

# Docência no Brasil: caminhos e desafios

Ednan Galvão Santos  
Karine Chaves Pereira Galvão  
(Organizadores)



**AYA EDITORA**

**2024**

---

---

**Ednan Galvão Santos**  
**Karine Chaves Pereira Galvão**  
(Organizadores)

# **Docência no Brasil: caminhos e desafios**

**Ponta Grossa**  
**2024**

---

## **Direção Editorial**

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

## **Organizadores**

Prof.º Me. Ednan Galvão Santos

Prof.ª Ma. Karine Chaves Pereira Galvão

## **Capa**

AYA Editora©

## **Revisão**

Os Autores

## **Executiva de Negócios**

Ana Lucia Ribeiro Soares

## **Produção Editorial**

AYA Editora©

## **Imagens de Capa**

br.freepik.com

## **Área do Conhecimento**

Ciências Humanos

---

## **Conselho Editorial**

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva

*Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí*

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza

*Centro Universitário Santa Amélia*

Prof.ª Dr.ª Andréa Haddad Barbosa

*Universidade Estadual de Londrina*

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz

*Faculdade Sagrada Família*

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos

*Instituto Federal do Amapá*

Prof.º Dr. Carlos López Noriega

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

Prof.º Dr. Clécio Danilo Dias da Silva

*Centro Universitário FACEX*

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria de Genaro Chirolí

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota

*Universidade Federal de Sergipe*

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis

*Universidade do Estado de Minas Gerais*

Prof.ª Ma. Denise Pereira

*Faculdade Sudoeste – FASU*

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig

*Universidade Federal do Paraná*

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos

*Universidade Federal do Amapá*

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva

*Universidade Estadual de Londrina*

Prof.º Dr. Gilberto Zammar

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota

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

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza

*Universidade Federal de Sergipe*

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso

*Universidade de Santa Cruz do Sul*

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues

*Faculdade Sagrada Família*

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão

*Faculdade Santa Helena*

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior

*Universidade Federal de Roraima*

Prof.º Me. Jorge Soistak

*Faculdade Sagrada Família*

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra

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

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti

*Universidade Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim

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

Prof.ª Ma. Lucimara Glap

*Faculdade Santana*

---

---

**Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho**

*Universidade Federal Rural de Pernambuco*

**Prof.º Me. Luiz Henrique Domingues**

*Universidade Norte do Paraná*

**Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa**

*Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP*

**Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes**

*Universidade Estadual do Centro-Oeste*

**Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch**

*Faculdade Sagrada Família*

**Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda**

*Universidade Estadual de Ponta Grossa*

**Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes**

*Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Parauapebas*

**Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani**

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

**Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira**

*Instituto Federal do Acre*

**Prof.ª Ma. Rosângela de França Bail**

*Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais*

**Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens**

*Faculdade Sagrada Família*

**Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares**

*Universidade Federal do Piauí*

**Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros  
Rodrigues**

*Faculdade Sagrada Família*

**Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia**

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

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

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

**Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues**

*Instituto Federal de Santa Catarina*

---

© 2024 - **AYA Editora** - O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição *Creative Commons* 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). Este livro, incluindo todas as ilustrações, informações e opiniões nele contidas, é resultado da criação intelectual exclusiva dos autores. Os autores detêm total responsabilidade pelo conteúdo apresentado, o qual reflete única e inteiramente a sua perspectiva e interpretação pessoal. É importante salientar que o conteúdo deste livro não representa, necessariamente, a visão ou opinião da editora. A função da editora foi estritamente técnica, limitando-se ao serviço de diagramação e registro da obra, sem qualquer influência sobre o conteúdo apresentado ou opiniões expressas. Portanto, quaisquer questionamentos, interpretações ou inferências decorrentes do conteúdo deste livro, devem ser direcionados exclusivamente aos autores.

---

D6372 Docência no Brasil: caminhos e desafios [recurso eletrônico]. / Ednan Galvão Santos, Karine Chaves Pereira (organizadores). -- Ponta Grossa: Aya, 2024. 246 p.

v.1

Inclui biografia  
Inclui índice  
Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
ISBN: 978-65-5379-454-2  
DOI: 10.47573/aya.5379.2.280

1. Professores de ensino fundamental – Formação. 2. Prática de ensino. 3. Educação física - Estudo e ensino. 4. Tecnologia educacional. 5. Ensino auxiliado por computador. 6. Assédio. 7. Assédio nas escolas. 8. Violência na escola - Prevenção. 9. Psicologia educacional. 10. Ensino técnico - Política governamental. I. Santos, Ednan Galvão. II. Pereira, Karine Chaves. II. Título

CDD: 370.7

---

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

---

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

### **AYA Editora©**

CNPJ: 36.140.631/0001-53  
Fone: +55 42 3086-3131  
WhatsApp: +55 42 99906-0630  
E-mail: contato@ayaeditora.com.br  
Site: <https://ayaeditora.com.br>  
Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557  
Ponta Grossa - Paraná - Brasil  
84.071-150

# SUMÁRIO

**Apresentação..... 11**

## 01

**Políticas públicas de ensino profissional e tecnológico e bullying escolar: desafios e perspectivas ..... 12**

Flankiney Ramos Viana

Cléber Silva e Silva

Joatã Souza Salgado

**DOI: 10.47573/aya.5379.2.280.1**

## 02

**Gestão democrática e didática: por um projeto de escola transformador ..... 24**

Rosimeri Jorge da Silva

Jilvania Lima dos Santos Bazzo

Deise Leite Bittencourt Friedrich

**DOI: 10.47573/aya.5379.2.280.2**

## 03

**A imprensa paulista e a atuação do professorado público no final do século 19 ..... 41**

Lidiany Cristina de Oliveira

**DOI: 10.47573/aya.5379.2.280.3**

# 04

## **Imagens, sentidos, identidades e profissionalização de professores em tempos de crise: “de herói nacional a destruidores de sonhos” ..... 53**

Whisney Luiz Pereira Messias

DOI: 10.47573/aya.5379.2.280.4

# 05

## **Adaptação das aulas de educação física através do Ensino Remoto Emergencial (ere) em escolas públicas e privadas ..... 68**

Luka Martins Garcês

Ana Flávia Santos da Silva

Elysrejane Ferreira Pacheco

Nayra Luanny Cunha de Andrade Silva

Marcelo Francisco de Sena

Saimon Leitão

Lílian Fernanda Pereira Cavalcante

Nivaldo de Jesus Silva Soares Junior

Cristiano Teixeira Mostarda

Eliana Cardoso Lápis

DOI: 10.47573/aya.5379.2.280.5

# 06

## **Desafios educacionais pós-pandemia na prática docente: entre polarizações políticas, negacionismo científico e a revolução industrial da inteligência artificial..... 84**

Guilherme Afonso Pereira Palacios

DOI: 10.47573/aya.5379.2.280.6

# 07

**Educação x mudanças climáticas: as influências das cheias e secas dos rios no processo de ensino-aprendizagem em escolas localizadas na várzea do estado do Amazonas ..... 100**

Jéssica da Costa Soares

DOI: 10.47573/aya.5379.2.280.7

# 08

**Orientação educacional em tempos de educação a distância (EAD): desafios e estratégias ..... 115**

Marco Antonio Araujo Silvany  
Soraia Ceita

DOI: 10.47573/aya.5379.2.280.8

# 09

**Analisar a formação de professores das séries iniciais do 1º ao 5º ano do ensino fundamental em seu desenvolvimento no processo ensino e aprendizagem do aluno ..... 123**

Gracinaldo Ferreira Miranda

DOI: 10.47573/aya.5379.2.280.9

# 10

**Autonomia na escolha de disciplinas eletivas e seu impacto no desempenho acadêmico: uma análise na educação técnica de nível médio ..... 137**

Élison Silva de Macêdo  
Louremar Vieira Alves Junior  
Gyan Patrick Ribeiro Braga  
Chirlene Rodovalho de Lima Viana  
Ana Cristina Estrela Sousa



Edson Sousa da Silva  
José Thiago Araújo Macêdo  
DOI: 10.47573/aya.5379.2.280.10

# 11

**As perspectivas e desempenho da formação escolar  
São Miguel e outras escolas ribeirinhas ..... 146**

Silvino Freitas do Nascimento  
DOI: 10.47573/aya.5379.2.280.11

# 12

**As perspectivas sobre o primeiro curso técnico de nível  
médio em enfermagem para indígenas residentes na  
cidade de Manaus-AM, no período de 2019-2022: relato  
acadêmico ..... 160**

Rita Mara Miranda Garcia  
DOI: 10.47573/aya.5379.2.280.12

# 13

**Análise da estrutura curricular dos cursos de licenciatura  
em química nas instituições públicas de ensino superior  
em Teresina-PI ..... 171**

Francisco Moisés Sousa Batista  
André Luís Castro de Sales  
Maria Gardênia Sousa Batista  
DOI: 10.47573/aya.5379.2.280.13

# 14

**A teoria x prática da BNCC: os desafios que inviabilizam  
uma educação de qualidade e a (trans) formação da  
sociedade ..... 185**

Matheus da Silva Freire

Davi Braga da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.280.14

# 15

**Análise dos fatores que levam ao fracasso escolar causando evasão e repetência na educação rural na escola faixa linda em Marabá-PA ..... 206**

Francisca Brito de Andrade Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.280.15

# 16

**As diferenças que existem na prática pedagógica dos professores com formação superior que ministram aulas nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola do campo e a prática pedagógica dos professores de uma escola da zona urbana, no município de Coari-AM ..... 219**

Jonilton Nunes dos Santos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.280.16

# 17

**Revisitando: “um discurso sobre as ciências” ..... 232**

Sarah Lima de Souza

Évelin Staevie dos Santos

Ana Lílian Braga do Bu

Munique Therense Costa de Morais Pontes

Raylene Rodrigues de Sena

DOI: 10.47573/aya.5379.2.280.17

**Organizadores ..... 238**

**Índice Remissivo ..... 239**

---

# Apresentação

---

## *O caráter aberto dos estudos sobre educação*

Tivemos a alegria de organizar esta obra coletiva intitulada **“Docência no Brasil: caminhos e desafios”**, com o objetivo de ofertar uma contribuição ao desenvolvimento do tema da educação em seus diferentes níveis. As diferentes abordagens, levadas a efeito pelos coautores, exprimem aspectos teóricos e práticos da atividade docente.

Atribuímos ao presente texto de apresentação o título: “O caráter aberto dos estudos sobre educação”. Com isso queremos assinalar que as pesquisas realizadas no âmbito deste livro não possuem a pretensão de apresentar respostas definitivas sobre a temática. Todos os capítulos trazem pontos de vista que não exaurem as possibilidades de análise.

Decorre da própria mutabilidade do ser humano a natureza mutável da educação. Por conseguinte, os estudos sobre a educação – os quais, assim como a própria educação, constituem construções humanas – estão em constante transformação. Nada é estático nessa seara.

Destarte, os estudos sobre educação possuem caráter aberto. As múltiplas possibilidades de investigação são infindáveis. Não se fecham. É sempre possível identificar aspectos ainda não abordados. É igualmente permitido mudar de opinião, de perspectiva, de prisma.

Nesse diapasão, ninguém é o senhor da verdade ao produzir conhecimento. Afinal, toda a produção de conhecimento é marcada pela relatividade. Essa circunstância reforça a importância de adotarmos sempre a postura de humildade perante o universo do saber. Fortalece, ademais, a ideia de alteridade, da qual promana o valor do respeito às convicções dos outros, mesmo que sejam distintas das nossas – trata-se, no fundo, de respeitar as diferenças.

Que este livro possa cumprir o seu objetivo! Desejamos uma excelente leitura!

***Ednan Galvão Santos e Karine Chaves Pereira Galvão***

*Salvador, 29 de fevereiro de 2024.*

# Políticas públicas de ensino profissional e tecnológico e bullying escolar: desafios e perspectivas

## *Public policies on professional and technological education and school bullying: challenges and perspectives*

**Flankiney Ramos Viana**

*Graduado em Gestão Pública e Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).  
Instituição: Instituto Federal do Pará – Campus Belém. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5907-3699>*

**Cléber Silva e Silva**

*Graduado em Química, Mestre e Doutor em Química. Instituição: Instituto Federal do Pará – Campus Belém.*

**Joatã Souza Salgado**

*Graduado em Matemática e Enfermagem, Especialista em Enfermagem do Trabalho. Instituição: Instituto Federal do Pará – Campus Belém.*

### RESUMO

O presente estudo é uma revisão bibliográfica, que tem como objetivo investigar os desafios enfrentados pelas políticas educacionais na prevenção e combate ao bullying escolar no contexto do ensino profissional e tecnológico. O artigo apresenta em seu referencial teórico a relação entre as políticas públicas de ensino profissional e tecnológico e o fenômeno do bullying escolar. A metodologia do artigo parte de uma abordagem qualitativa, com utilização da Técnica de Revisão Bibliográfica de estudos nacionais e internacionais. Nesse levantamento foram selecionados 38 estudos, mas apenas 29 atenderam o objetivo do artigo. Então foram pesquisadas literaturas do período correspondente aos anos de 2010 a 2024. As considerações finais do artigo ressaltam a importância de uma abordagem integrada entre as políticas públicas e o enfrentamento do *bullying* escolar, como também a criação de uma cartilha anti-bullying que contribuirá para manutenção de um ambiente escolar seguro e saudável no Instituto Federal do Pará, Campus Belém.

**Palavras-chave:** políticas públicas; ensino profissional e tecnológico; bullying escolar.



## ABSTRACT

This study is a bibliographic review, which aims to investigate the challenges faced by educational policies in preventing and combating school bullying in the context of professional and technological education. The article presents, in its theoretical framework, the relationship between public policies for professional and technological education and the phenomenon of school bullying. The article's methodology starts from a qualitative approach, using the Bibliographic Review Technique of national and international studies. In this survey, 38 studies were selected, but only 29 met the objective of the article. Then, literature from the period corresponding to the years 2010 to 2023 was researched. The final considerations of the article emphasize the importance of an integrated approach between public policies and the confrontation of school bullying, as well as the creation of an anti-bullying booklet that will contribute to maintenance of a safe and healthy school environment at the Federal Institute of Pará, Campus Belém.

**Keywords:** public policy; professional and technological education; school bullying.

## RESUMEN

Este estudio es una revisión bibliográfica, que tiene como objetivo investigar los desafíos que enfrentan las políticas educativas para prevenir y combatir el acoso escolar en el contexto de la educación profesional y tecnológica. El artículo presenta, en su marco teórico, la relación entre las políticas públicas de educación profesional y tecnológica y el fenómeno del acoso escolar. La metodología del artículo parte de un enfoque cualitativo, utilizando la Técnica de Revisión Bibliográfica de estudios nacionales e internacionales. En esta encuesta se seleccionaron 38 estudios, pero solo 29 cumplieron con el objetivo del artículo. Luego, se investigó literatura del período correspondiente a los años 2010 a 2023. Las consideraciones finales del artículo enfatizan la importancia de un abordaje integrado entre las políticas públicas y el enfrentamiento al acoso escolar, así como la creación de una cartilla anti-bullying, que contribuirá al mantenimiento de un ambiente escolar seguro y saludable en el Instituto Federal de Pará, Campus Belém.

**Palabras clave:** políticas públicas; educación profesional y tecnológica; acoso escolar.

## INTRODUÇÃO

O Ensino Profissional e Tecnológico – EPT, têm sido uma prioridade nas agendas governamentais de diversos países, visando preparar os estudantes para o mundo do trabalho e promover o desenvolvimento social (Ramos, 2014). No entanto, a ocorrência de bullying nas instituições de ensino representa um desafio para a efetividade dessas políticas, uma vez que afeta o bem-estar dos estudantes e compromete o ambiente escolar (Pereira, 2019).

Desta forma, este artigo limitar-se ao estudo da compreensão das políticas públicas educacionais voltadas ao EPT, que podem contribuir para o combate ao fenômeno do bullying escolar no Instituto Federal do Pará - Campus Belém. De acordo com este contexto o artigo apresenta o seguinte problema de pesquisa: Quais são os principais desafios enfrentados

pelas políticas públicas educacionais no contexto do ensino profissional e tecnológico para a prevenção e combate ao bullying escolar?

O estudo tem como objetivo geral: Investigar os desafios enfrentados pelas políticas educacionais na prevenção e combate ao bullying escolar no contexto do ensino profissional e tecnológico.

Como objetivos específicos o artigo irá: Identificar os principais desafios enfrentados pelas políticas públicas de ensino profissional e tecnológico no contexto educacional para a prevenção e combate ao bullying escolar; Analisar as estratégias e medidas adotadas pelas políticas públicas de ensino profissional e tecnológico para lidar com o bullying e promover um ambiente escolar saudável e seguro; Investigar as perspectivas de intervenção e promoção de um ambiente escolar saudável e seguro, considerando as experiências e recomendações de especialistas, educadores e estudantes.

Este estudo justifica-se pela importância de identificar os desafios enfrentados pelas políticas públicas educacionais, a fim de buscar soluções mais eficazes para prevenir e combater o bullying no contexto educacional. Além disso, ao analisar as perspectivas de intervenção, busca-se contribuir para a criação de uma cartilha de enfrentamento ao bullying escolar específica para o contexto do Instituto Federal do Pará, Campus Belém. Essa cartilha servirá como uma ferramenta educativa e preventiva, oferecendo orientações, estratégias e recursos para estudantes, professores, funcionários e demais membros da comunidade escolar lidarem com o bullying de forma eficaz.

Como contribuição teórica o estudo contribui para análise dos principais desafios enfrentados pelas políticas públicas educacionais no contexto do ensino profissional e tecnológico, avaliando os impactos das intervenções educacionais na prevenção e combate ao bullying escolar, considerando aspectos como a redução da incidência de casos de bullying escolar, a melhoria do clima escolar e o bem-estar dos estudantes.

Como contribuição prática o artigo contribui para compreender a natureza e a extensão do problema, além de fornecer informações essenciais para o desenvolvimento de políticas eficazes de prevenção e combate ao bullying escolar.

## REFERENCIAL TEÓRICO

O Instituto Federal do Pará - Campus Belém, Pessoa Jurídica de Direito Público, inscrita no CNPJ sob o nº 10.763.998/0003-00, desde 2008, é uma filial do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), estando habilitado para ofertar a educação básica, profissional e superior, pluricurricular, multicampi e descentralizada, especializado na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos e as suas práticas pedagógicas. Ele é considerado o maior campus do Instituto Federal do Pará, recebe mais 3 mil alunos por ano em seus cursos nas modalidades de Técnico-Integrado, Técnico-Subsequente, Graduação e Pós-graduação, encontra-se sediado na Avenida Almirante Barroso, nº 1.155, Bairro Marco, CEP. 66.093-020, Belém-Pará, UF: PA, País: Brasil - BR, Sítio: <https://belem.ifpa.edu.br/> (IFPA - Campus Belém, 2022).

A Educação Profissional e Tecnológica tem desempenhado um papel cada vez mais relevante no contexto educacional mundial (Hubers; Endedijk; Van Veen, 2022). Em um mundo em constante evolução tecnológica e econômica, a formação de profissionais qualificados e adaptados às demandas do mercado de trabalho tornou-se uma prioridade em muitos países (Binmohsen; Abrahams, 2022).

A Educação Profissional e Tecnológica também tem sido considerada uma alternativa para reduzir o desemprego e a desigualdade social (Binmohsen; Abrahams, 2022). Ao fornecer habilidades técnicas e práticas, esse tipo de educação oferece oportunidades para que os jovens e adultos adquiram competências profissionais e ingressem mais rapidamente no mercado de trabalho (Zaripov, 2023).

Para Lima (2021), o comportamento de bullying, é um dos atos de violência mais frequentes e também tem ocorrido na Educação Profissional e Tecnológica e vem causando danos ou impactos negativos para agressores, vítimas e expectadores de bullying escolar. O Instituto Federal do Pará, Campus Belém em 2023, fez a implementação da política institucional de prevenção e enfrentamento ao bullying e à violência escolar, e ofereceu neste ano aos estudantes o projeto Help que traz a palestra “Batalha de Pensamentos - Prevenção ao bullying e a violência nas escolas”. Além disso, fez a instauração da portaria nº 0922/2023 para instituir Comitê Permanente responsável por estabelecer as Políticas de Segurança Institucional (CPPSI), objetivando propor políticas de prevenção e enfrentamento à violência escolar (IFPA, Campus Belém, 2023).

## **O fenômeno do bullying no contexto educacional**

A segurança escolar sempre será fundamental para a sociedade e novos esforços são necessários para combater o bullying, a tarefa de falar contra o bullying exigir a audácia de mudar as normas sociais associadas com evitação tóxica (Evans, 2023). É provável que o bullying escolar traga um impacto negativo ao clima escolar, pois afetam os processos de aprendizagem dos estudantes e, posteriormente, causam desenvolvimento físico e mental deletério para os estudantes afetados (Restad, 2020).

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (2019), o bullying é uma das formas de violência característica do espaço escolar e sua ocorrência tem se intensificado nos últimos anos. O bullying provoca reações físicas, como dores de estômago e de cabeça, problemas para comer e dormir. Aqueles que são alvos do bullying estão mais inclinados a apresentarem dificuldades interpessoais, ansiedade, solidão, depressão, baixa autoestima, pensamentos suicidas ou tentar o suicídio (UNESCO, 2019).

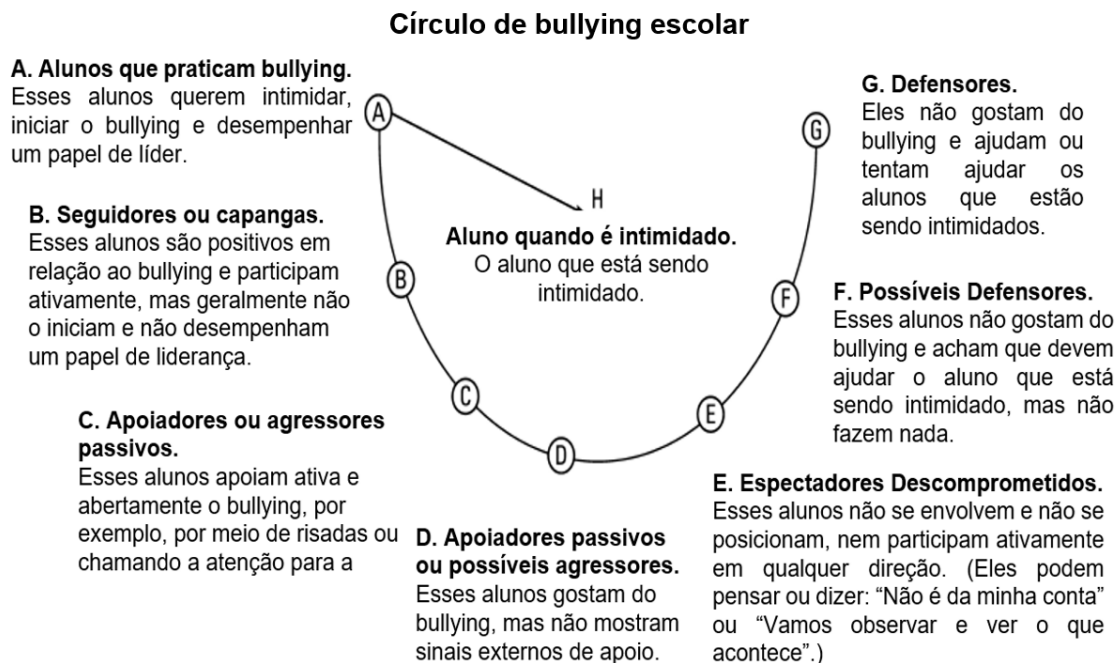
Segundo Olweus e Limber (2010), o bullying escolar é definido quando um estudante é sujeito a um comportamento direto e negativo, repetido ao longo de um período de tempo, por outro estudante ou grupo de estudantes. Os tipos de bullying mais frequentes no ambiente escolar são: bullying verbal, bullying físico, bullying psicológico, bullying social e cyberbullying e esses tipos de bullying podem estar associados às características individuais dos estudantes (Zhuang; Shuli; Fuguo, 2022).

Esses tipos de bullying são caracterizados quando um agressor ou grupo de

agressores submete a vítima a violência física (bater, chutar, roubar pertences), Verbal (insultar, xingar, colocar apelido, difamar), Psicológico (controlar, perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar a vítima), Social (ignorar ou excluir alguém, espalhar rumores, compartilhar segredos pessoais), Social (ignorar ou excluir alguém, espalhar rumores, compartilhar segredos pessoais), Cyberbullying (internet, meios eletrônicos e redes sociais) (Nazir; Thabassum, 2021).

