D'Oeste/ Território de Rondônia	115
Fotografia 1 –Apresentação artística da EMEF Osvaldo Cruz à comunidade (1998)	115
Fotografia 2 - EMEF Venceslau Brás	116
Fotografia 3 – EEEFM Juscelino Kubitschek década de 1980.....	116
Fotografia 4 – EEEFM Juscelino Kubitschek (2022)	117
Fotografia 5 – Alunos do 3º ano do Ensino Médio recebendo os livros do Agora Vai Enem (2019)	117
Fotografia 6 – Aula presencial interdisciplinar (2019)	118
Fotografia 7 – Aula <i>on-line</i> interdisciplinar do Projeto Aprendendo Aprender - Área de Humanas (2020) - Egressos 2020.....	118
Fotografia 8 – Aula <i>on-line</i> interdisciplinar do Projeto Excelência e Projeto Aprendendo Aprender - Área de Humanas e Linguagem (2021)	119
Fotografia 9 – Aula interdisciplinar do Projeto Excelência e Projeto Aprendendo Aprender - Área de Humanas e Linguagem (2021)	119
Fotografia 10 – Egressos 2022 – Aula presencial com Pesquisa no Laboratório de Informática (2022)	120
Fotografia 11 – 3º ano A - Vespertino (2022)	120
Fotografia 12 – 3º ano B - Matutino (2022)	121
Fotografia 13 – 3º ano D – Vespertino em confraternização de despedida (2022)	121
Fotografia 14 – 3º ano E – Vespertino recebendo o kit “Agora vai Enem” (2022)	121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AIE	Aparelho Ideológico do Estado
AFROFEST	Projeto Mirando Outros Rastros
ANVISA	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNN	Rede de Notícias a Cabo
CP	Coordenadoria Pedagógica
CRE	Coordenadoria Regional de Ensino
EAD	Educação a Distância
EEEFMR	Escola Estadual de Ensino Fundamental Marechal Rondon
EEEFMJK	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Juscelino Kubistchek
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental Expedito Gonçalves Ferreira
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FERA	Festival Estudantil Rondoniense de Artes
GOT	Ginásios Orientados Para o Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIE	Laboratório de Informática Educativa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEM	Novo Ensino Médio
OMS	Organização Mundial da Saúde
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PA	Planejamento Anual
PA	Projeto de Assentamento

PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Projeto Pedagógico
PPP	Projeto Político Pedagógico
RO	Rondônia
RS	Rio Grande do Sul
SACI	Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares
SAEB	Sistema e Avaliação da Educação Básica
SAI	Sistema de Avaliação Interna Projeto Mirando Outros Rastros
SEDUC-RO	Secretaria de Educação e Cultura/Rondônia
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura Esporte e Lazer
TAC	Técnico em Administração de Cooperativas
TCH	Teoria do Capital Humano
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TDIC	Tecnologia Digital de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UNE	União Nacional dos Estudantes
USAID	Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
A TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA	16
CAPÍTULO I - ESTRUTURA DA PESQUISA	18
1.1 Justificativa	18
1.1.2 Estado atual da questão	22
1.2 Objetivos	27
1.2.1 Objetivo geral	27
1.2.2 Objetivos específicos	27
1.3 Metodologia	28
1.4 Ferramentas metodológicas	30
1.4.1 Diário de campo	30
1.4.2 Observação participante	30
1.4.3 Questionários	30
1.4.4 Entrevistas semiestruturadas	31
1.4.5 Termo de consentimento livre e esclarecido	31
1.4.6 Ferramentas de áudio e vídeo	31
1.4.7 Caderno de fotografias.....	31
CAPÍTULO II - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	32
2.1 Uma breve retomada histórica da educação nas décadas de 1960 à 1980	32
2.1.1 Educação tecnicista: A Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 5692 de 1971.....	35
2.1.2 A construção de mecanismo progressistas: Pedagogia da Libertação (1945-1975)	41
2.1.3. As “escolinhas rurais” no Estado de Rondônia nos anos de 1970 à década de 2000.....	46

CAPÍTULO III - O SURGIMENTO DA SOCIOLOGIA QUANTO CIÊNCIA	55
3.1 Sociologia – Comte, Durkheim, Weber e Marx	55
3.1.1 Breve abordagem histórica da implantação do ensino da Sociologia no Brasil	58
3.2 A Constituição Federal de 1988 e a educação	64
3.3 Lei Diretrizes Bases da Educação Nacional LDBEN 9394 de 1996 e a Sociologia	67
3.4 A educação a partir da construção e implantação da BNCC	69
CAPÍTULO IV - QUESTÃO EM SI	75
4.1 A EEEFM Juscelino Kubistchek no município de Santa Luzia D'Oeste – RO	75
4.1.1 Descrição da EEEFM Juscelino Kubistchek	76
4.2 Plataforma Qedu	82
4.3 As diferentes expectativas dos discentes sobre os estudos universitários antes e após “ensino” remoto desde a perspectiva EMIC	84
4.4 Perspectiva ETIC da pesquisa enquanto professora	92
CAPÍTULO V - CONCLUSÃO E RESULTADOS	96
5.1 A percepção de aprendizagem do estudante do Ensino Médio da EEEFM Juscelino Kubistchek antes do “ensino” remoto	96
5.2 A percepção de aprendizagem do estudante do Ensino Médio da EEEFM Juscelino Kubistchek após “ensino” remoto	99
5.3 Análise comparativa entre a percepção do aprendizado e a ata final do ano letivo	103
5.4 Conclusão	108
5.5 Resultados	113
5.6 Caderno de fotos	115
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICE	131
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	131

INTRODUÇÃO

A pandemia provocada pelo COVID-19 tornou-se realidade no Brasil em março de 2020, a partir de então o isolamento social passou a ser uma constante em vários setores e principalmente na educação. Os estudantes foram remetidos as suas famílias, os profissionais da educação ficaram à mercê de segunda ordem.

Em meados do mês de abril a Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC-RO) fez o chamado aos profissionais da educação para iniciar uma nova forma de ensino denominado “ensino” remoto, a comunidade escolar e principalmente professores e estudantes deveriam urgentemente se adaptarem a essa nova modalidade, no entanto, é necessário ressaltar a falta de acesso às ferramentas básicas adequadas para esse cenário.

Para melhor conhecer a realidade escolar apresento a pesquisa intitulada “A percepção da aprendizagem dos discentes de Sociologia antes e após “ensino” remoto: o caso da EEEFM Juscelino Kubitschek do município de Santa Luzia D’Oeste – RO com alunos do Ensino Médio.”

O problema pesquisado teve como sujeitos do estudo alunos da disciplina de Sociologia do Ensino Médio da EEEFM Juscelino Kubitschek do município de Santa Luzia D’Oeste – RO no período antes e após “ensino” remoto, ou seja, período que compreendeu os anos letivos de 2019, 2020, 2021 e 2022 analisando o desenvolvimento dos educandos no ensino presencial e a modalidade do “ensino” remoto.

Diante deste cenário, isto é, da utilização das ferramentas tecnológicas, partimos do seguinte questionamento: o “ensino” remoto propicia aprendizado? considerando que se trata de uma nova modalidade de ensino construída em caráter emergencial para manter as escolas funcionando, mas que não está fundamentado em nenhuma base educacional, como está a presencial, à distância e a alternância.

A pesquisa teve como hipóteses verificar se a modalidade de “ensino” remoto implantada em 2020 nas escolas brasileiras, em decorrência do distanciamento social dos estudantes e a substituição do ensino presencial não alterou o aprendizado; as ferramentas tecnológicas de comunicação e informação substituíram a ausência física do professor em sala de aula e a modalidade remota trouxe impactos para vida estudantil alterando negativamente as expectativas acadêmicas dos discentes do Ensino Médio da EEEFM Juscelino Kubitschek do município de Santa Luzia D’Oeste – RO no período de 2019-2022.

Portanto, o objetivo vai ao encontro das hipóteses do presente estudo, ou seja, o objetivo geral parte da realização de um estudo comparativo entre a percepção do aprendizado e as expectativas sobre o estudo universitário antes e após o “ensino” remoto no período de 2019-2022 para compreender os impactos sociais causados por meio das aulas remotas na formação dos discentes, identificando as condições objetivas, em outras palavras, detectar as condições de acesso às ferramentas tecnológicas necessárias ao desenvolvimento das aulas das turmas pesquisadas dos estudantes do Ensino Médio na disciplina de Sociologia da referida escola.

Tivemos como objetivos específicos: Contrastar a percepção do aprendizado dos alunos nas diferentes modalidades de ensino; Conhecer, identificar e listar as condições de acesso às aulas antes e após o “ensino” remoto para os estudantes; mapear o rendimento escolar do ensino médio entre o período de 2019-2022 na plataforma Qedu; Aplicar as metodologias de análise de conteúdo e discurso contrastando os documentos escolares com a percepção da aprendizagem dos alunos; observar e registrar as diferentes expectativas dos discentes sobre os estudos universitários antes e após “ensino” remoto.

O trabalho se centrou na análise sobre as mudanças do estudo presencial para modalidade de “ensino” remoto ocorrido devido ao isolamento social como consequência da pandemia causada pela COVID-19, podendo impactar a vida acadêmica e social do estudante, pois ao ser remetido a essa nova modalidade se depararam com questões de acesso limitado das ferramentas tecnológicas, mas também precisaram organizar seus horários de estudos, não possuindo assim a presença do professor.

Para tanto, ao pesquisarmos a escola com o olhar voltado para o trabalho desenvolvido na disciplina de Sociologia dos estudantes do Ensino Médio da EEEFM Juscelino Kubitschek do município de Santa Luzia D'Oeste – RO buscou-se conhecer a percepção da aprendizagem dos discentes e as diferentes expectativas sobre os estudos universitários antes e após “ensino” remoto.

TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA

Sou oriunda do campesinato, isto é, filha de camponeses, imigrantes da região oeste do Paraná que vieram para Rondônia em 1989 com o objetivo de conquistar uma fração de terra para tirar o sustento familiar e sempre defendendo o campesinato enquanto classe. Ressaltando que as principais causas da mudança de uma região do país para a outra foi motivada pela monocultura mecanizada e o agronegócio, que tem como objetivo expulsar as famílias dos pequenos camponeses de seu local de origem.

Ao chegarmos em Rondônia nos deparamos com inúmeras dificuldades, entre as quais o desafio de estudar, devido às questões objetivas foi necessário evadir da escola por três anos consecutivos para trabalhar na lavoura contribuindo assim no sustento da família e na sequência tivemos que optar pelo ensino noturno. Diante deste contexto, minha família percebeu a importância de construir instrumentos de resistências e engajaram-se na luta pela construção coletiva dos movimentos sociais, contribuindo significativamente para a formação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais no município de Santa Luzia D'Oeste, e do Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA no Estado e simpatizantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST.

Com o avanço da construção dos movimentos sociais surgiu a oportunidade de cursar o Ensino Médio em Técnico em Administração de Cooperativas (TAC) no Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), em Veranópolis – RS no ano de 1996. A metodologia do instituto acima citado é diferenciada, valoriza a autonomia do estudante, com prática-teoria-prática, e para isso se concretizar tínhamos o tempo/estudo interno e o tempo/comunidade, forma de materializar o ensino. Ao finalizar o curso, a vida acadêmica encontrava-se novamente em dificuldades, principalmente no que tange o acesso ao nível superior na universidade pública, não disponibilizado na região.

Busquei o ensino EAD, onde em 2008, formei em Pedagogia. Ao ingressar em 2010 no serviço público estadual através de concurso na qualidade de professora, onde trabalho com um público ligado diretamente ao campesinato. Desde então, o ensino, aprendizagem e evasão escolar, tornaram-se uma constante e intrigante tarefa a ser compreendida, com cinco anos de experiência nas séries iniciais, especificamente com os anos finais do ciclo de alfabetização, na EEEF Marechal Rondon. Em 2015, fui transferida de colégio após o Estado atribuir o Ensino Fundamental I à responsabilidade do Município. A EEEFM Juscelino Kubitschek passou a ser o novo local de trabalho, exigindo aprofundar em novas áreas de conhecimento, devido à

atuação nas disciplinas de Filosofia, Sociologia e História, no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, optei pela segunda graduação, ou seja, Licenciatura em Sociologia, concluída em 2020.

Em 2020 a pandemia assola o mundo, e como educadora preocupada com o ensino, aprendizagem e evasão escolar, diante do isolamento social e afastamento por completo dos docentes e discentes, foi necessário a construção de novos mecanismos para desenvolver as atividades em sala de aulas. Diante do cenário atual foram apresentadas pela Secretaria de Educação – SEDUC, as novas diretrizes utilizando o “Ensino” Remoto como a nova modalidade que levaria a aprendizagem até aos estudantes.

Ao observar e vivenciar as dificuldades da comunidade escolar no que diz respeito ao acesso as ferramentas (*smartphone*, computadores com programas incompatíveis, internet e energia elétrica de baixa qualidade) e os limites que estes passaram a enfrentar. Optamos por pesquisar os impactos provocados por esta modalidade realizando um estudo da percepção da aprendizagem dos discentes de Sociologia e as expectativas sobre os estudos universitários antes e pós-ensino remoto na EEEFM Juscelino Kubitschek do município de Santa Luzia D’Oeste – RO.

CAPÍTULO I - ESTRUTURA DA PESQUISA

1.1 Justificativa

O presente estudo se justificou na análise das constantes transformações evidenciadas nesse momento específico da história da humanidade, período de pandemia da COVID-19, o que levou a tomadas de decisões emergentes principalmente na educação básica. Para André (2005, p. 34) “Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que consiste seu dia a dia [...]” é nesse sentido, que ao pesquisar a escola com o olhar voltado para o trabalho desenvolvido na disciplina de Sociologia dos estudantes do Ensino Médio da EEEFM Juscelino Kubitschek do município de Santa Luzia D’Oeste – RO e assim, inferirmos sobre a percepção da aprendizagem dos discentes e as diferentes expectativas sobre os estudos universitários entre 2019-2022.

A escolha do tema se deu pelo interesse sobre um assunto atual e, portanto, ainda pouco investigado, sendo que numa análise preliminar é perceptível a necessidade de levarmos em conta os impactos causados pela modalidade de “ensino” remoto e o retorno ao presencial.

O interesse se somou por ser a área de atuação da pesquisadora e poder conciliar a teoria com a prática. Enquanto contribuição científica e técnica pode acrescentar a ciência, informações atuais sobre os impactos da modalidade de “ensino” remoto na vida acadêmica e social dos referidos discentes, sendo que seus resultados poderão auxiliar profissionais e estudantes que tenham interesse nesta área.

A ideia de desenvolver a pesquisa na disciplina de Sociologia é de extrema importância para compreender a construção de instrumentos que teve como meta superar os percalços encontrados neste momento histórico. Para analisar o tema em estudo foi necessário fazermos especificamente uma retrospectiva histórica da Sociologia na educação brasileira e visualizar parte de sua trajetória que foi marcada pela intermitência da mesma no currículo escolar, essa instabilidade tinha como objetivo criar um estereótipo de “disciplina inferior” a partir da visão de certos profissionais que atuam na instituição escolar e tendendo refletir na formação discente, tendo em vista que não obtiveram êxito.

Segundo Moraes (2017, p. 04) “[...] somente a partir do ano de 2008, com a promulgação da Lei nº 11.684/2008, a disciplina de Sociologia tornou-se obrigatória na grade curricular dos alunos do Ensino Médio no Brasil.” Assim sendo, a disciplina de Sociologia poderia ser considerada uma criança, mediante aos anos de atuação da educação brasileira.

Um fator relevante a ser ressaltado é a ausência de professores licenciados nas áreas de Ciências Sociais e especificamente em Sociologia. Na maioria das escolas vinculadas ao Estado de Rondônia, a disciplina é tida como complementação da carga horária das mais diferentes áreas, tornando-se assim, desestimulante tanto para o professor quanto para os estudantes. De acordo com Sousa (2009):

A inclusão da Sociologia como disciplina obrigatória no Ensino Médio, traz para a escola a discussão sobre a organização e a dinâmica da sociedade capitalista, contribuindo significativamente para o exercício da cidadania e a construção de um modelo de sociedade em que os cidadãos despertem para um maior comprometimento com as questões humanas (SOUSA 2009 *apud* MORAIS, 2017, p. 04).

Para a autora supracitada, tornar a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no Ensino Médio traz consigo diferentes debates desenvolvidos com os discentes. Não só contribui para uma formação cidadã, mas também, consolida no bojo dos conhecimentos a serem instigados pela escola na aprendizagem dos estudantes.

Para Morais (2017) a disciplina de sociologia possui relevância primordial, principalmente aos adolescentes e jovens do Ensino Médio, pois permitirá uma visão crítica e reflexiva em torno de sua realidade, sendo um dos elementos que motivou a pesquisa com alunos do Ensino Médio.

Para tanto, é necessário visualizar o perfil dos estudantes do Ensino Médio da EEEFM Juscelino Kubitschek. Freire (2011, p. 55) reforça quando afirma: “realidade que não é apenas um espaço físico, mas econômico, histórico, cultural e social.” Onde uma maioria são alunos que compõem a classe menos favorecida, de baixo poder aquisitivo, em sua maioria oriunda do campesinato, significa dizer que suas famílias possuem vínculos com o campo, ressaltando que parte dos grupos familiares de discentes reside na área urbana do município e retira seu sustento por meio de trabalho intermitente na agricultura.

A etapa do ensino que estão vivenciando pode se afirmar transitório, por dois fatores, isto é, finalizando o ciclo da adolescência dando lugar a nova fase do desenvolvimento - a juventude; estão cursando anos finais da educação básica. Por esse motivo sofrem frequentes cobranças, seja por parte da família, dos amigos, do Estado e até por si próprios, em definir os rumos de um curso universitário, do mercado de trabalho e a vida social em si. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1999) está claro que trabalho é um conceito sociológico e seu resultado se apresenta como gerador de outros conceitos fundamentais da Sociologia e não obstante, da vida dos estudantes.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 1996 em seu Art. 2º: “A educação, é dever da família e do Estado” (BRASIL, 2007, p. 7), ou seja, as instituições, família e Estado precisam repensar seu papel e buscar mecanismo para cumprir seu dever. Podemos afirmar de acordo com a LDBEN, que a educação se caracteriza como direito universal nas mais diversas situações inclusive em tempos de pandemia, em outras palavras, o Estado é um dos principais responsáveis por promovê-la, garantindo igualdade no acesso e qualidade de aprendizado. Nesse sentido Rolo e Ramos (2012) discorrem:

[...] a apreensão dos elementos econômicos, históricos e culturais das relações humanas e sociais, assim como dos elementos científicos e tecnológicos da produção da vida contemporânea, compreendidos em sua historicidade, são objetos tanto para a pesquisa em educação quanto para o ensino (ROLO & RAMOS 2012, p.158-159).

Nota-se de acordo com a citação acima que as tecnologias utilizadas na educação para a realização das aulas remotas, são discutíveis em questão de acesso, pois dependem de fatores que muitas das vezes não estão sob o controle da família e dos estudantes, sendo eles: ter acesso à internet de qualidade, disponibilidade de energia elétrica eficiente, computadores com programas compatíveis, entre outros. Pode-se perceber que o modelo de “ensino” remoto é uma alternativa altamente precária para manter as escolas públicas funcionando nesse momento de isolamento social. A questão que surge é: dentro de uma realidade precária de ensino, o aprendizado pode superar a precariedade ou o aprendizado também é precário?

O estudo em pauta requer o entendimento de conceitos fundamentais que estavam presentes durante todo o desenvolvimento de toda pesquisa, a metodologia de: Educação presencial; Educação à distância (EAD); “Ensino” Remoto emergencial e Ensino Híbrido;

Educação presencial se caracteriza pela presença efetiva do professor e aluno no mesmo espaço ao mesmo tempo. O docente é responsável por planejar e organizar desde a dinâmica da sala de aula até o processo ensino aprendizagem.

Educação a distância (EAD), Brasil (*apud* CHARCZUKI, 2020) faz referência ao Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 no Art. 1º que conceitua e define a modalidade de educação à distância será desenvolvida através da mediação didático-pedagógica utilizando os meios tecnológicos de informação e comunicação, com políticas de acesso e pessoas qualificadas para acompanhar e avaliar de forma compatível, os estudos devem ser planejados considerando que tanto estudantes e educadores estão em lugares e tempos diversos.

Almeida (2003) complementa que suas características estão relacionadas à:

[...] administração do tempo pelo aluno, o desenvolvimento da autonomia para realizar as atividades [...], desde que respeitadas as limitações de tempo impostas pelo andamento das atividades do curso, o diálogo com pares para troca de informações [...] (ALMEIDA, 2003, p. 331).

Ao falarmos em “Ensino” Remoto Emergencial segundo Appenzeller *et al.* (2020) não há uma definição de conceito, mas é caracterizado pela mudança repentina e temporal, onde o ensino presencial é substituído pelo ensino totalmente remoto de caráter emergencial. Com a educação formal recebendo orientações através de decretos e os conteúdos são ministrados através de plataformas à distância.

Segundo Charczuki (2020, p. 4) por sua vez o “ensino” remoto” [...] não pode ser considerado uma modalidade educativa, mas, sim, uma ação pedagógica, na qual se processa [...]” e complementa afirmando que “[...] o ensino mediado por ferramentas digitais, predominantemente, ou pela proposição de apostilas e materiais impressos remetidos aos alunos” (CHARCZUKI, 2020, p. 5). Essa modalidade de “ensino” se apresentou devido à crise provocada pela COVID-19.

Ao sistematizar a conceituação na diferenciação entre EAD e a ferramenta pedagógica denominado “ensino” remoto, conclui-se que: o público estudantil formado por crianças, adolescentes e jovens em um momento em que se exigem maior atenção dos que estão envolvidos no processo educacional, ou melhor, da comunidade escolar. Diante dessa situação de isolamento social o “ensino” remoto foi implantado efetivamente em todo o ensino básico como ferramenta pedagógica para manter as atividades educacionais ativas, com a intenção de reduzir ao máximo os prejuízos no aprendizado dos educandos.

Lembrando que a rotina dos discentes que foram retirados da realidade do ensino presencial e passaram para a modalidade do “ensino” remoto, ficando à mercê de sua decisão, o momento mais adequado para os estudos, causando impactos que podem ser positivos, mas também ter consequências negativas para o aprendizado do estudante. No entanto, a modalidade EAD, atualmente é mais utilizado para os cursos de graduação, pois existe um planejamento específico para tal implantação, observando as logísticas como condições de acessos para os discentes como as (TICs) caso os mesmos não tenham, buscam suporte pedagógico nos polos de ensino.

Já a modalidade Ensino Híbrido, para Barcelos & Batistas (2019, p. 61) caracteriza-se como: “[...] uma modalidade de ensino formal na qual ocorrem atividades presenciais e *on-line*, de forma integrada e personalizada, tendo em vista contribuir para a construção de

conhecimentos sobre o tema em estudo,” que no período de isolamento social, serviu como uma espécie de transição entre o “ensino” remoto e a educação presencial.

Para Santos (2008, p. 91): “O desenvolvimento tecnológico deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se Em sabedoria de vida”, observa-se que o autor reforça a importância do desenvolvimento tecnológico, para a busca do autoconhecimento, o qual não faz sentido de ser, se não estiver a serviço da população, ou melhor, da classe trabalhadora e não como ferramenta que reforce a exclusão e dominação.

1.1.2 Estado atual da questão

Para termos uma visão geral deste contexto podemos observar os dados que indicam a realidade da EEEFM Juscelino Kubitschek antes, durante as aulas remotas e retorno as aulas presenciais:

Tabela 1 - Dados gerais do Ensino Fundamental II e Ensino Médio que corresponde de 2019-2021

Ano	Matriculados	Reprovados	Evadidos	Progressão
2019	731	18	18	44
2020	683	11	11	62
2021	593	-	-	

Fonte: Elaborado pela autora baseada nos dados da Secretaria de Educação do Governo de RO (2021).

Essa tabela apresenta o número de matriculados com relevante redução do número de alunos, isso se explica pela abertura de turmas na rede municipal de ensino de quatro turmas do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II, mas também a redução significativa dos habitantes do município em um panorama geral.

Tabela 2 - Dados gerais do Ensino Médio referente aos anos de 2019-2021

Ano	Matrícula Geral	Ensino Médio	Reprovados	Evadidos	Progressão
2019	731	226	8	-	10
2020	683	258	-	-	22
2021	593	258	-	-	1

Fonte: Elaborado pela autora baseada nos dados da Secretaria de Educação do Governo de RO (2021).

Outra análise visível é a taxa de reprovação sendo mais significativa no Ensino Médio, durante o ano que compreende o ensino presencial em 2019.

A Portaria nº 4563/2015-GAB/SEDUC/RO em seu Art. 5º trouxe as diretrizes sobre a verificação da aprendizagem para a educação básica. Sendo: “a) Atividades em Classe – AC – 3,0 pontos; b) Atividades Extraclases - AEC – 2,0 pontos; c) Avaliações Escritas - AE – 5,0 pontos;”, ou seja, as atividades em classe estão relacionadas a todas as atividades desenvolvidas em sala de aula, bem como a participação do aluno nos debates, entre outros; As atividades extraclases são atividades realizadas extras sala de aula e nele está incluso um trabalho bimestral; O Sistema de Avaliação Interna (SAI) é dividido entre as três áreas do conhecimento: Linguagem e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias, fundamentado no modelo de avaliações externas da instituição escolar que resultam nas Avaliações Escritas. Importante ressaltar que a Portaria nº 4563/2015GAB-SEDU/RO apresenta as normas para o período que tange as aulas presenciais.

Em abril de 2020 foi publicada uma normativa que constituindo atribuições relativas à educação remota, a Portaria nº 1970/2020 em seu art. 5º trata da avaliação da aprendizagem e deixa a critério de cada unidade escolar decidir pelo melhor formato avaliativo, visto que a modalidade de “ensino” remoto estava em vigência.

Comparando as portarias supracitadas, observou-se que a taxa de reprovação no ano de 2019 e o número de alunos em progressão em 2020 podem estar atreladas ao formato da avaliação que são diferentes entre esses anos, cabendo o desenvolvimento de um trabalho de campo com entrevistas e questionários para detectar a relação ou não dos fatos.

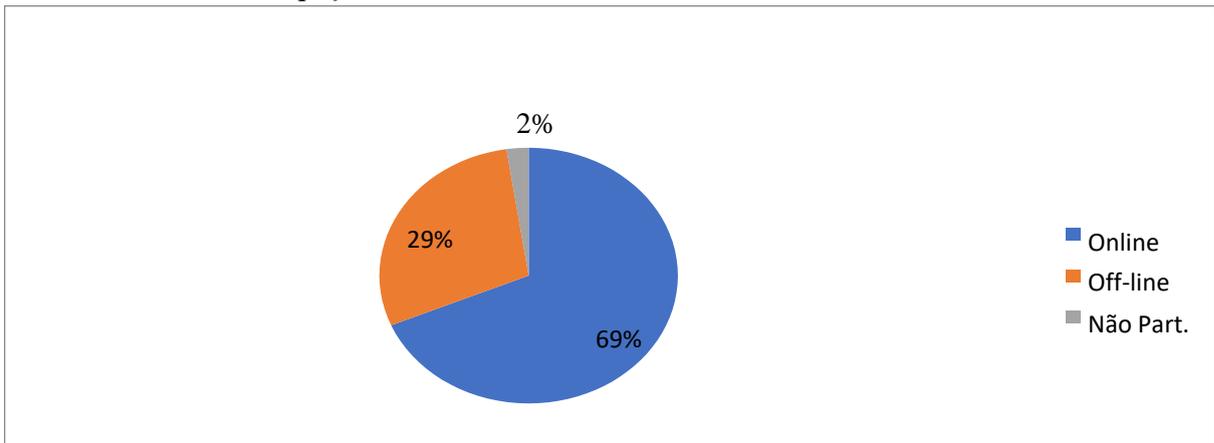
Tabela 3 - Participação dos discentes o Ensino Médio no final do segundo semestre de 2020

Nº de Matrícula 2020	Atendimento <i>on-line</i> (Plataforma <i>Google Classroom</i>)	Atendimento <i>off-line</i> (atividades impressas)	Não estão participando das atividades remotas
252	173	73	06

Fonte: Elaborado pela autora baseada nos dados da Secretaria de Educação do Governo de RO (2021).

A modalidade de “ensino” remoto havia se apresentado como “solução” imediata para a educação no atual cenário imposto pela pandemia, mas os dados trazem questionamentos sobre o número de estudantes que não tem acesso às aulas e atividades *on-line*. Fazendo uma comparação entre o gráfico 01 e 02, nota-se a ausência de 6 alunos no segundo quadro os quais no decorrer da pesquisa foram transferidos de escola. No próximo gráfico esses números estão apresentados em porcentagem e mostram que 31% dos estudantes estão sem acesso aos estudos pela Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC).

Gráfico 1 - Participação dos estudantes do Ensino Médio em 2020 “Ensino” Remoto



Fonte: Elaborado pela autora baseada nos dados da Secretaria de Educação do Governo de RO (2022).

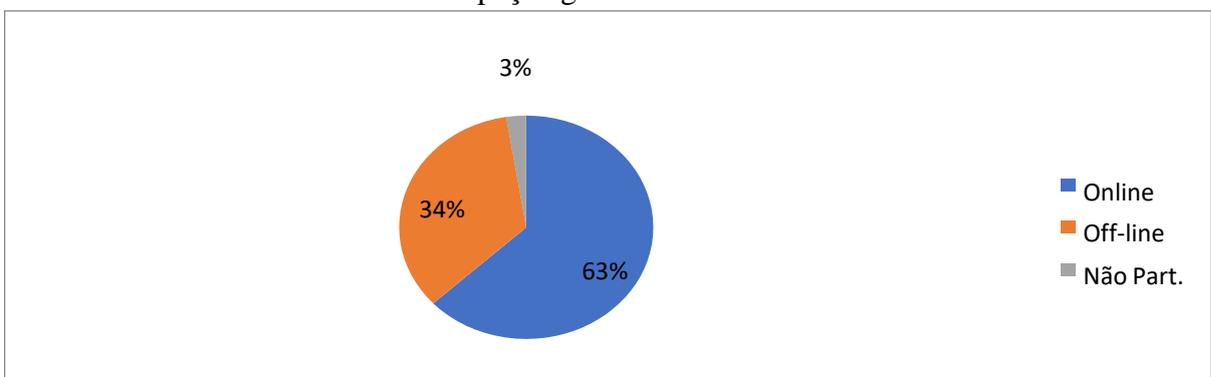
Tabela 4 - Dados referentes ao ano 2021 Ensino fundamental II e Ensino Médio

Nº de Matrícula 2021	Atendimento <i>on-line</i> (Plataforma <i>Google Classroom</i>)	Atendimento <i>off-line</i> (atividades impressas)	Não estão participando das atividades remotas
593	374	204	15

Fonte: Elaborado pela autora baseada nos dados da Secretaria de Educação do Governo de RO (2021).

É de fundamental importância compreender os motivos pelos quais 34% dos discentes realizam atividades *off-line*, requer dizer que são estudantes que possuem acesso precário ou maneira indireta, internet via dados, compartilham o aparelho celular com outros componentes da família, precisam se deslocar de suas residências em busca de um ponto de internet – casas de vizinhos, amigos, pontos de comércios, dentre outros.

Gráfico 2 - Participação geral dos alunos no ano de 2021



Fonte: Elaborado pela autora baseada nos dados da Secretaria de Educação do Governo de RO (2022).

O gráfico anterior apresenta em porcentagem as diferentes formas de acesso às aulas e atividades remotas, durante a pandemia, sendo assim, pode-se afirmar que 37% dos estudantes não possuem acesso às ferramentas como: computador, *smartphone*, internet ou até mesmo a energia elétrica.

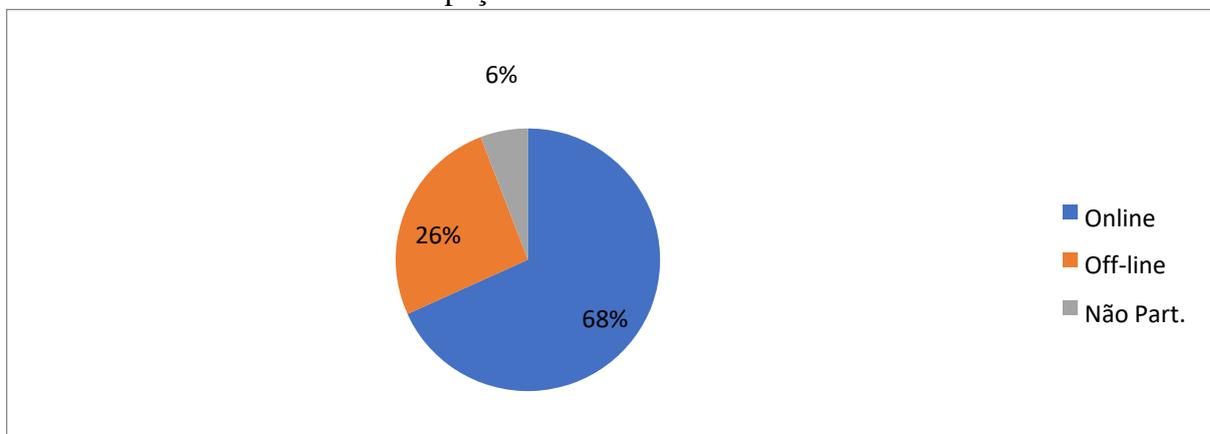
Tabela 5 - Acesso às aulas remotas Ensino Médio ano 2021

Matrícula Ensino Médio	Atendimento <i>on-line</i> (Plataforma <i>Google Classroom</i>)	Atendimento <i>off-line</i> (atividades impressas)	Não estão participando das atividades remotas
258	176	67	15

Fonte: Elaborado pela autora baseada nos dados da Secretaria de Educação do Governo de RO (2021).

A tabela acima e o gráfico a seguir, apresentam a situação do Ensino Médio em termos de participação, evidenciou que 6% dos alunos não estão cumprindo as atividades propostas, outros 26% realizam atividades impressas totalizando 32% dos discentes que são privados das aulas por videoconferências realizadas semanalmente pelos professores das diferentes áreas.

Gráfico 3 - Participação dos alunos do Ensino Médio em 2021



Fonte: Elaborado pela autora baseada nos dados da Secretaria de Educação do Governo de RO (2022).

Após a publicação do Parecer CNE/CP nº 6/2021 de 06 de julho de 2021 que tratou das “Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar,” a escola se organizou, respeitou as medidas sanitárias vigentes que orienta o distanciamento, uso de máscara, álcool em gel e higienização de todos os ambientes.

Desde o mês de março de 2020 segundo Rondônia/SEDUC (2020, p.11) a mantenedora apresentou “Plano de retorno às atividades escolares presenciais” seguindo a programação. Em

meados de setembro de 2021, a escola retornou na modalidade “híbrida”, pois na literatura a mesma possui características que não foram executadas na prática escolar, devido ao contexto em que se encontrava.

