

**Pró-Reitoria Acadêmica  
Escola de Educação, Tecnologia e Comunicação  
Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação**

**A RELEVÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS  
NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: estudo de  
caso em escolas públicas de ensino médio de Unaí/MG**

**Autor: José Lucas Júnior  
Orientador: Prof. Dr. Luiz Síveres**

**Brasília - DF  
2019**

**JOSÉ LUCAS JÚNIOR**

**A RELEVÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS NO PROCESSO ENSINO-  
APRENDIZAGEM:** estudo de caso em escolas públicas de ensino médio de Unaí/MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Brasília como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Síveres

Brasília-DF  
2019

L933r Lucas Júnior, José.

A relevância da participação de alunos no processo ensino-aprendizagem: estudo de caso em escolas públicas de ensino médio de Unaí/MG / José Lucas Júnior – 2019.

102 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília, 2019.

Orientação: Prof. Dr. Luiz Síveres.

1. Participação de alunos. 2. Processo ensino-aprendizagem. 3. Ensino médio. I. Síveres, Luiz, orient. II. Título.

CDU 37

Dissertação de autoria de José Lucas Júnior, intitulada “A RELEVÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: ESTUDO DE CASO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO DE UNAÍ/MG”, requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, defendida e aprovada em 15 de agosto de 2019 pela banca examinadora constituída por:



---

Prof. Dr. Luiz Síveres  
Presidente da banca  
Universidade Católica de Brasília - UCB



---

Prof. Dr. Célio da Cunha  
Examinador Interno  
Universidade Católica de Brasília - UCB



---

Maria Celia Da Silva Gonçalves  
Examinadora Externa  
Faculdade do Noroeste de Minas - FINOM

Dedico este trabalho à minha esposa Thais, que sempre esteve em minha companhia nesta caminhada, sempre me apoiando e me incentivando.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me dado força e saúde para vencer esta etapa tão importante da minha vida.

À minha esposa Thais, pelo companheirismo, pelo apoio e pela compreensão por milhas ausências.

Aos meus filhos Sabrina e José Lucas, que sempre souberam reconhecer a necessidade da minha ausência em suas vidas.

Aos meus pais Maria Onofra e José Lucas, que nunca mediram esforços para que eu pudesse estudar.

Ao Prof. Síveres, que, com sua paciência, me orientou sabiamente durante esta caminhada.

À Celinha, esposa do Prof. Síveres, que sempre me acolheu em sua casa, com muito carinho.

Ao meu grande amigo Paulo Giovanni, que esteve sempre presente e tanto colaborou com esta pesquisa.

Aos membros da banca examinadora, Prof. Celio e Prof.<sup>a</sup> Maria Célia, pelas contribuições em minha dissertação.

À Janaíla, servidora da Superintendência Regional de Educação, que muito me auxiliou na pesquisa.

Aos Diretores das escolas onde a pesquisa foi realizada: Fernanda (Escola A); Romero (Escola B); Nicinha (Escola C) e Jorge (Escola D).

Aos estudantes que se dispuseram a responder ao questionário utilizado neste trabalho.

À Faculdade de Ciências e Tecnologia de Unai, pelo apoio profissional.

“Quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender”.

Paulo Freire

## RESUMO

LUCAS JÚNIOR, José. **A relevância da participação de alunos no processo ensino-aprendizagem**: estudo de caso em escolas públicas de ensino médio de Unaí/MG. 2019. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2019.

A participação dos atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem há muito vem sendo debatida e discutida pela sociedade brasileira. Com relação aos estudantes, sobretudo, os da rede pública de educação, as críticas são as mais variadas, tais como falta de interesse, falta de responsabilidade, falta de encantamento e outras. Para Demo (2005), mesmo sendo o professor parte fundamental no processo ensino-aprendizagem, a participação do aluno não pode ser desprezada, visto que estão no mesmo barco, e que a melhor maneira de aprender não é escutar aula, mas pesquisar e elaborar com mão própria, sob orientação do professor. Pois bem, objetivando analisar a participação dos discentes no processo de ensino-aprendizagem, o presente trabalho busca saber o quanto eles têm participado e como esta participação ocorre e, se esta tem alguma relevância para os resultados obtidos pelas escolas nos sistemas de avaliação para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Segundo o art. 205 da Constituição brasileira, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988). Assim, com vista a situar os direitos e deveres das partes envolvidas no processo ensino-aprendizagem, foi feita uma pesquisa bibliográfica na legislação educacional, como nas Constituições brasileiras, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Plano Nacional de Educação (PNE) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A partir daí foram analisados os teóricos que sustentam as teses centrais tratadas no trabalho, e ao final foi realizada uma pesquisa empírica em escolas públicas de Unaí/MG, sendo escolhidas as duas de menor Ideb e as duas de maior Índice e aplicado um questionário aos alunos do segundo ano do ensino médio, exclusivamente para os que participaram da última avaliação da escola. Com isso, foi feita a comparação dos resultados obtidos nos questionários com os resultados das escolas no Ideb, o que demonstrou que a participação, por exemplo, em atividades de lazer e esportivas, em reuniões com a direção da escola, em atividades em grupo, em exposição de trabalhos escolares, bem como no acolhimento para com os professores e no engajamento com os estudos têm relevância para os resultados das escolas. Por outro lado, a participação em atividades culturais, em grêmios estudantis e o acolhimento dos alunos para com seus professores revelou não ser relevante para os resultados. Já em relação aos instrumentos legais, observou-se que grande parte dos alunos não conhece o Projeto Político Pedagógico (PPP) da sua escola (73,68%) e nem o Plano Nacional de Educação (PNE) para o ensino médio (70,87%). Também, no questionário foi oportunizado aos estudantes sugerirem atividades que gostariam que existissem nas suas escolas, sendo, com isso, observadas várias reivindicações, dentre elas atividades fora da sala de aula, atividades culturais e de lazer, aulas de reforço e preparatórias para vestibular, bem como professores mais qualificados.

**Palavras-chaves:** Participação de Alunos. Processo Ensino-Aprendizagem. Ensino Médio.



## ABSTRACT

Brazilian society has long been debating and discussing the participation of individuals involved in the teaching-learning process. Students have been criticized because of lack of interest, lack of responsibility, lack of enchantment and others, especially those in the public education system. For Demo (2005), even though the teacher is a fundamental part of the teaching-learning process, student participation cannot be overlooked, since they are in the same process. In addition, under the professor's guidance, the best way to learn is not to listen to class, but to research and elaborate with his own hand. However, in order to analyze the participation of the students in the process, the present work seeks to know how much they have participated [in learning process] and the condition under which it occurs and if the process has any relevance to the final results obtained by the schools in the evaluation systems for the Education Development Index (Ideb). According to art. 205 of the Brazilian Constitution, "education is the right of all and the responsibility of the State and the family" (BRAZIL, 1988). Thus, in order to situate the rights and duties of the parties involved in the teaching-learning process, a bibliographical research has been carried out in the educational legislation, in the Brazilian Constitutions, in the Law on Guidelines and Bases of National Education (LDB), in the national education plan (PNE), and the National Curricular Common Base (BNCC). From that point on, the authors who supported the central theses treated in the study were analyzed, and at the end an empirical research was carried out in the public schools of Unai / MG, being chosen two of smaller and higher life standing index (Ideb). Questionnaires were applied to students from the second year of high school, exclusively for those who participated in the last national Schools evaluation. Thus, the results obtained in the questionnaires were compared with the results of the schools in the Ideb, which demonstrated that the participation, for example, in leisure and sports activities, in meetings with the school principals, in group activities, in study works performed by students as well as in welcoming teachers and their commitment with studies, is relevant to the results of schools. On the other hand, the participation in cultural activities, in student group and the reception of the students towards their teachers revealed not to be relevant to the results. Regarding the legal instruments, it was observed that a large part of the students do not know the Political Project Pedagogical (PPP) of their school (73.68%) nor the National Plan of Education (PNE) for high school (70, 87%). Also, in the questionnaire, the students were encouraged to suggest activities they would like to have in their schools, and with this, several demands were observed, such activities outside the classroom, cultural and leisure activities, reinforcement classes and preparation for approval in universities, as well as more qualified teachers.

Keywords: Student Participation. Teaching-Learning Process. High School.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola ou já concluiu a educação básica	.....31
Quadro 2 - Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta o ensino médio ou possui educação básica completa	.....31
Quadro 3 - Percentual de alunos da educação básica pública em tempo integral	.....32
Quadro 4 - Percentual de escolas públicas com ao menos um aluno que permanece no mínimo 7 horas diárias em atividades escolares	.....32

## LISTA DE SIGLAS

<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>Capes</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CAQ</b>	Custo Aluno-Qualidade
<b>CAQi</b>	Custo Aluno-Qualidade inicial
<b>EM</b>	Explicação de Motivos
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>Fundeb</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>Inep</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>Ideb</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>OCDE</b>	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>PIB</b>	Produto Interno Bruto
<b>Pisa</b>	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>Saeb</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>Senai</b>	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
<b>Unesp</b>	Universidade Estadual Paulista

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2 ESTADO DO CONHECIMENTO.....</b>	<b>18</b>
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>21</b>
<b>3.1 A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA: CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS, CONTEXTO E POSSIBILIDADES .....</b>	<b>21</b>
<b>3.1.1 A educação nas Constituições brasileiras: contexto e possibilidades.....</b>	<b>21</b>
<b>3.1.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB.....</b>	<b>27</b>
<b>3.1.3 O Projeto Político Pedagógico - PPP: espaço de organização e participação social...28</b>	
<b>3.1.4 O Plano Nacional de Educação - PNE.....</b>	<b>29</b>
<b>3.1.5 A Base Nacional Comum Curricular - BNCC.....</b>	<b>34</b>
<b>3.2 PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.....</b>	<b>36</b>
<b>3.3 ENCANTAMENTO/DEENCANTAMENTO COM A EDUCAÇÃO.....</b>	<b>41</b>
<b>3.3.1 O encantamento com a educação.....</b>	<b>41</b>
<b>3.3.2 O desencantamento com a educação.....</b>	<b>43</b>
<b>3.3.3 Reencantar a educação.....</b>	<b>46</b>
<b>3.3.4 Sugestões de Participações de Alunos.....</b>	<b>47</b>
<b>4 METODOLOGIA.....</b>	<b>53</b>
<b>5 A PESQUISA EMPÍRICA.....</b>	<b>58</b>
<b>6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>63</b>
<b>6.1 SUSTENTAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA.....</b>	<b>63</b>
<b>6.2 A PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL COMO ELEMENTO RELATIVO AOS RESULTADOS DAS ESCOLAS NO IDEB.....</b>	<b>64</b>
<b>6.3 ATIVIDADES SUGERIDAS PELOS ALUNOS COMO FORMA DE MOTIVAÇÃO PARA OS ESTUDOS.....</b>	<b>81</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>89</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>92</b>
<b>APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>100</b>
<b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>102</b>

## INTRODUÇÃO

Em junho de 2013, boa parte da população brasileira foi às ruas em grandes protestos, talvez nunca vistos antes, pelo menos naquela intensidade e, dentre os manifestantes, grande número de jovens das mais diversas classes sociais, das mais diversas condições econômicas e das mais diversas formações culturais mas, com ideais ou, pelo menos, com demonstrações convergentes no sentido de cobranças por melhorias em várias frentes sociais e econômicas do país (VILLELA, 2014).

Nos protestos, que começaram em virtude de aumentos no preço de passagens de ônibus urbanos, havia a demonstração de grande preocupação com gastos financeiros despendidos pelo Brasil para a realização da Copa das Confederações de 2013 e com a Copa do Mundo de 2014. Mas, de certa forma, uma indignação e ao mesmo tempo uma cobrança para que no país fossem oferecidos serviços públicos com o chamado “Padrão Fifa” (VILLELA, 2014), em referência às exigências feitas por aquela entidade futebolística em relação aos serviços que deveriam ser prestados naquele evento, bem como para as obras que estavam sendo feitas para sua realização.

Dentre as reivindicações naquele momento estava a educação pública que, como bem se sabe, no Brasil está longe de um padrão atribuído a países de primeiro mundo, está muito longe de uma qualidade exemplar, ao contrário, tem demonstrado estar extremamente deficitária no que tange às qualidades e necessidades exigidas de qualquer nação que se pretende desenvolvida.

Mas é preciso lembrar que muitos daqueles jovens que bradavam “queremos uma educação padrão Fifa” podem estar hoje depredando a escola onde frequentam aula, estão agredindo professores, utilizando de artifícios maliciosos para conseguir nota, utilizando o aparelho celular para tirar fotos constrangedoras de colegas e enviá-las a outros, enfim, parece que não estão atuando no processo ensino-aprendizagem com a mesma qualidade que então exigiam das autoridades públicas durante os protestos.

É esse ponto que o presente trabalho pretende abordar, de maneira que se possa tentar identificar qual a relevância da participação dos jovens de ensino médio, em especial do 2º ano, de escolas públicas da cidade de Unaí/MG, no processo de ensino-aprendizagem.

Partindo do princípio de que os jovens, a partir dos 16 anos de idade, já podem votar, ou seja, podem tomar parte no processo que decide quem serão os governantes desse país, inclusive, quem será o Presidente da República, assim como decidir quem serão os criadores

das leis, não se pode deixar de lhes atribuir ou questionar a relevância de sua quota de participação no processo ensino-aprendizagem.

Como é um processo, ensino-aprendizagem depende da participação de todos que nele estão envolvidos, quem ensina e quem aprende, pois não se pode imaginar que dentro de um processo tão complexo apenas um dos atores tem, ou deveria ter, que participar. Pode-se até pensar que um dos lados deve tomar a iniciativa mas, por outro, deve-se fazer uma análise sobre a situação dessa falta de iniciativa, ou que ela não aconteça a contento.

É claro que o processo que não tem a iniciativa de quem deve ensinar é falho. Porém, esse não é o objetivo do estudo, uma vez que este será concentrado no aprendente, pois a aprendizagem é tão ou mais importante que o ensino.

Em que pese não ser o objeto principal da pesquisa, alguns aspectos como os motivos que podem interferir na participação (ou não) dos jovens no processo ensino-aprendizagem, o desencantamento com a educação, a falta de perspectivas profissionais, a falta de referências e as mídias sociais em sala de aula serão analisados, não como justificativas para o comportamento juvenil, mas como complementação do estudo.

No Brasil, como praticamente em todo mundo, muito se discute a educação, pois o desenvolvimento de uma nação se mede pelo conhecimento/capacidade de sua população. Segundo Waltenberg (2006, p. 121) “a educação não deixa de ser um bem econômico, isto é, um bem escasso, cuja produção depende de escolhas (e renúncias) feitas por indivíduos e pela sociedade em termo de recursos”.

São investidas vultosas somas de dinheiro na educação de um país. No Brasil, o orçamento para a educação pública, em todos os níveis, em 2018 foi de R\$107,545 bilhões (Martello, 2018). No entanto, esses investimentos nem sempre são transformados em resultados positivos, pois vários fatores devem ser observados, tais como a cultura do povo, os fatores sociais, o momento econômico, as características regionais e as locais e, por que não, o interesse das pessoas envolvidas com o processo, tanto os docentes, o Estado, quanto os discentes. E é em relação aos discentes, mais precisamente a relevância de sua participação no processo ensino-aprendizagem, que o presente trabalho pretende abordar.

O tema pesquisado tem relevância na medida em que poderá promover uma contribuição para as pessoas envolvidas no processo educacional, não só do ambiente pesquisado, como de uma forma mais abrangente, visto que pode apresentar caminhos para enfrentar os problemas do desencantamento dos jovens com a escola, pode oferecer mecanismos de enfrentamento à evasão escolar (um é consequência do outro), pode elucidar uma noção mais apropriada dos problemas que envolvem o fraco desempenho dos estudantes

de ensino médio em termos de aprendizagem, enfim, a partir de uma análise sobre a relevância da participação dos estudantes no processo ensino-aprendizagem, de forma ampla, os gestores poderão ter uma visão melhor desse processo e, a partir daí, buscar melhores soluções para enfrentarem o problema. Acredita-se que mesmo os estudantes, a partir do momento que forem questionados sobre sua participação no processo, poderão fazer uma análise e, quem sabe, procurar mudar sua postura e se dedicarem mais na busca por uma educação de melhor qualidade, caso eles entendam que sua quota-parte no processo não seja satisfatória.

Não é novidade que a educação brasileira não tem obtido resultados animadores em comparação a outros países, sejam eles desenvolvidos ou não, mas é no ensino médio que a situação é mais preocupante, pois é nessa fase da educação básica que os resultados têm sido piores, pois as notas estabelecidas na Meta 7 do Plano Nacional de Educação não vêm sendo alcançadas há tempo (BRASIL, 2014).

O PNE estabeleceu para o ensino médio as notas Ideb de 4,3 em 2015, 4,7 em 2017, 5,0 em 2019 e 5,2 em 2021, o que, infelizmente, não vem sendo alcançado, pois ficou estagnada em 3,7 nos anos 2011, 2013 e 2015. Já em 2017, a nota foi de 3,8, ou seja, mesmo avançado um décimo, no geral a situação piorou mais um pouco, tendo em vista que, se em 2015 a diferença negativa foi de seis décimos, agora aumentou para nove décimos. Esse resultado é geral, sendo que as notas têm sido diferentes quando se compara o ensino público com o privado, pois neste caso as notas foram de 3,8 e 5,8, respectivamente, o que é uma diferença considerável (BRASIL, 2017).

O Ideb foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), e tem como objetivos: medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O Índice é calculado a partir de dois componentes: (1) a taxa de rendimento escolar (aprovação), obtida a partir do Censo Escolar, realizado anualmente, e (2) as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep, que é a Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para os estados e o País, realizados a cada dois anos (BRASIL, 2007).

Ainda em termos de justificativa para o tema proposto, destaca-se que os estudantes do ensino médio brasileiro constituem uma população considerável, que pode ser maior até mesmo que a de muitos países. Assim, esse contingente não pode ser desprezado pelo Estado, pois são pessoas que estão em um momento de grande importância para o desenvolvimento de uma nação, visto que é a partir de então que se direciona a formação profissional dos futuros trabalhadores que ocuparão os postos de trabalho, que empreenderão, que dirigirão empresas e produzirão as riquezas do país. No último dado que consta no site do Inep, em 2017 existiam

6.682.515 estudantes matriculados no ensino médio em escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2018) o que, de imediato, demonstra a grande responsabilidade do Estado com os rumos dessa fase final da educação básica no país.

Também deve-se considerar a expectativa do estudante em relação ao futuro profissional, uma vez que na cidade de Unaí/MG, limitação espacial da pesquisa, é muito comum se deparar com pessoas graduadas exercendo atividades que não exigem formação profissional, tais como comerciário, secretária de consultório médico e dentista, operário da construção civil, motorista de caminhão e muitos outros.

E por que o segundo ano do ensino médio? Poderia ser o primeiro, mas esses alunos ainda estão iniciando essa nova fase nos estudos, o que denota estarem ainda em um momento de adaptação ao ensino médio, não tendo ainda condições de demonstrarem a satisfação com esse novo tipo de aprendizado, que é direcionado tanto para o prosseguimento nos estudos quanto para o mercado de trabalho. Também poderiam ser os alunos do último ano do ensino médio, os quais, em regra, estão experimentando uma transformação em suas vidas, entre adolescência e juventude, quando ocorrem mudanças físicas e emocionais acentuadas, gerando incertezas nos mais diversos horizontes. É nesse momento que eles já começam a ser cobrados por seus atos, pelas suas escolhas, pelo seu futuro, que já começa a bater às suas portas. Isso não pode ser desprezado. Mas a escolha foi a dos alunos do segundo ano, visto que eles já estão acostumados com aquela formatação de educação, e ainda não estão sofrendo as pressões de final de um ciclo educacional em suas vidas, que é o final do ensino médio, o que exige tomada de decisões muito importantes.

Em uma pesquisa realizada pelo Movimento Todos Pela Educação, nos meses de setembro e outubro de 2016, quando foram entrevistados 1771 jovens entre 15 e 19 anos, todos estudantes do ensino médio de diversas regiões do Brasil, constatou-se que 79,3% dos entrevistados esperam que os professores cobrem e exijam o comprometimento dos alunos (BRASIL, 2016). Portanto, o próprio aprendiz tem consciência de que ele precisa ser cobrado/chamado ao processo, é preciso retirá-los da sua zona de conforto.

O tema pesquisado, qual seja, a relevância da participação dos estudantes de ensino médio de escolas públicas no processo ensino-aprendizagem é de grande importância, na medida em que se busca saber se aqueles estudantes estão participando ou não do processo. O que se procurou efetivamente investigar é se em virtude da participação dos alunos nas atividades escolares esta reflete nos resultados do desempenho da escola em relação ao Ideb, se estão participando, de que maneira isso ocorre, se estão comprometidos com o processo educativo e suas melhorias ou, em caso negativo, o porquê de não estarem participando, se é



porque não têm interesse, simplesmente, ou se é porque não acreditam na educação como fonte transformadora da vida social.

Por seu turno, como problema, indaga-se: Os resultados obtidos pela instituição no Ideb estão relacionados com a participação de seus estudantes no processo ensino-aprendizagem?

Para se chegar ao resultado da questão apresentada, em busca da construção teórica sobre a relevância da participação (ou não) dos jovens no processo ensino-aprendizagem, alguns temas foram tratados, tais como o desencantamento, a falta de perspectivas profissionais, a falta de referências e as mídias sociais em sala de aula, não como forma de justificativa para o comportamento juvenil, mas como complementação do estudo.

Em termos de hipótese, acredita-se que a participação dos estudantes no processo ensino-aprendizagem influencia significativamente no resultado obtido pela escola no Ideb.

Partindo destas ponderações, o trabalho tem como objetivo geral identificar a relevância da participação de estudantes no processo ensino-aprendizagem de escolas públicas de Unai/MG. Já os objetivos específicos são: (1) investigar a legislação acerca da educação no Brasil, de forma a levantar o arcabouço jurídico que dá legalidade às bases educacionais e que norteiam os passos a serem seguidos pelos atores e instituições envolvidos no processo ensino-aprendizagem; (2) buscar referenciais teóricos que justifiquem a relevância da participação dos estudantes no processo ensino-aprendizagem e (3) indicar sugestões de participação estudantil para melhores resultados/desempenho escolar.

Em Unai/MG existem onze escolas públicas que oferecem o ensino médio, sendo duas na zona rural. No entanto, em todas elas o número de participantes no SAEB foi insuficiente para a divulgação dos resultados no Ideb 2017 (IDEB, 2019).

Segundo o INEP:

As escolas de educação básica para as quais o Ideb 2017 não foi calculado enquadram-se em uma das seguintes situações, a saber:

- A. Escolas privadas dos anos iniciais e finais do ensino fundamental;
- B. Escolas privadas de ensino médio que não aderiram ao SAEB 2017;
- C. Escolas exclusivamente de Educação Profissional;
- D. Escolas exclusivamente de Educação de Jovens e Adultos;
- E. Escolas exclusivamente de Educação Especial;
- F. Escolas exclusivas de Ensino Médio Normal/Magistério;
- G. Escolas públicas que oferecem ensino fundamental e/ou ensino médio que não realizaram o SAEB por terem menos de 10 alunos matriculados nas etapas avaliadas (5º ano/4ª série, 9º ano 8ª série e 3ª ou 4ª série do ensino médio), conforme declaração prestada ao Censo Escolar 2017;
- H. Escolas pertencentes às redes municipais que não aderiram ao SAEB 2017;

- I. Escolas que realizaram o SAEB 2017, mas não prestaram informação ao Censo Escolar sobre os alunos aprovados e, por isso, não tiveram a taxa de aprovação calculada;
- J. Escolas em que o número de alunos participantes do SAEB 2017 não alcançaram 80% dos alunos matriculados na etapa avaliada (Portaria nº 447, de 24 de maio de 2017) (INEP, 2019).

Com isso, a pesquisa tomará como base os resultados do 9º ano do ensino fundamental, pois aqueles alunos que estavam nesta fase em 2017 são os que estão no 2º ano do ensino médio no momento da realização da presente pesquisa.

E para maior fidelidade nos resultados, os alunos que participaram da pesquisa são aqueles que não reprovaram e que permanecem estudando na mesma escola participante da avaliação de 2017. Com isso, os alunos do 2º do ensino médio respondentes do questionário são os mesmos que participaram em 2017 do processo avaliativo do Ideb.

Dentre as escolas públicas de Unaí/MG que oferecem o ensino médio, os maiores Ideb's foram da Escola Estadual denominada Escola "A" (4,8) e da Escola denominada Escola "B" (4,6). Já os menores Índices foram da Escola "C" (4,0) e da Escola "D" (3,4) (IDEB, 2019).

O estudo será dividido em três capítulos. No primeiro será abordada a legislação acerca da educação no Brasil, mais especificamente a que trata do ensino médio. No segundo será analisada a fundamentação teórica que justifica a relevância da participação dos alunos no processo ensino-aprendizagem e, o último, indica sugestões de participação estudantil para os resultados/desempenho escolar.

## 2 ESTADO DO CONHECIMENTO

O estado do conhecimento busca identificar certa produção científica em diferentes campos epistemológicos, com objetivo de analisar o que está sendo escrito sobre aquele tema, possibilitando, com isso, que o pesquisador entre em contato com outros trabalhos que têm uma certa identificação com o que está sendo construído por ele.

Tendo em vista que o tema proposto na presente dissertação é específico de escolas públicas de Unai/MG, não foram encontrados trabalhos outros que tenham abordado o mesmo tema em bancos de dados de teses e dissertações. Com isso, o estado do conhecimento não obteve um resultado que contribua diretamente com a análise da situação especificada. No entanto, foram encontrados trabalhos que abordaram alguns pontos que, de certa forma, têm relação com este trabalho, alguns mais próximos, outros nem tanto.

Na visão de Ferreira (2002, p. 257), o “estado do conhecimento” se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, num recorte temporal, buscando “[...] discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento”. Por isso, foi necessária uma abordagem mais ampla com objetivo de conseguir trabalhos com certa similitude.

No banco de dados da Fundação Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), vinculada ao MEC (Ministério da Educação), foram encontradas cinco dissertações com pontos convergentes com este trabalho, sendo uma dissertação, de autoria de Rosemberg Cavalcanti Belm, com o título “Representações Sociais sobre Indisciplina Escolar no Ensino Médio”, defendida em 2008, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, na qual foi abordada a indisciplina em sala de aula, sendo que os sujeitos entrevistados (alunos e professores) manifestaram suas opiniões em relação às causas e consequências da indisciplina em sala de aula.