Segundo Viana (2022), o bullying têm de dois a três personagens, o agressor, a vítima e o espectador, e é importante ressaltar que todos os envolvidos na dinâmica do bullying sofrem consequências negativas que causam desenvolvimento físico e mental deletério para os indivíduos afetados, além de potencial para sua reprodução no futuro. A seguir o Círculo de bullying escolar segundo Olweus e Limber (2010).

Figura 1 – Círculo de bullying escolar.



Fonte: (Olweus e Limber, 2010).

## Políticas públicas de ensino profissional e tecnológico e a prevenção do bullying

No Brasil a nova Lei 14.811/2024, tipifica bullying e cyberbullying no Código Penal e aumenta punições para crimes contra menores. Essa medida é importante não apenas para responsabilizar os agressores, mas também para conscientizar a sociedade sobre a gravidade desses comportamentos e promover um ambiente mais saudável e seguro para as crianças e adolescentes.

As políticas públicas de ensino profissional e tecnológico devem contemplar a prevenção e o combate ao bullying como parte integrante de suas estratégias. Isso pode ser feito por meio da implementação de programas de conscientização, capacitação de profissionais da educação, envolvimento da comunidade escolar e criação de canais de denúncia e apoio (Fante, 2018). Portanto, independentemente do nível de ensino, o rápido desenvolvimento de políticas de prevenção nas escolas e programas de prevenção focados



em vários comportamentos de risco relacionados ao rastreamento deve ser a alta prioridade de formuladores de políticas, docentes, estudantes e outros profissionais integrantes de instituições de ensino e comunidade escolar (Abduraxmanova *et al.*, 2022).

Diante disso, torna-se cada vez mais importante a implementação de medidas para prevenir e combater o bullying, estas são mediadas pela educação dos alunos e dos professores sobre o assunto, a criação de políticas de prevenção e punição do bullying, a implementação de programas de apoio à vítima, e a criação de ambientes escolares e comunitários mais seguros (Bandeira; Hutz, 2010). Então a criação de um Produto Educacional, ou seja, uma Cartilha anti-bullying, são medidas que pode ajudar a reduzir os efeitos do bullying e a fomentar um ambiente de respeito e responsabilidade (Viana, 2022).

## **Desafios enfrentados pelas políticas públicas no EPT no Brasil**

No Brasil uma importante ferramenta de enfrentamento ao Bullying escolar, foi a criação do Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) instituído pela Lei nº 13.185/2015, estabelece, em seu artigo 5º, que é dever do estabelecimento de ensino, dos clubes e das agremiações recreativas assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática, que recomenda que todas as escolas devem ter ações de combate a essas práticas de bullying, de forma sistêmica, outro ponto positivo no Brasil foi a instituição do dia 07 de abril como Dia Nacional de Combate ao Bullying e a Violência na Escola, através da Lei nº 13.277/2016 (Pereira, 2019).

Um grande desafio das políticas públicas é a educação profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior (Della Fonte, 2023). Significa que buscamos focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (Ramos, 2014, p. 87). Apesar dos esforços para combater o bullying, as políticas públicas enfrentam desafios significativos. A falta de recursos financeiros, a resistência à mudança por parte dos educadores, a ausência de coordenação entre diferentes esferas governamentais e a falta de avaliação e monitoramento adequados são alguns dos obstáculos que precisam ser superados (Viana, 2022).

Para Fante (2018), é fundamental criar um ambiente escolar seguro, onde todos os alunos se sintam acolhidos, respeitados e valorizados. Isso pode ser alcançado por meio de políticas e normas claras de convivência, campanhas educativas sobre respeito mútuo, diversidade e tolerância, além da formação de professores, técnicos administrativos e outros funcionários para lidar com situações de violência.

Conforme Pereira (2019), o fortalecimento dos vínculos comunitários envolver os pais, responsáveis, comunidade local e outros atores relevantes no combate à violência escolar é crucial. Promover reuniões, eventos e projetos que incentivem a participação ativa dos pais na vida escolar dos estudantes pode ajudar a construir uma rede de apoio e prevenir a ocorrência de casos de violência.

Segundo Bacher-Hicks (2021), é essencial oferecer capacitações e treinamentos

específicos para os profissionais da Educação Profissional e Tecnológica. Isso pode incluir workshops sobre prevenção do bullying, identificação de sinais de violência, técnicas de mediação de conflitos e desenvolvimento de habilidades socioemocionais nos estudantes.

Para Lima (2021), é fundamental desenvolver e implementar programas de prevenção, sendo que a intervenção é uma estratégia eficiente para combater a violência escolar. Esses programas podem incluir atividades educativas, palestras, debates, grupos de apoio e projetos de conscientização, abordando temas como respeito, empatia, comunicação não violenta e solução pacífica de conflitos.

Conforme Ibrahim (2022), é importante disponibilizar canais de denúncia seguros e confidenciais, onde os alunos possam relatar casos de violência ou bullying. Além disso, oferecer suporte psicológico e orientação para as vítimas é fundamental para lidar com as consequências emocionais da violência escolar.

Segundo Viana (2022), é necessário manter um monitoramento constante do ambiente escolar, identificando precocemente situações de violência e tomando medidas imediatas para intervir. Isso envolve a supervisão adequada nos espaços comuns, o acompanhamento das interações entre os alunos e a pronta intervenção diante de comportamentos agressivos.

Outros desafios importantes a serem observados é o fato de como a escola se posiciona aos diferentes usos das tecnologias educacionais pelos estudantes, frente aquilo que se considera fora da normalidade e quais estratégias são mais eficazes de enfrentamento ao problema bullying (Gondim; Ribeiro, 2020). Desta forma, será importante que os formuladores de políticas educacionais, docentes, estudantes e outros profissionais integrantes de instituições de ensino saibam reconhecer os impactos gerado pelo bullying e incrementem medidas de proteção e prevenção, que são essenciais tanto em contextos familiares quanto em contextos educacionais (Santos *et al.*, 2021).

## **Intervenção e promoção de uma cartilha anti-bullying para manutenção de um ambiente escolar saudável e seguro**

Para um ambiente escolar saudável e seguro, é necessário adotar uma abordagem abrangente. Isso envolve a implementação de programas preventivos, a capacitação de professores e funcionários para identificar e lidar com o bullying (Olweus e Limber, 2010; Fante, 2018).

Desta forma, preconizamos uma proposta de intervenção através de um produto que consiste em uma cartilha de informações que tem como propósito, atividades preventivas e remediativas, desenvolvendo práticas com todos os agentes que fazem parte do processo de ensino aprendizagem.

Todo o recurso didático possui três dimensões: a semântica, a pragmática e a sintática. A dimensão semântica consiste em seus conteúdos, informações e mensagens, resumido pelo pesquisador como “o que o material diz”. A dimensão pragmática, refere-se ao uso do material, “como e para que será usado”. A dimensão sintática, tem como finalidade os sistemas simbólicos utilizados no material utilizados para apresentar as informações, “como a mensagem é apresentada” (Area Moreira, 2010).

O processo a ser desenvolvido tem por finalidade proporcionar questionários, ambientes de aprendizagem e pesquisas direcionadas para o tema-alvo que é o *bullying* escolar. Para a produção da cartilha será necessário de infraestrutura tecnológica como impressora, computador com acesso à internet. A confecção do modelo da cartilha terá a presença de textos e imagens, além de que, a disponibilização do material também poderá ser impressa e *on-line* (diminuindo alguns custos). Além disso, será necessário custos financeiros para a impressão desse material para fornecimento aos estudantes.

## METODOLOGIA

O estudo parte de uma metodologia com abordagem qualitativa, com utilização da Técnica de Revisão Bibliográfica, que conforme Marconi e Lakatos (2015, p. 57), trata-se do levantamento da documentação publicada sobre o assunto que está sendo pesquisado. Os recursos e materiais utilizados para atingir o objetivo e facilitar o processo de coleta, organização e síntese das informações encontradas durante a pesquisa de revisão bibliográfica foram computadores conectados à internet, livros físicos, leis, sites, dissertações de mestrados e artigos eletrônicos. As pesquisas ocorreram nos meses de maio de 2023 a fevereiro de 2024, nas bases de dados Google Acadêmico, Science e no site do Instituto Federal do Pará, Campus Belém. Para as buscas foram utilizadas as seguintes palavras chave: política educacional; política pública educacional do Brasil; ensino profissional e tecnológico; bullying; bullying escolar; Instituto Federal do Pará, Campus Belém. Dentre os estudos encontrados, foram selecionados os quais usaram as seguintes técnicas: quantitativas, qualitativas, quali-quantitativas e revisões bibliográficas, tanto nacionais quanto internacionais. Nesse levantamento foram selecionados 38 estudos, mas apenas 29 atenderam o objetivo do artigo, foram pesquisadas literaturas do período correspondente aos anos de 2010 e 2023. Então, realizou-se uma revisão de literatura sobre o tema nesses artigos que versam sobre a temática, a partir das quais foram selecionados os textos mais consistentes e pertinentes de acordo com o objetivo do estudo.

## ANÁLISE E DISCUSSÕES

A discussão sobre o papel das políticas públicas de ensino profissional e tecnológico na prevenção e combate ao bullying é de extrema importância, uma vez que o ambiente escolar seguro e saudável é fundamental para o desenvolvimento pleno dos estudantes (Fante, 2018). Essas políticas desempenham um papel importante nesse contexto, pois têm o potencial de impactar positivamente a cultura escolar e promover mudanças significativas na abordagem do bullying (Pereira, 2019).

Primeiramente, as políticas públicas de ensino profissional e tecnológico possuem um alcance significativo, atingindo um grande número de estudantes em diferentes regiões (Ramos, 2014). Ao incluir a prevenção e combate ao bullying como um componente essencial em suas diretrizes, essas políticas demonstram um compromisso em promover um ambiente escolar seguro e saudável (Braz, 2022). Além disso, as políticas públicas podem oferecer recursos financeiros e apoio técnico para capacitar os profissionais da educação na identificação e intervenção do bullying (Lima, 2021). A formação adequada

dos educadores é fundamental para a prevenção desse problema, pois lhes permite reconhecer os sinais de bullying, adotar estratégias de intervenção apropriadas e fornecer apoio emocional aos estudantes envolvidos (Nazir; Thabassum, 2021).

As políticas públicas de ensino profissional e tecnológico desempenham um papel crucial na prevenção e combate ao bullying, pois têm o potencial de impactar positivamente a cultura escolar e promover mudanças significativas (Fante, 2018). Ao fornecer recursos, capacitação, normas e diretrizes, bem como promover programas de conscientização, essas políticas contribuem para a construção de um ambiente escolar seguro e saudável, onde os estudantes possam se desenvolver plenamente e se sentirem protegidos (Pereira, 2019).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em consideração final, fica evidente que as políticas públicas de ensino profissional e tecnológico desempenham um papel importante na prevenção e combate ao *bullying* escolar, promovendo um ambiente escolar seguro e saudável (Braz, 2022). Através de diretrizes claras, recursos financeiros, capacitação de profissionais da educação e programas de conscientização, essas políticas contribuem para a criação de uma cultura escolar que valoriza o respeito, a inclusão e a resolução pacífica de conflitos (Fante, 2018).

É importante ressaltar que a efetividade das políticas públicas depende da sua implementação e acompanhamento adequados (Ramos, 2014). É necessário investir na formação contínua dos profissionais da educação, na sensibilização dos estudantes e na parceria com as famílias e a sociedade civil (Della Fonte, 2023). A colaboração entre todos os envolvidos é essencial para criar um ambiente escolar seguro e saudável, livre do *bullying* e seus efeitos prejudiciais (Pereira, 2019).

Portanto, as políticas públicas de ensino profissional e tecnológico desempenham um papel importante nesse processo, fornecendo orientações, recursos e apoio, que contribui para a promoção de um ambiente escolar seguro e saudável (Lima, 2021).

Assim, propomos como estratégia de combater a violência, especificamente o bullying escolar, que a instituição desenvolva produtos educacionais (vídeo, cartilha, projetos, podcast etc.). O produto a ser desenvolvido pode ter como propósito, atividades preventivas e remediativas, desenvolvendo práticas com todos os agentes que fazem parte do processo de ensino aprendizagem.

No entanto, é fundamental que todos os atores envolvidos se unam em prol desse objetivo, trabalhando juntos para criar uma cultura de respeito, empatia e inclusão, onde o bullying escolar não tenha lugar (Fante, 2018). Somente assim será possível garantir uma educação de qualidade, que promova o bem-estar e o pleno desenvolvimento dos estudantes (Braz, 2022).

Este estudo tem como limitação a ausência de coleta de dados de personagens do bullying escolar que impossibilitou a generalização dos resultados e outras evidências, considerações finais e conclusões, mais abrangentes, não puderam ser encontradas.

Sugestão para futura pesquisa sobre a violência, especificamente o bullying escolar. O pesquisador poderá realizar uma avaliação dos programas ou iniciativas específicas implementadas pela organização escolar para prevenir a violência escolar e o bullying. Então pode investigar a eficácia dessas iniciativas, identificar boas práticas e preparar recomendações para melhorias.

## REFERÊNCIAS

ABDURAXMANOVA, S. A. **Individualization of professional education process on the basis of digital technologies**. World Bulletin of Social Sciences, v. 8, p. 65-67, 2022.

AREA MOREIRA, M. **Los medios de enseñanza: conceptualización y tipología**. Web de Tecnología Educativa. Universidad La Laguna, 2010. Disponível em: <https://ced.enallt.unam.mx/blogs/socio-pragmatica/files/2013/06/Manuel-Moreira1.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BACHER-HICKS, A. *et al.* **The covid-19 Pandemic Disrupted Both School Bullying and Cyberbullying**. EdWorkingPaper. Annenberg Institute for School Reform at Brown University, Boston, p. 21-436, 2021. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED613658.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2023.

BANDEIRA, C. M., & HUTZ, C. S. **As implicações do bullying na autoestima de adolescentes**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 14(1), 131-138, 2010.

BINMOHSEN, S. A.; ABRAHAMS, I. **Science teachers' continuing professional development: online vs face-to-face**. Research in Science & Technological Education, v. 40, n. 3, p. 291-319, 2022.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 06 de novembro de 2015. **Institui o Programa de Combate à intimidação sistemática (Bullying)**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 213, 09 nov. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/13185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13185.htm). Acesso em: 03 maio. 2023.

BRAZ, J. M. S. **O bullying no instituto federal de educação, ciência e tecnologia do sudeste de Minas Gerais: confrontando documentos e realidades**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). PROFEPT. Rio Pomba – MG 2022.

CIVIL, Casa *et al.* **Lei nº 14.811**, de 12 de janeiro de 2024. 2024.

CAMPUS BELÉM/IFPA. **Apresentação do Campus**. Belém, PA: IFPA, 2022. Disponível em: <https://belem.ifpa.edu.br/apresentacao-do-campus>. Acesso em: 22 jun. 2023.

DELLA FONTE, S. S. Formação no e para o trabalho. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**. v. 2, nº 2. Vitória: IFES, 2018, p. 6 – 19. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/383>. Acesso em 27 jan. 2023.

EVANS, M. Normalize Bullying Prevention. **Creating Change: The Online Journal of Zines about Social Movements**, v. 5, n. 1, p. 4, 2023.

FANTE, C.; PRUDENTE, N. M. **Bullying em debate**. Editora Paulinas, 2018.

- GONDIM, L. S. S.; RIBEIRO, M. S. S. Cyberbullying na América latina: uma revisão sistemática de literatura de 2012 a 2018. **Praxis Pedagógica**, v. 2, p. 202-236, 2020.
- HUBERS, M. D.; D. ENDEDIJK, M.; VAN VEEN, K. Effective characteristics of professional development programs for science and technology education. **Professional Development in Education**, v. 48, n. 5, p. 827-846, 2022.
- IBRAHIM, K. Cyberbullying Amongst Post-Secondary Students During the COVID-19 Pandemic. The Sociological Imagination: **Undergraduate Journal**, Canadá, v. 7, n. 1, 2022.
- IFPA, Campus Belém. **Mais Uma Etapa na Implementação da Segurança no Ambiente Escolar**. Instituto Federal do Pará, Campus Belém, 2023. Disponível em: <https://belem.ifpa.edu.br/publicacoes/1839-mais-uma-etapa-na-implementacao-da-seguranca-no-ambiente-escolar>. Acesso em: 27 jun. 2023.
- LIMA, R. M. **Bullying na escola: a cartilha como recurso educativo de conscientização e combate ao fenômeno**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). PROFEPT. Catu: BA 2021.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Metodologia científica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis, metodologia jurídica. In: **Metodologia científica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis, metodologia jurídica**. São Paulo. Atlas. 7ª ed. p. 57 - 57. 2015.
- NAZÍR, T.; THABASSUM, L. The role of social systems in the conception and perpetuation of bullying culture in India. **International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences**, v. 3, n. 1, p. 69-82, 2021.
- OLWEUS, D.; LIMBER, S. P. **Bullying na escola: avaliação e divulgação do Programa Olweus de Prevenção ao Bullying**. *Jornal Americano de Ortopsiquiatria*, v. 80, n. 1, pág. 124, 2010.
- PEREIRA, R. A. **Bullying escolar: desenvolvimento de estratégias de enfrentamento em cursos de ensino técnico integrado de nível médio**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). PROFEPT. Curitiba: PR 2019.
- RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. 1ª ed. Coleção Formação Pedagógica. Volume V. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <<http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2023.
- RESTAD, F. **Is There a Hole in the Whole-School Approach? A Critical Review of Curriculum Understanding in Bullying Research**. *Nordic Studies in Education*, v. 40, n. 4, p. 362-386, 2020.
- SANTOS, J. *et al.* **Tecnologias Educacionais Estereotipadas: Um desafio a ser enfrentado**. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, v. 30, 2022.
- SENADO Federal, **Senado aprova criação de serviço de monitoramento de violência escolar**. Rádio Senado. 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2023/07/11/senado-aprova-criacao-de-servico-de-monitoramento-de-violencia-escolar>. Acesso em: 15 jul. 2023.
- UNESCO. **Violência escolar e bullying: relatório sobre a situação mundial**. Brasília: UNESCO. p. 54. 2019.

VIANA, F. R. Bullying escolar: uma visão geral do cyberbullying no cotidiano escolar no pós-pandemia. EDUCERE – Revista de Educação, Umuarama, v. 22, n. 1, p. 253- 266. 2022.

ZARIPOV, L. **Key approaches to professional preparation of future technology teachers.** International bulletin of applied science and technology, v. 3, n. 1, p. 116-120, 2023.

ZHUANG, H. E.; SHULI, Y. U. A. N.; FUGUO, Z. H. A. O. **Revision of the Chinese version of Multidimensional Bullying Victimization Scale.** 中国学校卫生, v. 43, n. 4, p. 566-569, 2022.

# Gestão democrática e didática: por um projeto de escola transformador

Rosimeri Jorge da Silva  
Jilvania Lima dos Santos Bazzo  
Deise Leite Bittencourt Friedrich

## RESUMO

Este trabalho investigativo visa refletir sobre os elementos teóricos e metodológicos evidenciados na prática docente e que contribuem para implementar o projeto político pedagógico (PPP). Pautada numa abordagem exploratória e qualitativa, a pesquisa toma como referência o PPP como espaços coletivos de identidades e itinerários de pertencimentos, isto é, o projeto de escola, o que define a função social da instituição. Problematiza os processos de constituição dos fazeres-saberes docentes, assim como procura contribuir para o debate acerca da formação docente. Verificou-se que o fato de o PPP ser um instrumento de mobilização da participação na construção da gestão democrática e do seu currículo, o projeto materializado se mostra distante do produzido, bem como se encontra apartado da práxis docente. Fundamentados em Paulo Freire e a Didática como articuladora, apresentam-se algumas possibilidades de processos educativos em que as interlocuções podem contribuir para o (re)planejamento do ensino nos projetos de escola.

**Palavras-chave:** didática; projeto político pedagógico; currículo; formação docente.

## ABSTRACT

This investigative work aims to reflect on the theoretical and methodological elements evidenced in teaching practice and that contribute to implement the political pedagogical project (PPP). Guided by an exploratory and qualitative approach, the research takes the PPP as a reference as collective spaces of identities and itineraries of belonging, that is, the school project, which defines the social function of the institution. It problematizes the constitution processes of teaching knowledge-making, as well as seeks to contribute to the debate about teacher training. It was found that the fact that the PPP is an instrument for mobilizing participation in the construction of democratic management and its curriculum, the materialized project is far from the produced one, as well as being apart from the teaching praxis. Based on Paulo Freire and Didactics as an articulator, some possibilities of educational processes are presented in which interlocutions can contribute to the (re)planning of teaching in school projects.

**Keywords:** didactics; pedagogical political project; curriculum; teacher training.





## INTRODUÇÃO

A escola pública é provocada a pensar sobre o seu projeto político pedagógico (PPP) a partir dos dilemas e conflitos impostos pelas políticas públicas em discussão e efetivação nas redes públicas, agravados, sobretudo, no contexto da pandemia da Covid-19 e da crise ético-política, jurídica, econômica, social e ambiental enfrentadas pela população brasileira.

Dentre tantas as mudanças propostas nos últimos anos, destacamos a política nacional de reforma do Ensino Médio, implementada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, já regulamentada pela Portaria nº 1.145 de 10 de outubro de 2016, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio Tempo Integral, o que altera as Leis: nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; bem como revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 (Brasil, 2017a; 2016b).

Considerando o impacto dessa política no cotidiano escolar e, conseqüentemente, nos projetos de escola, ao se fundamentar no contexto da complexidade do cenário político e educacional contemporâneo, este artigo visa refletir sobre os elementos que se evidenciam na práxis docente e que contribuem para a implementação do projeto político pedagógico (PPP), tomando como fonte de pesquisa primária o processo de reconstrução do PPP em trinta escolas que aderiram ao programa de educação integral em tempo integral (EMITI) na rede estadual de Santa Catarina, após dois anos de sua execução, identificando quais registros foram feitos em seus PPP para sua concretização, por meio de análise documental.

Ao compreender e problematizar o fazer-saber docente com vistas a efetivar a gestão democrática no projeto de escola, isto é, no PPP, expressa nos fazeres-saberes dos atos de discursos e atitudes nos diálogos pedagógicos, esta pesquisa, ainda que apresentando dados preliminares, busca estabelecer uma relação entre a docência e a constituição do PPP, como espaços coletivos de construções de identidades e pertencimentos, que definem a função social da escola como sendo um lugar de agenciamentos de poder, de identidades e sentimentos de pertença.

No esforço de investigar a construção dos PPP nessas trintas escolas, no rastro do que Freire (1979) nos deixa em relação ao compromisso do(a) educador(a) social, à mudança e à conscientização, fundamentamos a pesquisa na teoria metodológica crítica qualitativa definida por Carspecken (2011, p. 397) como aquela que procura compreender a si mesma como uma prática que trabalha com pessoas para conscientizar criticamente, em vez de meramente descrever a realidade social. Recuperamos a relação entre prática docente e projeto de escola como perspectiva dialógica de construção de uma escola democrática, à luz de Freire (1979, 1987, 1992, 1993, 1996a, 1996b e 2008).

Na tentativa de destacar a importância do processo de conscientização, como aquele que explicita os conhecimentos para que seja passível de julgamento, se utilizando da abordagem da pesquisa qualitativa crítica, ancoradas em Carspecken (2011), Amado (2013) e Alves (1991), analisamos os trinta PPP e o diário de campo para responder a

seguinte problemática: presumindo que a função social da escola está sendo desafiada a se (re)pensar por nível de ensino e/ou modalidade, com foco nos seus diferentes propósitos, quais fundamentos pedagógicos, teorias e práticas sustentam os projetos de escola? Como justificar teórica e metodologicamente a junção de distintos interesses para formar estudantes num só projeto de escola (PPP) mantendo a coerência epistemológica? Considerando a área da Didática como articuladora da ação pedagógica e do(a) trabalhador(a) social da educação, bem como sua natureza multidimensional (Candau, 2012; 2013; 2020), qual é o seu lugar na construção do PPP, isto é, do projeto de escola?

Tais desafios estão sendo, ainda, pensados, é certo! Mas o que nos (pre)ocupa nesse instante: as escolas percebem a necessidade de rever seus PPP para aderirem ao EMITI ou a decisão de adotar o programa surge após o seu desenvolvimento? É necessidade genuína ou forjada? Segundo Alves (1991, p. 55), “a realidade é uma construção social da qual o investigador participa, levando em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas, conhecedor e conhecido estão sempre em interação”.