Dessa forma, a participação foi mínima, retornou apenas o 6º ano, 9º ano do Ensino Fundamental II e 3º ano do Ensino Médio, em dias alternados e logo provou sua ineficácia, havendo desistência por parte dos estudantes, pois dos 59 (cinquenta e nove) estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Médio, somente 3 (três) participaram do ensino “híbrido” e deste logo teve desistência da única aluna que frequentava o turno vespertino.

Essa ausência dos estudantes quando foi realizada a chamada para o ensino “híbrido” escalonado, se deu em reação dos pais em ter que assinar um termo de responsabilidade sobre a vida dos filhos (as) que retornassem às aulas, e a falta de vacinação da primeira dose da vacina para o alunado fez com que houvesse resistência ao retorno às aulas na escola. Tendo em vista que o ensino “híbrido” por ser opcional e o temor pela segurança dos filhos fez com que a maioria não aceitasse esta modalidade proposta pelo Estado.

Dessa forma foi necessário a continuidade das aulas remotas pelo *Google Meet*, atividades na plataforma *Classroom* e elaboração das apostilas (atividades impressas) para garantir a oferta do ensino a todos os alunos. Diante deste contexto a Coordenadoria Regional de Ensino CRE/Rolim de Moura juntamente com EEEFM JK, realizaram nova chamada para o retorno às aulas presenciais “híbrida”, com um aumento considerável na participação, todavia não chegou a 50% dos matriculados no 3º ano do Ensino Médio, ficando assim representado: dos 59 alunos retornaram 28 estudantes, 31 não se fizeram presentes e receberam apostila para garantir a conclusão do ano letivo.

No dia 08 de novembro de 2021 retomaram finalmente as aulas para todos os estudantes, pois já havia o relaxamento das normativas de distanciamento social, mas conservava outras restrições como: uso de máscara e álcool gel em todos os ambientes. Ao final do ano letivo 2021, houve aprovação de 100% dos estudantes do 3º ano do EM, não se constatou evasões e, ou progressões.

No corrente ano de 2022, as aulas retornaram ao modelo presencial, no Ensino Fundamental II com 243 matrículas e no Ensino Médio 278 (duzentos e setenta e oito) alunos, um total de 521 matrículas no início do ano letivo.

Diante desse primeiro panorama escolar podemos observar vários desafios para a educação nesse momento de pandemia provocado pela COVID-19, o que nos propõem

pesquisar a percepção da aprendizagem dos discentes na disciplina de Sociologia do Ensino Médio da EEEFM Juscelino Kubitschek do município de Santa Luzia D'Oeste – RO antes e após “ensino” remoto.

1.2 Objetivos

A pesquisa executou os seguintes objetivos:

1.2.1 Objetivo geral

Realizar um estudo comparativo entre a percepção do aprendizado e as expectativas sobre o estudo universitário antes e após “ensino” remoto no período de 2019-2022 para compreendermos os impactos sociais causados por meio das aulas remotas na formação dos discentes, identificamos as condições objetivas, em outras palavras, detectamos as condições de acesso às ferramentas tecnológicas necessárias ao desenvolvimento das aulas das turmas pesquisadas dos estudantes do Ensino Médio da disciplina de Sociologia da EEEFM Juscelino Kubitschek no município de Santa Luzia D'Oeste – RO.

1.2.2 Objetivos específicos

- Contrastar a percepção do aprendizado dos alunos do Ensino Médio com os documentos escolares na disciplina de Sociologia da EEEFM Juscelino Kubitschek do município de Santa Luzia D'Oeste – RO;
- Conhecer, identificar e listar as condições de acesso às aulas antes e após “ensino” remoto para os estudantes do Ensino Médio na disciplina de Sociologia da EEEFM Juscelino Kubitschek do município de Santa Luzia D'Oeste – RO;
- Mapear o rendimento escolar do ensino médio entre o período de 2019-2022, comparando os resultados antes e após “ensino” remoto;
- Aplicar as metodologias de análise de conteúdo e discurso contrastamos os documentos escolares com a percepção da aprendizagem dos alunos;
- Observar e registrar as diferentes expectativas dos discentes sobre os estudos universitários antes e após “ensino” remoto;

1.3 Metodologia

Analizamos a percepção da aprendizagem e as respectivas expectativas sobre a universidade dos discentes através de questionários e entrevistas com a comunidade escolar, ou seja, estudantes, coordenação pedagógica, professores e representante regional de ensino, outrossim, também foram avaliados documentos internos da EEEFM Juscelino Kubistchek, tais como: Projeto Político Pedagógico (PPP), Planejamento Anual (PA), boletins e diários de classe da disciplina de Sociologia do Ensino Médio e normativas que regulamentaram a organização no âmbito geral e outras atribuições em relação às aulas remotas e o retorno ao ensino presencial.

Para tanto, desenvolvemos a pesquisa qualitativa e Minayo (2013, p. 21) destaca a relevância pois o “ser humano faz parte da realidade social [...] e se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade social vivida e partilhada com seus semelhantes.” Por esse motivo, abordamos o método misto de pesquisa, em que empregamos o método quantitativo, porém com predominância no método qualitativo. De acordo Creswell (2007) o procedimento do método misto tem como objetivo utilizar a pesquisa qualitativa sendo reforçada com dados quantitativos para uma melhor análise e esclarecimento das informações.

Para que o estudo no âmbito escolar seja completo deveu-se abordar segundo André (2005, p.36) “pelo menos três dimensões: institucional ou organizacional, instrucional ou pedagógica e a sociopolítica/cultural” buscamos compará-la com o referencial teórico. Para melhor relacionarmos e conduzirmos a pesquisa enfatizou-se as perspectivas êmica, ética e dialética, que contribuiriam como direção do estudo de caso.

Os dados êmicos, que representam as concepções dos pesquisados, podem ser obtidos por meio de técnicas como entrevistas, observação participante e história de vida. [...] Os dados éticos, que evidenciam os conceitos e as teorias, são frequentemente obtidos por meio de questionários (VIERTLER, 2002 *apud* ROSA; OREY, 2013, p. 3479).

Conforme a citação acima, o estudo está fortemente alicerçado nesses conceitos e para reforçar as percepções anteriores, não poderia deixar de lado a abordagem dialética, que segundo Rosa & Orey (2013) busca a dialogicidade entre as perspectivas já elencadas, pois dará um espectro completo tanto da visão dos entrevistados como do próprio pesquisador. Além disso, empregamos a pesquisa etnográfica, que de acordo com André (2005) a pesquisa etnográfica em educação tem como objetivo avaliar um conjunto de técnicas, hábitos, crenças, valores, práticas e comportamento, com isso, exige a interação com a situação estudada, através

da observação participante, a entrevista intensiva e análise de documentos para uma melhor efetivação da pesquisa.

Gerhard & Silveira (2009, p.75) afirmam que: “A técnica de observação participante ocorre pelo contato direto do pesquisador com o fenômeno observado. Obtém informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos.” O referido método contribuiu significativamente com a pesquisa que combinado com as demais metodologias facilitaram a coleta de dados.

Para tanto, o estudo de caso exigiu a análise de discurso o qual se apresenta imprescindível para a compreensão das entrevistas dos participantes. Segundo Gregolin (1995):

Para entender os sentidos subentendidos em um texto é preciso que o enunciador e o enunciatário tenham um conhecimento partilhado que lhes permita inferirem os significados. Esse conhecimento de mundo envolve o contexto sócio-histórico a que o texto se refere (GREGOLIN, 1995, p. 19).

É evidente que o discurso pode trazer informações explícitas e implícitas, e que representa o contexto social e político do enunciador, por isso, a importância da relação que o pesquisador possui com objeto pesquisado.

Diante disso, para a compreensão a análise de conteúdo que foram aplicadas na pesquisa, seguiu o pensamento de Bardin (2010) quando afirma que o objetivo principal da referida pesquisa é a análise dos dados quantitativos ou qualitativos, os quais proporcionaram inferir e conhecer as realidades concernentes às maneiras de conceber a produção e recepção das variáveis advindas das mensagens e fizeram parte do domínio de análise de conteúdo, as iniciativas que partem de variadas técnicas que podem ser parciais e complementares, que explicitaram e sistematizaram o conteúdo e as mensagens que evidenciam indicadores quantificáveis ou não, com o uso de técnicas que mesmo sendo parciais se complementam.

Portanto, uma pesquisa para ser viável a amostra pode ser de 5% a 10% do público pesquisado Lakatos e Marconi (2003), sendo assim, optamos pela amostragem aleatória por sondagem de 10%, ou seja, de 260 estudantes dos anos de 2019-2022 do 3º ano do Ensino Médio da EEEFM Juscelino Kubistchek foram pesquisados 26 discentes.

O critério de escolha se deu através de sorteio, com estudos através de amostras aleatórias por sondagem, e utilizamos a metodologia mista com a análise do discurso e conteúdo contrastando os documentos pesquisados com a percepção de aprendizagem dos discentes do

Ensino Médio na disciplina de Sociologia da EEEFM Juscelino Kubistchek no município de Santa Luzia D'Oeste - RO.

1.4 Ferramentas metodológicas

1.4.1 Diário de campo

É um trabalho desenvolvido no cotidiano, todavia é importante destacar que a pesquisadora se encontra desenvolvendo as atividades docente no ambiente de pesquisa. Ressaltar que esse trabalho vai além das dependências da EEEFM Juscelino Kubistchek no que tange ao trabalho referente à pesquisa documental em outros setores como: Secretaria Municipal de Educação e Cultura Esporte e Lazer SEMEC, CRE, dentre outras, com entrevistas que envolvem o público da comunidade escolar.

1.4.2 Observação participante

No que se refere a observação participante a pesquisadora por desenvolver as atividades docente no campo de pesquisa que se caracteriza como EEEFM Juscelino Kubistchek estando inserida diretamente com o público que faz parte integrante deste cenário denominado o ambiente de pesquisa.

1.4.3 Questionário

No desenvolvimento da pesquisa foi utilizado questionários com um total de 17 questões sendo: 9 questões abertas e 8 questões fechadas para os pesquisados egressos de 2019 participantes do ensino presencial e os estudantes do “ensino” remoto referente a 2020 e 2021 e formandos de 2022, da EEFM Juscelino Kubistchek. Um questionário “[...] é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito [...]” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 201). Esse instrumento comprovadamente proporciona credibilidade científica da pesquisa, pois respeitada as amostras aleatórias por sondagem e os critérios dos 10% do público pesquisado.

1.4.4 Entrevistas semiestruturadas

Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 196) “A entrevista é importante instrumento de trabalho nos vários campos das ciências sociais”. Para tanto, a pesquisa se deu com a entrevista

semiestruturadas fundamentadas num roteiro composto da seguinte forma e segundo Laville & Dionne, (1999, p.188) “[...] uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista” portanto, as entrevistas foram organizadas para os egressos 2019-2021, formandos 2022 e funcionários públicos da educação.

1.4.5 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Ao público pesquisado foi apresentado o termo de consentimento que é um convite à pesquisa, este documento tem como objetivo a autorização por parte do pesquisado e assegurar o entrevistado e ao pesquisador de quaisquer eventuais questionamentos sobre a mesma, garantir o sigilo e a ética na pesquisa. No entanto, as entrevistas realizadas com estudantes menores de idade, os pais ou responsáveis tiveram conhecimento da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: permanência do anonimato e caso a pesquisadora optasse em usar codinome estaria autorizada.

1.4.6 Ferramentas de áudio e vídeo

As entrevistas ocorreram da seguinte maneira: questionário escrito pelo próprio entrevistado ou pela pesquisadora, entrevista gravada no aparelho *smartfone* e gravação de vídeos. Por se tratar de pesquisa com egressos do 3º ano do EM.

1.4.7 Caderno de fotografias

O caderno de fotografia foi composto por imagens (fotos) e registros feitos antes e durante a pesquisa e do acervo disponibilizado pela EEEFM Juscelino Kubistchek que correspondem ao período de 2019-2022 referente ao trabalho realizado com as turmas do 3º ano do Ensino Médio e de particulares no que se refere a história da “escolinha” do campo multisseriada.

CAPÍTULO II - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

2.1 Uma breve retomada histórica da educação nas décadas de 1960 a 1980

Antes de mencionar o período histórico da educação nas décadas de 1960 a 1980 é de suma importância conhecer a proposta educacional do período compreendido de 1946-1991, o mundo com a visão “bipolarizada”² atingiu a todos os países cujo chefes de Estado compactuavam com as ideias capitalistas lideradas pelos Estados Unidos da América (EUA), nos países da América do Sul não foi diferente no tocante às maneiras, ou seja, o modelo educacional aqui no Brasil com a implantação do Regime Militar. Silva (2016, p. 205) expõe “os convênios entre o Ministério da Educação e Cultura e a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional: os acordos MEC-USAID [...] convênio de assistência e cooperação financeira”.

Um exemplo desses convênios firmados entre MEC-USAID é o projeto Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares (SACI) que com aulas previamente gravadas eram transmitidas via satélite, no formato telenovelas com o apoio de materiais impressos. Seu desenvolvimento se inicia no final da década de 1960 e finaliza-se aproximadamente 10 anos após a alegação de altos custos, e por ser um programa gravado no interior de São Paulo, argumentando as diferenças culturais de uma região para a outra, afinal o programa criado especificamente para alunos de anos iniciais e professores leigos e desenvolvido em sua maioria nas regiões Norte e Nordeste do país de acordo com Silva (2016), provando de maneira contundente que a ideologia vigente era Norte Americana.

Pode-se mencionar o autoritarismo do regime que procurava varrer qualquer vestígio de pensamento oposto. Dessa maneira, Leme & Bravo (2019) consideram como um dos piores momentos históricos vivenciados pelos brasileiros.

Os setores conservadores da ditadura militar, [...] sentiam-se ameaçados [...] pela teoria materialista histórico-dialética [...] chamada guarda vermelha. Os Estados Unidos não admitiam que países em desenvolvimento adotassem o socialismo [...] (LEME & BRAVO, 2019, p. 89).

² [...] bipolarizações do século XX se caracterizam pela coexistência de dois grupos de Estados (alianças ou blocos). [...]EUA e a URSS constituem os polos de cada um dos blocos (Aliança Atlântica e Pacto de Varsóvia) que ajudaram a construir ou que foram criados sob a sua inspiração e apoio, a oposição manifesta-se entre dois Estados (os dois polos) e entre duas alianças (os dois blocos) (FERNANDES, 2001, p. 97).

A Ditadura Civil-Militar que compreende oficialmente os anos de (1964-1985) no país, demonstrou que suas políticas públicas educacionais estavam voltadas à alienação dos indivíduos tornando-os reprodutores das ideologias do regime, que trouxe consigo a tortura, assassinatos e perseguição àqueles que lutavam pela democracia e a liberdade (LEME & BRABO, 2019).

Para garantir o silenciamento de reitores, professores e estudantes, várias medidas foram tomadas Piletti & Piletti (1995) corroboram:

Numerosas escolas invadidas pela polícia, muitos professores e estudantes foram exilados, e todas as escolas passaram a ser observadas por agentes dos órgãos de informações do governo, sob o controle do Serviço Nacional de Informação (SNI). [...] dia 09 de novembro de 1964 baixado a Lei nº 4464 [...] transformou as entidades dos estudantes em órgãos dependentes de verbas e orientação do MEC. [...] em 13 de dezembro o país é submetido ao Ato institucional nº 05, dando plenos poderes ao Presidente. [...] Os estudantes, professores e funcionários também tiveram seu AI5; foi o Decreto-lei nº 477 de 26 de fevereiro de 1969 (PILETTI & PILETTI, 1995, p. 223).

A contribuição dos autores nos mostra o uso da coerção do Estado, utilizado em todas as suas potencialidades para manter a “ordem” e inviabilizar os movimentos sociais como a União Nacional dos Estudantes (UNE) e a educação comprometida com a liberdade do indivíduo. O Decreto-lei nº 477 trouxe em seu bojo todas as penalidades e pode-se mencionar, entre outras a: demissão, prisão e exílio no caso dos trabalhadores da educação; desligamento da instituição, proibição da matrícula em outros estabelecimentos no prazo de três anos, perda da bolsa de estudo no caso dos estudantes as quais eram executadas àqueles que incitasse paralisação, organização de movimentos, elaborasse materiais ou utilizasse os espaços educacionais com atos subversivos (PILETTI & PILETTI, 1995).

Por outro lado, traziam em sua premissa a privatização da educação como bem pontua Cunha & Góes (1985, p. 42) “vitoriosos o golpe de 1964, subiram ao poder os defensores do privatismo na educação, aqueles que defendiam o desmonte ou, pelo menos, a desaceleração do crescimento da rede pública de ensino.” Fazendo da iniciativa privada com incentivos públicos a nova mercadoria, a educação.

Se vendo diante da demanda de vagas o que era antes da implantação do novo regime motivos de greves e paralisações dos estudantes, a bandeira de aumento de vagas nas universidades, os quais foram reprimidos e taxados como subversivos, Piletti & Piletti (1995) enfatizam que nesse contexto se dá início às reformas na educação: A reforma do ensino

superior e reforma do 1º e 2º grau. Silva (2016) expõe que o objetivo principal é adequar a educação ao modelo econômico de produção, o sistema capitalista.

A Reforma Universitária se deu através da Lei nº 5540 de 28 de novembro de 1968. De acordo com Piletti & Piletti (1995) essas mudanças de nada representou para as reivindicações populares da época.

Chauí (1984) corrobora:

Abrir vagas, ampliar o corpo docente, aumentar verbas e recursos, criar cursos básicos de integração de toda universidade, por um fim na ditadura da cátedra, instaurar os departamentos com seus colegiados, 'fora com a universidade elitista e de classe!' uma Universidade crítica (CHAUÍ, 1984 *apud* PILETTI & PILETTI 1995, p. 235).

Ao contrário do que se esperava a reforma foi de maneira arbitrária para os anseios dos movimentos da educação da época demonstrando o poder da classe autoritária. Entre as mudanças Brejon (1968) apresenta:

a) a extinção da cátedra e substituição pelo departamento e a concomitante instituição de carreiras universitárias abertas; b) o abandono do modelo de faculdade de Filosofia e organização da universidade em unidades; c) currículo flexíveis, cursos parcelados, semestrais, com a introdução de sistema de créditos; d) a instrução dos exames vestibulares unificados e dos ciclos básicos, comuns a estudantes de diversos ciclos; (BREJON, 1968, p. 67-68 *apud* PILETTI & PILETTI, 1995, p. 235)

Como podemos ver na citação acima, após a Reforma Universitária, a mesma continuou com a estrutura semelhante, ou seja, seletiva e elitizada. No entanto, o que ocorreu foi apenas uma mudança na nomenclatura, em outras palavras, a opressão ancorada na repressão excluindo de maneira maléfica as classes vistas na ótica dominante como subversiva, haja vista que o regime militar investia fortemente para construção de uma sociedade sem ideias críticas dos intelectuais populares.

As mudanças impostas com essas medidas chegariam ao ensino básico, ou seja, de 1º e 2º graus através da Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971 (LEME & BRABO, 2019; PILETTI & PILETTI, 1995; CUNHA & GÓES, 1985). Daremos atenção especial, isto é, uma análise crítica a esta lei, pois através dela se implanta no país a educação tecnicista com os objetivos diversos, entre eles, diminuir a demanda de estudantes que buscassem o ensino universitário e como objetivo primordial preparar o jovem para o mercado de trabalho.

2.1.1 Educação tecnicista: a Lei Diretrizes e Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 5.692 de 1971

No decorrer do estudo é notável que a educação brasileira ao longo da história sofreu uma série de alterações principalmente durante o período ditatorial que foram 21 anos de repressão (1964-1985) com diversos decretos que tinham como objetivo primordial manter o controle geral sobre o ensino e os demais setores da sociedade.

É de extrema importância enfatizar que havia no Brasil, um contingente pequeno de escolas técnicas industriais profissionalizantes nos anos 60, isto é, antes do golpe militar de 1964. As escolas técnicas desse período segundo alguns autores eram bem conceituadas, como aparece nas palavras de Cunha & Góes (1995), arraigadas nos conceitos da meritocracia como observam Bobbio, Matteucci & Pasquino (1998, p. 748): “As posições favoráveis advogam no reconhecimento dos méritos de cada um [...]” e seus alunos conseguiam “bons postos” de trabalho e pleitear vagas nas universidades, mas não conseguiam fugir do processo seletivo, que se caracterizava com o elitismo e restringia-se apenas as classes sociais mais favorecidas. Mas, o que aparentemente funcionaria em determinado espaço não significava generalizar a todas as escolas do 2º grau Cunha & Góes (1995) nos diz que:

Muitos administradores educacionais sabiam disso, mesmo dentro do Ministério da Educação. Foram calados pelas ameaças dos coronéis que controlavam o MEC e seus ardorosos aliados civis. [...] Enviou ao Congresso um projeto de lei (que venho resultar na lei 5.692/71), tornando universal e compulsoriamente profissional o ensino de 2º grau (CUNHA & GÓES, 1995, p. 66).

A Lei nº 5692/1971 manteve os objetivos gerais da educação estabelecidos na Lei nº 4024 de 1961. A reforma se deu rapidamente, pelo menos no que diz respeito aos trâmites legais, no formato autoritário conforme o governo desejava, sem o debate público (PILETTI & PILETTI, 1995).

Em seu Art. 1º da Lei nº 5692/1971 apresenta os objetivos gerais para o ensino de 1º e 2º graus “[...] proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971, p. 01). O que leva a questionarmos se os intelectuais e o poder governamental realmente tinham conhecimento do que significava o objetivo diante da realidade educacional do país, ou seja, Piletti & Piletti (1995) apresentam os números gravíssimos sobre a conjuntura educacional brasileira entre os anos de 1961-1971: menos da metade dos alunos matriculados na 1ª série não conclui o ano letivo;

aproximadamente ¼ da população acima de 15 anos são analfabetos; dos que iniciam 1º grau, 80% evadem da escola não chegando a etapa do ensino seguinte, isto é, 2º grau. Cerca de 7 milhões de crianças entre sete a catorze anos não frequentavam a escola no ano de 1980.

Diante dos números, fica evidente que a redação da lei no que tange os objetivos, não seriam efetivados na prática, o que teria maior ênfase seria “qualificação para o trabalho”, por estar em consonância com o ensino ‘técnico’ que Chauí (1997 *apud* PILETTI & PILETTI, 1995) enfatiza que a reforma no ensino brasileiro, está diretamente ligada a uma proposta: do deslembado acordo MEC-USAID. Um projeto que adveio determinado pelo exterior. O qual está embasado em três pilstras: “educação e desenvolvimento, educação e segurança, educação e comunicação” (CHAUÍ, 1997 *apud* PILETTI & PILETTI, 1995, p. 246).

Compactuando da análise da autora sobre a Lei 5692/1971, nas Ciências Humanas e no ensino profissionalizante são destacadas as influências Norte Americanas e ressalta os três pilares, (conforme citação acima, educação e desenvolvimento, educação e segurança, educação e comunicação) que embasam a educação os quais serão apresentados de maneira comentada:

a) Educação e desenvolvimento: alvitrava a acelerada formação profissional para suprir a urgência do país quanto a novas tecnologias avançadas e privatizar a educação; preparo de mão de obra qualificada para atender o mercado em expansão; deixou de formar pesquisadores, mas, executores capazes de aceitar os saberes advindos de fora; no entanto, continuou desconsiderada a essência dos cursos tidos como essenciais.

b) Educação e segurança: objetivava a formação de cidadãos cômicos, tendo como premissa o civismo a defesa da pátria, dando uma visão de que natureza seria os problemas brasileiros apresentados aos alunos. Segundo Chauí (1997 *apud* PILETTI & PILETTI, 1995, p. 246): “A compensação humanística”, isso se daria através da implantação de disciplinas Moral e Cívica onde já se apresentava a possibilidade de excluir do curso Filosofia no colegial e a perda do prestígio dela na Universidade. Leme & Bravo (2019, p. 90) afirmam que: “Esse esvaziamento teórico não se limitou apenas à supressão da disciplina de filosofia, mas de outras com tanta importância quanto, a exemplo a Sociologia.”

c) Educação e comunicação: ressalta-se a relação escola e comunidade, ou seja, a coletividade apresentaria as questões mais urgentes, a escola responderia com a formação profissional de maneira a suprir essas lacunas. Refere-se à ligação escola-empresa, isto é, por comunidade se tinha o empresariado. No caso da Universidade resultaria no Conselho Universitário com a composição de representantes do patronato e professores. No programa integrado MEC- USAID, o objetivo é oferecer um exército de trabalhadores às empresas com

mão de obra qualificada e barata e a formação de uma elite pesquisadora, os quais não correspondiam a sua função (CHAUÍ, 1997 *apud* PILETTI & PILETTI, 1995).

Os acordos iniciados a partir dos anos de 1960, pela base do governo formada por militares de alta patente³, empresários (em boa parte os empresários ligados ao ramo educacional) viram no projeto MEC-USAID, a alternativa para a implantação do modelo de educação tecnicista uma concepção ideológica para “avançar” o progresso, buscando por meio deste ensino a formação da mão de obra que se caracterizava como uma meta a ser alcançada para solucionar o problema da falta de mão de obra qualificada no setor industrial.

A Lei 5692/1971 impondo compulsoriamente o segundo ciclo do ensino básico público profissionalizante (BRASIL, 1971) e para as escolas privadas os estudantes seriam orientados à formação para administrar e conduzir o país, de acordo com Leme & Bravo (2019), expondo o papel classista da educação. Tido como um dos maiores feitos do governo ditatorial na educação a reforma que para Cunha & Góes (1995) insere de maneira contundente o:

[...] ensino Profissionalizante como uma das suas realizações mais ambiciosas. Tratou de multiplicar os ginásios orientados para o trabalho (GOT) e tornando o 2º ciclo do ensino do 2º grau (o antigo colegial) compulsoriamente profissional (CUNHA & GÓES, 1995, p. 62).

Dessa forma, fortalecendo a dissociação do conhecimento em pequenas frações para alcançar a especialização em tempo recorde. Diante deste cenário em que foi mencionado acima pode-se afirmar que a partir de um determinado momento houve o início de uma mudança que pode ser caracterizada como estrutural, que veio favorecer a política dos militares para consolidar uma educação voltada para o mercado de trabalho, ou seja, a consolidação do modelo tecnicista. De acordo com Lourenço (2010, p. 99) “uma mudança notável foi a criação da disciplina de Estudos Sociais, pensada para ocupar o lugar das aulas de História e Geografia entre a 5ª e a 8ª séries”.

A formação de professores para nova disciplina é um exemplo a ser citado. Com a chamada “Licenciatura curta”⁴ que tende a substituir a licenciatura plena, isto significa, a diminuição do tempo de formação para disponibilizar mão de obra no mercado educacional. O referido curso estava centralizado no centro-sul e em grandes centros urbanos, ao alegar os grandes custos da reforma o programa MEC-USAID estimula proliferação de empreendimentos

³ Militares que representam as três armas: Exército, Marinha e Aeronáutica.

⁴ Curso com duração de um ano e meio para professores (as) para licenciar de 5º ao 8º série (LEME & BRAVO, 2019, p. 90-91).

privados da cultura, ou seja, se deu um álibi para justificar de maneira arbitrária e fortalecendo as políticas privatistas desses governos (CHAUI, 1997 *apud* PILETTI & PILETTI, 1995).

A fragmentação da educação separa o planejamento da execução fortalecendo a burocracia e se aproxima ao funcionamento de uma empresa. Além de todas as mudanças introduzidas pela reforma de 1971 já mencionadas, Silva (2016) complementa:

[...] introduz alterações, no nível secundário, ao determinar que o ensino profissional seja obrigatório para todos os jovens brasileiros. As principais mudanças foram a extensão da obrigatoriedade escolar para oito anos, com a fusão dos antigos cursos primários e ginásio e a extinção do exame de admissão; a introdução do ensino profissionalizante através dos ginásios orientados para o trabalho e a implantação da profissionalização compulsória no ensino de 2º grau. [...] a Lei nº 5.692/71 preconiza a sondagem de aptidões e a iniciação para o trabalho com uma atenção maior para as questões de profissionalização e, em decorrência com a inserção no mercado de trabalho (SILVA, 2016 p. 204).

Ao desenvolver a sondagem de aptidões, o objetivo era integrar o jovem ao sistema produtivo, para suprir a necessidade de formação relacionada às habilidades que eram precárias para inserir-se ao mercado de trabalho, e assim a educação vigente no momento, em todas suas dimensões estaria implantado o ensino técnico.

O tecnicismo está embasado segundo Aranha (2012, p. 556): “[...] na filosofia positivista e na psicologia behaviorista [...]” são teorias científicas que valorizam a objetividade da ciência e rigorosidade, isto é, suscetíveis à investigação, observação e teste, que sobrepostas ao ensino, reduz-se ao estudo comportamental, no que é possível observar e mensurar. Através do treinamento busca-se moldar o aluno com a finalidade de desenvolver suas aptidões. Através das técnicas do behaviorismo privilegia o condicionamento do indivíduo com o uso de recursos tecnológicos educacional (ARANHA, 2012).

No entanto, a ideologia positivista na educação, possui fundamentação nas teorias de organização do trabalho no chão da fábrica de taylorismo, modo de produção extremamente racional, desenvolvidos e aplicados na indústria no século XX, onde se separou completamente o planejamento da produção, ou seja, da execução das tarefas. Os gestores da educação também adotaram a Teoria Geral de Administração de Empresas de Fayol e a Teoria do Capital Humano (TCH) difundida pela escola de Chicago e desenvolvidas a partir da década de 1960, tendo como principal autor Theodore Schultz que escreveu a obra *O valor econômico da educação*, e considera “as escolas empresas especializadas em produzir instrução” (ARANHA, 2012, p. 556) e (SILVA, 2016, p. 202-203)

Na concepção tecnicista, propagou-se a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, chancelando a noção de que os investimentos em educação devem ser determinados pelos critérios do investimento capitalista. [...] a teoria de capital humano deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da Educação um valor econômico (SILVA, 2016, p. 203).

Diante deste contexto é possível ressaltar que a educação escolarizada brasileira apesar de ser usada pelo que Althusser (1987, p. 44) denomina: “Aparelho Ideológico do Estado (AIE) de informação (imprensa, rádio, televisão, etc.” que afirma ser um direito de todos, está distante da prática, todos os cidadãos têm acesso a mesma. No entanto, o que é perceptível nesse momento histórico a configuração dessa imposição por parte do sistema econômico para suprir necessidade da elite industrial interna e externa do país com mão de obra especializada. Althusser (1987, p. 44) confirma que: “O Estado, que é o Estado da classe dominante.”

O tecnicismo se apresenta de maneira arbitrária, sem a participação popular nas discussões, assim, alimenta a esperança para grande parte da população pobre em conquistar dias melhores através do ensino técnico, não cultivando o sonho de frequentar a universidade cumprindo com as expectativas impostas pelo poder governamental e empresarial.

A educação tecnicista objetiva um povo passivo, ordeiro e a disposição da Pátria, pois até mesmo os materiais didáticos foram produzidos de maneira a limitar e suprimir o pensar, a criticidade tanto do professor quanto do aluno. Nessa prática havia imposição sobre o fazer pedagógico, onde professores(as) e alunos(as) deviam cumprir fielmente o programa, a formação da mão de obra era instrumentalizada, havia a necessidade de formar sujeitos com consciência dóceis e alheios aos problemas estruturais, objetivando a aceitação da precariedade em que estava inserido, sendo crucial para desvalorização da mão de obra, precarizando as condições de trabalho (LEME & BRAVO, 2019).

Ao se falar em currículo escolar e metodologia do trabalho pedagógico adotado de acordo com a reforma educacional através da Lei 5.692/71, vemos que a partir de então, a preparação dos materiais didáticos, a escolha dos conteúdos era unicamente do governo, que detinha o monopólio da educação nas diversas áreas do conhecimento, por meio da imposição de programas adotados em larga escala e de matérias a serem lecionadas através dos livros didáticos⁵, ou seja, esse se torna o único instrumento pedagógico (PEREIRA, 2014).

A imposição autoritária do regime militar, as raízes da educação tecnicista estão em partes presentes no dia-dia escolar como bem pontua Pereira (2014):

⁵ A própria utilização do livro didático é uma alienação ideológica (PEREIRA, 2014, p. 9).

[...] o estado usou as instituições educacionais para manter o controle da sociedade. Foi durante esse momento histórico que foi introduzido nas escolas brasileiras o uniforme, as cadeiras em fileiras, o tablado que deixava o professor em um nível elevado dos alunos, capas de cadernos do Brasil, hino nacional no verso dos cadernos. Enfim, com a ditadura surge uma série de elementos que visavam impor o patriotismo nos estudantes (PEREIRA, 2014, p. 7).

A citação acima apresenta aspectos que definiram aquele momento histórico, mas em partes prevalece até o momento, no entanto, vale ressaltar que não foi possível superamos algumas situações podendo exemplificar: as carteiras em fileiras, o livro didático, o currículo sem a devida discussão com a comunidade escolar desrespeitando as peculiaridades regionais e a diversidade cultural do país, o uso do uniforme (hoje tido como questão de segurança do estudante), além da execução do Hino Nacional uma vez por semana tanto nas escolas públicas quanto privadas segundo a “Lei nº 12.031/2009”⁶ (BRASIL, 2009).

Conforme a lei mencionada acima pode-se afirmar que este modelo de educação está arraigado segundo Durkheim (1978) em:

[...] uma palavra que, desde que se lhe dilate um pouco a acepção vulgar, exprime bastante bem esta maneira de ser muito especial: é a palavra instituição. Pode-se, com efeito, sem desvirtuar o sentido deste termo, chamar instituição a todas as crenças e a todos os modos de conduta instituídos pela coletividade; [...] (DURKHEIM, 1978, p. 82).

O autor positivista nos mostra que a instituição vem acima dos indivíduos onde a mesma é caracterizada como fato social, transformando a sociedade que o mesmo define como ordeira, ou seja, uma educação escolarizada que tem como objetivo robotizar os seres humanos para que os mesmos não se indignem com tal situação, pelo contrário, viva em completa harmonia tecendo elogios ao sistema e defendendo as chamadas instituições.

Diante deste contexto é importante ressaltar que todo modelo opressor traz consigo em meio a tantas mazelas o embrião da transformação. Podendo mencionar nesse período de grandes turbulências surgem ancorados na experiência histórica de resistência movimentos no seio da classe trabalhadora oprimida denominado por Freire (1970) como:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e

⁶ “Altera a Lei nº 5.700, de 1º de setembro de 1971, para determinar a obrigatoriedade de execução semanal do Hino Nacional nos estabelecimentos de ensino fundamental” (BRASIL, 2009).

passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1970, p. 46).

De acordo com a citação é relevante afirmar que a pedagogia freiriana traz em seu bojo a resistência ao tecnicismo através de mecanismos progressistas que vão de encontro aos anseios da classe trabalhadora podendo definir a mesma como o instrumento fundamental para romper com imposições advindas do Estado que tem como meta transformar a juventude em uma sociedade pacata.