Na referida dissertação, os pontos convergentes com o estudo aqui proposto, sobretudo, em relação à participação dos alunos no processo ensino-aprendizagem, visto que foi observado que a indisciplina pode dificultar os resultados satisfatórios na aprendizagem. Por outro lado, há pontos que não são analisados na presente dissertação, em especial quando se trata da visão dos professores, pois aqui será abordada tão somente a visão dos educandos em relação à sua participação no citado processo.

Numa dissertação apresentada na Universidade de Brasília em 2007, com o título “Aprendizagem Cooperativa no Ensino de Química: uma proposta de abordagem em sala de aula”, o autor Anderson Jésus Silva abordou, como o título já indica, a aprendizagem cooperativa, a qual, segundo o autor, proporciona maior envolvimento e engajamento dos

alunos do ensino médio no processo ensino-aprendizagem, o que vai ao encontro do tema tratado neste trabalho, pelo menos parcialmente. Portanto, observa-se certa correlação entre os temas, porquanto, o engajamento é fator essencial para a participação dos estudantes na construção do conhecimento.

Outra dissertação que apresenta simetria com o presente trabalho foi apresentada em 2011, por Vagner Jorge da Silva, no Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, tendo por título “As atitudes de estudantes do Ensino Médio em relação à disciplina de Matemática em escolas do Município de Viamão” dá uma dimensão de sintonia com esta pesquisa, pois aborda a participação de estudantes de ensino médio de escolas públicas na construção do conhecimento, e mesmo que foi estudado o comportamento dos estudantes somente em relação ao aprendizado da disciplina de matemática, não se pode desprezar os pontos de ligação entre as pesquisas, em especial, quando se observou por parte dos alunos a necessidade deles assumirem a responsabilidade de estudar, o que é ponto relevante no presente trabalho.

“Protagonismo Juvenil e Educação da Juventude no Ensino Médio Brasileiro” é o título da dissertação apresentada em 2009 por Kathiuscia Aparecida Freitas Pereira, mestranda da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Faculdade de Ciências e Filosofia Marília/UNESP, na qual foi abordada a participação dos alunos do ensino médio na aprendizagem, bem como na assunção dos seus destinos, o que também tem relação com o tema da presente dissertação.

Em dezembro de 2016 Erivan Cristina Silva, do Programa Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás, defendeu uma dissertação com o título “Um Estudo Sobre o Perfil de Estudantes de Ensino Médio nos Documentos Oficiais e Em Escolas Estaduais de Goiânia-GO”, cujo objetivo foi traçar o perfil de estudantes concluintes do Ensino Médio de escolas estaduais de Goiânia. Na referida dissertação, apurou-se, dentre outros temas, as perspectivas dos estudantes de ensino médio de escolas públicas em relação a uma melhoria de vida em virtude do acesso ao mundo letrado. Segundo a pesquisa, eles acreditam que, pelos estudos, poderão galgar melhores oportunidades profissionais, e que também podem sair da situação socioeconômica desfavorável à qual pertencem. Assim, observa-se uma sintonia com a presente dissertação, em especial quando se trata da abordagem sobre as perspectivas dos estudantes para o mercado de trabalho e, conseqüentemente, para uma melhor qualidade de vida.

Em outro banco de dados, a BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), foi encontrada uma dissertação com o título “Estudo das Interações Sociais Entre

Professores e Alunos no Ensino Superior”, na qual foram abordadas as relações sociais que ocorrem em um contexto de ensino universitário privado do Município de Manaus/AM, cuja defesa se deu em 2011 pela mestranda Micherlângela Barroso Rocha, que pesquisou as relações entre alunos e professores de um Curso de Pedagogia naquela Capital. Neste particular, a sintonia se restringiu à análise da participação dos universitários no processo ensino-aprendizagem.

Como visto, sendo uma pesquisa muito específica, não foi possível encontrar muitos outros casos de estudos semelhantes. De forma geral, há trabalhos outros abordando particularidades do presente estudo mas, com uma abordagem mais completa, não se obteve um resultado satisfatório nessa busca. De qualquer sorte, foi muito proveitoso o desenvolvimento do estado do conhecimento, pois possibilitou o enriquecimento do presente trabalho.

### **3 REFERENCIAL TEÓRICO**

#### **3.1 A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA: CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS, CONTEXTO E POSSIBILIDADES**

##### **3.1.1 A educação nas Constituições brasileiras: contexto e possibilidades**

Segundo Alves (2006), foi do pedagogo Comenius (1592-1670) a ideia de uma educação universal, pública e para todos, mas foi Frederico Guilherme I, rei da Prússia, que em 1717 instituiu em seu país o primeiro sistema de educação pública do mundo (NASSIF, 2012), pois antes era incumbência da família que, normalmente se dava via escolas sob a responsabilidade de organismos religiosos.

No Brasil não foi diferente, sendo que a universalização da educação, via escola pública, em oposição ao ensino religioso, implantado pelos jesuítas desde o início da colonização, aparece a partir da década de 30, inicialmente com o governo de Getúlio Vargas (1930-1945), que buscava a industrialização do país, e com isso era necessário um sistema educacional para a formação dos trabalhadores, sendo então criado, em 1930, o Ministério da Educação e Saúde Pública. A partir daí o país passou por várias reformas educacionais, tais como a “Reforma Francisco Campos” (1931), também conhecida como “Estatuto das Universidades Brasileiras” que, dentre outros aspectos, atribuiu autonomia administrativa, didática e disciplinar às universidades. Outra reforma, em 1942, criou as Leis Orgânicas do Ensino, que estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), a qual recebeu o nome de “Reforma Capanema” (BITTAR; BITTAR, 2012), em alusão ao nome do então Ministro da Educação, Gustavo Capanema.

Em nível constitucional, a educação surge de forma gratuita já na primeira Constituição brasileira, a imperial de 1824, outorgada por Dom Pedro I, que dentre os direitos civis e políticos, seu art. 179, XXXII, estipulou a gratuidade da educação primária para todos os cidadãos (BRASIL, 1824).

E diante de acalorados debates envolvendo os adeptos de uma nova escola, pública e universal, e os defensores da escola baseada no ensino ofertado pela Igreja Católica, a primeira Constituição republicana brasileira (1891) trouxe um grande avanço, que foi a determinação do ensino leigo em todas as instituições públicas, pois não se devia manter o ensino de uma única doutrina religiosa em um Estado oficialmente laico, desprovido de religião oficial

(CAMPANHOLE; CAMPANHOLE, 1986). Desta feita, no seu art. 72, § 6º, assim ficou determinado: “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (BRASIL, 1891).

Já como direito de todos, a educação surgiu na Constituição Federal de 1934 (CF) que, mesmo vigorando só por três anos, foi importante fonte normativa para o sistema educacional brasileiro, pois dedicou todo um capítulo à educação, tendo em seu art. 149 estabelecido que “a educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos poderes públicos” (BRASIL, 1934).

Com a Constituição de 1937 houve um retrocesso em termos de educação gratuita, como havia sido tratado na Constituição anterior, pois foi transferida para instituições privadas tal forma de educação, o que dificultou o acesso à educação para as classes menos favorecidas economicamente (RODRIGUES, 2018).

Já na Carta de 1946 foram retomadas as diretrizes democráticas das Constituições anteriores à de 1937. Naquela Constituição o ensino primário é obrigatório e gratuito, sendo a educação ministrada no lar e na escola, respeitada a iniciativa particular, conforme estabelecido em seus arts. 166 e 167 (BRASIL, 1946).

Em relação à educação, na visão de Rodrigues (2018), a Constituição de 1967 adotou um sistema de educação com a substituição do ensino oficial gratuito por bolsas de estudos, estabelecendo, também, a exigência de desempenho para o ensino médio e superior gratuitos.

Como se observa, a universalidade da educação está prevista constitucionalmente há quase um século, sendo ela, desde então, um dever do Estado e da família, com a participação efetiva de toda a sociedade. Assim, todos têm o direito de exigir do Estado a prestação educacional.

A partir da Constituição Federal brasileira de 1988, a educação passou a ser um direito público subjetivo, conforme se observa em seu art. 205, que assim estabelece: Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

No citado artigo está consagrada a colaboração da sociedade para promover a educação, ampliando sua atuação em relação à legislação anterior. Na atual Constituição brasileira, a educação não é responsabilidade só do Estado ou só da sociedade, ela é de responsabilidade de todos. Com isso, tem-se que toda a sociedade deve participar do processo educativo de forma colaborativa, o que traduz na responsabilidade de todos, aí incluídos também os próprios estudantes.

A educação é um direito público difuso mas, ao mesmo tempo, também é um direito individual, pois cada cidadão pode exigir do Estado o cumprimento da norma, visto que é dotada de judicialidade. Com isso, o indivíduo tem o direito de reivindicar, via Poder Judiciário, seu efetivo cumprimento pelo Estado (ARAÚJO, 2010).

A esse respeito, assim expõe Medeiros:

A obrigatoriedade é um modo de sobrepor uma função social relevante e imprescindível de uma democracia a um direito civil. O art. 208, I, c/c § 1º da Constituição vigente não deixa a menor dúvida a respeito de ter qualquer brasileiro o direito subjetivo de acesso ao ensino obrigatório e gratuito, oponível ao Estado, não tendo este nenhuma possibilidade de negar a solicitação protegida por expressa norma jurídica constitucional. (apud, SOUSA, 2009, p. 50)

Corroborando com a ideia de educação como direito de todos os brasileiros, sem distinção, bem como de que é um dever do Estado, Chalita (2004, p. 104-105) assim manifesta:

A educação é direito de todos – ricos e pobres, negros e brancos, mulheres e homens, índios e filhos de estrangeiros, habitantes da cidade ou da zona rural. O Estado brasileiro, que se atribuiu essa obrigatoriedade, é também o responsável por fazê-la valer.

Na Constituição brasileira vigente, a educação está tratada no art. 6º do Capítulo II, que elenca os direitos sociais, com isso, a mesma pode ser entendida como um direito fundamental, pois está relacionada à dignidade da pessoa humana, que é um dos pilares fundamentais da República Federativa do Brasil, que tem como objetivos: construir uma sociedade livre, justa e solidária; erradicar a pobreza e a marginalização; reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem comum.

Dentre os direitos sociais, na atual Constituição está inserida a educação:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (sem grifo no original) (BRASIL, 1988).

Abordando a educação como direito social, Canotilho (2003, p. 476) assim manifesta:

Os direitos sociais são compreendidos como autênticos direitos subjetivos inerentes ao espaço existencial do cidadão, independentemente da sua justicialidade e exequibilidade imediatas. Assim, [...] o direito à educação e cultura, o direito ao ensino, o direito à formação e criação cultural, o direito à cultura física e desporto, são direitos com a mesma dignidade subjetiva dos direitos, liberdades e garantias.

Tendo em vista ser a educação um direito de todos, como expressado no texto constitucional, ela é um direito social, que é subjetivo, ou seja, deveria ser assegurado a cada



cidadão brasileiro de acordo com a especificidade da sua necessidade, não de forma generalizada, porquanto as pessoas não são iguais, cada uma tem necessidades diferentes. Contudo, diante da falta de recursos para individualizar o atendimento, o Estado limita-se a atender o maior número possível de pessoas.

Abordando outro direito social, que é a saúde, mas que serve de analogia ao direito social que está sendo abordado neste estudo, assim corrobora Gilmar Ferreira Mendes ao dizer:

Em relação aos direitos sociais, é preciso levar em consideração que a prestação devida pelo Estado varia de acordo com a necessidade específica de cada cidadão. Enquanto o Estado tem que dispor de um valor determinado para arcar com o aparato capaz de garantir a liberdade dos cidadãos universalmente, no caso de um direito social como a saúde, por outro lado, deve dispor de valores variáveis em função das necessidades individuais de cada cidadão. Gastar mais recursos com uns do que com outros envolve, portanto, a adoção de critérios distributivos para esses recursos. Assim, em razão da inexistência de suportes financeiros suficientes para a satisfação de todas as necessidades sociais, enfatiza-se que a formulação de políticas sociais e econômicas voltadas à implementação dos direitos sociais implicaria, invariavelmente, escolhas alocativas. [...] é dizer, a escolha da destinação de recursos para uma política e não para outra leva em consideração fatores como o número de cidadãos atingidos pela política eleita, a efetividade e eficácia do serviço a ser prestado, a maximização dos resultados etc. (apud, STEFANO et al, 2014, p. 329)

Retomando a educação, como direito social, neste sentido esta é tratada por Stefano (2014, p. 344) como,

[...] um direito social por ser responsável pela preparação da cidadania (que é um dos fundamentos da República Federativa do Brasil, previstos no art. 1º) e para formação de recursos humanos que permitirá garantir o desenvolvimento social construindo uma sociedade livre, justa e solidária.

Em virtude da inserção da educação dentre os direitos sociais consagrados pela Carta de 1988, as portas da escola pública foram abertas a todos os brasileiros, seja ele criança, jovem ou adulto, visto que ninguém pode deixar de estudar por falta de vaga ou por falta de condições para que permaneça na escola. Mas o dever estatal não deve ficar limitado ao fornecimento da escola e dos professores, também abrange material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde, inclusive.

Ainda em termos de direito à educação versos dever estatal, o art. 206 da CF/88 enumera os princípios basilares da educação no Brasil, o que faz nos termos da seguinte redação:

- Art.206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
1. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
  2. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
  3. pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
  4. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

5. valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
6. gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
7. garantia de padrão de qualidade;
8. piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Analisando os citados princípios, Araújo e Vidal Serrano (2010, p. 517) os definem como “princípios ricos, pródigos em cientificidade e largos em seus objetivos, que servirão de vetores para toda a atividade legislativa, administrativa e judiciária”.

Pelo texto da Constituição de 88, a educação objetiva formar o cidadão para o exercício da cidadania e da vida profissional, ou seja, se de um lado a norma possibilita exigir do Estado, de outro, deve-se ter em mente que cabe a quem recebe a educação praticar atos de cidadania e exercer uma atividade produtiva legal.

Na visão de Veronese e Vieira (2003), um dos pontos de destaque na atual Constituição brasileira acerca da educação é o sistema distributivo, com o qual cada ente da Federação deve executar uma parcela, cabendo à União elaborar as diretrizes educacionais gerais, assim como fiscalizar o sistema educacional e atuar de forma supletiva. Já os estados e o Distrito Federal devem priorizar o ensino fundamental e médio, e os municípios, não só a educação infantil, mas também o ensino fundamental.

Portanto, em se tratando de educação a nível de norma constitucional, em especial no processo ensino-aprendizagem, não se pode imputar a responsabilidade só a um ou só a outro personagem, pois todos estão juntos em direitos e deveres, todos estão “no mesmo barco”, que precisa navegar, e navegar com a participação de todos, Estado, família, escola, docentes e discentes.

Mas os princípios norteadores da efetivação do direito à educação não estão presentes somente no texto da Constituição Federal, eles também estão presentes em outras normas, como, por exemplo, no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

No ECA (Lei 8.069/90), que é direcionado às crianças e aos adolescentes, o direito à educação (art. 53) vai além da simples oferta de vagas, ele aborda vários outros aspectos, inclusive o direito de os pais participarem das propostas educacionais (parágrafo único), conforme se depreende da citada norma legal, que assim dispõe:

- Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:
- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
  - II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;  
 IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;  
 V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.  
 Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.  
 (BRASIL, 1990)

Como na Constituição Federal, o ECA também é explícito ao atribuir ao Estado o dever de oferecer educação, neste caso às crianças e aos adolescentes, e vai além, estabelece, além de outras, a obrigatoriedade também para os que não tiveram acesso à educação em sua idade própria, como se observa no seu art. 54, I: Art. 54. “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1990).

Por sua vez, os incisos VI e VII, do art. 54, da referida norma, vão além, garantindo o ensino noturno ao adolescente trabalhador e a oferta de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde, respectivamente (BRASIL, 1990).

Em se tratando de sanção, o referido Estatuto estabelece, de forma clara, a responsabilidade da autoridade pública que não ofertar o ensino ou ofertá-lo de forma inadequada. É o que dispõe o § 2º, do seu art. 54: “§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente” (BRASIL, 1990).

Nos termos acima descritos, constata-se que a educação é um direito de todos, de forma universalizada, sendo um dever do Estado, seja a nível federal, estadual ou municipal. Com isso, os cidadãos têm o direito de exigir de seus governantes o oferecimento desse bem tão precioso, mas, como também é dever de toda a sociedade, a esta cabe fazer sua parcela nesse processo, caso contrário, o mesmo será deficitário.

Então, cada um deve agir dentro de suas responsabilidades, o Estado ofertando recursos materiais e humanos e a sociedade participando da vida escolar dos estudantes, incentivando e propiciando a eles condições para estudarem.

Infelizmente, na atualidade, observa-se uma delegação de tudo ao Estado, os pais delegam todas suas responsabilidades de educação dos filhos à escola (Estado), mas é notório que ela sozinha não consegue, daí o processo educacional não avança a contento.

### 3.1.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB

Para regulamentar a CF/88 acerca da educação brasileira, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, que em seu art. 1º estabelece:

Art. 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Na visão de Campelo (2010), a LDB é uma norma de natureza pragmática, uma vez que ela se limita a enunciar uma estrutura social. Com isso, sua positividade é parcial, pois depende da edição de outras normas legais para sua aplicação.

Segundo o § 1º do seu art. 1º, a educação se desenvolve predominantemente em instituições próprias. Vejamos: “§ 1º - Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (BRASIL, 1996).

Essa associação de aprendizagem à sala de aula, em instituições próprias sofreu duras críticas, em especial de Demo (1997, p. 68), para quem “nenhuma teoria moderna importante daria aval a esse tipo de percepção, que se baseia na polarização superada entre aquele que ensina e aquele que aprende”.

Numa visão geral, o citado autor (1997) salienta as importantes previsões contidas na LDB acerca dos mecanismos de avaliação acadêmica e de formação dos professores, bem como o direcionamento de investimentos na capacitação e valorização do magistério.

Já no seu art. 2º, a LDB, mesmo não contemplando a educação como direito de todos, a estabelece como sendo dever do Estado e da família, o que repete as normativas da Constituição Federal (art. 295). Também, estabelece o viés entre educação e qualificação para o mercado de trabalho, o que denota a aproximação da norma aos objetivos do trabalho, pois é nesse particular que a mesma está se referindo à educação ao nível de ensino médio, em especial o ensino profissionalizante.

Art. 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Como norma regulamentadora da educação no país, a LDB estabelece a educação superior e a básica, que contempla a população dos 04 aos 17 anos de idade, distribuída em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio.

Segundo o art. 35 da referida norma:

Art. 35 - O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

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 posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Pela análise do referido artigo, tem-se a compreensão da preocupação do legislador em direcionar o ensino médio de forma a consolidar os conhecimentos adquiridos pelo estudante durante o ensino fundamental e prepará-lo para o ensino superior. Também, é nítida a preocupação da norma com a preparação do aluno do ensino médio para o mercado de trabalho, abordando a necessidade da inter-relação da teoria com a prática.

Baseando-se na legislação normativa da educação, pode-se verificar a ideia da formação dos cidadãos brasileiros, aos quais é assegurado acesso à educação em igualdade de condições, ensino gratuito de qualidade em instituições públicas, valorização do profissional da educação, liberdade para aprender, para ensinar e para pesquisar.

No contexto legislativo analisado, o chamamento dos estudantes a participarem do processo educacional está claro na norma, pois quando a mesma responsabiliza a família e o Estado pela educação, não se pode pensar que o estudante não esteja inserido no arranjo familiar, ao contrário, ele é um de seus membros, e como tal, também tem sua responsabilidade.

### **3.1.3 O Projeto Político Pedagógico – PPP: espaço de organização e participação social**

As instituições de ensino devem ter um PPP (Projeto Político Pedagógico) que possibilite organizar um processo ensino-aprendizagem capaz de atender aos anseios de todos que nele buscam, ou que deveriam buscar, um conhecimento que seja útil e significativo de alguma maneira. Isto leva à necessidade de um Projeto que possibilita a escola oferecer uma prestação de serviços que contemple as normas educacionais, de forma a promover uma interação escola/sociedade, para promover o ensino e a aprendizagem.

A exigência de elaboração de um PPP está contida no art. 12, I, da LDB, que assim estabelece: “Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996).

Explicando o que é um Projeto Político Pedagógico, Lopes (2010) assim aborda suas três dimensões:

- É **projeto** porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo.
- É **político** por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir.
- É **pedagógico** porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

Nos dizeres desta autora, é um guia que deve ser completo o suficiente para não deixar dúvidas sobre o caminho a ser seguido por professores, gestores, funcionários, alunos e familiares mas, por outro lado, também deve ser flexível, de forma que as necessidades de aprendizagem se adaptem às situações que forem surgindo.

Um bom Projeto Político Pedagógico, desde que colocado em prática, que não fique só “no papel”, deve propiciar à comunidade acadêmica a construção de um conhecimento que seja satisfatório aos atores educacionais, em especial aos discentes. Para tanto, as escolas devem elaborar projetos condizentes com suas possibilidades de execução, estando atrelados à realidade na qual estão inseridas. Para sua elaboração é necessário o envolvimento das pessoas, tanto a comunidade interna quanto externa da escola (GADOTTI, 2000).

Também, não há como desprezar o fato de que o PPP pode não ser executado em virtude de falta de recursos, sejam eles financeiros ou pessoal, o que pode até mesmo interferir nos resultados do Ideb.

### **3.1.4 O Plano Nacional de Educação - PNE**

A Emenda Constitucional nº 59, de 2009, trouxe a atual redação do art. 214 da Constituição Federal, o qual estabelece a criação do Plano Nacional de Educação, de duração de dez anos - a redação anterior previa um plano plurianual. Assim, com a referida Emenda houve um avanço significativo, visto que articula todo o sistema educacional do país, criando

metas e estabelecendo estratégias para seu cumprimento, o que demanda muito tempo para implementação.

Dito isso, está descrito o art. 214 da CF/88:

Art. 21 - A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

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.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 1988).

Conforme Sena (2014), em 20 de dezembro de 2010, por meio da Mensagem nº 701, acompanhada da Explicação de Motivos (EM) nº 33, o então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, encaminhou ao Congresso Nacional o projeto de lei, objetivando a aprovação do Plano Nacional de Educação.

A EM do então Presidente da República indicava:

[...] para que alcancemos os níveis desejados e necessários para o desenvolvimento do país, há ainda muito que fazer. O tratamento da educação como política de Estado, com planejamento sistemático e de longo prazo é de fundamental importância para vencer esta batalha. Por isso, a aprovação de um novo Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 deve ser encarada como estratégica para o país (SENA, 2014, p. 15).

Na época, a ideia era de um PNE 2011-2020, o que, pelas normas de tramitação legislativa não seria possível, haja vista o tempo insuficiente para a discussão e aprovação da lei nas duas casas do Congresso Nacional.

Depois de aproximadamente três anos e meio de debates, em 25 de junho de 2014 foi aprovada a Lei 13.005, que criou o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014). Com isso, o Brasil passou a ter uma norma legal estruturando todo o setor educacional brasileiro, com objetivos claros do que se pretende para a educação do país.

O art. 2º da Lei 13.005/14 estabeleceu dez diretrizes a serem observadas, são elas:

Art. 2º - São diretrizes do PNE:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - melhoria da qualidade da educação;

- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

Em observância ao inciso VIII do art. 2º, referida norma trouxe um anexo tratando das metas – 20 metas ao todo - a serem alcançadas e as estratégias para tanto. Dentre elas, as relacionadas ao presente estudo são:

Meta 03 - que trata da universalização do atendimento escolar para os jovens de 15 a 17 anos, bem como uma taxa líquida de matrículas de 85%. Dentre as estratégias, observa-se a abordagem interdisciplinar contemplando teoria e prática, a utilização de práticas desportivas, a manutenção dos estudantes na escola, a busca de pessoas daquela idade para voltar aos estudos, o nivelamento dos estudos e o combate à evasão escolar.

No quadro abaixo, que consta no site [www.simec.mec.gov.br](http://www.simec.mec.gov.br) se observa que esta meta não foi alcançada.

### **Quadro 1 – Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola ou já concluiu a educação básica**

#### **Indicador 3A - Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola ou já concluiu a educação básica**

Situação Atual
Meta Prevista: 100%
85,0%
Brasil

Fonte: Estado, Região e Brasil - PNAD –2015

### **Quadro 2 – Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta o ensino médio ou possui educação básica completa**

#### **Indicador 3B: Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta o ensino médio ou possui educação básica completa**

Situação Atual
Meta Prevista: 85%



66,0%

Brasil

Fonte: Estado, Região e Brasil - PNAD –2015

Dados coletados no *site* [www.gesta.org.br](http://www.gesta.org.br) dão uma dimensão do abandono escolar entre jovens de 15 a 17 anos em nosso país. A situação é preocupante, pois, segundo o citado *site*, 27% dos estudantes deixam a escola antes do final do ano letivo, sendo que a metade deles sequer se matricula no ano seguinte. Os dados apontam ainda, que aproximadamente 5% são reprovados por faltas e que apenas 59% concluíram o ensino médio com até 01 ano de atraso (BRASIL, 2017).

Meta 06 - que objetiva a educação básica em tempo integral, em pelo menos 50% da rede pública, de forma a atender, pelo menos, 25% dos estudantes. Como estratégia para alcançar a meta, aborda a construção, a ampliação, a adequação e/ou a reestruturação de escolas, com instalação, mobiliário e espaços necessários ao ensino em tempo integral, inclusive, com a colaboração de entidades privadas de serviço social.

Segundo se apurou o percentual de alunos da educação básica no sistema de tempo integral é:

### **Quadro 3 – Percentual de alunos da educação básica pública em tempo integral**

<b>Indicador 6A-Percentual de alunos da educação básica pública em tempo integral</b>	
	Situação Atual
Meta Prevista: 25%	18,0%
	Brasil

Fonte: Censo da Educação Básica – Brasil, 2015

### **Quadro 4 – Percentual de escolas públicas com ao menos um aluno que permanece no mínimo 7 horas diárias em atividades escolares**

**Indicador 6B-Percentual de escolas públicas com ao menos um aluno que permanece no mínimo 7 horas diárias em atividades escolares**

	Situação Atual
Meta Prevista: 50%	

52,0%  
Brasil

Fonte: Censo da Educação Básica – Brasil, 2015

Portanto, neste particular, em relação ao percentual de escolas, a situação atual superou a meta prevista, o que significa um avanço acerca da educação em tempo integral. No entanto, em relação ao percentual de alunos, o resultado foi muito aquém do estabelecido como meta.