Um desafio de imediato se evidencia: existem escolas com várias modalidades e níveis de ensino implementando o programa de educação integral. Desde já, há conceitualmente e na prática várias “escolas” num mesmo espaço, uma escola dentro de outra escola. A tensão ora instalada possibilitará o debate acerca da questão problematizadora já anunciada, considerando que os PPP analisados evidenciam um distanciamento entre a proposta do programa e o projeto da escola, quando os PPP não apresentam os princípios do programa (EMITE) nem o currículo proposto.

## DOS FUNDAMENTOS PARA O FAZER - SABER DOCENTE

A nós, sobreviventes nesses anos que antecedem o início de um novo século, nos coube viver num tempo ambíguo, num tempo paradoxal. Vivemos num tempo em que vemos nossas capacidades ampliadas e intensificadas, em que, potencialmente, se estendem nossas possibilidades vitais: de conhecimento, de comunicação, de movimento, de diminuição da dor e de aumento do prazer, de sustentação da vida [...]. É um privilégio, uma dádiva, uma alegria, viver num tempo como esse, num tempo assim (...) (Silva, 2010, p. 7).

O currículo é, de acordo com Tomaz Tadeu (2015), a carta de intenções de um grupo e sua ocupação em um dado território. Ela expressa poder, identidade e pertencimento. Ao planejar essa carta significa, de certa maneira, projetar o território e também pensar sobre as relações de poder entre as pessoas que (se) ocupam (d)esse território, suas identidades e seus sentimentos de pertença ao lugar, vínculos afetivos, objetivos, materiais, espirituais. A matriz curricular se converte neste documento e o projeto político pedagógico o abriga: eis aí o projeto de escola, sobre o qual a área da Didática, ao investigar o processo de ensino e aprendizagem, se ocupa.

Ao focar no projeto de escola, segundo Bazzo (2020, p. 276), a Didática se interessa pelos “estudos sobre as teorias da educação ou teorias curriculares de forma crítica, problematizando-as e atualizando as discussões por meio de contextos e situações concretas”. Para a autora, esses estudos não apenas justificam e/ou validam os discursos que classificam escolas e práticas pedagógicas em tradicionais, construtivistas, histórico-

culturais, libertárias, libertadoras – ou tecnocratas, críticas, pós-críticas, mas, eles ajudam as professoras e os professores a compreenderem a complexidade do tempo presente de modo sistêmico e global, bem como favorecem o aprimoramento de suas práxis docentes.

Sim, podemos afirmar que, de certo modo, são os conhecimentos em teorias curriculares e educacionais que nos permitem manifestar um sentimento de alegria, similar ao do Tomaz Tadeu ao se referir entusiasticamente ao tempo das possibilidades ampliadas. Quiça chegaremos a repetir: “É um privilégio, uma dádiva, uma alegria, viver num tempo como esse, num tempo assim” (...) (Silva, 2010, p. 7). Por enquanto, nos cabe ter a consciência que vivemos “num tempo ambíguo, num tempo paradoxal” e somos sobreviventes de uma crise social político-econômica, jurídica e midiática provocada tanto pela pandemia do vírus SARS-CoV-2 quanto pelo processo de destituição da presidenta Dilma Vana Rousseff em 2 de dezembro de 2015.

A seguir, uma discussão em torno de dois conceitos-chave na construção do projeto de gestão democrática e das possíveis fundamentações que encaminham (ou podem encaminhar) os afazeres-saberes docentes.

## **Matriz curricular e projeto político pedagógico**

A matriz curricular é um documento orientador da escola para organizar a proposta pedagógica, derivado do projeto político pedagógico que, definindo as escolhas dos componentes curriculares, fundamenta e organiza o ensino, a aprendizagem, bem como os demais componentes do planejamento docente. Nesta perspectiva, compreendemos que os conteúdos advindos dos componentes curriculares definem e caracterizam a proposta pedagógica da escola, a qual possui finalidades e funções sociais, atendendo particularidades e necessidades específicas definidas pelo perfil da comunidade escolar, seus objetivos, propósitos, valores e princípios. Por esse motivo, a matriz curricular haverá de expressar os desejos, as necessidades e os sonhos da comunidade.

Qual a proposta apresentada para as escolas que aderiram em Santa Catarina ao EMITI? Apresentaram-se um modelo de matriz que já havia sido desenvolvido em algumas escolas no estado do Rio de Janeiro, com algumas adaptações para atender à proposta curricular do estado de Santa Catarina.

Segundo consta no documento produzido para fundamentar os fazeres-saberes docentes durante a implementação do projeto de escola, existem dois propósitos articulados entre si que precisam ser levados em consideração, ao planejar as ações de ensino e aprendizagem, a saber: a identidade dos sujeitos e suas competências cognitivas e socioemocionais.

Articula aspectos cognitivos e socioemocionais, partindo de dois propósitos. O primeiro congrega aspectos relacionados à ressignificação da educação integral para o século 21, respondendo à pergunta: Quem são a criança e o jovem que queremos formar? Já o segundo diz respeito a tornar tangível a orientação de propostas curriculares que tenham como princípio norteador o desenvolvimento de competências. A matriz é composta pelas oito macrocompetências: autoconhecimento, responsabilidade, colaboração, comunicação, criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas e abertura para o novo (Santa Catarina, 2017, p. 56).

Podemos observar que a centralidade da proposta se encerra nos próprios sujeitos

ao determinar dois propósitos que, segundo informam, congregam aspectos voltados para a classificação desses sujeitos (quem são?) e para a descrição e classificação de suas competências (o que sabem fazer esses sujeitos e/ou o que podem aprender a fazer esses sujeitos).

Resta-nos ainda perguntar se a proposta que se efetivou de fato foi construída pelas comunidades escolares através dos seus PPP ou um modelo pronto de matriz curricular, que já se expressava na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, nos seus § 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. Seguidos por um formato metodológico definido pelo § 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.

A proposta colocada em prática nas escolas de Ensino Médio pode ser confrontada, por exemplo, pelas perspectivas histórico-culturais, que consideram os princípios da alteridade, ser para o outro e para a comunidade, das bases materiais como condicionantes de subjetividades e da história e da cultura como produções humanas carregadas de diferentes sentidos e significados para distintos grupos humanos, pessoas singulares, marcadas por uma sociedade dividida em classe social e uma estrutura social extremamente desigual, marcada por raça/etnia, gênero, sexualidade, ocupação territorial, linguística e religiosa etc.

Libâneo (2002, p. 131) nos ajuda a compreender que, ao construir o PPP, as instituições de ensino que se pautam numa perspectiva histórico-cultural não buscam uniformidade, porém, diante da diversidade dos contextos, cada uma investirá em pautas comuns de pensamentos e ações em torno de objetivos e práticas escolares.

[...] possibilidade de uma negociação entre os profissionais da escola de uma pauta comum de pensamento e ação em torno de objetivos e práticas escolares. Essa pauta implica um mínimo de consenso em torno de assuntos como: as funções sociais da escola, expectativas quanto à formação dos alunos, os objetivos do ensino nesta escola, a função dos conteúdos, métodos e avaliação, as formas de gestão (Libâneo, 2002, p. 131).

Diferentemente do programa por competências, conforme podemos observar, Libâneo propõe para as escolas traçar um projeto que, entre outras questões, seja capaz de responder: quais as funções da escola? Para que serve a escola? Quais as expectativas em relação à formação dos(as) estudantes? Quais são os objetivos de ensino? Para que se ensina? Qual a função dos conteúdos? Para que este ou aquele conhecimento? Para que os métodos? Para que serve essa ou aquela avaliação? Quais as formas de gestão dessa escola?

Diante desse contraste entre a proposta para o Ensino Médio em Santa Catarina dos trinta PPP que foram aqui analisados e as orientações da área da Didática, é certo afirmar que há divergências na origem. Enquanto a primeira ignora o aspecto da estrutura social e responsabiliza os sujeitos da relação pedagógica, a segunda busca compreender

as estruturas sociais, suas relações de poder e os sujeitos implicados nesse processo.

No tocante às etapas de produção e implantação curricular da proposta no estado de Santa Catarina nessas trintas escolas, podemos inferir que a construção coletiva do projeto político pedagógico ficou para segundo plano. Primeiro se iniciou um amplo processo de formação dos gestores escolares, equipe escolares, gestoras das gerências de educação e professores(as). Nesta etapa, foram construídos processos de formação em serviço, com avaliação, acompanhamento e retomadas dos trabalhos já realizados, que levaram a diversas produções de sentidos pelo pessoal envolvido. Para este programa, os(as) docentes e suas ações pedagógicas eram a possibilidade concreta de efetivá-lo, considerando que se constatou uma distância real entre o PPP da escola e as atividades práticas da sala de aula.

## Formação docente e projeto político pedagógico

Visando à continuidade do programa, criou-se uma estrutura, tanto de produção de material como de uma rede de apoio pedagógica e administrativa, para que as professoras e os professores percebessem o caminho a ser trilhado com os(as) seus(suas) estudantes, sem nenhum alinhamento com o PPP das escolas, mas, com o currículo e os princípios do programa. Os(as) gestores(as) assumiram um papel fundamental, como formadores(as) e constituidores(as) de um processo de formação na escola, em que o trabalho se justificava por uma ênfase na formação por meio de práticas que privilegiavam as metodologias ativas integradoras através de “homologias de processos”<sup>1</sup>.

A formação das professoras e dos professores os levou a uma prática que materializasse as propostas do programa, distanciando-se da problematização e da reflexão do fazer-saber. Ao receber uma proposta pronta, eles e elas se encontravam em uma contexto que dificultava o exercício crítico, que poderia levá-los (as) a serem exigentes, coerentes, no “exercício da sua profissão, entendendo-a na sua totalidade”(Freire, 2008, p. 110).

A partir dos registros de acompanhamento, em diferentes momentos do cotidiano escolar, durante as formações e nas reuniões pedagógicas, ficou subentendido que, apesar das resistências, existia uma adesão (ou suposta adesão) à proposta pronta, além do direcionamento dado pelo(a) coordenador (a) do programa tanto na escola, como nos órgãos centrais, deixando a indicação de que a escola não teria condições de construir sua matriz curricular. Com isso, o seu PPP necessitaria ser revisitado e alterado para ser capaz de responder à matriz apresentada pelo programa. Os espaços de autonomia foram se construindo no jogo de poder entre a escola e os órgãos reguladores. O PPP é o instrumento que possibilita a escola e sua comunidade definirem suas intencionalidades, propósitos, metas, sonhos... Mas, ela tem o seu direito inalienável de projetar e sonhar garantido?

Os argumentos apresentados para o caráter intervencionista dos órgãos reguladores sobre a instituição escolar e sua comunidade são apenas enunciados constativos, porém

<sup>1</sup> Princípio de gestão democrático, chama-se também de isomorfismo, são adaptações necessárias. Trata-se de “um processo que propõe aproximar os discursos e valores da educação ou de uma rede ou escola das ações e metodologias desenvolvidas em seus processos formativos, também alinhados com o currículo. O termo foi cunhado pelo pedagogo estadunidense Donald Schön, no fim dos anos 90. Ele reconhece o(a) docente como autor(a) dos processos de ensino e aprendizagem que, a partir de suas experiências, conhecimentos e contextos, elabora novas experiências com os(as) estudantes”. (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2021, s/p)

não tocam na gênese do problema. Compartilhamos uma de suas justificativas a seguir:

Sintomas da crise de sentido do ensino médio, o Brasil acumula uma enorme dívida de aprendizagem, que combina altas taxas de abandono no ensino médio com baixo rendimento daqueles que o concluem. Dos jovens brasileiros que finalizaram o ensino médio em 2014, apenas 27,2% tiveram desempenho acima do adequado em língua portuguesa e 9,3% em matemática. Já a taxa de abandono do ensino médio, em 2015, nas redes públicas, foi de 7,8% no Brasil. E de 8,7% na rede pública de Santa Catarina. Dados MEC/INEP 2015 (Santa Catarina, 2017, p. 11).

A justificativa apresentada indica a escola, seu corpo gestor, pedagógico e docente, assim como sua comunidade, como os responsáveis pelo fracasso escolar, desconsiderando a realidade social, jurídica, midiática, econômica e política da sociedade brasileira, estruturada pelas relações de poder, racismo, preconceitos, violências contra pobres, mulheres, negros, imigrantes, indígenas, deficientes e LGBTQIAPN+, que excluem jovens pobres, trabalhadores, filhos e filhas de trabalhadores, retirando-os da escola. Questionamos os sentidos e significados da escola definidos por justificativas como a são apresentadas anteriormente, que até hoje estão repercutindo nas escolas e em seus projetos, através de políticas neoliberais, que transformam a educação e a escola, para perpetuar o interesse de uma minoria espoliadora dos direitos e da cultura de um povo para a manutenção do sistema capitalista.

São argumentos semelhantes a esses, apenas constativos e acrílicos, que servem para garantir a implementação das políticas neoliberais, a face mais perversa, cruel e aperfeiçoada do sistema político-econômico e social da aldeia global (BAZZO, 2020), que se contrapõem à construção de uma proposta de educação na perspectiva humanizadora, que para Freire (2008, p. 99) “só poderia acontecer pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social e ideológica, pois sua concretização é sempre processo, e sempre devir”.

No horizonte da construção de uma gestão democrática que passa pela ação e reflexão, na busca por constituir sujeitos e identidades, como constituintes inseparáveis da práxis, enquanto portadores das dimensões física, cognitiva, afetiva, social, ética, estética, situadas em contextos socioculturais, históricos e institucionais (Freire, 1979; Libâneo, 2002; e Veiga, 1996), o projeto de escola há de atender aos anseios e às demandas da comunidade e de cada um(a) que a constitui, observando seus sonhos, suas utopias, suas necessidades, suas memórias afetivas, seus conhecimentos de mundo, com o mundo e para um mundo que se pretende mudar, sobretudo porque ele, atualmente, está a gerar muitas dores, muitas desigualdades, muito ódio, muitas mortes e com alvos certos: os corpos dos pobres, negros, indígenas, mulheres, grupo LBTTQIAPN+.

Neste sentido, a formação docente precisa tomar assento no território escolar, efetivando-se por meio de ações criadas de dentro para fora, ou seja, o protagonismo da construção de espaços para fomentar as melhorias de ensino e aprendizagem e implementá-las é dos sujeitos que compõem a comunidade escolar. Portanto, cabe à comunidade convidar seus interlocutores, não o contrário. Mas, o direito inalienável à educação como um bem social da comunidade está sendo garantido? Quem poderá garanti-lo? Como?

## Educador(a) social e projeto político pedagógico

Diante do que estava em curso nas trinta escolas do Ensino Médio no estado de Santa Catarina, podemos afirmar que os processos criativos didático-pedagógicos das professoras e dos professores estavam em conflito com uma proposta pedagógica alinhada com o desenvolvimento da educação integral empresarial, descolando o compromisso do(a) professor(a) como trabalhador(a) e educador(a) social com o PPP da escola.

Primeiro, porque, de acordo com Freire (1979, p. 24), o trabalhador(a) social aprende dialeticamente a:

Ad-mirar, olhar por dentro, separar para voltar a olhar o todo-ad-mirado, que é um ir para o todo, um voltar para suas partes, o que significa separá-las, são operações que só se dividem pela necessidade que o espírito tem de abstrair para alcançar o concreto”. Segundo, porque, o papel do(a) trabalhador(a) e educador(a) social se dá no processo de mudança, ou seja, ele ou ela assume para si o compromisso dessa mudança. Ele ou Ela decide! Freire afirma inclusive que esse compromisso social “só tem sentido quando está relacionado com a decisão de quem o assume.

Desse modo, é plausível reconhecer que havia também resistência nesse processo. Portanto, difícil para parte dos(as) profissionais da educação se vincular a um projeto cujo “compromisso” acrítico estava a serviço do fortalecimento de um projeto neoliberal em curso, vinculado a organismos internacionais que defendem “todos pela educação” e implementam uma proposta pressupondo o(a) professor (a) não saber planejar suas aulas – ou se sabe não o faz; que criam um caderno de planejamento, apresentam as orientações para plano de aulas (OPA), indicando ao corpo docente os caminhos para suas aulas fundamentados nos princípios da proposta pedagógica, baseada nas competências para o século 21 e desvinculada do currículo proposto pela escola vivida, vivente, viva, do cotidiano, em curso em seu PPP.

Um ponto em consonância se apresenta importante: o tempo para planejamento. Ficou evidenciado que tanto para implementar uma proposta impositiva ou uma proposta democrática de educação é necessário que os coletivos escolares possam planejar suas ações. Porém, questionamos a forma como este planejamento é organizado, com direcionamento externo, para que o PPP do programa tenha ressonância nas práticas docentes. Queremos destacar que um dos pontos exigidos pelo programa era o tempo para planejamento e estudo, garantido dentro da carga horária do(a) professor(a), que contava como aula no seu plano de trabalho individual.

Dois momentos distintos aconteciam: semanalmente, um com o conjunto de professores(as) e gestores(as) e outro, organizado por área de atuação, somente entre os professores e as professoras. Podemos afirmar, então, que a garantia do espaço-tempo para estudar e refletir a proposta em curso, estava firmada, porém um dos encontros era organizado pela gestão, que intencionalmente direcionava as discussões para a pauta construída com o órgão regulador. E o outro encontro organizado era planejado pelos(as) próprios(as) professores(as) das respectivas áreas, que poderiam naqueles momentos de estudo e planejamento ressignificar o processo vivido pela comunidade escolar a partir da adesão ao EMIT e suas compreensões sobre a escola pública, a ação docente e as políticas públicas.

Há, porém, pelo menos, duas questões a serem efetivadas: primeira, por quais razões a garantia de tempos e espaços para refletir, cotidianamente, o projeto de escola não se torna uma política pública e permanece à mercê de política de governo e atrelada a pacotes empresariais? Se entendemos que somos seres históricos e culturais e nos forjamos em contextos de linguagem, de produção de discursos, o que efetivamente acontecia nos encontros em que somente se reunia o corpo docente, ainda que dividido por área do conhecimento?

Diante dessa percepção, ratificamos a “pedagogia da autonomia” (Freire, 1996a) e a necessidade de assegurar por parte das políticas públicas que os projetos pedagógicos sejam o lugar da possibilidade de materialização da rigorosidade metódica, da pesquisa, do respeito aos saberes dos(as) educandos(as), da criticidade, da estética e da ética, da corporificação das palavras pelo exemplo, do risco, da aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, da reflexão crítica sobre a prática, do reconhecimento e da assunção da identidade cultural, da consciência do inacabamento, do reconhecimento de ser condicionado, do respeito à autonomia do ser do(a) educando(a), do bom senso, da humildade, da tolerância e luta em defesa dos direitos dos(as) educadores(as), da apreensão da realidade, da alegria e da esperança, da convicção de que a mudança é possível, da curiosidade, da segurança, competência profissional e generosidade, da compreensão que a educação é uma forma de intervenção no mundo, da liberdade e autoridade, da tomada consciente de decisões, de saber escutar, de reconhecer que a educação é ideológica, da disponibilidade para o diálogo e do querer bem aos educandos e às educandas. Sim, o projeto de escola haverá de ser esse lugar, espaço e território onde as trajetórias, as viagens e os percursos sejam autobiografias, nossas vidas, identidades e criações de documentos, discursos, textos que nos vinculem em relações de poder promotoras de vida e bem-viver.

Frente a um processo de ensino, chamando a atenção para a importância e o lugar da autonomia e da autoria do professor(a), frente ao seu fazer pedagógico e à implementação do PPP, na perspectiva da práxis, podemos analisar os PPP das trinta escolas ora em análise de duas formas: uma que poderia questionar as propostas vindas de fora e fortalecer o coletivo, no sentido de resgatar o PPP da escola para se contrapor ao autoritarismo institucional. Outra uma resistência individual que se estabelece e se concretiza somente no espaço da sala de aula, negando as orientações. Na segunda possibilidade, a relação entre prática docente e projeto de escola como perspectiva dialógica de construção de uma gestão democrática perde força e abre espaço para o individualismo, que está presente na fundamentação das perspectivas neoliberais.

## **Papel social da escola, didática e projeto político pedagógico**

Percebemos que os(as) docentes, com suas marcas identitárias, históricas e de formação, podem aderir sem questionar ou refletir e questionar um projeto ou programa que adentra ao cotidiano escolar sem adentrar ao projeto da escola. Na perspectiva da reflexão, é fundamental compreender a função da escola a partir da realidade a qual a escola está inserida. Sforzi (2012, p. 469) define a instituição escolar como espaço de “socialização do conhecimento produzido historicamente e consolidado nos diversos conteúdos curriculares, cabendo ao professor o domínio desse conhecimento, bem como dos meios para torná-lo acessível aos estudantes”, expressando as formas de como se alcança tal propósito, que é



reforçada por Lück (2009, p. 94):

Qual o principal objetivo da escola? A resposta lógica a essa questão é a de que os alunos aprendam e tenham a oportunidade de desenvolver o seu potencial e as habilidades necessárias para que possam participar ativamente dos contextos sociais de que fazem parte, tanto aproveitando o seu acervo sociocultural e produtivo, como contribuindo para a sua expansão. Aprendizagem e formação dos alunos são, pois, o foco do trabalho escolar (Lück, 2009, p. 94).

Se cabe à escola criar as condições para a formação e a aprendizagem da comunidade escolar, conforme destacam as autoras (Lück, 2009; Sforzi, 2012), considerando que o processo desenvolvido nas trinta instituições do Ensino Médio no estado de Santa Catarina nos indica um distanciamento do PPP construído pela escola e o PPP em ação que se pretendia efetivar através do desenvolvimento das OPAS, vislumbramos a sua derrocada e a produção de narrativas cheirando a mofo de prontidão para culpabilizá-la.

Diante de um programa voltado para o século 21, leia-se para as políticas neoliberais, isto é, para formar o sujeito empreendedor de si mesmo, similar a uma empresa, ajusta-se o discurso, o currículo, o território, o que pode gerar na comunidade escolar um sentimento do desconhecido e do novo, um misto de insegurança e indignação. De qualquer modo, parece-nos que o “velho discurso” está vestindo uma roupa nova, e foi substituído por um novo texto:

O propósito da educação integral para o século 21 aqui apresentada não tem como finalidade última meramente melhorar o desempenho dos alunos nos testes de aprendizagem ou prepará-los para o mercado de trabalho. Apesar de considerar importante aferir evoluções no desempenho acadêmico e construir pontes mais seguras com o mundo do trabalho, o propósito primordial é formar os estudantes por inteiro, considerando todos os espaços e tempos curriculares como oportunidades para a construção de sua autonomia, dotando-os de competências cognitivas e socioemocionais que permitam o exercício pleno dessa autonomia, de modo que possam elaborar e concretizar seus projetos de vida, como pessoas em constante aprendizagem (Santa Catarina, 2017, p. 11).

Aos poucos, o discurso do sujeito inteiro, competente cognitiva e sócio emocionalmente e a escola como o lugar e tempo curricular para a construção da sua autonomia e ajudá-lo a elaborar e concretizar seus projetos de vida, ganhou força nas práticas docentes e nas práticas gestoras, exigindo um “comprometimento” da comunidade escolar com um projeto de escola que não foi gestado pelos desejos, necessidades ou sonhos do seu coletivo.

Comprometer-se significa, à luz de Freire (1979, p. 07), ser “capaz de agir e refletir”. Se para Freire, a pessoa que se compromete é alguém capaz de pensar e agir criticamente, isto é, superar um comportamento servil ou opressor, podemos nos perguntar: será que aquelas pessoas que aderiram ao programa estavam se comprometendo, estavam comprometidas? E se estavam, qual o seu compromisso? Para Freire, o comprometimento exige um pensar sobre si no mundo com os outros, ou seja, é preciso saber-se no mundo com os outros. Do contrário, para ele, “seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso” (Freire, 1979, p. 7).

É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. Quer dizer, é capaz

de intencionar sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar (Freire, 1979, p. 7).

O que podemos dizer é, diante dessa questão tão importante para a comunidade escolar, que as instituições implementaram o programa por terem aceito por “adesão”. Esse “compromisso” aliado à falta de uma profunda reflexão sobre os impactos que este tipo de currículo e prática docente e de gestão podem acarretar a longo prazo, leva à desqualificação da participação dos(as) profissionais da educação na construção de uma sociedade democrática cidadã.

O PPP haverá de ser o projeto que define coletivamente os anseios da escola e da comunidade. Infelizmente, com esta investigação, percebemos que o projeto de escola fica esquecido numa gaveta enquanto um outro PPP toma seu lugar e se efetiva nas práticas docentes. Como confrontar as duas realidades? Acreditamos que passa pela autonomia da escola, sua autoria, seu corpo docente e sua comunidade. Não deixando o vazio tomar conta do espaço da reflexão, que muitas vezes fica diluído nas diversas práticas em cada sala de aula.