2.1.2 A construção de mecanismo progressistas: Pedagogia da Libertação (1945-1975)

A partir da segunda metade da década de 1940 os países do continente sul-americano sofreram com as sanções impostas diretamente ou financiadas pelo EUA, haja vista que o domínio foi se concretizando a partir das instituições e principalmente no que tange ao público jovem, isto é, a classe estudantil. Durante as primeiras décadas da segunda metade do século XX, predominou a educação tecnicista para “avançar” o que tempos depois se caracterizava como a globalização.

É de suma importância ressaltar a luta dos trabalhadores em educação, que diante de tanta opressão, se viram na necessidade de se organizarem e de acordo com Cunha e Góes (1986, p. 11): “Com a crise dos anos 50-60, maior número de educadores começou a botar a cabeça para fora da sala de aula para olhar e estudar o mundo.” Passaram a construir coletivamente instrumentos de resistência de acordo com a realidade local.

Com a consolidação da educação tecnicista criou-se um abismo entre as classes abastadas (burguesia) e os trabalhadores, que tornava quase impossível ter acesso à formação, tendo em vista que as desigualdades sociais aumentavam de maneira avassaladora e começavam a construir uma imagem de que o pobre é desprovido de capacidade de aprender como se fosse algo natural.

Com o surgimento do movimento da pedagogia da autonomia Freire (1996) explica que:

O que interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formador, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p. 22).

A proposta pedagógica acima descrita, propõe práticas educativas que não estejam alinhada ao tradicionalismo até então vigente no país, isto é, em oposição, apresenta a formação crítica, progressista e docente que seria o sujeito na produção de saberes. Essa prática aparece como ameaçadora aos projetos do capitalismo, dentre eles, pode-se destacar a educação tecnicista, pois valoriza o contexto e o cotidiano do discente para a produção ou a construção de saberes em contraposição a transferência do conhecimento que de acordo com Freire (2005, p. 66): “Eis aí, a concepção “bancária” da educação.”

A construção do movimento pedagógico proposto por Freire unidos a outros movimentos por direitos básicos na América Latina como Teologia da Libertação (BOFF 1994, p. 46) que busca “conhecer por que caminhos e mecanismos se produzem por um lado gritante miséria e por outro escandalosa riqueza. Aqui cabem as análises históricas, sociais, políticas e econômicas.” Juntamente com a Filosofia da Libertação que Zimmermann (1989) afirma que:

Foi a filosofia da libertação implícita aquela dos movimentos operários, frequentemente anarquistas, de São Paulo, Buenos Aires, Montevideu, México, que desde os fins do século XIX, procedentes das lutas sociais da Europa da época da restauração, originaram um pensar popular, crítico, político e econômico de libertação (ZIMMERMANN, 1989, p. 220).

Estes movimentos se caracterizaram como instrumentos construídos coletivamente ao longo da segunda metade do século XX e uniram forças para resistir o projeto imposto pelo bloco capitalista liderado pelos EUA, que se configuraram na América do sul e consequentemente no Brasil com a Ditadura Civil-Militar.

Pensar um projeto de educação do país era a única saída para transpor o regime autoritário, que fazia do ensino escolarizado explicitamente a transmissão da ideologia governante e acentuava ainda mais a divisão de classes e as desigualdades sociais, ou seja, para os filhos da classe trabalhadora restava a formação técnica com a finalidade de servir ao mercado de trabalho, com grande quantidade de mão de obra a disposição e como consequência os salários baixos. É possível observar as sequelas desse processo trazendo consigo a desumanização, a alienação, a produção de oprimidos que deprecia a totalidade humana (MEIRELLES & NASCIMENTO, 2018).

No entanto, para colocar de pé um planejamento cujo objetivo primordial seria construir mecanismos que se configuraria em instrumentos que superasse a educação adestradora vigente, levaria seu pensador a sofrer as penalidades impostas naquele momento histórico,

principalmente Freire por ter produzido coletivamente uma obra que seria condenado pelos ideais da direita nacional e internacional conforme afirma Gadotti (1996):

Os educadores de esquerda apoiaram a filosofia educacional de Paulo Freire, mas ele teve a oposição da direita do PDC (Partido Democrata Cristão) que o acusava, em 1968, de escrever um livro “violentíssimo” contra a Democracia Cristã. Era o livro *Pedagogia do oprimido*, que só seria publicado em 1970. Este foi um dos motivos que fizeram com que Paulo Freire deixasse o Chile no ano seguinte. A sociedade brasileira e latino-americana da década de 60 pode ser considerada como o grande laboratório onde se forjou aquilo que ficou conhecido como o “Método Paulo Freire” (GADOTTI, 1996, p.72-74).

A obra supracitada se caracteriza como progressista e serve como base para alfabetização e também por ser um projeto de vida, que era interpretado pela elite do governo militar como subversivo, isto é, os mesmos, viam-no como uma terrível e planejada ameaça ao sistema autoritário, ou seja, os “intelectuais” da classe dominante tinha naquele momento, como os demais períodos da história de classe da sociedade, a compressão que a educação, problematizadora (método Paulo Freire), crítica, pensada para e com a realidade do discente representaria um risco ao poder vigente.

A pedagogia libertadora do oprimido que traz consigo o opressor enraizado na sua consciência, na estrutura cultural e na sua essência, Freire (2005) apresenta o aspecto fundamental e o sistema vigente define como uma afronta:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá consigo dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2005, p. 46).

Freire, com uma nova pedagogia em que valoriza a história, a essência humana em termos de “seres inacabados” e em constante construção, a possibilidade de libertar-se das amarras do sistema através do conhecimento. Põe em xeque o padrão de uma educação limitada, atravessada pelo autoritarismo, o conformismo, ou seja, faz surgir nas classes sociais mais desfavorecidas do sistema, seja ele operário ou camponês, a esperança em transformar a si e a realidade em que vivem.

Historicamente é reconhecida a luta dos trabalhadores na busca por melhores condições de vida, seja no campo ou na cidade, sempre fortalecendo coletivamente o projeto de consolidação de uma educação voltada para a sua realidade, segundo Marx & Engels (1998)

educação vinculada aos modos de produção, diante deste assunto Freire (2005, p. 14) em sua obra *Pedagogia do oprimido* propõe que “a verdadeira reflexão crítica origina-se e dialetiza-se na interioridade da “práxis” construtiva do mundo humano e também “práxis”. Haja vista que o projeto mencionado atendeu as demandas do setor urbano e não se limitou apenas neste espaço, ou seja, concretizou-se também no espaço campesino tendo em vista que neste período (segunda metade do século XX) segundo Camarano & Beltrão (2000, p. 14): “Em 1940, 31% da população brasileira residiam nos quadros urbanos. Em 1996, essa proporção atingiu 78% [...]” isto é, em 1940 a população residente no campo representava 69% da população brasileira, o que nos chama atenção para o êxodo rural que se intensificava, ou seja, 56 anos após, somente 22% da população do país permanecia no campo.

Neste contexto, o projeto político de expulsão do camponês do seu espaço de origem, tinha como objetivo fortalecer o latifúndio e desenvolver a agricultura pautada na mecanização, na monocultura e no que é hoje conhecido como agronegócio, na análise de Junior & Fernandes (2005):

Uma sociedade capitalista que não realiza nenhum tipo de reforma agrária e na qual a revolução urbana se confunde ou com a inchação, ou com a metropolização, terá que estar em débito com a revolução demográfica, com a revolução nacional e com a revolução democrática (JUNIOR & FERNANDES, 2005, p. 58).

No entanto, os camponeses tiveram papel fundamental de resistência as mazelas, a repressão e as desigualdades sociais afloradas pelo governo civil-militar.

É importante ressaltar que a rejeição do trabalho da Pedagogia da libertação antecede a oficialização da Ditadura Civil-Militar, podendo exemplificar a prática do método Paulo Freire no nordeste brasileiro, onde grupos de jovens intelectuais desenvolveram movimentos que foi se configurando o que depois ficou conhecido como afirmam Cunha & Góes (1985)

[...] no Recife (Movimento Cultural Popular – MPC), em Natal (Campanha De Pé no Chão Também se Aprende A Ler); no âmbito da Igreja Católica (Movimento de Educação de Base – MEB); na UNE (Centro Popular de Cultura – CPC). [...] movimentos que emergiram em 1960-1961 e, pelo estudo de suas propostas e práticas, é possível acompanhar um tempo de alvorada – curta alvorada (CUNHA & GÓES, 1985, p. 16).

Diante dos movimentos acima mencionados é possível ressaltar que ambos fugiam ao caráter eleitoreiro da época, a exemplo da Campanha de Pé no Chão Também se Aprende A Ler, era uma promessa de campanha do então eleito prefeito do município de Recife, ao longo

do tempo em decorrência da resistência das trabalhadoras e trabalhadores, tomou uma outra direção, ou seja, passou a ser um projeto de caráter e iniciativa popular.

Diante deste cenário político, em meio as turbulências causadas pelas tentativas de derrubada da democracia em nome de um projeto maléfico, os trabalhadores as vésperas do golpe Civil-Militar implantaram o embrião da resistência por meio da educação progressista, Gadotti (1996) nos corrobora que:

As primeiras experiências do método começaram na cidade de Angicos (RN), em 1963, onde 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados em 45 dias. No ano seguinte, Paulo Freire foi convidado pelo Presidente João Goulart e pelo Ministro da Educação, Paulo de Tarso C. Santos, para repensar a alfabetização de adultos em âmbito nacional. Em 1964, estava prevista a instalação de 20 mil círculos de cultura para 2 milhões de analfabetos. O golpe militar, no entanto, interrompeu os trabalhos bem no início e reprimiu toda a mobilização já conquistada (GADOTTI, 1996, p. 72).

Conforme o autor apresenta é perceptível a tentativa de destruir o projeto de libertação que gerou a classe trabalhadora campesina, trabalho este, idealizado a partir do sofrimento advindo das privações de ter sequer um espaço de chão para retirar o seu sustento e ao mesmo tempo mostrar a sua capacidade intelectual, destruindo o processo de alienação imposto pelo sistema capitalista, que tem como meta formar uma sociedade que não tenha capacidade de indignar-se contra aquela classe que historicamente é reconhecida como a classe dominante, que segundo Marx & Engels (1998, p. 29) se configura como “[...] o antagonismo de classe.”

O governo militar na tentativa de eliminar o projeto denominado Método Paulo Freire que viam como uma ameaça aos projetos da elite no Brasil, não conseguiram concretizar os seus ideais, de acordo com a história apenas interromperam por um espaço de tempo reduzido, pois estes ideais libertadores construídos pelas lideranças trabalhadoras se espalharam para as demais regiões do país.

No entanto, pode-se mencionar o período migratório que compreende os anos de 1977-1995, no qual as populações foram direcionadas aos espaços agrícolas, preenchendo uma extensão de terras de mais de 238 mil quilômetros no Estado de Rondônia e resultou na criação de cinquenta municípios (MATIAS, 1997), os camponeses trouxeram em suas bagagens este projeto e colocaram em prática em meio a população originária deste espaço que era interpretado de forma equivocada pelo Estado como uma terra pouco habitada.

2.1.3 As “escolinhas rurais”⁷ no Estado de Rondônia nos anos de 1970 à década de 2000

As lutas dos camponeses a partir dos anos 1950 no Brasil, se intensificaram de maneira organizada na busca pelos direitos básicos, saúde, educação, habitação, uma fração de terra para retirar o sustento familiar. No que se refere ao histórico do campesinato a prática está distante da realidade vista por meio das manchetes que são postas para a sociedade através dos meios de comunicação. A realidade observada pela ótica das famílias camponesas rechaça a ideia imposta pela elite burguesa, que tenta cristalizar o conceito da luta campesina ao afirmar propositalmente que a mesma se resume apenas na busca por um pedaço de chão.

A filosofia do campesinato, que Vásquez (2011) denomina de filosofia da práxis, os indivíduos se organizam coletivamente com o objetivo de conquistar o necessário para uma vida que se aproxime da dignidade no atual sistema, sempre objetivando sanar as necessidades do cotidiano e ao mesmo tempo solucionar os problemas a longo prazo, diante deste contexto, Mançano & Walter (2000) mostram qual a primeira reivindicação dos camponeses que se organizaram formando a Liga Camponesa:

Não fôra seu objetivo principal, como muita gente pensa, o de melhorar as condições de vida dos camponeses da região açucareira ou de defender os interesses desses bagaços humanos, esmagados pela roda do Destino, como a cana é esmagada pela moenda dos engenhos de açúcar. O objetivo inicial das Ligas fôra o de defender os interesses dos mortos de fome e de miséria: os direitos dos camponeses mortos na extrema miséria da bagaceira. [...] o direito de dispor de sete palmos de terra, [...] o caixão de madeira de propriedade do morto [...] (MANÇANO & WALTER, 2000, p. 67).

O atual sistema traz dois projetos distintos para o campo, ou seja, o projeto de elite representado pelo agronegócio, tendo como instrumento fundamental a posse de grandes extensões de terras para o cultivo da monocultura que se configura pelo descaso com o meio ambiente por meio do uso de agroquímicos, transgenia e maquinários pesados, haja vista, que esta produção cumpre com as exigências das grandes potências econômicas concretizando o papel imposto pelo imperialismo transformando o Brasil em um grande celeiro fornecedor de matérias-primas. Carvalho (2004, p. 38) exemplifica quem faz parte deste projeto: “[...] atuam os grandes proprietários de terra a embalar seus latifúndios [...] são modernas empresas rurais. [...]”

⁷ O termo Escolinhas é uma construção coletiva dos camponeses que fizeram parte do período de colonização do estado de Rondônia. Possui uma conotação afetiva sendo um espaço de socialização com o objetivo de buscar soluções para os problemas da comunidade.

Em contraponto a esta proposta maléfica para os trabalhadores, surge o projeto de vida advinda dos camponeses arraigados na coletividade, trazendo consigo a conquista e a permanência no campo, defendendo um projeto de vida com base na diversificação da produção, respeitando o meio ambiente, produzindo de forma sustentável, vendo a terra, a água, os recursos naturais com um bem finito que precisa através de uma educação, reduzir os impactos provocados pela ação humana ao extrair a matéria-prima (CARVALHO, 2004). No auge da ditadura civil-militar no Brasil, isto é, finais dos anos de 1960-1970, os militares se sentiram ameaçados com as organizações de maioria camponesa e com temor de uma tomada de poder usam a estratégia de remover parte da população das regiões sul, sudeste e nordeste para a região, que de maneira planejada de forma nefasta era chamada de pouco habitada, ou seja, a região Amazônica e conseqüentemente para o então Território de Rondônia.

A origem dos pioneiros do território rondoniense, Matias (1997, p. 21) apresenta que são: “[...] sucessores naturais de outros desbravadores e pioneiros de um passado recente [...]”, ou seja, uma geração que são filhos de outros migrantes das diversas regiões do país e que trazem consigo o sonho em sua maioria conquistar uma fração de terra para a produção familiar de maneira sustentável.

Para isso, as campanhas de colonização desenvolvidas nas demais regiões do país tinha papel fundamental adjunta de outras políticas de colonização nesse viés e Matias (1997) faz um resgate dos fatos históricos que se intensifica a colonização do então Estado de Rondônia:

A criação do Território Federal do Guaporé, em 13 de setembro de 1943, surgiu para que milhares de pessoas para cá viessem, a grande maioria do nordeste, que, desbravando a selva inóspita, forma os precursores [...] com a abertura rodovia BR-029 (hoje BR-364) que o então território federal passou a se destacar no contexto político e econômico do País, com o surgimento de vários núcleos populacionais, espontâneos ou por via da colonização oficial, através da implantação do primeiro Projeto Integrado de Colonização, denominado PIC Ouro Preto, em 1970 [...] (MATIAS, 1997, p. 21).

Mediante as dificuldades encontradas pelos desbravadores desta região, era necessário desenvolver mecanismos de resistência para suportar as doenças como a malária, os grileiros comandados pelo latifúndio e os constantes ataques dos povos originários das terras brasileiras, os indígenas, desmatar e produzir num clima e solo até então desconhecido, se manter na terra, outra situação que se encaixa nas demais era a ausência de escolas para os seus descendentes pudessem estudar, pois política públicas eram quase que inexistentes por aqui.

Divido as tamanhas dificuldades estruturais para os camponeses enviar seus filhos à escola se caracterizava em um grande desafio, pois estas se estabeleciam nas cidades polos,

listadas por Matias (1998) como: Vilhena, Cacoal, Pimenta Bueno, Rolim de Moura e Ji-Paraná, dentre outros. Esta iniciativa não era uma decisão fácil devido às circunstâncias locais em que viviam as famílias no campo, diante deste contexto o deslocamento dos filhos de camponeses para a escola mais próxima se transformava em uma alternativa pouco aceitável, levando em consideração os aspectos culturais, pois, além da ausência de um ou mais membros da família (filhos), que fazia falta no convívio diário, o que se configurava como um desfalque em todos os sentidos como por exemplo: participar das celebrações nas igrejas, no lazer, na mão de obra, dentre outros, tendo em vista que a grande distância de aproximadamente 50 Km do “patrimônio”⁸ mais próximo.

Matias (1997, p. 127) nos diz que os “Projetos de Assentamento (PA)” como: “[...]Urupá, Machadinho, Cujubim, Bom Princípio, São Felipe, Vitória da União, Vale do Jamary, D’Jaru-Uauru, Rio Preto-Candeias, Pyrineos, Zeferino, Tancredo Neves, Itapirema, Jatuarana, Verde Seringal [...]” Entre outros projetos, compartilhavam da mesma realidade, enfrentando os mesmos problemas para a educação formal.

Todos esses fatores levaram os camponeses a se organizar em comunidades onde com suas próprias mãos e condições materiais levantavam as paredes de uma igreja, que também havendo alguém com disponibilidade a ensinar, seria o local de estudo onde toda a criançada das mais diversas idades iriam ter as primeiras aulas e localizado num mesmo espaço encontravam-se a igreja, a escolinha e o campo de futebol, enfim um espaço social de encontro e convivência das famílias camponesas.

Desta maneira se dá a formação da região, hoje conhecida como Zona da Mata, interior do Estado de Rondônia, desenvolveu-se segundo Feitosa (2014) a partir da formação do município que se caracteriza na atualidade como a capital deste regional, isto é:

O município de Rolim de Moura teve sua formação no início de 1979. Na região foi implantada uma extensão do projeto de colonização GY Paraná (hoje Ji-Paraná), que distribuiu lotes de terras rurais a milhares de famílias. [...] Rolim de Moura era distrito do município de Cacoal e, em 1983, foi elevado à categoria de município. [...] na ocasião o município abrangia a área dos atuais municípios de Santa Luzia D’Oeste, que foi desmembrado em 1986, [...] Novo Horizonte D’Oeste e Castanheiras [...]. Atualmente é a sétima maior cidade de Rondônia. [...] Rolim de Moura é conhecida como a capital da Zona da Mata (FEITOSA, 2014, p. 43).

⁸ Pequenos vilarejos embrenhados a grande distância das cidades polos. Este patrimônio era os centros comerciais mais próximos, tinham como características: um pequeno mercado que comercializava gêneros alimentícios, fármacos, venda de combustíveis dentre outros e comprava parte dos cereais produzidos pelos camponeses.

A formação da Zona da Mata rondoniense se deu entre os anos de 1970 como explicita a citação anterior, marcada pela chegada dos “cacaieiros”⁹ que em partes assistidos pelo INCRA, neste contexto é primordial observar que já havia posseiros antes mesmo da intervenção do Estado. Uma das estratégias para facilitar a migração para essa região, assim como nas demais, o homem se deslocava primeiro com objetivo de ocupar suas marcações de terras, fazer o primeiro roçado e logo após buscava os demais componentes da família que haviam ficado nos locais polos.

A 20 Km de Rolim de Moura surgia o loteamento da área urbana, cuja primeira denominação era “Vila Bambu” que se deu no mês de outubro de 1978, pelo Decreto Lei nº 80511/1978. Após o governador da época do então Território Federal de Rondônia, o Coronel Jorge Teixeira de Oliveira homenageou Santa Luzia, a santa protetora dos olhos, por ter recebido a graça da cura de uma enfermidade na visão, isto é, a Vila Bambu passa a partir de então, ser chamada de Santa Luzia D’Oeste, a denominação D’Oeste é por já haver outras cidades no país com o mesmo nome. (PP, 2021). O município foi emancipado com a publicação da Lei Estadual nº 100 de 14 de maio de 1986 (MATIAS, 1997, p.125).

Perante a breve retomada histórica desta região e especificamente da formação do município de Santa Luzia D’Oeste, podemos perceber os desafios que os pioneiros enfrentaram para resistir e sobreviver num espaço hostil, como descrito anteriormente. Os camponeses organizaram suas comunidades juntamente com a escolinha¹⁰ que por necessidades físicas, disponibilidade de alguém com condições de ensinar e a clientela exigia uma escola multisseriada, onde atendesse todas as idades com níveis diversos do Ensino Fundamental I, com turmas de 1º a 4º ano.

Segundo registros da SEMEC (2021) no município de Santa Luzia D’Oeste, no ano de 1978 houve a criação de duas escolas multisseriadas oficialmente. No entanto, posteriormente, ou seja, na década de 1980 foram fundadas 36 escolinhas, na década de 1990, duas escolas e o ano 2000 são quatro escolas rurais, isto é, foram fundadas através da luta dos camponeses reivindicando junto aos órgãos competentes o direito à educação escolarizada.

⁹ Pessoa que transportava mercadoria (arroz, feijão, farinha etc.) em Alforje ou saco de viagem, preso com atilhos por baixo dos braços e pendurado nas costas. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/cacao/>. Acesso em: 28 dez. 2021.

¹⁰ As escolas localizadas no campo onde a estrutura física era utilizada pela comunidade e tida como centro de encontros para celebrações religiosas, reuniões sobre as questões locais e como local para ministrar aulas para os alunos filhos de camponeses.

Nas tabelas a seguir apresentaremos as Escolas Municipais Multisseriadas e suas respectivas décadas de sua fundação e alteração da denominação - fechamento das mesmas.

Tabela 6 - Escolas municipais multisseriadas do final da década de 1970

Nº	NOME DA ESCOLA	ENDEREÇO Linha/gleba/lote	ANO DE CRIAÇÃO	ANO DE FECHAMENTO
01	EMM Vital Brasil	Lh. 45 esq. c/ a linha 204, gl 36, lt 01	1978	-
02	EMM Vila Velha	Lh. 45, gl 02, lt 40	1978	-

Fonte: Arquivo da Secretaria Municipal de Educação e Cultura Esporte e Lazer - SEMEC (2021).

Tabela 7 - Fundação das escolas municipais multisseriadas na década de 1980

(continua)

Nº	NOME DA ESCOLA	ENDEREÇO Linha/gleba/lote	ANO DE CRIAÇÃO	ANO DE FECHAMENTO
01	EMM Acre	Lh. 188, gl 12, lt 55	1980	2000
02	EMM D. Pedro I	Lh. 184, gl 27, lt 21	1980	2000
03	EMM Osvaldo Cruz	Lh. 240, gl 04, lt 55	1980	2000
04	EMM Tomé de Souza	P-14 Nova, gl 03, lt 07	1980	-
05	EMM D. João VI	Lh. 45, gl 18, lt 36	1981	1999
06	EMM Antônio F. Lisboa	Lh. 184, gl 16, lt 37	1981	-
07	EMM Diogo A. Correa	Lh. 200, gl 06, lt 53	1981	2000
08	EMM Duque de Caxias	Lh. 180, gl 16, lt 52	1981	2000
09	EMM Emídio Dantas	Lh. 208, gl 02, lt 26	1981	2000
10	EMM Hermes Lima	Lh. 208 Km 04, gl 37, lt 07	1981	1999
11	EMM Luís Jardim	Lh. 176, gl 29, lt 17	1981	2000
12	EMM Martins de Albuquerque	Lh. 45, gl 29, lt 08	1981	2000
13	EMM Carlos Gomes	Lh. 180, gl 04, lt 45	1981	2000
14	EMM Primeiro de Maio	Lh 180, gl 29, lt 11	1981	-
15	EMM Prudente de Moraes	Lh. 176, gl 20, lt 41	1981	2000
16	EMM São Vicente de Paula	Lh. 188, gl 32, lt 01	1981	2000
17	EMM São Salvador	Lh. 176 Km 16, gl 18, lt 54	1981	2000
18	EMM Carolina Cardoso	Lh. 172, gl 28, lt 01	1981	2000
19	EMM Venceslau Brás	Lh.45 esquinas c/ Lh. 200, gl 06	1981	2000
20	EMM Vilhena	Lh. 45, gl 05, lt 48	1981	-
21	EMM Ari Barroso	Lh. 184 esq. c/ travessão 55, lt 26	1982	2000
22	EMM Cerro Azul	Lh. 192, gl 12, lt 36	1982	2000

23	EMM Frei Caneca	Lh. 188 Km 24, gl 31, lt 17	1982	2000
24	EMM Visconde de Mauá	Lh. 188, gl 5, lt 57	1983	2000
25	EMM Princesa Isabel	Lh. 18 – Lh 192 Km 04, lt 86	1986	-
26	EMM Ângelo Cassol	Lh. 45 esq. c/ Lh. 196, gl 16, Vila Cassol	1987	2000
27	EMM Heitor V. Lobos	P-22, gl 5	1987	-
28	EMM Padre A. Vieira	P-18, gl 03	1987	-
29	EMM Santa Luzia	Lh. 192, gl 32, lt 11	1987	-
30	EMM Sebastiana Lemos	Lh. 200, gl 25, lt 13	1987	-
31	EMM Boa Vista	Lh. 180, gl 4, lt 81	1988	2000
32	EMM Jorge T. de Oliveira	P-14 Velha, gl 06, lt 36	1988	1998
33	EMM Luiz V. Filho	P-18 Velha esq. c/55	1988	1997
34	EMM N. Sr. ^a do Socorro	P-18 Nova, gl 02, lt 66	1988	-
35	EMM E. Barbosa	P-22, gl 03, lt 51	1988	1998
36	EMM José M. de Vasconcelos	P-14 Nova, gl 03, lt 32	1988	-

Fonte: Arquivo/SEMEC (2021).

Tabela 8 - Escolas municipais multisseriadas da década de 1990

Nº	NOME DA ESCOLA	ENDEREÇO Linha/gleba/lote	ANO DE CRIAÇÃO	ANO DE ENCERRAMENTO
01	EMM Mário D. Andrezza	P-18 Nova	1990	1998
02	EMM. Vitória Régia	Lh. 65	1996	1998

Fonte: Arquivo/SEMEC (2021)

Tabela 9 - Escolas municipais multisseriadas da década de 2000¹¹

Nº	NOME DA ESCOLA	ENDEREÇO Linha/gleba/lote	ANO DE CRIAÇÃO	ANO DE ENCERRAMENTO
01	EMM Machado de Assis	P-26, gl 05, lt 25	2000	-
02	EMM M ^a de Souza Pêgo	Lh 210	2000	-
03	EMM Ayrton S. da Silva	-	2000	-
04	EMM Onze de Maio	Lh. 196. Gl 10, lt 40	2000	-

Fonte: Arquivo/SEMEC (2021)

As 44 escolas multisseriadas, fundadas ao longo de aproximadamente quatro décadas tiveram um papel importante e essencial na formação daqueles meninos e meninas, na garantia

¹¹ Obs: A alteração da denominação e fechamento que constam nas tabelas anteriores com hífen (-) referem-se a falta de documentações da SEMEC que comprovem a data específica da desativação das escolas em estudo, tendo em vista que todas as que aparecem na planilha estão sem funcionamento.

de estarem presentes e atuantes na vida de suas comunidades, no trabalho na lavoura que desbravaram este município e resistiram ao êxodo rural.

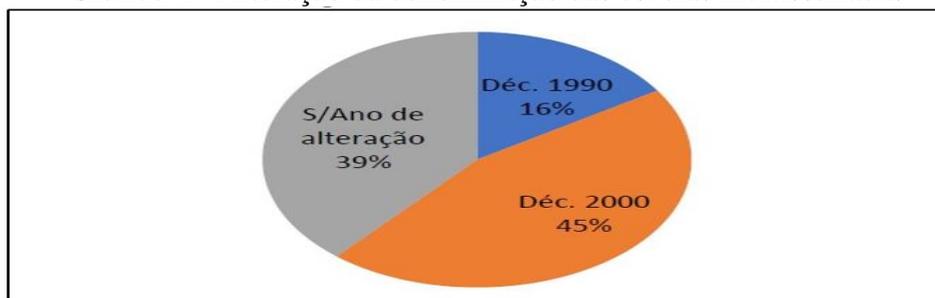
As escolinhas multisseriadas construídas estrategicamente na área rural do município de Santa Luzia D'Oeste, em aproximadamente na distância entre 4 Km que separavam uma estrutura da outra, logo deu lugar aos pontinhos de ônibus escolares, e a construção em locais estratégicos que segundo Gonçalves (2010, s/p) se caracterizam como: “[...] escolas-núcleo, contrapondo-se a organização em escolas multisseriadas – orientação esta que implica em maior apoio técnico e financiamento a escolas de menor tamanho, mas localizadas no seio de cada comunidade [...].”

Diante do contexto descrito surgiram neste período a Escola Municipal Ensino Fundamental José Ronaldo Aragão e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Expedito Gonçalves Ferreira. A Lei nº 192/1997, cria a EMEF José Ronaldo Aragão, situada no setor 02 na chácara 36, a 2 km do centro da cidade, a mesma foi transferida de prédio para o centro da cidade, hoje ocupa as instalações de um prédio do Estado (SEMEC, 2021).

A EMEF Expedito Gonçalves Ferreira, inaugurada no ano de 1999, localizada na Linha P-18 Velha Km 03 sul – zona rural, criada pela Lei nº 234/1999, situada a 23 Km da área urbana do município. Nos primeiros anos a escola ofertava Ensino Infantil, Fundamental I, Fundamental II e logo após viu-se a necessidade de oferecer também o Ensino Médio com uma extensão da EEEFM Juscelino Kubistchek, a mesma chegou a um número de matrícula bem expressivo de aproximadamente 1.600 alunos. A EMEF Expedito Gonçalves Ferreira sofreu a alteração da denominação no ano de 2018, quando ainda tinha matrícula de 68 estudantes no Ensino Fundamental (SEMEC, 2021).

Em face das informações apresentadas o gráfico a seguir ilustra a alteração da denominação das Escolinhas Multisseriadas por década.

Gráfico 4 - Alteração da denominação das escolas multisseriadas



Fonte: Elaborado pela autora com base no Arquivo/SEMEC

Segundo as informações apresentadas no gráfico o fechamento das Escolas Multisseriadas nas várias Linhas vicinais do município se deu após a construção das escolas-núcleos, onde concentrou todo os estudantes camponeses do município.

No entanto, as escolinhas que seriam diretamente para os filhos dos camponeses tiveram vida relativamente curta, aproximadamente 20 anos e sucumbiram às políticas educacionais que rementem os alunos aos ônibus escolares na transferência para as escolas urbanas.

A partir da década de 2000, o alunado do município se concentra no centro da cidade distribuídos nas escolas municipais e uma escola estadual, a qual oferta o Ensino Médio, desta maneira MEC (2012, p. 26-27) afirma que: “a educação básica do campo supõe, em primeiro lugar, a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, delimitando o que é rural e urbano sem perder de vista o nacional.” O trânsito do alunado oriundo do campo para as escolas na cidade, produz uma ruptura do território camponês, ou seja, transforma a educação como principal parceira do projeto de êxodo rural imposto pelo sistema capitalista e afasta os estudantes de suas comunidades e da educação voltada para sua realidade. MEC (2007) observa os interesses intrínsecos na visão urbanocêntrico:¹²

A visão urbanocêntrica, na qual o campo é encarado como lugar de atraso, meio secundário e provisório, vem direcionando as políticas públicas de educação do Estado brasileiro. Pensadas para suprir as demandas das cidades e das classes dominantes, geralmente instaladas nas áreas urbanas, essas políticas têm se baseado em conceitos pedagógicos que colocam a educação do campo prioritariamente a serviço do desenvolvimento urbano-industrial (MEC, 2007, p. 23).

Em decorrência das políticas implícitas do projeto do sistema capitalista, o campesinato enquanto classe trava um embate contra o projeto de tentativa de apropriação do espaço do campo pelo instrumento que representa o capitalismo no campo que se denomina de agronegócio.

E durante várias décadas o campesinato sofreu com as ações diretas dos representantes da burguesia agrária, sendo eles os representados pelos fazendeiros, com o plano do agronegócio com a utilização do modelo de monocultura e utilização de agroquímicos e transgenia dentre outros tendo como consequência a ampliação do êxodo rural.

¹² O termo urbanocêntrico é aqui utilizado para se referir a uma visão de educação na qual o modelo didático pedagógico utilizado nas escolas da cidade é transferido para as escolas localizadas nas zonas classificadas como rurais, sem que sejam consideradas as reais necessidades das populações identificadas com o campo (BRASIL, 2007, p. 23).

É importante ressaltar que a estratégia primordial do capitalismo no campo inicia-se com a tentativa de destruição da formação intelectual do indivíduo, bitolando o conhecimento, com a estratégia de afastamento do seu ambiente de trabalho podendo citar o fechamento das Escolinhas do campo que pretende afastar diretamente o camponês do seu espaço, construindo um modo de vida oposto à realidade campesina.

No entanto, a sociologia segundo Ianni (2004, p. 78) deve estar a serviço da classe trabalhadora, ou seja, a mesma: “[...] deve estudar os fenômenos sociais como eles se manifestam nas sociedades humanas.” Haja vista, que o indivíduo deve compreender a educação como algo que se caracteriza como intrínseco ao ambiente e não ser vista como algo deslocado da realidade, Fernandes (2004, p. 81) corrobora que: “[...] a interação social dos seres vivos responde a necessidade que variam de acordo com a estrutura dos organismos, as condições de existência que eles enfrentam [...]”.

CAPÍTULO III - O SURGIMENTO DA SOCIOLOGIA QUANTO CIÊNCIA

3.1 Sociologia – Comte, Durkheim, Weber e Marx

Para descrever sobre a trajetória da implantação da Sociologia no ensino básico brasileiro, é indispensável fazer uma importante retrospectiva da constituição e formação desta área do conhecimento que faz parte da Ciências Sociais e Humanas e possui como objeto de estudo a sociedade que segundo Giddens (2005, p. 27), se caracteriza como: “O estudo objetivo e sistemático da sociedade e do comportamento humanos é um desenvolvimento relativamente recente, cujos primórdios datam de fins do século XVIII.”

A Sociologia se originou em parte considerável do desenvolvimento intelectual. O contexto do advento da sociologia está nas diversas mudanças e rupturas inseridas com as duas revoluções, sendo elas a Revolução Francesa de 1789, impondo-se uma ruptura nos valores da ordem social tradicional e passando a predominar as ideias e princípios seculares embasados por exemplo, na liberdade e igualdade (GIDDENS, 2005).