Meta 7 - que aborda as médias do Ideb a serem alcançadas, sendo para o ensino médio: 4,3 em 2015; 4,7 em 2017; 5,0 em 2019 e 5,2 em 2021. Para tanto, foram elencadas estratégias tais como: uma base nacional de currículos contemplando a diversidade regional, estadual e local; formação de professores e profissionais da educação básica; autoavaliação das escolas; avaliação continuada do ensino; amenizar as diferenças entre as escolas melhores classificadas e as piores; melhorar o fluxo de aprendizagem; transporte gratuito para os alunos; melhorar a estrutura física e tecnológica das escolas; combater a violência na escola; melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), de forma que atinjam as médias de 438 em 2015, 455 em 2018 e 473 em 2021, dentre outras.

Na primeira avaliação após a aprovação do PNE, no Ideb de 2015, os resultados não foram satisfatórios, ficando bem aquém do estabelecido para o ensino médio. Ao invés dos 4,3 propostos, o resultado foi de apenas 3,7 (BRASIL, 2015). Se os resultados já eram preocupantes em 2015, no último Ideb, de 2017, a situação ficou pior, pois o avanço foi de apenas 0,1, ou seja, a nota passou de 3,7 para 3,8, quando a meta estabelecida é de 4,7 (BRASIL, 2017).

Se por um lado o Ideb do ensino médio foi muito ruim, o que não é novidade, pois está estagnado desde 2009, quando superou a meta pela última vez, o alento para um horizonte menos sombrio para a educação brasileira veio das séries iniciais do ensino fundamental, que ultrapassou a meta (BRASIL, 2017), o que mostra, mesmo que de forma tímida, certos avanços, que podem refletir no ensino médio no futuro.

Por fim, a meta 20 - que trata dos investimentos públicos na educação pública, de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do PIB (Produto Interno Bruto) do país até o 5º ano de vigência do PNE e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB até o final do Plano. Para isso, foram traçadas várias estratégias, dentre elas: garantir fontes de financiamentos; acompanhar a arrecadação da contribuição social do salário-educação; destinar à educação a compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural e outros recursos; transparência no controle do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação

Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação); implantar o CAQi (Custo Aluno-Qualidade inicial) e o CAQ (Custo Aluno-Qualidade).

Pela análise das metas, observam-se vários objetivos a serem alcançados, em especial as notas no Ideb o que, de certa forma, implica na responsabilização, também, dos estudantes por uma participação mais efetiva no processo ensino-aprendizagem, com vistas a uma educação de melhor qualidade.

Mas, além da criação do PNE, é preciso garantir os recursos financeiros necessários à sua implantação, pois sem os mesmos o Plano será apenas uma carta de intenções as quais nunca poderão ser realizadas (SAVIANI, 2014).

### **3.1.5 A Base Nacional Comum Curricular - BNCC**

A lei 12.796, aprovada em 2013, que deu nova redação ao art. 26 da LDB (lei 9394), trata de uma base nacional comum em relação aos currículos da educação básica no Brasil:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2013).

Por sua vez, em 2014, com a aprovação da lei 13.005 ficou estabelecida a criação do PNE, o qual, em sua meta 7 estabelece a necessidade de estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) uma base nacional comum dos currículos, objetivando uma aprendizagem para o ensino fundamental e médio, observadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Assim, no PNE ficou estabelecida a importância de o país ter uma base nacional comum curricular, objetivando uma aprendizagem mais centrada nas necessidades e competências da localidade em que está inserida a escola.

Desde 2015 vem sendo trabalhada a BNCC, o que se deu mediante muitos debates, fóruns e consultas públicas. No início, 116 especialistas indicados por pastas da educação de estados e municípios analisaram os documentos curriculares brasileiros. A partir daí, deu-se início a um processo de mobilização nacional em torno do documento (BRASIL, 2018).

Em 2017, com a aprovação da lei 13.415, foi inserido na LDB (lei 9.394/96) o art. 35-A, que assim prescreve:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. (BRASIL, 2017).

Cunha (2017) ressalta que a BNCC aborda claramente os direitos às aprendizagens consideradas essenciais para a educação no século XXI, sendo o direito à educação um dever do Estado, que deve colocá-lo no topo das prioridades. Segundo referido educador, é preciso que estados e municípios pensem e concebam um currículo que contemple as condições regionais e locais.

Para o governo brasileiro, a BNCC adequará o ensino nacional à realidade em que está estabelecida a unidade escolar, com fundamento na autonomia de cada sistema ou rede de ensino, bem como de cada instituição e das características de seus alunos (BRASIL, 2018).

Dentre tantos desafios, tais como adequação do Projeto Político Pedagógico (PPP), a formação continuada dos educadores, a definição do material didático, França (2018) destaca a elaboração de um novo currículo, que, segundo a autora, deve considerar as aprendizagens apontadas pela BNCC como essenciais e ao mesmo tempo reflita a identidade da instituição,

abordando o contexto em que a mesma está inserida, por isso, na sua visão, é importante um currículo construído de forma colaborativa, com a participação de professores, membros da gestão escolar e da sociedade.

Em março de 2018, em um *workshop* realizado no escritório da *Mind Lab* do Brasil, com o título “O novo jogo da BNCC e a prática nas escolas”, Miguel Thompson, Diretor Executivo do Instituto Singularidades, ressaltou a importância de os professores trabalharem “a resolução de problemas a partir de contextos, que é um dos centros da proposta da BNCC”. Para ele, uma das grandes dificuldades dos professores com esse perfil é que sua própria formação foi contrária a esse modelo, pois o docente vem de um ensino médio expositivo, conceitual e de memorização. A escola é uma falta de experiência, enquanto as pessoas vivem no mundo de experiências (THOMPSON, 2018).

Especificamente em relação ao ensino médio, de acordo com a reforma implementada pela Medida Provisória 746/16, convertida na lei 13.415/17, que alterou alguns pontos da LDB, a BNCC contribuirá com 60% de suas disciplinas (artes, educação física, português, matemática, física, química, biologia, geografia, história, filosofia, sociologia, espanhol e inglês). Entre essas disciplinas, português, matemática e inglês serão obrigatórias durante todo o ensino médio, ficando o restante distribuído em áreas específicas: Linguagens e suas Tecnologias; Ciência da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

De acordo com a reforma do ensino médio, este será dividido em duas partes, cujos conteúdos serão ensinados paralelamente, tanto as disciplinas da BNCC quanto as disciplinas das áreas específicas, sendo que a lei permite que a parte técnica e profissionalizante das disciplinas seja ministrada por professores sem licenciatura.

Com as mudanças aprovadas na Reforma do Ensino Médio, a carga horária mínima passará das 800 horas anuais para 1.000 horas, com meta, ainda sem data definida, de chegar a 1.400 horas. Para sustentar esse aumento da carga horária, com vista à implantação das escolas em tempo integral, objetivando auxiliar com os gastos necessários, foi criado pelo Governo Federal a “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”, com previsão de repasse da União para os estados e o Distrito Federal de R\$ 1,5 bilhão ao longo de dois anos (CAMPOS, S/D).

### 3.2 PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

No presente trabalho pretendeu-se investigar a relevância da participação de alunos no processo ensino-aprendizagem, em escolas públicas de ensino médio de Unaí/MG, uma vez que

no processo é preciso que os atores envolvidos atuem de forma positiva para que os resultados nas avaliações sejam satisfatórios do ponto de vista educacional. Então, não se pode atribuir responsabilidades a um ou outro ator envolvido no complexo processo de ensinar e de aprender, visto que tanto ensinar quanto aprender são passos de extrema importância no universo da educação, e cada um deles depende de uma série de fatores, tais como os investimentos por parte do Estado, a participação da família, dando apoio ao membro estudante, o ensinar, com qualidade, pelo professor e, não menos importante, o querer aprender do aluno, pois, na visão de Fernandez (2001), o aprender é algo subjetivo, que implica em um desejo que deve ser reconhecido pelo aprendente. Para a autora, é necessário que o aprendente conecte mais a quem ensina do que com seu sujeito, e aquele que ensina precisa estar mais conectado com seu aprendente do que com seu sujeito ensinante.

Essa vontade do aluno em participar do processo ensino-aprendizagem, dando sua contribuição, buscando o aprender, depende de mais uma série de fatores, desde as condições físicas do ambiente educacional, do incentivo dos professores, do apoio familiar e das relações de afeto, sendo que este (afeto), segundo Wallon (1992), garante as relações do estudante com o ambiente educacional. Entretanto, na visão de Almeida (1993, p. 31):

A afetividade e o desejo pouco têm sido teorizados na sua vinculação com o processo de aprendizagem. Isto porque a pedagogia tradicional, bem como algumas teorias psicológicas, baseadas no racionalismo e numa visão dualista do homem, têm considerado a aprendizagem como um processo exclusivamente consciente e produto da inteligência. A importância dos fatores relacional e afetivos implicados no ato de ensinar-aprender são descartados e a influência dos processos inconscientes na aquisição e elaboração do conhecimento é negada.

Combatendo a pedagogia tradicional, a teoria walloniana é no sentido de que a cognição e o afeto estão lado a lado no ser aprendente, estão em sintonia no processo ensino-aprendizagem. A afetividade, para Almeida e Mahoney (2009, p. 17), “refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio das sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”.

A afetividade deve ser balizada no sentido de enriquecer a aprendizagem. Ela não pode levar a um processo sem limites, de maneira que o professor se torne o “bonzinho”, comprometendo sua autoridade em sala de aula, mas, por outro lado, não pode ser ignorada, tornando o processo apenas mecânico, apenas cognitivo. Esse é um desafio, pois é preciso que os alunos entendam e compreendam a afetividade dispensada pelo professor e que eles também retribuam com afeto àquele que lhes chama ao aprendizado. Os alunos não podem ter em mente que o professor afetuoso é aquele que não vai lhes cobrar um resultado, pois não se pode

supervalorizar o afeto em detrimento da busca pelo aprendizado. Por outro lado, não se pode pensar em uma relação de construção do conhecimento como uma lógica matemática, fria, desprovida de interação afetiva.

É preciso que haja um equilíbrio na relação afeto-aprendizagem pois, em um processo que se busca o conhecimento, estando ele envolto de afetividade, certamente os resultados serão positivos para ambos os atores envolvidos, visto que se trata de uma troca, uma interação, o que contribuirá para o resultado do aprendizado (TASSONI, 2000).

Por seu turno, abordando a afetividade na relação professor-aluno, Vygotsky (2001, p. 455) vai além, entendendo que “[...] o mestre deve viver na comunidade escolar como parte inalienável dela e, nesse sentido, as suas relações com o aluno podem atingir tal força [...]”.

Tratando dessa interação necessária para que o processo ensino-aprendizagem seja promissor, Perissé (2008, p. 99) cita Anísio Teixeira, para quem a escola reformadora da sociedade (Escola Nova) seria possível “na medida em que alunos e professores abraçassem projetos comuns, com interesse autêntico, com iniciativa, em espírito de colaboração, tornando-se aptos a viver, e viver melhor”.

Ensinar e aprender são verbos que denotam movimento, processo, não algo estático. Se por um lado parece que aprender seria um resultado do ensinar, por outro não se pode desprezar que os indivíduos também possuem a capacidade de aprender sozinhos. Mas no processo ensino-aprendizagem encontram-se dois agentes, um que ensina e outro que aprende, ou seja, professor e aluno.

Mas não é só o aluno que aprende, ou que deveria aprender, assim como não é só o professor que ensina, ou que deveria ensinar pois, conforme Freire (1996), o professor aprende ao ensinar e aluno ensina ao aprender.

E diante das responsabilidades dos jovens a partir dos 16 anos que, inclusive, já podem participar do processo eleitoral, escolhendo e definindo quem será o Presidente da República e os legisladores, deve-se analisar a relevância da sua participação no processo ensino-aprendizagem, de forma ampla, nas decisões da escola onde estuda, no dia a dia em sala de aula e nas atividades desportivas e culturais.

Na visão de Gadotti (2000), é preciso que o aluno participe das decisões relacionadas à escola, é preciso que ele se torne sujeito de sua aprendizagem pois, a participação é inerente à natureza do ato pedagógico.

Corroborando diretamente e de uma forma prática, Pelizzer (2005) aponta a participação em todo o processo de ensino-aprendizagem, como os discentes são levados a uma percepção do mundo e do homem no tempo e no espaço, podendo derivar em modificação de

atitudes perante a vida, gerando um melhor amoldamento do indivíduo consigo mesmo e com o meio em que vive. Estas prestezas extraclases, que implicam numa viagem ou excursão, devem ser conduzidas como um meio a partir do qual se pode atingir as finalidades do processo.

Nesta linha de pensamento, Perissé (2008, p. 115) aborda a participação dos estudantes no sentido de que “ao experimentarem essa aventura da busca de sentido, os professores saberão deixar seus alunos descobrir que eles também, a exemplo de seus mestres, terão de buscar por sua conta e risco o sentido do estudo, do trabalho, da vida”.

Mesmo que no processo ensino-aprendizagem seja necessária a participação de todos que nele estão envolvidos, o natural é pensar que o professor deve tomar a iniciativa, mas não se pode ignorar que muitas vezes essa iniciativa não acontece a contento. Nesse caso, é claro que o processo será falho. Contudo, esse não é o objetivo central do estudo, uma vez que o mesmo será concentrado no aprendente, pois a aprendizagem é tão ou mais importante que o ensino.

Embora seja o professor parte fundamental no processo ensino-aprendizagem, por mais que se atribua a ele a tarefa da condução do processo, não se deve esperar um resultado satisfatório sem a participação dos alunos (DEMO, 2005). É claro que o professor é o condutor para o descobrimento do novo, do aprender, mas nem de longe pode-se imaginar a construção de conhecimentos sem a efetiva participação dos estudantes.

Nesta pesquisa não se objetiva buscar as justificativas para o bom ou o mau desempenho do ensino médio nacional, mas sim saber a relevância da participação dos discentes nos resultados do processo de aprendizagem, abordando se estão cientes da importância dessa participação ou não, ou até mesmo se não têm interesse em participar, se acreditam ou não na educação como forma de melhoria das condições sociais e também saber se estão cientes de que a aprendizagem requer sacrifícios.

Em todo processo em que se busca a efetividade de seus resultados é necessário o engajamento dos atores, e no caso do processo ensino-aprendizagem não é diferente. Se por um lado o engajamento dos professores é primordial, por outro lado, não se pode tratar como menos importante o engajamento dos alunos, pois são duas faces de uma mesma moeda (LIBÂNEO, 1990). É preciso que alunos e professores caminhem juntos rumo ao conhecimento. É neste sentido que corrobora Demo (2005, p. 85), afirmando que no processo ensino-aprendizagem, professores e alunos estão juntos, e que “a melhor maneira de aprender não é escutar aula, mas pesquisar e elaborar com mão própria, sob orientação do professor”.



Comungando com essa perspectiva, Síveres (2015), citando Freire, entende que o processo ensino-aprendizagem necessita de sujeitos realmente engajados, que estejam conscientes de suas responsabilidades, que estejam buscando uma melhor condição de vida.

O engajamento é um requisito para ultrapassar barreiras. Se um dos atores do processo não estiver atuando de forma consistente, de forma responsável, é preciso que o outro sujeito busque a compensação pela menor participação do primeiro, o que, em regra, causa um desequilíbrio que pode comprometer todo o resultado do processo.

Em várias situações depara-se com um professor desmotivado, desiludido com a carreira que, por vários motivos não está envolvido no processo de forma satisfatória. É nesse momento que o aluno deve ser mais ativo ainda pois, com sua inquietação, um processo reverso precisa acontecer. Se de um lado o normal das situações seria o professor como incentivador, por outro, pode-se ter, e é preciso ter um aluno também motivador, pois se este nada exige do professor, é bem provável que nada receberá.

Não é incomum em reuniões pedagógicas em que o coordenador do curso, ao distribuir as matérias e as turmas, diz para o professor não se preocupar com determinada turma porque os alunos não cobram nada do professor. Por esta visão, parece que, se os alunos nada exigirem, o professor não precisa se esforçar, nem sequer precisa se preparar para ministrar as aulas.

Importante contribuição está no pensamento de Vygotsky (1991), quando ele afirma que o sujeito não é passivo e nem ativo no processo educacional, ele é interativo. Tanto o aluno quanto o professor devem participar deste emaranhado de descobertas, no espaço interativo do conhecimento.

Seria muito bom se encontrassem professores e alunos totalmente engajados no processo, mas isso nem sempre é possível, na verdade, isso pouco acontece, todavia, como tem se observado, na maioria das situações é o professor que deve transformar os alunos, de forma que façam a experiência da aprendizagem (ASSMANN, 2011).

Isso seria o ideal, mas não se pode esperar a vida ideal, é preciso lutar contra situações adversas e vencê-las, pois os alunos também encontrarão tais situações, em especial quando o seu professor não está engajado com o processo. Então, se eles procuram o aprendizado, ou vão ter que fazê-lo praticamente sozinhos ou vão ter que cobrar o engajamento do professor, quiçá transformá-lo.

Analisando a situação em que as coisas não são como o esperado, Síveres (2015) aborda o engajamento nas chamadas situações adversas, entendendo a necessidade de processos profundos de mudanças, que comprometem os sujeitos. Referido autor novamente cita Freire

(2000), para quem é essencial que as pessoas se engajem no processo, pois não se pode apenas constatar que está no mundo/processo, ou seja, é preciso participar.

Não é novidade que, para se ter uma educação de qualidade, são necessários insumos monetários, tais como investimentos na formação de professores, na construção de escolas e na compra de material didáticos, assim como também requer insumos não-monetários, em especial o esforço dos alunos e o efeito dos pares (WALTENBERG, 2006). Neste particular, referido autor destaca o envolvimento dos alunos como insumo relevante para a construção do conhecimento, e, neste esforço, está embutido o efeito dos colegas, pois se um aluno se envolve com outros que são esforçados, certamente terá que se esforçar também, caso contrário será excluído dos grupos de estudos. Por outro lado, quem sabe, poderá influenciar negativamente os colegas que estão interessados.

Com o estudo finalizado, acredita-se que os resultados possam ser importantes para os gestores e educadores pois, a partir das constatações, eles podem avaliar a relevância da participação dos estudantes no processo, podem avaliar os porquês dos alunos não estarem engajados nos estudos – caso não estejam, podem saber o que os estudantes estão buscando com a educação. E é com esse tipo de informações que gestores e educadores podem (re) direcionar seus métodos de ensino, ou mantê-los, caso sejam satisfatórios, complementá-los, se deficitários, ou mudá-los completamente, em caso de resultado totalmente insatisfatório.

### 3.3 ENCANTAMENTO/DEENCANTAMENTO COM A EDUCAÇÃO

#### 3.3.1 O encantamento com a educação

Em geral, observa-se nitidamente que as crianças se encantam com as professoras das séries iniciais e dos primeiros anos do ensino fundamental, mas a partir de um ponto mais ou menos definido desta fase já não mais são tão sentimentais em relação aos professores.

Assim como se encantam com os primeiros professores, as crianças se encantam com o mundo de forma em geral. Elas se encantam com os pais, com os primeiros amiguinhos, com o ambiente escolar, enfim, se encantam com as novidades do mundo que as circunda. Esse encantamento inicial com os professores produz conhecimentos, posto que as crianças demonstram uma admiração por eles e pela escola, e a partir daí, ao que parece, ficam abertas aos ensinamentos recebidos, o que leva à busca de novos saberes no dia a dia de educandos. Também, poder-se-ia pensar que é a conquista pelos mais simples conhecimentos adquiridos é que encantam as crianças. Com isso, o processo se daria de forma inversa: o conhecimento

produzindo encantamento. De uma forma ou de outra, o que se tem é que nesta fase da vida escolar os resultados são bem mais satisfatórios em vários aspectos, tanto nas relações humanas quanto no aprendizado. Prova disso são os resultados obtidos pela educação infantil no Ideb (BRASIL, 2017).

Para acontecer esse encantamento com o mundo do conhecimento, imprescindível que haja afetividade entre aluno e professor, mas, em se tratando de crianças, é do professor a responsabilidade de manter uma relação de afeto com a mesma, para que depois esse afeto seja retornado da criança para o professor. A partir daí tudo indica uma via de afetividade de mão dupla entre educador e educando. É preciso que nessa relação aluno-professor sobressaia os afetos positivos, sejam nas emoções, entusiasmos, excitações e, por que não, na calma e na serenidade (VYGOTSKY, 2003).

Para se ter encantamento não se pode desprezar o afeto que, por sua vez, forma-se por laços de interação entre professor e aluno, pelos vínculos cotidianos entre eles, o que proporciona a aprendizagem (AQUINO, 1996). Comungando com esse pensamento, Freire (1996) também entende a necessidade de uma relação aquecida entre aprendiz e professor, uma relação humana, com sentimentos e emoções, embasada em desejos e sonhos.

É natural que, havendo uma relação afetiva entre professor e aluno, os resultados tendem a ser mais satisfatórios do ponto de vista da aprendizagem. Com isso, percebe-se que a afetividade é uma ferramenta de suma importância para o professor que se preocupa com o ser aprendiz. Nesta linha de raciocínio, não se pode deixar de invocar a relação EU-TU de Bubber (2001) como elemento potencializador da afetividade, que é mola propulsora do encantamento com a escola e com a educação, pelo menos em relação aos estudantes das séries iniciais da educação básica. Estas relações de afetividade, encantamento e aprendizagem são muito fortes, estão imbricadas umas nas outras, são indissociáveis.

O ser humano, de acordo com o desenvolvimento de sua inteligência, também desenvolve os laços de afetividade, sendo que no início da vida a afetividade sobressai à inteligência, mas, com o passar dos anos, para que a afetividade se desenvolva, ela depende das conquistas no plano da inteligência (WALLON, 1995). Referido autor faz uma fragmentação do desenvolvimento cognitivo/sensorial por estágios, que são representados por idades. Segundo ele, o primeiro estágio vai até 01 ano; o segundo vai de 01 até os 03 anos; o terceiro é dos 03 aos 06 anos; o quarto vai dos 06 aos 11, e o último estágio é a partir dos 11 anos de idade.

No presente tópico, importa a análise dos três últimos estágios, pois a educação institucionalizada, pública, universalizada, em regra, começa a partir dos 04/05 anos (terceiro

estágio) e segue pelos anos até chegar ao ensino médio, tema deste trabalho. No terceiro estágio, há uma maior inter-relação entre a criança e o outro, pois ela começa a descobrir as diferenças entre ela e as outras crianças e entre ela e os adultos. No quarto estágio, a criança já começa a analisar as diferenças e semelhanças entre objetos, imagens e ideias. Já no último estágio, há uma busca por uma identidade autônoma, há as confrontações na busca de autoafirmação, os questionamentos se afluam, busca-se afirmação de identidade, muito embora a tendência atual é a de não ter identidade (identidade diluída). Nesta fase, o conhecimento, que antes era baseado no relacionamento afetivo, vai dando lugar ao conhecimento por oposição, que faz surgir as diferenças entre ideias (WALLON, 1995).

### **3.3.2 O desencantamento com a educação**

Depois do encantamento com o mundo vem o desencantamento e isto ocorre em várias frentes: com a religião, com a família, com sociedade, com a política e com a escola.

Para Max Weber, citado por Wolfgang (2014, p. 35), “[...] algo só pode ser desencantado se antes já esteve encantado”. Partindo dessa ideia, se hoje há um desencantamento, no caso em estudo com a educação, é porque outrora houve o encantamento.

Esse desencantamento desencadeia uma série de problemas no processo educacional brasileiro, em especial nas classes menos favorecidas, pois acredita-se que é a partir daí que muitos jovens se perdem no mundo das drogas, no mundo dos crimes, em especial dos crimes contra o patrimônio, mas em casos cada vez menos raros nos crimes contra a vida, inclusive, no próprio ambiente escolar. A partir desse desencantamento surgem inúmeros distúrbios de comportamento, de desrespeito a tudo e a todos, inclusive contra colegas e seus educadores, não sendo raras as notícias veiculadas em nível nacional de agressões físicas de alunos contra professores.

O desencantamento pode acontecer por vários motivos, tanto internos – dentro da escola, com os professores, com os gestores, com os colegas, com o ambiente escolar, quanto externos, podendo ser com a sociedade em que vive, com os familiares e, muitas vezes, em virtude das perspectivas, ou falta delas, com o futuro profissional, tendo em vista que o mercado de trabalho não consegue absorver todas as pessoas que concluem pelo menos uma graduação.

Nessa tarefa árdua que é a educação, sobretudo se encantar com a mesma, é preciso que a família esteja presente na vida dos estudantes, engajada junto com eles, pois é ela que dá os primeiros passos na formação dos filhos, que depois vão para a escola, onde já devem chegar formados pela família, estando aptos a receberem os ensinamentos escolares (PIAGET, 2007).

É no seio da família que a criança tem os primeiros contatos com as relações sociais do dia a dia, o que depois deve ser continuado no ambiente escolar. Infelizmente, há uma disputa entre tais instituições, uma colocando a culpa na outra, com cobranças mútuas em relação à formação dos estudantes (SAYÃO, 2010), o que não é positivo quanto ao encantamento com a educação, pois o estudante se vê nesse jugo de empurra-empurra.

Numa pesquisa governamental foram elencados vários fatores que ocasionam o desencantamento dos estudantes do ensino médio, os quais levam, sobretudo, ao abandono escolar, sendo destacados:

- Percepção equivocada da importância da escola e da educação;
- Desequilíbrio emocional, como frustrações com o próprio desempenho escolar, desentendimentos com professores, colegas, amigos ou familiares;
- A percepção da baixa qualidade dos serviços educacionais leva à conclusão, por parte dos jovens, de que há uma baixa efetividade e retorno aquém do esperado ao se investir tempo nesses serviços;
- A falta de significado prático do currículo escolar e atratividade das atividades oferecidas;
- A gravidez e a maternidade precoces;
- O uso de drogas e o envolvimento em atividades ilegais;
- A necessidade ou interesses dos jovens em ingressar no mercado de trabalho;
- A extrema pobreza, que impede que o jovem tenha condições mínimas de alimentação, vestuário ou higiene para frequentar a escola com o mínimo de dignidade;
- A violência praticada na escola, em suas redondezas e no ambiente familiar;
- O déficit de aprendizado acumulado ao longo da vida escolar. (BRASIL, 2017).