[...] o papel da escola, facilmente reconhecido e indicado por todos. A sua realização, porém, apenas se dá na medida em que todos e cada um dos profissionais que atuam na escola entendam e assumam esse papel como seu. Afinal, uma escola é uma organização social constituída e feita por pessoas. Esse processo, por certo, por sua complexidade, dinâmica e abrangência, demanda uma gestão específica que envolve a articulação entre concepções, estratégias, métodos e conteúdos, assim como demanda esforços, recursos e ações, com foco nos resultados pretendidos. Esse processo de articulação representa a gestão pedagógica (Lück, 2009, p. 94).

No nosso entendimento, a gestão pedagógica acontece tanto na sala de aula quanto no espaço da gestão escolar, construindo um compromisso coletivo. Por sua vez, o PPP é o documento que possibilita essa articulação e pode garantir que a gestão pedagógica aconteça de forma a viabilizar a formação, os processos de socialização, o ensino e a aprendizagem. Com isso, ele pode garantir:

[...] um sistema de gestão e organização voltado para a participação nas decisões e construção coletiva de práticas docentes. A participação coletiva é uma exigência ligada à própria natureza da ação pedagógica. É daí que nasce a proposta educacional ou o projeto pedagógico da escola (Libâneo, 2002, p. 41).

Durante o processo de construção do PPP, como práticas pedagógicas que ultrapassam os muros da sala de aula e da escola também, a Didática pode contribuir como espaço articulador da profissão docente para mobilizar as discussões e levantar as questões inerentes ao fazer-saber da comunidade escolar e das práticas pedagógicas, respondendo às perguntas que ecoam no contexto escolar em conjunto com outras áreas do conhecimento.

Como ensinar para crianças, jovens adolescentes e pessoas adultas que habitam as escolas públicas estaduais de SC em suas diversas configurações, do litoral ao extremo oeste, que se constituem, dependendo do lugar, do tempo histórico e de seus marcadores identitários como classe social, gênero, orientação sexual, raça/etnia, religião, língua/variação linguística? Como a área e a disciplina de Didática, oferecida nos cursos de formação de professores, por exemplo, podem contribuir para efetivá-los? Como cada situação é sempre única, Libâneo (2012) contribui para a elucidação da questão:

Como mediação escolar dos objetivos e conteúdos de ensino, a didática investiga as condições e formas que vigoram ensino e, ao mesmo tempo, os fatores reais (sociais, políticos, culturais, psico sociais) condicionantes das relações entre docência e aprendizagem [...] O processo didático de transmissão/assimilação de conhecimentos, habilidades e valores tem como culminância o desenvolvimento das capacidades dos alunos, de modo que assimile ativa e independentemente os conhecimentos sistematizados. (LIBÂNEO, 2012, p. 41).

Com o entendimento acerca da Didática a partir da perspectiva teórica de Libâneo, reforçamos a tese de que o PPP tem papel central na culminância do desenvolvimento integral dos(as) estudantes e é sabido que os(as) professores(as) desejam planejar aulas criativas, autênticas, ensinar e garantir a aprendizagem. As experiências que vivenciamos, nas mais diversas situações de ensino e realidades escolares, demonstram que os professores e as professoras enfrentam diversos desafios para planejar suas aulas com possibilidades mínimas de efetivá-las e com isso garantir o ensino e a aprendizagem. O que falta às comunidades escolares realmente para efetivar seus os projetos de escola?

Frente aos desafios do cotidiano escolar, Libâneo (2002, p. 42) compreende que o saber-fazer, o planejamento, o manejo de classe, a capacidade de segurar uma sala de aula, de proporcionar estímulos variados aos estudantes e diferentes formas de trabalho criativo são competências que precisam ser aprendidas, e de alguma forma, ensinadas. Considerando a afirmação de Libâneo, ressaltamos um dos posicionamentos de Galeffi (2017, p. 106), ao problematizar as formas de ensinar nos cursos de formação de professores: “os educadores estão sendo formados como se vivêssemos ainda no século da ilustração, das luzes da razão”. Isto é, estudantes e professores(as) descolados(as) de seus contextos e situações de vida social, distanciados(as) da sua história de vida, dos seus antepassados, como se a escola se fechasse nela mesma, embora ela seja uma das responsáveis pela formação de quadro de trabalhadores(as) para o mundo da vida. No contexto atual, sem trabalho e perspectiva de projetos de vida, que sobrevivam os melhores, pois, na sociedade capitalista, tudo, incluindo a morte, se transforma em mercadoria e há quem se enriqueça com a dor alheia.

Ainda Galeffi (2017, p. 106) nos provoca ao afirmar: “A sociedade ainda não conhece o educador do século XXI porque ele tem que ser construído”. Neste aspecto, consideramos o papel da comunidade escolar como fundamental, sendo ela a articuladora dos processos que envolvem a escola, principalmente referente à dimensão pedagógica, tendo convicção que é um processo que demanda reflexão crítica e um trabalho de planejamento que requer pensar em “outro papel do educador, que agora se inscreve em uma rede de aprendizagem colaborativa, com a intenção de encontrar a melhor mediação aprendente para cada singularidade” (Galeffi, 2017, p.107).

Ao traçar esse papel a partir do entendimento do(a) educador(a) como sendo o(a) trabalhador(a) social (Freire, 1979), o coletivo perceberá a urgência de problematizar escolhas e propostas externas de qualquer natureza. Cremos que as instituições terão condições de perceberem em âmbito colegiado a força do coletivo. Quais políticas públicas são desenhadas para garantir a sociabilidade da força de trabalho capazes de produzir um impulsionamento da “criatividade inovadora” dos coletivos na busca da práxis? Eis a máxima, quando estamos reunidos coletivamente: “Temos que mudar, mas precisamos saber como fazer essa mudança” (Libâneo, 2002a, p. 42).

Ao se perceber o distanciamento existente entre o PPP e as práticas docentes na maioria das escolas, acreditamos que os(as) docentes precisam ser provocados(as) a refletir sobre a importância de seu papel na efetivação do projeto da escola, diminuindo a distância entre o documento escrito e a prática docente, ao mesmo tempo se questionando acerca das propostas intervencionistas externas, que apagam suas identidades, sentimentos de pertença e autorias pedagógicas.

Do modo como o PPP está posto para a escola e sua comunidade pouco tem contribuído para que o(a) professor(a) organize seu planejamento articulado e conforme as ações didático-pedagógicas sistematizadas pelo coletivo, além de não ter percebido que o documento escrito pela escola (PPP) fundamenta e justifica sua prática, bem como promove a interação entre as diversas áreas do conhecimento e suas práticas de ensino, principalmente para o(a) estudante em formação. De acordo com Veiga (1998), existem vários caminhos para construção de um projeto de escola, uma vez que ele retrata o entendimento e o percurso possível trilhado em cada uma das unidades escolares. É por este motivo que estudar o papel da Didática na implementação do PPP torna-se um imperativo categórico.

Acreditamos, por isso, que a área da Didática pode ser o lócus de articulação e interlocução pedagógica para a promoção de encontros, debates e construções de situações de aprendizagem, socializações e percursos formativos entre todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar e que são os responsáveis pelo Projeto de Escola, assim como pode ser uma ação que ultrapasse a própria escola em uma articulação entre as instituições da educação básica e do ensino superior.

O trabalho na escola é um trabalho conjunto dos especialistas, dos professores, alunos e funcionários. Não se admite mais hoje em dia o trabalho isolado do professor na sala de aula. Por essa razão, cresce em importância o projeto pedagógico da escola. O projeto pedagógico estabelece objetivos comuns, intenções comuns, uma proposta curricular comum e práticas escolares também decididas coletivamente. Uma de suas contribuições é a de garantir uma unidade de ação dos profissionais da escola (Libâneo 2002a, p.132).

Os(as) professores(as), educadores(as) sociais, já passaram por vários tipos de escolas, desde a tradicional às progressistas, com sistemas seriados, ciclos, séries, anos, semestres, trimestres e tantas outras organizações, sendo desafiados(as) a construir o que José Carlos Libâneo propõe: um trabalho conjunto dos especialistas, ou seja, uma unidade nas ações da escola para garantir a sua função social definida em seu PPP. Trata-se, sem dúvida, de uma questão desafiadora, considerando que as mudanças, as pressões e os jogos de força na/da sociedade, impulsionada pelas tecnologias digitais da comunicação e da informação, as imposições do capital e das grandes corporações, nos levam até a duvidar sobre quais sujeitos o mundo espera e precisa que a escola ajude a formar e servir a quais interesses.

O resultado que a escola produz tem que ser diferente, compreendendo as relações de poder a que as pessoas estão expostas numa sociedade estruturada pelo racismo, machismo, misoginia, pobreza e todo tipo de exclusão e desigualdades sociais. Mas, qual poder tem a escola? Nesse contexto complexo e de tantas exigências, a área da Didática se apresenta como um lugar do pensamento crítico para as questões pedagógicas relacionadas ao fazer-saber da profissão docente. Ela se coloca à disposição

para contribuir com a construção de uma escola que queira se constituir como espaço de resistência, questionador do projeto social em curso (pessoas empreendedoras, empresas de si mesmas) e formadora de crianças, jovens e pessoas adultas pensantes, críticos e reflexivos, isto é, seres humanos que se negam a aceitar uma sociedade que concebe a fome, a miséria, a morte e a dor como formas de negócios, comércios e enriquecimentos.

O projeto significa construir possibilidades de presente e futuro. Planejamento político pedagógico que se constitui em processo permanente, diário, coletivo, ético, estético, coletivo, racional, consciente e sistematizado, construindo-se em identidade da escola e de sua comunidade. “Ainda que no discurso o PPP tenha um lugar nas práticas docentes, fica claro que existe um espaço em branco, um espaço a ser construído, o espaço entre as práticas docentes e o desejo do coletivo, suas intencionalidades” (Gadotti, 1994, s/p).

Nesta direção, Veiga (1996; 1998) e Libâneo (2002) nos fazem perceber que o PPP deve ser visto como uma permanente reflexão e discussão dos desafios da escola, tendo por base a construção de um processo democrático de decisões que visa superar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina burocrática no interior da escola. Portanto, ao valorizar a formulação coletiva do projeto pedagógico, como expressão de propósitos e práticas que se criam e se desenvolvem na escola e nas salas de aula, significa articular o currículo e a organização do trabalho escolar à formação docente e, sem dúvida, à área da Didática, como campo do conhecimento que, pela possibilidade de favorecimento de uma práxis transformadora da realidade educacional, apresenta um conjunto de teorias educacionais, as abordagens metodológicas, os fundamentos das teorias de currículo, de avaliação, de sujeitos, de aprendizagem, de educação, de sociedade entre outros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa, fundamentada na abordagem exploratória e qualitativa, analisamos os projetos políticos pedagógicos (PPP) de trinta escolas da rede estadual de ensino de Santa Catarina, que aderiram ao programa de educação integral em tempo integral (EMITI), em 2017, buscando refletir sobre os elementos que se evidenciam na prática docente e que contribuem para a implementação de uma gestão democrática do projeto de escola: currículo como carta de intenções de um grupo e sua ocupação em um dado território, que expressa poder, identidade e pertencimento; formação docente como imperativo categórico para a concretização do projeto de escola; papel docente como trabalhador social, educador social; papel social da escola como lócus coletivo do protagonismo e autoria da comunidade escolar e dos(as) professores(as) e a Didática como área de articulação e interlocução da profissão docente.

Os resultados preliminares apontam que, embora o PPP fosse um instrumento de mobilização da participação do coletivo na construção da gestão democrática e do seu currículo, o projeto materializado se mostrou distante do produzido, bem como está apartado do fazer-saber docente, dos processos de autoria e protagonismo. A partir desses resultados, pensamos que existem algumas possibilidades de construção de processos educativos em que as interlocuções podem contribuir para o planejamento de ensino nos

projetos de escola. Para tanto, acreditamos que a Didática pode oferecer o fundamento teórico e metodológico para a formação de professores.

Defendemos a Didática como área do conhecimento que, para além de um componente curricular da formação docente, se coloca à disposição como articuladora de processos e ações que mobilizam no interior da comunidade escolar a efetivação dos PPP, considerando o seu caráter teórico-prático da profissão docente. Portanto, a contribuição da Didática nos processos escolares, no nosso entendimento, pode ocorrer a partir da análise da prática docente e sua contribuição na configuração ou consolidação dos PPP por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão envolvendo instituições da educação básica e do ensino superior.

Para finalizar, pautados no pensamento freiriano, apontamos alguns caminhos para um projeto de escola transformador, afirmando que a abordagem teórica e metodológica aqui delineada, a nosso ver, sugere algumas possibilidades para entender que historicamente as questões epistemológicas e práticas precisam ser revisitadas ou atravessadas por diferentes olhares sobre a questão problematizadora em torno da construção dos PPP, sobretudo, porque, ao analisá-los, percebemos os tensionamentos e as relações de poder que atravessam os processos escolares, carregados de seus sentidos históricos e culturais.

## REFERÊNCIAS

ALVES, A. J. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Cad. de Pesquisa. São Paulo, 1991.

AMADO, J. A investigação em educação e seus paradigmas. In: **Manual de investigação qualitativa em educação**. Editora: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?isbn=989260878X>. Acessado em 17 de fevereiro de 2021.

BAZZO, J. L. S. **A didática na relação universidade-escola: alguns apontamentos sobre a formação docente**. In: SOUZA, A. B.; SOUTO-MAIOR, L. D., MARTINS FILHO, L. J., SOLIGO, M. G. Anos iniciais do ensino fundamental: estágio supervisionado e formação docente. Florianópolis, SC: Insular, 2020, p. 271-290.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017, que institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 12 de maio de 2021.

BRASIL. **Portaria nº 1.145**, de 10 de outubro de 2016, que institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral. Publicado em: 11/10/2016. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1-145-de-10-de-outubro-de-2016-22055471-22055471>. Acesso em: 02 de abril de 2021.

CARSPECKEN, P. F. **Pesquisa Qualitativa Crítica: conceitos básicos**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 395-424, maio/ago. 2011. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acessado em 20 de junho de 2021.

CANDAU, V. M. (Org.) **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANDAU, V. M. **A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação**: a busca da relevância. In: CANDAU, V. M. Didática (Org.). A didática em questão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 13-24.

\_\_\_\_\_. **Didática: revisitando uma trajetória**. In: CANDAU, V. M.; CRUZ, G. B.; FERNANDES, C. (Orgs.). Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 22-32.

CENTRO de referências em educação integral. **Homologia de processos**. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/glossario/homologia-de-processos/>. Acesso em: 04 de maio de 2021.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 9ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_, P. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1993.

\_\_\_\_\_, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996a.

\_\_\_\_\_, P. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 32ª ed. São Paulo: Cortez, 1996b - coleção questões de Nossa Época; v,13.

\_\_\_\_\_, P. **Pedagogia da esperança**: um encontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

GADOTTI, M. **Pressupostos do projeto pedagógico**. Cadernos Educação Básica - O projeto pedagógico da escola. Atualidades pedagógicas. MEC/FNUAP, 1994.

GALEFFI, D. **Didática filosófica mínima**: ética do fazer-aprender a pensar de modo próprio e apropriado como educar transdisciplinar. Salvador: Quarteto, 2017.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. José Carlos, ALVES, Nilda(orgs). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTA CATARINA. **Educação Integral no Ensino Médio**: 2 princípios de educação integral. Uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna, 2017. (Caderno 2)

SFORNI, M. S. **Formação de professores e os conhecimentos teóricos sobre docência**. In. LIBÂNEO, J. C., ALVES, N. (orgs). Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

\_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I. P. A. e RESENDE, L. G. (orgs.). **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

\_\_\_\_\_. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola** – uma construção possível. Campinas, SP: Papyrus, 1996.



# A imprensa paulista e a atuação do professorado público no final do século 19

Lidiany Cristina de Oliveira

*Doutora em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas e Professora titular da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG - Unidade Poços de Caldas*

## RESUMO

A primeira reforma da instrução pública paulista denominada, à época, de “a grande reforma”, foi abordada pela historiografia da educação como um projeto homogêneo, resultado do consenso entre uma elite intelectual e o Estado. Promulgada em 1892, pela Lei nº. 88, de 8 de setembro, tinha como finalidade ampliar o acesso à escolarização formal, num momento em que havia uma demanda pelo maior uso social da leitura e da escrita, dado o crescimento do mercado interno do país, o sufrágio universal e a necessidade de se consolidar os símbolos de uma República recém-proclamada. Logo após o 15 de Novembro, o professorado paulista, representado pelo Grêmio de professores da Escola Normal, colocava em pauta a necessidade de uma ampla reforma do ensino, fruto de discussões que vinham ocorrendo desde a última quadra do Império. Nesse contexto, obtiveram um amplo espaço nos jornais Diário Popular e Correio Paulistano para expor suas ideias a respeito de disciplinas, métodos de ensino e condições de trabalho. Esse texto tem como objetivo uma análise desses jornais, do ano de 1889 a 1891, para compreender as propostas dos professores paulistas e evidenciar que, distante de um projeto homogêneo, a reforma do ensino envolveu conflitos e disputas do professorado com outros grupos, num momento em que vários atores sociais compreendiam seu papel no campo da educação como fundamental para a consolidação do novo regime político.

**Palavras-chave:** imprensa paulista; professor; ensino; regime político.

## INTRODUÇÃO

Muitas das reformas foram restritas, pontuais, sem plano global, sem visão de conjunto, de recursos para a sua execução e sofrendo de falta de realismo. No geral, careciam de uma filosofia e de uma tradição pedagógica que as inspirassem e embasassem. Debates sobre educação nas primeiras décadas republicanas não eram prática usual. A consciência pedagógica estava limitada a um pequeno grupo de idealistas, de liberais-democratas, o que de resto ocorria em países de origem colonial (Marcílio, 2005, p. 129).

Pode-se afirmar que a primeira reforma da instrução pública



paulista denominada, à época, de “a grande reforma”, foi abordada pela historiografia da educação como um projeto homogêneo, resultado do consenso entre uma elite intelectual e o Estado.

Promulgada em 1892, pela Lei nº. 88 de 8 de setembro, a reforma tinha como finalidade ampliar o acesso à escolarização formal, num momento em que havia uma demanda pelo maior uso social da leitura e da escrita, dado o crescimento do mercado interno do país e a necessidade de se consolidar os símbolos de uma República recém-proclamada. Acrescido a esse fator, o sufrágio universal, adotado com a Constituição republicana de 14 de fevereiro de 1891, estabelecia a alfabetização como condição para o exercício do voto, o que concorreu para ampliar o papel marcadamente destinado à escola.<sup>1</sup> O modelo de escolas graduadas, o ensino simultâneo e método intuitivo se constituíram como importantes inovações naquele momento histórico.<sup>2</sup>

Concentrados nos debates que ocorreram em 1892, especialmente no Senado paulista e com a atenção voltada aos artigos publicados pelo professor normalista Gabriel Prestes no jornal *O Estado de São Paulo*, no qual expôs suas principais ideias para a reforma do ensino, a historiografia da educação defende a ideia de que a reforma se constituiu em um projeto distante da realidade da época, como elemento externo às relações sociais e desvinculado da prática política.<sup>3</sup>

No entanto, ao se retroceder num tempo de curta duração, essas concepções devem ser problematizadas. Uma análise centrada em 1891 é capaz de constatar que aquele ano concentrou uma riqueza de debates, especialmente na imprensa paulista. Os jornais, que desde o fim do Império passaram veicular toda discussão referente a uma ampla reforma da instrução pública em São Paulo, acabaram se tornando um espaço importante para a atuação dos professores públicos. Como fonte documental, oferecem um panorama das discussões travadas naquele momento. As notas e artigos apresentam visões de mundo e de educação do professorado, diferentes projetos para a reforma, além de oferecer indícios a respeito das disputas que foram travadas com outros grupos e sujeitos sociais sobre temas cruciais para a época, como a obrigatoriedade do ensino primário, o currículo a ser adotado, a organização burocrática, a representatividade política, entre outros.

## CORREIO PAULISTANO E DIÁRIO POPULAR

De acordo com Nelson Werneck Sodré (1999, p. 251), o advento da República levou a uma ampliação de jornais novos, muitos de vida efêmera, ao lado de outros que apareceram já ao final do Império e que sobreviviam da subvenção de partidos políticos, de combate ou de oposição ao regime monárquico, lutando por reformas.

O *Correio Paulistano* foi o primeiro jornal vespertino da província paulista, tendo surgido nos anos de 1884 (Boerher 1954, p. 106). Pode-se dizer que seguia uma política

<sup>1</sup> Este texto resulta da Tese de Doutorado intitulada *A reforma da instrução pública paulista de 1892: conflitos e disputas*, defendida em 2014 e financiada pela FAPESP.

<sup>2</sup> A respeito do método intuitivo e simultâneo, ver: Alves (2005), Valdemarim (2006).

<sup>3</sup> A respeito da historiografia a relativa à reforma paulista, ver: Reis Filho (1974), Degani (1973), Antunha (1967). Entre os autores que abordam os aspectos mais pontuais da reforma, contemplando a organização burocrática do sistema de ensino, as inspetorias de distrito, os grupos escolares, os anuários do ensino, as escolas isoladas estão: Nascimento (1980), Souza (1998), Marcilio (2005), Tavares (2004), Silva (1999), Paulo (2008) e Silva e Mate (2009), somente para citar alguns.

republicana, abolicionista e separatista. Um importante colaborador fora Aristides Lobo, que publicava uma coluna intitulada *Cartas do Rio*<sup>4</sup>. Fundado pelo Partido Republicano Paulista, tornou-se o seu órgão oficial no Império. Foi comprado por Leôncio de Carvalho em julho de 1874, adotando uma linha reformista. Já em 1887, defendia os conservadores. No ano de 1889, passou a exercer oposição aos liberais. O gerente à época era José Maria Lisboa. Nota-se ao ler suas páginas que o jornal partilhava, em grande medida, dos princípios defendidos pelos republicanos paulistas históricos aglutinados em torno do Partido Republicano Paulista.<sup>5</sup>

José Maria Lisboa abandonou a gerência do Correio Paulistano para fundar, juntamente com Américo de Campos, o Diário Popular. Este jornal passou a se alinhar ao pensamento de um grupo de dissidentes do PRP que passaram a disputar o poder no estado.

Segundo Cruz (2013), mergulhada nas transformações sociais do período, a cidade paulista estava agitada por novas formas de viver, de pensar e por projetos sociais, além de questionada pela emergência das linguagens de modernização e de projetos de contestação à sociedade burguesa. Para a autora, aquela cidade letrada, antes moldada nas tradições elitistas da Colônia, assumia novas formas. Assim, ao lado dos jornais diários de maior importância surgiram inúmeros periódicos, alguns de curta duração, outros sobrevivendo por um tempo maior.

Ao lado da afirmação dos jornais diários, que começam a aparecer a partir de meados do século – Correio Paulistano (1854), Diário de São Paulo (1865), A Província de São Paulo (1875), O Diário Popular (1884), A Plateia (1888) – de forma ainda embrionária, aparece uma grande e diversificada quantidade de periódicos. A imprensa diversifica-se, chegando ao público através de um grande número de publicações das mais variadas modalidades. A imprensa diária vivencia um momento importante de seu processo de afirmação. Tendo como exemplo mais bem sucedido O Estado de São Paulo, que de 4 mil exemplares em 1888 passa a uma tiragem diária de 35 mil exemplares por volta de 1913, os jornais diários, através da expansão de suas tiragens, acompanham o salto populacional da cidade (Cruz, 2013, p. 53).

As redações e os grupos de leitores ampliavam-se, passando a congregar, além da elite masculina dos políticos, doutores, literatos e outros grupos sociais, como imigrantes, mulheres cultas da elite, camadas intermediárias, professores, escrivães, além de alguns trabalhadores do mundo urbano (*ibid.*, p. 54).

## O PROFESSORADO PÚBLICO PAULISTA E SUA PARTICIPAÇÃO NA IMPRENSA

Pouquíssimo referendada na História da educação, a atuação do professorado público paulista foi marcante na transição do Império para a República. Logo após a proclamação, os professores se organizaram formando comissões para saudar o novo governo e para solicitar com urgência uma reforma da instrução pública no estado. O professor normalista Carlos de Escobar, um dos membros da comissão escolhida pelo professorado para representá-lo diante a Junta Governativa, ao lado dos professores Arthur

<sup>4</sup> Aristides Lobo foi Ministro do Interior no período do Governo Provisório federal e solicitou a sua destituição no cargo antes mesmo da demissão coletiva do ministério que ocorrera em 21 de janeiro de 1891.

<sup>5</sup> Já ao final do Império, houve uma cisão no interior do Partido Republicano Paulista, dividindo-o em republicanos paulistas históricos e dissidentes.