A Revolução Industrial na segunda metade do século XVIII, trouxe consigo grandes transformações socioeconômicas que envolveram com novas tecnologias as relações de trabalho, tais como: máquina a vapor e a energia. A instauração industrial forçou a migração (êxodo rural) de camponeses para as fábricas, como consequência o aumento demográfico e desordenado da área urbana incorporando outras formas de se relacionar socialmente. (GIDDENS, 2005).

Com as mudanças sociais provocadas tanto pela Revolução Francesa (1789) quanto a Revolução Industrial segunda metade do século XVIII a meados do século XIX, segundo Giddens (2005) impulsionaram pensadores a:

[...] desenvolverem uma nova compreensão tanto do mundo social, como do natural. Os pioneiros da sociologia foram apanhados pelos acontecimentos que cercaram essas revoluções e tentaram compreender sua emergência e consequências potenciais. Os tipos de questões que esses pensadores do século XIX buscaram responder – O que é a natureza humana? Por que a sociedade é estruturada da forma que é? Como e por que as sociedades mudam? – são as mesmas questões que os sociólogos tentam responder hoje em dia (GIDDENS, 2005, p. 28).

Com esses questionamentos que permeiam as discussões sociológicas vários pensadores se empenharam a estudar os fenômenos sociais, mas destacamos o francês Auguste Comte (1798-1857), por ser o inventor da palavra “Sociologia”, anterior a ela era utilizado o termo

“física social”, mudou o termo devido sua rivalidade com outro intelectual que também a empregava, desta forma distinguiu seu trabalho dos demais intelectuais. Para Comte era possível aplicar o mesmo método utilizado pela química e a física para pesquisar o mundo físico para explicar os fenômenos sociais. A ciência positivista é a base de sua visão sociológica, para o “pai” da sociologia a lei dos três estágios ou estados: teológico, metafísico e positivo, esses seriam os esforços humanos para entender o mundo segundo Giddens (2005) e que a sociedade passaria por estes estados de evolução.

No pensamento do francês Émile Durkheim (1858-1917), seus escritos foram mais impactantes e durável na sociologia moderna de que seu precursor Giddens (2005). Pensador da linha positivista, com ele a Sociologia se afirmaria como científica e posteriormente com Max Weber e Karl Marx, compõem o quadro de clássicos da Sociologia (BARBOZA, 2014)

Para Durkheim (1978) em seu livro “As regras do método sociológico” expõe que:

[...] ao tratar cientificamente os fatos sociais que certas proposições contidas nesta obra correm o risco de surpreender o leitor. No entanto, se existe uma ciência da sociedade, é de desejar que ela não consista simplesmente numa paráfrase dos preconceitos tradicionais, mas nos faça ver as coisas de maneira diferente da sua aparência vulgar; de fato, o objeto de qualquer ciência é fazer descobertas, e toda desconcerta mais ou menos as opiniões herdadas (DURKHEIM, 1978, p. 73).

A citação acima apresenta as bases de seu método sociológico ancorado no estudo dos fatos sociais e constitui a sociologia com uma ciência que se valerá do método científico utilizado pela ciência da natureza e se reafirma no positivismo assim como o seu predecessor.

Segundo Barboza (2014) o alemão Max Weber (1864-1920) visto como um dos mais admiráveis pensadores da modernidade, fundador dos estudos denominada “Sociologia da Religião” realizando pesquisas comparativas no âmbito da história, da riqueza, a história dos princípios religiosos.

Como objetivo dos estudos sociológicos estaria a compreensão e a interpretação da ação humana individual. Por isso, Barboza (2014, p. 76) afirma que sua base metodológica é “Sociologia compreensiva ou interpretativa.” O sociólogo Max Weber produziu a obra intitulada “A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo” a qual expõe:

A economia capitalista moderna é um imenso cosmo no qual o indivíduo nasce, e que se lhe figura, ao menos como indivíduo, como uma ordem das coisas inalteráveis, na qual ele tem que viver. Ela força o indivíduo, à medida que esse esteja envolvido no sistema de relações de mercado, a se conformar às regras de comportamento capitalistas. [...] o capitalismo atual, que veio para dominar a vida econômica, educa

e seleciona os sujeitos de quem precisa, mediante a processo de sobrevivência econômica do mais apto (WEBER, 2001, p. 48).

O autor supracitado, discorre sobre as linhas gerais do capitalismo e traz consigo uma espécie de conformismo cultural, tendo como base primordial a moral que se caracteriza como a maior pilastra de sustentação da organização do sistema vigente.

Para tanto, Jesus (2017) apresenta as bases da relação entre religião e capitalismo, sendo uma combinação de causalidade entre os dois, se dando de maneira efetiva na sua essência a moral como algo fundamental. O conjunto de hábitos e crenças do protestante consiste em uma das origens do sistema econômico. O pesquisador constata que os países precursores capitalistas como Inglaterra, Holanda, EUA, entre outros, tinham como principal característica o protestantismo (calvinista). Ao evidenciar que a concepção advinda da religião, direcionava a visão de mundo dos indivíduos, visualizava na referida religião os atributos que fazem parte da base do procedimento de racionalização que distingue o capitalismo moderno do ocidente.

Barboza (2014, p. 77) define o objeto de estudo sociológico para Weber “A ação social. [...] é qualquer ação praticada pelo indivíduo orientando-se pela ação de outro. [...] a sociedade pode ser compreendida a partir do conjunto das ações individuais reciprocamente referidas.” Isto é, se apresenta em oposição a Durkheim que tem a sociedade como algo superior e exterior aos indivíduos. Seus estudos permeiam também a racionalidade, ou seja, tipos básicos da teoria burocrática (BARBOZA, 2014).

Outro clássico da sociologia, o alemão Karl Marx (1818-1883) e Barboza (2014, p. 66) apresenta o “materialismo histórico e o método dialético” construindo sua teoria do capital e a “revolução proletária.” Este são os objetos de pesquisa do autor, que contribui com o conhecimento sociológico de maneira muito distintas dos demais clássicos. A filósofa Chauí (2000) explica de forma didática que:

Materialismo porque somos o que as condições materiais (as relações sociais de produção) nos determinam a ser e a pensar. Histórico porque a sociedade e a política não surgem de decretos divinos nem nascem da ordem natural, mas dependem da ação concreta dos seres humanos no tempo. [...] A luta de classes exprime tais contradições e é o motor da História. Por afirmar que o processo histórico é movido por contradições sociais, o materialismo histórico é dialético (CHAUÍ, 2000, p.537).

Para tanto, fica explícito na citação acima, o objeto de estudo de Marx, ancorado no materialismo sendo definido pelas relações de produção representado por uma parcela mínima que detêm os meios de produção e por uma maioria que conta apenas com a mão de obra para

negociar em troca de dinheiro. Histórico, pois a história é construída por homens e mulheres em relações sociais e de trabalho, desta forma, apresenta as contradições do sistema econômico capitalista, isto é, produzindo a luta de classes (MARX & ENGELS, 1998).

Por fim, Barboza (2014) numa análise dos diferentes sociólogos, apresenta três maneiras distintas de explicar a realidade social, isto é, considera-se que a teoria positivista enfatiza a observação. Weber, vai além da observação positiva e apresenta a compreensão e interpretação do fenômeno social observado. Já Marx, não se limita nem com a observação e nem mesmo com a interpretação, mas sim em transformá-la. Marx e Engels (1996 *apud* BARBOZA, 2014, p. 82): “Na tese XI, Marx escreve que [...] os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo.” Ou seja, agir sobre a realidade social.

Após a retomada histórica da formação da sociologia e seus respectivos clássicos, é perceptível o período do surgimento da mesma enquanto ciência, que foi marcado por inúmeros desafios, ou seja, com mudanças estruturais como foi o caso das revoluções acima mencionadas.

É de suma importância ressaltar que séculos após a implantação desta ciência os grandes percalços continuam, principalmente no que tange a inclusão da Sociologia no ensino básico brasileiro que historicamente coadunou com novas mudanças estruturais (Guerra Fria e as ditaduras Civil-Militar na América Latina), acirrando a luta de classes, caracterizando este período pelos retrocessos e avanços nesta área do conhecimento que em determinados momentos recebeu a alcunha de instrumento subversivo.

3.1.1 Breve abordagem histórica da implantação do ensino da Sociologia no Brasil

A disciplina de Sociologia no ensino brasileiro tem sido marcada pela instabilidade. No decorrer de sua trajetória que segundo Moraes (2011) a mesma consta pela primeira vez no currículo como disciplina obrigatória na escola no final da segunda metade do século XIX, mais precisamente com Rui Barbosa no ano de 1882, ao defender várias propostas de reformas educacionais, entre elas, a inserção da Sociologia no ensino secundário, para o curso superior de direito que substituiria o Direito Natural como disciplina por Sociologia, nesta proposição segundo Moraes (2011, p. 361) é importante ressaltar que “[...] uma abstração – pelo ensino de Sociologia, mais consentâneo com a ideia de origem social do Direito Positivo” de maneira nada radical ao sistema vigente e a qual não obteve sucesso. O ano de 1891 é um marco inicial da luta pela disciplina de Sociologia no Brasil. A Reforma Benjamin Constant, que no bojo das propostas, defendia a obrigatoriedade da disciplina no ensino médio, mas a proposta não vingou (MORAIS, 2011).

Após um longo período marcado por grandes conflitos envolvendo campo e cidade, o debate sobre a implantação desta disciplina no ensino básico não cessou, as questões objetivas foram mostrando o caminho a ser percorrido, em outras palavras, a teoria e a prática foram caracterizadas como o objeto responsável para que levasse para dentro do espaço escolar algo que fosse circunspecto para introduzir esse debate junto ao público estudantil (adolescentes e jovens) compreenderem como a sociedade se organiza.

Diante deste cenário é possível afirmar que a Sociologia passou a ser obrigatória nos últimos anos dos cursos preparatórios, desta vez instituída legalmente logo na primeira metade do século XX, mais precisamente no ano de 1925, com o (Decreto nº 16.782-A, de 13/01/1925) através da Reforma Rocha Vaz, devido à autonomia do Estado, enfrentou limites sendo um período que quase não há dados oficiais no que pese a questão de escolas e cursos que aderiram a disciplina (SANTOS, 2004 *apud* MORAIS, 2011).

Por outro lado, algumas dificuldades surgiam, é de extrema importância mencionar que a ampliação do ensino de Sociologia aconteceu na inexistência da formação de docentes de Sociologia, marcando presença médicos, advogados e engenheiros para lecionar as aulas desta disciplina, ou seja, suprir essa ausência (MORAIS, 2011).

Apesar dos avanços presentes os cursos secundários e normais (direcionado a formação de professores primários), Hatugai (2017) informa que:

[...] nesse período à preocupação institucional com a introdução da Sociologia tinha um caráter normativo e cientificista, que apontava a ciência como a construtora de um espírito moral e patriótico dos brasileiros (HATUGAI, 2017, p. 25).

A disciplina direcionada reprodução do positivismo, e na devoção à pátria conduzida para formar um povo ordeiro, passivo e harmonioso em prol do progresso. A partir de 1931, os quatro anos seguintes, Morais (2011) informa que:

[...] Reforma Francisco Campos (Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931), na sequência da vitória da Revolução de 1930 e criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. [...] Como parte da intervenção governamental no campo da educação, estabeleceram-se as bases da criação de universidades no país (Decreto nº 19.851, de 11/04/1931, conhecido como Estatuto da Universidade Brasileira), o que viria a ocorrer somente em 1934 com a fundação da Universidade de São Paulo (USP). [...] Em 1935, com a criação da Universidade do Distrito Federal, surge o terceiro curso de Ciências Sociais. Nenhum dos três cursos leva o nome exclusivo de Sociologia, que é uma das cadeiras, compondo, num primeiro momento com Ciência Política, e depois também com Antropologia, a organicidade das Ciências Sociais no Brasil. Por

ter surgido depois da existência de Sociologia como disciplina do secundário, permanecerá por décadas essa distinção entre os cursos superiores (Ciências Sociais) e a disciplina de nível médio (Sociologia) (MORAIS, 2011, p. 362).

Os anos descritos pelo autor acima, foram de extrema importância para esta área do conhecimento, mas a distinção entre a nomenclatura acadêmica e em nível secundário, ou seja, remete-se segundo Hatugai (2017) que na academia as Ciências Sociais são direcionadas a formação de pesquisadores ou burocratas e no secundário permanece Sociologia na formação de professores, isto é, estando desprivilegiados do incentivo da pesquisa e reproduzindo a educação tradicional.

Na primeira metade do século XX, segundo Piletti & Piletti (1995, p. 209) “o Decreto-lei nº 4244 de 9 de abril de 1942”, chamada também de Reforma Capanema, marca o recuo do ensino de Sociologia, ou seja, é retirada sua obrigatoriedade na escola secundária, (retrocesso de quase vinte anos, lembrando que sua obrigatoriedade data o ano de 1925), (MORAIS, 2011). Com a reforma educacional brasileira o ensino secundário foi dividido em dois segmentos de caráter opcional, colegial (três anos), o ginásial (quatro anos), redefinido em dois formatos: “clássico e científico”, digo, o clássico voltado para o ensino das humanidades e, o ensino científico orientado para a formação superior técnico-científico (PILETTI & PILETTI, 1995).

No entanto, são vários os motivos que segundo Hatugai (2017) contribuíram para retirar a obrigatoriedade dessa disciplina no secundário. A inexistência de tradição sociológica nos primeiros cinquenta anos do século XX é possível de ser entendida como uma das razões da exclusão, não sendo a única. Se analisarmos a origem genealógica das Ciências Sociais brasileira, observaremos que desde o ano, de 1930 temos o chamado período Ensaísta, composto por três principais intelectuais, Caio Prado Junior, Sergio Buarque de Holanda e Gilberto Freyre, que desenvolveram análises rígidas e empenhadas para refletir o país considerando sua própria história, ou seja, o surgimento de uma compreensão social do país abandonando o pensamento importado das ideias e teorias eurocêntricas, os intelectuais brasileiros estavam, empenhados em desenvolver o pensamento nativo, inovador e polêmico sobre a sociedade brasileira.

Por isso, pode-se inferir que durante a primeira metade do século XX a Sociologia foi implantada no ensino e possuía apenas um viés dos clássicos positivistas, voltada principalmente para inserir na sociedade um pensamento patriótico. Ao ser excluída sua obrigatoriedade na escola em 1942, devido a um projeto que instituía a modernização

econômica da sociedade, mas que excluía o desenvolvimento do conhecimento intelectual e humano da sociedade, uma das funções do ensino da Sociologia (HATUGAI, 2017).

Na segunda metade do século XX, a partir dos anos de 1950 tem-se a consolidação de uma Sociologia científica brasileira em destaque Florestan Fernandes. Um momento de ruptura no pensamento social brasileiro e Morais (2011) confirma que:

O próximo nome a tomar parte no debate é Florestan Fernandes que, em 1954, apresenta a comunicação *O ensino de Sociologia na escola secundária brasileira*, durante o I Congresso Brasileiro de Sociologia, onde defende a presença dessa disciplina na escola secundária e avança na discussão sobre a sua conveniente implantação no ginásio, como Elementos de Ciências Sociais. (FERNANDES, 1955 *apud* MORAIS, 2011, p. 372)

E Hatugai (2017) reafirma que:

O pensamento de Fernandes tinha a marca da ação política e o diálogo entre a Sociologia clássica e moderna. A sua orientação crítica e marxista deixou um legado estudos profundos e análise rigorosa sobre as estruturas da sociedade brasileira e seus problemas mais caros. [...] ofereceu análise críticas a apontamentos para os problemas sociais brasileiros (HATUGAI, 2017, p. 29).

O debate sociológico brasileiro toma outra direção a partir de então, os autores mencionados acima, comprovam uma Sociologia crítica, marxista e embasada numa análise rígido dos problemas estruturais da sociedade brasileira.

Na sequência, outro momento importante para educação foi a criação da Lei de Diretrizes Bases nº 4.024/1961. Mesmo que o país estava em um período democrático, ou seja, com “condições” favoráveis politicamente para o retorno da obrigatoriedade do componente curricular, novamente não foi possível (HATUGAI, 2017).

A disciplina escolar Organização Social e Política Brasileira (OSPB) foi criada em 1962 pelo Conselho Federal de Educação (CFE) para ser oferecida ao ensino secundário, para complementar parte do currículo escolar. A disciplina se justificava na necessidade de ensinar ao aluno a desenvolver e exercer a consciência da cidadania democrática. Este componente curricular surgiu em meio aos debates que aconteceram no CFE, embasada na LDB/1961 com intuito de prescrever o sistema educacional nacional, dimensionar sua amplitude e sua finalidade (MARTINS, 2003 *apud* FILGUEIRAS, 2007). Segundo Hatugai (2017) para disciplina OSPB:

O intuito era apresentar aos estudantes as instituições da sociedade brasileira e a organização do Estado, a Constituição, os direitos e as obrigações cidadãs. [...] OSPB tinha caráter de servir como “educação cívica” e “práticas educativas.” Em 1971, o regime militar anunciava uma grande reforma educacional e a disciplina se mostrava mais do que adequada às escolas (HATUGAI, 2017, p. 30).

Durante os anos de 1964-1985 com governantes ditatoriais que seguiam as normas impostas pelo imperialismo norte-americano, Ianni (2004, p. 221) afirma que o sociólogo Florestan Fernandes da seguinte forma que “[...] entre os sociólogos norte-americanos. Todavia, na ocasião, não me pareceu necessária uma discussão sociológica global dos problemas de mudança social no Brasil.” Haja vista que a classe dominante construiu vários mecanismos para tentar impedir o avanço de uma disciplina (Sociologia), cujo objetivo está em compreender como a sociedade se organiza, tendo em vista que estas medidas podem ser consideradas historicamente como um dos percalços que levaram um tempo significativo para ser superados. Como já mencionado no tópico anterior a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 5692 de 1971, no período que tange à Ditadura Civil Militar a educação sofreu uma série de mudanças todas planejadas e arquitetadas para o controle social, ou seja, um exemplo é criação da disciplina obrigatória Educação Moral e Cívica (EMC), que tinha como principal objetivo segundo Hatugai (2017, p. 33) o ensino “destinado a formação e homogeneização social a fim de promover o patriotismo e construir sujeitos socialmente adequados para o contexto político.”

Neste contexto, o debate sobre a Sociologia seria retomado mais veementemente nos anos de 1980 e Morais (2011, p. 372) informa que “[...] a partir da criação de associações de sociólogos, que culmina no retorno gradual e opcional da disciplina ao currículo até meados dos anos de 1990. [...] há um refluxo, dando origem à nova campanha, entre 1997-2008.”

A Constituição Federal de 1988 é um marco na história política democrática do país, pois representa a ruptura de 21 anos de Ditadura Civil-Militar. A chamada Constituição Cidadã trouxe preceitos democráticos e progressistas, contendo a pluralidade política, a igualdade de gênero, a liberdade de fé, a educação e o trabalho, entre outros. Para tanto, o regresso da Sociologia ao ensino estaria concernente ao compromisso com as exigências sociais da atualidade, abriu-se caminho para a reestabelecer não apenas a Sociologia, mas também a Filosofia e recompor todas as demais componentes curriculares da área de Humanas que são significativas para fortalecer o debate e a compreensão política do país entre a juventude e fomentando a construção da democracia em nossa sociedade (HATUGAI, 2017).

Para que a CF tivesse sucesso em seus objetivos e finalidades, foi aprovada e sancionada a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 de autoria de um importante sociólogo Darcy Ribeiro. Nesta lei as disciplinas Sociologia e Filosofia foram nomeadas, mas a aplicabilidade continua ambígua faltava explicitar a obrigatoriedade das disciplinas (HATUGAI, 2017).

No entanto, outras tentativas de regulamentar as disciplinas como obrigatórias foram feitas Hatugai (2017) certifica que:

Projeto Lei (PL) nº 3.178/97 altera o artigo 36 da LDB e institui a Sociologia e a Filosofia como disciplina no ensino médio. A PL passa na Câmara dos Deputados e no Senado recebe o nome de Lei nº 09/2000 e é aprovada em 2001. O presidente em exercício Fernando Henrique Cardoso, sociólogo e professor universitário aposentado, veta a integralmente o projeto sobre a alegação de que o Brasil não teria professores para a área (HATUGAI, 2017, p. 35).

Como expõe a citação acima, a implantação da Sociologia representou para os intelectuais da área um desafio constante. A não assinatura pelo então presidente da república demonstra outros motivos que ficam implícito, isto é, o sociólogo que nega sua obrigatoriedade possui pleno conhecimento que as referidas disciplinas, levam à reflexão crítica, ao conhecimento da sociedade e principalmente a busca pela transformação social. Dessa maneira apresentam-se subversiva ao sistema vigente.

No ano seguinte, o Estado paulista aprovou a reestruturação da educação no intuito de diminuir os custos destinados às escolas, como consequência modifica a grade curricular e considera as disciplinas tidas como tradicionais, matemática e Língua Portuguesa e retroage a Sociologia e Filosofia, isto é, desobriga o ensino das mesmas argumentando que são conteúdos que podem ser desenvolvidos em outras disciplinas e sob a alegação da autonomia dos Estados referente à educação. Por outro lado, as entidades e intelectuais, como a associação de sociólogos, professores e acadêmicos, continuaram a luta em defesa da obrigatoriedade das disciplinas mencionadas, não se deram por vencidos e com a aprovação da PL nº 11.684/2008 faz alteração da LDBEN/1996 e conquista o direito e a obrigatoriedade destes componentes curriculares no ensino médio (HATUGAI, 2017).

Com a aprovação da PL nº 11.684/2008, o desafio estaria na organização dos conteúdos do currículo, a formação de professores, a valorização do componente curricular que a muito por sua intermitência passou a ser vista como disciplina de complemento de carga horária para diversos professores que não tinham formação na área, superar essa visão e realmente fazer de

seus conteúdos aprendizados que dialogam as teorias dos clássicos e intelectuais contemporâneo com a linguagem e o contexto que o discente está inserido, para que haja um processo de desnaturalização do mundo na busca de formar novas reflexões e novos modos de pensar.

Entretanto, é lamentável perceber que os debates pedagógicos envolvendo Sociologia e Filosofia perduram apenas oito anos e estão passando novamente pelo processo que revelam a insegurança das mesmas pois, segundo Hatugai (2017) corrobora:

[...] em 2016, foi expedida a Medida Provisória nº 746/2016 que pretende alterar todo o Ensino Médio sem recorrer a consulta pública e sem realizar debates e investigações aprofundadas com especialista da área da Educação. Para retornarmos à repetição das estruturas históricas, novamente as disciplinas de Sociologia e Filosofia estão ameaçadas pela diluição em conteúdos interdisciplinares sob a alegação de modernizar a educação e equipará-las a países desenvolvidos (HATUGAI, 2017, p. 36).

Mediante a contribuição da autora que aponta a preocupação com debates e discussões para tomar decisões educacionais, nesse sentido vem a questão há que momento da história brasileira estamos retrocedendo ou melhor será que os resquícios estruturais da nossa sociedade foram mesmo superados?

Novamente a nomenclatura atual da interdisciplinaridade a modernização educacional é cópia de países colonizadores e jamais inovação e limita o acesso ao conhecimento principalmente das Ciências Sociais e Humanas. Tendo em vista, que com a Constituição Federal de 1988 o debate sobre a área acima mencionada ganha força vindo décadas mais tarde se consolidar com a implantação de Sociologia e Filosofia no Ensino Básico.

3.2 A Constituição Federal de 1988 e a educação

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 gestada após o contínuo enfraquecimento do regime militar cujo processo se intensifica mais visivelmente no ano de 1978, quando a grande maioria da população objetivava o “estado de direito” (VIEIRA 2007; ARANHA, 2012).

A Constituição Federal de 1988, se caracteriza como um importante marco histórico de retomada do processo democrático, em outras palavras, o país inicia o processo legal de superação a Ditadura Civil-Militar que perdurou 21 anos e significou um gigantesco retrocesso social. Diante do exposto cabe explicar que ao mencionar a retomada do processo histórico

indica que a democracia é um processo em fase de construção e que não pode ser determinado como algo finito e acabado.

O país passa a viver o fervilhar da luta pela “Campanha pelas Diretas Já” que segundo Costa & Couto (2004 *apud* DELGADO, 2007, p. 2) movimento surgido no Parlamento e tendo como marco o “comício do Pacaembu, realizado em 1983”. Delgado (2007) assegura que,

[...] foi, de fato, o maior movimento cívico/popular da história brasileira. O fervilhar das ruas traduziu uma forte simbiose entre bandeira política democrática e aspiração coletiva por liberdade. Transformou o ano de 1984 em marco da única campanha popular brasileira [...] (DELGADO, 2007, p. 2).

Foi através das mobilizações populares em diversos movimentos, passeatas, protestos, paralisações, em vários setores (intelectuais ligados diretamente a educação) dentre outros movimentos.

Neste mesmo ano, é referendado pelo Congresso Nacional os nomes de Tancredo Neves a presidência da República e de José Sarney para vice-presidente, um processo de escolha que se deu pelo voto indireto. No entanto, Tancredo não assume seu cargo devido a complicações de saúde que o levou ao seu falecimento. Seu vice assume o posto de presidente do país, e Vieira (2007, p. 303) expõe que o mesmo “mantém o compromisso de revogar a legislação autoritária por meio de várias medidas, entre elas a eleição de uma Assembleia Nacional Constituinte, encarregada de dar ao país uma nova Carta Magna.” Tendo o apoio da grande maioria da população.

Para a organização e construção Constituinte, Saviani (2013) relata que:

Na primeira etapa, os trabalhos da Constituinte se deram em 24 Subcomissões, localizando-se a educação na “Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes”. Na segunda etapa, a educação integrou a Comissão Temática 8: “da Família, da Educação, Cultura e Esportes, da Ciência e Tecnologia e da Comunicação”. Tendo em vista o caráter fundante e o papel de guias gerais exercido pelos Princípios Educacionais, estabeleceu-se a prática de fixá-los na própria Constituição do país. Como valores, os princípios indicam aquilo que deve ser, uma espécie de realidade desejável, portanto, uma meta a ser atingida (SAVIANI, 2013, p. 210).

A formulação da Constituição de 1988, se deu através de maior participação em relação as demais constituições já sancionadas no país, não inutilmente ficou conhecida como “Constituição Cidadã” incluindo um conjunto de dimensões que dão completude ao campo

educacional, considerando seus princípios e valores a citação esclarece que nortearam para com base neles buscar o desejável.

Na CF de 1988, em seu Art. 22 traz as competências privatistas a União, dentre elas de legislar sobre a diretrizes e bases educacional nacional em seu (inciso XXIV), posteriormente é sancionada a LDBEN 9394/1996 e daremos ênfase no próximo tópico. No Art. 23 apresenta as competências comum as diferentes esferas do país (União, Estados, Municípios e Distrito Federal, no (inciso V) “proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação” (BRASIL, 2016, p. 29). Os dois artigos em seus respectivos incisos impõem as competências e distribui as responsabilidades reafirmando a construção de mecanismo que garanta o acesso em todos as dimensões educacionais.

Segundo Brasil (2016, p.123): “A Seção I do Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto” esta seção é dedicada exclusivamente à educação e com base nos princípios educacionais estipula nos (Art. 206, Incisos I à VII).

I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; [...] V – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VI – garantia de padrão de qualidade; (BRASIL, 2016, p. 123).

Saviani (2013) dialoga com a citação acima:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País (Art. 214) (SAVIANI, 2013, p. 2014).

Mediante as citações acima, pode-se observar uma abrangência maior no tocante a igualdade de acesso e permanência na contramão da ausência de acesso e evasão escolar. Afirma a liberdade de ensinar e aprender e pluralismo de ideias, até então limitada pelo regime autoritário.

A gratuidade do ensino público, mas também fortalece os laços com as empresas privatistas da educação e inova com a gestão democrática entendendo a participação da comunidade escolar com autonomia e decisão.

Na sequência, a lei estabelece e direciona para que se construa o Plano Nacional de Educação (PNE) e define as metas que são necessárias para alcançar a educação de qualidade, a superação do analfabetismo, educação como direito de todos os cidadãos (universalização) independentemente onde se encontrar, possibilitando educação humanística, dentre outros.

No decorrer da organização da educação nacional a Constituição passou por diversas emendas e em algumas situações ao que se refere à efetivação de metas e objetivo pode-se exemplificar o prazo estendido a erradicação do analfabetismo no país prorrogado por mais dez anos através da emenda nº 14 de 1995 e posteriormente com a emenda nº 53/2006 foi postergada por mais 14 anos, ou seja, a Carta Magna determinava até 1998 passou para o ano de 2020 (SAVIANI, 2013). Dessa forma reafirmamos que a Constituição Nacional expõe uma série de princípios, diretrizes e metas como algo desejável, como o ideal, mas que a prática envolve interesses que se encontram implícito ou explícitos da própria administração pública.

Diante ao exposto, pode-se retornar o debate da implantação da disciplina de Sociologia e Filosofia no ensino básico, que legalmente de maneira tardia foi regulamentada, mesmo constando na LDBEN 9394/96 (2007, p.18-19) na “Seção IV Do Ensino Médio (§ 1º) Inciso III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.” encontrando percalços principalmente no que tange a formação de profissionais qualificados, todavia o que aconteceu foi uma implantação da referidas disciplinas sem uma preparação e o público estudantil permaneceu tendo acesso de maneira incompleta devido à ausência de profissionais habilitados na área.

Para compreender o contexto político educacional é necessário aprofundar nas peculiaridades de cada região garantidos pela LDBEN 9394/96 que se caracteriza como uma continuidade de CF de 1988, voltado para a educação básica no Brasil.

3.3 Lei Diretrizes Bases da Educação Nacional LDBEN 9394 de 1996 e a Sociologia

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi sancionada em 20 de dezembro de 1996 e se convencionou chamar de LDBN 9394/1996. Foram oito longos anos de elaboração de propostas e debates até se chegar ao texto final, com a participação do setor público principalmente o MEC e Saviani (2011, p. 182) esclarece que “[...] o MEC por assim dizer, foi o coautor do texto de Darcy Ribeiro e se empenhou diretamente na sua aprovação. E, [...] a iniciativa privada, ficou inteiramente satisfeita com o desfecho.” agradando os dois polos da discussão, o ensino público e os empresários do ensino privado.

O texto final da LDBEN é composto de nove títulos, cinco capítulos, cinco seções e por 91 artigos. Não é nosso objetivo fazer uma análise de cada capítulo, seção, ou artigo, por isso apresentamos os quantitativos de cada um do texto original da lei. Ao dispor sobre a educação básica, no Art. 22, Brasil (2007, p.14) enfatiza que “[...] tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhes a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.”

Um objetivo almejavél na lei, porém, o texto do artigo nos remete a refletir sobre o desenvolvimento de sujeito para a cidadania, pois até data da promulgação da mesma, no currículo se fazia limitado principalmente na área de humanas onde dois componentes estão afastados do ambiente escolar, a Sociologia e Filosofia, que fazem parte dessa formação para o uso pleno da cidadania com o livre pensar e agir de forma ética.

Outros artigos do texto da LDBEN vão na mesma linha que o anterior como na Seção IV – Do Ensino Médio, Art. 35 que estabelece duração mínima e suas finalidades, nos incisos:

II - A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior. III – Aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 2007, p. 18).

A citação acima refere-se ao Ensino Médio, perpassando a preparação para o trabalho com um novo olhar para aperfeiçoamento da pessoa humana, pois a educação precisa superar o ensino tecnicista em que limitava o educando ao trabalho. Dessa forma expõe a formação ética, dando ênfase autonomia intelectual e a criticidade do estudante. Por isso, propõe uma relação concreta entre teoria e prática.

Por outro lado, no Art. 26 (Parágrafo 1º) que propõe, Brasil (2007, p, 16): “Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger obrigatoriamente o estudo [...] da realidade social e política, especialmente a do Brasil.” E enfatiza no Art. 36 (parágrafo 1º, inciso III): “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.” Ou seja, a LDBEN enfatiza o retorno e a obrigatoriedade da Filosofia e Sociologia no ensino básico, o que deu base para a luta dos educadores e intelectuais comprometidos com esta área do conhecimento.

Enquanto não se estabelece uma legislação nacional para o tema, os componentes curriculares já mencionados, continuam sendo intermitentes, assim dizendo, não se agregam de maneira efetiva na educação básica, em alguns casos com apenas uma aula semanal, em outros

não adentram a grade curricular da escola, em outras situações circula momentaneamente entre o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio e ainda como complementação de carga horária para professores que não tinham a mínima formação na área como já explicitado.

Tardiamente, doze anos após a LDBEN que foi regulamentada em 2008 no currículo escolar a Filosofia e a Sociologia. De certa maneira um avanço e por outro lado, continuaram reprimida se efetivando apenas para o Ensino Médio com carga horária mínima, não sendo o suficiente para um trabalho básico e eficaz.

A LDBEN é o documento base da educação numa sequência legal posterior a CF de 1988. No contexto geral podemos afirmar mudanças significativas principalmente por se tratar de uma nova realidade política brasileira, pois é gestada na construção democrática defendendo os princípios básicos da democracia.

A CF/1988 no seu Art. 210 trata da necessidade de fixar e garantir uma formação de currículo comum na formação básica (BRASIL, 2016). Para a efetivação da CF e da Lei 9394/96 no Art. 26 que trata de estabelecer um currículo comum para o ensino básico Brasil (2007). Nesse artigo da lei fica claro a necessidade de organizar a Base Nacional Curricular Comum, para concretizar o ensino brasileiro, que tem como objetivo avançar em todos os setores, sobre o qual construir mecanismos para consolidar a democracia. Esse assunto será mais bem discutido no próximo tópico.

3.4 A educação a partir da construção e implantação da BNCC

A educação institucionalizada tem um papel importantíssimo na construção da formação da sociedade. Ela pode ser vista como ferramenta de controle por governos autoritários, pode ser uma reprodução da cultura dominante, mantendo um povo pacífico e ordeiro, mesmo em governos enraizados em prática de tiranias (FREIRE, 1981; BOURDIEU, 1992).

Por outro lado, a educação crítica é desenvolvida para a liberdade, construindo uma sociedade ética, cidadão e consciente da importância do seu papel social em condições de se libertar das amarras do Estado opressor (FREIRE, 1981).

No Brasil, após um longo período ditatorial procura-se construir mecanismos para consolidar a democracia, tendo como primeira iniciativa a criação da Constituição Federal de 1988, arraigada em debates fervorosos que se apresenta de maneira cidadã, pois contempla uma série de medidas com o cunho social, podendo exemplificar a educação pública e gratuita.

Mas, é pertinente o que Freire (1981, p. 19) ressalta que: “As classes dominantes, por manter o “status quo”, para o que se inclinam, em função do grau da pressão daquelas, as reformas estruturais que não afetem o sistema em sua essência.” E na educação não foi diferente.