É bem verdade que a situação não é das mais encantadoras quando se observa a relação educação X mercado de trabalho, pois no Brasil 17,3% dos trabalhadores apresentam sobreeducação (escolaridade acima do exigido para o cargo exercido), 53,0% apresentam subeducação (escolaridade aquém do exigido para a função), e apenas 28,8% dos trabalhadores estão em situação de adequação, ou seja, apresentam escolaridade de acordo com a atividade profissional (DIAZ; MACHADO, 2008).

Waltenberg (2006, p. 119) afirma que “o crescimento econômico está estreitamente ligado ao nível de educação de um povo”. Assim, pode-se afirmar que a educação é uma excelente ferramenta de produção nos dias atuais, podendo levar, ainda, um país a se desenvolver com facilidade, tendo em consideração algumas variáveis, como: região; cultura e família. Com isso, entendeu-se que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, é um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica.

Para fazer esta relação entre educação e economia, o que envolve o mercado de trabalho, várias teorias foram desenvolvidas, dentre elas a Teoria do Capital Humano, segundo a qual os países devem investir mais em capital humano do que em recursos físicos

(WALTENBERG, 2006), o que, aliás, parece ser uma tendência mundial, sendo que no Brasil, por exemplo, 73,2% dos investimentos nos ensinos fundamental e médio são com pessoal, ao passo que no ensino superior a cifra é de 90,6% (OCDE, 2015).

Mas a Teoria do Capital Humano não é infalível, visto que vários outros fatores devem ser analisados, tais como os interesses dos estudantes, os grupos de colegas, as relações sociais e culturais do aluno e as suas relações familiares (WALTENBERG, 2006).

Outra Teoria foi a “da Sinalização ou do Filtro”, segundo a qual a educação apenas sinaliza quais os indivíduos são portadores de determinadas qualidades. A educação apenas filtra os indivíduos para o mercado de trabalho de acordo com suas habilidades pessoais, as quais já existem neles, ou seja, suas qualidades e habilidades não são resultantes da educação. Com isso, a educação serve para formar/selecionar/sinalizar grupos de indivíduos especiais e agregar valores em sua estruturação no mercado de trabalho. Segundo Waltenberg (2006, p. 121):

Tudo o que essa linha de pesquisa tinha a dizer era que o sistema educativo não é mais do que um sinalizador para o mercado de trabalho, cumprindo a função de lhe indicar quem são os indivíduos potencialmente mais produtivos, segundo suas habilidades e seus talentos inatos.

Nos termos acima, observa-se que a primeira Teoria defende que a escolaridade cria pessoas mais capacitadas, ao passo que na Teoria da Sinalização as pessoas já são capacitadas por natureza, e que a escola apenas filtra os trabalhadores no sentido de selecionar/sinalizar quais são os mais capacitados para o mercado de trabalho, o que faz através da emissão de um certificado/diploma. Mesmo que se tenha a educação como um fator determinante para o desenvolvimento de uma nação, há um prisma muito negativo, desencantador, uma vez que a mesma deixou de ser a garantia de um bom emprego, de uma boa qualidade de vida e passou a ser apenas uma forma de tentar garantir-se no mercado de trabalho. Sobre o tema, Gomes, Vasconcelos e Lima (2012) citando Filmus, asseveram que a educação não é mais garantidora do ingresso no mercado de trabalho, estando mais para uma segurança para quem já nele ingressou.

É verdade que não se pode depositar todas as esperanças de um futuro profissional na educação, pois ela, por si só, não consegue resolver tal problema, é preciso considerar outros fatores, tais como a economia do país, que é potencializadora de um grande contingente de desempregados.

Fazendo uma abordagem sombria em relação à juventude e o mercado de trabalho, o que, a princípio corrobora o desencantamento dos jovens com a educação em virtude da falta

de perspectivas profissionais, Gomes, Vasconcelos e Lima (2012) dizem que ser jovem, pelas estatísticas econômico-sociais, compreende basicamente situar-se no fim de uma fila, tendente a crescer junto a uma porta fechada, que só se abre em determinadas épocas, e mesmo assim, a abertura não acontece para todos.

Se por um lado constata-se que o cenário da educação é desencantador em relação ao mercado de trabalho, por outro, não se pode pensar que sem ela a situação seja melhor. Na verdade, o que se observa é que há uma necessidade cada vez maior de qualificar-se cada vez mais, pois assim exige o mercado, como bem assevera Demo (2009), para quem o mercado de trabalho exigirá que o trabalhador continue estudando, tendo em vista a competitividade entre os trabalhadores.

### 3.3.3 Reencantar a educação

Como primeiro ocorre o encantamento depois o desencantamento, é necessário que haja uma “virada de mesa”, é necessário reencantar a educação. Esse é o posicionamento de Moraes (2004), para quem a educação precisa romper com propostas pedagógicas que não ensinam o indivíduo a pensar em como solucionar problemas, um indivíduo que não questiona, apenas aceita passivamente a informação que recebe. Para referida autora, é preciso buscar uma educação que:

[...] nos ensine a aprender a viver/conviver com a desordem e o caos, que nos faça compreender a importância da sabedoria implícita na ‘espera-vigiada e na escuta-poética’, que valorize caminhos alternativos e interesses diversificados, que reconheça o papel construtivo do ‘erro’, a existência de outros possíveis e que desenvolva a capacidade de criar, de imaginar e de construir o que não existe” (MORAES, 2004, p. 4).

Para se chegar à conclusão de que é preciso mudar os rumos da educação no Brasil, referida autora faz vários questionamentos, tais como: (1) “[...] será mesmo possível reencantar a educação?” (2) Como transformar o ambiente de aprendizagem num lugar de encanto, beleza e magia?”; (3) “Será possível transformar o professor em um educador da felicidade, como pretende Rubem Alves?”; e (4) “Como conectar educação com sedução, liberdade, beleza e magia?” (MORAES, 2004, p. 1).

A referida autora não está sozinha quando defende a necessidade do reencantamento com a educação, vários outros autores também têm esse pensamento. Para Assmann (2001), é necessário um reencantamento do ato educativo, de forma a encarar o cerne pedagógico da

qualidade do ensino. Considerando-se que os processos vitais e cognitivos são a mesma coisa, citado autor afirma que é necessária uma educação promotora da vida.

Abordando a necessidade de reencantar a educação, Assmann (2011, p. 23) deixa bem claro seu pensamento acerca do tema aqui discutido. Segundo ele:

Está na hora de fazermos, sem ingenuidades políticas, um esforço para reencantar de veras a educação, porque nisso está em jogo a autovalorização pessoal do professorado, a autoestima de cada pessoa envolvida, além do fato de que, ao não propiciar ecologias cognitivas, de fato está destruindo vidas.

A educação, como está sendo desenvolvida, está destruindo vidas, o que é uma afirmação muito drástica, mas que, infelizmente não é fantasiosa, é uma verdade difícil de ser encarada. Na sua visão, para que a educação seja exitosa, é necessário que proporcione experiências de aprendizagem, de forma que desenvolva a criatividade para a construção de conhecimentos, assim como gerar habilidades para o acesso às fontes de conhecimento (ASSMANN, 2011).

A educação, para voltar a ser encantadora, precisa ser prazerosa, precisa que o estudante tenha um ambiente que lhe cause fascinação, que lhe cause “[...] alucinação consensual entusiástica requerida para que o processo de aprender aconteça como mixagem de todos os sentidos” (ASSMANN, 2011, p. 29).

Mas o mundo não está totalmente desencantado, na verdade, o encantamento está em outras coisas, tais como o consumismo, o que está desviando o encantamento com os aspectos relacionados com a vida (SUNG, 2006). Com esse pensamento, segundo o autor, o desafio não é reencantar, mas sim, redirecionar o encanto. Analisando o sentido da vida, o professor Sung (2006), tratando dessa relação entre educação e encantamento com a vida, vai além, pois, segundo ele, é preciso que a educação reencontre seu encantamento, para que esta reencante a vida.

### **3.3.4 Sugestões de Participações de Alunos**

Buscando analisar a participação de estudantes do ensino médio no processo ensino-aprendizagem, faz-se necessário abordar mecanismos capazes de fazer com que eles se sintam atraídos pelos estudos, pois é a partir da falta de interesses, da falta de engajamento, da falta de afetividade que os alunos acabam sendo as negativas estatísticas inerentes ao ensino médio brasileiro.



É preciso considerar que os estudantes do ensino médio são adolescentes, e como tal se encontram em uma fase de grandes transformações, tanto física quanto mental. A partir disso, é importante observar suas sugestões, pois são eles as pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem na condição de aprendiz, ou seja, são aprendizes na fase de maiores mudanças em suas vidas. Na visão de Papalia, Olds e Feldman (2006), a adolescência se inicia aos 11 ou 12 anos, com a puberdade, e dura até por volta dos 20 anos, sendo que na modernidade o início tem sido antecipado e o final tem sido retardado, pois se exige um tempo maior de estudos, o que é necessário para a entrada no mercado de trabalho. É nessa fase, durante esse turbilhão de transformações, que precisam tomar várias decisões, em especial sobre seus estudos, suas vidas e suas escolhas.

Muitos são os autores que estudam esses comportamentos de estudantes, e também muitos apresentam mecanismos que, na sua concepção, são capazes de atraí-los para um envolvimento maior em relação aos seus estudos.

Fontoura (2017), tratando da necessidade de fazer com que os alunos se envolvam com o processo ensino-aprendizagem, elenca quatro experiências realizadas em escolas públicas e privadas do Estado de São Paulo. Ela conta que em uma das escolas privadas foi implantada uma gestão democrática, em que todos os atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem participam regularmente de assembleias para discutirem sobre os mais diversos assuntos inerentes à escola. Naquela escola também foram criadas comissões de alunos, tais como: comissão de biblioteca; comissão de manutenção; comissão da horta e comissão de reciclagem, o que faz com que os alunos se sintam responsáveis por várias questões da escola.

Em outra escola particular, os alunos foram envolvidos em uma formação política e participativa, sendo, então, criado um conselho de alunos, do qual participam representantes das turmas, cujo papel é pensar e votar projetos nas assembleias da escola. Ademais, foi criado um grêmio estudantil. Com isso, a escola conseguiu envolver os alunos nesses projetos.

Em uma das escolas públicas foi criada uma rádio juvenil, que funciona nos intervalos, com programações criadas pelos próprios alunos, como forma de fazer a interação da comunidade escolar.

Na última escola, também pública, segundo Fontoura (2017), foi criado um clube onde alunos e professores discutem problemas de convivência e, a partir das discussões fazem campanhas educativas no ambiente escolar.

Como se observa, vários são os mecanismos criados com objetivo de aguçar o protagonismo dos estudantes, os quais buscam a interação entre os atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem, de forma que eles se sintam também responsáveis por ele.

Rangel (2005) ressalta a importância de um processo de ensino-aprendizagem cuja busca se faça por um conhecimento mais próximo possível da realidade vivida pelo estudante, e que esse conhecimento parta das coisas mais imediatas para as mais remotas, das coisas mais concretas para as mais abstratas, e do mais conhecido para o mais desconhecido. Quanto mais associado o ensino estiver das necessidades do dia a dia, maior o interesse e o aprendizado. Problemas como educação sexual, aulas de reforço para aqueles que passam por alguma dificuldade, rodas de debates, além daquelas que os preparem para o mercado de trabalho e/ou a continuidade de seus estudos, como é o caso do ENEM, serão favoráveis para o envolvimento no processo ensino-aprendizagem.

Garcia (2005, p. 31) resguardar-se ao afirmar que existe uma relação entre a ideia de educação formal e de educação não-formal, uma relação indireta, em que ambos são independentes.

Com base nas orientações do Ministério da Educação, é preciso que as atividades educacionais proporcionam o contato mais direto entre o aprendiz e o meio, possibilitando um aprendizado relacionado à busca de conhecimentos com base nos fatos (OLIVEIRA; GASTAL, 2009). Com efeito, objetivando alterar o ambiente de aprendizagem, já não é de agora as recomendações para a realização de práticas educacionais fora do espaço escolar, conforme se observa nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio de 2006, do Ministério da Educação (BRASIL, 2006).

Ainda que não seja muito utilizada, a técnica de educação em ambientes considerados não-formais é um importante exercício, pois propicia ao estudante um contato mais direto com os fenômenos a serem observados, o que leva à aquisição de novos conhecimentos, mas, ao mesmo tempo, exige do educando uma maior autonomia para buscar, analisar, selecionar e avaliar as informações disponíveis (OLIVEIRA; GASTAL, 2009). Por outro lado, salienta as autoras (2009) para o risco de essas atividades superestimarem as atividades de lazer e entretenimento, o que poderia colocar em risco seu objetivo principal, que é o aprendizado.

Esse tipo de atividade exige do estudante maior autonomia para buscar, analisar, selecionar e avaliar as informações disponíveis, o que representa um importante exercício para aplicação de conhecimentos e de responsabilidades para a vida. Por fim, é importante salientar que as atividades educacionais desenvolvidas em espaços não-formais são capazes de proporcionar a aquisição de novos conhecimentos e também de possibilitar a inserção da

vivência lúdica em atividades de extensão à sala de aula. Haydt (2006) ressalta que se deve ter cuidado para que esse tipo de atividade não se confunda com uma simples excursão, visita ou viagem. Segundo o autor, esse modelo de atividade deve permitir ao aluno estudar de forma direta o meio natural e social que o circunda e do qual ele participa.

Segundo Pelizzer (2005), essas atividades poderão proporcionar aos alunos uma percepção do mundo e do homem no tempo e no espaço, podendo derivar em modificação de atitudes perante a vida, gerando um melhor amoldamento do indivíduo consigo mesmo e com o meio em que vive. Estas prestações devem ser conduzidas como um meio pelo qual se podem atingir as finalidades do processo.

Rozemberg (2018) assevera que o sonho de todo educador é ter alunos engajados, participativos e questionadores, mas como bem salienta, promover essa participação é um desafio para a maioria deles. Para efetivação deste sonho é preciso ações diferenciadas para se obter um fim diferenciado, ou seja, necessário que os educadores, juntamente com a comunidade escolar, favoreça ações no dia a dia, como por exemplo: fazer perguntas para os alunos, para que eles exponham ao máximo seus diferentes pontos de vista; ser criativo e irreverente, pois evita que as aulas sigam sempre o mesmo modelo, com isso, segundo a autora, os alunos se sentirão mais motivados a participar; apostar nas novas tecnologias, pois os alunos estão muito envolvidos com elas, podendo dinamizar o ensino através de grupos de *chat* ou fóruns *online*; apoiar e elogiar os estudantes, o que poderá induzi-los a ser mais participativos, sem receio de serem repreendidos por erros, e também como forma de reconhecimento pelo esforço; propor desafios, pois eles são estimulantes para os jovens, assim, poderão potencializar o aprendizado; e contextualizar os assuntos abordados, aproveitando temas e situações vivenciadas pelos estudantes na sua vida cotidiana, com objetivo de romper com o pensamento de que o aprendizado da sala de aula não servirá para sua vida prática.

Ainda de acordo com Assmann (2011), seria muito bom se encontrassem professores e alunos totalmente engajados no processo, mas isso nem sempre é possível, na verdade, isso pouco acontece, todavia, como tem se observado, na maioria das situações é o professor que deve transformar os alunos, de forma que façam a experiência da aprendizagem.

Além das citadas formas de incentivar a participação dos estudantes nas atividades educativas, são encontradas várias outras, tais como: estimular a liderança entre estudantes; incentivar relações de parceria, de forma que o estudante sinta um parceiro, um coautor do processo; estabelecer laços de confiança entre professor e aluno; fortalecer o sentimento de pertencimento dos estudantes em relação à escola; desenvolver o senso crítico, a capacidade de argumentação e o empreendedorismo dos estudantes, com vistas a expandir a sua capacidade

de participação; criar oportunidades e condições para que os adolescentes construam projetos autorais; incentivar os alunos a participarem de grêmios estudantis; desenvolver o sentimento de corresponsabilização dos alunos para com sua aprendizagem, sua escola e sua comunidade; trabalhar projetos de voluntariado nas escolas; criar programas desportivos; criar a figura do professor líder de turma, para dialogar com os alunos, com seus familiares e com a direção da escola; e promover intercâmbio entre estudantes de diferentes escolas.

Quando o estudante é inserido no mundo da responsabilidade compartilhada é possível perceber maior interesse e motivação do aluno com a educação. Para Kupfer (1995, p. 79), “[...] o processo de aprendizagem depende da razão que motiva a busca de conhecimento [...]”, portanto, desta forma se ressalta a relevância e a importância da educação.

Deste modo, os discentes necessitam ser provocados, para que compreendam a importância de aprender, e assim, evita que os professores “despejem” o conhecimento sem a participação, tornando-os apenas receptores e não sujeitos ativos do ato de conhecer. Quando o ato de aprender está ligado apenas a um dos sujeitos, neste caso o professor, parece que estas respostas queiram apenas elucidar o desinteresse dos sujeitos educandos.

Para que haja um envolvimento satisfatório dos membros da comunidade escolar, é preciso que sejam tratados entre eles temas norteadores, tais como: “a escola de nossos sonhos” ou “vamos dar as mãos e construir uma escola melhor” (SALGADO, 2016). Porém, para o citado autor, em vista de maior legitimidade, esses processos deverão constar no Projeto Político Pedagógico da escola.

Atividades como a prática de esportes devem ser inseridas no ambiente educacional, como forma de motivar os alunos, despertando neles a vontade de ser um vencedor, o que, certamente repercutirá nos resultados escolares.

Muito mais do que o bem-estar físico, as atividades desportivas têm sido empregadas a cada dia no processo educacional como forma de ampliar a eficácia na construção do conhecimento, na socialização e na formação de crianças, adolescente e jovens. Também, destaca-se a importância do esporte na vivência de valores necessários para o convívio em sociedade, tais como a tolerância, a inclusão e o respeito (BASSANI; TORRI; VAZ, 2003).

Assim como as atividades desportivas são importantes no contexto educacional, as atividades culturais também o são. A cultura está no íntimo de cada indivíduo, pois as pessoas criam e difundem cultura a todo instante e de diversas maneiras. No ambiente educacional se reúnem várias culturas, seja dos professores, seja dos alunos, do diretor ou dos outros colaboradores da escola. Quanto à relação educação e cultura, Candau e Anhorn (2000, p. 2)

afirmam que "[...] hoje se faz cada vez mais urgente a incorporação da dimensão cultural na prática pedagógica".

Neste diapasão, não há como dissociar cultura e educação, pois estão intrinsecamente ligadas, e juntas formam elementos altamente socializadores, capazes de modificar a forma de pensar dos educandos e dos educadores. Assim, elementos culturais devem ser utilizados objetivando o engajamento entre os atores do processo ensino-aprendizagem, mas, para isso, é preciso que os docentes estejam preparados para lidar com esse desafio.

É natural que essas atividades, desportivas, culturais e outras possam ajudar no engajamento dos estudantes com o processo ensino-aprendizagem, mas é preciso que tais atividades não passem de meros brinquedos, de meros passeios, que nada contribuem para a formação dos educandos.

## 4 METODOLOGIA

Antes de adentrar na metodologia que se pretende utilizar na presente pesquisa, buscase, todavia, esclarecer que o chão onde se objetiva situar a mesma é o da ciência, que, etimologicamente, origina-se do latim *scientia*, que tem como significado sabedoria. Para tanto, é composta por princípios, organização metódica e por uma rede de sistemas, que, na concepção de Morin (2001) seja capaz de elaborar uma área do conhecimento humano atinente a um fenômeno ou objeto de estudo.

Nesta linha de pensamento, de acordo com Alves (2002), a ciência jamais deve ser vista como uma acumulação de verdades, mas percebida dentro de uma abertura para um espaço dinâmico de lutas entre teorias, princípios e pensamentos diferenciados. Assim, segundo o referido autor, até mesmo o senso comum é importante, pois é a partir dele que se pode construir uma rede de conhecimentos de forma progressiva, contudo, senso comum não pode ser visto como ciência, pois é baseado em sentimentos, desejos e misticismos, enquanto esta é construída através da razão de forma metódica e rigorosa.

Nestes termos, tem-se que metodologia é, portanto, o estudo sistemático e lógico dos métodos que serão empregados em uma determinada investigação, aonde serão levados em consideração os fundamentos, a validade, e as relações com as teorias. Enfim, o caminho que se pretende seguir para se averiguar um determinado fenômeno que, neste caso é se a participação dos estudantes do ensino médio de escolas públicas de Unaí/MG no processo ensino-aprendizagem, de forma ampla, tem relevância para os resultados obtidos nas avaliações de rendimento das escolas (Ideb).

A metodologia se classificada da seguinte forma: (1) quanto aos objetivos da pesquisa; (2) quanto à natureza; (3) quanto à escolha do objeto de estudo; (4) quanto à técnica de coleta de dados e, por fim, (5) quanto à análise de dados.

Em relação à primeira classificação – quanto aos objetivos da pesquisa, esta teve caráter exploratório-descritivo. Foi exploratória porque buscou descobrir ideias novas quanto ao tema pesquisado. De acordo com Selltitz, Wrightsman e Cook (1965), este modo de pesquisar colabora com o fomento do pesquisador, possibilitando ao mesmo esclarecer problemas e, a partir daí elaborar novas hipóteses sobre os fatos. Portanto, buscou diagnosticar situações, apontando alternativas para a solução do problema, mas sensível quanto à descoberta de novos horizontes.

Em resumo, exploratórias são investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses,

umentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa, ou modificar e clarificar conceitos.

Foi ainda descritiva, pois buscou delinear as características de uma determinada população que, neste caso, foram os alunos do segundo ano do ensino médio de escolas públicas, permitindo estabelecer relações entre as mesmas, bem como suas variáveis, conforme (GIL, 1999). Contudo, como assegura Vergara (2000, p. 47) quanto à natureza das pesquisas descritivas, elas “[...] não têm o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação”.

Segundo Duarte (2002), a descrição e delimitação da população base, ou seja, dos sujeitos a serem entrevistados, assim como o seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentado.

No caso, a população escolhida foi de 10 alunos de cada uma das turmas de 2º ano do ensino médio, pois foram eles que participaram das avaliações para o último Ideb, que nas referidas escolas aconteceram em 2017.

Quanto ao número de alunos, acredita-se que o mesmo foi suficiente para uma amostragem quantitativa satisfatória em relação ao contingente de alunos de cada turma, sendo que na Escola “A” foram 25, de um total de 104 distribuídos em três turmas, na Escola “B”, 40, de um total de 155 alunos, distribuídos em quatro turmas, na “C” foram 20, de um total de 66 alunos distribuídos em duas turmas, e na “D”, 18 alunos, de um total de 54, distribuídos em duas turmas.

Em se tratando da segunda classificação, tem-se que, quanto à natureza da pesquisa, esta foi quali-quantitativa. Referido tipo de pesquisa, na visão de Richardson (2015, p. 79) “[...] difere, em princípio, do quantitativo à medida que não emprega um instrumental estatístico como base do processo de análise de um problema”. Contudo, a pesquisa utilizou, tanto da exploração do fenômeno “relevância da participação de alunos no processo ensino-aprendizagem em escolas públicas do ensino médio”, quanto de dados estatísticos. Assim, de início, buscou-se, por meio de uma análise nos registros da Superintendência Regional de Educação (SRE) quais as duas escolas públicas que oferecem o ensino médio em Unaí/MG obtiveram as melhores e quais foram as duas piores nos resultados do Ideb de 2017. Depois, com a utilização de um questionário (Apêndice A), buscou-se encontrar dados e percentuais empíricos quanto ao problema pesquisado, ou seja, saber se as escolas que têm alunos mais participativos alcançam melhores notas na avaliação de desempenho.

Deste modo, o trabalho reuniu os tipos de pesquisa, tanto a quantitativa quanto a qualitativa, pois, além buscar dados numéricos para se chegar a um percentual quanto à relevância da participação de alunos do segundo ano do ensino médio nas atividades escolares em relação aos resultados obtidos nas avaliações, de forma estatística, analisou, também, a qualidade dos dados, fazendo levantamentos a respeito do modo, dificuldades e formas desta participação.

A pesquisa, sendo só qualitativa, fica limitada em medir o grau em que algo está presente, não havendo possibilidade de quantificar dados. Para Richardson (2012, p. 70), “[...] o método quantitativo representa, em princípio, a intenção de garantir a precisão dos resultados, evitar distorções de análise e interpretação, possibilitando, conseqüentemente, uma margem de segurança quanto às inferências”.

Justificando a importância da pesquisa quanti-qualitativa, Malhotra (2001, p. 155) observa que “[...] a pesquisa qualitativa proporciona uma melhor visão e compreensão do contexto do problema, enquanto a pesquisa quantitativa procura quantificar os dados e aplica alguma forma da análise estatística”.

Quanto à escolha do objeto – terceira classificação, esta foi a de estudo de casos múltiplos que, segundo Boyd e Westfall (1987) é um modo que corrobora na identificação de três fatores: os comuns a todos os casos, fatores não comuns e, por fim, fatores únicos em caso específico. De forma concreta, a pesquisa fez um paralelo entre os resultados obtidos pelas escolas no Ideb e os resultados relativos à participação dos estudantes do segundo ano do ensino médio no processo ensino-aprendizagem, o que se deu, como descrito, em quatro escolas públicas de Unai/MG.

Muitas pesquisas são feitas para se tentar buscar soluções para os problemas do ensino médio no Brasil, mas, ao que se observa, poucas buscam analisar a relevância da participação dos estudantes no processo ensino-aprendizagem. Por isso, no presente trabalho buscou-se investigar a relação entre a participação de forma ampla e o desempenho escolar.

E por que no ensino médio? Pois bem, é nessa fase do ensino básico brasileiro que se apresenta um “gargalo” na educação. Se os resultados do Ideb de 2017 para as séries iniciais do ensino fundamental são bons (nota de 5,8 para uma meta de 5,5), o mesmo não se pode dizer em relação aos anos finais, pois a nota foi 4,7, o que é 0,3 abaixo da meta, mas, ainda assim, não representa ser tão ruim se comparado ao ensino médio, que obteve resultados nada animadores, porquanto a nota foi apenas 3,8, quando o estabelecido como meta no PNE é de 4,7 (Ideb, 2017).



Quanto à técnica de coleta de dados, é necessário salientar que a pesquisa fez uso sistemático de dois instrumentos: análise documental e questionário.