Breves, Pompeu Tomasini e Boa Nova dirigiu-se ao palácio do governo poucos dias após a proclamação do novo regime, conforme noticiou o *Correio Paulistano* (18 de novembro, 1889):

O Grêmio do Professorado [se] apresentou ao Governo Provisório da República, e pelo seu delegado, sr. Carlos Escobar, jurou em nome da Família da Pátria e da humanidade cumprir entusiasticamente o seu dever, estudando, ensinando e consolidando assim a República Federativa Brasileira. O sr. Prudente de Moraes saudou a mocidade brasileira representada pelos professores públicos.

Poucos dias após, outra comissão formada estritamente de professoras teve atitude semelhante e, num discurso proferido ao Governo Provisório, as normalistas Guilhermina Weltermer, Galdina Amália Lopes, Olímpia Amélia da Silva e P. Pettit ressaltaram a importância de que fossem construídos edifícios apropriados e em número suficiente para as escolas primárias e que se instituisse a equiparação de direitos e deveres entre os professores das diferentes categorias. Mais além, o papel social da mulher no novo regime político era reclamado pelas professoras.

Deixemos a vós os grandes empreendimentos: da vossa sabedoria depende achar os meios para arrancar a mulher brasileira ao acanhado molde em que até hoje está vazada a existência dela. Quiçá não haverá empreendimento mais urgente senão este, que deve mudar a posição social da cidadã, aumentando seu bem estar material e moral [...]. Ansiosas de caminhar por novos trilhos e guiadas por vossos acenos, vos saudamos em fraternal abraço e damos um viva à República (*Correio Paulistano*, 29 de novembro de 1889).

Embora o grande debate sobre a reforma do ensino se concentrasse em 1891, já nos meses finais de 1889 foram publicados vários escritos por professores nos jornais a respeito da instrução pública.<sup>6</sup> Os textos ora estão voltados à questão da obrigatoriedade, ora expressam críticas à postura do governo quanto as condições de trabalho do professor. A necessidade de se tornar o ensino obrigatório dividiu a classe. Alguns positivistas chamados ortodoxos, seguidores do Apostolado Positivista, a exemplo do professor José Feliciano, eram veementemente contrários à obrigatoriedade no ensino primário, ao passo que a maioria do professorado se manifestava a favor.

Arthur Breves, eleito deputado à Assembleia Constituinte e representando o interesse dos professores, teve um papel preponderante em toda a discussão sobre a reforma. Às vésperas do Quinze de Novembro havia exposto a necessidade de se tornar o ensino obrigatório em carta constitucional, bem como defendera o fim do ensino religioso nas escolas da Província:

O ensino obrigatório é o único meio de tirar o professor dessa dependência em que está para com os alunos, dependência que o avilta, que o induz a um adulator [...]. Cada chefe de família deve compreender que a sua indiferença para com a instrução popular está cavando a ruína de seus filhos [F...]. A secularização do ensino é uma das reformas mais urgentes, que já não está em prática certamente por causa desta mania de nossos legisladores, de adiar as questões (*Diário Popular*, 3 de outubro de 1889).

Para Breves, a instrução pública não podia estar separada da política, pois era

<sup>6</sup> *Diário Popular*, 9 de agosto de 1890 (*Aumento de ordenado, por Carlos de Escobar*); *Diário Popular*, 13 de agosto de 1890 (*O operário, por Arthur Breves*); *Diário Popular*, 11 de outubro de 1890 (*A grande questão, por Carlos de Escobar*); *Diário Popular*, 10 de dezembro de 1890 (*A instrução pública: minha escola, por José Feliciano*); *Diário Popular*, 14 de janeiro de 1891 (*A reforma da Instrução Pública, por Arthur Breves*); *Correio Paulistano*, 15 de fevereiro de 1891 (*Reforma da instrução pública, por Côrte Brilho*); *A Província de São Paulo*, 1 de fevereiro de 1889 (*Por amor à instrução, por Rangel Pestana*). A listagem é extensa, somente para citar alguns.

o caminho para melhorar o “caráter nacional” do país, uma vez que sua disseminação entre a população garantiria a independência do voto. Seu pensamento remetia às ideias defendidas pelos propagandistas da República, como Silva Jardim e Lopes Trovão, que viam no novo regime o ingresso do povo na política (Carone, 2006, p. 11).

Quando Jorge Tibiriçá foi nomeado pelo Marechal Deodoro para governo de São Paulo, parte do professorado estava reunido na capital devido às férias escolares. Os jornais noticiaram que houve algumas reuniões nas quais se planejou enviar ao governador uma proposta para a reforma do ensino. A estratégia de ação consistia em fazer com que a reforma fosse instituída por meio de decreto. Como isto não ocorreu, os professores procuraram atuar na esfera do Legislativo:

Supõe-se que o dr. Governador não decretará a reforma. É possível que isso se dê. O Parlamento do Estado terá então de fazê-la e sujeitá-la à sanção do poder competente [...]. Mas dado que assim tenha de ser, os professores deverão ficar de braços cruzados esperando uma reforma feita pelo parlamento exclusivamente, sem a intenção ao menos indireta daqueles a quem não se pode negar a competência para este mister? Se tivermos a felicidade de ver no Parlamento um representante da nossa classe, esse será o nosso órgão, que transmitirá com fidelidade ao poder legislativo os nossos interesses e necessidades para reformar a instrução primária. [...]. Precisamos da ideia de todos, calma e prudentemente refletidas porque não podemos deixar de colaborar nessa grande obra, da qual somos duplamente responsáveis (Correio Paulistano, 15 de fevereiro de 1891).

Deste modo, Arthur Breves e Gabriel Prestes foram eleitos pelos professores como candidatos à Assembleia Constituinte.

Segundo Carvalho (2011, p. 12), embora proclamada sem a iniciativa popular, a República acabou por despertar certo entusiasmo em algumas camadas sociais quanto às novas possibilidades de atuação. Pode-se dizer que as expectativas de uma maior participação política também se fizeram sentir entre o professorado. Os jornais expressavam em variadas notas e artigos a visão corrente de professores e professoras, fossem da capital ou do interior, a despeito de suas distintas concepções de educação: de um Império que relegou a instrução popular a segundo plano e a de um regime sem realizações no campo da educação, visto como retrógrado, corrupto, opressor e que representava o velho, o atraso em contraste com uma República democrática, patriótica, que por meio da instrução pública levaria o povo a se autogovernar.

Imitamos os países mais adiantados e ao eco do brado: Viva a República – corramos pressurosos a anular a reforma atual, opressiva, corrupta, legada pelo regime metafísico [...] (Cardoso Franco, Diário Popular, 8 de março de 1890).

Das ruínas da extinta monarquia brasileira, ergue-se uma nova forma de governo conforme os destinos da humanidade – a democrática (Luiz Cardoso, Diário Popular, 8 de março de 1890).

Não existe, portanto, nos nossos homens a indiferença do tempo do Império. Confiamos no patriotismo de Jorge Tibiriçá para não deixarmos de acreditar que o ilustre governador do estado, espírito culto e profundamente observador, cidadão que conhece de perto os países intelectualmente mais adiantados da Europa, dote o Estado de São Paulo com uma reforma do ensino que será suficiente para fazer a glória da sua administração” (Tancredo do Amaral, Diário Popular, 14 de fevereiro de 1891).

Desconsiderando muitas experiências herdadas do Império no campo da educação, a imprensa republicana do período votava fortes críticas à Monarquia. A explicação para

as percepções negativas sobre o Império por parte de muitos contemporâneos da época, Segundo Mello (2009), atribuindo a este o sinônimo de atraso, sofriam o reflexo da forte atuação da propaganda republicana, não somente em seu sentido estrito em comícios, mas na disseminação de teorias científicas que a partir dos anos 1870 passaram a vigorar no Brasil e que carregavam consigo uma profunda mudança que tendia a dar certo conteúdo histórico à noção de progresso. As teorias científicas deste período, a multiplicação de jornais independentes, uma intensa produção teórica em livros, na literatura, nos desfiles carnavalescos, panfletos, bem como as intensas campanhas abolicionistas e a propaganda republicana, além da luta pela secularização do Estado, acabaram por associar a ideia de república à de democracia.

O professorado paulista, na esteira das expectativas que surgiam quanto ao novo regime político, naquele ano de 1889, passava a defender que a instrução popular fosse disseminada para todas as classes e conclamavam outros professores a se posicionarem e a elaborarem artigos expondo suas visões, suas críticas, exigindo melhorias em suas condições de trabalho.

Cumpra, pois, que os professores saiam desta indiferença em questão e cuidem da defesa de uma causa que é de todos: dos pais, dos professores, dos partidos [...]. (Sem assinatura, Diário Popular, 6 de novembro de 1889).

Em suma, somos da opinião que o professorado, dentro dos limites, deve clamar em massa pelo levantamento da classe, mas que também deve mostrar ao público que trabalha com afinco pela instrução do povo. (Tancredo do Amaral, Diário Popular, 8 de março de 1890).

Outros, mais assertivos, retomavam o tema dos baixos salários e exigiam do governo republicano o que fora prometido nos tempos de propaganda:

As posições são reservadas para os afilhados e marombistas. Não admira, pois que o professor público continue a ser um necessitado [...]. Mas o professor público não pode morar em cortiço, calçar tamancos, vestir algodão e comer só feijoada. O homem que estuda não pode ser indiferente aos encantos da civilização. (Carlos de Escobar, Diário Popular, 9 de agosto de 1890).

Ao Dr. Américo Brasiliense: D.D. Governador do Estado

Continuamos hoje a nossa reclamação em prol do professorado cujos míseros vencimentos v. exa. não se dignou ainda a aumentar, muito embora já tivesse elevado o das diversas repartições do Estado. Não vos importa estar funcionando o Congresso, porque este nada fará nesse sentido este ano e, com certeza aprovará o vosso ato porque além de justíssimo, é o pagamento de uma dívida contraída no dia em que beneficiastes as outras classes de funcionários." (Muitos professores, Diário popular, 7 de junho de 1891).

Os professores chegaram a sugerir um decreto no qual o artigo 1º elevava em 50% seus vencimentos, além de determinar que o Estado fornecesse edifícios apropriados para as escolas públicas (Diário Popular, 7 de junho de 1891). A demanda foi em parte aceita, pois Américo Brasiliense expediu um decreto aumentando o salário do professorado no mês de junho de 1891, publicado no Diário Popular 11 de junho de 1891. Em setembro daquele ano, os professores passaram a acompanhar *pari passu* o debate travado na Câmara dos deputados sobre o projeto que reformava a instrução pública.

Desde que a reforma da Escola Normal da Capital foi confiada ao médico e educador Caetano de Campos, os professores já vinham se afirmando enquanto categoria

profissional. Num momento em que a escolarização das massas passava a ser valorizada socialmente, adquiriram certo prestígio, se sentindo tão responsáveis pela educação quanto o Governo. Organizados em torno do Grêmio da Escola Normal, passaram a compreender seu ofício como uma “missão”. Embora não se saiba precisar quantos membros compunham a agremiação nesse período, não seria incorreto sugerir que pudessem ser representativos dos anseios da maior parte dos professores. Vários relatórios de inspetores, professores e diretores enviados ao Diretor Geral da Instrução Pública no período atestam certa afinidade entre as concepções dos professores da Capital e as dos professores de diversos municípios do interior do estado, especialmente àquelas voltadas a uma melhor organização de seu trabalho, salários, entre outras.<sup>7</sup>

No entanto, algumas divergências internas se fizeram sentir quando, logo no início de 1891, em 5 de janeiro, o Grêmio encaminhou um documento denominado *Plano de Ensino* a Jorge Tibiriçá. O texto, constando de dezenove páginas, foi enviado à futura comissão de Instrução Pública.<sup>8</sup>

O Plano de Ensino gerou polêmica na imprensa, desencadeando a publicação de diversos artigos, muitos, extensos, representando o posicionamento de vários professores e que acabaram, ao final, por dividir o espaço com as disputas interior do PRP em relação às candidaturas para a composição da Assembleia Constituinte e com todo o debate travado em torno da nomeação de Américo Brasiliense para o governo de São Paulo.

Logo após a publicação do documento no Diário Popular, o professor José Feliciano, por exemplo, apresentou um plano de ensino paralelo ao do Grêmio, completamente diferente das propostas contidas naquele. Lançando uma série de artigos intitulados *Instrução pública – a obrigatoriedade do ensino*, defendia que era urgente e necessária uma reforma da instrução pública, dadas as péssimas condições em que esta se encontrava; no entanto, a obrigatoriedade se constituiria em um perigo que ameaçava a liberdade espiritual e o governo não deveria jamais intervir naquele domínio (Diário Popular, 12 de dezembro de 1890). Em sua visão, os limites de ação do governo estavam circunscritos ao domínio temporal e, para melhor desenvolver este ofício, deveria deixar a reorganização das opiniões e dos costumes à livre concorrência das doutrinas capazes de realizá-las. Para que o Estado ou Governo obrigasse os cidadãos a se instruírem segundo certo sistema ou doutrina, era antes necessário provar que tal sistema ou doutrina fossem os únicos capazes de produzir bons cidadãos. Caberia, outrossim, ao pai ou mãe de família fornecer ao seu filho a instrução que melhor lhe aprovesse. Feliciano rebatia fortemente um dos argumentos defendidos pelos partidários da obrigatoriedade: o de que, uma vez que a ignorância era a fonte causadora de todos os vícios e crimes, o ensino obrigatório contribuiria para reduzi-los, pois tornava o indivíduo esclarecido e mais consciente de suas ações. Um excerto do artigo do professor Alfredo Amaral, publicado no Diário Popular em 14 de fevereiro de 1891, expressava esta visão compartilhada por parte do professorado paulista, uma vez que reformar o ensino e torná-lo obrigatório consistiria em estabelecer as bases de um edifício intelectual do povo para reformar os seus costumes: “Que se

<sup>7</sup> Segundo as informações encontradas em Oliveira (1932, p. 40), as primeiras tentativas de organizar um grêmio de professores ocorreram em 1889, a partir da iniciativa de Gabriel Prestes e de Carlos de Escobar. A respeito da confluência de interesses mais gerais entre os professores, ver, por exemplo: Relatórios de 1890-1896. Ordem 4931.

<sup>8</sup> Correio Paulistano, 9 de janeiro de 1891 e Diário Popular, 8 de janeiro de 1891, respectivamente. O Correio indicou que o Plano de Ensino do Grêmio já tinha sido publicado anteriormente e que reproduzia a notícia. Não foi encontrada a nota anterior. Este documento foi publicado na íntegra pela autora. Ver: Godoi (2013, p. 345-356).

devolva a instrução em larga escala e talvez não seja utopia a eliminação dos cárceres e dos códigos, porque os crimes são filhos da ociosidade e da ignorância”, afirmava o professor, ao que José Feliciano rebatia: “consultem-se as estatísticas e veja-se em geral os maiores perversos são gente lida e às vezes perleúda em várias letras” (Diário Popular, 12 de dezembro de 1890).

Os jornais evidenciam que a maior parte dos professores apoiava as ideias do Grêmio, mas acreditavam que o Plano continha ambiguidades e algumas contradições que necessitavam ser reparadas.<sup>9</sup> O professor Tancredo do Amaral oferece um breve relato dos debates daquele momento:

Trata-se de reformar o ensino público no estado de São Paulo [...]. Diversos artigos têm aparecido na imprensa da capital e de localidades do interior, acoroçoando tal ideia e aplaudindo os bons intuitos do governo nesse sentido. Alguns colegas têm se limitado a agitar a questão, a mostrar a necessidade de transformação nesse ramo do serviço público tão importante, apresentando algumas ideias aproveitáveis aconselhadas pela experiência do magistério e pelos modernos preceitos do ensino. Outros, têm ido além, aventando ideias filosóficas e procurando amoldar o ensino aos preceitos do sistema comtista (Diário Popular, 11 de fevereiro de 1891).

Defensor da obrigatoriedade escolar do ensino no nível primário, Amaral referia-se ao posicionamento de José Feliciano, que a seu ver estava “perniciosamente influenciado pela ortodoxia das doutrinas de Comte, procurou bater o ensino obrigatório, uma das condições das bases do projeto apresentado pelos professores que constituíram a comissão nomeada pelo dr. Jorge Tibiriçá.” (*ibid.*).

Pode-se dizer que os pontos de conflito entre o professorado se concentraram principalmente na questão da obrigatoriedade, na municipalização do ensino, em sua fiscalização (se seria feita por professores indicados pelo governo estritamente ou se contaria com a atuação das câmaras municipais), no valor dos vencimentos e como ficariam organizadas as categorias (normalistas, professores não diplomados), na organização das escolas e no conteúdo de ensino, na liberdade de exposição e de método e na questão dos edifícios escolares, entre outros temas.

O projeto para a reforma do ensino, chamado de Projeto nº. 41, foi elaborado a partir do Plano de Ensino do Grêmio, sofrendo algumas alterações, de acordo com as notas e sugestões dos professores publicadas nos jornais. Apresentado para debate na Câmara de Deputados no mês de setembro, por Arthur Breves, teve sua discussão adiada por várias vezes naquele ano. No cenário nacional, se tentava encontrar uma solução para a questão da dívida externa e do encilhamento. O Congresso Federal foi fechado após o golpe de Estado do Marechal Deodoro, seguido de sua deposição, e, conseqüentemente, da renúncia Américo Brasiliense da presidência do Estado de São Paulo. Deodoro da Fonseca perpetrou o Golpe de Estado em 3 de novembro de 1891, dissolvendo o Congresso e Américo Brasiliense, nomeado por ele para governador de São Paulo sofreu forte oposição no estado após a renúncia do marechal, sendo obrigado a deixar o governo nas mãos do Major Sérgio Tertulliano Castello Branco, que o transferiu ao vice-presidente, Cerqueira César.

<sup>9</sup> Diário Popular, 23 de janeiro de 1891 (A reforma da instrução pública, por Pelópidas Ramos), Diário Popular, 2 de janeiro de 1891 (Reforma da instrução pública, por Joaquim da Silveira), Diário Popular, 12 de janeiro de 1891 (Instrução pública, por Tancredo do Amaral), Diário Popular, 3 de fevereiro de 1891 (Instrução pública, por Ramon Roca), Diário Popular, 6 de fevereiro de 1891 (A reforma da instrução pública, por Arthur Rágio Nóbrega), Diário Popular, 12 de janeiro de 1891 (Instrução pública, por Tancredo do Amaral), Diário Popular, 23 de fevereiro de 1891, (Instrução pública, por Arthur Breves), Diário Popular, 2 de outubro de 1891 (Instrução pública, por Faustino Ribeiro Júnior).



Atento ao cenário conturbado, o professor Arthur Breves chegou a pedir ao presidente da Câmara paulista, Miranda de Azevedo, a urgência para aprovação do projeto para a reforma da instrução pública e se esta poderia ocorrer ainda naquele ano de 1891. A solicitação do deputado não foi atendida, pois os acontecimentos seguintes viriam a dividir a Câmara entre parlamentares contrários a uma moção de apoio ao golpe de Estado do Marechal Deodoro da Fonseca e uma maioria a favor. O ano e o debate se encerraram sem a aprovação da reforma e, somente em 22 de agosto de 1892, um substitutivo foi apresentado à Câmara para discussão, agora vindo do Senado, distanciando-se, sobremaneira, de todos os debates ocorridos no ano anterior.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pôde observar, os jornais *Diário Popular* e *Correio Paulistano* fornecem elementos importantes para se pensar em novas interpretações sobre a reforma da instrução pública paulista de 1892, se contrapondo à ideia comumente defendida pela historiografia de que aquela se constituiu em um projeto distante da realidade. Os trabalhos dão demasiado enfoque na atuação do médico e educador Caetano de Campos e a seu sucessor, Gabriel Prestes, o que em grande medida, influenciou a ideia de homogeneidade de interesses. A análise dos jornais no ano de 1891, em contrapartida, evidenciou uma variedade de interesses e concepções, possibilitando compreender a importante atuação de vários professores praticamente desconhecidos. O professorado, integrante ou não da agremiação paulista, influenciou significativamente os projetos naquele momento histórico. Os professores foram atraídos pelas expectativas de um novo regime político que se traduziam na necessidade de reordenar a sociedade paulista: ainda que com visões distintas, todas elas deveriam ocorrer através da educação. Os conflitos e disputas políticas no cenário nacional e no estado paulista, levaram, conseqüentemente, à interrupção das discussões na Câmara e no Senado a respeito do projeto da reforma e o apoio de parte do professorado paulista ao governador Américo Brasiliense, posteriormente deposto, provavelmente levou à perda de projeção dos professores na imprensa, a demissões e perseguições, colocando sob penumbra muitas de suas propostas e a sua importante atuação em 1891. Ainda sim, o projeto substitutivo de 1892 expressava em certa medida parte das demandas e ideias do professorado, evidenciando que sua mobilização naquele final de século legaria para os tempos presentes algumas de suas visões de educação e as expectativas quanto ao novo século que se avizinhava.

## REFERÊNCIAS

A POLÍTICA Positiva: **O Regulamento das Escolas do Exército**. Teixeira Mendes. Igreja do Apostolado Positivista do Brazil, 1902. Acervo do Centro de Referência para Pesquisa Histórica em Educação (CRPHE) da UNESP – Araraquara, SP.

ALONSO, A. **Ideias em movimento: a geração 1870 na crise do Brasil-Império**, São Paulo, SP: Paz e Terra, 2002.

ALVES, Gilberto L. **A produção da escola pública contemporânea**. 3ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

ANAIS da **Assembleia Constituinte do Estado de São Paulo**. 1891. Acervo da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

ANAIS da **Câmara de Deputados do Estado de São Paulo**. 1891. 1ª. Legislatura. Acervo da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

ANAIS da **Câmara de Deputados do Estado de São Paulo**. 1891. 2º. ano da 1ª. Legislatura. Acervo da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

ANAIS da **Câmara de Deputados do Estado de São Paulo**. 1892. Acervo da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

ANAIS do **Senado de São Paulo**. 1891. Acervo da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

ANAIS do **Senado de São Paulo**. 1892. 1ª. Sessão das 2ª. Legislatura. Acervo da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

ANANIAS, M. **A legislação da instrução pública primária na província de São Paulo: 1834-1868: fontes e historiografia**. Tese (Doutorado em Educação). Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2005.

ANTUNHA, H., C. G. **A instrução pública de São Paulo: a reforma de 1920**. São Paulo, SP: USP, 1967. (Série Estudos e documentos; v.12).

BACKES, Ana L. **Fundamentos da ordem republicana: repensando o pacto Campos Sales**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Coordenação Publicações, 2006. (Coleção Parlamento em Teses).

CARONE, E. **A República Velha I. Instituições e classes sociais (1889 – 1930)**. 4ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Difel, 1978.

CARVALHO, J. M. **República, democracia e federalismo Brasil, 1870-1891**. *Varia Historia*, Belo Horizonte, vol. 27, nº 45: p.141-157, janeiro/junho de 2011.

CASALECCHI, E. **O Partido Republicano Paulista: política e poder (1889-1926)**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1987.

CRUZ, H. de F. **São Paulo em papel e tinta. Periodismo e vida urbana**. São Paulo, SP: Arquivo Público do Estado de São Paulo. E-book. 2013, p.53.

DEGANI, M. T. **Aspectos mais significativos da instrução no Estado de São Paulo na Primeira República**. (Tese de Doutorado). Araraquara, SP: FFCL de Araraquara, 1973.

GODOI, L. C. O. **O Plano de Ensino do Grêmio de professores paulistas para a primeira reforma da instrução pública (1891)**. *História da Educação*. Porto Alegre, RS: v. 17, nº 4, maio/agosto de 2013, p. 213-230. Disponível em: [seer.ufrgs.br/asphe/article/view/38092](http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/38092).

JORNAL **A Província de São Paulo**. Janeiro de 1889 a dezembro de 1889. Arquivo Público do Estado de São Paulo.

JORNAL **Correio Paulistano, 1891. 0401043**. Arquivo Público do Estado de São Paulo.

JORNAL **Diário Oficial, Decreto no 144 A, 12 de janeiro de 1893**. Acervo da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

JORNAL **Diário Popular. 1890-1891. 34/0017**. Arquivo Público do Estado de São Paulo.

JORNAL **Gazeta de Campinas, novembro de 1873/outubro de 1875**. PM 28. Acervo do Centro de Memória da UNICAMP.

JORNAL **Gazeta de Campinas, novembro de 1869/dezembro, 1872**. ENC. 25. Acervo do Centro de Memória da UNICAMP.

JORNAL **Gazeta de Campinas, novembro/dezembro de 1877/ abril de 1878**. ENC. 75. Acervo do Centro de Memória da UNICAMP.