Com o avanço do neoliberalismo na primeira década do século XXI e a intensificação da globalização que traz em seu cerne a divisão do planeta onde a produção arraigada segundo Lion Trotsky com o desenvolvimento desigual e combinado, a educação deve seguir estes parâmetros para atender a demanda da produção imposta pelo sistema imperialista. Marx (1977) contribui com a reflexão:

Em todas as formas de sociedade, é uma produção específica que determina todas as outras, são as relações engendradas por ela que atribuem a todas as outras o seu lugar e a sua importância. É uma luz universal onde são mergulhadas todas as outras cores e que as modifica no seio de sua particularidade. É um éter particular que determina o peso específico de toda a existência que aí se manifesta (MARX, 1977, p. 172 *apud* LOWY, 1995, p. 73).

Nesse sentido a educação passa por reestruturações que corresponda as necessidades do funcionamento do capital.

Segundo Ianni (1998, p. 28 *apud* COSTA; PIZZETTI; BERNARDO, 2019, p.11): “[...] o neoliberalismo [...] é uma nova forma de conceber o Estado e a sua relação com a sociedade e os indivíduos”. Para tanto, organizar um currículo comum é pertinente, pois ele não está apenas atrelado a uma discussão interna do país. Na introdução do documento da BNCC, Brasil (2017) explicita outros motivos para tal documento.

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2017, p. 13).

As exigências internacionais a serem implantadas na educação brasileira são claras e segundo Diógenes & Silva (2020) a BNCC possui a interferência dos organismos externos, pois o setor educacional se apresenta como um campo estratégico, isto significa, a base para o desenvolvimento dos demais setores da sociedade, principalmente o setor econômico.

Segundo Diógenes & Silva (2020):

As políticas de educação elaboradas e implantadas nesse contexto são funcionais [...] a (BNCC). Nesta nova configuração educacional, preparar para o mercado de trabalho flexível dá o “mote” das relações de ensino e aprendizagem (DIÓGENES & SILVA, 2020, p. 352).

Nesse sentido, relembramos a educação tecnicista, um dos seus objetivos era preparação de mão de obra para disponibilizar ao mercado de trabalho, mercado esse, que não se encontra disponível e mantém parte desses indivíduos que no momento são estudantes e em outro se configuram como desempregados, excluídos do mercado de trabalho.

No contexto neoliberal, para Diógenes & Silva (2020, p. 353) a elite oferece: “O mínimo social de educação. Essa realidade está exposta nos principais documentos que norteiam as reformas educacionais nas diferentes formas-Estado capitalistas.” Para tanto, a formulação da BNCC foi bem controversa, devido aos questionamentos que enfrentou nesse processo e não esquecendo das propostas reformistas que são essenciais para que diversos grupos fazerem valer seus interesses.

Grupos organizaram parcerias com o objetivo de cobrar a elaboração da BNCC e compuseram alianças entre público e empresas privadas (BRASIL, 2017), tornando-se num movimento importante nesse processo que Diógenes & Silva (2020) explicam:

Movimento Pela Base Nacional Comum, que ocorreu em abril de 2013. [...] composto por sujeitos e instituições que tem como principal objetivo facilitar a construção da Base. Algumas das instituições que compõem esse grupo são: Consed, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Todos Pela Educação, Undime, dentre outros. Essas instituições possuem em comum a participação no Movimento Pela Base Nacional Comum, no Consed e na Undime. [...] enfocasse no ideário da educação pública voltada para a reprodução dos interesses das classes que dominam o país e do capital financeiro (DIÓGENES & SILVA, 2020, p. 363).

A organização da BNCC passou por três versões, sendo a primeira apresentada em setembro de 2015, a segunda em maio de 2016 e a terceira versão em dezembro de 2017, a última faz questão na sua apresentação de ressaltar que é um documento elaborado através do amplo debate entre atores sociais ligados à educação brasileira (BRASIL, 2017).

No documento são enfatizados as competências, habilidades, procedimentos e formação de atitudes (BRASIL, 2017) exigidas na formação dos alunos que vai de encontro às reformas

realizadas principalmente no ano de 2017 incentivando o protagonismo juvenil com o viés do empreendedorismo para se adaptar a desregulamentação do trabalho, ao desemprego e ao trabalho precário, medidas já implantadas no país. Diógenes & Silva (2020, p. 357) uma das estratégias desse movimento é ressignificar os termos para “pedagogia das competências”, no contexto da economia mundial, têm como finalidade remodelar a subjetividade dos trabalhadores, de forma que esses se sintam responsáveis por seus destinos no interior da crise do trabalho.

No rol das medidas reformistas na educação a Medida Provisória (MP) 746/2016 que trata da reforma do Ensino Médio, que segundo Costa, Pizzetti & Bernardo (2019) os argumentos que justificaram essas medidas:

[...] foi constituída sob o julgo da incapacidade da atual condição da escola de nível médio de inserir os seus sujeitos no mundo contemporâneo, especialmente sua inserção no mercado de trabalho, as suas estruturas engendradas e a falta de identificação da juventude com a escola (COSTA, PIZZETTI & BERNARDO, 2019, p.16-17).

Como medida urgente e que complementa a implantação da BNCC e assim vice e versa, e após o impeachment da presidente Dilma Rousseff o reformismo se impulsionou no país, dando ênfase a desregulamentação do trabalho e para dar suporte a todas as demais o Novo Ensino Médio – NEM.

O NEM, desenvolvidos em escolas pilotos, traz o ensino integral e para convencimento e apoio da população usou-se os meios de comunicação de massa com propagandas que enfatizaram as benesses do novo ensino médio. Para Costa, Pizzetti & Bernardo (2019, p.17) “O mundo do trabalho estava à frente dos conhecimentos científicos e da cidadania.” Inculcando na população o sonho de melhorar suas condições de vida e esse estivesse somente atrelada a educação e não num conjunto de ações da administração pública que é levada pela influência do setor privado, ou seja, da elite.

Os autores Costa, Pizzetti & Bernardo (2019, p.17) enfatizam que “A MP 746/16 foi aprovada pelo Congresso Nacional em 2017, tornando-se assim a Lei nº 13.415/17, posteriormente incorporada na LDBEN 9394/96” no ano de 2021 e implantada efetivamente no ano de 2022 no EM. Essa lei dispõe sobre o aumento da carga horária de 800 para 1400 horas sendo implantada gradativamente (BRASIL, 2017), não garantiu na prática a presença das

disciplinas da área do conhecimento “ciências humanas e sociais aplicadas” perdendo significativamente sua presença na sala de aula, sendo reduzida de três para uma aula semanal as disciplinas de Geografia e História, de duas para uma aula a disciplina de Sociologia e Filosofia permanecendo com uma aula. Portanto, não ficando claro a obrigatoriedade para todos os níveis de ensino, 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio.

Isso fica claro na Lei nº 13.415/17 no Art. 35-A no Parágrafo 2º e 3º que nos diz:

[...] {2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e prática de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia. {3º O ensino de Língua Portuguesa e de Matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio [...] (BRASIL, 2017).

Defensores do NEM justificam que os componentes curriculares de História, Sociologia, Geografia e Filosofia estão contempladas nos que se usou chamar de “itinerários formativos”, Projeto de Vida e Eletivas.

Por outro lado, nos chama atenção a alteração LDBEN 9394/96 por uma medida provisória sem levar em consideração o processo de construção da mesma e Lino (2017) corrobora:

O uso da medida provisória caracteriza uma forma autoritária de legislar, que sinaliza o desprezo pelo necessário diálogo acadêmico e legislativo, típico de um regime de exceção. A alteração da LDB de forma açodada, sem o debate sobre os impactos que a Reforma produzirá a médio e longo prazo, pode ser considerada, no mínimo, como irresponsável e inadequada, e compromete a oferta de qualidade desse nível de ensino (LINO, 2017, p. 77).

A citação acima, demonstra como são tratadas as questões relacionadas à educação brasileira por parte dos políticos eleitos. As formas autoritárias e individuais de decidir algo abrangente que interfere na vida de toda sociedade, representa o descomprometimento social com a educação pública, principalmente por perceber que a LDBEN não estava alinhada de forma adequada às novas exigências econômicas e neoliberais.

Para Costa, Pizzetti & Bernardo (2019), a BNCC e o NEM:

Ao invés de avançar na possibilidade de uma formação verdadeiramente integral, insiste na dualidade entre uma educação de caráter geral e uma educação voltada ao trabalho. [...] É rememoração [...] a reforma instituída pela Ditadura Civil-militar a partir da Lei 5.692/71 (COSTA, PIZZETTI & BERNARDO, 2019, p.19).

Dessa forma fica a cargo dos trabalhadores da educação buscar dentro dessa legislação resistir ao sistema, através do trabalho interdisciplinar planejado e comprometido em escrever uma nova história, batalhar diariamente juntos aos filhos(as) da classe trabalhadora,

introduzindo nas lacunas da lei os debates necessários à formação não ilusória que o sistema econômico e neoliberal impõe.

CAPÍTULO IV - QUESTÃO EM SI

4.1 A EEEFM Juscelino Kubistchek no município de Santa Luzia D'Oeste – RO

O município de Santa Luzia D'Oeste está localizada na região da Zona da Mata do estado de Rondônia a 650 Km da capital de Porto Velho. Segundo estimativa do IBGE/2021, o município em destaque possui uma população de aproximadamente 5.942 habitantes com uma área territorial de 1.197,796 km².

Nesse município foi fundada a EEEFM Juscelino Kubistchek no ano 1979 por migrantes camponeses. A história da escola é marcada por duas heroínas, professoras que se dispuseram a tarefa de alfabetizar 92 alunos(as) matriculados na primeira série do Ensino Fundamental I. Enfrentando desafios como: falta de estrutura física e materiais didáticos, mas com o desejo de contribuir com a comunidade segundo Ammann (1985, p. 84) a “[...] comunidade como uma unidade constituída de partes interdependentes que devem colaborar para o equilíbrio do todo,” que ali se instalou e tendo como sustentação a determinação e coragem adquirida junto a coletividade, inicia-se então as atividades pedagógicas (PP, 2021).

No ano de 1980, foi necessário um espaço maior pois, aumentava o número de pais em busca de vagas para matricularem seus filhos, tendo em vista o aumento populacional, que levou a firmar uma parceria com a comunidade Santa Luzia, através das lideranças da Igreja Católica que cedeu o espaço da Igreja para as aulas, que aconteciam em uma edificação de “pau a pique”¹³ (PP, 2021).

É evidente que no auge da colonização do estado de RO, conseqüentemente deste município e aumento demográfico, as exigências por espaço maior para atender o alunado e, assim se deu nos anos que se seguiram, o PP (2021) afirma que:

No ano de 1981, Rondônia ainda Território Federal, [...] o então presidente do país, João Figueiredo, recebia o projeto de uma escola compatível para a demanda de imigrantes que chegavam. A então Vila de Santa Luzia receberia o prédio da escola JK, com 10 salas de aula (PP, 2021, p. 9).

A escolha do nome se deu pela primeira diretora e a metodologia empregada era autoritária visto que, os professores que aqui chegavam traziam os resquícios da ditadura militar, expressados na prática positivista. Nos anos seguintes, a procura por vagas aumentavam e a falta de professores era preocupante. Em 1983, o ensino foi estendido até a

¹³ Pau a pique, também conhecido como taipa de mão, taipa de sopapo e taipa de sebe, é uma técnica construtiva antiga que consiste no entrelaçamento de madeiras verticais fixadas no solo, com vigas.

7ª série do ginásio, professores e administrativos eram contratados pela esfera federal e estadual e gradativamente foi acontecendo a construção de novas salas de aulas (PPP, 2019).

O governo implantou o chamado Logos II como formação para os professores que se deslocavam até o município de Rolim de Moura a 20 km, na época enfrentando muitos desafios, estradas de chão, atoleiros ou muita poeira e carro que quebrava frequentemente. Com a primeira turma formada, iniciou-se na escola JK o curso de magistério no ano de 1987 que perdurou até o ano de 1999 e parte desses formandos compõe atualmente o quadro de funcionários da escola (PPP, 2019).

Mediante uma história marcada pelos desafios, a EEEFM Juscelino Kubistchek se fez da necessidade de uma comunidade que se formava no interior do então Território Federal de Rondônia, principalmente o campesinato que desbravaram essa região em busca do sonho de se tornar proprietário de uma fração de terra e atualmente a escola continua atendendo cerca de 45% de seu alunado provindo do campo.

4.1.1 Descrição da EEEFM Juscelino Kubistchek

A Secretaria Estadual de Educação e Cultura SEDUC/RO é seu órgão mantenedor e representada pela Coordenadoria Regional CRE/Rolim de Moura. A escola possui dois horários de funcionamento nos períodos matutino e vespertino, oferecendo o Ensino Fundamental II, ou seja, a partir do sexto ano até o terceiro ano do Ensino Médio e está situada na Av. Tancredo Neves, nº 2122, zona urbana do município de Santa Luzia D'Oeste – RO (PP, 2021).

O espaço escolar é dinâmico e está em constante modificações, a EEEFM Juscelino Kubistchek se encaixa a esse quadro e Cardozo; Segatto & Silveira (2022) elucidam que a escola JK passou por:

[...] diversas transformações estruturais, tanto no que diz respeito a infraestrutura, como em relação aos trabalhadores que encontraram melhores condições para atender seus discentes, principalmente os alunos com necessidades especiais e por fim, toda a comunidade escolar (CARDOSO; SEGATTO; SILVEIRA, 2022, p. 58).

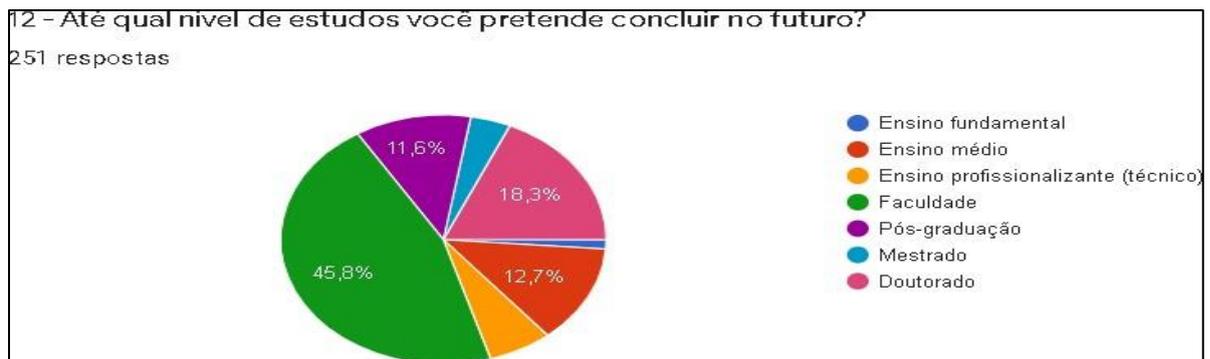
Segundo PP (2021, p. 8) a “escola tem como missão assegurar o ensino de qualidade garantindo o acesso e a permanência dos alunos, construindo um ambiente de autonomia e satisfação da comunidade escolar.” Para que a missão seja algo realizável a instituição necessita se aproximar da realidade social, econômica, cultural dos estudantes.

A EEEFM Juscelino Kubistchek é única no município que oferece o ensino em nível médio e por isso recebe jovens na faixa etária de 15 a 17 anos, seja do campo ou da cidade. Os estudantes provindos do campo, apresentam uma situação muito peculiar pois, uma parte significativa destes depende do transporte escolar. No entanto, outro aspecto nos chama a atenção, sendo o tempo que parte do alunado dispõem entre o trajeto de casa à escola, em outras palavras, de até 3 horas antes do horário de aula os mesmos estão em locomoção para a instituição e dessa maneira será o retorno, uma situação que se agrava durante o período chuvoso. No PP (2021, p. 11) “o levantamento estatístico realizado em 2019 [...] observou-se que mais da metade dos nossos alunos residem na zona rural e setor chacareiro havendo deste modo a necessidade de transporte escolar [...]”

A fim de contextualizar, para conhecer sua clientela e organizar o PPP e PP nos anos de 2019 e 2021 a escola desenvolveu pesquisas que considerava aspectos como: classificação por cor da pele; localidade de residência, se os alunos já ficaram retidos em alguns anos de estudo e o nível de estudos que pretendem concluir no futuro, dentre outras questões. Vale lembrar que as ferramentas de pesquisas foram *on-line*, ferramenta utilizada *Google Drive* dos 640 (seiscentos e quarenta) alunos matriculados apenas 251 (duzentos e cinquenta e um) responderam ao formulário (PP, 2021).

No ano de 2021, sobre a cor da pele, 57% se declaram da cor Parda, 32,3% Branca, em terceiro Preta e ficando em quarta Indígena, não deixando claro o percentual das duas últimas. Em relação à localidade de residência dos estudantes 55% vivem na Zona Urbana, 34,7% na Zona Rural e no Setor chacareiro 10,3% e que em termo de cultivo da terra soma ao campesinato do município. E último aspecto é a retenção em alguns anos por parte dos estudantes, 88% do alunado nunca ficaram retidos, e 22% declaram que ficaram retido de uma ou duas vezes durante sua vida escolar (PP, 2021). A próxima questão, os dados nos chamam a atenção.

Gráfico 5 – Níveis de estudos a concluir

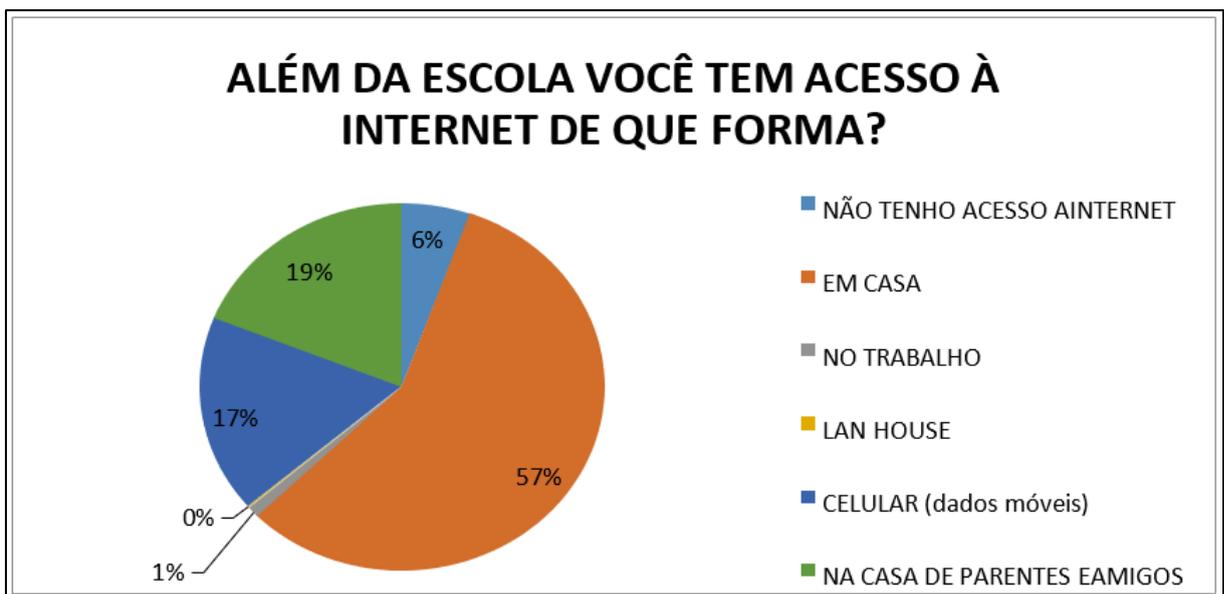


Fonte: PP (2021, p. 19).

Importante observar que os dados foram coletados durante a vigência do “ensino” remoto, e que representa a pretensão para a vida acadêmica tanto do ensino fundamental e médio. Portanto a maioria dos estudantes desejam frequentar e concluir um curso acadêmico.

Perguntados sobre o tipo de internet que acessam no ano que antecede a pandemia 2019, os alunos responderam que:

Gráfico 6 – Acesso à internet fora da escola



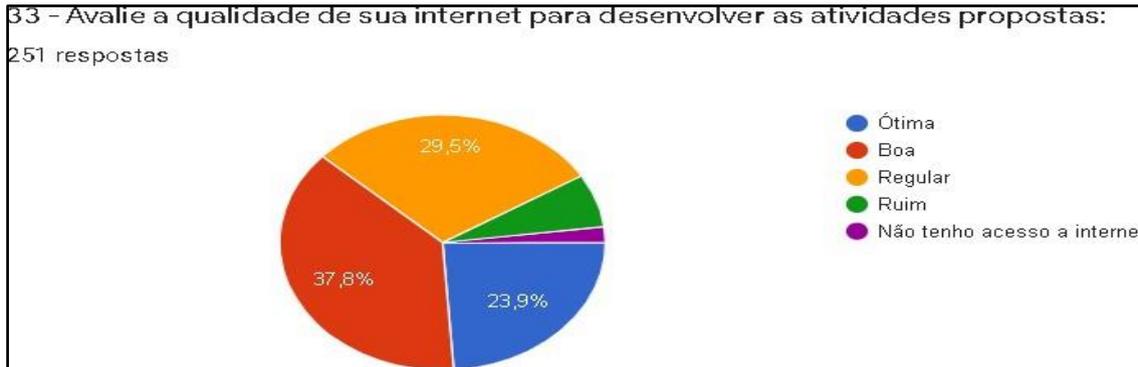
Fonte: PPP (2019, s/p).

Os dados do quadro acima, revelam que os estudantes possuíam algum tipo de acesso à internet. No entanto, 43% possuem acesso intermitente, em outras palavras, não garante uma estabilidade e qualidade, mas de qualquer forma a pesquisa não faz referência à qualidade e menos ainda sobre as ferramentas de acesso.

No ano de 2021, a pesquisa mostra a forma em que os estudantes realizam as atividades escolares na modalidade de “ensino” remoto, os 86,1% dos alunos responderam que sua internet é residencial (via rádio/fibra ótica e banda larga), 10% celular com pacotes de dados e 3,9% fazem atividades impressas (PP, 2021).

Quanto a qualidade da internet o gráfico a seguir responde que:

Gráfico 7 – Qualidade da internet

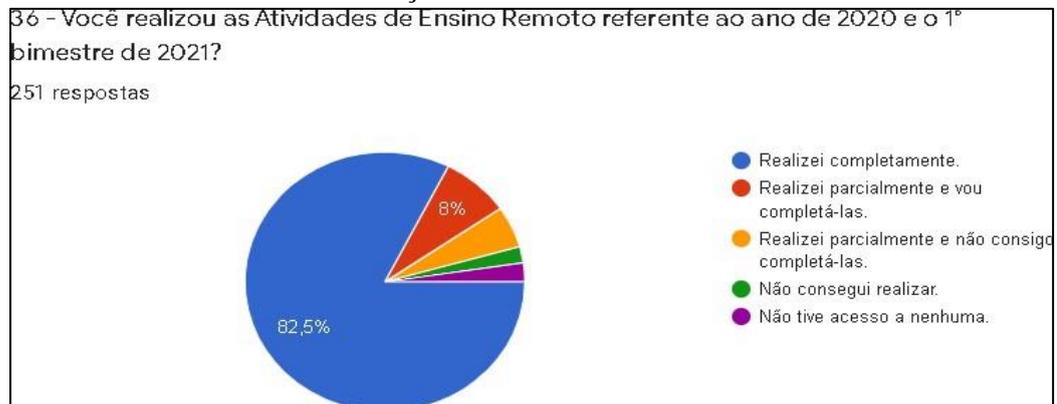


Fonte: PP (2021, p. 29).

O gráfico anterior nos leva a observar que a internet é de baixa qualidade, tendo oscilações que no momento de participar de aula pelo *Google Meet* com prática de jogos na ferramenta *Kahoot* e resolver atividades pelo *Classroom* é um processo que se torna demorado e não garante que o estudante consiga acompanhar principalmente as aulas em tempo real com o professor, levando-o a se sentir desestimulado com as atividades diárias da escolar.

O gráfico abaixo que trata da realização das atividades do “ensino” remoto no ano de 2020 e primeiro semestre de 2021 reafirma a situação de acesso do gráfico anterior. Vejamos:

Gráfico 8 – Realização de atividades do “ensino” remoto



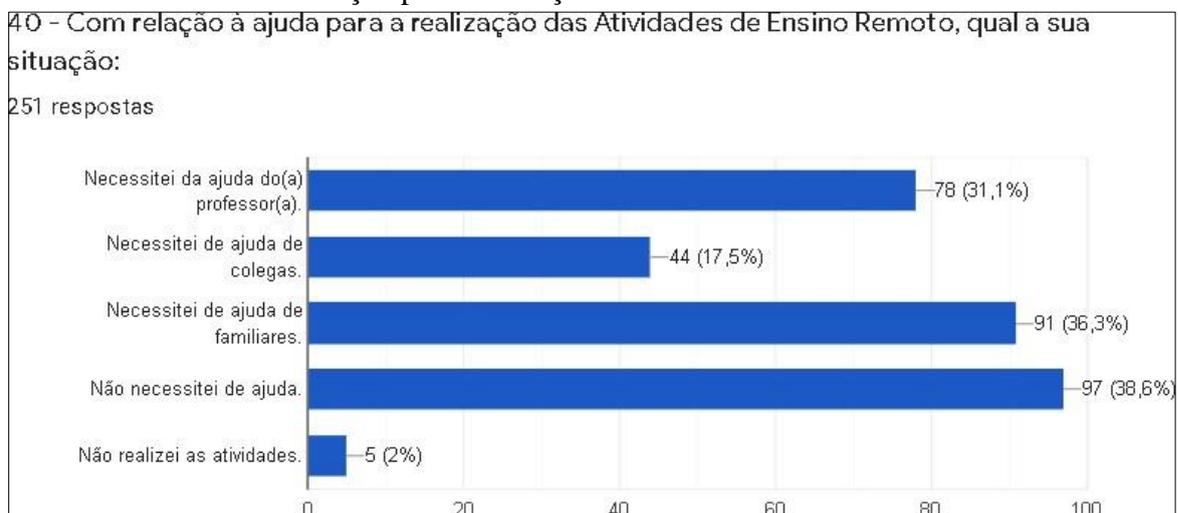
Fonte: PP (2021, p. 30).

No momento da pesquisa dos 251 estudantes que responderam a questão acima destes: 207 realizaram completamente; 20 realizaram parcialmente e completarão; 13 realizaram parcialmente e não conseguiam completá-las; 05 não conseguiu realizar e 06 alunos não teve acesso a nenhuma atividade (PP, 2021), lembrando que os dados foram compilados no final do mês de junho/2021, provando um desafio alarmante para toda comunidade escolar.

Outra questão levantada pela pesquisa foi se os estudantes acreditavam que as aulas remotas, eram importantes e efetivas para continuar a aprendizagem. As 251 respostas foram: 64,5% responderam que sim, representados por 162 alunos, eram importantes; 24,3% responderam que parcialmente, ou seja, 61 alunos e 11,2% que não corresponde a continuidade do aprendizado, o número representa 28 estudantes (PP, 2021).

E por fim, apresentando um último dado imprescindível para compreender e conhecer o contexto da EEEFM Juscelino Kubitschek durante o ano de 2020 e 2021 período de isolamento social e “ensino” remoto. O próximo gráfico trata sobre a realização das atividades do “Ensino” Remoto:

Gráfico 9 – Situação para realização de atividades do “ensino” remoto



Fonte: PP (2021, p. 32).

Os desafios tanto de professores quanto estudantes ficam claros nos gráficos apresentados, ter contato efetivo e desenvolver um *feedback* entre educadores e educando e vice-versa nesse novo universo, isto é, pelas TICs, uma relação sem proximidade, afetividade, entre outras situações, levou-se a tímido contato entre ambos.

Quanto aos princípios norteadores, no sentido epistemológico, considerando que a nível geral as escolas mesclam as várias linhas pedagógicas. O PP (2021) expõe o princípio orientador da prática pedagógica escolar:

[...] como princípio orientador da prática pedagógica, predominantemente, a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos preocupando-se com a função transformadora da educação em relação à sociedade [...] Nesta metodologia destaca-se a importância de todos terem acesso ao conhecimento histórico, para melhor se posicionarem frente ao contexto atual e o aluno é motivado a interagir ativamente na prática educativa, confrontando suas próprias vivências individuais e coletivas com o conteúdo ministrado pelos professores (PP, 2021, p. 36).

A citação acima apresenta de forma sucinta a metodologia desenvolvida com os estudantes fazendo um elo dos conteúdos com a vivência diária do aluno ou vice-versa, para contextualizar e tornar os conhecimentos já adquiridos em algo prático, com sentido efetivo.

A Escola Juscelino Kubitschek está organizada da seguinte forma:

- **Organização Administrativa** (Direção, Vice Direção, Secretaria Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Escolar, Servidor de Apoio Administrativo, Servidor do Serviço Alimentar, Agentes de Limpeza e Conservação, Inspetor de Pátio, Serviço de Prestação de Contas, Cuidadores de Alunos Especiais, Bibliotecários);
- **Conselhos:** Conselho dos professores, Conselho de Classe, Grêmio Estudantil, Conselho Escolar José Mariano de Azevedo;
- **Recursos Humano:** vinte e oito profissionais compõe o quadro de professores pós-graduados, vinte e quatro trabalhadores administrativos, equipe gestora formada por seis componentes.
- **Estrutura Física:** Biblioteca, Laboratório de Ciências Física e Biológicas, Laboratório de Informática Educativa – LIE, Sala de Recurso Multifuncional, dezessete salas de aula destas doze com televisores, Sala de Atendimento Educacional Especializado - A.E.E, Cozinha, Refeitório, Sala de almoxarifado, banheiros masculinos e feminino, possui pátio coberto, vinte e cinco ares-condicionados, computadores, Datashow, entre outros materiais de suporte pedagógico (PP, 2021).

No ano de 2021, com as medidas de isolamento social e a suspensão das atividades presenciais devido à pandemia provocada pelo COVID-19, a escola desenvolveu projetos de forma síncrona e/ou assíncrona utilizando as plataformas *Google Meet*, *Classroom*, dentre

outras ferramentas tecnológicas que promovessem a participação de toda comunidade escolar envolvida (docentes, discentes, pais e convidados) (PP, 2021).

Os projetos desenvolvidos foram: Programa de Melhoria da Qualidade do Ensino – Excelência. Programa Excelência. Segundo o PP (2021):

Criado por meio do Decreto nº 24.850, de 6 de março de 2020, regulamentado por meio da Lei nº 4.706, de 12 de dezembro de 2019, que “Institui o Programa de Melhoria na Qualidade de Ensino por Excelência”, às Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual (PP, 2021, p. 136).

Esse projeto é de cunho interdisciplinar e na versão do referido ano tinha como tema: “Educação, escola e transformação social,” realizado com os estudantes das turmas dos 3º ano do Ensino Médio e desenvolvidos pelas disciplinas de Língua Portuguesa, História, Filosofia e Sociologia.

O Projeto Institucional – O Uso Consciente da Internet; Projeto Institucional: leitura, passaporte para o mundo em consonância com o Projeto Estadual Dia de Ler. Todo dia! Projeto de Leitura em Sala; Os demais projetos constados no PP (2021) foram interrompidos devido ao isolamento social, tais como: Projeto SAI – Sistema de Avaliação Interna; Projeto Empreendedorismo na Escola: Descobrir novos talentos; Projeto Institucional: aluno monitor – contribuindo para o ensino-aprendizagem; Projeto Mirando Outros Rastros; Projeto AFROFEST; Projeto Mostra de Talento em consonância com o Projeto FERA (Festival Estudantil Rondoniense de Artes); Projeto Momento Cívico – a pátria somos nós; dentre outros (PP, 2021).

Sobre os estudantes com necessidade especiais segundo PPP (2019, s/p):

O estabelecimento oferece um atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais, por meio da Sala de Recursos Multifuncional com atividades no turno oposto ao da matrícula do aluno.

Em suma, é possível observar através da pesquisa documental do Projeto Político Pedagógico, 2019 e do Projeto Pedagógico, 2021 que são momentos distintos da vida educacional da EEEFM Juscelino Kubitschek, ou seja, aulas presenciais e durante o “ensino” remoto, demonstrando que parte significativa sofre a exclusão da internet ou tendo acesso parcial a mesma.

4.2 Plataforma Qedu

A Qedu, é uma plataforma que contém os dados gerais sobre a educação brasileira e nesse caso específico traremos as informações a partir do ano de 2019. É importante mencionar que os dados apresentados devem ser interpretados de maneira crítica, pois ao fazer uma análise

entre os resultados dessa fonte, observando na prática o contexto da EEEFM JK. Qedu (2022) mostra que segundo o Censo Escolar os números de matriculados do Ensino Médio foram: 245 matrículas ano de 2019, 264 matrículas em 2020 e em 2021 foram 258 matrículas nesse nível de ensino. No momento da pesquisa não havendo na plataforma Qedu os dados de 2022.

Quanto a taxa de rendimento no ano de 2019 o EM apresentou: 9% ou vinte e duas reprovações, 0,9% ou dois abandonos e 90,1% ou 221 aprovações. No ano de 2020, na vigência do Ensino Remoto, tem-se 100% de aprovações sem constar abandono ou reprovação, não constando os dados de 2021 (QEDU, 2022).

Sobre o aprendizado do 3º ano do Ensino Médio, no ano de 2019, os dados apresentam aproveitamento de 50% em Língua Portuguesa e de 4% e em Matemática. No entanto, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB da escola JK em 2019 foi de 4,7 pontos avançando 0,5 pontos em relação ao biênio anterior superando a média projetada que era de 4,4. No Sistema e Avaliação da Educação Básica – SAEB, neste quesito a escola se encontrava no nível básico. Qedu (2022) No Exame Nacional do Ensino Médio ENEM, a escola apresenta os seguintes dados em 2019: Ciências Humanas: 519 pontos; Ciências da Natureza: 462 pontos; Linguagem e Códigos: 527 pontos; Matemática: 503 pontos e Redação: 627 pontos, totalizando 503 pontos, sendo a média geral excluindo a redação.

Diante dos dados apresentados pela plataforma chama-nos atenção a baixa participação dos formandos do Ensino Médio no ENEM, segundo Qedu (2022), apenas 57 % representados por 29 alunos fizeram o exame ainda no ensino presencial. Como a plataforma não apresenta os resultados do ENEM de 2020 e 2021, podemos inferir a possibilidade de diminuição da taxa de participação do alunado, ou seja, período de “ensino” remoto.

Sobre o IDEB/2021, era projetado para 4,6 pontos, não consta dados na plataforma Qedu e dificulta uma análise sobre o “ensino” remoto. Por outro lado, não expõe o resultado de ENEM 2020 e 2021, o número de matrícula de 2022, aguardando o Censo Escolar do referido ano.