A análise documental consiste na busca de informações em fontes tais como leis, textos, cartas, pareceres, notas, diários, ofícios, arquivos de repartições públicas ou privadas, mapas, testamentos (SANTOS, 2000), sendo uma importante fonte de pesquisa qualitativa, que pode complementar informações obtidas por outras fontes, bem como pode demonstrar aspectos novos de um tema ou problema que está sendo estudado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Também, em termos de análise documental, além das leis educacionais e outros documentos, pretendia-se fazer um estudo nos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições de ensino onde foram realizadas a pesquisa, com objetivo de verificar suas propostas inerentes à participação dos alunos nas atividades educacionais do dia a dia.

A pesquisa bibliográfica é considerada uma fonte secundária de coleta de dados e pode ser definida como aquela que, segundo Marconi e Lakatos (2003), abrange toda referência tornada pública em relação ao assunto analisado, desde publicações como: boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos e outros. Nesta linha de raciocínio, Vergara (2000) ressalta que referida pesquisa se dá com base no material já elaborado, sendo em livros e artigos científicos.

Já os questionários, que são a pesquisa empírica, de fonte primária, estes foram aplicados aos alunos das turmas de segundo ano de quatro escolas, sendo as duas com as melhores notas e as duas com os piores resultados no Ideb de 2017, o que permitiu fazer um levantamento de dados para se saber se as escolas com alunos mais participativos obtêm melhores avaliações nos exames de desempenho. Para tanto, o método que mais se adequou à presente atividade foi o método indutivo, que é o processo pelo qual um universo menor é analisado para que, a partir dele, se chegue a uma verdade geral sobre um universo maior, sem, no entanto, analisá-lo diretamente (MARKONI; LAKATOS, 2003).

O questionário foi composto por perguntas fechadas e uma pergunta/sugestão aberta, sendo que esta possibilitou aos alunos descreverem atividades que gostariam que fossem realizadas na escola com vista a motivá-los. Na visão de Cervo e Bervian (2002, p. 48), o questionário “[...] refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche”.

Em que pese não ter sido elevado à categoria de instrumento da pesquisa, foram realizadas observações no ambiente escolar, objetivando analisar a participação dos alunos no processo. As observações foram feitas durante as visitas às escolas para as tratativas para aplicação dos questionários, bem como antes, durante e depois da aplicação dos mesmos.

Assim, as observações foram abordadas em conjunto com a análise dos dados obtidos com os questionários.

Por fim, a pesquisa ainda se classifica quanto à técnica de análise de dados como análise de conteúdo que, segundo Marconi e Lakatos (2003), é uma das fases mais importantes da pesquisa, tendo em vista que é a partir dos dados encontrados e levantados que se poderá chegar à resposta da problemática e à conclusão da pesquisa. Vale ressaltar que, segundo estas autoras (2003), a conclusão poderá ser final ou parcial, possibilitando pesquisas posteriores.

Dito isto, foi feita análise dos dados, a qual compõe-se de um conjunto de técnicas de análises de comunicações (BARDIN, 1977). Ainda, na visão desta autora, esta análise proporciona o enriquecimento da leitura dos dados colhidos e ultrapassa as incertezas, ou seja, retira conteúdos por trás da mensagem analisada.

Para Minayo (2007), a análise de conteúdo se classifica como: (1) de expressão; (2) das relações; (3) de avaliação; (4) de enunciação; e (5) categorial temática. Esta última foi a utilizada nesta pesquisa, já que por meio dela se buscou descobrir os núcleos de sentido que compõem um discurso cuja presença ou frequência signifiquem algo para o objetivo visado.

A partir de cada objetivo específico as respostas foram aglomeradas com o objetivo de formar categorias, que, deste modo, possibilitaram uma melhor análise e discussão dos dados, facilitando, com isso, a compreensão de seus efeitos (BARDIN, 1977).

Outro importante fator é a triangulação dos resultados. Segundo Yin (2001), qualquer uma das técnicas de coleta de dados pode e tem sido a única base para estudos inteiros. Isso ocorre devido a uma visão de que o pesquisador deveria escolher somente aquela técnica mais adequada ao seu caso ou a que estivesse mais familiarizado e, ainda de acordo com o autor, a triangulação fundamenta-se na lógica de se utilizar várias fontes de evidências. Assim, a triangulação envolve os resultados obtidos com os diferentes métodos, ou seja, o pesquisador tem mais de uma fonte para fundamentar suas conclusões.

## 5 A PESQUISA EMPÍRICA

A pesquisa empírica é aquela dedicada ao tratamento da "[...] face empírica e fatural da realidade" (DEMO, 2000, p. 21). Esse tipo de pesquisa possibilita ao pesquisador analisar com maior concretude as argumentações, pois facilita a aproximação da prática vivida pelos indivíduos pesquisados (DEMO, 1994).

Com a pesquisa empírica, também chamada de pesquisa de campo, o pesquisador busca a comprovação de algo, que no caso deste trabalho foi a relação direta entre a participação de estudantes no processo ensino-aprendizagem e os resultados obtidos pelas escolas, onde estudam, no Ideb. Sendo então feita uma observação no contexto escolar e a aplicação de questionários para coleta de dados, objetivando, com isso, comprovar os conceitos abordados no referencial teórico.

O método utilizado foi o quanti-qualitativo, que se caracteriza por ter uma parte da pesquisa com a coleta de dados, com quantificação, e ao mesmo tempo fazer uma análise das causas dos resultados. Mesmo que os métodos sejam diferentes, eles não se excluem. Embora no método qualitativo não se utilize conteúdo estatístico na análise dos dados (BARDIN, 2011), na análise final este não é desprezado, visto que, para se entender o fenômeno social por meio de manifestações e sugestões individuais dos pesquisados foram utilizados dados numéricos.

Para dar início ao trabalho de campo, primeiro foi feita uma visita à Superintendência Regional de Educação de Unaí/MG (SRE) em 22 de março de 2019, sendo na oportunidade recebido pela Assessora Pedagógica, que, após exposição dos objetivos da pesquisa, se dispôs a fornecer todos os dados necessários, tais como o Ideb das escolas estaduais de Unaí/MG, quais delas têm turmas de ensino médio, a quantidade de turmas em cada escola, os endereços das escolas e o nome dos diretores.

Com os dados em mãos, observou-se que as duas escolas da rede estadual em Unaí, que possuem turmas de ensino médio, com maior Ideb são a Escola Estadual denominada simplesmente "A" (Ideb 4,8) e a Escola Estadual denominada "B" (Ideb 4,6), e as de menor Ideb são a Escola Estadual "C" (Ideb 4,0) e a Escola Estadual "D" (Ideb 3,4).

A escola de maior Ideb foi fundada em 1946 e está localizada no centro da cidade. A escola tem hoje 818 alunos, sendo 330 no ensino médio, 463 no ensino fundamental e 25 no ensino profissionalizante.

Cabe ressaltar que a Escola "A" vem tendo uma ascensão em seu Ideb desde 2005, quando a nota foi uma das menores da Regional, com apenas 2,8. Por sua vez, a Escola "B" sempre obteve notas acima de 4,3, sendo a maior em 2011, quando alcançou 4,9. Já a Escola

“C” saltou de 2,5 em 2005 para 4,5 em 2013, sempre melhorando seu índice a cada ano, mas teve uma queda para 4,0 em 2015, o que se repetiu em 2017. Por sua vez, a Escola “D” vem oscilando em suas notas, sendo a menor em 2011 (3,1) e a maior em 2015, quando obteve 4,5.

A partir daí, foram iniciados os contatos com os diretores das referidas escolas para que eles permitissem a realização da pesquisa. A primeira escola contatada foi a Escola “B”, sendo recebido por seu Diretor no dia 25/03/19 pela manhã, que, depois de mostrar a escola, pediu uma cópia do questionário e disse que iria entrar em contato com a SRE para saber se não tinha nenhuma recomendação sobre a realização de pesquisa na escola. Na oportunidade, foram observados jardins bem cuidados na entrada da escola, pátios muito limpos, uma boa quadra de esportes coberta, um prédio relativamente novo, com paredes limpas, enfim, uma boa estrutura física. Nos murais da escola existem muitos cartazes abordando temas, tais como consumo consciente de água, combate às drogas e outros.

Na conversa com o Diretor, este relatou que não é permitido o uso de aparelho celular em sala de aula, o que foi decidido em uma assembleia com pais, professores, alunos e diretoria. A decisão foi tomada porque, segundo ele, os alunos estavam utilizando o celular durante as aulas, e que isso estava atrapalhando muito o andamento das mesmas.

Quanto ao uso de tecnologias, o Diretor relatou que na escola existe um laboratório com 40 máquinas, porém apenas 14 estão em condições de uso, pois havia aulas práticas do Pronatec e os alunos desmontaram as máquinas nos seus aprendizados, mas não conseguiram remontá-las. Também existe um laboratório de ciências, sendo que os dois são utilizados pelos estudantes, de acordo com as necessidades.

Nesta escola os alunos contam com atendimento odontológico, com um consultório localizado ao lado da Secretaria, bem na entrada, o que é feito em convênio com a Prefeitura Municipal do Unaí/MG, que oferece o profissional. Também há atendimento psicológico, mas este se dá por meio de encaminhamento para um profissional dos quadros do Município, sendo que este atendimento foi observado em todas as outras escolas pesquisadas.

A escola “B” está localizada no Bairro Divinéia, foi inaugurada em 1.989 e conta hoje com 1.351 alunos, dos quais 638 são do ensino médio. Na escola existem 04 turmas de 2º ano do ensino médio, todas no turno da manhã, com 155 alunos ao total. Assim, foram convidados 10 alunos de cada turma, que estavam na escola em 2017, no 9º ano do ensino fundamental e que participaram das avaliações naquele ano. Os alunos foram convidados para irem até uma sala de aula que estava vaga e lá foi aplicado o questionário, o que se deu no dia 02 de abril. Durante a aplicação do questionário, observaram-se alunos bem organizados, com uniformes bem cuidados, apresentando estarem à vontade para responder as perguntas.

As observações feitas em relação aos alunos demonstraram que eles estão relativamente concentrados nas atividades escolares. Inclusive, durante uma aula de Português foi verificada a participação de vários alunos, fazendo perguntas para a professora, o que demonstrou um certo grau de interesse. Naturalmente que o interesse não foi de toda a turma, pois havia um grupo de alunos, sentados mais ao fundo da sala, que pareciam estar totalmente desinteressados.

No dia 26 de março, pela manhã, foi feita uma visita à Escola “A”, sendo o pesquisador recebido pela Diretora, que também mostrou a escola, inclusive a quadra de esportes, que, segundo ela, seria um dos pontos mais questionados pelos alunos, tendo em vista que é descoberta, o que vem dificultando as atividades desportivas, sobretudo em dias de chuva. A Escola é instalada em um prédio construído há muitos anos, com salas pequenas e aparentemente quentes, com pouca ventilação, com paredes relativamente sujas. Os pátios estavam bem limpos, e em um deles há uma pequena horta suspensa, cujos produtos cultivados são utilizados no preparo da merenda. Também foram observados vários murais com cartazes abordando assuntos tais como uso consciente da água e recomendações para manter o ambiente limpo.

Quanto ao uso de celulares, a Diretora relatou que estava tentando implantar a proibição em sala de aula, mas que estava fazendo um trabalho junto à comunidade escolar e à SRE, pois tem observado que os alunos não sabem fazer o uso do aparelho de forma que contribua com o aprendizado, e que isso está causando muitos problemas na concentração deles, relatou.

Durante a visita ficou acertado que a aplicação dos questionários seria no dia 29/03, por volta das 09:40h. Assim, na referida data, a Diretora convidou 10 alunos de cada uma das três turmas de segundo ano do ensino médio, utilizando-se o mesmo critério (que estavam no 9º ano do ensino fundamental naquela escola e que participaram das provas avaliativas), entretanto, apenas 25 se dispuseram a responder o questionário. Assim, os alunos foram levados para uma sala de uma turma de 3º ano que estava na quadra de esportes em horário de educação física. Durante o convite para participarem da pesquisa, observou-se um tratamento muito carinhoso da Diretora com os alunos, chamando-os, ora pelo nome, ora de “meu querido”, o que também era retribuído por eles. Os alunos respondentes do questionário apresentavam-se bem cuidados, com uniformes limpos, sendo que um deles disse que iria responder com toda sinceridade, porque quando ele fosse fazer mestrado, que queria que todos respondessem, também, com sinceridade, o que ficou marcado para o pesquisador.

Também no dia 26/03, foi feita uma visita à Escola “C”, sendo recebido pela Diretora, que foi muito receptiva e concordou com a realização da pesquisa de imediato, Com isso, foi marcada a aplicação dos questionários para o dia seguinte, na turma da manhã, e no dia 29/03 para a turma do período da tarde.

A referida Escola está instalada em um prédio com uma parte construída há vários anos e uma parte mais nova. A escola foi inaugurada em 1959, está localizada no centro da cidade. Neste ano estão matriculados na escola 566 alunos no ensino fundamental, 223 no ensino médio e 39 na Educação de Jovens e Adultos. As salas de aula são pequenas, com pouca ventilação e algumas com pouca iluminação também. Foram observados cartazes nos murais tratando de assuntos correlatos aos observados nas outras escolas.

Os pátios da escola estavam bem limpos, mas as salas de aula com paredes e carteiras bastante riscadas, sobretudo a sala em que foi aplicado o questionário para os alunos da turma da tarde, inclusive, observou-se ao fundo da escola um amontoado de ferros de carteiras escolares, tudo com muita ferrugem.

A aplicação do questionário para os alunos da turma da manhã se deu na própria sala de aula deles, entre um horário e outro de aula. Na oportunidade, a Diretora entrou na sala da turma, que conta com 36 alunos, sendo então convidados 10 dentre os que estavam na escola em 2017, no 9º ano do ensino fundamental, e que participaram das avaliações para o Ideb. Foram observados alunos muito dispersos e com pouco interesse, inclusive, um deles perguntou se ganharia algum presente se respondesse o questionário. Já a pesquisa com a turma que estuda à tarde, depois de esclarecidos os objetivos da pesquisa e convidados os 10 alunos dentre os 41 da turma, utilizando-se o mesmo critério (alunos que estavam na escola em 2017 e que participaram da avaliação para o Ideb), foram aplicados os questionários. Nesta, o cenário foi pior que o da turma da manhã, pois os alunos estavam muito mal cuidados, com uniformes desbotados, alunos calçando chinelos de dedo, utilizando bonés, shorts, namorando dentro da sala e alguns com fones de ouvido até mesmo durante as explicações quanto aos objetivos da pesquisa.

Nesta escola estudam muitos alunos da zona rural, que são levados de várias regiões do município para estudarem na cidade, sendo que os que estudam pela manhã saem de suas casas muito cedo, pois as aulas têm início às 7h. Com isso, foram observados alunos bocejando várias vezes. Observou-se que o corpo discente da referida escola é composto por pessoas de poucas condições financeiras, menos ainda que aqueles alunos das outras escolas pesquisadas.

Durante as observações aos estudantes foi possível constatar que eles estão muito desinteressados pelos conteúdos ministrados. A observação pela manhã aconteceu durante uma

aula de biologia e pela tarde a disciplina era matemática, sendo que nesta turma o interesse era menor ainda.

A última a ser contatada foi a Escola “D”, o que se deu no dia 27 de março, na parte da tarde, sendo recebido pela Vice-Diretora, que encaminhou o pesquisador para a sala do Diretor. Este, após ser esclarecido sobre os objetivos da pesquisa, disse que entraria em contato para agendar um dia para a aplicação dos questionários. No dia 12/04/2019, o citado Diretor entrou em contato com o pesquisador, marcando o dia 15/04 para aplicação do instrumento de pesquisa.

Esta escola foi inaugurada em 1986, está localizada no Bairro Cachoeira, zona periférica da cidade, e conta atualmente com 732 alunos ao todo, cujas condições econômicas e sociais não são das melhores, o que pode ser observado pelos trajes e pelas conversas dos alunos, sempre com uso de gírias e palavras pouco recomendadas para o ambiente escolar.

No dia marcado, dos 55 alunos das duas turmas de 2º ano, apenas 18 se dispuseram a participar da pesquisa, uns dizendo que não estavam na escola em 2017, outros porque iam embora mais cedo, em virtude da falta do um professor de educação física, e outros porque simplesmente disseram que não estavam a fim. Com isso, os 18 alunos se dirigiram para uma sala que estava vaga e responderam o questionário. Na oportunidade, foram observadas paredes e carteiras com muitas inscrições, mesmo sendo um prédio relativamente novo.

Na escola foram verificados grandes pátios, todos bastante limpos, alguma parte com grama, e ao fundo da escola uma quadra coberta, a qual, segundo os alunos que participaram da pesquisa, é pouco utilizada, pois o professor de educação física falta muito.

Os alunos da escola, tanto os que participaram da pesquisa quanto os outros que estavam no pátio e no refeitório, pareceram ser de famílias muito carentes financeiramente, pois trajavam uniformes bastantes desbotados, calçados em más condições, material escolar e mochilas de baixa qualidade.

## 6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Na pesquisa foi utilizada a análise de conteúdo, que, segundo Moraes (1999) se presta a descrever e interpretar as mensagens e atingir uma compreensão dos resultados além de uma leitura comum a eles.

Para melhor entendimento e compreensão da pesquisa e dos resultados, a análise e discussão dos dados foi dividida em 03 (três) categorias, sendo elas: (6.1) Sustentação do processo ensino-aprendizagem na legislação educacional brasileira; (6.2) A participação estudantil como elemento relativo aos resultados das escolas no Ideb; e (6.3) Atividades sugeridas pelos alunos como forma de motivação para os estudos.

### 6.1 SUSTENTAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

Para análise desta categoria utilizou-se das questões 15, 16 e 17 do apêndice A, que investiga o conhecimento dos direitos e deveres das pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem de forma geral, e de forma específica o conhecimento do Projeto Político Pedagógico de cada escola, bem como do Plano Nacional de Educação para o ensino médio.

Com relação aos direitos e deveres das pessoas envolvidas no processo (questão 15), verificou-se que 19 alunos da Escola “A” (total de 25 participantes), 23 da Escola “B” (total de 40 participantes), 06 da Escola “C” (total de 20 participantes) e 10 da Escola “D” (total de 18 participantes) responderam que conhecem plenamente os direitos e os deveres dos atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem. A partir destes dados, verifica-se que as escolas com melhor Ideb obtiveram médias de 66,75%, e as de pior, a média foi de 42,77%.

Quanto às outras questões, verificou-se que, dentre as escolas de melhor Ideb, os resultados mais expressivos foram da Escola “B”, onde 05 alunos responderam que às vezes conhecem os direitos, 05 que não conhecem e 05 não emitiram opinião. Com isso, apurou-se que um número grande de alunos daquela Escola não conhece os direitos das pessoas envolvidas no processo. Já nas escolas de Ideb menor, os números retornaram que na Escola “C” a situação é pior, pois 08 alunos às vezes conhecem os direitos e 05 alunos não conhecem, ou seja, 25% deles não têm conhecimento sobre referidos direitos.

Quanto ao conhecimento dos alunos participantes sobre o Projeto Político Pedagógico de sua escola, foi verificado que nenhum da Escola “A”, 15 da Escola “B”, apenas 01 da Escola “C” e nenhum da Escola “D” responderam que conhecem plenamente referido documento.



Por sua vez, 17 alunos da Escola “A”, 20 da Escola “B”, 17 da Escola “C” e 16 da Escola “D” responderam não conhecer o PPP da sua escola. Com isso, observa-se que 67,96% dos alunos participantes afirmaram que não conhecem o PPP da sua escola.

Esses dados são preocupantes, pois, como define Gadotti (2000), é importante o envolvimento da comunidade escolar na criação do PPP. Por sua vez Lopes (2010), ressalta que o Projeto Político Pedagógico é um guia a ser seguido pela comunidade escolar, da qual pertencem os alunos, mas, como demonstraram os resultados da pesquisa a maioria dos estudantes não conhece o PPP de sua escola, o que representa uma preocupação, uma vez que os próprios interessados não têm conhecimento do Plano.

Já em relação ao conhecimento, pelos alunos respondentes, sobre Plano Nacional de Educação para o ensino médio, apenas 01 aluno da Escola “A”, nenhum das Escolas “B” e “D” e 03 da Escola “C” marcaram que conhecem plenamente o PNE. Por seu turno, 13 alunos da Escola “A”, 28 da Escola “B”, 16 da Escola “C” e 16 da “D” foram taxativos quanto ao não conhecimento do PNE, ou seja, mesmo sendo um documento atual, que foi amplamente discutido, verificou-se um desconhecimento quase que total do mesmo pelos alunos participantes.

Em que pese ter sido relativamente elevado o percentual de alunos participantes da pesquisa em relação ao conhecimento sobre os direitos e deveres das pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem (58,63%), foi verificado que a maioria deles, ou seja, 67,96% não conhecem o Projeto Político Pedagógico da sua própria escola, assim como 73,71% não conhecem o Plano Nacional de Educação para o ensino médio, o que revela um dado preocupante, pois as pessoas envolvidas no processo precisavam ter conhecimento dos referidos documentos, posto que tratam, respectivamente, dos ditames internos da escola onde estudam e dos objetivos e metas a serem buscados pelos atores envolvidos no ensino médio brasileiro.

## 6.2 A PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL COMO ELEMENTO RELATIVO AOS RESULTADOS DAS ESCOLAS NO IDEB

Com vista a analisar esta categoria, foram utilizadas as questões 01 a 14 do apêndice A, nas quais abordaram-se assuntos relacionados desde o envolvimento dos estudantes com o processo ensino-aprendizagem passando por vários outros aspectos, tais como a participação dos alunos em grêmios estudantis, o acolhimento entre alunos e professores, o encantamento com a educação e o acreditar na educação como meio de proporcionar um futuro melhor para o aluno.

Em relação à questão 01, que se refere à visão do aluno quanto ao seu engajamento na busca pela construção do seu conhecimento, o resultado do questionário foi no sentido de que 11 alunos da Escola “A”, 22 da Escola “B”, 11 da Escola “C” e 08 dos respondentes da Escola “D” se consideram plenamente engajados. Com isso, verificou-se que nas escolas com melhor Ideb a média foi de 49,5% e, nas de pior, foi de 34,72%. Neste particular, a média geral foi de 42,11%, o que representa que menos da metade dos alunos se considera engajada na busca pelo conhecimento.

Se menos da metade dos alunos está engajada, por outro lado, constatou-se que um número considerável de alunos respondeu que às vezes se consideram engajados na busca pelo conhecimento. Neste aspecto, na Escola “A” foram 13 alunos, na “B” foram 17, na “C” foram 08 e na “D” foram 09, o que representa que 47,45%, ou seja, quase a metade dos alunos não se considera engajada.

Por seu turno, não se pode desprezar que as escolas onde o engajamento é maior as notas do Ideb também o são. Tal fato, em uma análise bastante preliminar nos indica uma relação diretamente proporcional entre o engajamento dos alunos e os resultados da escola no Índice.

Tendo em vista o resultado encontrado, Libâneo (1990) ilumina, assegurando que, para um bom resultado do processo ensino-aprendizagem, o engajamento dos atores envolvidos é essencial e, exatamente isso que se pode constatar na pesquisa, já que alunos das escolas com maior Ideb também são os que demonstraram ter maior participação nas atividades escolares.

Vale ressaltar, ainda neste ponto, que o engajamento não deve acontecer de forma solitária ou isolada, mas como forma de "*co-labore*", ou seja, como colaboração dos professores e discentes, pois assim aponta Demo (2005), ao afirmar que escutar aula não é a melhor forma de aprender, mas a forma de trabalhar com a própria mão, sem se desvencilhar da orientação dos professores.

Na outra ponta, ou seja, quanto aos alunos que não se consideram engajados, a pesquisa mostrou que apenas 01 estudante da Escola “B” disse não estar engajado na busca pelo conhecimento. Contudo, em que pese esta Escola estar entre as de melhor Ideb, deve-se considerar que na mesma a pesquisa abordou um número bem maior de alunos, ou seja, um total de 40 alunos, o que pode implicar numa possibilidade maior de ser encontrado algum aluno sem engajamento do que nas escolas onde a quantidade de participantes foi bem menor, como nas Escolas de menor Ideb, sendo 20 na “C” e apenas 18 na Escola “D”. Com isso, o fato do único aluno que não está engajado com a busca pelo conhecimento pertencer a uma escola de

melhor Ideb não deve ser considerado relevante no que tange à conexão entre alunos não engajados e nota baixa da escola.

Para a questão 02, que buscou saber sobre a participação dos alunos em atividades culturais na escola, os resultados mostraram que 05 dos respondentes da Escola “A”, 10 da Escola “B”, 07 da Escola “C” e 04 da Escola “D” disseram que participam plenamente de referidas atividades, o que oferece uma média de 22,5% de alunos entre as escolas de melhor Ideb e de 28,61% de alunos para as de menor Índice. Com base nesses percentuais, apurou-se que a média de alunos que participam de atividades culturais nas escolas é de apenas 25,55%. Para este item avaliado, a pesquisa mostrou que a participação dos estudantes em atividades culturais não resulta em um melhor Ideb para a escola. Contudo, o percentual de alunos que às vezes participam de atividades culturais nas escolas de melhor Ideb foi de 52,5% contra 45,55% das escolas de pior Índice, o que não deixa de ser esperado, uma vez que uma resposta exclui a outra.

Também foi observado que na Escola “C”, um grande número de alunos não participa destas atividades, sendo 06, o que representa 30% deles. Já na Escola “B”, 20%, ou seja, 08 alunos disseram que raramente participam de atividades culturais.

O que se observa é que, mesmo dispondo o art. 2º da Lei 13.005/14, especificamente em seu inciso VII, sobre o dever da promoção cultural por parte das escolas, se estão promovendo, não está influenciando diretamente no resultado do Ideb (BRASIL, 2014).

Contudo, a análise deste item isolado não deve levar a conclusões precipitadas, pois como assevera Waltenberg (2006) ao tratar da Teoria do Capital Humano, vários fatores devem ser analisados, tais como os interesses dos discentes, os grupos de colegas, as relações sociais e, por fim, os entrelaçamentos culturais dos alunos e as suas relações familiares.