JORNAL **O Estado de São Paulo**. 1890 -1891. 001016. Arquivo Público do Estado de São Paulo.

LEI n. 88, de 8 de setembro de 1892. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, Acervo da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.

MARCÍLIO, M. L. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo, SP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernando Braudel, 2005.

MELLO, M. T. C. de. **A modernidade republicana**. In: GOMES, A. C.; ABREU, M. A nova “Velha” República: um pouco de história e historiografia. *Tempo*. Revista do Departamento de História da UFF. Rio de Janeiro, RJ, vol. 13, nº 26. Janeiro de 2009. Disponível em: [www.historia.uff.br/tempo/artigos\\_dossie/vol.13n26a01.pdf](http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/vol.13n26a01.pdf). Acesso em: 20 de março de 2012. Acesso em 26 de setembro de 2012.

NASCIMENTO, T. A. Q. R. **A administração do ensino público paulista na Primeira República**. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 1980.

OLIVEIRA, J. F., de. **O ensino em São Paulo: algumas reminiscências**. São Paulo: Tipografia Siqueira, 1932.

OLIVEIRA, L. C. de. **A reforma da instrução pública paulista: conflitos e disputas**. (Tese de Doutorado). Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 2014.

PAULO, M. A. R. **A estrutura administrativo-burocrática da instrução pública paulista instituída em 1892/1893**. *Educação e fronteiras* (UFGD), v. 2, p. 160-184, 2008.

PROJETO no 41, 1891. Caixa L.T 002. **Câmara de Deputados do Estado de São Paulo**. Acervo da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Disponível em: [http://www.al.sp.gov.br/repositorioAcervo/Acervo/Alesp/Documentos/C\\_lt002/0041\\_1891.pdf](http://www.al.sp.gov.br/repositorioAcervo/Acervo/Alesp/Documentos/C_lt002/0041_1891.pdf) . Acesso em 15 de fevereiro de 2013.

REIS FILHO, C., dos. **Reforma Republicana do Ensino Paulista**. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1974.

\_\_\_\_\_. **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo, SP: Cortez, Autores Associados, 1981. (Coleção Educação Contemporânea: Série Memória da Educação).

RELATÓRIOS. 1890-1896. **Instrução Pública**. Ordem 4931. Arquivo Público do Estado de São Paulo.

SILVA, I. P. **Educadores Paulistas: regeneração social, república e nação.** In: FERREIRA; A. C. LUCA, T. R. de; IOKOI, Z. G. (orgs.). **Encontros com a História: percursos históricos e historiográficos de São Paulo.** São Paulo: Editora UNESP, 1999, v. , p. 125-140.

SILVA, I. P.; MATE, C. H. **O discurso da reforma em dois tempos.** In: *XXV Simpósio Nacional de História e Ética*, 2009, Fortaleza. Anais do XXV Simpósio Nacional de História e Ética. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2009. p. 1-11.

SODRÉ, N. W. **História da imprensa no Brasil.** 4ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Mauad, 1999.

SOUZA, R. F. de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo: (1890-1910).** São Paulo, SP: Fundação Editora da UNESP, 1998.

TAVARES, F. R. **Na marcha do ensino: a organização burocrática do ensino estadual no São Paulo Republicano (1892/1910).** *Contribuição histórica.* Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, SP: Universidade de São Paulo, 2004.

VALDEMARIN, V. T. **O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado.** In: SAVIANI, D. *et al.* *O legado educacional do século XIX.* 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006 (Coleção Educação Contemporânea).

# Imagens, sentidos, identidades e profissionalização de professores em tempos de crise: “de herói nacional a destruidores de sonhos”

**Whisney Luiz Pereira Messias**

*Professor do Ensino Médio na rede de ensino do Estado do Pará; Técnico Educacional no Município de Almeirim e Coordenador Geral do Sintepp-Regional Oeste, com Formação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará e Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção.*

## RESUMO

As contradições dos discursos apresentados sobre ser professor convivem e se confrontam cotidianamente, materializando-se na produção de sentidos sobre a profissão docente, na visão sobre como devem atuar nas escolas e nas definições construídas por outrem. Se por um lado, existem representações sociais que colocam os professores no topo das profissões mais importantes do país, de outro, a realidade vividas por esses profissionais dão lugar a representações que deformam, desconstrói e destrói a profissão docente de forma coletiva e em tempos de greves, paralisações e manifestações públicas a imagem de “herói nacional” são desconstruídas pelos próprios discursos oficiais e sucumbidas por discursos raivosos, depreciativos e desrespeitosos, à exemplo da greve dos professores no município de Almeirim, estado do Pará, no ano de 2023. A greve no município foi desencadeada por melhores condições de trabalho, por melhores salários, por inclusão de formação inicial e continuada, pela instituição da carreira como condição e reconhecimento da profissão, condições e direitos negados pelo governo executivo local. Sem desconsiderar os motivos da greve, nossa intenção nesse artigo é destacar as origens das imagens e dos sentidos sobre os professores em tempos de crise e suas implicações na movimentação dos marcadores identitários. É um paradoxo que em tempos de luta oriundas da organização da categoria dos professores, que os elementos relacionados a uma condição de subserviência se mostrem presentes e com bastante intensidade, que na nossa avaliação, já deveriam ter ruídos e entrado em colapso em função desses próprios movimentos que os professores realizam, baseado numa pauta de educação da diversidade, de uma educação de qualidade, numa pauta da atuação do professor, visando à transformação da sociedade

**Palavras-chave:** representações; identidade; profissionalização.

*“Os professores são heróis anônimos, meu amigo. Trabalham muito, ganham pouco. Semeiam sonhos numa sociedade que perdeu a capacidade de sonhar.” (Augusto Cury)*



## INTRODUÇÃO

É muito comum no Brasil, como demonstrado na epígrafe que inaugura essas reflexões, a exaltação da imagem do professor como profissional importante para o desenvolvimento do país. Não são poucas as propagandas oficiais e as imagens e sentidos que circulam e que assentam os professores em um lugar de destaque na sociedade, como aquele que forma a base, que forma outros profissionais e que daí reside sua singular importância para o futuro das crianças, jovens e adultos e, conseqüentemente, o progresso das sociedades. Nessas propagandas, são tantas representações sociais positivas dos professores que transmite para o imaginário popular uma crença de valorização, de respeito e de uma profissão dignificada por todos, muitas vezes assimilada e difundida pelos próprios professores e que se confunde com outros aspectos da vida em sociedade, como por exemplo a dimensão familiar.

Também é comum professores vivendo situações de excessiva carga horária de trabalho, exercendo a profissão em dois ou três turnos para aumentarem seus rendimentos, em muitos casos, doentes, esgotados e estressados pelo excesso de trabalho, com falta de tempo para planejar as aulas e corrigir as atividades relacionadas ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de alunos, além de trabalharem em espaços escolares com infraestrutura comprometidas e as vezes insalubres.

Essas condições de trabalho já repercutem no campo da saúde desses profissionais, pois estudos com foco no adoecimento docente indicam que, enquanto categoria profissional, são afetados por doenças, que vão desde alergia a giz, calos nas cordas vocais, varizes, gastrite, labirintite, reumatismo e até esquizofrenia, pendendo apenas para os mineiros em termos de doenças adquiridas em decorrência do exercício da profissão.

Embora Freire (2011) nos advirta que o papel do educador não se confunde com outros papéis sociais, somos interpelados, sobretudo pelas condições sociais dos estudantes, a assumir frentes de lutas que, nem de longe se restringe as pautas de reivindicações dos profissionais da educação. Historicamente a organização sindical tem se levantado contra a negação de direitos fundamentais e essa postura mexe com interesses que ultrapassam a dimensão escolar.

Não é à toa que a profissão docente não está no rol de profissões escolhidas pela juventude, justificada por ideias e opiniões de desvalorização profissional, salários baixos, sacrifícios e falta de tempo para lazer e outras atividades. Não são raros os casos de jovens que se formam na docência mas não exercem a profissão ou exerce por um tempo limitado, até conseguir outro emprego ou desenvolver outra atividade. A literatura no campo da formação e atuação profissional de professores apontam que a opção pela docência tem se tornado cada vez mais insipiente em detrimento de outras profissões.

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, nos faz pensar nas implicações que a desprofissionalização, por meio da desvalorização profissional, para o futuro da educação escolar que, certamente, não se mantém sem a presença efetiva do professor, pois independentemente de qualquer avanço de ordem científico e tecnológico, o professor jamais poderá ser substituído, uma vez que sua atuação traz uma

carga significativa de culturas, subjetividades e valores, que são próprios do humano e que, nenhuma máquina é capaz de reproduzir com a mesma eficiência.

As contradições dos discursos apresentados sobre ser professor convivem e se confrontam cotidianamente, materializando-se naquilo que ele faz, na sua perspectiva de passado, presente e futuro da profissão docente e é claro no seu entendimento sobre educação, ensino e aprendizagem, moldando uma identidade profissional construída distanciada do debate acadêmico, a quem da análise dos discursos difundidos e com a compreensão limitada dos próprios professores, pois se de um lado, as representações sociais positivas sobre os professores colocam esses profissionais no topo das profissões importantes, de outro, a realidade vividas por esses profissionais dão lugar a representações que deformam, desconstrói e destrói a profissão docente de forma coletiva, imputando uma imagem dissociada daquilo que de fato deve ser realizado pelos mesmos, que é ensinar as gerações presente e futuras as letras, as artes, as ciências e os fundamentos que constrói a sociedade e a humanidade.

As forças que operam para a fragilidade de um consenso profissional estão estruturadas a partir de uma lógica capitalista e neoliberal que num primeiro plano cria uma ideia de prosperidade, acúmulo de bens materiais e riquezas, ainda que atrelados a um coletivo profissional de defesa de direitos e de uma educação pública, gratuita e de qualidade, só se mantém na luta sindical se as pautas forem conquistadas.

Somando-se a essas questões há que se ponderar que em tempos de crise (greves, paralisações e manifestações públicas) a imagem do herói nacional são desconstruídas pelos próprios discursos oficiais e sucumbidas por discursos raivosos, depreciativos que são assumidos pela sociedade e pelos professores que não estão envolvidos nas crises. Essas crises, de modo geral, são desencadeadas justamente pela luta dos professores por melhores condições de trabalho, por melhores salários, por inclusão de formação inicial e continuada, pela instituição da carreira como condição e reconhecimento da profissão, negadas inclusive pelos próprios governos.

Dessa forma, podemos afirmar que as imagens positivas produzidas para e pelos professores são difundidas e aceitas desde que não perturbem a ordem e os interesses estabelecidos. Assim, nos interessa lançar luzes nas seguintes questões: Quais as origens das imagens e dos sentidos sobre os professores em tempos de crise e as implicações dessas imagens e sentidos na movimentação dos marcadores identitários?

## **DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA**

### **Identidade profissional docente: o eu, o nós e os outros**

Para tratar das origens das imagens e dos sentidos sobre os professores em tempos de crise e as implicações dessas imagens e sentidos para a manutenção em prol da educação pública é necessário compreender que essas imagens e esses sentidos, bem como suas implicações estão diretamente vinculadas a marcadores identitários constituídos pela formação, trajetória profissional e outros marcadores sociais, históricos e políticos.

A partir dos argumentos iniciais, é possível dizer de acordo com Messias (2015) que as representações sociais de professores, que influenciam a forma que ele se vê e por conseguinte como é visto por outros, são definidas por contextos locais, mas também por processos históricos, que vão moldando a visão sobre si mesmo, suas qualidades, formação, características e tarefas que realizam, influenciando na sua autonomia, liberdade e identidade profissional.

De modo geral uma identidade profissional se constrói com base nas imagens que o profissional faz de si mesmo e nas definições construídas por outrem e nesse processo de interação e socialização, vão se construindo os conhecimentos, os conceitos, as ideias e os valores transmitidos na e pela sociedade. Para Moscovici (2007, p.11) “toda representação é de alguém tanto quanto de alguma coisa. É uma forma de conhecimento por meio da qual aquele que conhece se substitui no que é conhecido”.

Logo, as representações sociais são processos sustentados pela comunicação que constituem a realidade cotidiana de nossas vidas e servem como principal meio para estabelecer associações uns com os outros e orientação das práticas individuais e coletivas. Para Moscovici (2007) as representações sociais são entes, que se cruzam e se cristalizam, através de nossos gestos, palavras e sentidos que atribuímos às coisas, objetos, sentimentos e etc, e que penetram as relações por meio da socialização e da comunicação que estabelecemos com outras pessoas e com grupos de pertença e não pertença.

Por conseguinte, Jodelet (1997) considera que as representações sociais são conhecimentos construídos e compartilhados socialmente com finalidade prática e convergem para a edificação de uma realidade comum a um conjunto social. De acordo com a autora, as representações sociais são de fundamental importância na vida cotidiana, pois são elas que guiam nossas formas de definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade e as experiências e memórias comuns, os sentidos, as imagens e o significado das atitudes que constituem nossa individualidade.

Segundo Scoz (2012) a identidade profissional dos professores tem sido discutida com muito destaque nos últimos anos, principalmente porque afeta diretamente suas perspectivas de formação e de atuação profissional.

Para Deschamps e Moliner (2009) uma identidade pode ser compreendida numa dupla constatação de semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o grupo. São essas categorias explicativas que interferem na elaboração do conhecimento e de crenças sobre si mesmo, sobre o outro e sobre os grupos de pertença e de não pertença e que configuram a base de toda identidade, seja ela social ou individual. Assim, a identidade social é demarcada pelo sentimento de semelhança com alguns outros, já a identidade individual se refere a um sentimento de diferença em relação a esses mesmos outros. Essa definição é reforçada por Deschamps e Moliner (2009, p.23) na medida que afirmam que “[...] todo indivíduo seria caracterizado, de um lado, por traços de ordem social que assinalam sua pertença a grupos ou categorias; e de outro, por traços de ordem pessoal, atributos mais específicos do indivíduo, mais idiossincráticos”.

Assim sendo, de um lado, é na produção de sentidos sobre a profissão docente,



que os professores formam sua visão sobre como devem atuar nos espaços educativos, num processo dinâmico de construção e reconstrução permanente de seus saberes, de suas práticas, crenças e valores e de sua formação e atuação profissional. Por outro lado, esse processo se constitui na medida em que cada professor também constrói a definição de si mesmo, pelas diversas formas de atuar no mundo e por meio de sua trajetória de vida – familiar, escolar e profissional – que permitem reconfigurar sua atividade e as formas de relações.

Para Scoz (2012) é essa abordagem dialética da identidade, do eu e do grupo, que nos permite relacionar aspectos das relações individuais com aspectos das relações sociais, políticas, econômicas e históricas, sendo a história e o social influenciador da participação individual na substância humana. Dessa forma, a identidade é movimento de concretização de si, que se dá necessariamente porque é o desenvolvimento do concreto, e contingencialmente porque é a síntese de múltiplas e distintas determinações.

Dessa forma, a identidade profissional docente é marcada por características pessoais, como a história de vida, perspectivas, sentimentos e imagens pessoais da profissão e por traços coletivos, saberes, formação, conteúdo específicos, autonomia que formam a base da profissão docente. Portanto, o processo de construção da profissão docente também se materializa nas questões valorativas, simbólicas e representacionais e, talvez, com mais força do que se imagina, pois apesar dos esforços do grupo dos professores em mudar suas condições de vida e trabalho, pouco ou quase nada, se percebe de mudança na visão individual e social que eles têm de si e dos outros profissionais da educação.

Contudo, outras forças têm operado na configuração da identidade profissional do professor, de qual modo que dispersa a categoria, minimizando sua capacidade de atuação política. Exemplo disso são as diferenciações que hoje se estabelecem entre ser professor efetivo, ser professor contratado, ser da educação infantil ou do ensino superior, ter maior ou menor tempo de atuação, estar lotado na zona urbana ou rural, estar vinculado ou não a um campo curricular com maior ou menor prestígio. Essas são diferenciações que, a nosso ver, também colocam em crise a identidade profissional do professor e que são reforçadas, não só pelo sistema educacional, mas dentro da própria categoria.

Em tempos de lutas e reivindicações dos professores, são essas diferenciações que são usadas como estratégias dos governos para dispersar, fragilizar e manobrar os professores, o que exige de nós pensarmos a autonomia docente como bandeira de luta que deve ser assumida pelos professores com toda carga de variabilidade que ela assume dentro da educação, quer seja, a autonomia da sala de aula, quer seja, da sua formação e atuação profissional.

Essas questões implicam considerar a profissionalização como um processo que se constitui também, a partir de explicações sobre as consequências das mudanças ocorridas na percepção dos professores sobre si e das interações realizadas em espaços sociais determinados.

## De herói nacional a destruidores de sonhos: a greve dos professores no município de Almeirim no ano de 2023

Em uma incursão acadêmica realizada no ano de 2015 com 50 professores do município de Almeirim do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, um dos aspectos mais relevantes apresentados na pesquisa pelos professores foi o interesse coletivo acima dos interesses individuais. A classe, o grupo, a categoria, o pertencimento a um grupo profissional ganhava destaque nas representações de professores. A ideia de coletividade expressa pela classe, pelo grupo e pela categoria tem o sentido fora da lógica de ajuntamento de indivíduos. A coletividade assumida pelos professores, de acordo com Da Silva (2006) se assenta na compreensão de grupo forjados na relação indissociável entre indivíduo-sociedade-contexto-cultura.

Nessa pesquisa (Messias, 2015) ficou evidenciado que as lutas e as mobilizações constantes dos professores por melhores condições de salários e trabalho, que direta ou indiretamente, envolvem a todos nos movimentos de contestações da sua condição profissional, vem forjando no seio dos professores do município de Almeirim uma visão coletiva da profissão docente, outro aspecto importante para a formação da identidade docente, uma vez que a visão coletiva molda os comportamentos, os valores e a concepção que os professores têm do contexto onde atuam, de si e dos demais professores, assim como das pautas de lutas e de mobilizações em favor do grupo de pertencimento.

Na conjuntura política da pesquisa realizada, se observava um julgamento da categoria em relação a gestão pública executiva que impossibilitava naquele momento, possibilidades de a categoria sucumbir a outros discursos que não estivessem alinhados a história de luta da categoria, contudo esse cenário ganhou outros contornos a partir das eleições de 2020.

Para Contreras (2002) se apoiando em Giroux (1997) o professor que se coloca mediante aos apontamentos apresentados anteriormente, conformam o paradigma do professor como intelectual crítico que para além da prática pedagógica de sala de aula, ou seja, de uma pedagogia reflexiva, é dada ao professor um atributo político a ser construído pela luta de classe-categoria embasada nas condições desiguais presente em uma dada sociedade, para tanto a que se assumir como uma certa dose de subversão o compromisso com uma sociedade justa, inclusiva e democrática. Esse compromisso não estar circunscrito a tarefa profissional, mas como diz Paulo Freire (2011) a um compromisso político com a sociedade, não porque sejam profissionais da educação, mas porque na condição de oprimidos não há outro caminho viável, se não pela luta organizada.

Moscovici (2007), atribui aos grupos de pertencimento, a exemplo da categoria docente, das organizações sindicais, o poder de produzir significados em relação à realidade vivenciada pelo grupo. Nesses termos, o grupo (professores do sindicato de Almeirim) tem funcionado como um dispositivo de produção e circulação de imagens e sentidos sobre a profissionalização docente e por consequência a constituição da identidade profissional do professor. As lutas sindicais no município de Almeirim representam uma força motriz para a incorporação de outros elementos identitários, exemplo disso é o destaque atribuído a melhoria salarial em função das lutas travadas no decorrer da história dos professores.

Em 2023 os professores assumiram novamente a luta sindical como forma de conquista de direitos, impulsionados pela luta nacional pela implantação do piso salarial nacional como salário inicial das carreiras do magistério público. A greve iniciou no dia oito de maio e seguiu até o dia 01 de agosto do corrente ano, com mais de setenta dias de movimento paredista.

A deflagração da greve ocorreu em assembleia geral, após várias tentativas de negociação com o governo local sobre os pontos de reivindicações da categoria, aprovada ainda em dezembro de 2022. Sob grande pressão ocasionada pela perda de carga horária, remoções involuntárias e mudança do currículo da educação infantil e ensino fundamental de forma arbitrária e sem aprovação dos órgãos competentes, a categoria deliberou a greve como forma de chamar a atenção da sociedade para os problemas enfrentados na educação municipal e claro criar um ambiente político capaz de fazer o governo recuar em suas práticas e sentar em mesa de negociação com a categoria, algo que só ocorreu após muita mobilização como por exemplo manifestações nas ruas da cidade e exposição pública da greve pelos meios de comunicação de massa local, regional e estadual, no entanto, sem avanços em relação ao pagamento do reajuste do piso salarial nacional e das outras pautas.

Sem desconsiderar os motivos que levaram os professores a definirem a greve como estratégia de luta e conquista de direitos, nossa intenção é destacar as representações sociais (imagens, discursos, ideias, opiniões) que circularam nesse período nas redes sociais e nos discursos oficiais do governo local e suas implicações na movimentação dos marcadores identitários. É importante destacar que estivemos envolvidos diretamente no processo, tanto na linha de frente da greve, quanto nas apresentações das defesas das pautas dos professores, inclusive com gravação de vídeos, pôsteres e lives nas redes sociais e, portanto, sendo impactado diretamente com os discursos apresentados durante o movimento paredista.

Entre tantos discursos divulgados nas redes sociais e nas entrevistas oficiais do governo em rádios e meios de comunicação visual, destacamos o discurso de que professores em greve são “baderneiros, arruaceiros e destruidores do patrimônio público” (grifos nossos) difundido em um pronunciamento oficial da prefeita municipal em uma rádio com circulação interestadual, vinculando a imagem dos professores a bandidos e marginais.

Apesar desse discurso não apresentar nenhuma consistência do ponto de vista da realidade dos movimentos sindicais no município, já que nunca houve registros das afirmações alegadas, sua propagação tem a função de desqualificar e desmobilizar os professores envolvidos na greve, inclusive introduzidos num momento de perturbação dos interesses políticos e econômicos do governo local, uma vez que o movimento grevista traz à tona uma série de denúncias sobre malversação dos recursos do Fundeb, inchaço na folha de pagamento e enriquecimento ilícito de agentes públicos.

É evidente que a posição de desqualificar uma grande parte dos professores tem como pano de fundo o encobrimento das más ações praticadas pelos agentes públicos locais, mas também fica evidente que em tempos de crises as lutas de classes se acirram e se alargam, principalmente porque os trabalhadores reagem e se movimentam contra o aumento dos processos de exploração e dominação, o que desencadeia uma forte reação

da classe dominante, assustada em perder seus privilégios.

A cada contexto histórico novas ferramentas são forjadas contra os trabalhadores, e nesse contexto da greve dos professores, a desqualificação e desmoralização assumem papel de desmobilização contra os professores, inclusive com ataques nos meios de comunicação de massa de que a greve era de uma minoria, que prejudicava os alunos e se preocupava apenas com dinheiro, confundindo a sociedade com informações falsas sobre os professores já ganharem o piso do magistério e que já cumpria a lei, outro discurso recorrente e utilizado que produziu no seio da sociedade um descontentamento, uma visão distorcida da imagem e dos sentidos da profissão docente, incitando sentimentos de raiva e ódio por aqueles que são atingidos diretamente com as consequências de uma greve, como por exemplo os pais e alunos, além de produzir o surgimento de outros discursos como de **“vagabundos, preguiçosos e que não querem trabalhar”**. (grifos nossos)

Não é de hoje que esses discursos produzidos nas redes sociais servem de ataques contra os professores, veiculados por pessoas que veem seus interesses ameaçados como no caso dos pais que não aceitam a interrupção das aulas e a desocupação dos filhos e em outros casos, por se tratar de uma grande parcela de servidores temporários que são manobrados e forçados a posiciona-se contra sua classe, com ameaças de demissão e de não terem seus contratos renovados, além de comerciantes que tem relações econômicas com o governo. No entanto, a ideia de que “professores em greve não querer trabalhar”, fortalece também a ideia que não devem receber salários durante o período. Esses argumentos, somados a tutela do Estado sobre as regras da greve no Brasil e decisões judiciais contra os movimentos paredistas punem os professores com cortes de salários e com instabilidade financeira em decorrência dos cortes.

A greve dos trabalhadores é algo que estar pautado na Constituição da República Federativa do Brasil como direito de qualquer categoria funcional e como uma conquista dos trabalhadores. A Constituição Federal, em sua perspectiva de ser a principal fonte garantidora de direitos, assegurou como direito constitucional social aos trabalhadores, em seu artigo 9º, o direito de greve. Em seu tempo, o artigo 37, VII, da CF/88, logo após estabelecer quais princípio norteiam administração pública, garantem aos servidores públicos, o mesmo direito a greve, já garantido aos trabalhadores da iniciativa privada.