Sobre a taxa de rendimento por etapa escolar, resta alguns questionamentos, pois de acordo com os dados de 2019, o IBGE (2020, s/p) a nível de país “O atraso ou abandono escolar atingia [...] 28,6% das pessoas de 15 a 17 anos” e Puente (2021) em sua matéria no jornal na Rede de Notícias a Cabo - CNN/Brasil divulgou que em 2019 a taxa de evasão escolar no Brasil era de 7,1% e 4,4% em 2021, um contingente de 407 mil jovens, sendo o EM a etapa do ensino básico que contém um dos maiores índices de evasão (abandono)

escolar. No entanto, contrariando taxas nacionais a EEEFM JK seria exceção ou há formas de tornar esse evento invisível.

4.3 As diferentes expectativas dos discentes sobre os estudos universitários antes e após “ensino” remoto desde a perspectiva EMIC...

A fase etária transitória da juventude vem carregada de novas responsabilidades, essas que envolvem decisões que podem estar relacionada ao que fazer com o estudo, profissão e relações sociais que se efetivarão a partir do que foi decidido. Para Branco (2003, p. 25) a juventude é um período que “[...] coloca os sujeitos sob novos olhares sociais, que interfere nas suas ações e psiquismo.” Por outro lado, o mundo moderno está estritamente ligado ao que Bauman (2001) chamou de liquidez nas relações sociais.

Ao perceber que tudo é transitório os jovens egressos e concluintes do ensino médio da escola JK se depararam com dois momentos distintos da história: os egressos do ano de 2019 frequentaram os estudos presenciais, já os egressos de 2020 e 2021 e formandos de 2022, passaram pela experiência da educação presencial para o “ensino” remoto.

Intricados nessa realidade, Freire (2013, p. 12) orienta que: “É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele.” O que leva a refletir qual posição ocupo nesse mundo, nessa engrenagem que se chama sociedade e a expectativa dos discentes sobre a universidade é uma das maneiras de posicionar-se no mundo. Nessa direção o entrevistado¹⁴ Antônio egresso de 2019 explica que:

Eu não tinha expectativa de cursar ensino superior, eu preferia estudar para passar num concurso público e seguir no rumo da empresa pública, aí..., mas como não consegui, tipo assim, fiz o ENEM tive uma nota consideravelmente boa no ENEM e aí me ofereceram faculdade gratuita aí eu ingressei na faculdade e curso Administração, tô no terceiro semestre.

O estudo universitário fica em segundo plano, pois os filhos da classe trabalhadora não possuem condições econômicas compatíveis para dedicar-se em tempo integral a sua formação intelectual, Durkheim (2011) reafirmando que a educação deve ser diferenciada para os diferentes segmentos da sociedade, essa visão positivista do autor diz respeito a limitar a educação para a classe mencionada e que a universidade não é para todos.

¹⁴ Queremos esclarecer que as falas dos entrevistados destacaremos em itálico para diferenciar do que seja citação e para melhor visibilidade. Bem como poderão conter marcas da oralidade.

No entanto, o debate poderia ser outro, a sociedade precisa discutir como dá suporte para os jovens fazerem a formação desejada. Diferente disso, a decisão do que cursar fica a cargo do que surgir como possibilidade e com isso as faculdades privadas ganham campo na formação de boa parte da juventude, pois combinar estudo e trabalho renumerado com carga horária definida, muitas das vezes fica impossível e se apresenta de forma excludente para o ingresso à universidade. Por outro lado, ocupar estes espaços seja o ensino superior privado ou público é uma forma de resistir as investidas do sistema na exclusão de grande parte dos jovens.

Numa visão que se aproxima de Freire (2013, p. 12) “[...] poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo [...]” na entrevista prestada pelo egresso Carlinho, formando do ano de 2021 compartilha que:

Sempre tive vontade de me manter estudando, tipo..., mas não sabia o que, por causa da questão de exercer, tipo essa função, tipo, eu gosto de aprender uma coisa nova, tudo mais, tipo..., muitas vezes tipo... você vai fazer uma faculdade, tipo..., você vai ter que exercer aquilo... Sempre tive medo dessa parte, tipo..., da ideia de que tenho que aprender isso pra mim poder exercer e para eu ir para o mercado de trabalho – tipo, tem muito essa pressão. Então tipo..., você teria que fazer um curso bom, para ter uma profissão boa, não que exista cursos bons ou ruins, tipo..., tá relacionado ao que a profissão possa pagar mais ou menos.

O entrevistado questiona a educação para o mercado de trabalho, algo fundamentado nos interesses do sistema econômico vigente. Para ele, o estudo deve estar para além do trabalho, voltado para o propósito da satisfação humana. Freire (2013, p. 13) contribui ao afirmar ser “[...] exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade [...]” que se impõe como determinado sobre a vida dos jovens.

Romper com o que Freire (2011, p. 67) chamou de “ideologia dominante” da “cultura” da educação para o mercado do trabalho, o “status social” de um curso “bem aceito” pela sociedade e o estudo fragmentado, é uma proposição do pesquisado, que mesmo tendo dificuldade para transpor o sistema, sabe dizer o que não quer para si, até mesmo combatendo o modelo educacional.

Diante do exposto do entrevistado Carlinho e outros estudantes comentam sobre o desejo de cursarem a universidade e o curso escolhido como por exemplo o entrevistado Aldair egresso formando em 2021. Segundo ele *“Tinha sim. Era cursar Licenciatura em História.”* Uma decisão voltada para a educação. Para Freire (2011, p. 96) “[...] a compreensão da história como possibilidade [...]” de desenvolver o conhecimento não apenas para si, mas com o intuito de ser um multiplicador e exercer o que foi sua inspiração durante anos de formação do ensino básico, a atuação do educador.

A entrevistada Mariana concluinte do ensino básico em 2022 expõe que: *“Antes da pandemia eu ainda não tinha planejado nada, eu não pensava muita coisa sobre isso não, ficava muito em dúvida, eu não sabia o que eu queria.”* Demonstrando que decidir o curso torna-se desafiador para muitos jovens, visto que ainda se encontrava no início do Ensino Médio. Dessa forma, fica clara que a decisão pessoal em muitas vezes solitária sobre a graduação demonstra o fechamento de um ciclo de vida o que seria implicitamente um “rito de iniciação” para a vida adulta em nossa sociedade explicada por Branco (2003, p. 25) “[...] a passagem da dependência infantil para a autonomia da idade adulta” e que reflete nas palavras da próxima participante da pesquisa.

A entrevistada Karolina informa que *“Eu... hoje eu ainda tenho dúvida assim sobre a questão de que curso fazer e onde fazer, porque a opção pra mim seria medicina, mas é muito longe pra mim.”* Sendo assim, expõe um misto de certeza e incertezas, um dilema vivenciado pelo estudante em realizar um curso desejado e ficar longe de seus familiares, pois na região o curso de medicina é oferecido pelas faculdades particulares e representa custo altíssimo e a outra opção bem usual por aqui (Rondônia) é pleitear os estudos da área na Bolívia.

A entrevistada Gleice egressa do ano de 2020 compartilha sua expectativa em relação ao estudo universitário durante o ensino presencial que a conduziu para um intenso período de pesquisa:

Então, eu queria cursar o ensino superior, só não sabia qual curso exatamente que eu queria, mas eu tinha uma perspectiva, mas eu era assim. Há... tipo querendo mais assim vamos ver o que vai dar, aí eu me achei, fui pesquisando curso, pesquisei as faculdades, fiz os vestibulares em duas faculdades. Aí... tinha que escolher um curso né. Aí eu falei e agora, eu não sei qual curso que eu quero cursar (risos) e assim pesquisei na internet e me encontrei, assim no Direito. Porque ... eu vi que direito não é só tirar bandido da cadeia, existe muitas áreas do direito que eu vejo que seja excepcional na vida de cada uma das pessoas que precisam.

Ainda na dúvida revelando assim sua insegurança, mas que após perceber a abrangência do Direito decidiu por ele, mas apenas por esse motivo e Nogueira (2014, p. 36) afirma que: *“Os indivíduos capazes de produzir bens culturais tidos como superiores teriam maior facilidade para alcançar ou se manter na posição mais alta da estrutura social.”* Direito é um curso que revela um certo status social e melhor ganho aquisitivo sendo um curso voltado para uma classe social economicamente mais privilegiada.

Já o entrevistado Israel revela que:

Eu havia, eu tenho, eu quero cursar o ensino superior, eu ainda não me decidi o que que eu vou fazer que graduação, mas eu ainda quero e continua né, eu não tenho, ainda tenho essa dúvida do que que eu vou fazer, agora no terceiro ano vou ter que me o vira logo.

No contexto geral a pesquisa apresenta a insegurança dos pesquisados em tomar decisão sobre a formação futura por motivos que estão relacionadas à fase de transição que é debatido pelos cientistas sociais e Balandier (1976, p. 69) contribui dizendo que “[...] os jovens vivem sua situação com crescente insegurança [...]” também estando relacionado à dúvida em conseguir notas excelentes no ENEM para conquistar uma vaga na universidade pública ou uma bolsa de estudos e a instabilidade financeira para custear o estudo universitário, visto que grande parte dos jovens encontram dificuldade de se inserir no mercado de trabalho e a família não possui condições para dar suporte aos mesmo.

A partir de 17 de março de 2020, ocorreu uma mudança estrutural causada pela pandemia da COVID-19 em todos os setores da sociedade, podendo destacar o setor educacional que ficou marcado pela modalidade “ensino” remoto.

Podemos observar que após o “ensino” remoto, houve mudanças nas expectativas na formação dos universitários, ou seja, durante o isolamento social os egressos de 2019 – 2021 e os estudantes do 3º ano do Ensino Médio de 2022, continuaram suas reflexões e análises das possibilidades econômicas para projetarem seus estudos futuros. O entrevistado Antônio nos conta que:

Mudou, porque não tinha expectativas de fazer uma graduação e hoje estou cursando. Estou cursando graduação. No começo não era o curso que eu desejava, porém como comecei trabalhar ao mesmo tempo, acabou que ele serviu muito bem, porque, porque eu preciso e complementa o trabalho que exerço. Se tornando um ótimo curso.

Condicionado pelo mercado de trabalho e as condições financeiras, está cursando, mas não o curso desejado, e sim, o que lhes ofereceram gratuidade.

Sobre as dificuldades que visualizou ou visualiza para fazer o curso desejado o pesquisado explicou que:

Sim, teve dificuldade sim, deixa ver como vou explicar... tipo assim é ... poucas oportunidades digamos assim, pra ingressar na faculdade que você deseja, poucas vagas, exemplo: duas vagas para quem tiver a melhor nota do ENEM. Eu tirei no ENEM, minha média foi 725 pontos coisa assim.

A pouca oportunidade mencionada na entrevista, tendo como consequência ficar distante de um curso universitário, significa, ficar sem fazer um curso de graduação, e por isso, ingressou

na graduação após um ano de se despedir do ensino básico. Nesse sentido, é perceptível que essa forma avaliativa do ENEM, explica Freire (2005, p. 71) a “concepção bancária” da educação que não consegue comprovar o real conhecimento do discente.

O egresso pesquisado Carlinho, diz que sua expectativa: *“Mudou, pois ainda não iniciei a graduação por dificuldades financeiras. Preciso trabalhar e o salário não dá conta do custo de vida e investimento na graduação.”* Na ausência de condições objetivas para dar continuidade aos estudos e de políticas públicas eficazes Guattari & Rolnik (1986, p. 148) expõe que: *“O Estado assistencial começa pela organização de uma segregação que empurra, para fora dos círculos econômicos, uma parte considerável da população.”* E posterior a isso, a ineficácia por parte dessas políticas públicas que não chegam a todos os segregados leva a compor o grupo dos invisibilizados socialmente, que como o pesquisado não chegam nem sequer a participar da seleção (ENEM) para chegar à universidade com receio de não conquistarem uma bolsa de estudos.

Cabendo salientar que é uma realidade da maioria do grupo pesquisado. Sobre as dificuldades que visualizou para realizar os estudos universitário o mesmo responde:

Não fiz o ENEM porque não tive acesso à informação para fazer a isenção da taxa do ENEM e não pude fazer a inscrição e não tenho renda para fazer um curso na faculdade privada. A ausência do ENEM não possibilitou minha entrada no curso superior, acredito se não fosse isso estaria na faculdade.

Comprovando a dificuldade de acesso a um programa educacional, considerado a porta de entrada para a universidade ao não ter acesso às informações básicas, como a mudança no período de isenção da taxa (iniciada aproximadamente em 2018) é realizada um mês antes da data da inscrição dificultando o acesso à avaliação.

Ainda sobre as mudanças nas expectativas o entrevistado Aldair mostra que: *“Não mudou em termos de curso, mas estou no ensino privado. Esse é o curso que eu desejava, mas só consegui iniciar em maio de 2022, devido não ter feito a prova do ENEM, fiz o vestibular”.*

Podendo evidenciar que o número de alunos da escola JK que realizaram a avaliação em 2019 foi pouco mais de 50% e no período do isolamento social devido à pandemia do COVID-19 dificultou inclusive o acesso a informações e o incentivo por parte da instituição escolar.

Sobre as dificuldades de conquistar a vaga do curso desejado o pesquisado contribui:

Acho que foi eu me concentrar bastante nos estudos né... porque essa parte remota, ajuda porque tá num momento de pandemia, a gente praticamente tá num momento de pandemia, só que por outro lado, complica que é a questão das dívidas essas coisas assim que a gente precisa desenvolvem quando está presencial.

A prova que houve dificuldade com o aprendizado pelo “ensino” remoto foi que a modalidade de ensino não se mostrou eficaz em termos de aprendizagem segundo Saviani & Galvão (2021, p. 42) ressalta que é uma relação distante, fria por se dar apenas por ferramentas tecnológicas. É esvaziada principalmente por impossibilitar a realização do trabalho pedagógico sério, efetivo que tenha condições de aprofundar nos debates, “uma vez que essa modalidade não comporta aulas que se valham de diferentes formas de abordagem e que tenham professores e alunos com os mesmos espaços, tempos e compartilhamentos da educação presencial.” Mesmo havendo um esforço de realizar um trabalho que se aproximasse do discente, não obtivemos grande sucesso.

A entrevistada Mariana expressa que: *“Foi depois do início da pandemia que eu consegui ver o que eu queria, como trabalhei com minha irmã num consultório odontológico foi que eu vi que gostava daquilo. Agora eu tenho em mente o que eu quero fazer.”* Como nas palavras da entrevistada ela passa a visualizar o curso a partir do trabalho que exerceu durante o período de isolamento social ressaltando que conciliar trabalho e estudos se tornou uma prática muito cedo na vida dos jovens, filhos de trabalhadores. No entanto, a pesquisada ao falar sobre os desafios que enfrentará pra conquistar a vaga do curso desejado expõe as defasagens do “ensino” remoto e a volta ao ensino presencial e o ENEM:

O ensino remoto porque no ensino remoto minhas notas caíram muito, já agora nesse ano que voltei presencial voltaram a subi de novo, talvez se eu tivesse todo esse tempo presencial teria... taria melhor do que... agora no caso, acho que teria menos dificuldades. Senti defasagem dos conteúdos, bastante conteúdo eu senti bastante dificuldade, eu não conseguia cumprir. No curso que eu quero... o ENEM é uma dificuldade pra mim. Porque eu dependo do ENEM segui minha faculdade, então no momento está sendo algo que...Porque eu acho que é uma prova muito difícil, nem todo mundo consegue e... a faculdade o curso que eu quero fazer é... exige uma média um pouco alta, então eu tenho receio.

A comparação que vemos acima evidencia a necessidade das aulas presenciais que segundo Seffner (2021) o intercâmbio entre os envolvidos no processo educacional tem lugar importantíssimo na aquisição da emancipação intelectual juvenil, que contribui visualizando novas perspectivas.

Nas palavras de Karolina, a expectativa em relação ao estudo universitário não mudou, pois ela continua: *“Não, continua desse jeito, ainda não tem nada definido.”* Mas, retoma uma preocupação em conseguir uma boa pontuação no ENEM: *“Eu acho que talvez a falta de tempo*

pra dedicar os estudos pra conseguir uma boa nota no ENEM”, lembrando que o curso desejado é bastante concorrido no país. E complementa dizendo que:

Eu acho que talvez a falta de tempo pra dedicar os estudos pra conseguir uma boa nota no ENEM, porque a questão das atividades da escola mesmo talvez acaba atrapalhando um pouco os estudos para o ENEM, não sobra muito tempo. Então eu acho que, não sei se ainda tô preparada pra conseguir uma boa nota.

A contradição que a entrevistada revela é devido ao programa Revisa Mais ENEM, uma plataforma virtual que o governo estadual contratou desde 2017, iniciando gradativo com o 3º ano do Ensino Médio e posterior implantando nos outros anos do ensino. Esse preparatório para o exame nacional são aulas gravadas com banco de questionários e que trazem também simulados periódicos com redação para estudante perceber as lacunas do seu conhecimento.

Todavia, esse programa reúne críticas, uma dela está ligada a forma de investir em educação valorizando as empresas terceirizadas do setor; outra é que o professor com carga horária extensa de trabalho (um contrato de 40 horas semanais, o mesmo possui 32 aulas e 5 horas para planejamento e 8 horas de formação continuada, além das questões burocráticas que não são poucas), é exigido o acompanhamento dos alunos nessa plataforma, a qual enfrenta resistência por parte dos estudantes, pois teriam que se dedicar em tempo integral a mesma, sendo que boa parte deles estudam e no contraturno trabalham, provando assim ser controverso. Essa ferramenta oferecida pelo governo do estado é mais uma decisão sem discussão com os envolvidos na prática educacional.

A egressa do ano de 2020 denominada Gleice, que estava no último ano da educação básica confirma a mudança na sua expectativa universitária e compartilha sua realidade:

Mudou, porque eu vi que muitas pessoas assim que não, não tinham uma graduação, não tinha do que viver, parou de trabalhar, todo mundo parou de trabalhar, mas assim foi mais sofrido pra quem... pra o vendedor ambulante que não tinha perspectiva, não tinha escolaridade, não tinha nada, acredito... todo mundo foi afetado, mas acredito que essas pessoas que não tinham o ensino fundamental, ensino médio sofreram muito mais e isso assim, eu vendo as pessoas as vezes tem direito de alguma coisa e não sabe, deixa seu direito ser esquecido por não saber, não ter conhecimento, ser leiga no assunto e assim vendo o que aconteceu durante a pandemia toda me decidi, falei assim não... é isso que eu realmente quero. Saber dos meus direitos, saber dos direitos do próximo pra eu poder de alguma forma ajudar.

A sua decisão pelo curso foi tomada mediante alteridade na observação social, quando se intensificava a contaminação pelo COVID-19. Analisou as dificuldades de as pessoas conseguirem sobreviver durante as medidas de isolamento social, mas também nas palavras da

egressa, a insegurança das pessoas que possui pouco estudo e se obrigam ao trabalho precarizado, uma realidade bem atual no país, hoje endossada pela desregulamentação do trabalho conhecida como Reforma Trabalhista de 2017.

A egressa supracitada confirma estar cursando a graduação: “*Sim, curso Direito no ensino privado, iniciando o quarto semestre*” e avalia as principais dificuldade que enfrentou para conquistar essa vaga do curso:

É... grande quantidade, alunos assim que pagava curso de mil, mil e duzentos reais pra fazer um vestibular e competir vaga comigo. Tipo eu de uma família humilde não tenho dinheiro para pagar um curso de mil, mil e poucos reais, aí assim... sempre estudei, estudava assim no youtube e tal, aí chegava aqueles alunos pra fazer o vestibular comigo que já tava realmente preparado e eu com o básico aí. E era muitos do direito, medicina é uns cursos assim muito... desejado e tem muito... quando eu fiz, muitos alunos conseguiram uma bolsa completa... aí eu consegui a metade, consegui cinquenta por cento da bolsa. Fiz o ENEM, mas aí eu consegui pelo vestibular da faculdade os cinquenta por cento. Pela nota do ENEM eu não consegui.

Para a entrevistada a concorrência desigual, ou seja, competir com quem vinha a mais tempo pagando cursinhos preparatórios específicos para a área do Direito, tendo em vista que esses alunos pertencem a uma classe com poder aquisitivo significativo, diante desta situação, fica explicado o motivo da concorrência do curso supracitado. Além do mais, expõe a situação econômica que é insuficiente para dar conta das mensalidades do curso. Porém, filha de camponeses que são criados resistindo à exclusão, prova que é capaz e conquista cinquenta por cento da bolsa de estudo.

Após o “ensino” remoto as mudanças nas expectativas dos estudos universitários o pesquisado Israel colocou que:

Depois do ensino remoto, a gente fica, ficou meio à deriva né, porque... meio que desincentivou um pouco a busca do da graduação, porque a gente teve uma descompensação né, a gente meio que não foi com aquela mesma frequência de estudo de ensino até o terceiro ano, deu impressão de que a gente vai sair no terceiro ano sem a capacidade do que as pessoas saíam antigamente isso desincentiva um pouco entrar numa graduação.

Em termos de conhecimento o entrevistado coloca em dúvida seu aprendizado, pois a conjuntura vivenciada pela educação institucionalizadas no Brasil não é habitual (PESTANA & KASSAR, 2021) e se sente inseguro quanto sua nota no ENEM para pleitear um curso universitário nas entrelinhas a decisão pelo curso universitário será a nota do ENEM quem vai decidir. Portanto reafirma em suas palavras que:

É... o ENEM é um... meio, só que um meio acho que ainda é bem complicado de conseguir um desconto uma vaga né, já condição financeira não é ruim, mas não é também das melhores com certeza, então isso não ajudaria muito a conseguir uma vaga. Por mim mesmo, se eu fosse dizer que pelo meu aprendizado e muito tempo de ensino remoto, eu digo que eu não teria mais a mesma capacidade de conseguir uma vaga através do meu próprio esforço né para conseguir uma graduação.

Vivemos numa sociedade capitalista e a fala do entrevistado expressou as consequências de um sistema educacional que está a serviço desse modo de produção, estando fundamentado na meritocracia. Caso não conseguir se inserir na universidade ou até mesmo no tão falado mercado de trabalho, o sistema não é parte responsável, pois ofereceu a educação, o “ensino” remoto e tiramos do Estado a carga do fracasso do estudante.

Para tanto, na reflexão de Nogueira (2014, p.14) que trata da teoria de Bourdieu sobre a educação, explica que: “[...] perdeu o papel de que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais.”

Em suma é notável de acordo com as citações acima que principalmente essa geração de alunos da classe trabalhadora vem sofrendo com as inúmeras lacunas do aprendizado, provocadas pela ausência das políticas públicas que deveriam ter como prioridade construir ferramentas para oportunizar o acesso ao ensino superior independente da classe social sobre a qual o indivíduo pertença.

4.4 Perspectiva ETIC da pesquisa enquanto professora

Seria impossível falarmos da perspectiva da pesquisa enquanto professora da EEEFM Juscelino Kubistchek, sem mencionar o papel dessa escola na formação da pesquisadora. No ano de 1989, quando migramos para o município de Santa Luzia D’Oeste – RO, a instituição já fazia parte da história local onde foi matriculada na 5ª série do Ensino Fundamental II.

A escola em estudo com grande número de alunos, para sua estrutura que era formada por uma construção de madeira, possuía quatro pavilhões, sem refeitório e os banheiros eram mictórios que ficavam distante da estrutura escolar. Relacionado ao funcionamento, ocorria da seguinte maneira, sendo utilizado os três turnos: matutino, vespertino e noturno.

Nesse ambiente escolar mencionado acima, enfrentamos dificuldades em adaptação, pois a mesma, não possuía uma política de acolhimento às diferentes culturas que naquele espaço se encontravam. Por outro lado, as decisões eram tomadas por uma “elite” santaluziense a qual exigia uniforme (camiseta cor branca e saia rodada acima do joelho - para as meninas) que não condiziam com as condições de grande parte das famílias, fortalecendo a evasão escolar (desisti

dos estudos por três anos consecutivos, pois não tinha dinheiro para adquirir o uniforme exigido, onde muitas vezes eu e demais colegas fomos mandados de volta para casa por não cumprir as “exigências da elite”).

A metodologia influenciada pelo modelo autoritário e tradicionalista advindo do modelo da educação militar que imperava o depósito de conteúdo (FREIRE, 2005). As avaliações eram orais e escritas, repetindo fielmente o que o professor havia dito (a famosa decoreba). No quadro de professores apenas um professor possuía a formação em licenciatura.

Após a conclusão do Ensino Fundamental II, me afastei aproximadamente duas décadas da escola JK, pois minha filha passa a fazer parte do quadro de alunos e volto o olhar agora na condição de mãe, pai e responsável. Nesse outro contexto, muita coisa mudou, estrutura, organização pedagógica e metodologia mais acolhedoras e centrada no aluno.

Em 2015, passo a fazer parte do quadro de funcionários da escola por meio do concurso público realizado no ano 2010, onde fui acolhida como profissional na área da pedagogia e posteriormente como licenciada em Sociologia. Nesse quadro sou trabalhadora, mãe, pai e responsável pela formação de alunos e alunas da EEEFM Juscelino Kubistchek, torno-me pesquisadora.

Nesta convivência diária considero que os alunos do Ensino Médio da escola JK no ano que antecede o isolamento social, ou seja, 2019 possuíam bom rendimento principalmente devido à interação permanente dos estudantes com colegas, o corpo docente e efetivamente os professores; a relação escola e família se fazia em boa medida. Por outro lado, tinham horários definidos para estarem presentes na escola e atividades extraclasse que lhes eram devidamente exigidas, nesse constante conviver nas dependências da escola se materializava a função social que contribuiu diretamente para bons resultados.

Quanto à internet interna da escola JK, não possuía adequada capacidade para dar conta da demanda, se tornando um desafio constante para elaborar e executar atividades com os estudantes no laboratório de informática. No saguão da escola, o sinal também era precário e esse espaço representava para alguns como o único local de acesso à internet. Essa reflexão se estende ao alunado, pois a internet por meio de dados móveis e mesmo via rádio dependendo da qualidade do sinal que interrompe frequentemente ou demora a carregar a página de atividades não é garantia de acesso com qualidade.

Em relação as expectativas aos estudos universitários em 2019, próximo de cinquenta por cento dos estudantes concluintes faziam a prova do ENEM e buscavam se engajar em uma graduação. Por isso, as vagas de cursos oferecidos pela universidade pública eram concorridas

e logo se esgotavam, fazendo com que as faculdades privadas fossem uma opção e ao não conquistarem a bolsa de estudos parte dos mesmos se via excluído tendo que postergar seus sonhos do curso superior ou até mesmo eliminá-lo.

No mês de março de 2020, a realidade escolar sofreu uma mudança radical com a necessidade do isolamento social para a garantia da vida, mediante a falta de estratégia e políticas eficazes por parte das esferas governamentais, levou principalmente a saúde e a educação a sofrerem um desastre com resultados e sequelas que serão sentidas nas próximas décadas. Para tanto, como “alternativa” organizou-se o “ensino” emergencial.

O “ensino” remoto pautado na angústia e pela imposição devido ausência de um debate junto à comunidade escolar, provou que os trabalhadores em educação se adaptaram de maneira exaustiva à nova modalidade de “ensino”. Porém, a chamada formação continuada oferecida pela SEDUC é deficitária. Aprender a “toque de caixa” a utilizar constantemente o *notebook*, *plataforma Classroom*, *Google Meet* e ainda preparar atividades impressas em jornadas extensivas e exaustiva transformando a residência em local de trabalho, foram desafios para todos da educação.

Apesar das constantes mudanças que a globalização, a internet nos proporcionam na atualidade, as mudanças causadas no contexto do isolamento social na educação foram abruptas, fazendo com que essa geração de jovens do Ensino Médio, tornassem-se os protagonistas de uma história nunca vivenciada nesta proporção antes.

Havia uma expectativa em torno das habilidades dos alunos em relação ao comando das ferramentas de informação e comunicação. Partíamos do pressuposto que possuíam um domínio básico, o “ensino” remoto provou que expectativa era em parte falaciosa, mostrando que a desenvoltura dos estudantes com celular, *smartphone*, *tablet*, dentre outros estava relacionado apenas a rede social pela internet e jogos.

Para o alunado, o “ensino” remoto, representou ausência do professor, dúvidas que não eram debatidas e sanadas, futuro educacional inserto e déficit de conhecimento. Até mesmo aqueles estudantes que tinha acesso à internet e a Tecnologia Digital de Informação e Comunicação – TDIC, enfrentou dificuldades em relação à aprendizagem.

Com relação à organização e planejamento familiar, nota-se de acordo com a pesquisa, a família em suas várias composições e contextos, ou seja, para além da família nuclear, as condições de classe e residência na cidade e no campo. É importante observar que são filhos da classe trabalhadora e que ao ser a casa, a residência seu único local de estudo era necessário um

planejamento familiar, o que em partes não foi possível devido aos responsáveis passar grande parte do seu dia no trabalho.

Então a responsabilidade foi lançada para o aluno, que mesmo sabendo de suas obrigações não se sentiu estimulado ao estudo e, parte tiveram que enfrentar a dura realidade do trabalho pesado como servente de pedreiro, diaristas, trabalhador do campo, dentre outros, o que agravou ainda mais o aprendizado, ressaltando que o trabalho na faixa etária dos estudantes do Ensino Médio se tornou ainda mais evidente nesse contexto.

Numa retrospectiva desse período, em termos de educação, é inegável afirmar que não houve aprendizado, tivemos diversas habilidades desenvolvidas de acordo com as questões objetivas de cada estudante, mas que não vão de encontro com as cobranças das avaliações internas e externas, assim como no ENEM, dentre outros.

Como o sistema educacional está organizado na expectativa profissional e não faz grande menções a satisfação pessoal, que é reflexo do sistema capitalista. Dessa forma as avaliações são as medidas para se dimensionar se a educação foi boa ou ruim e, vimos o fracasso que foi o “ensino” remoto, porque precisamos do outro como medida do Eu, seja o colega de classe, seja o professor, principalmente na faixa etária do ensino básico, momento principal de formação do Eu (SAVIANI & GALVÃO, 2021).

A expectativa para os estudos universitário após o “ensino” remoto está muito ligada aos acontecimentos desse período. Estudantes se põe ansiosos e inseguros, o que não é algo apenas da fase de transição para a vida adulta, isso tem sido para além. Não puderam contar com a nota do ENEM para conquistar a vaga na universidade, e que nos fez perceber as limitações no aprendizado. Para tanto, a própria universidade mudou até o critério de seleção, passando ter como base o boletim escolar e mesmo assim precisa fazer várias chamadas.

CAPÍTULO V - CONCLUSÃO E RESULTADOS

5.1 A percepção de aprendizagem do estudante do Ensino Médio da EEEFM Juscelino Kubistchek antes do “ensino” remoto

Ao fazer uma reflexão de acordo com pesquisa realizada sobre a percepção da aprendizagem do estudante no ensino presencial da educação básica, nas estruturas da EEEFM Juscelino Kubistchek até 17 março de 2020, comparadas à mudança estrutural em decorrência da pandemia causada pela COVID-19, foi possível compreender a necessidade do processo educativo para a espécie humana, que ver-se obrigado a se adaptar de acordo com as mudanças históricas que ocorrem no contexto histórico da humanidade, Basso; Neto; Bezerra (2016) corroboram:

O homem não nasce homem. [...] Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem. [...] o trabalho educativo como a produção, em cada indivíduo singular, da humanidade que é produzida pelo conjunto dos homens ao longo da história (BASSO; NETO; BEZERRA, 2016, p.19).

O autor contribui para pensarmos o trabalho educativo centrado na diversidade e singularidade da aprendizagem de cada ser humano. Nesse contexto, o espaço escolar tem papel fundamental da humanização e transmissão da cultura. Diante desse cenário é perceptível e inegável que o espaço escolar é um local de encontro, de interação, de convivência, de diversidade, de conflitos e aprendizagens.

Para tanto, é necessário fazer um contraponto de análise onde abordaremos educação presencial, como mencionada anteriormente, que se caracteriza pela presença efetiva do professor e aluno no mesmo espaço ao mesmo tempo. Perguntado sobre a percepção de sua aprendizagem no ensino presencial Antônio responde que: *“Foi bom, porque sempre tinha a oportunidade de esclarecer as dúvidas rápido em tempo real, tendo uma duvidazinha era só perguntar, não é como no on-line que a gente tem que esperar a vez, as vezes o professor não é muito atencioso pra tirar as dúvidas da gente.”*

O entrevistado apresenta a importância do diálogo direto com o professor que segundo Freire (2011) se caracteriza como ato “dialógico” da educação.

Carlinho comenta que na sua avaliação:

Tipo, eu não sou um aluno que entregava todas as tarefas, mas acredito que eu conseguia aprender bem, eu tinha uma boa relação com meus professores, acho que era um dos preferidos. Daí, tipo... conseguia aprender bem, tinha uma boa capacidade. No ensino presencial é mais fácil de aprender principalmente pela presença do professor.

Nesse debate sobre a relevância incontestável do ensino presencial na educação básica que o entrevistado expôs, Saviani & Galvão (2021, p. 41) enfatizam que: “Não há, pois, uma forma exclusiva de ensinar e aprender” e a aprendizagem acontece de maneira diferenciada para cada indivíduo e a presença facilita este olhar do professor para com o aluno e possibilita adequar a metodologia empregada em sala de aula.

Nas palavras de Aldair o que significou a educação presencial que teve acesso até o 1º ano do Ensino Médio. Ele expõe que: “*Minha avaliação...vou dar como uma nota, a nota 10, porque durante o ensino presencial, conforme eu tinha muitas dúvidas durante a aula, eu tinha com quem conversar e debater, para aprender sobre aquele determinado conteúdo.*”

Nessa perspectiva, a nota atribuída a sua aprendizagem durante o ensino presencial é a nota 10 que corresponde a 100%, é claro que sua mensuração é de quem se percebeu como sujeito de aprendizagem que vivenciou a maior parte do Ensino Médio no vigor do “ensino” remoto que segundo Saviani & Galvão (2021) a aprendizagem se dá:

Na relação com o outro [...] esse “outro”, na escola, é o professor, pois possui as condições de identificar as pendências afetivo-cognitivas que precisam ser suplantadas e que podem promover o desenvolvimento (SAVIANI & GALVÃO, 2021, p. 42).

Estando assim explícito, o papel do professor foi bem lembrado por Aldair. Na percepção do aprendizado no ensino presencial, Mariana avalia que:

Pra mim, no meu caso era bom, porque a gente tinha que ir com os professores... alguém ali que estava nos ensinando sempre e tirar nossas dúvidas. Então acho que o presencial é bom por causa disso, a gente tem um horário fixo, o professor tá aí na nossa sala junto com a gente, ajudando, então pra mim essa seria uma diferença boa.

Além de confirmar as respostas dos demais entrevistado, Mariana apresenta novo aspecto que o “horário fixo” que está pré-determinado, definido por uma escolha da instituição escolar e pelo responsável do aluno, fazendo com que desde o Ensino Infantil organize uma rotina e compromisso para com estudo.