Mesmo que os resultados não tenham evidenciado, as atividades culturais na escola são de grande relevância, visto que naquele ambiente se entrelaçam as mais variadas culturas, do professor, dos alunos e de todos que ali frequentam. Com isso, a escola é um lugar multicultural, e assim deve ser vista, pois é preciso entender que as manifestações culturais fazem com que o estudante tenha uma melhor interação consigo mesmo e com as pessoas à sua volta, proporcionando-lhe conhecimentos variados.

No caso em análise, deve ser feita uma ressalva, pois as atividades culturais que acontecem na escola, em regra, não são muito atrativas para os alunos, se resumindo a alguns eventos pontuais, em algumas poucas datas comemorativas (SILVA; SILVA, 2013). Com isso, a participação nessas atividades, geralmente, é baixa.

Na terceira questão, cujo objetivo foi verificar sobre a participação dos alunos em atividades esportivas e de lazer na escola, observou-se que 11 dos respondentes da Escola “A”, 04 da Escola “B”, 08 da Escola “C” e nenhum aluno da Escola “D” participam, constantemente, de tais atividades. Para esta questão, a média entre as duas primeiras escolas foi de 27% e para as outras duas, que representam as de menor Ideb, foi de 20%. Já a média geral foi de 23,5%.

Inversamente ao que mostraram as respostas relativas à participação dos alunos em atividades culturais, as respostas referentes à questão 03 demonstraram que as escolas onde os alunos são mais participativos, quanto às atividades esportivas e de lazer, obtiveram uma melhor nota no Ideb, o que vai ao encontro dos estudos de Soares, Antunes e Aguiar (2015), para quem os resultados do aprendizado escolar estão intimamente ligados às práticas desportivas. Da mesma forma, observam-se os estudos de França (2003) e Bramante (1992), que abordam o lazer como qualidade de vida. Por sua vez, Taffarel, Escobar e França (1995) estabelecem as atividades de lazer como fundamentais ao educando, porquanto proporcionam criatividade, compreensão e intervenção na realidade.

Assim, com base exclusivamente nas respostas a essas duas questões, tem-se que a participação em atividades esportivas e de lazer é mais importante que a participação em atividades culturais no tocante a uma melhor nota no Ideb.

Também foi possível verificar que os estudantes estão participando de forma não regular das atividades esportivas e de lazer na escola, uma vez que a marcação no quadro correspondente à participação “às vezes” foi bastante significativa, sendo 12 na Escola “A”, 14 na “B”, 08 na “C” e 10 na “D”, o que corresponde a 42,72% dos participantes ao todo. Por outro lado, a não participação foi relevante somente na Escola “D”, onde 06 alunos (33,33%) responderam que não participam de referidas atividades.

Neste caso, a pesquisa mostrou um dado curioso, porquanto nas escolas onde existe quadra coberta, inclusive com boa estrutura física para a realização de atividades esportivas e de lazer, como nas Escolas “B” e “D”, apenas 04 estudantes daquela Escola participam plenamente de referidas atividades, e pior, nenhum desta participa das citadas atividades. Quanto a essa última Escola, há que se considerar que no dia da aplicação dos questionários os alunos demonstraram muita insatisfação com o professor de educação física, que, segundo eles, falta muito, e naquele dia eles teriam aula com o referido professor, inclusive, as constantes faltas do professor de educação física foram confirmadas pela Vice-Diretora.

É bom ressaltar que tais atividades vão muito além de proporcionar um bem-estar físico, pois criam nos participantes a ideia de competição, de busca por um resultado positivo, o que reflete na busca por um melhor resultado também na aprendizagem. Ademias, as mesmas

possibilitam uma maior interação social entre os alunos, que aprendem o espírito de equipe e o respeito às normas de convivência (BASSANI TORRI; VAZ, 2003).

Para a quarta questão, que aborda a participação dos alunos em grêmios estudantis, os resultados obtidos foram no sentido de que nenhum dos respondentes da Escola “A”, 04 da Escola “B”, 02 da Escola “C” e apenas 01 da Escola “D” participam plenamente. Por seu turno, a média das escolas de melhor Ideb foi de apenas 5% e a das duas escolas de pior Índice foi um pouco maior, de 7,77%, sendo a média total de 6,38%. Mesmo sendo baixa a participação dos alunos em grêmios estudantis, o resultado deve ser considerado como normal, pois não se espera que uma grande quantidade de estudantes participe desse tipo de órgão representativo, pois somente alguns alunos podem ocupar cargos e ou funções nos mesmos. Ademais, na Escola “A” sequer existe grêmios estudantis. Como visto, os dados coletados indicam que nas escolas pesquisadas a participação em grêmios estudantis não influencia positivamente nos resultados do Ideb.

Para esta questão, como a participação foi muito pequena, a resposta ao “não”, que significa ausência total de participação em grêmios estudantis, os resultados foram expressivos, sendo Escola “A”, 09 alunos, na “B”, 32, na “C”, 14 e na “D”, 12, ou seja, 65,05% dos estudantes não participam de grêmios estudantis.

Acerca desse tema, Perissé (2008) aborda a participação dos estudantes como forma de ajudá-los na construção do sentido, inclusive no processo ensino-aprendizagem, mas que este passo deve ter em vista o exemplo dos professores. Assim, a participação de todos se faz necessária, contudo, o natural é pensar que o professor deve tomar a iniciativa, mas parece que este caminho tem demonstrado algumas falhas.

Se por um lado é esperado do docente a condução do processo, Demo (2005) corrobora afirmando que este ato não pode ser realizado sem a participação dos alunos, pois o professor deve ser o condutor para a descoberta do novo e do aprender. Neste sentido, o grêmios estudantis é espaço para que o aluno, juntamente com seus educadores, esteja em harmonia na edificação do saber e do fazer.

Colaborando neste aspecto que Gadotti (2000), de forma enfática, diz que é preciso que o aluno participe das decisões relacionadas à escola, pois é neste ato que o mesmo tem a possibilidade de se tornar sujeito de sua aprendizagem, obra inerente à natureza do ato pedagógico.

Outro fator pesquisado foi sobre a participação dos estudantes em reuniões com a direção, professores e pais, conforme se observa na quinta questão, a qual mostrou que, dentre os respondentes, apenas 01 da Escola “A”, 03 da Escola “B”, nenhum das Escolas “C” e “D”

disseram que participam, constantemente, das reuniões. Assim, para as escolas de melhor Ideb, a participação dos alunos foi de apenas 5,75% em média, e nas de pior não foi observada participação de nenhum aluno. Portanto, as respostas mostraram que a participação dos estudantes nessas reuniões pode ser relevante para um resultado melhor da escola no Ideb.

Com base nas respostas a esta questão, foi observado que a maioria dos alunos não participa das decisões da escola, visto que na Escola “A” 16 responderam não, 04 às vezes e 04 raramente; na Escola “B”, 22 disseram que não, 06 que raramente e 09 que às vezes; na Escola “C”, 05 disseram que não, 04 raramente e 11 às vezes, e na Escola “D”, 15 marcaram que não participam das mencionadas reuniões e 02 que raramente participam. Com esses números, apurou-se que 56,31% dos alunos não estão envolvidos com as decisões tomadas na escola, além de que 15,53% raramente participam das mesmas e 13,59% que às vezes participam.

Quanto à participação nas reuniões da escola, uma informação chamou a atenção, mesmo que sem qualquer registro, o Diretor da Escola “D” relatou que a participação dos pais em reuniões só acontece de forma satisfatória se for oferecido algum lanche, caso contrário, não aparecem. Com isso, evidencia-se que é necessária a presença da família na escola, pois se os pais não vão às reuniões, os filhos também não, o que corrobora com o resultado a essa pergunta, pois nenhum aluno das escolas de pior Ideb respondeu que participa das referidas reuniões.

Preceitua a Lei 8.069/90 (ECA) que o direito à educação vai além da simples oferta de vagas em instituições, conforme estabelece seu artigo 53, evitando uma interpretação de que apenas o Estado é responsável por todo o processo educacional, mas direciona para um aspecto de suma relevância: assegurar aos pais o direito de participarem das propostas educacionais.

Seguindo esta linha de pensamento, Dessen e Polonia (2007), ao tratarem da participação dos pais, verificam que essa predisposição é de grande relevância, uma vez que são referências para os filhos e, se os pais participam e demonstram interesse pelo processo ensino-aprendizagem, este ato poderá contribuir com melhores resultados na escola em relação à coparticipação do aluno.

A busca por conhecer e tratar dos assuntos da escola faz com que o aluno tenha maiores interesses pelas realizações da sua escola. Quando o aluno interessa por tais assuntos, é natural que ele se envolva mais com os objetivos e os problemas da escola, com isso, mais envolvido, mais participativo, o aluno buscará soluções, ou, pelo menos, tentará influenciar para que as mesmas aconteçam.

Para saber o quanto os alunos que participaram da pesquisa fazem as atividades pedidas pelos professores, foi elaborada a questão 06, a qual mostrou que 22 dos participantes

da Escola “A”, 34 da Escola “B”, 17 da Escola “C” e 14 da Escola “D” fazem constantemente as atividades. Neste aspecto, a média das escolas com melhor Ideb foi de 87,75% e a das de menor foi de 81,38%, sendo a média geral 84,56%. Aqui, observa-se que o envolvimento dos alunos com as atividades solicitadas pelo professor proporciona um resultado melhor para a escola no Ideb. Mesmo que possa parecer que o resultado é lógico, não se pode perder de vista que tais atividades podem não proporcionar algum conhecimento. Assim, os resultados mostraram que a participação dos alunos nas atividades solicitadas pelos professores tem relevância para o resultado positivo no Ideb da escola.

A esta questão, os resultados negativos foram praticamente insignificantes, sendo que a maioria dos estudantes respondeu que faz as atividades pedidas pelo professor, sendo apenas 01 “raramente” na Escola “B” e 01 “não” na Escola “C”.

Para Carvalho (2006) as tarefas realizadas pelos estudantes em casa, oriundas das disciplinas ensinadas em sala, são estratégias de ensino que proporcionam a fixação e a revisão de conteúdo, além de ajudar na conexão do que foi visto no ambiente acadêmico com as questões do dia a dia.

Polonia e Dessen (2005) verificam que o envolvimento dos pais, nas atividades que os alunos trazem para serem realizadas em casa, majoram o aprendizado e o desenvolvimento do estudante, pois pais e professores em colaboração, estimulados a discutirem estratégias em conjunto e específicas ao papel de cada um, resulta em condições de ajuda na evolução dos filhos.

A sétima questão teve o objetivo de verificar se os alunos participam de atividades em grupo em sala de aula, que representa a importância dos pares, sendo que 24 dos participantes da Escola “A”, 35 da Escola “B”, 18 da Escola “C” e 13 da Escola “D” disseram participar constantemente de atividades em grupo na sala de aula. Com as respostas a esta questão, a média verificada entre as escolas de melhor Índice foi de 91,75% e entre as escolas de menor Ideb a média foi de 81,11%, o que dá uma média geral de 86,43%.

Com esses números, observa-se que as respostas foram na maioria positivas, restando poucas negativas, sendo apenas 01 “raramente” na Escola “B” e outro na “D”.

O efeito dos pares é de grande relevância, tanto positiva quanto negativamente. Porém, a importância para a educação deve ser vista no viés positivo. Os resultados da pesquisa apontaram neste sentido, tendo em vista que nas escolas de maior Ideb há uma maior participação estudantil nas referidas atividades. Existem evidências que indicam que os adolescentes desenvolvem maior confiança e competência acadêmica ao se sentirem aceitos por seus pares (COELHO; DELL’AGIO, 2018).

Cabe ressaltar que em todas as escolas pesquisadas nenhum aluno respondeu que não participa dessas atividades, o que vai ao encontro da importância da participação dos estudantes em grupos de trabalho, ou seja, a importância dos pares na busca por conhecimento. Esse fato demonstra que a maior participação dos estudantes, em atividades em grupo, pode ser relevante para que a escola seja mais bem avaliada no Ideb.

A oitava questão, qual seja, se os alunos expõem seus trabalhos escolares para os colegas, trouxe que 16 dos participantes da Escola “A”, 30 da Escola “B”, 07 da Escola “C” e 05 da Escola “D” constantemente expõem seus trabalhos. Em virtude dessas respostas, obteve-se uma média de 69,5% para as escolas com melhores notas no Ideb, ao passo que aquelas de pior alcançaram média de apenas 31,86%, o que fez com que a média geral fosse de 50,44%.

Quanto a esta pergunta, observou-se que apenas 01 aluno da Escola “C” e 02 da “D” responderam que não expõem seus trabalhos para os colegas, o que é um resultado praticamente sem expressão diante do contingente pesquisado.

A exposição dos trabalhos para os colegas faz parte de uma análise mais completa sobre a participação dos estudantes em sala de aula, embora não é segredo que muitos alunos, mesmo que envolvidos com o processo ensino-aprendizagem, não gostam ou não se sentem à vontade para apresentar para outros seus trabalhos.

Em que pese a análise sobre alunos não se sentirem à vontade para exporem seus trabalhos para os colegas, com base nesta questão, reconhece-se que as escolas nas quais mais alunos expõem seus trabalhos para os colegas têm melhores resultados no Ideb.

Freire (2013) sugere rompimento com a educação tipo bancária, que serve à dominação, abrindo espaço para a educação problematizadora, que serve à libertação. A dialogicidade é essência da educação que colabora para que os homens se eduquem entre si, portanto, a apresentação de trabalhos em salas de aula, faz com que os alunos se envolvam no campo do diálogo, comprometendo-se com o processo ensino-aprendizagem.

Vieira (2013), ao tratar das características do diálogo, em Paulo Freire, enfatiza que sem humildade não há diálogo e, neste sentido, quando um aluno se envolve nas exposições de seus trabalhos, isto possibilita o desenvolvimento de si como ser humano, além de beneficiar a eficácia do conhecimento enquanto autor da disseminação e, enfaticamente, primeiro aderente do conhecer.

Também foi feita uma abordagem sobre o uso de recursos tecnológicos em sala de aula para consultar conteúdos escolares, sendo a mesma representada pela questão 09. Em face desta questão, verificou-se que 05 dos participantes da Escola “A”, apenas 01 da Escola “B”, 07 da Escola “C” e 03 da Escola “D” disseram que usam constantemente a tecnologia em sala de aula.



Assim, a média para as escolas de melhor Ideb foi de 11,25% e para as de pior a média foi 25,85%, para uma média global de 18,54%.

Uma consideração a ser feita quanto a esses resultados é que algumas escolas pesquisadas estão em fase de implantação da proibição do uso de aparelho celular em sala de aula, inclusive, na Escola “B” o uso já é proibido, conforme foi relatado pelo Diretor da mesma. Segundo ele, a proibição foi discutida e aprovada em uma assembleia com a participação do corpo técnico, docentes, discentes e pais de alunos. Por sua vez, na Escola “A”, a proibição está em fase de estudos. Segundo a Diretora, está sendo firmada uma parceria com a Polícia Militar de Minas Gerais, com vistas a ter um apoio desta instituição quando houver a necessidade de recolher o aparelho de algum aluno. Já na Escola “D”, foi implantada a proibição, mas os pais não apoiaram a Escola, conforme foi relatado pela Vice-Diretora, o que vem dificultando a implantação da medida. Por sua vez, na Escola “C” a proibição existe, mas não é respeitada pelos alunos, conforme relato da Diretora. Fato confirmado pelo pesquisador, pois quando foram aplicados os questionários vários alunos estavam com seus *smartphones* em mãos.

Diante das proibições, os resultados foram na maior parte no sentido do não uso de tecnologias em sala de aula, como se verificou na Escola “A”, onde 09 alunos responderam que às vezes usam tecnologias em sala, 07 alunos responderam que raramente usam e 04 que não usam. Já na Escola “B”, onde a proibição está implantada, as respostas foram que 37 dos 40 alunos disseram que não usam e 02 que raramente usam. Por sua vez, na Escola “C” 07 alunos responderam que às vezes usam as tecnologias, 03 que raramente usam e 03 que não usam, e na Escola “D”, 03 responderam que às vezes usam as tecnologias, 06 que raramente e 06 quem não usam. Com isso, os resultados comprovaram as informações passadas pela direção das escolas quanto à proibição, ou seja, onde a mesma é mais rígida, como na Escola “B”, quase todos os alunos responderam que não usam as tecnologias em sala de aula.

Em todas as escolas foram ouvidos relatos de que o uso do celular, na sala de aula, está sendo prejudicial aos alunos, uma vez que, segundo os diretores, eles não estão sabendo utilizar o aparelho para o aprendizado, e com isso estão ficando muito dispersos durante as aulas para as matérias ministradas, mas concentrados em assuntos que dizem respeito ao aprendizado.

Nas quatro escolas pesquisadas foram observados laboratórios de informática, sendo que na Escola “B” apenas 14 das 40 máquinas estavam em funcionamento, conforme relatado pelo Diretor.

Neste particular, na questão 18, quando os alunos puderam apontar atividades que gostariam que tivessem na sua escola, observou-se que em todas as escolas participantes da pesquisa apontaram atividades relacionadas à tecnologia, seja em forma de aulas de informática,

recursos tecnológicos, atividades tecnológicas e, na Escola “D”, cinco alunos indicaram aulas de informática como atividade que gostariam que tivesse na sua escola.

Com base nos resultados, mesmo diante da proibição do uso do celular com maior efetividade nas escolas de melhor Ideb, não há como desprezar a importância do uso dessa tecnologia na construção do conhecimento, pois os aparelhos telefônicos atuais, os *smartphones*, servem muito mais do que para apenas fazer ligação, são verdadeiros computadores manuais, que possibilitam o acesso à Internet com muita facilidade. Com isso, podem ser utilizados em pesquisas até mesmo dentro da sala de aula, sem a necessidade de deslocamento dos alunos para um laboratório, que, quase nunca, está disponível para todos os estudantes da escola ao mesmo tempo.

Na contramão do que vem acontecendo nas escolas pesquisadas em Unaí/MG, no Estado de São Paulo foi aprovada a Lei 16.567/17, que alterou a lei 12.730/007, que proibia o uso de aparelhos celulares em sala de aula nas escolas estaduais, e o que era proibido passou a ser permitido, desde que para uso em atividades pedagógicas (SÃO PAULO, 2017).

Além da facilidade para fazer busca na Internet, é notório que o celular possui várias ferramentas interativas que podem despertar o interesse do estudante. São vários aplicativos com finalidade educativa, gratuitos, que podem ajudar na construção do conhecimento, inclusive, exercícios de realidade virtual, que possibilitam aos estudantes fazer visitas a museus e outros lugares interessantes. Também, os aparelhos podem ser utilizados para fazer a gravação das aulas, o que possibilitará ao estudante rever os conteúdos a qualquer momento e em qualquer lugar.

O Governo Federal, por intermédio do MEC, tem investido na criação da Plataforma Integrada de Recursos Educacionais Digitais, que é uma ferramenta que reúne material digital nos mais diversos formatos para o uso do professor e dos alunos. A Plataforma é dinâmica, com sistema de buscas que permite acessar arquivos de vídeos, animações, jogos e outros (BRASIL, 2018).

Embora as respostas a esta questão não tenham sido suficientes para responder sobre a relevância das tecnologias em sala de aula, como influenciadora dos resultados no Ideb, até mesmo porque a pergunta foi direcionada para o uso das mesmas em sala de aula, os resultados foram satisfatórios do ponto de vista da importância do uso de tecnologias na busca pelo conhecimento, pois os estudantes de todas as escolas participantes da pesquisa procuraram demonstrar a vontade de utilizá-las, seja em sala de aula seja em laboratórios.

Os resultados sustentam a tese defendida por Viegas (2018), para quem, mesmo não objetivando substituir o professor, as tecnologias são ferramentas importantes no processo

ensino-aprendizagem, pois dão eficiência e otimizam o tempo em sala de aula. Ademais, elas acompanham as demandas e necessidades dos estudantes.

Para buscar saber se os alunos estão estudando para as provas, ou seja, se eles estão fazendo sua parte no processo, se estão buscando com mãos próprias o conhecimento, foi elaborada a questão 10, que mostrou que 15 dos participantes da Escola “A”, 30 da Escola “B”, 08 da Escola “C” e 06 da Escola “D” estudam constantemente para as provas escolares. Desta feita, as escolas com melhor Ideb obtiveram média de 67,5% e as de pior conseguiram uma média bem menor, de apenas 36,66%, sendo a média geral de 52,08%.

Quanto às respostas e essa pergunta, os dados são preocupantes, pois, ao mesmo tempo em que 25% dos respondentes da Escola “C” e 44,44% da Escola “D” se consideraram plenamente engajados na busca pelo conhecimento (questão 01), na primeira escola, 09 disseram que somente às vezes estudam para as provas. Já na escola de menor Ideb, 09, ou seja, a metade dos alunos, também disseram que às vezes estudam para as provas, 02 que raramente estudam e 01 que não estuda.

Na Escola “B”, 10 alunos, ou seja, 25%, responderam que às vezes estudam para as provas, e na Escola “C” o percentual de alunos que às vezes estuda foi até maior, sendo de 30% dos respondentes, e pior, 05 dos alunos daquela Escola (25%) responderam que raramente estudam e 01 que não estuda para as provas.

É natural que haja uma participação mais efetiva do professor no processo ensino-aprendizagem, pois ele deve ser o condutor, mas a participação dos estudantes é de grande relevância para um processo satisfatório (DEMO, 2005).

Já para Perissé (2008), indo além, afirma que os estudantes deverão buscar por sua conta e risco o sentido do estudo. Abordando o tema, Síveres (2015) ressalta as chamadas “situações adversas”, que chamam os sujeitos envolvidos no processo a se comprometerem com o mesmo.

Os resultados obtidos com a pesquisa estão em sintonia com tais abordagens, pois as respostas à questão 10 evidenciaram que nas escolas onde mais alunos estudam para as provas, o que representa uma maior participação, um maior interesse, uma busca maior pelo conhecimento, os resultados para no Ideb são melhores.

Fugindo um pouco da participação direta dos alunos na busca pelo conhecimento, mas buscando verificar o quanto eles se sentem acolhidos pelos seus professores, tendo em vista que o acolhimento proporciona o envolvimento, foi elaborada a questão 11, cujos resultados demonstraram que 12 participantes da Escola “A”, 07 da Escola “B”, 05 da Escola “C” e somente 01 aluno da Escola “D”, disseram que se sentem acolhidos pelos seus professores.

Com base em tais percentuais, constatou-se que as escolas de melhor Ideb alcançaram uma média de 32,75% e as de pior conseguiram uma média bem menor, de 15,27%, tendo as quatro escolas uma média total de 24,01%, que também é uma média baixa.

Embora nas escolas de melhor Ideb as respostas tenham sido satisfatórias, a média geral não foi boa, pois nas escolas de menor Índice foi bem desolador, pois 27,77% da Escola “D” e 35% da Escola “C” disseram que não se sentem acolhidos pelos professores.

Na Escola “A” foi baixo o número de respondentes que não se sentem acolhidos (01) e que raramente se sentem (02), mas o número dos que às vezes se sentem acolhidos foi grande, pois, dos 25 participantes, 10 responderam dessa forma, ou seja, 40% dos alunos somente às vezes se sentem acolhidos. Já na Escola “B”, os percentuais de alunos que às vezes se sentem acolhidos pelos professores (32,5%) e que raramente se sentem acolhidos (30%) foram elevados. Por sua vez, para os que não se sentem acolhidos o percentual foi de 12,5, o que também não é baixo.

Os resultados negativos também se repetiram na Escola “C”, na qual 35% responderam que às vezes se sentem acolhidos, que é mesmo percentual dos que não se sentem acolhidos, e na Escola “D”, o percentual foi até pior, pois 44,44% (08 alunos) responderam que às vezes se sentem acolhidos e 27,77% (05) que não se sentem acolhidos pelos professores.

Um dado interessante com relação à interação entre alunos e professores sobressaiu nas duas escolas de melhor Ideb, o que pode ser observado nas respostas/sugestões à questão 18, dentre as quais se vê que um aluno da Escola “A” respondeu que gostaria que houvesse “mais interação entre professores e alunos”, e na Escola “B” três alunos apontaram que gostariam de “mais atenção à opinião dos alunos”. Com isso, observou-se que naquela escola (A), mesmo tendo bem mais alunos se sentindo acolhidos, ainda têm alunos que gostariam que houvesse mais atenção dos professores, ao passo que, nas outras duas escolas, embora os resultados tenham demonstrado que o índice de acolhimento pelos professores é muito baixo, nenhum aluno lançou como resposta à questão 18 que gostaria que o acolhimento fosse melhor.

Como observado, as respostas à questão 11 direcionam no sentido de que um maior acolhimento dos professores para com os alunos pode resultar em um melhor Ideb para a escola.

Sobre o afeto, Wallon (1992) afirma que este possui papel fundamental para garantir o ambiente educacional, uma vez que, é a partir da afetividade, que o diálogo se instaura, edificando um ambiente mais acolhedor. Deste modo, o ambiente envolvido com acolhimento, torna mais prazerosa a arte de ensinar e aprender.

Almeida (1993), por sua vez, apresenta sua preocupação quanto aos métodos da pedagogia tradicional, pois a afetividade e o desejo parecem não estarem vinculados com o

processo de aprendizagem, isto, porque é baseada no racionalismo e na visão dualista do homem. É preciso uma superação e, para tanto, fatores relacionais e afetivos implicados no ato de ensinar-aprender não podem ser negados na elaboração do conhecimento.

Continuando com o tema “acolhimento”, mas desta vez buscando saber dos alunos se eles se consideram acolhedores para com seus professores, as respostas à questão 12 revelaram que 11 participantes da Escola “A”, 08 da Escola “B”, 08 da Escola “C” e 07 da Escola “D” consideram que acolhem seus professores. Com isso, foi possível verificar que nas escolas de melhor Ideb a média foi de 32% e nas de piores a média foi de 39,44, o que representa uma média global de que 35,72% dos alunos se consideram acolhedores para com seus professores.

Por seu turno, a quantidade de alunos que consideram não serem acolhedores foi baixa em todas as escolas, sendo apenas 01 nas Escolas “A” e “B”, 03 na “C” e 02 na “D”. Já o número dos que responderam que às vezes se consideram acolhedores não foi pequeno, sendo 11 na Escola “A”, 22 da “B” (55%), 07 na “C” e 05 na “D”.

Aqui observaram-se resultados inversamente proporcionais, pois enquanto nas escolas de melhor Ideb o acolhimento pelos professores foi bem maior e o acolhimento pelos alunos foi menor, nas escolas de menor Ideb o acolhimento pelos professores foi menor e o acolhimento pelos alunos foi maior. Então, pelos resultados colhidos, o acolhimento pelos professores é mais importante do que o acolhimento pelos alunos no que tange aos resultados no Ideb.