O dispositivo constitucional garante aos trabalhadores da iniciativa privada e aos servidores público o exercício do direito de greve, mas aponta a necessidade da existência de lei que definisse os parâmetros da greve e assim, foi aprova a Lei 7.783, de 28 de junho de 1989 – Lei da Greve, a qual estabeleceu os ritos processuais apenas para os trabalhadores da iniciativa privada.

No entanto, o STF ao julgar os MI de nº 670-9 DF, 708-0 DF e 712-8 PA, consolidou sua jurisprudência no sentido de que, deverá ser aplicado, aos servidores públicos a Lei 7.783, de 28 de junho de 1989, até que o Congresso Nacional aprovasse lei regulamentando o exercício do direito de greve no serviço público. A Lei 7.783/89 determina que para considerar a legitimidade do exercício do direito de greve, em seu artigo 3º, ser necessário a frustração da negociação ou verificada a impossibilidade de recursos via arbitral, é facultada a cessação coletiva do trabalho.

Ainda que os professores tenha adotado todos os ritos estabelecidos na Lei 7.783/89 e sem qualquer decisão judicial sobre ilegalidade ou abusividade da greve que sustenta-se seu poder autoritário e coercitivo, o governo municipal autorizou a redução da jornada de trabalho dos professores e a contratação de servidores temporários para exercer suas funções, além de realizar o desconto de 45 dias, em folha de pagamento, dos salários dos professores e trabalhadores em greve, obrigando uma grande parcela dos grevistas abandonar o movimento paredista e conseqüentemente a luta de suas pautas.

Essa medida descabida, autoritária e truculenta, viola a Lei 7.783/89 que garante aos trabalhadores, quando no exercício de seu direito de greve, dentre outras coisas, a proteção a sua remuneração e a garantia de seu posto de trabalho, no caso de servidores públicos, seu cargo. O artigo 6º, da Lei de Greve, estabelece em seu §1º, que em hipótese alguma poderá ser adotado pelo empregador (Prefeitura Municipal de Almeirim) meios que poderão violar ou constranger os direitos e garantias fundamentais dos trabalhadores e, ainda, meios que possam coagi-los a comparecer em seu local de trabalhos.

É possível articular esse cenário local ao cenário nacional. Logo, o poder público municipal lançou mão das mesmas estratégias do governo federal (2019-2022), que desqualificou, negligenciou, ofendeu, perseguiu dentre tantos outros desmandos, os profissionais do campo da educação. Esse cenário apresentado, não só ocorreu no município de Almeirim, mas em outros contextos à nível estadual e nacional, que demarcaram mais do que uma desvalorização da profissão docente, e sim num desrespeito, uma afronta aos valores mais elementares de convivência humana, e muitos dos avanços e direitos conquistados foram ralo a baixo em detrimento dessa perseguição explícita aos professores.

O corte nos salários, apesar de abalar as estruturas psicológicas dos professores e criar um caos financeiro em suas vidas, possibilitou também, o fortalecimento dos vínculos de solidariedade entre os professores na região, já que vários professores de outros municípios como Prainha, Monte Alegre, Alenquer, Santarém, Novo Progresso, Mojui dos Campos, Belterra, Placas, Terra Santa e outros municípios do Estado do Pará, realizaram uma campanha de arrecadação de recursos financeiros para compra de cestas básicas para ser distribuída entre os afetados pelos descontos, criando uma rede de solidariedade e de apoio aos grevistas sem precedentes em toda a história do movimento sindical na região, além é claro do apoio político através de envio de comissão para ajudar nas negociações e forte apelo nas redes sociais, através de vídeos e lives.

O corte de salários é uma estratégia utilizada para sufocar o movimento e as vozes dos professores que fazem o enfretamento direto contra o governo, expondo durante o período, os problemas da educação e seus reflexos na formação das novas gerações, algo inconcebível para a maioria dos governantes e seus aliados, que usam os palanques públicos para falsear e esconder suas intenções mais nefastas. Neste sentido, há um esforço explícito dos agentes do governo que estão nas estruturas de poder, garantir por meios legais e coercitivos a efetivação dos interesses políticos, ideológicos e econômicos de uma classe, apresentando à sociedade a luta dos professores como caso de polícia ou de reação de um grupo de baderneiros que insistem em perturbar a ordem, ou não colaborar com os esforços do governo. Essas respostas se concentram no aumento de medidas repressoras às ações do movimento sindical, contradizendo com o discurso de defesa dos direitos

humanos, transparência e melhoria das condições de vida, que tanto são propagados e difundidos pelos mesmos agentes e consagrados por instâncias internacionais e nacionais como a ONU, UNESCO, OCDE, MEC e etc.

Tentar desvincular a mobilização política sindical em relação ao desenvolvimento das práticas docente é uma assertiva que pretende enquadrar uma representação social subserviente aos professores, que vão na contramão de representações sociais já consolidadas, que identificam os professores por formar as futuras gerações por meio de valores, condutas e comportamentos que mudam o mundo. Essas representações sociais representam um núcleo de efervescência em relação a inserção nos espaços sociais e políticos que permitem não só lutar pelas condições existências da profissão docente, mas também pela contribuição de formar cidadãos em seus aspectos político-sociais, de cultura e civilidade como em seus aspectos produtivos.

Um outro discurso fortemente divulgado e com impacto durante o movimento paredista foi a opinião que professores são “destruidores de sonhos”. O Secretário de Educação em discurso no Plenário da Câmara Municipal de Almeirim, em oposição aos professores grevistas, fez um discurso que professores inseridos na greve são destruidores dos sonhos das crianças, jovens e adolescentes no município, uma vez que a greve prejudica a aprendizagem dos alunos e condena o município aos piores índices educacionais do Estado. Apesar de não apresentar números ou dados que configurassem a culpabilidade dos professores em relação aos índices de desenvolvimento educacional no município e nem considerar outros fatores importantes, seu discurso teve repercussão social e entre os professores, tendo uma enxurrada de publicações e posições nas redes sociais contra e a favor dos professores.

O impacto desse discurso é fruto do limite da consciência política da categoria em relação ao papel social da educação e conseqüentemente dos educadores. Leia-se papel social com aquele comprometido com as injustiças, com a negação de direitos, pontuados por Contreras, Giroux, Habermas e Freire, e que no cenário da luta em questão, não alcançava apenas aos trabalhadores da educação, mas também a todo corpo estudantil do município de Almeirim. Dentre as muitas denúncias, os professores destacaram o não cumprimento dos dias letivos, a falta de transporte e alimentação escolar, o que significa dizer que, os professores são a maior expressão, por meio de suas lutas, do comprometimento político com os sonhos dos alunos.

Das muitas conquistas direcionadas aos estudantes, garantidoras de seus sonhos, e que foram fruto da luta dos professores, destacamos inicialmente as reformas nas escolas de educação infantil e ensino fundamental, oferta de alimentação e transporte escolar com maior regularidade durante o ano letivo escolar e compra de materiais didáticos-pedagógicos e esportivos para as práticas de educação física, além da compra de material de expediente, mobiliário como cadeiras, armários para as escolas, em decorrência da falta de recursos do Programa Dinheiro Direto as Escolas – PDDE, em consequência da não prestação de contas junto ao governo federal.

Entretanto, não é de hoje que os problemas educacionais recaem sobre os ombros dos professores. É comum nas escolas o discurso que evasão, repetência e desinteresse dos estudantes são consequências da falta de compromisso, de responsabilidade e de

práticas pedagógicas ultrapassadas e desestimulantes. Esses discursos ultrapassam os muros das escolas e são assimilados pelos pais e comunidade escolar que fortalecem e cobram apenas dos professores os resultados, excluindo desse processo, a gestão escolar, o sistema educacional e os governos, bem como as condições sociais as quais as próprias famílias estão submetidas.

É perceptível que muitos professores assumem a responsabilidade dos resultados negativos na escola e na educação e dessa forma assumem responsabilidades que ultrapassam suas competências profissionais. É comum vincular a imagem dos professores ao papel de pai, mãe, psicólogo, assistente social, enfermeiros e etc. Essas representações sociais se ancoram e se objetivam dentro de uma lógica do senso comum que circula para além dos professores, mas também entre eles, de que para desempenhar a profissão docente são necessários inúmeros esforços pessoais, sentimentais e afetivos. Esses são conteúdos constitutivos das representações sociais dos docentes que são veiculadas antes mesmo de serem professores.

São representações que tem no imaginário social sua forma de manutenção e propagação e, em tempos de avanço da tecnologia da informação, tem nos meios de comunicação um forte aliado, pois como ressalta Moscovici (2007) a comunicação é o vetor da propagação das representações sociais. Pela mídia, acreditamos ser possível manter elementos figurativos das Representações Sociais dos professores que desqualificam a profissão de professor, a exemplo de trabalhar por amor e dedicação, sentidos que fortemente se revela nos discursos em vários contextos educativos, mas que se estão relacionados a abdicação e sacrifícios.

A profissão docente não é caracterizada por essas imagens e sentidos produzidas no imaginário social, mas como afirma Aguiar e Melo (2005, p. 976,) é identificada como profissão que possui um grupo altamente formado e qualificado, que reservam alto grau de conhecimentos e saberes teórico-prático e, conseqüentemente, respondem a uma importância e confiança social, características que consolidam a atividade docente como profissão e os professores como profissionais do ensino.

Se a atividade que os professores desenvolvem é o elo que incorpora os elementos constitutivos da identidade profissional, as conseqüências dos discursos apresentados também funcionam como gatilhos para o desenvolvimento de respostas contrárias a tais discursos, como boicote as atividades que não envolvem as atividades de ensino diretamente de sala de aula, não participação em atividades comemorativas nas escolas como festas juninas, dia das mães, pais e festas de confraternização de final de ano e resistência a comandos superiores, além de um forte desinteresse pelas atividades que desenvolvem e grande apelo pela aposentadoria.

Essas práticas ao meu ver são prejudiciais ao processo pedagógico e de aprendizagem dos alunos, uma vez que afasta os professores do convívio com a comunidade escolar, grande aliado em relação ao processo de formação humana pela vida da educação escolar e os reflexos desse processo para possíveis transformações sociais, ou seja, para o efetivo da práxis, o que significa dizer que ao suplantam o sentido da docência, na perspectiva da atuação crítica e reflexiva, pela insurgência e rejeição aos comandos de ordem e participação nas atividades escolares, os professores perdem a dimensão do seu

trabalho e identidade profissional e conseqüentemente não conseguem realizar um contra discurso que privilegie os aspectos da formação, da valorização e do trabalho coletivo como base de sua identidade e atuação profissional.

Apesar da luta sindical ser um processo oriundo das condições existências produzidas pela própria sociedade capitalista e que portanto é resultado das condições desiguais forjadas pelo mundo do trabalho, no caso dos professores, as contradições que envolve e permeia a luta e a organização coletiva é fruto de um fazer sindical próprio de uma categoria que inclui além do reconhecimento social, condições de trabalho e valorização profissional, outras pautas que vão além e que faz do fazer sindical dos professores nos municípios a única força e voz de resistência encontrada, algo que movimenta outros setores da sociedade, mas também, cria forças políticas e econômicas que se aglutinam na tentativa de acabar com o movimento sindical.

Nessa perspectiva, é muito comum a tentativa de cooptação e desqualificação dos seus líderes, ameaças de morte, violência física, moral e psicológica que trabalhadas em dozes homeopáticas ou com certa agressividade vão produzindo medo e terror na categoria que cada vez mais assumem um papel apático e de dependência das benevolências das autoridades instituídas, ainda que no caso dos professores do município de Almeirim, ganha destaque um grupo de professores bem significativo em quantidade e qualidade em criar oportunidades intensas e ver as coisas com profundidade dentro dos valores e fins historicamente considerados e eticamente sustentados, que assumem a luta sindical e as pautas da categoria e que resistem a todos os ataques e investidas de desmobilização e desqualificação.

Assim, podemos conjecturar que mais do que ter lutar por um salário digno, condições de trabalho, formação inicial e continuada (que define as condições de valorização), é preciso compreensão, tanto dos que defendem a profissionalização docente por meios das produções acadêmico-científicas, quanto pelos grupos organizados (sindicatos e associações de docentes) de que é preciso reconhecer que a profissionalização se constrói não só pelos condicionantes de valorização, mas também por meio de outras forças que se estruturam dentro do campo político e simbólico tendo em vista perspectivas ideológicas produzidas a partir de interesses do sistema que hoje estrutura a sociedade contemporânea.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As imagens e sentidos negativos em torno do que seja ser professor em tempos de crise, quanto os sentidos que justificam essas imagens reforçam nossa compreensão de que repensar a condição do professor na sociedade brasileira exige um esforço para desconstruir essas representações sociais, no sentido de potencializar uma auto identificação dos professores com elementos da profissionalização que são comuns as demais áreas, ressaltando algumas especificidades que são próprias do contexto escolar e que devem ser consideradas no processo de pensar a profissionalização e a identidade docente.

É um paradoxo que em tempos de luta oriundas da organização da categoria dos professores, que os elementos relacionados a uma condição de subserviência se mostrem presentes e com bastante intensidade, que na nossa avaliação, já deveriam ter ruídos e



entrado em colapso em função desses próprios movimentos que os professores realizam, baseado numa pauta de educação da diversidade, de uma educação de qualidade, numa pauta da atuação do professor, visando à transformação da sociedade.

Percebe-se então, que embora exista um esforço entre os professores e um movimento político oriundo de suas próprias lutas por uma profissionalização da atividade docente, outros elementos, que não deveriam mais compor as imagens figurativas da profissão docente se mostram presentes, com um poder de desarticulação, desmobilização e desprofissionalização a perder de vista.

Nesse sentido, a ausência do reconhecimento de outras forças que também operam no processo de definição da identidade docente, assim como da profissionalização alude a construção de um grupo de pertencimento, desvinculado de elementos de ordem cultural, social e político, portanto, constituído dentro de uma lógica de poder que operam na condição de colocar o professor, assim como a escola, numa situação de subserviência a um projeto de sociedade pouco comprometido com a humanidade em sua totalidade.

A profissão docente ao ser compreendida numa perspectiva psicossocial e político cultural, sobre a natureza do ser professor e os aspectos que permeiam as condições de trabalho, a valorização profissional e a identidade docente trazem grandes contribuições para a pesquisa, a discussão e o estudo da formação acadêmica e da carreira profissional.

Portanto, outras questões devem ser pensadas como parte da compreensão em relação a profissionalização e a constituição identitária do professor. Se considerarmos que essas duas questões são afetadas por discursos externos a categoria profissional, logo é possível depreender que outros elementos figurativos também atuam no processo de desprofissionalização e na constituição de uma identidade docente permeada por elementos inadmissíveis em outros contextos profissionais.

Essa relação simbólica da profissão docente ligada a elementos identitários ao papel de pai, mãe, psicólogo, assistente social, enfermeiros e a atividade missionária assinala uma preocupação constante da maioria dos estudiosos e dos trabalhadores da educação que lutam por uma definição mais consistente da profissionalização, o que implica dizer que qualquer movimentação impactante na desconstrução dessas representações sobre o exercício da docência deve partir de um conjunto de definições claras da profissão – habilidades, competências, conhecimento e saberes teóricos e práticos necessários – mas também, na obtenção da autonomia profissional como valor essencial para a construção de sua identidade.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia da S; MELO, Márcia Maria de O. **Pedagogia e faculdades de educação: vicissitudes e possibilidades da formação pedagógica e docente nas**

IFES. Educação e Sociedade, v. 26, n. 92. 2005.

AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita. **Hermenêutica e humanização das práticas de saúde**. Ciência & Saúde, v.10, n.3.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de “dedicação”**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.89, n. 223, 2008.

ANDRÉ, Marli. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 86, p. 213-230, 2015.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DESCHAMPS, Jean-Claude; MOLINER, Pascal. **A identidade em Psicologia Social: dos processos identitários às representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais**. Porto: Porto Editora, 1997.

ESTEVE, J. M. **O mal estar docente: a-sala-de-aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GILLY, Michel. **As representações sociais no campo educativo**. Acesso em: 20 de Fevereiro de 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1550/155018108015.pdf>.

JODELET, D. (org.). **As representações Sociais**. 4. ed. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

\_\_\_\_\_. **Representações Sociais: estudos metodológicos em educação**. In: conferência de Denise Jodelet por ocasião do recebimento do título de doutor honoris causa da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Curitiba: Champagnat, 2011.

MESSIAS, Whisney Luiz Pereira. **As representações sociais e suas dimensões psicossociais na formação da identidade profissional docente**. Assunção (Paraguai): Universidade Autônoma de Assunção, 2015.

MICHENER, H. Andrew; DELAMATER, John D; MYERS, Daniel J. **Psicologia Social**. São Paulo: Pioneira, 2005.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **A invenção da Sociedade: sociologia e psicologia**. Petrópolis:Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Josilene Ribeiro de *et al.* **As múltiplas faces de uma profissão: Identidade e Representações da Profissão de Relações Públicas**. Revista de Comunicação e Epistemologia da Universidade Católica de Brasília, v. 7, n. 1, p. 303-328, 2015.

SCHÖN, Donald A. Os professores e sua formação. In: **Formar professores como profissionais reflexivos**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCOZ, Beatriz. **Identidade e subjetividade de professores: sentido do aprender e ensinar**. Petrópolis: Vozes, 2012.

## **AGRADECIMENTOS**

Nossa gratidão a todos os professores do município de Almeirim que diariamente constroem a educação das crianças, jovens e adultos e lutam por uma educação emancipadora, crítica e libertária, e que transformam suas esperanças em percursos de resistência contra aqueles que sustentam as mais variadas formas de controle, repressão e desvalorização dos profissionais da educação.

Agradecemos também ao Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação Pública do Estado do Pará - Sintepp/Subsede de Almeirim, que nós dar os instrumentos da luta sindical em favor de nossos direitos e a defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Agradeço em especial a minha família pela força e acolhimento nos momentos mais difíceis, em especial a minha esposa e filhos pelo carinho, amor e apoio nas escolhas que tenho feito ao longo da minha caminhada profissional e sindical.

# Adaptação das aulas de educação física através do Ensino Remoto Emergencial (ere) em escolas públicas e privadas

## *Adaptation of physical education classes through Emergency Remote Teaching (ERT) in public and private schools*

**Luka Martins Garcês**

*Laboratório de Adaptações Cardiovasculares ao exercício (LACORE – UFMA)*

**Ana Flávia Santos da Silva**

*Laboratório de Adaptações Cardiovasculares ao exercício (LACORE – UFMA)*

**Elysrejane Ferreira Pacheco**

*Laboratório de Adaptações Cardiovasculares ao exercício (LACORE – UFMA)*

**Nayra Luanny Cunha de Andrade Silva**

*Laboratório de Adaptações Cardiovasculares ao exercício (LACORE – UFMA)*

*Discente do Curso de Educação Física do Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF – MA)*

**Marcelo Francisco de Sena**

*Laboratório de Adaptações Cardiovasculares ao exercício (LACORE – UFMA)*

**Saimon Leitão**

*Laboratório de Adaptações Cardiovasculares ao exercício (LACORE – UFMA)*

**Lílian Fernanda Pereira Cavalcante**

*Docente do Curso de Educação Física do Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF – MA)*

**Nivaldo de Jesus Silva Soares Junior**

*Laboratório de Adaptações Cardiovasculares ao exercício (LACORE – UFMA)*

*Docente do Curso de Educação Física do Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF – MA)*

*Programa de Pós Graduação em Educação Física (PPGEF – UFMA)*

**Cristiano Teixeira Mostarda**

*Laboratório de Adaptações Cardiovasculares ao exercício (LACORE – UFMA)*

*Programa de Pós Graduação em Educação Física (PPGEF – UFMA)*

**Eliana Cardoso Lápiz**

*Docente do Curso de Educação Física do Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF – MA)*



## RESUMO

Muitas escolas e professores começaram a criar estratégias para minimizar as consequências das suspensões de aulas presenciais a fim de promover a continuidade do ensino, de forma remota. Esse estudo tem como objetivo geral investigar como se deu a adaptação das aulas de Educação Física no período pandêmico através do Ensino Remoto Emergencial (ERE) e como se deu a garantia do ensino-aprendizagem nesse contexto. A pesquisa é do tipo qualitativa de caráter descritivo, onde contou com a participação de 3 professores de Educação Física, sendo 2 da rede privada e 1 da rede pública. Como instrumento foi utilizado o questionário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas, através do *Google Forms*. Concluiu-se que a adaptação do ensino de Educação Física para o aprendizado online, foi considerado eficaz dentro das possibilidades de acesso dos alunos, porém houve casos em que essa metodologia de ensino não foi tão eficaz, devido à falta de acesso dos estudantes como recursos tecnológicos.

**Palavras-chave:** educação física; método de ensino; aprendizado online.

## ABSTRACT

Many schools and teachers began to create strategies to minimize the consequences of the suspension of in-person classes in order to promote the continuity of teaching, remotely. This study has the general objective of investigating how Physical Education classes were adapted during the pandemic period through Emergency Remote Teaching (ERE) and how teaching-learning was guaranteed in this context. The research is qualitative and descriptive, with the participation of 3 Physical Education teachers, 2 from the private network and 1 from the public network. As an instrument, a semi-structured questionnaire with open and closed questions was used, using Google Forms. It was concluded that the adaptation of Physical Education teaching to online learning was considered effective within the students' access possibilities, however there were cases in which this teaching methodology was not as effective, due to the lack of student access to resources.

**Keywords:** physical education; teaching method; online learning.

## INTRODUÇÃO

Corona Vírus ou também conhecida como Covid-19, foram nomenclaturas dada ao vírus que se espalhou pelo planeta de forma avassaladora, que nem as autoridades conseguiam contrapor com remédios, vacinas ou soluções que pudessem sanar os problemas advindos dessa enfermidade. O vírus teve seu primeiro caso detectado em 12 de dezembro de 2019, na província de Wuhan, na China. Em menos de 3 meses foram cerca de 260 mil pacientes infectados e 11 mil mortes em todo o mundo, sendo confirmada em mais de 118 países, espalhando caos e desespero entre a população.

Segundo Matos e Pinheiro (2020), uma crise sanitária de proporções mundiais, põe a prova a capacidade da saúde pública de vários países, causando diversos impactos sobre todas as dimensões da vida humana, em singular aquelas de cunho econômico e

social, como o trabalho, a família, a educação e o lazer. (*apud* Ungheri *et al.*, 2022, p. 3). Diante desses desafios, sabemos que retomar a vida como era antes não será nada fácil, então a medida cabível a ser tomada foi efetivar um estado de pandemia, resultando em lockdown e isolamento social, com o fechamento de comércios, cinemas, shoppings, feiras, instituições de ensino, dentre outros, resultando em grandes impactos econômicos, sociais e psicológicos.

De acordo com Hodges (2020), dentre esses segmentos, o mais marcante dos impactos, foi o da conjuntura educacional. Visto que seria um desafio para as escolas, foi tido como solução o Ensino Remoto Emergencial (ERE), que consiste em uma adaptação curricular temporária para dar continuidade as atividades de ensino durante o distanciamento social, envolvendo o ensino remoto ou o ensino de forma híbrida, alternando atividades presenciais e à distância, mas que retornaria ao ensino presencial assim que o período pandêmico passar. Assim, em contrapartida a pandemia, o ensino remoto emergencial tornou-se a principal possibilidade para as instituições educacionais de todas as etapas de ensino, sendo descrita como uma medida temporária para o cenário de crise. (*apud* Rondini; Pedro; Duarte, 2020, p. 43)

Durante o período de pandemia, muitas escolas permaneceram de portas fechadas devido às medidas protetivas o que por um lado foi necessário, visto que a transmissão do vírus se dava pelo contato, como toque ou aperto de mão, toque em objetos ou superfícies contaminadas, seguido de contato com a boca, nariz ou olhos.

Conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020):

No início de maio de 2020, 186 países ou regiões fecharam escolas, total ou parcialmente, para conter a disseminação da Covid-19, atingindo cerca de 70% dos alunos. Esse fechamento afetou o calendário escolar, sendo incerto o seu impacto sobre o aprendizado dos alunos. (*apud* Oliveira; Gomes; Barcellos, 2020, p. 555)

Em meio a esses ocorridos, muitas escolas e professores começaram a criar estratégias para minimizar as consequências das suspensões de aulas presenciais a fim de promover a continuidade do ensino, de forma remota, por meio das tecnologias.