Enfim, toda sociedade reconhece como legítimo essa forma de organizar a educação escolarizada. Outro aspecto é a presença do professor em sala que atenderá especificamente aqueles estudantes, com planejamento organizado pensado para aquele público considerando peculiaridades de cada indivíduo que Saviani & Galvão (2021, p. 42) chamaram de “um trabalho pedagógico sério com o aprofundamento dos conteúdos de ensino.”

Karolina avalia sua aprendizagem no ensino presencial dizendo que: “*Eu acho que foi e é um ensino assim, bastante completo antes da pandemia e não tinha grande dificuldade, eu acho que foi e se tornou pior depois com a pandemia mesmo.*” Mencionando o ensino presencial com maior completude. Nesse caso é importante lembrar que representa os estudantes que vivenciaram mais de 60% do Ensino Médio através do “ensino” remoto e se sente insegura quanto ao futuro acadêmico. No entanto, percebemos que ao ter necessariamente acesso à modalidade remota do “ensino” a entrevistada expõe o que vem a comprovar Seffner (2021, p. 45): “É possível saber da importância da escolarização quando ela se vê interrompida ou seriamente prejudicada de acontecer nos termos em que habitualmente vinha sendo praticada.” E se confirma nas palavras de Gleice faz uma autoavaliação do seu aprendizado durante o ensino presencial:

Presencial? É... assim eu acredito que o rendimento presencial, em contato com outras pessoas, acaba ficando dinâmico e de fácil entendimento, diferente do EAD, que é você e você mesmo, olhando pra tela do computador, acho que acaba ficando um pouco chato e de difícil aprendizagem. Quando você tá em convívio com a sociedade, assim... com amigos que te fala, não... vamos fazer, vamos fazer dá certo e tal. É olhando o professor, o professor te orientando presencial, eu acredito que isso ser muito melhor. O ensino presencial é bom.

A convivência social, de extrema importância para o nosso desenvolvimento como ser humano e Vygotsky (2010, p. 114 *apud* SAVIANI & GALVÃO, 2021, p. 42) afirma que o desenvolvimento “das funções psicointelectuais superiores” estão diretamente ligadas ao desenvolvimento de atividades junto ao coletivo. Como seres culturais que somos Seffner (2021, p. 45) contribui dizendo que: “[...] os elementos que constituem a cultura escolar e o cotidiano escolar, a sensação de saudade e o forte sentimento de exclusão.” Deixaram lacunas tanto intelectuais como afetivas nos formandos de 2020.

Israel faz uma avaliação de sua aprendizagem no ensino presencial que não deixa dúvidas da sua eficácia como forma de desenvolvimento intelectual:

Nesse período, eu concluo que foi algo em comparação ao ensino remoto, assim... de alta qualidade porque até aquele instante a gente só havia o presencial, o presencial

foi de que sempre supriu nossa... nossas dúvidas, as nossas necessidades de aprender. Então ele, sempre... nunca deixou, nunca deixou a desejar, sempre cumpre o seu papel perfeitamente de ensinar. O presencial é ótimo, não tenho dúvida.

O entrevistado valoriza os questionamentos que surge na prática em sala de aula, é curioso, pois até mesmo com a dúvida expressa pelo outro, pode contribuir para ampliar o horizonte do aprender de todo um grupo e Freire (2011, p.10) contribui “Estudar não é o ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las.” Por outro lado, observamos um debate que Freire (1996, p. 35) expressa muito bem em sua obra *Pedagogia da autonomia*, sobre o pensar entre o velho e o novo expõe que: “O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua sendo novo”. O ensino presencial possui as características que o autor mencionou, continua sendo válido e novo superando o tempo e garantindo sua completude na interação professor-estudante e aprendizado.

Diante das entrevistas fica mais evidente que o ensino presencial, mesmo com desafios para superar o método tradicional muito presente ainda numa geração de professores, a forma que são aplicadas as verbas educacionais centrada na hierarquia e que desconsidera em parte as particularidades locais e amplia os trabalhos interdisciplinares. A escola pública presencial continua atraente e legítima para o ensino básico enfatizando o Ensino Médio.

5.2 A percepção de aprendizagem do estudante do Ensino Médio da EEEFM Juscelino Kubistchek após “ensino” remoto

Após a disseminação do COVID-19 por várias partes do mundo e os primeiros casos no Brasil, surge a necessidade de isolamento social, visto que os órgãos responsáveis como Organização Mundial da Saúde (OMS) e Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) ainda não tinha construído outros mecanismos eficazes para conter o vírus.

No país a modalidade “ensino” remoto, iniciou-se a partir de abril de 2020 e segundo Pestana & Kassir (2021, p. 28): “Esse fato surpreendeu professores(as), profissionais atuantes em todas as áreas das escolas, pais e responsáveis, e, sobretudo, os estudantes.”

Para o MEC o “ensino” remoto foi posto como forma de dar continuidade à educação escolarizada e uma alternativa imposta pela hierarquia educacional na preocupação de “garantir” a Constituição Federal que segundo Brasil (2016) em seu Art. 205. Institui ser:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2016, p.123).

Diante deste contexto, o presente estudo se fixou em torno da educação no que tange à percepção de aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio EEEFM Juscelino Kubistchek após a instalação do “ensino” remoto. O entrevistado Antônio é formando de 2019, portanto não participou dessa modalidade de ensino.

Segundo Carlinho a percepção de sua aprendizagem após a modalidade “ensino” remoto foi:

Acho que não, não se compara, acho que o presencial é muito melhor, eu aprendo mais fácil, tipo, é mais de boa quando tem esse diálogo frente a frente com o professor assim. Pelo celular, tipo é muito mais trabalho de casa. Essa questão de ter o professor lá pra conversar sobre os temas, essas coisas, da maneira que o professor ensinava, porque cada professor tem seu jeito de ensinar de cativar o aluno, e pela plataforma não era muito dessa forma, só as aulas do Google Meet. Aí tipo, na plataforma era, os textos, você lia os textos e ia pras questões. O ensino remoto demonstrou que o celular pode ser uma ferramenta, uma tecnologia utilizada dentro da escola em sala de aula. No ensino remoto tinha que ter havido formas de cativar a atenção do aluno, eu tenho TDAH, tenho dificuldade de fazer uma atividade que não vai me trazer uma gratificação imediata, era muito difícil para eu sentar e tentar aprender aquilo que estava proposto, deixava para a última hora, o fator da motivação estava muito maior por causa da urgência. Prefiro a aula presencial, da troca de ideia com o professor, era mais divertido, a gente aprendia mais, tinha os colegas para poder debater uma opinião diferente. A escola equipe pedagógica não chegou a saber que eu sou TDAH – esse déficit de atenção é bem comum entre os alunos, o que prejudicou muito com ensino remoto, talvez um dos principais motivos de ter tantos alunos atrasando as atividades, era muito difícil, ainda mais na era moderna a cada clique a gente tem uma gratificação, as gratificações são mais imediatas, ficando difícil para o aluno sentar e fazer as atividades.

De acordo com a entrevista com Carlinho, egresso do ano 2021, expôs uma série de situações que no “ensino” remoto não teve como dar uma resposta à altura e mostra que a modalidade foi ineficaz, que se agrava com o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Diante disso, segundo Freire & Pondé (2005, p. 476) estudos mostram que “A análise dos sintomas evidencia que a correlação entre déficit de atenção e problemas de aprendizagem foi positiva em 88,88% dos casos [...]” expõe a dimensão do desafio para a comunidade escolar da inclusão desses indivíduos com aprendizagem, mesmo em tempo de educação presencial. Por outro lado, a ausência de dados atualizados sobre o TDAH em tempos de isolamento social e “ensino” remoto, dão conta da invisibilidade dessa clientela pelas “autoridades” educacional no país. Todas as colocações do entrevistado provam o que, a educação por sua própria natureza deve ser presencial (SAVIANI & GALVÃO, 2021).

Para Pestana & Kassab (2021), a vivência docente, que no dia a dia apresenta inúmeras especificidades e variadas responsabilidades, com o tempo, viu-se o atenuar da conjuntura, evidenciando diversos desafios. Como por exemplo, ensinar o conteúdo acadêmico, e adicionar

diversas batalhas. Do contexto da aula presencial com variadas particularidades e características dos discentes, atualmente passa a ser indispensável assimilar as especificidades do estudante através da câmera do aparelho de celular/computador, se perdendo o olhar docente da psicomotricidade indispensável para o aprendizado.

Aldair fala da percepção de sua aprendizagem após o “ensino” remoto e dos desafios para compreender minimamente os conteúdos:

Foram dois anos de ensino remoto. Eu já daria... como uma nota também, como dei no ensino presencial, já daria a nota 7, é porque... igual eu disse no começo, a gente não tinha com quem conversar e tirar as dúvidas. Aí ... ou tinha que pesquisar no Google, quando tinha contato com o professor ficava mais fácil né ou tivesse nas aulas on-line, mas aí nessa parte, já é bem mais complicado.

Na avaliação do aprendizado o entrevistado aborda as dificuldades que enfrentou para conseguir sanar as dúvidas. Ao falar sobre as aulas *on-line* sente-se uma apreensão e com certo constrangimento esclarece que: “*durante o dia tinha que trabalhar*” e “*eu e meu irmão compartilhava o celular*”. A realidade de boa parte dos estudantes filhos da classe trabalhadora do ensino básico, que trabalham para contribuir com as despesas familiares. Por outro lado, entende-se por negligência um dos princípios educacionais da CF, Brasil (2016, p. 123) no seu (inciso I) trata da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.” Que nos leva a refletir em torno das políticas para o acesso ao “ensino” remoto.

E Mariana contribui com o debate expondo como ela percebe sua aprendizagem na modalidade remota:

Já no ensino remoto, tive dificuldade maior, que não era igual ao presencial, não foi da mesma forma, achei mais complicado. Eu não gostei do ensino remoto, ele foi bem difícil eu preferi o presencial. Além da distração, não tinha uma pessoa ali do seu lado no momento pra te ajudar o tempo que precisa, tinha os professores que estavam sempre à disposição, mas pra mim não era a mesma coisa, senti uma certa dificuldade, eu tinha dúvidas e as vezes naquele momento o professor não podia responder e depois de um tempo ele respondia, pra mim já era mais difícil.

Nas palavras de Mariana vê-se a importância da dinamicidade da sala de aula, do papel que o educador possui na vida do discente e da dialética constante nesse meio. Freire (1996, p.42) elucida: “Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor.” A educação se faz no contexto da dúvida, provando que o intercâmbio entre os envolvidos no processo educacional tem lugar importantíssimo na aquisição da emancipação intelectual juvenil, que contribui visualizando novas perspectivas,

Para Pestana & Kassar (2021) o “ensino” remoto privou tanto estudantes quanto professores da relação humana com a frieza da mediação virtual.

Sobre outra perspectiva, a autocobrança uma imposição do tempo moderno, Karolina faz uma análise da sua percepção de aprendizagem após o “ensino” remoto: *“Eu acho que tentei me esforçar pra aprender bastante, mas poderia ter sido melhor. Porque que nem teve... a questão que muitas matérias nem teve aula mesmo, era só aquela atividade, então ficou um ensino bem mais restrito do que poderia ter sido.”*

Mesmo assim, mediante as cobranças de boa pontuação do ENEM, a entrevistada percebe seu aprendizado insuficiente. Ao mencionar a escassez de conteúdo em algumas disciplinas disponibilizadas na plataforma *Classroom* e aulas no *Google Meet*, pode estar relacionado às questões objetivas de cada trabalhador, como por exemplo: dificuldade de manusear as ferramentas tecnológica, mas principalmente a qualidade das mesmas que não foram ajustadas para adaptação ao modelo de ensino vigente.

Gleice expressa que na sua percepção foi: *“Regular, eu consegui desenvolver, mas eu acredito que se fosse presencial, tanto pra nota do ENEM eu teria sido melhor.”* Mas, não alcança o aprendizado do presencial e complementa a resposta que *“eu usava mais o computador”* em contraposição ao uso do celular como ferramenta de estudo o que faz em boa medida, a diferença.

Porém, com uma reflexão profunda Israel comenta sobre sua percepção de aprendizado após o “ensino” remoto:

No ensino médio, com o ensino remoto não foi bom, teve o primeiro ano e segundo ano que foi cem por cento ensino remoto né. começou no terceiro ano o presencial, mas não teve aproveitamento praticamente quase nenhum em algumas matérias né. em outras matérias que tinham professores mais dedicados com certeza teve um aproveitamento, mas ainda era pouco em comparação ensino presencial.

E argumenta que:

Esclarecimento de dúvida, o diálogo, questão de você tá com o professor ali na hora, você tem mais afinidade e ocorre o aprendizado digamos, que você olha no olho da pessoa, ela sente, ela percebe que você tem uma dúvida, ela esclarece mesmo às vezes sem você perguntar, pode ser uma questão que eu gosto muito do ensino presencial.

O entrevistado manifesta sua avaliação do “ensino” remoto, expõe que foram dois anos cem por cento nessa modalidade, ou seja, o 1º e 2º ano do Ensino Médio sem praticamente

aproveitamento algum em quase todas as disciplinas, explicando que alguns professores conseguiram trabalhar as aulas pelo *Google Meet*. Está se referindo ao projeto desenvolvido pela Área de Humanas chamado “Aprendendo a Aprender”¹⁵ com aulas interdisciplinares.

Em sua argumentação relaciona o olhar atento do professor para com o discente e assim, vice-versa e Freire (2005) exemplificar essa relação:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos [...] (FREIRE, 2005, p. 79).

Fez falta a reciprocidade, a humildade das relações na prática cotidiana das aulas presenciais, que são ausentes no “ensino” remoto.

5.3 Análise comparativa entre a percepção do aprendizado e a ata final do ano letivo

Durante o ensino presencial ano 2019 e “ensino” remoto vigente nos anos de 2020 e 2021, a percepção da aprendizagem dos estudantes do Ensino Média da EEEFM Juscelino Kubistchek se deu de maneira bastante diferenciada. Mediante essa constatação através da pesquisa é de fundamental importância comparar e analisar as atas finais dos respectivos anos e os dados apresentados pelos pesquisados.

Neste contexto, o gráfico a seguir nos mostra a percepção da aprendizagem dos estudantes e egressos da Escola JK realizam dos seus estudos durante o ensino presencial.

Gráfico 10 - Avaliação do aprendizado durante o ensino presencial



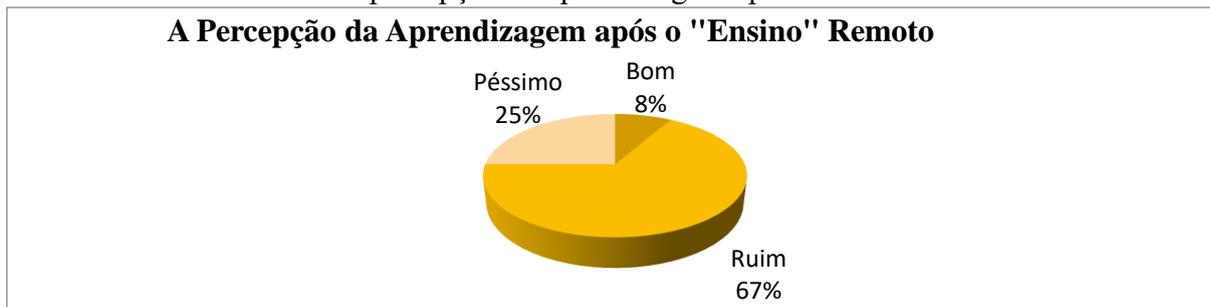
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

¹⁵ Projeto Interdisciplinar envolvendo as disciplinas da Área de Humanas na EEEFM Juscelino Kubistchek.

Sem dúvidas, formandos 2022 e egressos nos apresentam um dado final nesse quesito muito importante, a unanimidade de 100% na avaliação da aprendizagem com conceito (Bom) durante o ensino presencial.

Em contraponto, pesquisamos a percepção de aprendizagem dos formandos 2022 e egressos durante o “ensino” remoto vigente nos anos de 2020 a 2021.

Gráfico 11 – A percepção da aprendizagem após o “ensino” remoto



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os dados representam desafios para o futuro intelectual dos discentes e conseqüentemente social, econômica e cultural, pois os mesmos apresentam uma autoavaliação de precariedade quanto a aprendizagem de 92%. Além de alarmante são gravíssimos para o país, um atraso que persistirá por décadas. Portanto, há necessidade de formulação de políticas públicas que venha efetivamente de encontro com os anseios dessa geração de estudantes.

Por outro lado, buscamos fazer uma análise dos documentos (atas finais) da EEEFMJK sobre a avaliação da aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio durante o ensino presencial, ano de 2019 e “ensino” remoto nos anos de 2020-2021.

Tabela 10 - Pontuação média dos estudantes nas modalidades de ensino

Média final Ensino presencial/2019	Média final “Ensino” remoto/2020-2021
7,6	8,5

Fonte: Elaborado pela autora baseada nos dados da Secretaria de Educação de RO (2021).

No quadro acima, vemos que em termos de média registrada em documentos oficiais da escola o ensino presencial consta com menor aproveitamento, enquanto o “ensino” remoto se verifica com média maior.

Ao retomar o ensino presencial no ano de 2022, no final do ano letivo a média foi de 7,8 no aproveitamento dos estudantes do 3º ano do EM na disciplina de Sociologia,

RONDÔNIA/SEDUC (2022). Perante o exposto, comprova-se menor aproveitamento no ensino presencial em registros oficiais da EEEFM Juscelino Kubitschek.

Diante dos dados apresentados vemos a contradição entre a percepção da aprendizagem dos estudantes em relação aos dados disponibilizados em documentos escolares. Para tanto, não vamos nos deter em avaliar as médias de aprendizados apresentadas e sim, compreender essa diferenciação entre percepção e documentos apresentados, buscamos documentos que normatizam a avaliação escolar durante o ensino presencial.

A Portaria nº 4563/2015GAB-SEDU/RO que normatiza e regula orientações pedagógicas para educação básica no ensino público estadual. Em seu Art. 4º no que tange a avaliação, em seus (incisos de I ao VIII), define que: deve ser de forma continuada e cumulativa; diagnóstica, somativa, processual, com propósito formativas e somativas; com objetivos definidos; centrada no estudante tendo em vistas “aspectos cognitivos, psicomotor, afetivo e cultural;” ser contínua; a fim de assegurar o aprendizado e realizar intervenção pedagógica; registrar as notas bimestrais no diário; considerar os documentos internos da escola que deverão estar alinhados aos documentos educacionais federal. A portaria no seu parágrafo 1º, expõe os instrumentos de avaliação: observação, registros descritivos, testes, provas, registros individuais, coletivos, dentre outros (RONDÔNIA, 2015).

Na Portaria mencionada anteriormente no seu Art. 5º, que trata da forma que se dará a avaliação. Diante deste contexto, a EEEFM Juscelino Kubitschek, segue as orientações mencionadas na portaria acima, realizando suas avaliações em três fases: Atividades em Classe: 3,0; Atividade Extraclasse: 2,0 e Avaliação Escrita: 5,0 pontos (RONDÔNIA, 2015).

Sendo assim, todo esse aparato avaliativo durante a vigência do ensino presencial é substituído no “ensino” remoto pela Portaria nº 1970/2020 que norteia a educação básica na Rede Estadual de Ensino Público e organiza a ensino emergencial e dá outras providências (RONDÔNIA, 2020).

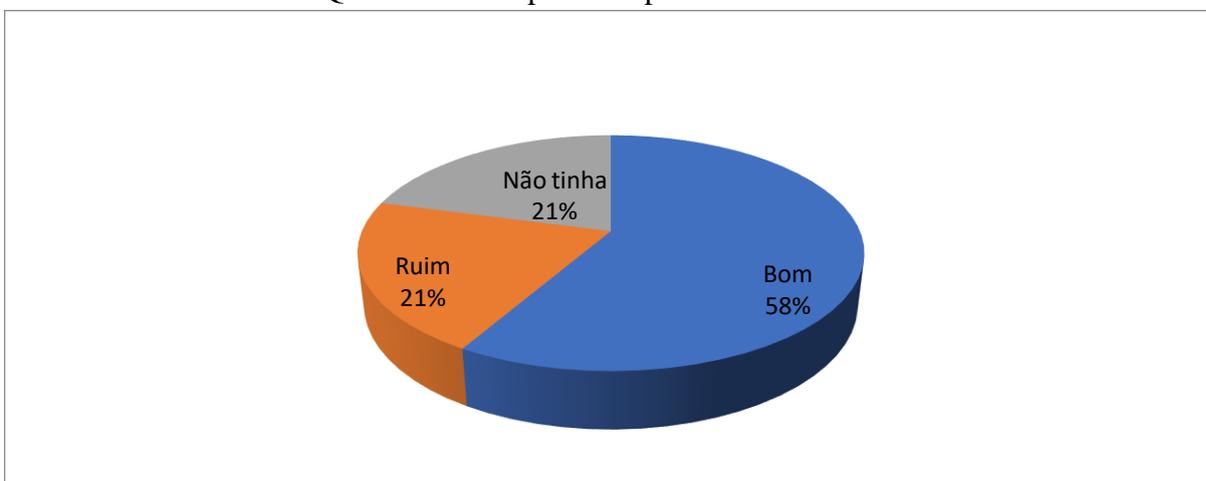
Segundo Rondônia (2020, p. 3), a Portaria nº 1970/2020, em seu Art. 5º define a avaliação da aprendizagem da seguinte forma:

[...] durante o regime especial deverá ser definida pela escola e informado aos pais ou responsáveis, podendo inclusive, ocorrer por meio tecnológico, sendo os resultados participados aos estudantes e pais/responsáveis após o retorno das atividades presencialmente.

A EEEFM Juscelino Kubistchek, optou por realizar a avaliação de aprendizagem mediante a realização das atividades e devido às condições inadequadas (falta de internet, de aparelhos celulares, computadores, dentre outros) de acesso dos estudantes aos conteúdos on-line, aceitou atividades com atrasos gritantes, ou seja, alunos que entregaram parte de atividades do primeiro bimestre no final do quarto bimestre, isso foi possível através da busca ativa realizada por toda a comunidade escolar.

Pode-se através do gráfico abaixo, produzido a partir da pesquisa em que demonstra a qualidade da internet, uma das bases para o acesso à modalidade remota.

Gráfico 12 – Qualidade dos aparelhos para acesso ao "ensino" remoto



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O gráfico anterior demonstra a precariedade no acesso aos aparelhos tecnológicos (celular) de 21% dos estudantes em condições inadequadas, que em consequência não participavam das aulas pelo *Google Meet*, aulas essas que eram o mecanismo mais adequado de aproximação entre professor-aluno durante o distanciamento social, prejudicou assim o aprendizado.

Os estudantes que não possuíam tecnologias de informação e comunicação, representam um total de 21% do quadro acima apresentado, realizaram as atividades através das apostilas, e por isso a exigência que essas atividades deveriam ser autoexplicativas para que os autodidatismos fluíssem nos alunos. É importante ressaltar que os atrasos nas devolutivas do material eram frequentes.

Este quadro se agrava ao serem perguntados sobre a qualidade da internet, que segundo a pesquisa 54% disseram ser boa, enquanto 46% não possuíam internet de qualidade. Essas questões objetivas contribuiram para que as atividades fossem devolvidas aos professores de

maneira parcelada, atrasando todo o processo pedagógico e até mesmo apresentavam baixa qualidade. O debate sobre as ferramentas de acesso ao “ensino” remoto é reforçado por Saviani & Galvão (2021) que corroboram:

Mesmo para funcionar como substituto, excepcional, transitório, emergencial, temporário etc., [...] determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o “ensino” remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias [...] (SAVIANI & GALVÃO, 2021, p. 38)

Na prática, os equipamentos ficaram a cargo dos responsáveis pelos estudantes e estes em condições econômicas difíceis não tiveram apoio por parte de políticas públicas que dessem conta de mitigar os estragos promovido pela negligência do Estado em relação à educação. A alta porcentagem de alunos com dificuldades em participar de todas as atividades propostas pela escola expõe a fragilidade desse sistema denominado “ensino” remoto.

Visualizou-se nos documentos de registros oficiais da EEEFM Juscelino Kubistchek, consta aprovação de 100% dos estudantes do Ensino Médio na referida modalidade de “ensino”, sem necessitar a utilização da Portaria nº 940/2018/SEDUC-NNTE (2018, s/p) Art. 6 § 2º: “Os alunos retidos em ano escolar de conclusão de etapa deverão ser cadastrados como aprovado e não concluinte.” Não significa dizer, que houve aprendizado de excelência, o que houve foi um aparato de regulamentações que adequaram a todas as possibilidades para não dizer haver descaso do governo para com a educação e toda uma geração de jovens.

Nessa conjuntura, analisamos que para os documentos que serão os registros consultados e que contarão a história do “ensino” remoto durante a vigência do isolamento social, as futuras gerações terão contato com um rol de falácias que foram regulamentadas em prol de manter a moral dos governantes desse período como aqueles que se preocuparam com a garantia do direito à educação em todos os locais do país.

Em contrapartida, a pesquisa com os estudantes do Ensino Médio da EEEFM Juscelino Kubitschek demonstrou que reprovação da modalidade “ensino” remoto é unânime devido ter sido uma imposição sobre a comunidade escolar, o processo de adaptação, o “improvisado” de ferramentas (TICs) e internet e falta da presença do docente e colegas de classe para o debate, a afetividade, os conflitos saudáveis que surge dentro do processo da educação escolarizada.

5.4 Conclusão

De acordo com o desenvolvimento da pesquisa foi possível notar a percepção do aprendizado dos alunos do Ensino Médio da EEEFM Juscelino Kubitschek na disciplina de Sociologia que se caracteriza segundo o público pesquisado como instigante, pois parte de uma autoavaliação de como o indivíduo vê seu aprendizado. Nesse caso, são conhecimentos que deveriam dar conta das avaliações que permite conquistar a vaga na universidade e não somente, mas está atrelada ao que contribui para fazer a leitura de mundo em que está inserido.

Nesta percepção ao falar do ensino presencial, os estudantes tiveram firmeza nas palavras e brilho no olhar, pois afirmaram bom desempenho, desenvoltura para resolver os problemas cotidianos e autoestima para buscar um curso universitário, sempre buscando na figura docente um amparo que confere uma sustentabilidade no desenvolvimento dos seus projetos de vida.

No entanto, o documento oficial da referida escola demonstra que os alunos ultrapassam a média de 6,0 pontos exigida pela escola alcançando 7,6 pontos na média anual. O ensino presencial é caracterizado pela presença do professor e aluno no mesmo local e ao mesmo tempo, o que facilita adequar a metodologia, preparar materiais, adaptando a linguagem utilizada, permite contextualizar as explicações tanto do macro para o micro ou vice-versa, cativar a atenção do discente e permite uma avaliação através da observação que valorize o parâmetro do diagnóstico onde a minha condição seja o ponto de partida e não a condição do outro seja a base da minha avaliação. O ensino é uma ação mediadora que acontece na prática social e global. Bem como, do ponto de partida ao ponto de chegada, a prática educativa e social está intricadamente interligada. (BASSO; NETO; BEZERRA, 2016).

Por outra análise, mesmo a escola JK possuindo método avaliativo padronizado pela Portaria nº 4563/2015, o olhar está centrado no estudante, visto que conciliou três formatos de avaliação já mencionada anteriormente e avaliação escrita possui questões objetivas, organizada por área de conhecimento pensada na preparação dos alunos para as avaliações externas que são submetidos durante todo o ensino básico e no ENEM.

Ao tratar do “ensino” remoto, os documentos apontaram para um aproveitamento, ou seja, uma média mais significativa que a pontuação do ensino presencial. Em contrapartida, os estudantes reclamam a defasagem na aprendizagem, apontam o pouco aproveitamento, lamentam pelo tempo perdido de dois anos em que os estudos escolares tiveram como ferramentas condutoras as Tecnologias de Informação e Comunicação ou a apostila. Uma relação fria mediada pela TICs (SAVIANI & GALVÃO, 2021).

Perceberam o papel das relações humanas para a disseminação dos conhecimentos já adquiridos na sociedade. O sujeito, para tornar-se atual ao seu tempo, precisa apreender conhecimentos dos sistemas das objetivações humanas para se adequar ao contexto da contemporaneidade. Basso; Neto; Bezerra (2016) e o espaço escolar, com suas estruturas, relações e contextualizações possui papel fundamental nesse processo formador do ser humano.

Esses são os fatores que mais se aproximou de uma avaliação real da percepção da aprendizagem dos alunos no ensino presencial de 2019 e na vigência do “ensino” remoto na disciplina de Sociologia.

No que se refere à identificação e condições de acesso às aulas antes da pandemia, no ensino presencial, pode se afirmar haver normalidade, pois até então no ensino básico, uma das formas de buscar a educação escolarizada era a presença num local e horários previamente definidos, em que há reconhecimento por parte da sociedade da cultura escolar e coerção no caso de negligenciar este fato na sociedade.

Como medida emergencial em contraponto, o “ensino” remoto exigiu da comunidade escolar uma série de ferramentas de acesso, antes utilizada pela educação de maneira esporádica visto que outras metodologias eram eficazes no ensino presencial.

Internet, *notebook*, celular, *smartphone*, dentre outros, passaram a ser uma constante na vida de professores e alunos. O “ensino” remoto que se comprovou uma falaciosa alternativa precarizada de “ensino” foi insuficiente no atendimento daquilo que deveria ser a educação pública de qualidade de nosso país (SAVIANI & GALVÃO, 2021).

Para compreender melhor as condições de acesso, Carlinho relembra como fez as atividades e quais ferramentas disponibilizava:

Na... no início do ano fiz, por impresso até eu consegui o celular e pode ir pra a plataforma [...] não tinha internet e nem aparelho celular. Tipo pra adquirir o aparelho celular, minha mãe que trabalha de diarista (doméstica) economizou, guardou o dinheiro próximo ao final do ano compro o aparelho pagando à vista [...] não havia internet em casa, quando minha mãe comprou o celular o acesso era no fundo do quintal.

Realidade parecida do Aldair que:

Eu e meu irmão compartilhava o celular, as vezes eu entregava o celular pra ele e ficava com o notebook, mas sempre a gente usava o celular. Eu terminava as minhas atividades passava pra ele. Até que então é... a gente resolveu começar pegar apostila pra ele, porque ficava mais fácil pra ele fazer, podia fazer a hora que ele quisesse, e ficava fácil pra mim também né, talvez eu não podia fazer as atividades durante o

dia... se tivesse trabalhando e tivesse com o celular e ele também não fazia, e a gente optou por pegar as apostilas.

As entrevistas confirmam as palavras dos autores mencionados anteriores que a alternativa do “ensino” emergencial é precária, fora da realidade da comunidade escolar e principalmente há questões implícitas como a prestação de serviços de internet através de empresas privadas que oferece uma quantidade de *megabits* e que sua grande maioria não chega até o aparelho do cliente, fazendo com que a página ficasse carregando por horas. Diante disso, a nível nacional o não acesso à rede de internet ultrapassa os 46 milhões de indivíduos (PESTANA & KASSAR, 2021).

Nessa situação, a qualidade de acesso ao “ensino” remoto pelos alunos da EEEFM Juscelino Kubitschek era em grande medida insuficiente, precários e inadequados para os objetivos pretendidos. Quanto aos aparelhos, a pesquisa revela que 21% tinham acesso limitado e 21% não tinham acesso algum. No que tange internet, a pesquisa expõe que 25% possuíam acesso ruim e que 21% sem acesso. Dessa forma, a má qualidade e ferramentas não compatíveis com os programas empregados foram apontados como problemas para aproximadamente 50% dos pesquisados.

Com o mapeamento do rendimento do Ensino Médio no período de 2019-2022, realizado por meio da pesquisa foi possível comparar os resultados antes e após “ensino” remoto. Reafirmamos o que expomos anteriormente em que no ano de 2019, os documentos oficiais apresentam uma média de 7,6 pontos no ensino presencial. Em contraponto, o rendimento médio dos estudantes na disciplina de Sociologia durante o “ensino” remoto, nos anos de 2020 e 2021, chegou a 8,5 e segundo os dados compilados na pesquisa, o ano de 2022 a pontuação média ficou em 7,8. De acordo com os indicadores da pesquisa, no que se refere em termos de pontuação os números não deixam dúvidas, que o “ensino” remoto, ultrapassou a média pontual dos alunos no ensino presencial.

Não se pode deixar de mencionar que documentos foram editados com diretrizes avaliativas para esse momento específico da vida escolar, a Portaria nº 1970/2020 que deixou a critério da unidade escolar decidirem a melhor forma de avaliar o rendimento escolar.

Durante o “ensino” emergencial, segundo PP (2020) a avaliação da EEEFM Juscelino Kubitschek se deu através da avaliação das atividades desenvolvidas na plataforma *Google Classroom*, na participação das aulas *on-line* mediadas pelas ferramentas tecnológicas e *internet*. Para o grupo de alunos que desenvolveram atividades em materiais impressos (apostilas) a avaliação desse trabalho foi o mecanismo avaliativo realizado pelos estudantes.

Ao recorrer ao quadro de notas no Diário Eletrônico que correspondente ao ano de 2020, as notas são do primeiro e segundo bimestres, as quais notas foram consideradas como critério de aprovação ou reprovação (RONDÔNIA/SEDUC, 2020).

Os documentos referidos anteriormente, depõe contra o “ensino” remoto, pois fica claro sua fragilidade e a ineficácia de corresponder as reais necessidades da educação escolarizada. A ferramenta utilizada para chegar a esta conclusão, se deu através da análise de conteúdo e discurso. É perceptível que a pesquisa buscou contrastar a percepção do aprendizado dos alunos do Ensino Médio com os documentos escolares antes e após o “ensino” remoto na disciplina de Sociologia da EEEFM Juscelino Kubitschek do município de Santa Luzia D’Oeste – RO.

Dessa forma, os questionários aplicados e entrevistas apresentaram polos de discussão como por exemplo: acesso versus não acesso; aprendizado versus não aprendizado; documentos versus percepção da aprendizagem. No entanto, tanto no conteúdo quanto no discurso, há uma afirmação contundente de aprendizado e os documentos reafirmam essa constatação durante o ensino presencial no ano de 2019.

Ao tratar do “ensino” remoto, a condição de acesso, é a base para as outras situações. Analisamos a realidade econômica dos estudantes que são lançados a modalidade de “ensino” emergencial, que na sua primeira realidade carregavam consigo, caderno, lápis, caneta, livro didático, se deslocam da residência rumo à escola e na segunda realidade precisam “transportar-se” na condição de isolamento onde o virtual passa ser o concreto.

Aprofundamos a análise, nessa segunda realidade, o espaço da casa que se transforma em “escola”, o quarto, a sala, o quintal, na sombra de uma árvore, são elementos que contribui para a dispersão da atenção e dificulta a disciplina com os estudos. Ao possuir acesso às ferramentas (TICs), outros mecanismos chamam mais atenção, o *WhatsApp*, *Facebook*, *Instagram*, dentre outros. O “ensino” remoto, se demonstrou problemático por dois motivos principais: Por interromper a adequada inserção infanto juvenil na cultura escolarizada e no dia a dia escolar e por questões de acesso que exclui da escolarização uma parcela do alunado enfatizando ainda mais as desigualdades (SEFFNER, 2021).