Esse resultado não deve ser entendido como algo anormal, pois se trata de questões muito subjetivas, que tratam do sentimento dos estudantes em relação aos seus professores, e isto pode mudar radicalmente em pequenos espaços temporais, pois uma simples atitude, um ato que desagrade, pode alterar por completo todo o sentimento de acolhimento em relação ao próximo.

Ademais, como as avaliações que influenciam nos resultados do Ideb não contemplam questões subjetivas, tais como o sentimento de acolher e de ser acolhido, a relação entre acolhimento e os resultados do Índice pode não ser tão estreita como se pensava no início da pesquisa. Por outro lado, se o sentimento de acolher e de ser acolhido levar ao engajamento e ao encantamento, aí sim, poder-se-ia compreender melhor essa relação.

Almeida e Mahoney (2009) ensejam que a afetividade esteja sempre presente na relação educacional, visto que cognição e afeto estão lado a lado no ser aprendente e, afetividade é a capacidade ou disposição do ser humano ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis e desagradáveis. O professor também é afetado

pela pessoa do estudante e, por sua vez, cria uma energia modificadora de si mesmo que, efetivamente e afetivamente, modifica-se a si e os que estão em seu redor.

Por outro lado, é preciso que haja um equilíbrio na relação afeto-aprendizagem, como assevera Tassoni (2000), pois em um processo que se busca o conhecimento, estando a afetividade envolvida, certamente os resultados serão positivos, tanto para os professores, quanto para os alunos, atores envolvidos, visto que se trata de uma troca, uma interação que contribuirá para um melhor fruto do aprendizado.

Buscando averiguar o encantamento dos estudantes com a educação, na questão 13 foi abordado diretamente o tema, o que retornou que 08 participantes da Escola “A”, 12 da Escola “B”, 08 da Escola “C” e 06 da Escola “D” responderam que estão plenamente encantados. Daí apurou-se que, dentre as escolas pesquisadas, naquelas com melhor Ideb a média foi de 31%, enquanto naquelas de menor Índice a média foi 44,16%. Já para as quatro escolas a média foi de 37,57%.

O não-encantamento pela educação foi pequeno nas Escolas “A” e “D”, sendo de 02 alunos em cada uma delas, mas na Escola “A”, o número de respondentes que disse às vezes ser encantado foi elevado (15 alunos), ou seja 60% deles, o que é um dado a ser considerado, pois na Escola de melhor Ideb o percentual de alunos que às vezes se consideram encantados pela educação foi o maior dentre as escolas pesquisadas, pois na Escola “B” foi de 35%, na “C” de 20% e na “D” de 33,33%.

Só pela análise isolada das respostas à questão 13, observou-se que o encantamento dos alunos com a educação não é fator preponderante para que a escola tenha melhor resultado no Ideb. Mas, como foi observado pela pesquisa teórica, o encantamento vem consorciado com o afeto, que, por sua vez, está intimamente ligado ao acolhimento, pois é preciso que nas relações entre aluno e professor sobressaiam os afetos positivos, sejam nas emoções e entusiasmos (VYGOTSKY, 2003). Da mesma forma, Freire (1996) ressalta a importância de relações aquecidas entre aprendente e professor, com sentimentos e emoções, embasada em desejos e sonhos.

Assim, para uma melhor análise sobre a ligação entre encantamento com a educação e afetividade/acolhimento, é necessário buscar os resultados obtidos com as questões 11 e 12 para se ter uma visão melhor desta relação aluno-professor neste particular. Pelas respostas àquelas questões observou-se um acolhimento bastante reduzido, inclusive na escola de melhor Ideb, que foi de 48% dos participantes, o que não é nada satisfatório, pois menos da metade dos alunos se sentem acolhidos pelos professores. Já nas outras escolas o acolhimento foi de apenas 17,5% na escola “B” e 25% na escola “C”, sendo que na escola de pior Ideb o acolhimento,

segundo os alunos, foi de parcos 5,55%. Já na situação reversa, quanto ao acolhimento por parte dos alunos, mesmo não sendo resultados satisfatórios, os mesmos foram melhores nas escolas “C” e “D”, com 40% e 38,88% dos participantes, respectivamente.

Portanto, os resultados mostraram que nas escolas de pior Ideb o encantamento com a educação é maior, assim como o acolhimento dos alunos em relação aos professores. Portanto, o encantamento com a educação está mais relacionado com o acolhimento dos alunos para com os professores do que o sentimento, pelos alunos, de serem acolhidos pelos professores.

Também, com base nos resultados, pode-se dizer que os alunos mais engajados (conforme a questão 01) não são os mais encantados com a educação. Isso pode ser porque nas escolas de melhor Ideb, como os alunos estão mais engajados, eles exigem mais da escola e de si mesmos, assim, ao exigirem da escola e não terem uma resposta tão satisfatória como gostariam, acabam se desencantando com a educação. É uma hipótese, que até mesmo poderia ser estudada em uma nova pesquisa, encantamento versus engajamento, ou engajamento com encantamento, pois, se por um lado percebe-se que o encantamento produz o engajamento, o inverso não é verdade, pois o engajamento pode levar ao encantamento ou ao desencantamento. Se com o engajamento o estudante descobre coisas que para ele são boas, certamente o levará ao encantamento com a educação, mas com maior envolvimento, isso não acontece, aparecendo resultado negativo, com descobertas ruins, ou com a frustração pelo não descobrimento de algo satisfatório, certamente o educando a cada vez se desencantará mais com a educação.

Os resultados confirmam os estudos de Wallon (1995), para quem os estudantes nesta fase educacional buscam sua própria identidade, buscam auto-afirmação, com isso ocorrem confrontações e questionamentos, e o que antes era baseado no relacionamento afetivo dá lugar ao conhecimento por oposição, que faz surgir as diferenças entre ideias.

Como abordado, na visão de Assmann (2001) é preciso reencantar a educação, pois como se mostra atualmente, a educação está “destruindo vidas”.

Na 14ª questão procurou-se averiguar o quão os estudantes participantes da pesquisa acreditam que a educação pode lhes proporcionar uma vida melhor no futuro. Com efeito, foi observado que todos os participantes das Escolas “A” e “D”, 38 da Escola “B” e 18 da Escola “C” responderam que acreditam na educação como meio de alcançar um futuro melhor, o que dá média de 97,5% de estudantes comungando com esse entendimento.

Mesmo não alcançando 100% de satisfação, na Escola “B” 02 estudantes não emitiram opinião e na Escola “C” 01 disse que às vezes acredita na educação, o que é uma resposta muito satisfatória quanto ao acreditar na educação, pois nenhum aluno respondeu que raramente

acredita e muito menos que não acredita. Portanto, os resultados apontam que a maioria dos estudantes acredita na educação como fator transformador de suas vidas.

Conquanto não sejam capazes de afirmar que as escolas onde os alunos mais acreditam na educação obtenham melhores notas no Ideb, até mesmo em virtude de percentuais muito próximos entre as escolas de melhor e as de pior Índice, os resultados obtidos dão conta do quanto a educação representa uma esperança para uma vida melhor no futuro para os estudantes participantes da pesquisa, o que está em sintonia com Demo (2009), pois, segundo ele, é necessário que o trabalhador continue estudando, pois precisa estar preparado para a competitividade no mercado de trabalho. Indo além, Waltenberg (2006) aborda a ligação estreita entre o crescimento econômico de um país e a educação de seu povo. E mesmo que a educação não seja mais a garantidora do emprego, ela pode assegurar a permanência no mercado de trabalho (GOMES; VASCONCELOS; LIMA, 2012) citando Filmus.

Em sintonia com os resultados a esta questão, foram analisadas algumas teorias que ligam a educação ao mercado de trabalho, dentre elas a Teoria do Capital Humano, segundo a qual a educação proporciona pessoas mais capacitadas para o mercado, e a Teoria da Sinalização, que sustenta que as pessoas já são capacitadas por natureza, sendo a educação, por meio de um diploma ou certificado, apenas sinalizadora de quais trabalhadores são mais capacitados para o mercado de trabalho. Contudo, seja capacitando as pessoas ou apenas sinalizando quem está mais capacitado, é a educação quem o faz.

Mesmo que nos dizeres de Dias e Machado (2008), no Brasil 17,34% dos trabalhadores apresentam escolaridade acima do exigido para o cargo exercido, 53,03% apresentam escolaridade aquém do exigido para a função, e apenas 28,83% dos trabalhadores exercem atividade profissional de acordo com sua escolaridade, o acreditar dos alunos participantes da pesquisa tem razão, pois quem apresenta escolaridade acima do exigido para sua função pode ter a esperança de alcançar a situação ideal, pois a escolaridade já tem, e para os que exercem atividade profissional que exige escolaridade acima do que possuem, a educação é a esperança de se qualificarem melhor para o modelo ideal.

Com base nos resultados obtidos nas questões 01 a 14, avaliaram-se as disposições de participação estudantil relacionada aos resultados das escolas no Ideb. Algumas repostas não foram no sentido de alinhar a participação dos discentes com as notas obtidas pelas escolas no Ideb, como nos casos: questão 2, cujas respostas evidenciaram que a participação dos alunos em atividades culturais não representa melhores notas da escola no Ideb; a questão 4 também não trouxe respostas capazes de relacionar a participação em grêmios estudantis com os melhores resultados da escola no índice; a questão 12, por sua vez, resultou em que nas escolas onde os



alunos mais acolhem os professores, os resultados no Ideb são piores; e com as respostas à questão 13, observou-se que os alunos mais encantados com a educação são os das escolas de pior Índice. Por seu turno, as respostas às outras questões 1, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11 e 14 demonstraram que nas escolas de melhor Ideb, os alunos são mais engajados com a educação, são mais participativos em atividades desportivas e de lazer, mais participam de reuniões com a direção, professores e pais, mais fazem as atividades pedidas pelo professor, mais participam de atividades em grupo, mais expõem os trabalhos para os colegas, mais estudam as matérias para as provas, mais se sentem acolhidos pelos professores, e que mais acreditam que a educação lhes pode proporcionar uma vida melhor no futuro.

### 6.3 ATIVIDADES SUGERIDAS PELOS ALUNOS COMO FORMA DE MOTIVAÇÃO PARA OS ESTUDOS

Para buscar responder a esta categoria, foi elaborada a questão 18, o que resultou numa gama variada de atividades sugeridas, sendo que algumas delas não demonstram qualquer lógica, sendo até mesmo ilegais, como visto em dois questionários da Escola “C”, onde dois alunos sugeriram a liberação de bebida alcoólica no ambiente escolar. Também foram observadas sugestões inusitadas no que tange à motivação para a participação no processo ensino-aprendizagem, tais como lanche para alérgico (Escola “B”), entrar na hora que quiser (Escola “C”), e também um lanche melhor, como sugeriram dois alunos da Escola “D” e cinco da Escola “C”.

Como se pode perceber é preciso um olhar de educador para entender o que está por trás das respostas dos alunos, pois, de primeira vista, parecem apresentar sugestões que distam do processo aprendizagem, não obstante, pode ser, talvez, uma demonstração de desinteresse e, por sua vez, falta de motivação com a educação. Para Kupfer (1995, p. 79), “[...] o processo de aprendizagem depende da razão que motiva a busca de conhecimento [...]”, portanto, desta forma se ressalta a relevância e a importância da educação.

Os discentes necessitam ser provocados, para que compreendam a importância de aprender, deste modo, evita que os professores “despejem” o conhecimento sem a participação dos alunos, tornando-os apenas receptores e não sujeitos ativos do ato de conhecer. Quando o ato de ensinar/aprender está ligado apenas a um dos sujeitos, neste caso o professor, parece que estas respostas queiram apenas elucidar o desinteresse dos sujeitos educandos.

Para melhor otimização do processo ensino-aprendizagem, o professor, ao apresentar o conteúdo, deve tornar a arte de aprender prazerosa, provocando o desejo de aprender, aproximando o ensino cada vez mais da realidade da vida do aprendente, pois assim espera-se que haja o encantamento por algo que realmente seja-lhes útil.

Uma possível forma de estimular os alunos a buscarem pelo sabor do conhecimento é o desenvolvimento da autonomia como propõe Freire (1996), que pode ser enfrentada ao mesmo tempo como a habilidade a ser ampliada pelos alunos e como princípio a ser tomado pelos educadores. É provocando atos e vivenciando-os com os alunos através de temas instigantes e buscando sempre o sentido daquilo que se faz, corroborando com atitudes, valores e normas, que o professor terá condições para uma situação causadora de autonomia e segurança, não só para os estudos, mas também para a vida.

A edificação da autonomia no processo de ensino-aprendizagem, portanto, é mais importante do que a exigência da disciplina, pois este modo pode provocar aos estudantes um encorajamento para pensar de forma ativa, crítica e autonomamente, proporcionando-os irem além do aprender as competências mínimas (KAMII, 1986). Esta autonomia é inventada também pela oportunidade de participação e o aluno necessita ser acolhido, estimado, animado a fazer perguntas sobre o que não entendeu, pois, do contrário, levará consigo suas dúvidas ou, talvez, buscará qualquer outra coisa que seja mais interessante que ficar em sala de aula ou participar do processo ensino-aprendizagem.

A maioria dos alunos que participaram da pesquisa sugeriram atividades que fogem àquelas tradicionais, algo diferente [Escola “A”: atividades fora da sala de aula (3), viagens educativas (2) e visitar locais históricos (1); Escola “B”: atividades fora da sala de aula (16), viagens educativas (3), aulas diferenciadas (10), mais lazer e entretenimento (9), gincanas (3) e atividades de jardinagem (2); Escola “C”: atividades fora da sala de aula (1), trabalhar coisas novas, sair da rotina (2), viagens educativas (3) e visitar museus (1); Escola “D”: atividades fora da sala de aula e da escola (4), viagens educativas, aulas diferenciadas (2) e trabalhos assistenciais em asilos e outros (1)].

Como visto, uma das maiores reivindicações dos estudantes foi o exercício de atividades fora da sala de aula, o que vai ao encontro das orientações do Ministério da Educação, tendo em vista que tais atividades proporcionam o contato mais direto entre o aprendiz e o meio, possibilitando um aprendizado relacionado à busca de conhecimentos com base nos fatos reais, ou seja, foge da rotina das teorias, conforme salientam (OLIVEIRA; GASTAL, 2009).

A palavra academia vem do Latim *academicus*, do Grego *akademeia*, relativo ao bosque de Akademos, em cujo terreno Platão instalou sua escola filosófica, ou seja, a origem da educação se dá em um ambiente aberto, sem muros, sem portas.

Objetivando alterar o ambiente de aprendizagem para fora da sala de aula, já não é de agora as recomendações para a realização de práticas educacionais fora do espaço escolar, conforme se observa nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio de 2006, do Ministério da Educação (BRASIL, 2006).

Sobre atividades fora do ambiente escolar, conforme reivindicado pela maioria dos estudantes, Oliveira e Gastal (2009) ressaltam que, mesmo ainda não muito utilizada, as mesmas são um importante exercício, pois proporcionam um contato mais direto entre o estudante e os fenômenos a serem observados, o que possibilita a aquisição de novos conhecimentos, mas, ao mesmo tempo, exige do educando maior autonomia para buscar, analisar, selecionar e avaliar as informações disponíveis. Porém, Haydt (2006) ressalta que se

deve ter cuidado para que esse tipo de atividade não se confunda com uma simples excursão, visita ou viagem.

Em referência àquelas atividades citadas pelos alunos, observa o magistério de Pelizzer (2005), para quem as mesmas poderão levá-los a uma percepção do mundo e do homem no tempo e no espaço, podendo derivar em modificação de atitudes perante a vida, gerando um melhor amoldamento do indivíduo consigo mesmo e com o meio em que vive. Para o autor, estas prestações extraclasse, que implicam numa viagem ou excursão, devem ser conduzidas como um meio do qual se podem atingir as finalidades do processo.

Rozemberg (2018) assevera que o sonho de todo educador é ter alunos engajados, participativos e questionadores, mas como bem salienta, promover essa participação é um desafio para a maioria deles. Para efetivação deste sonho é preciso ações diferenciadas para se obter um fim diferenciado, ou seja, é necessário que os educadores, juntamente com a comunidade escolar, favoreça ações no dia a dia, como por exemplo: fazer perguntas para os alunos, para que eles exponham ao máximo seus diferentes pontos de vista; ser criativo e irreverente, pois evita que as aulas sigam sempre o mesmo modelo, com isso, segundo a autora, os alunos se sentirão mais motivados a participar; apostar nas novas tecnologias, pois os alunos estão muito envolvidos com elas, podendo dinamizar o ensino através de grupos de *chat* ou fóruns *online*; apoiar e elogiar os estudantes, o que poderá induzi-los a ser mais participativos, sem receio de serem repreendidos por erros, e também como forma de reconhecimento pelo esforço; propor desafios, pois os mesmos são estimulantes para os jovens, assim, poderão potencializar o aprendizado; e contextualizar os assuntos abordados, aproveitando temas e situações vivenciadas pelos estudantes na sua vida cotidiana, com objetivo de romper com o pensamento de que o aprendizado da sala de aula não servirá para sua vida prática.

Em segundo lugar, com 49 sugestões, observou-se que os estudantes querem participar de atividades artísticas e culturais [Escola “A”: atividades culturais (5), aula de teatro (1), aula de música (3) e banda de música (2); Escola “B”: atividades artísticas e culturais (7), aula de música (11), aula de dança (2), aulas de teatro (2), aula de pintura (2) e atividades literárias (1); Escola “C”: aula de dança (1) e aula de teatro (1); Escola “D”: aula de música (5), teatro (5) e dança (1)].

O homem é um ser multicultural, sendo a cultura um elemento caracterizador e formador das pessoas. Não há como conceber uma pessoa sem analisar sua cultura. Para Ribeiro (1972), cultura representa um conjunto de valores e crenças que explicam a existência humana, sendo as normas reguladoras das relações sociais.

Nos dizeres de Gardner (1998), a inteligência humana se apresenta de sete formas, sendo linguística, lógico-matemática, musical, espacial, sinestésica, interpessoal e intrapessoal, as quais se misturam de forma a contribuir para um fortalecimento daquelas pessoas que as possuem.

As sugestões apresentadas pelos estudantes, neste particular, estão em consonância com os autores acima citados, assim como Candau (2003), para quem o indivíduo é um propagador de cultura, e com isso educação e cultura são elementos intrínsecos, formando, portanto, um elemento socializador, capaz de alterar a forma de pensar no ambiente educacional, inclusive, possibilitando ao estudante identificar que suas diferenças ao “padrão” são, na verdade, suas formas de se socializar. Para ela (2003, p. 160) “[...] a escola é, sem dúvida, uma instituição cultural”.

A cultura no ambiente educacional é preconizada em várias frentes, e também nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio do Ministério da Educação (BRASIL, 2006).

Com base nas sugestões propostas, observa-se que as relações entre educação e cultura são realmente convergentes, pois naquele ambiente encontram-se vários seres sociais, cada um com sua própria cultura, posto que cada indivíduo carrega consigo suas características sociais e culturais. Assim, diante dessa constatação, não há como a escola ignorar tais elementos, ao contrário, deve se amoldar a eles, de forma que a reunião de vários traços possa introduzir uma nova filosofia cultural no seio educacional.

Além de serem prazerosas, as atividades artísticas e culturais também estimulam partes do cérebro no sentido de desenvolver outras linguagens, pois as mesmas aguçam a sensibilidade do educando, melhorando sua capacidade de concentração e sua memória, conforme ressaltam Ventura, Alves e Ventura (S/D), para quem, essas atividades devem constar de uma prática do dia a dia, e não ficar restritas apenas a eventos, festas ou datas marcantes na escola.

Tendo em vista ser a cultura um elemento que nutre o processo ensino-aprendizagem, que tem o potencial de formar um sujeito crítico e socializado, Bourdieu (1996), ao tratar desta relação, vai além, entendendo que a cultura é elemento substancial da educação, que uma não deve ser pensada isolada da outra.

Embora a escola seja um ambiente dessa multiculturalidade, ao que foi observado, a mesma não tem sido praticada no dia a dia da educação básica brasileira, ao menos nas escolas pesquisadas, pois, as demandas por cultura, aí englobando teatro, música, artes, pintura e atividades literárias foram sugestões bastante presentes nas sugestões dos alunos.

Conforme se observa, as demandas dos alunos por cultura estão em sintonia com as proposições dos autores acima referidos, o que demonstra ser necessária uma postura diferente

da escola quanto à realização ou provocação dos estudantes acerca de atividades culturais no processo ensino-aprendizagem, como forma de incentivá-los a participarem do processo com encantamento.

No que tange às aulas mais dinâmicas, mais envolventes, as sugestões também foram em grande número [Escola “A”: aulas mais dinâmicas (2) e aulas interativas (1); Escola “B”: aulas mais dinâmicas (6), aulas mais envolventes (2); Escola “C”: atividades dinâmicas (3), jogos interativos (1) e projetos e matérias envolventes (1); Escola “D”: aulas mais produtivas (1)].

Neste ponto, novamente Rozemberg (2018) colabora apontando que aulas dinâmicas e mais envolventes são meios que os docentes devem utilizar para que os alunos possam melhorar o conhecimento, visto que, proporcionam maior interação entre os sujeitos e o conteúdo. Espaço para que os estudantes se sintam seguros para perguntar, tirar suas dúvidas, ser criativos, apostando em novas tecnologias, dentre outras atitudes, poderão criar um ambiente agradável com aulas bem interativas.

Outra importante contribuição neste viés está no pensamento de Vygotsky (1991), quando afirma que o sujeito não é passivo e nem ativo no processo educacional, ele é interativo. Tanto o aluno quanto o professor devem participar deste emaranhado de descobertas, no espaço interativo do conhecimento.

Em termos de conteúdos disciplinares, foram observadas sugestões nas respostas dos alunos da Escola “A”: aula de espanhol (2), aula preparatória para vestibular (1) e grupos de estudo (1); da Escola “B”, educação sexual (06), atividades preparatórias para vestibular (5), atividades preparatórias para o ENEM (3), aula de reforço (3), aula de sociologia e filosofia (1) e aula de espanhol (2); da Escola “C”: mais aulas de química e biologia (1), roda de debates (1) e atividades de raciocínio lógico (1); e da Escola “D”: aulas práticas de biologia, química e física (1), cursos profissionalizantes (1) e aula de inglês (1).

Rangel (2005, p. 29) afirma que “[...] é importante que o ensino-aprendizagem (sejam quais forem seus métodos e técnicas) inicie pelo conhecimento que seja mais próximo possível da vida do aluno, partindo de fatos imediatos para os mais remotos, do concreto para o abstrato, do conhecido para o desconhecido”. Quanto mais próximo o ensino estiver das necessidades do dia a dia, maior o interesse e o aprendizado. Problemas como educação sexual, aulas de reforço para aqueles que passam por alguma dificuldade, rodas de debates, além daquelas que os preparem para o mercado de trabalho e/ou a continuidade de seus estudos, como é o caso do ENEM, serão favoráveis para o envolvimento no processo ensino-aprendizagem.

Garcia (2005) resguardar-se ao afirmar que existe uma relação entre a ideia de educação formal e o de educação não-formal, uma relação indireta, em que ambos são independentes. “O conceito de educação não-formal, assim como outros que têm com ele ligação direta, habita um plano de imanência que não é o mesmo que habita o conceito de educação formal, apesar de poder haver pontes, cruzamentos, entrecosques entre ambos e outros mais” (2005, p. 31).

Além dessas, muitas outras sugestões foram observadas, inclusive algumas relacionadas às atitudes dos professores, tais como na Escola “B”, onde um aluno sugeriu que os professores parem de falar da vida deles e deem aula. Na mesma Escola outros dois alunos sugeriram que os professores parem de mexer no celular em sala de aula e quatro sugeriram professores mais capacitados. Já na Escola “D” um aluno sugeriu que os professores se interessassem mais em ensinar que em dar aula.

Um dado inesperado chamou a atenção, foi em relação às sugestões dos alunos da Escola “B”, quando foi observada uma grande demanda por serviços de profissionais específicos da área da saúde mental: serviço de psicopedagogos, para abordar e ajudar os alunos em seus problemas pessoais (1), serviço psiquiátrico (1) e serviço psicológico (5), além de dois alunos que sugeriram a presença de Conselheiros na escola.

Do ponto de vista de sugestões de atividades que os estudantes gostariam que tivessem na escola, elas não eram esperadas. Por outro lado, não se pode desprezá-las, pois, diferentemente de décadas atrás, os casos de problemas mentais e comportamentais vêm aumentando a cada dia entre os jovens, uma vez que a depressão, bipolaridade, Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC), estresse, ansiedade, déficit de atenção, crise do pânico, fobias e outras estão presentes nas suas vidas (FUGITA, 2012). No entanto, citado autor afirma a dificuldade de identificá-los, pois é comum nos jovens características tais como mau humor e tristeza, que também são sintomas de referidas doenças.

Assim como atividade psiquiátrica não era esperada como atividade sugerida pelos alunos, a Psicopedagogia também não era. Porém, é preciso observar que esta nasceu da necessidade de atendimento e orientação aos estudantes “[...] que apresentavam dificuldades ligadas a sua educação, mais especificamente, a sua aprendizagem, quer cognitiva, quer de comportamento social” (MANSINI, 2006, p. 249).

Se antes referida ciência estava mais voltada para a pessoa, os estudos mais recentes da psicopedagogia dão conta de que hoje o foco está mais no processo de aprendizagem como um todo, fazendo uma contextualização da teoria e da prática (ALLESSANDRINI, 1996).

Já para Fagali e Vale (2003), atualmente a Psicopedagogia vai além dos problemas de aprendizagem, a mesma se apresenta de forma curativa ou terapêutica e de forma preventiva, investigando tanto os problemas de aprendizagem dos jovens quanto desenvolvendo projetos pedagógicos, visando enriquecer os procedimentos em sala de aula, assessorando e orientando os professores das instituições de educacionais.

Para Piaget (2007), é preciso observar o trabalho do psicopedagogo escolar, tendo em vista ser urgente a reforma da escola, objetivando a adoção de métodos ativos de aprendizagem com os quais o aluno construa seu conhecimento, deixando de ser apenas um receptor de conteúdos.