Nesse cenário, vemos que a aprendizagem no “ensino” remoto estava diretamente atrelada na questão econômica de cada família e que definiram a participação ou não das aulas e a realização das atividades. Ao impor esse formato de “ensino”, o governo ignorou os números do índice da desigualdade sociais, econômicas, culturais e na participação política brasileira, se demonstrou comprometido apenas com a classe mais abastada da sociedade.

A partir das entrevistas verificou-se uma determinada timidez quando se trata das condições estruturais para o acesso ao “ensino” remoto, pois pesa sobre os ombros os estereótipos impostos pela cultura da prosperidade e da meritocracia que é recriado através dos “Aparelhos ideológicos do Estado” (ALTHUSSER, 1987) representado tanto pela escola quanto nos meios de comunicação, dentre outros. Para tanto, Estado e governo se utilizaram frequentemente desses aparelhos para disseminar que havia um cuidado todo especial para com a aprendizagem naquele momento.

No que se refere aos egressos e formandos da EEEFM Juscelino Kubistchek dos anos de 2019, 2020, 2021 e 2022, demonstraram através da pesquisa que objetivam os estudos universitários, por isso, existe uma preocupação recorrente sobre essa temática, tendo em vista que a sociedade volta o olhar em tom de cobrança, em relação aos anos de investimento em educação, exigem dos formandos uma resposta à altura, por outro lado, a família expõe uma expectativa muito maior sobre esses indivíduos.

Percebemos nas entrelinhas que o peso da cobrança social interfere diretamente nas decisões entre continuar os estudos ou até mesmo desistir de adquirir o conhecimento, que é algo pessoal, mas também coletivo. Para os egressos de 2019, os desafios são semelhantes, pois estão atrelados à nota do ENEM, que passa a ser decisiva sobre as condições financeiras para custear os estudos.

A situação se agrava para os estudantes que vivenciaram o “ensino” remoto, que significa dizer, que com a incompatibilidade de acesso às aulas com as devidas explicações dos conteúdos, a condição de tirar as dúvidas e o diálogo com professores e colegas, multiplicou os desafios para conquistar a vaga na universidade. Além do mais, estudar não faz do estudante um consumidor de ideias, mas sim, um ser em condições de criar e recriá-las, Freire (2011). O ato de estudar exige o debate que é possível junto ao outro, o que foi em grande parte interrompido na referida modalidade de “ensino”.

Há o aprofundamento das desigualdades sociais, pois no ensino presencial tem-se a impressão de que estamos atendendo a todos os que se fazem presente regularmente no espaço escolar, visualizando os estudantes, dialogando, e questionando temáticas cotidianas, pois o fazer pedagógico precisa ir além do muro da escola.

No “ensino” remoto o corpo docente enviava atividades sem ver os rostos daqueles que devolviam ou não os trabalhos escolares. Por outro lado, havia os alunos desaparecidos das redes, da plataforma e apontavam várias interrogações: Por qual motivos? Onde está? Tem acesso às ferramentas de deviam mediar o trabalho escolar? A busca realizada dava uma noção

da tamanha desigualdade social que em decorrência da pandemia ia se agravando. Respostas como: não tenho celular e *internet*, estou trabalhando pois, preciso contribuir com as despesas da família, não estou aprendendo, dentre outras, eram constantes.

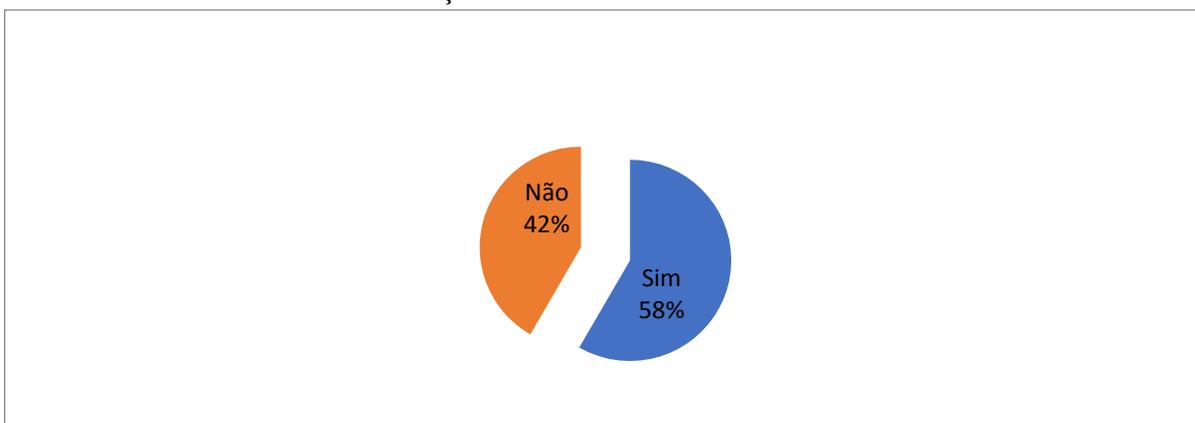
É importante frisar que a grande maioria dos estudantes objetivam os estudos universitários, e que as questões financeiras para custear os estudos é algo semelhante para egresso do ensino presencial e remoto. Porém, os egressos e alunos do Ensino Médio que participaram do “ensino” remoto passam pela experiência da falta de oportunidades da aprendizagem, principalmente pela falta de condições de acesso aos estudos, algo que estava para além do querer pessoal e que envolve questões econômicas no momento crucial dos estudos, o ensino básico. Como consequência, lidam com a incerteza na expectativa do futuro intelectual por se acharem incapazes em termos do conhecimento e terão que fazer novos investimentos em cursinhos ou apagar a ideia de fazer uma graduação.

5.5 Resultados

No Brasil a exclusão digital ainda é uma realidade e na EEEFM Juscelino Kubitschek é inegável essa situação. Com a modalidade “ensino” remoto imposta a partir de 2020-2021, buscamos verificar as condições de acesso às ferramentas de informação e comunicação, instrumentos necessários para evitar a exclusão escolar.

A pesquisa comprovou que 42% dos estudantes não possuíam acesso às TICs e vivenciaram enormes dificuldades para realizar as atividades propostas pelo professor. Comprovando essa situação os dados a seguir expõem essa realidade.

Gráfico 13 – Realização das atividades durante o “ensino” remoto



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O gráfico acima representa os estudantes que não mantiveram as atividades em dia e demonstra o tamanho desafio da educação escolarizada para os anos seguintes. Estamos falando de séria defasagem em conteúdo, aprendizagem e formação humana.

Outros pontos se confirmaram com a pesquisa como: ausência do professor presencial, dificuldade de organizar os horários de estudos, forçaram uma noção de que os estudantes estavam ociosos, mesmo sabendo que na plataforma as atividades se acumulavam e que as datas de entrega das apostilas se aspiravam.

Quanto a ausência do professor, como mediador do conhecimento, tem-se outro debate preocupante sobre desvalorizar o trabalho docente. A existência de uma política que procura desfazer da função do educador na atuação pedagógica, com objetivo de incapacitar a profissão e o trabalho docente, pois qualquer pessoa em condições inadequadas, precárias, poderia executar a licenciatura no espaço educativo escolar. Saviani & Galvão (2021). A precariedade das condições da educação emergencial se evidenciou durante o “ensino” remoto.

O “ensino” remoto, foi de certa forma uma comprovação de que não há educação escolarizada sem a presença do educador, que essa presença necessita ser em tempo real, que o debate dos conteúdos são condição de aprendizagem. O “ensino” remoto na educação básica, interrompe esse processo.

As consequências do ensino precarizado durante o isolamento social contribuem para impactar a vida estudantil que ficou evidente na percepção de aprendizagem, pois 92% dos pesquisados mencionam que não houve aprendizado durante o “ensino” remoto, o que é mais grave para os alunos egressos de 2021 e 2022, pois foram dois anos sem aproveitamento esperado, segundo a autoavaliação realizada.

Para além dos percalços enfrentados no pré-pandemia para conquistar a vaga na universidade, os estudantes egressos do período pós-ensino remoto aumentam a defasagem do conhecimento em decorrência da escassez de instrumentos para mediar a formação período do isolamento social. O reflexo será identificado por meio dos desafios na nova etapa acadêmica, consequências de uma base de aprendizagem incompleta, herança maléfica de dois longos anos de “ensino” remoto e exclusão da Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação comprovadas pela pesquisa. No entanto, a partir dessa conjuntura, altera-se as expectativas acadêmicas dos discentes, pois veem-se com o aprendizado abaixo do esperado, com desafios gigantescos para dar continuidade aos estudos no ensino superior.

Fotografia 2 - EMEF Venceslau Brás (2001).



Fonte: SOUZA, Elizabete Toledo de. EMEF. Venceslau Brás. Santa Luzia D'Oeste, 2022.

Fotografia 3 – EEEFM Juscelino Kubitschek década de 1980



Fonte: SILVA, Samuel Bueno. EEEFM Juscelino Kubitschek década de 1980. Santa Luzia D'oeste, 2022.

Fotografia 4 – EEEFM Juscelino Kubitschek (2022)



Fonte: SILVA, Lucas Gabriel. EEEFM Juscelino Kubitschek. Santa Luzia D'Oeste, 2022.

Fotografia 5 – Alunos do 3º ano EM recebendo os livros do Agora Vai Enem (2019)



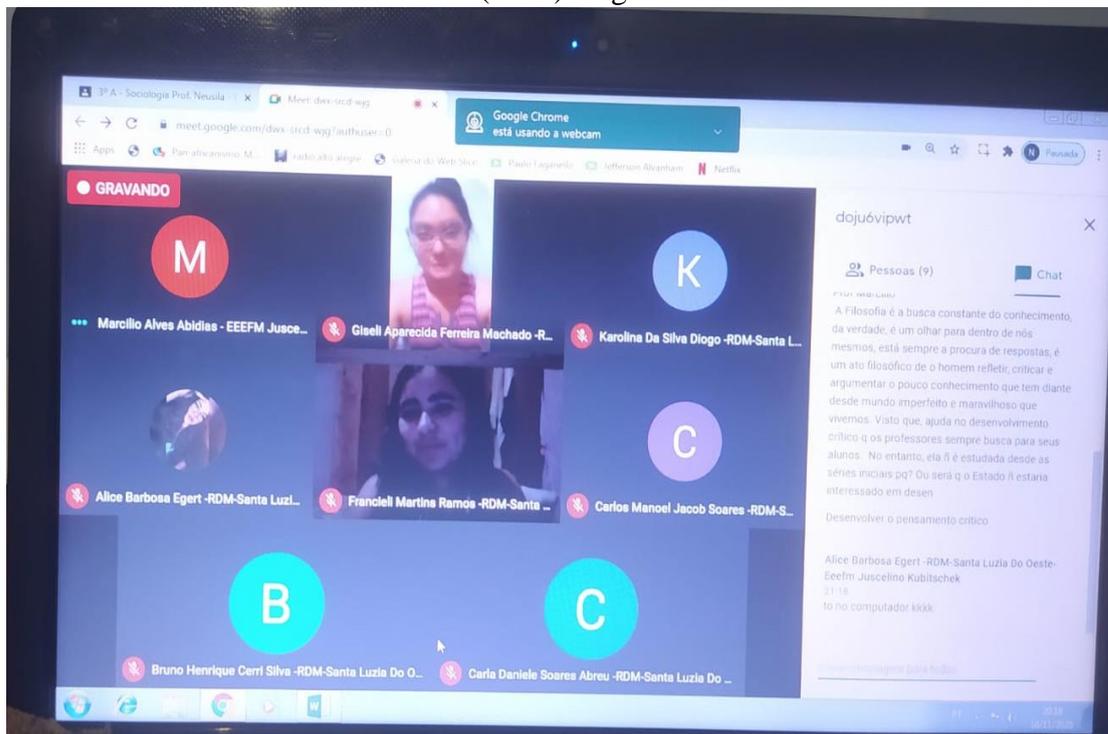
Fonte: Arquivo da EEEFM Juscelino Kubitschek. Santa Luzia D'Oeste, 2019.

Fotografia 6 – Aula presencial interdisciplinar (2019)



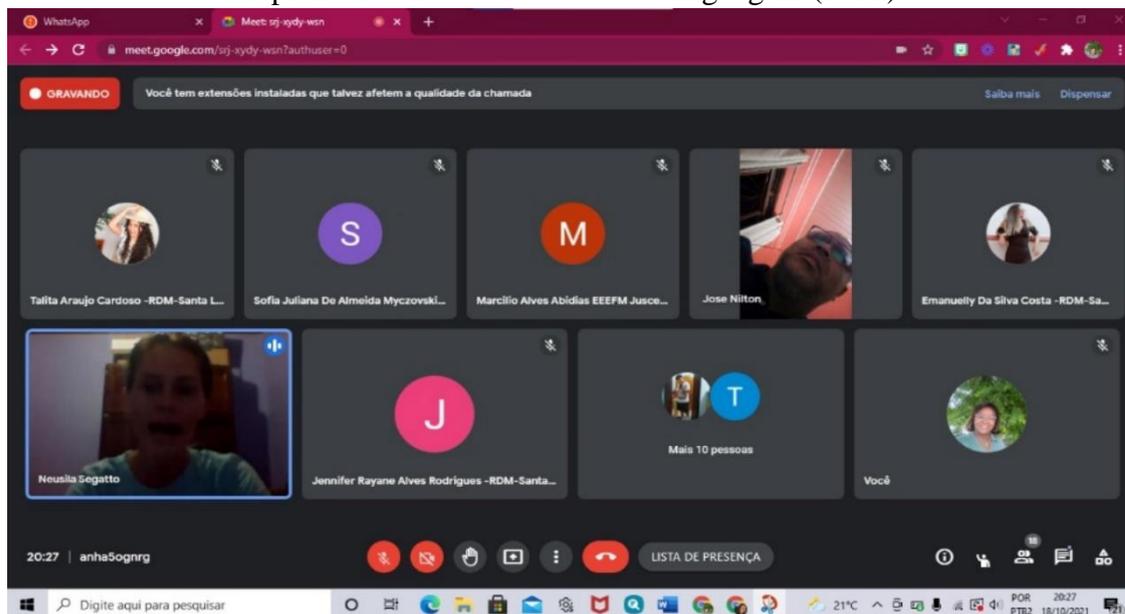
Fonte: Registrada pela autora (2019).

Fotografia 7 – Aula on-line interdisciplinar do Projeto Aprendendo Aprender - Área de Humanas (2020) - Egressos 2020



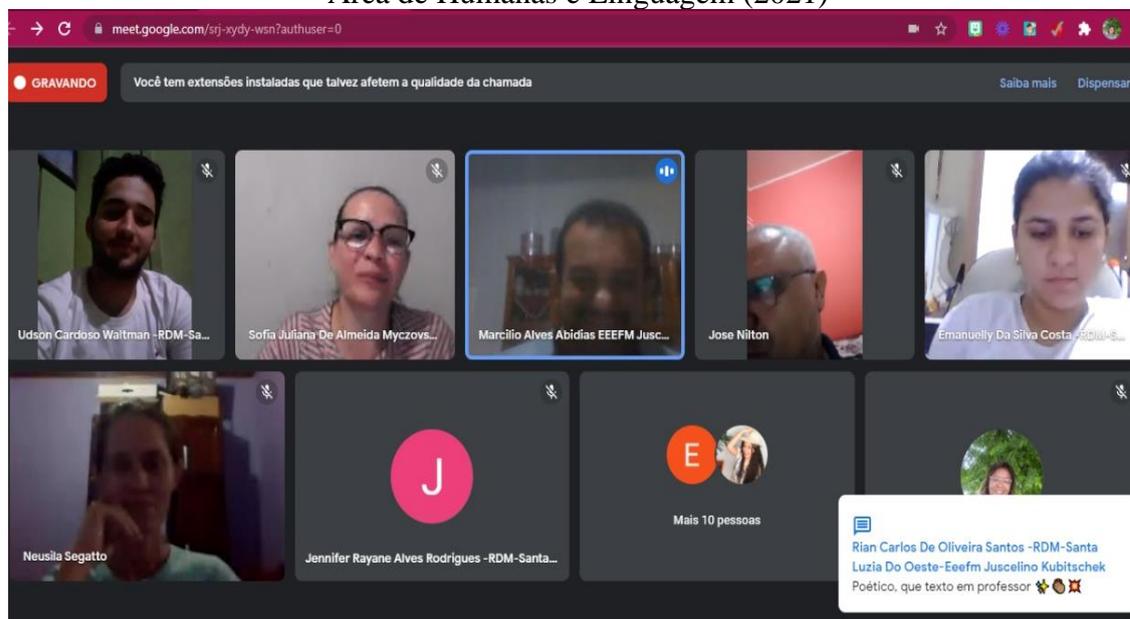
Fonte: Registrada pela autora (2020).

Fotografia 8 – Aula on-line interdisciplinar do Projeto Excelência e Projeto Aprendendo Aprender - Área de Humanas e Linguagem (2021)



Fonte: Arquivo da EEEFM Juscelino Kubitschek. Santa Luzia D'Oeste, 2021.

Fotografia 9 – Aula interdisciplinar do Projeto Excelência e Projeto Aprendendo Aprender - Área de Humanas e Linguagem (2021)



Fonte: arquivo da EEEFM Juscelino Kubitschek. Santa Luzia D'Oeste, 2021.

Fotografia 10 – Egressos 2022 – Aula presencial com Pesquisa no Laboratório de Informática (2022)



Fonte: Arquivo da EEEFM Juscelino Kubitschek. Santa Luzia D'Oeste, 2022.

Fotografia 11 – 3º ano A Vespertino (2022)



Fonte: Arquivo QUERUBIM, Amanda Rocha. 3º ano A Vespertino. Santa Luzia D'Oeste, 2022.

Fotografia 12 – 3º ano B - Matutino (2022)



Fonte: arquivo ROCHA, Ana Claudia Almeida. 3º ano B. Santa Luzia D'Oeste, 2022.

Fotografia 13 – 3º ano D Confraternização de despedida (2022)



Fonte: arquivo da EEEFM Juscelino Kubitschek. Santa Luzia D'Oeste, 2022.

Fotografia 14 – 3º ano E – Vespertino recebendo o kit “Agora vai Enem” (2022)



Fonte: arquivo da EEEFM Juscelino Kubitschek. Santa Luzia D'Oeste, 2022.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

AMMANN, Safira Bezerra. **Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil**. 5. ed. São Paulo. Cortez, 1985.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 2005.

APPENZELLER, Simone *et al.* Novos tempos, novos desafios: estratégias para equidade de acesso ao ensino remoto emergencial. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Campinas, v.1, n. 6, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/9k9kXdKQsPSDPMsP4Y3XfdL/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 jun. 2021

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2012.

BALANDIER, Georges. **Antropológicas**. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1976.

BARBOZA, Sérgio de Goes. Aproximando-se dos clássicos da Sociologia. *In*: SANCHES, Wilson (org). **Sociologia**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2014, p. 41-65.

BARCELOS, Gilmara Teixeira; BATISTA, Silvia Cristina Freitas. Ensino híbrido: aspectos teóricos e análise de duas experiências pedagógicas com sala de aula invertida. **CINTED-UFRGS**, Porto Alegre, v. 60, n. 75, 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/96587/54187>. Acesso em: 01 jun. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70 LDA, 2010.

BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, José Leite dos Santos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. Disponível em:

<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17973/material/Norberto-Bobbio-Dicionario-de-Politica.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2021.

BOFF, Leonardo. **Igreja: carisma e poder**. São Paulo: Editora Ática S. A., 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRANCO, Maria Teresa Castelo. **Jovens sem-terra: identidade em movimento**. Curitiba: UFPR, 2003.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes Bases da Educação nº 9394 de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2007.

BRASIL. **Lei nº 12.031 de 09 de setembro de 2009**. Altera a Lei no 5.700, de 1o de setembro de 1971, para determinar a obrigatoriedade de execução semanal do Hino Nacional nos estabelecimentos de ensino fundamental. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12031.htm. Acesso em: 03 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <file:///C:/Users/neusi/Desktop/Portal%20da%20C3%A2mara%20dos%20Deputados.htm> 1. Acesso em: 12 out. 2021.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - **SECADI**. Educação do Campo: marcos normativos. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - **SECADI**. Educação do campo: diferenças e paradigma. Brasília: SECADI, fev. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2021.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. **PARECER CNE/CP Nº: 6/2021 de 06 de julho de 2021**. Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Brasília: 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2021-pdf/195831-pcp006-21/file>. Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDBEN. 9394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2007.

CACAIEIROS. *In*: **DICIO dicionário online de língua portuguesa**. 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/cacaio/>. Acesso em: 28 dez. 2021.

CAMARANO, Ana Amélia; BELTRÃO, Kaizô Iwakami. **Distribuição espacial da população brasileira**: mudanças na segunda metade deste século. Rio de Janeiro: IPEA, 2000. Disponível em: Microsoft Word - td.doc (ipea.gov.br). Acesso em: 11 dez. 2021.

CARDOZO, Cibeli Gonçalves; SEGATTO, Neusila; SILVEIRA, Daiane Oliveira da. Plataforma Qedu: um estudo comparativo acerca do desempenho de egressos concluintes do ensino médio nos anos de 2019 e 2020 matriculados em uma escola indígena e não indígena. *In*: MARTINS, Daniel Valério; KNAAP, Cássio; MARSCHNER, Walter Roberto (orgs.). **Antropia, interculturalidade e educação** [recurso eletrônico]. Cajazeiras, PB: AINPGP, 2022. ISBN: 978-65-87527-18-5.

CARVALHO, Horácio Martins de. **O campesinato no século XXI**: possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil. 2. ed. Curitiba: Ed. Vozes, 2004.

CHARCZUKI, Simone Bicca. Sustentar a transferência no ensino remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Sociedade**. Porto Alegre, v.1, n. 20, 2020. Disponível em: <https://www.sci-elo.br/j/edreal/a/S7dGKjBx7Ch4FxCwVc93pVg/?lang=pt>. Acesso em: 19 jun. 2021.

CHARCZUKI, Simone Bicca. Sustentar a transferência no ensino remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Sociedade**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109145, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236109145>. Acesso em 13 dez. de 2022.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática S.A. 2000.

COSTA, Matheus Felisberto; PIZZETTI, Priscilla Semonetti; BERNARDO, Jhenifer de Almeida. Neoliberalismo e Políticas Educacionais no Brasil: o novo ensino médio como objeto.

COUTINHO, Carlos Nelson; AARÃO, Daniel; MARX, Karl; ENGELS, F Friedrich. **O manifesto comunista: 150 anos depois.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** método qualitativo, quantitativo e misto. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr. **Brasil os anos de autoritarismo:** análise, balanço e perspectivas. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. A campanha das Diretas Já: narrativas e memórias. **ANPUH – XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – São Leopoldo, 2007.** Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548210564_84d38c9cfe41bf5923ff197bcd787740.pdf. Acesso em: 30 jan. 2022.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; SILVA, Vanessa Maria Costa Bezerra. O neoliberalismo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aproximações contextuais. **Revista Plurais**, Virtual, Anápolis - Go, v. 10, n. 3, set. /dez. 2020, p. 350-366.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico.** In: Os pensadores, 1858-1917. Traduções de Carlos Alberto Ribeiro de Moura *et al.* São Paulo: Abril Cultural, 1978.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia.** Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis. Vozes, 2011.

FEITOSA, José Ricardo Teles. **Geografia da religião:** consolidação e fragmentações territoriais na igreja católica, a renovação carismática católica e as comunidades eclesiais de base em Rolim de Moura. Curitiba: CRV, 2014.

FERNANDES, Antônio José. O Brasil e o sistema mundial de poderes. **Rev. Bras. Polít. Int.**, v. 44, n.1, p. 94-111, 2001. Disponível em:

FERNANDES, Bernardo Mançano; GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Josué de Castro:** vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. O ensino de educação moral e cívica e um novo modelo de cidadão. **ANPUH – XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**, São Leopoldo, 2007. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/201901/1548210411_6b1d2a386b38cf48560fc52e32059ebd.pdf. Acesso em: 06 jan. 2022.

FILLOUX, Jean-Claude. **Émile Durkheim**. Tradução de Celso do Prado Ferraz de Carvalho e Miguel Henrique Russo. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massagana, 2010. (Coleção Educação).

FREIRE, Antônio Carlos Cruz; PONDÉ, Marilena Pereira. Estudo piloto da prevalência do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade entre crianças escolares na cidade do Salvador, Bahia, Brasil. **Arq Neuropsiquiat**. Salvador, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/anp/a/ZQz43jJ53ZrFbwHbNNMgB5K/>. Acesso em: 26 de dez. de 2022.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 26 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 43 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho. *In*: GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

GERHARD, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4 ed. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. Nucleação das escolas rurais. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/nucleacao-das-escolas-rurais/>. Acesso em: 28 dez. 2021.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. A análise do discurso: conceitos e aplicações. **Alfa Revista de Linguística**, São Paulo, v. 39, p. 13-21, 1995. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3967/364>. Acesso em: 23 maio 2021.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.

HATUGAI, Érica Rosa. **Metodologia do ensino de Sociologia**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A, 2017.

IANNI, Octavio. (org.). **Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados**. Porto Velho, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ro/santa-luzia-doeste.html>. Acesso em: 11 jun. 2022.

IBGE. **PNAD Educação 2019: mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio**. 2020. Disponível em: <https://censos.ibge.gov.br/2013agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio.html>. Acesso em: 24 jun. 2022.

JESUS, Fabiane Teixeira de. Comportamento religioso, ética e economia. *In*: DAROS, Juliana Carneiro (org.). **Sociologia compreensiva**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A, 2017, p. 109- 153.

JUNIOR, Caio Prado; FERNANDES, Florestan. **Clássicos sobre a revolução brasileira**. 4. ed. São Paulo (SP): Expressão Popular, 2005.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEME, Renata Bento; BRABO, Tania Suely Antonelli Marcelino. Formação de professores: currículo mínimo e política educacional da ditadura civil-militar (1964-1985). **ORG & DEMO**, Marília, v. 20, n. 1, p. 83- 98, jan./jun., 2019. Disponível em:
LINO, Lucília Augusta. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. **Revista Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 75-90, jan./jun. 2017. Disponível em:

LOURENÇO, Elaine. O ensino de história encontra seu passado: memórias da atuação docente durante a ditadura civil-militar. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 30, n. 60, p. 97- 120, 2010.

LOWY, Michel. A teoria do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Actuel Marx**, n. 18, 1995. Tradução de Henrique Carneiro. Disponível em: <https://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Lowy,%20Michael/a%20teoria%20do%20desenvolvimento%20desigual%20e%20combinado.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2022.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política, o progresso de circulação do capital. Livro III. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Editora Boitempo, 2014.

MATIAS, Francisco. **Pioneiros**: ocupação humana e trajetória política de Rondônia. Porto Velho: Gráfica e Editora Maia Ltda, 1997.

MEIRELLES, Regina Lúcia Praxedes de; NASCIMENTO, Rafael Coelho do. A educação humanista e tecnicista: reflexões de Jacques Maritain e Paulo Freire. **RHEMA**, v. 16, n. 52, p. 5-26, ago./dez. 2018. Disponível em: <https://seer.cesjf.br/index.php/RHEMA/article/view/1666>. Acesso em: 15 out. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAIS, Amaury. Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 359-382, set.-dez., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Zm8BkHqMcz7P7PGxWk95RhC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jan. 2022.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu e a educação**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

OLIVEIRA, Oleides Francisca de. CAMPOS, Heleniza Ávila. Território e cidadania em Rondônia/Brasil: estudo das políticas de desenvolvimento rural sustentável nos territórios central e Madeira Mamoré. **Crises do Capitalismo, Estado e Desenvolvimento Regional**. Santa Cruz do Sul, RS, set. de 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/neusi/Desktop/Desenvolvimento%20territorial%20de%20RO.pdf>. Acesso em 31 dez. 2022.

PEREIRA, Jefferson da Silva. O ensino de História durante a ditadura militar (1964-1985). **Anais... XXV Semana de Ciências Sociais: 50 anos do Golpe Militar**. Londrina, 2014.

PESTANA, Mônica Mendes da Cunha; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação em contexto de pandemia: breves reflexões. **RIET**, Dourados, v. 2, n. 2, p. 22 a 37, jan./jun., 2021. ISSN 2676-0355.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **Filosofia e história da educação**. 12 ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.

PUETE, Beatriz. Com o maior número em seis anos, o Brasil tem 244 mil jovens de 06 a 14 anos fora da escola. **CNN/Brasil**, Rio de Janeiro, dez., 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/com-maior-numero-em-seis-anos-brasil-tem-244mil-jovens-de-6-a-14-fora-da-escola/>. Acesso em: 24 jun. 2022.

ROLO, Márcio; RAMOS, Marise. Conhecimento. *In*: CALDART R, Roseli Salete *et al.* (org.) **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. ISBN: 978-8598768-64-9.

RONDÔNIA. EEFM Juscelino Kubistchek. **Projeto Pedagógico (PP)**. Santa Luzia D'Oeste: junho de 2021.

RONDÔNIA. EEFM Juscelino Kubistchek. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Santa Luzia D'Oeste: setembro de 2019.

RONDÔNIA. **Lei nº 192 de 10 de fev. de 1997**. Cria e denomina escolas públicas municipais e dá outras providências. Santa Luzia D'Oeste – RO, 1997.

RONDÔNIA. **Lei nº 234 de 12 de maio de 1999**. Cria e denomina escolas públicas municipais e dá outras providências. Santa Luzia D'Oeste – RO, 1999.

RONDÔNIA. **Portaria nº 1970 de 20 de abril de 2020**. Regulamenta a reorganização do Calendário. Escolar do ano letivo de 2020, para as escolas. Disponível em:

RONDÔNIA. **Portaria nº 4563/2015-GAB/SEDUC/RO**. Estabelece normas para regulamentar e orientar ações pedagógicas no âmbito das escolas públicas estaduais e dá outras providências. Porto Velho, 29 de dezembro de 2015. Disponível em: https://diario.seduc.ro.gov.br/manual/arquivos/PORTARIA_n_4563. Acesso em: 13 jun. 2021.

RONDÔNIA. **Portaria nº 940/2018/SEDUC-NNTE de 06 de março de 2018**. Estabelece normas para operacionalização da Progressão Parcial e Retenção Parcial. Disponível em: https://diario.seduc.ro.gov.br/manual/arquivos/Portaria_n_940_2018.pdf. Acesso em: 19 out. 2021.

RONDÔNIA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura Esporte e Lazer - **SEMEC**. Santa Luzia D'Oeste – RO, 2021. Disponível em: <http://www.santaluzia.ro.gov.br/secretarias/item/1689-secretariaunicipaldeeducacao-cultura-esporte-e-lazer>. Acesso em: 28 dez. 2021.

RONDÔNIA/SEDUC. EEFM Juscelino Kubistchek. **Diário Eletrônico**. Disponível em: <https://diario.seduc.ro.gov.br/adme/index.php>. Acesso em: 24 mai. 2021.

RONDÔNIA/SEDUC. **Plano de Retorno às aulas presenciais 2020**. 2ª versão. Porto Velho. 2020. Disponível em: <https://rondonia.ro.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/Plano-de-Retorno-as-Aulas-2-VERSAO-marco.2021-Revisada-1.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2022.

ROSA, Milton; OREY, Daniel Clark. As abordagens êmica, ética e dialética na pesquisa em etnomodelagem. **Actas del VII CIBEM**. Montevideo, Uruguay, p. 3475-3482, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7 ed. Cortez: São Paulo, 2010.

SAVIANI, Dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **RBP AE**, v. 29, n.2, p. 207-221, mai/ago. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/43520>. Acesso em: 09 jan. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 12 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **ANDES - SN**. Campinas, p. 36-49, 2021. Disponível em: <https://www.sintese.org.br/2021/03/16/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-ensino-remoto>. Acesso em: 02 mar. 2021.

SEFFNER, Fernando. A escolarização pública e o imprevisto mais do que previsto. **RIET**, Dourados, v. 2, n. 2, p. 38-63, jan./jun., 2021. ISSN2676-0355.

SILVIA, Andréa Villela Mafra da. A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 70, p. 197-209, dez. 2016. Disponível em: [A_pedagogia_tecnicista_e_a_organizacao_do_sistema_.pdf](#). Acesso em: 10 out. 2021.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIEIRA, S. L. Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Rev. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-1/3SF/VIEIRA,SofiaEducacaonasconstituicoes,2007.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2022.

WEBER, Max. **Ética protestante e o espírito do capitalismo**. Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo – SP: Editora Martin Claret, 2001. (Coleção A Obra Prima de Cada Autor).

ZIMMERMANN, Roque. Uma abordagem filosófica a partir de Enrique Dussel (1962-1976). 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. Em que ano você concluiu ou concluirá o Ensino Médio?
2. Você reside na área urbana ou área rural?
3. Como você avalia sua aprendizagem no ensino básico (Ensino Médio) presencial?
4. Você tinha acesso à internet e aparelhos (computador, celular e outros) durante o ensino presencial? Se sim. Como era seu acesso à internet, e qual aparelho usava? Qual a qualidade dos dois?
5. Como você realizou as atividades durante o ensino remoto?
() plataforma *Classroom* () impressa () participou das aulas pelo *Meet* () outros.
Se optou por “outros”, quais?
6. Ao deparar com o afastamento da escola e o ensino remoto, como você se organizou para acompanhar as aulas pelo *Google Meet* e realizar atividades na plataforma *Classroom*?
7. Você estava preparado com internet de qualidade e tinha um que tipo de aparelho ou necessitou comprar? Se sim. Como foi a aquisição desse aparelho? Foi necessário parcelar?
8. Durante o ensino remoto, você compartilhava o aparelho com outras pessoas?
() sim () não.
9. Houve um planejamento junto a sua família para que você participasse das aulas e tivesse tempo adequado para realizar as atividades?
10. Quais foram facilidades ou dificuldades que você sentiu com o afastamento da escola e o ensino remoto?
11. Você conseguiu manter as atividades durante as aulas remotas em dia?
() sim () não
Se sua resposta foi não, justifique:
12. Como você avalia sua aprendizagem no (Ensino Médio) ensino remoto?
13. Sobre as expectativas em cursar a graduação:
 - A) Até o ano de 2019 durante o ensino presencial quais eram as suas expectativas para cursar o ensino superior?
 - B) Sua expectativa sobre o estudo universitário mudou? por quê?
 - C) Você está cursando graduação? Se sim. O curso é o que você desejava? Se não. Por quais motivos está cursando outro curso? Ou se não está fazendo graduação. Por quê motivos?
 - D) Quais as dificuldades que você visualiza para conquistar a vaga de seu curso desejado de graduação?