Quanto aos conselheiros escolares sugeridos pelos alunos, observa-se que desde 2004 existe o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, cujo objetivo é incentivar a implantação dos conselhos nas escolas públicas e fortalecer a atuação dos já existentes (BRASIL, 2004). As incumbências aos conselhos escolares são:

- Deliberar sobre as normas internas e o funcionamento da escola;
- Participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico;
- Analisar as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola, propondo sugestões;
- Acompanhar a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras da escola e mobilizar a comunidade escolar e local para a participação em atividades em prol da melhoria da qualidade da educação.

Como visto, tais sugestões não devem ser ignoradas, podem indicar vários problemas ou demandas emocionais envolvendo os estudantes daquela escola pesquisada.

Também foram observadas sugestões relativas às atividades desportivas, inclusive reivindicações por melhor estrutura física das quadras de esporte, e também sugestões na área de informáticas, tais como aulas de informáticas, laboratório de informática e recursos tecnológicos.

Não é de agora a grande demanda da sociedade por esportes, pelo contrário, nos primórdios da civilização já se observam descrições acerca das práticas desportivas, em especial a nível de competição, inclusive como forma de demonstrar superioridade racial. No ambiente escolar as práticas de esporte proporcionam ao educando, além de lazer e diversão, que ele compreenda conceitos como disciplina, respeito, dedicação, aceitação social, trabalho em grupo, organização pessoal e ética (LIMA, 2010). Além de proporcionar o bem-estar físico e mental, o esporte, por ser uma atividade abrangente, também propicia importantes interações tais como sociais e culturais (TUBINO, 1999), o que também é observado por Bassani, Torri e Vaz (2003), que salientam que os benefícios da prática esportiva tornam-se visíveis nas relações



educacionais e formativas de crianças, adolescentes e jovens, inclusive, ajudando-os a se afastarem do convívio com as drogas.

Nos dias em que foram realizadas visitas às escolas para as tratativas sobre a aplicação dos questionários foram feitas observações em loco, de forma indireta e discreta, objetivando complementar a pesquisa. Estas observações se deram com o pesquisador do lado de fora das salas de aulas e nos locais comuns, percebendo o ambiente educacional. Isso ocorreu também nos dias de aplicação dos questionários, tanto antes quanto durante e depois da aplicação dos mesmos. Esta forma de observação foi a melhor encontrada pela direção da escola e pelo pesquisador, uma vez que a presença deste dentro da sala de aula, sobretudo, que os alunos seriam informados de que ele estaria ali para observá-los, certamente poderia inibi-los, fazendo com que não mais houvesse espontaneidade comportamental, o que influenciaria no resultado da pesquisa, conforme bem salientam Marconi; Lakatos (1992).

Quanto à proposta inicial de fazer uma análise nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas pesquisadas, ela não foi possível, uma vez que em todas as escolas as respostas quanto à previsão formalizada no documento foram no sentido de que não há uma contemplação específica quanto às formas de participação dos estudantes, tanto nas políticas das escolas quanto nas suas atividades do dia a dia, seja em sala de aula, em atividades culturais e esportivas, atividades informais de aprendizagem ou outros. Assim, diante das negativas recebidas, não restou alternativa senão abortar esse instrumento de pesquisa.

Por fim, quanto à pesquisa, cabe sugerir sua continuação, em especial sobre a relação entre atividades culturais nas escolas e os impactos delas no resultado do Ideb, a relação entre acolhimento dos alunos em relação a seus professores e os resultados da escola nas avaliações, bem como sobre os problemas psicológicos, psiquiátricos e sobre os conselheiros nas escolas, conforme observado nas sugestões dos alunos da escola “B”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do problema posto, qual seja, se os resultados obtidos pelas escolas no Ideb têm relação com a participação de seus estudantes no processo ensino-aprendizagem, no presente trabalho foram utilizados como instrumentos a pesquisa bibliográfica e um questionário, no qual foram elaboradas perguntas sobre o engajamento dos estudantes com a educação, como eles participam do processo, se estão encantados ou não com a educação, se acreditam na educação como meio de alcançar uma vida melhor no futuro e, ao final, foi dada a oportunidade de os respondentes sugerirem atividades que gostariam que tivessem na sua escola para melhorar sua motivação no processo ensino-aprendizagem, sendo, então, observadas sugestões de atividades fora da sala de aula, atividades artísticas e culturais, aulas preparatórias para concursos, atendimento com profissionais de saúde mental (Escola “B”) e até mesmo sugestões que, ao que parecem, representam falta de comprometimento ou até mesmo um protesto com o sistema, como na Escola “C”, onde 02 alunos sugeriram a liberação de bebida alcoólica no ambiente escolar.

Com base nos resultados, um dos fatores importantes foi que, em vários aspectos, a hipótese se confirmou, pois houve uma consonância entre alunos mais participativos com os resultados da sua escola no Ideb. No entanto, em alguns casos, especificamente em relação à participação em atividades culturais, à participação em grêmios estudantis, ao acolhimento dos alunos para com seus professores e ao encantamento pela educação o mesmo não aconteceu, visto que, nestes casos, a maior participação ou o maior envolvimento dos alunos não proporcionam, segundo a pesquisa empírica, maiores notas das suas escolas no Ideb.

Na esteira dos resultados, foram observados bons índices de efetiva participação quando se trata de fazer as atividades pedidas pelo professor (questão 06), realizar atividades em grupo (questão 07), expor os trabalhos escolares para os colegas (questão 08), estudar para as provas (questão 10), e acreditar nos estudos como fator transformador de suas vidas (questão 14).

Desta forma, mesmo que a hipótese não tenha se confirmado em sua plenitude, o objetivo geral foi alcançado, pois foi identificada a relevância, que pode ser positiva ou negativa, mas que no geral foi positiva, da participação de estudantes no processo ensino-aprendizagem, em especial para os resultados de suas escolas no Ideb. A relevância deve ser entendida como algo importante, que salta aos olhos, não necessariamente para produzir efeitos positivos, mas que interfere em algo.

Quanto ao primeiro objetivo específico, observou-se na legislação educacional os fatores preponderantes no sentido de responsabilizar a sociedade de forma geral com o ensino em seus mais diversos níveis, bem como as metas e os objetivos que vêm sendo traçados pelo Estado, inclusive, a alteração da base nacional curricular para o ensino médio, buscando uma educação de melhor qualidade, seja por meio de lei, de projetos e planos de governo neste sentido. Também, não passou por despercebido o referencial teórico que deu sustentação ao pano de fundo da pesquisa, como delineado no segundo objetivo específico, uma vez que foi possível verificar a posição de vários autores sobre o processo, as responsabilidades de cada ator com a educação, a importância do engajamento e do encantamento com a educação.

Também foi possível levantar as sugestões dos alunos respondentes do questionário acerca das atividades que gostariam que fossem implantadas na escola com fim de motivá-los nos estudos. Assim, mesmo que algumas sugestões foram totalmente fora do que se espera como motivador para o envolvimento com os estudos, o último objetivo específico também foi alcançado, pois os resultados foram bastante satisfatórios, em especial quanto às sugeridas atividades fora da sala de aula, o que demonstrou que os alunos querem coisas diferentes do que têm no dia a dia no ambiente educacional. Além destas, várias outras atividades foram sugeridas, conforme se observa na questão 18.

Em que pese os resultados no Ideb para as escolas pesquisadas não ser bom, as respostas às questões 6, 7, 8 10 e 14 deixaram claro que a participação dos seus estudantes no processo ensino-aprendizagem é relevante para sua nota no processo avaliativo estudado.

Como visto, a pesquisa buscou saber sobre a importância do envolvimento dos estudantes com o processo ensino-aprendizagem, e se isso pode interferir no Ideb da escola onde estudam, pois não é de agora que se ouve dizer que os estudantes, em especial os do ensino médio, não estão interessados em participar do processo.

Ao bem da verdade, não se pode generalizar o desinteresse pela educação, pois, mesmo diante de tantos contratemplos em relação a ela, passando por políticas governamentais que são alteradas a cada novo governo, ou até mesmo quando se muda o Ministro ou Secretário de educação dentro de um mesmo governo, ainda existem bons motivos para acreditar no interesse dos estudantes pela educação, em especial porque acreditam que ela é um meio de alcançar melhores condições de vida.

Aleatório aos resultados da pesquisa, é importante pensar que um país só conseguirá chegar a um nível de desenvolvimento satisfatório se houver uma educação de qualidade, caso contrário, as condições transformadoras não vão surgir.

Mesmo diante de tantos resultados negativos a nível internacional no que tange à educação, o Brasil vem passando por várias transformações nesta área, como a implantação de um plano a nível nacional, com diretrizes e metas a serem alcançadas em um determinado tempo, o que poderá trazer resultados satisfatórios ao longo dos anos, mas, o que não pode acontecer é o mesmo ficar só “no papel”, pois isso é comum em nosso país, sobretudo quando se trata de investimentos elevados, como, por exemplo, para a implantação da educação em tempo integral, que está prevista no PNE. Também está sendo implantada uma nova base curricular, objetivando uma maior adequação à realidade onde a escola está localizada, o que também poderá contribuir para um envolvimento maior dos estudantes, pois poderão visualizar na educação a resolução de seus problemas cotidianos.

Só o tempo dirá se as novas políticas que estão sendo implantadas em nosso país, tais como o Plano Nacional de Educação e a nova Base Nacional Comum Curricular conseguirão envolver mais os estudantes com o processo educacional, e se esse envolvimento trará resultados satisfatórios na educação de um modo geral, o que, com certeza, contribuirá com a sociedade e o Estado no sentido de um progresso rumo a um desenvolvimento social, político e econômico satisfatórios, com pessoas mais consciente de seus direitos e deveres, tanto em relação à educação quanto à vida profissional, familiar e espiritual.

## REFERÊNCIAS

- ALLESSANDRINI, Cristina Dias. **Oficina criativa e Psicopedagogia**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga (Orgs.). **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2009.
- ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender. **Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto, n. 1, p. 31-34, 1993.
- ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- ALVES, Rubem. **Filosofia da Ciência**: Introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: Editora Loyola, 2002.
- AQUINO, Júlio Groppa. **Confrontos na sala de aula**: Uma leitura institucional da relação professor-aluno. São Paulo: Summus, 1996.
- ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a educação**: epistemologia e didática. 3. ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 11. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.
- BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. **História da educação no Brasil**: a escola pública no processo de democratização da sociedade. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br>>. Acesso em: 29 maio 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BASSANI, Jaison José; TORRI, Danielle; VAZ, Alexandre Fernandez. **Sobre a presença do esporte na escola**: paradoxos e ambiguidades. Movimentos, Porto Alegre, 2003.
- BOYD, Harper; WESTFALL, Ralph. **Pesquisa mercadológica**: texto e casos. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1987.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1996.
- BUBER, Martin. **Eu e Tu**. São Paulo: Centauro, 2001.
- BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)>. Acesso em: 15 set. 2018.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 1891. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm)>. Acesso em: 15 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 1934. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/conheca-a-presidencia/acervo/legislacao>>. Acesso em: 30 maio 2018.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. 1946. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. **Inep**. 2016. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo](http://www.inep.gov.br/educacao_basica/censo)>. Acesso em: 30 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Planalto**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>. Acesso em: 15 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Planalto**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 30 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Planalto**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>>. Acesso em 17 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Planalto**. Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/conheca-a-presidencia/acervo/legislacao>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 17 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Conselhos Escolares**. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-de-fortalecimento-dos-conselhos-escolares>>. Acesso em 23 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Ideb** – Apresentação. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-Idex>>. Acesso em: 16 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Simec**. 2015. Disponível em: <<http://www.simec.mec.gov.br>>. Acesso em: 31 maio 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nenhum estado atinge a meta do Ideb 2017 no ensino médio**. 2017. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/nenhum-estado-atinge-a-meta-do-Idex-2017-no-ensino-medio/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/nenhum-estado-atinge-a-meta-do-Idex-2017-no-ensino-medio/21206)>. Acesso em: 17 out. 2018.

CAMPANHOLE, Adriano; CAMPANHOLE, Hilton Lobo. **Constituições do Brasil**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 1986. p. 610.

CAMPELLO, Sérgio Amaral. **Algumas notas sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://www.ambito-juridico.com.br>>. Acesso em: 31 maio 2018.

CAMPOS, Lorraine Vilela. **Novo Ensino Médio: entenda a reforma**. Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilescola.uol.com.br/educacao/novo-ensino-medio-entenda-reforma.htm>>. Acesso em 17 mar. 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; ANHORN, Carmem. **A questão da didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária**. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2000.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação escola e Cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação, 2003.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. 7. ed. Coimbra: Almedina, 2003.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: PrenticeHall, 2002.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Gente, 2004.

CONVIVA EDUCAÇÃO. **Plataforma de recursos educacionais ganha novos colaboradores e será ainda mais útil ao professor**. 2018. Disponível em: <[https://convivaeducacao.org.br/fique\\_atento/637](https://convivaeducacao.org.br/fique_atento/637)>. Acesso em: 15 jun. 2019.

CUNHA, Celio da. **Especialista em educação comenta Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <<http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/noticias/7247-especialista-em-educacao-comenta-base-nacional-comum-curricular>>. Acesso em: 17 mar. 2019.

CURY, Munir. **Estatuto da Criança e do Adolescente comentado: comentários jurídicos e sociais**. 12. ed. Brasil: Malheiros, 2013.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **O que são direitos da pessoa**. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. Campinas: Papyrus, 1997.

\_\_\_\_\_. **Saber pensar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Aprendizagens e novas tecnologias. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**. v. 1, n. 1, p.53-75, ago. 2009.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.115, p.139-154, mar. 2002.

EDU. **Ideb**. 2015. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

ESCOLA PARTICULAR. São Paulo: Publicação Mensal do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de São Paulo, ano 17, n.198, set/2014.

FAGALI, Eloisa Quadros; VALE, Zelia Del Rio do. **Psicopedagogia Institucional aplicada: aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Os idiomas do aprendente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, ago. 2002.

FONTOURA, Juliana. **Quatro experiências de protagonismo juvenil em escolas públicas e particulares**. 2017. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/quatro-experiencias-protagonismo-juvenil-escolas-publicas-particulare>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

FRANÇA, Luísa. **Desafios e oportunidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2018. Disponível em: <<https://www.somospar.com.br/desafios-e-oportunidades-da-base-nacional-comum-curricular-bncc/>>. Acesso em: 17 mar. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FUGITA, Fábio. **O perigo da depressão: Consumismo, vida virtual e fragilidade nas relações sociais e familiares: marcas da contemporaneidade potencializam a sensação de vazio existencial da atual juventude brasileira**. 2012. Disponível em: <<https://www.revistaeducacao.com.br/o-perigo-da-depressao/>>. Acesso em: 23 jun. 2019.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GARCIA, Valéria Aroeira. Um sobrevoo: o conceito de educação não-formal. In: PARK, M. B & FERNANDES, R. S. **Educação Não-Formal: Contextos, percursos e sujeitos**. Campinas: Unicamp/CMU, Editora Setembro, 2005.

GARDNER, Howard et al. **Inteligências múltiplas perspectivas**. Trad. Maria Adriana V. Venose. Porto Alegre: Art. Med., 1998.

GESTA. **Entender para solucionar**. 2017. Disponível em: <[www.gesta.org.br](http://www.gesta.org.br)>2017. Acesso em: 31 mai. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Cândido Alberto; VASCONCELOS, Ivar César Oliveira de; LIMA, Diogo Acioli. Juventude: Se correr o bicho pega... **Revista Diálogos**, v. 17, n. 1, 2012. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/3825>>. Acesso em: 02 jun. 2018.



GOMES, Luiz Flavio. **O que é conhecimento? O que significa aprender?**

<<http://professorlfg.jusbrasil.com.br/artigos/121931501/o-que-e-o-conhecimento-o-que-significa-aprender-4>>. Acesso em: 12 out. 2014.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC/o-que-e-BNCC.html>. > Acesso em: 19 mar. 2019.

KAMII, Constance. **A criança e o número**. Campinas: Papirus, 1986.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a Educação: O mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1995.

LIMA, C. **Educação e Esporte: Poderosas ferramentas de inclusão social**. 2010. Disponível em: <<http://elo.com.br/portal/colunistas/ver/225075/educacao-e-esporte--poderosas-ferramentas-de-inclusao-social.html>>. Acesso em: 06 jun. 2019.

LOPES, Noêmia. **O que é o projeto político-pedagógico (PPP)**. 2010. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br>>. Acesso em: 31 maio 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALHOTRA, Naresh. **Pesquisa de marketing**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MANSINI, Elcie Fortes Salzano. Formação profissional em psicopedagogia: embates e desafios. **Psicopedagogia**. São Paulo, v. 10, n. 72, p. 248-259, 2006.

MARKONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

Martello, Alexandro. **Orçamento da Educação vai crescer em 2019, diz ministro do Planejamento**. 2018. Disponível em:

<<https://g1.globo.com/economia/noticia/2018/08/14/orcamento-da-educacao-vai-crescer-em-2019-diz-ministro-do-planejamento.ghtml>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2007.

MORAES, Maria Cândida. **Reencantando a educação a partir de novos paradigmas da ciência**. 2004. Disponível em:

<[http://www.ub.ed/sentipensar/pdf/candida/reencantar\\_educacao.pdf](http://www.ub.ed/sentipensar/pdf/candida/reencantar_educacao.pdf)>. Acesso em: 15 mai. 2016.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NASSIF, Luis. **A história do nascimento da educação pública**, 2012. Disponível em: <<https://jornalggn.com.br/politicas-sociais/a-historia-do-nascimento-da-educacao-publica/>>. Acesso em: 25 ago. 2019.

OCDE. Disponível em: <<http://www.oecd.org/newsroom/a-ocde-e-o-brasil>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

PAPALIA, Diane E; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. Tradução de Daniel Bueno. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PELIZZER, Hilário Ângelo. **Turismo e educação: um processo informal de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Manole, 2003.

PERISSÉ, Gabriel. **Introdução à filosofia da educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Trad. Ivete Braga. 18. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

RANGEL, Mary. **Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas**. Campinas: Papyrus, 2005.

RIBEIRO, Darcy. **Teoria do Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

RODRIGUES, Ana Adília. **Direito à educação uma construção histórica e política no Brasil**. 2018. Disponível em: <<https://mprogressista.jusbrasil.com.br/artigos/593072202/direito-a-educacao-uma-construcao-historica-e-politica-no-brasil>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

ROMERO, S. **A utilização da metodologia dos grupos focais na pesquisa em psicologia. Em: Grupos Focais como Técnica de Investigação**. In: SCARPARO, H. (Org.) *Psicologia e pesquisa: perspectivas metodológicas*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2000, p. 55-78.

ROZEMBERG, Eduarda. **6 maneiras de promover a participação dos alunos durante a aula**. 2018. Disponível em: <<https://www.somospar.com.br/6-maneiras-de-promover-participacao-dos-alunos-durante-aula/>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

SALGADO, Gabriel Maia. **Veja 20 dicas para mobilizar a comunidade escolar**. 2018. Disponível em: <<http://www.deolhonosplanos.org.br/veja-20-dicas-para-mobilizar-a-comunidade-escolar/>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SÃO PAULO. Lei 16.567, de 06 de novembro de 2017. Altera a Lei nº 12.730, de 11 de outubro de 2007, que proíbe o uso de telefone celular nos estabelecimentos de ensino do Estado, durante o horário de aula. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=183880>>. Acesso em 15 jun. 2019.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SAYÃO, Rosely. **Filhos... melhor não tê-los?** In: CAFÉ FILOSÓFICO CPFL. São Paulo: CPFLCULTURA, 2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8hQvDOyGmlg>>. Acesso em 07 jul. 2019.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965.

SENA, Paulo. **Plano Nacional de Educação 2014-1924**. 2017. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/a-camara/documentos-e-pesquisa/edicoes>>. Acesso em: 17 set. 2017.

SILVA, Jeiele P. Rodrigues da; SILVA, Jididias Rodrigues da. **A importância da cultura no processo de aprendizagem, 2013**. Disponível em: <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-cultura-no-processo-aprendizagem.htm>>. Acesso em: 06 de jun. 2019.

SÍVERES, Luiz. **Encontros e diálogos: pedagogia da presença, proximidade e partida**. Brasília: Liber Livro, 2015.

STEFANO, Isa Gabriela de Almeida; CANEGUSUCO, Miriam; KUMPEL, Vitor (Coord.). **Direito Constitucional**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

SUNG, Jung Mo. **Educar para reencantar a vida**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno**. In: Anped, 2000, Caxambu. Anuário-2000. Psicologia: análise e crítica da prática educacional. Goiás: Vieira, 2000.

TIBONI, Conceição Gentil Rebelo. **Estatística básica: para os cursos de administração, ciências contábeis, tecnológicos e de gestão**. São Paulo: Atlas, 2010.

THOMPSON, Miguel. **Descubra o que especialistas da educação estão debatendo sobre a BNCC**. Disponível em: <<https://educador360.com/gestao/especialistas-da-educacao-debatendo-bncc/>>. Acesso em: 17 mar. 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. 2010. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 15 out. 2017.

TUBINO, Manoel José Gomes. **O que é esporte: uma enciclopédia crítica**. 2. ed. Vol. 276. São Paulo: Brasiliense. 1999. Coleção Primeiros Passos.

VENTURA, Daniel R.; ALVES, Catarina G.; VENTURA, Maria de Lourdes Soares R. **Atividades culturais:** Despertando talentos, formando cidadãos. Disponível em: <<http://www.coluni.ufv.br/revista-antiga/docs/volume02/atividadesCulturais.pdf>>. Acesso em: 09 de jun. 2019.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 3. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

VERONESE, Josiane Rose Petry, VIEIRA, Cleverton Elias. **A educação básica na legislação brasileira.** Revista Seqüência, n.º 47, p. 99-125, dez. de 2003.

VILLELA, Gustavo. **Fatos Históricos:** O Brasil Foi às Ruas em Junho de 2013, Disponível em: <<http://acervo.oglobo.globo.com/>>. Acesso em: 28 maio 2018.

VYGOTSKY, Levi. **Pensamento e Linguagem.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Ciclo da Aprendizagem:** Revista Escola, ed. 160, Fundação Victor Civita, São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Infância.** Lisboa: Estampa, 1995.

WALTENBERG, Fábio D. Teorias econômicas de oferta de educação: evolução histórica, estado atual e perspectivas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.1, p. 117-136, jan/abr. 2006. p. 129).

**APÊNDICE - A****Questionário**

1) Você se considera uma pessoa engajada pela construção de seu conhecimento?

plenamente/constantemente     às vezes     raramente     não     sem opinião

2) Participa de atividades culturais na escola?

plenamente/constantemente     às vezes     raramente     não     sem opinião

3) Você participa de atividades esportivas e de lazer na escola?

plenamente/constantemente     às vezes     raramente     não     sem opinião

4) Você participa de grêmios estudantis?

plenamente/constantemente     às vezes     raramente     não     sem opinião

5) Você participa de reuniões com direção, professores e pais?

plenamente/constantemente     às vezes     raramente     não     sem opinião

6) Você faz as atividades pedidas pelo professor?

plenamente/constantemente     às vezes     raramente     não     sem opinião

7) Você participa de atividades em grupo na sala de aula?

plenamente/constantemente     às vezes     raramente     não     sem opinião

8) Você expõe os trabalhos escolares para seus colegas?

plenamente/constantemente     às vezes     raramente     não     sem opinião

9) Você usa recursos tecnológicos em sala de aula para consultar conteúdos escolares?

plenamente/constantemente     às vezes     raramente     não     sem opinião

10) Você estuda as matérias para as provas?

plenamente/constantemente     às vezes     raramente     não     sem opinião

11) Você se sente acolhido pelos professores?

plenamente/constantemente     às vezes     raramente     não     sem opinião

12) Você considera que acolhe seus professores?

plenamente/constantemente     às vezes     raramente     não     sem opinião

13) Você se considera encantado pela educação?

plenamente/constantemente     às vezes     raramente     não     sem opinião

14) Você acredita que os estudos podem te proporcionar uma vida melhor no futuro?

plenamente/constantemente     às vezes     raramente     não     sem opinião

15) Conhece os direitos e deveres das pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem?

plenamente/constantemente     às vezes     raramente     não     sem opinião

16) Conhece o Projeto Político Pedagógico da sua escola – PPP?

plenamente/constantemente     às vezes     raramente     não     sem opinião

17) Conhece as metas do Plano Nacional de Educação para o ensino médio – PNE?

plenamente/constantemente     às vezes     raramente     não     sem opinião

18) Sugira atividades que você gostaria que fossem realizadas na escola que motive sua participação.

---

---

---

---

---

---

---

## APÊNDICE - B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) estudante, você é convidado(a) a fazer parte de uma pesquisa intitulada “**A RELEVÂNCIA DA ‘PARTICIPAÇÃO’ DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE UNAÍ/MG**” que favorece à ressignificação da relação entre estudantes e o processo de aprendizagem, desenvolvida pelo mestrando em Educação pela Universidade Católica de Brasília e realizada nesta escola, no Município de Unaí/MG.

O interesse da pesquisa é verificar diretamente como está sendo a participação dos estudantes de ensino médio de escolas públicas no processo ensino-aprendizagem e sua relevância. A pesquisa da qual você fará parte, objetiva dar uma nova visão de como esse processo vem acontecendo.

Sua participação é voluntária e não lhe acarretará nenhum prejuízo moral, visto que poderá desistir a qualquer momento. Optando por participar, você responderá a um questionário semiestruturado. Será assegurado o sigilo e sua privacidade nessa pesquisa. Ocorrendo algum desconforto ao responder as perguntas, você é livre para não respondê-las. Os benefícios dessa pesquisa serão coletivos e apresentados às instituições do ensino médio, diretorias, coordenações de cursos e Universidade Católica.

Contato com o pesquisador: (38) 99974-1872

EU \_\_\_\_\_,  
 declaro que fui informado e devidamente esclarecido do projeto de pesquisa intitulada: “**A RELEVÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: estudo de caso em escolas públicas de Unaí/MG**”, desenvolvida pelo mestrando José Lucas Júnior, sob a orientação do professor Doutor Luiz Síveres, do **Mestrado em Educação** da Universidade Católica de Brasília – UCB, quanto aos itens da Resolução n.º 196/96.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falarei a outras pessoas, nem darei a estranhos as informações que você me der.

Os resultados da pesquisa vão ser divulgados, mas não saberão quem é você.

Declaro que após ser esclarecido pelo pesquisador a respeito da pesquisa, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa.

Unaí/MG, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do declarante

\_\_\_\_\_  
 Ass. representante legal do menor