Como exposto por Coqueiro e Sousa (2021):

[...] foi necessária uma modificação no *modus aprenendi* da prática docente no âmbito da ministração das aulas, no aspecto das atividades desenvolvidas e das interações entre professores e estudantes, em que a busca pelas melhores estratégias, diante de erros e acertos, nutre o cotidiano educacional (Coqueiro; Sousa, 2021, p. 66062).

Ainda seguindo a linha de pensamento de Coqueiro e Sousa (2021), houve uma certa virtualização do ensino presencial por meio das TDICs. Em virtude da crise sanitária, os conteúdos antes aplicados de forma presencial, passaram a sofrer adaptações para a modalidade remota, com apostilas, vídeos, materiais passaram a serem estruturados para a linguagem híbrida, organizados e postados em aplicativos, por meio das ferramentas digitais, redes sociais, como; *WhatsApp*, *Facebook*, *Google Meet*, *Google Classroom*, *Padlet*, e outros demais. Fazendo também, o uso de aulas síncronas e assíncronas.

Segundo Aguiar, Paniago e Cunha (2020), mesmo com esse leque de estratégias, os/as professores enfrentaram muitas dificuldades, levando em consideração a adaptação

à essas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), que muitos desses docentes já tinham uma vasta carreira, e tiveram de se adaptar a essas ferramentas, os acrescentando a uma nova prática pedagógica. Então, esses professores com vasta experiência, se encontraram em uma certa desvantagem em relação aos novos profissionais recém-formados, pois não tiveram em sua formação inicial, o uso de recursos tecnológicos para uma aplicação pedagógica (*apud* Costa; Conceição, 2021, p.7).

Em relação aos aspectos positivos do ERE, Fernandes (2021) ressalta:

[...] sobre os aspectos positivos da inserção da implementação do Ensino Remoto Emergencial [...] a maior parte das respostas destacou que o fato de poder dar continuidade às atividades acadêmicas foi o maior benefício, evitando não só atrasos [...], mas problemas quanto à saúde mental. Estes aspectos reforçam que o ensino remoto é a melhor saída para minimizar o atraso no retorno às aulas presenciais [...] (Fernandes, 2021 *apud* Silva; França, 2021, p. 8).

Em acréscimo a esse novo método de ensino, é importante salientar que há situações em que o acesso à internet, que possibilita o acesso a essas ferramentas e aplicativos, não abrange todos os alunos, uma boa parcela dos estudantes da rede pública, ainda mais as escolas da zona rural.

Por parte dos docentes e discentes, a indisponibilidade de acesso à internet e de equipamentos para acesso à internet. Aqui o problema infraestrutura é candente em seu aspecto material: não há que se falar em enculturação digital sem o mínimo de investimento infra estrutural em TDIC. Isto significa disponibilidade de hardware e software e acesso à internet de qualidade nas instituições de educação, mas também sob a posse de professores e estudantes dessas instituições (Nonato, Sales, Cavalcante, 2021, p. 19 *apud* Coqueiro; Sousa, 2021, p.66070).

Quando se fala em Educação Física escolar, logo associamos às práticas corporais, esportes, os espaços onde são praticados, como pátio, ginásio, que pelo decorrer da história, acabou conectando à práxis pedagógica com os espaços onde por são desenvolvidas. Com o ineditismo da crise sanitária de escala mundial, gerou uma ruptura da forma como essas práxis até então era executada, fazendo com que os docentes se vissem diante de cenário jamais imaginado, gerando uma resignificação da própria Educação Física.

Perante a esse cenário, surgiram inúmeras dúvidas, sendo elas: Como uma disciplina com um alto teor prático, poderia se adaptar para uma modalidade remota, sem perder sua principal característica? A adaptação das aulas de Educação Física através do ERE, garantiu ou não o ensino-aprendizado dos alunos do ensino fundamental anos finais? Essas foram inquietações que despertaram o desejo dos pesquisadores, em buscar por respostas sobre como esses docentes adaptaram à sua práxis pedagógica nesse período pandêmico, ao ERE e como o ensino-aprendizagem foi garantido pelos docentes.

Nesse sentido, o objetivo geral do presente artigo é investigar como se deu a adaptação das aulas de Educação Física no período pandêmico, através do ERE, as dificuldades dos docentes com esse novo método de ensino, e como se deu a garantia do ensino-aprendizagem para esses estudantes.

## MATERIAIS E MÉTODOS

Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa de caráter descritivo. Como participantes da pesquisa, foram escolhidos (3) professores de Educação Física, sendo (2) de rede privada e apenas (1) de rede pública. O quantitativo pesquisado de professores se dá pela escolha dos mesmos trabalharem com o ERE que nesse caso foram 2 professores de rede privada e somente 1 da rede pública, pois os demais ou não ministraram aulas remotas durante o período da pandemia ou não quiseram participar da pesquisa.

Como instrumento foi utilizado um questionário semiestruturado, com perguntas abertas e fechadas, através do *Google Forms*.

Foram escolhidas para serem pesquisadas 04 escolas, sendo 02 da rede pública e 02 da rede privada, no período de 30 a 31 de maio de 2022. Porém somente 03 participaram: 02 privadas e 01 pública. A outra pública não quis participar ou não ministrou aulas remotas.

A pesquisa se deu a partir de leituras e buscas de artigos com temas relacionados ao da pesquisa em questão e através de um questionário aplicado com docentes da rede pública e privada da região de Paço do Lumiar – MA, a fim de obter relatos sobre suas experiências durante todo o ensino remoto.

O contato foi direto com os professores através de visitas nas escolas, do *WhatsApp* e por e-mail, onde foi exposto o tema da presente pesquisa e feita a averiguação sobre a disponibilidade deles em participar da mesma, respondendo um questionário com perguntas objetivas e discursivas.

Em seguida foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE, aos participantes da pesquisa. O tipo de questionário foi feito em formato online pela plataforma “*Google Forms*”, com a explicação da não obrigatoriedade da participação dos docentes, sendo ela voluntária e que seus dados permaneceriam anônimos. O formulário foi composto por 11 perguntas sendo (2) objetivas e (9) discursivas onde todas tinham caráter obrigatório, a fim de que todas fossem respondidas. A pesquisa foi feita de forma totalmente remota.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com as respostas obtidas através do questionário e de conversas com os docentes, obteve-se os resultados no qual buscou-se analisar e interpretar esses dados na tentativa de responder as inquietações iniciais.

É importante ressaltar que os dados em questão, se remetem ao período pandêmico no qual as escolas fecharam suas portas e o Ensino Remoto Emergencial (ERE), foi tido como uma medida de continuação ao período letivo.

A análise e interpretação dos dados, dar-se-á através de quadros e cada questão será demonstrada através de categorias e os professores foram identificados por numeração, conforme apresentados abaixo.



**Quadro 1 - Escola Pública e Privada, Anos ministrados no Ensino Fundamental, Tempo de profissão**

Participantes da pesquisa	Escola Pública e Privada	Anos Ministrados no Ensino Fundamental	Tempo de profissão
Professor 1	Privada	6º ao 9º ano	5 anos
Professor 2	Pública	6º ao 9º ano	12 anos
Professor 3	Privada	6º ao 9º ano	4 anos

**Fonte:** Criação dos autores com base na coleta dos dados em maio de 2022.

**Quadro 2 – Processo de adaptação ao Ensino Remoto Emergencial**

Participantes da pesquisa	Respostas
Professor 1	Desafiador, mas de muito aprendizado
Professor 2	Não foi bom porque alunos e professores ainda estão passando pelo processo q adaptação
Professor 3	Muito bom

**Fonte:** Criação dos autores com base na coleta dos dados em maio de 2022.

O Quadro 2, no que diz respeito a adaptação dos docentes, os professores afirmam que tiveram algum tipo de dificuldade para se adaptar durante esse processo de mudança, de Ensino presencial para Ensino Remoto, e o outro caracterizou o seu processo de adaptação como “*Muito Bom*”.

A resposta dos docentes não é diferente do imaginado, tendo em mente que a emergente situação da pandemia não possibilitou que os professores se preparassem previamente para esse cenário. Conforme Silva e França (2021, p.13) “É compreensível que no primeiro semestre de implementação do ensino remoto os docentes não tenham o domínio de estratégias que podem solucionar dificuldades como a baixa interação discente.”

As mudanças no sistema educacional tiveram que ser realizadas rapidamente, de sorte que, de um dia para o outro, os professores precisaram transpor conteúdos e adaptar suas aulas presenciais para plataformas on-line com o emprego das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), sem preparação para isso, ou com preparação superficial, também em caráter emergencial. Cabe destacar que a incorporação das TDICs nas instituições escolares ainda é um entrave na realidade nacional; problemas de infraestrutura e de formação docente deficitária são variáveis importantes que interferem diretamente em uma utilização crítica, intencional e produtiva das tecnologias (Braga, 2018; Thadei, 2018 *apud* Rondini; Pedro; Duarte, 2020, p.43).

Em relação ao processo de adaptação às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's), foi perguntado se houve dificuldades no uso/manipulação dessas ferramentas, segue abaixo algumas das respostas.

**Quadro 3 - Dificuldade no uso das TDICs para o ERE.**

Participantes da pesquisa	Respostas
Professor 1	Não, porque tivemos ajuda dos técnicos da escola, com minicursos
Professor 2	No início sim, porque não havia familiarização com essas ferramentas em treinamento ou planejamento
Professor 3	Não (Não explicou o porquê não teve dificuldades)

**Fonte: Criação dos autores com base na coleta dos dados em maio de 2022.**

Diante do exposto, o *professor 1*, relatou que no início da pandemia, a escola na qual trabalha, começara a se preparar para agilizar as coisas, a fim de se precaver caso a situação piorasse. Em abril de 2020, a escola deu férias para os alunos, e começaram os treinamentos para os professores, dos aplicativos que eles iriam utilizar para ministrar aulas. Os professores que tinham computador poderiam ministrar suas aulas de casa e os que não tinham, a escola fez uns mine estúdios separados na escola, para que os professores pudessem utilizar para dar suas aulas. Afirmando que no início era muito complicado por conta de ser uma adaptação para os professores e alunos junto dos pais, por via, era uma adaptação em conjunto.

O mesmo que Rondini, Pedro e Duarte (2020, p.48) expuseram em seu artigo “pandemia da covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica”:

A pandemia afeta estudantes e professores, de modo que todos estão sofrendo modificações e interrupções em suas vidas, durante o período de isolamento social. Portanto, é preciso compreensão de ambos os lados, pois todos estão passando por momentos atípicos e de adaptação.

O professor ainda expõe que sentiu falta de vídeos no qual ele pudesse utilizar para demonstrar para os alunos o que eles deveriam fazer. Mas no que diz respeito ao manuseio das ferramentas digitais, não sentiu dificuldades pois houve ajuda dos técnicos de informática da escola e mine cursos para os capacitar.

O professor 2 (rede pública) compartilhou que de início houve de fato, dificuldades com o uso e manipulação dos aplicativos, principalmente pela falta de familiaridade com as ferramentas. Segundo Moura (*et al.*, 2021, p. 4):

As escolas públicas sempre enfrentaram diversos problemas e dificuldades. Com a migração do ensino presencial para o ERE essas dificuldades se evidenciaram ainda mais, como por exemplo, os casos da evasão escolar e a desigualdade econômica.

Na pandemia as dificuldades permaneceram, mas acentuando-se em outros quesitos, como a falta de acesso à internet de qualidade, tempo de planejamento para se adaptar a essas ferramentas, visto que a escola invadiu as casas dos estudantes.

De acordo com Raiol *et al.*, 2020 *apud* Macedo; Neves (2021, p. 4)

Dentre as dificuldades que os professores estão enfrentando neste período de distanciamento social, salientam-se: o desconhecimento e falta de acesso a tecnologias da informação e da comunicação, a valorização de saberes corporais em detrimento de outros e a falta de interação.

Ainda nessa linha de pensamento, Moura (*et al.*, 2021, p.4) ressalta que essa quebra no paradigma das aulas presenciais, junto com mudança para o ERE culminou para

o aumento na desigualdade em função dos aspectos econômicos:

A desigualdade de oportunidades para o acompanhamento das aulas de maneira remota está relacionada aos aspectos econômicos, pois muitos estudantes e professores não possuem todas as condições tecnológicas necessárias para a continuidade das aulas de maneira online. Mesmo diante deste cenário, as atividades escolares precisavam continuar para que o prejuízo acadêmico não fosse maior.

O professor 3 relatou que só teve dificuldades nos primeiros momentos por conta da plataforma na qual iria ministrar suas aulas, após a familiarização, ele diz que se preocupou apenas em conseguir formular uma metodologia efetiva na qual pudesse usar nessa nova forma de ensino-aprendizagem.

Os desafios para essa integração são de ordem técnica-pedagógica relacionadas à falta de preparo dos professores na formação inicial ou continuada, mas também condições materiais relacionadas à falta de infraestrutura nas escolas (Bianchi, 2009 2010 *apud* Godoi *et al.* 2021, p. 4)

Além disso, não é porque integramos as tecnologias digitais no ensino presencial que necessariamente sabemos como utilizá-la na educação à distância (ou no ensino remoto). De fato, as práticas de ensino online de professores em um ambiente síncrono requerem uma metodologia e ferramentas específicas (Codreanu; Develotte, 2010 *apud* Godoi *et al.* 2021, p. 4).

Quanto a receptividade dos alunos a esse novo método de ensino e aprendizagem, percebe-se algumas semelhanças entre as respostas dos professores:

**Quadro 4 - Receptividade dos alunos ao Ensino Remoto Emergencial.**

Participantes da pesquisa	Respostas
Professor 1	Difícil, muitos não queriam fazer as aulas, e isso fez com que a cada aula eu pensasse em algo novo
Professor 2	Inicialmente foi bom, depois se tornou cansativo
Professor 3	Ruim, pois não tinham o contato pessoalmente para ajudar em algumas atividades em que requeriam um grau de dificuldade um pouco maior

**Fonte:** Criação dos autores com base na coleta dos dados em maio de 2022.

Com essas respostas podemos perceber que os professores já observavam que a necessidade de dar continuidade às aulas, que culminou no ERE, trazia consigo algumas dificuldades, principalmente relacionadas ao acesso dos alunos à essas aulas.

Os professores 1 e 3 (rede privada), afirmaram terem tido dificuldades (iniciais) em fazer seus alunos terem interesse em realizar as atividades propostas através das plataformas, perceberam que os alunos sentiram falta do contato pessoalmente professor-aluno para ajudar nas atividades que tinham certos graus de dificuldade. Mas também firmam que todo esse processo foi bom no sentido que os estimular a sair da zona de conforto e procurar novas alternativas para fazer com que suas aulas ficassem mais atrativas.

Com a ausência do espaço tradicional da aula (presencial), fomos convocados a pensar em uma ampliação dos pilares operacionais de nossas práxis pedagógicas, para além das obrigações (horários, períodos, conteúdos e carga horária), para os pilares da sensibilização e motivação às aulas de EF (alcançar/tocar os sujeitos em suas casas de forma virtual). (Miragem; Almeida, 2021, p. 6)

Esse processo de adaptação tem sido bem cansativo para os professores, principalmente aqueles que antes da obrigatoriedade (por conta da pandemia), não tinham contato com as tecnologias digitais de informação e comunicação. Alguns professores até

tinham contato com alguns aplicativos de informação e comunicação, como: WhatsApp, Facebook, Instagram e Telegram. Mas para uma sistematização dessa forma remota, se fez necessário mais que esses apps, se deu o uso de plataformas digitais para que as aulas pudessem ser organizadas e mais bem distribuída para os alunos. Acaba que a adaptação a essas plataformas é mútua, mas de certa forma, é mais fácil para os alunos se adaptarem a essas tecnologias do que esses professores. É o que diz o professor 2, apesar das dificuldades enfrentadas para a adaptação, com o passar do tempo se tornou cansativo, para os alunos e principalmente para os professores.

É o que diz Macedo e Neves (2021, p. 4):

Percebe-se uma queda no número de alunos que frequentam as aulas remotas de educação física. Entendemos que devido à pandemia os professores tiveram mais cansados, mais estressados, vindo a se tornarem pessoas mais cansadas, sobrecarregadas, devido a pressões para cumprirem o que é exigido.

Segundo Godoi, Kawashima e Gomes (2020, p. 89), uma pesquisa do Instituto Península (2020) “mostrou que 67% dos professores estavam ansiosos, 38% cansados, 36% entediados, 35% sobrecarregados e 34% estressados com a nova rotina do ensino remoto”, devido a estas pesquisas podemos provar que para o professor o ensino remoto acabou sendo mais cansativo que o ensino tradicional. (*apud* Macedo; Neves, 2021, p. 3).

O sentimento de exaustão também foi identificado em uma pesquisa com docentes [...] que tiveram a percepção de que as suas cargas horárias de trabalho estavam maiores no ensino remoto durante o isolamento social, o que possivelmente tem relação com o despreparo para as aulas remotas e o cuidado simultâneo com questões familiares e pessoais (Borba *et al.*, 2020 *apud* Silva; França, 2021 p. 11).

Já Silva e Peixoto (2020) explicam que a participação insuficiente dos alunos nas aulas remotas envolve não só a desmotivação, mas também pelos fatos do ambiente domiciliar não ser tranquilo para o acompanhamento das aulas, das dificuldades dos alunos de sanar dúvidas com professores sem contato presencial, e dos próprios professores para ministrar aulas remotas, fazendo uso de equipamentos tecnológicos não totalmente adequados. (*apud* Silva; França, 2021, p. 11)

**Quadro 5 - Ferramentas e aplicativos utilizados nas Aulas Online.**

Participantes da pesquisa	Respostas
Professor 1	Teams
Professor 2	Google Meet, Zoom, Google Forms, Youtube e WhatsApp
Professor 3	Teams e Google Meet

**Fonte: Criação dos autores com base na coleta dos dados em maio de 2022.**

Como exposto no (Quadro 5), podemos ver que foram utilizados vários aplicativos com ferramentas diferentes, a fim de deixar as aulas remotas mais atrativas. Percebe-se também como os aplicativos foram de grande importância para manter os vínculos dos estudantes com a escola, mediante as TDICs, seja por aplicativos de celulares ou programas em computadores.

Neste sentido, a educação [...] e o ensino remoto emergencial (ERE) foram e são necessários para manter os vínculos dos estudantes com a escola, mediante o uso de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), ou seja, aplicativos, programas, computadores, celulares, por exemplo, integrados ao processo de ensino-aprendizagem (Carvalho *et al.*, 2020 *apud* Coqueiro; Sousa, 2021, p. 66062).

Dentre os participantes da pesquisa, o professor 2 (rede pública) foi o que mais utilizou de ferramentas diferentes em suas aulas remotas, a fim de poder proporcionar um melhor aprendizado online. Mas mesmo utilizando de várias ferramentas, ele ainda ressalta que muitos alunos não conseguiam acessar as aulas, principalmente os de zona rural.

No bojo destas considerações imperioso se faz reconhecer que o acesso à internet, o que possibilita acessar programas e aplicativos digitais diversos, inclusive os descritos aqui, não contempla todos os estudantes, sobretudo, parcela significativa dos que são de escolas públicas e mais ainda os residentes na zona rural (Coqueiro; Sousa, 2021, p. 66069).

Os professores 1 e 3 usaram *Teams* e *Google Meet*, esses aplicativos proporcionam a possibilidade de haver aulas síncronas e assíncronas, ou seja, os professores poderiam disponibilizar livros, pdfs, link de vídeos para os alunos acessarem de acordo com o seu cronograma de estudo. Também podendo haver aulas síncronas onde alunos e professor se encontram virtualmente ao mesmo tempo, seja por chat ou por vídeo conferência.

Apesar que o professor 3 em outro relato disse que não aplicou aulas assíncronas, disponibilizou os materiais no portal, e suas aulas funcionaram de forma síncrona, alunos e professor ao mesmo tempo. Ele ainda relata que todos os seus alunos tiveram acesso às aulas.

A chegada o ERE exigiu muito dos professores, e ainda mais dos professores de Educação Física, que tem em sua característica uma grande necessidade prática, o que exigem contato direto. Esta nova modalidade ensino fez com que todos os profissionais se adaptassem a essa nova realidade, forjando novas habilidades e possibilidades nas suas práticas educacionais.

Com isso, as escolas tiveram de se organizar para se adequar a esse novo método de ensino. Segue abaixo as respostas dos professores de como se deu a organização pedagógica de suas escolas com relação ao ERE:

**Quadro 6 - Organização do trabalho pedagógico das escolas ao ERE.**

Participantes da pesquisa	Respostas
Professor 1	Sempre seguindo o mesmo conteúdo que seria trabalhado no presencial
Professor 2	No começo da pandemia foi um desastre porque ninguém sabia utilizar pedagogicamente da forma mais ideal e foi praticamente sem planejamento e sem formação para isso
Professor 3	Com reuniões e treinamentos com todo o corpo pedagógico

**Fonte: Criação dos autores com base na coleta dos dados em maio de 2022.**

Uma das inquietações dos autores, se compreende em como os professores de Educação Física se organizaram para se adaptar a modalidade remota, tendo em vista a necessidade de aulas práticas.

Os professores 1 e 3 mantiveram a sequência pedagógica dos conteúdos programáticos para o ano letivo, mas fazendo ressalvas. Objetivando a modalidade remota, os conteúdos passaram por adaptações, inclusive os conteúdos práticos. Já o professor 2 diz que “*No começo foi um desastre*” se remetendo a ausência do espaço tradicional para a aula presencial, ampliando até as obrigações para com as aulas, estendendo-se nos horários e períodos que se distribuíram entre aprender a utilizar as ferramentas digitais e o

desenvolvimento de umas novas práxis aplicadas ao ERE.

No início, essa organização se deu por meio de reuniões, palestras, minicursos e treinamentos as quais as escolas proporcionaram ao corpo docente. Para as escolas de rede privada pesquisadas, houve em torno de um mês de preparo após as recomendações sanitárias de fechamento das escolas.

Por essa razão, as escolas intensificaram os preparos para um possível retorno das aulas presenciais, mas também ofertou palestras e cursos sobre as TDICs para os professores. Já a escola da rede pública, ficou por volta de três meses sem haver aula e nem indícios de uma volta presencial, até que algo fosse feito.

O professor 2 disse que após esses meses, começaram a ser desenvolvidas algumas possibilidades de aplicar os conteúdos antes presenciais, de uma forma remota, visto a emergência da situação e a inviabilidade do retorno das aulas presenciais. Com isso também receberam palestras, cursos, seminários online, ofertados pelas escolas e pela secretaria municipal.

Com tudo isso, a ressignificação da Educação Física é algo iminente, como apontam Boscatto e Darido (2018), “é necessário refletir sobre os aspectos da organização e sistematização dos saberes curriculares da Educação Física, buscando-se superar o caráter esportivista e procedimental predominantes nas práticas de ensino.” (*apud* Ungheri, 2021, p. 13)

Os principais questionamentos em relação a aplicabilidade dos conteúdos da Educação Física, eram como os conteúdos práticos seriam aplicados, visto que os mesmos exigiam a necessidade do contato físico e da presença do professor e em algumas vezes, a presença dos colegas de classe. Essas dúvidas serão discutidas nos (Quadros 7 e 8).

**Quadro 7 - Conteúdos práticos das aulas de Educação Física através do ERE.**

Participantes da pesquisa	Respostas
Professor 1	No primeiro momento, reproduzindo tudo que era para eles fazerem, buscando adaptar com os materiais que eles tinham em casa. Depois de um ano, foi através de vídeos
Professor 2	Eu fazia vídeos das atividades que iriam ser executadas e pedia vídeos dos alunos realizando ou eu fazia ao vivo por vídeo chamada
Professor 3	De forma adaptada

**Fonte: Criação dos autores com base na coleta dos dados em maio de 2022.**

Sabemos que essa foi uma das principais preocupações dos professores durante esse todo o período pandêmico, da adaptação às suas aulas práticas para a modalidade remota.

Cada professor teve que “quebrar cabeça” para adaptar as atividades de forma com que todos os alunos pudessem replicar nas suas casas. Os conteúdos teóricos eram expostos por meio de anexo de documentos e atividades para que os estudantes pudessem praticar e enviar para o professor, o que acaba por ser uma alternativa de avaliar os alunos a fim de saber se eles estavam realmente aprendendo.

A primeiro momento, antes da escola definir uma plataforma específica para ministrar

as aulas, os professores pesquisados gravavam vídeos e enviavam para os alunos, a fim de que eles replicassem em casa a atividade proposta. Após a plataforma ser definida, os professores faziam suas aulas de forma ao vivo, através de vídeo chamadas, fazendo o uso das ferramentas expostas no (ver Quadro 5). Também teve a alternativa do uso vídeos do *YouTube*, onde servia para os professores em suas aulas síncronas ou assíncronas, podendo mostrar a seus alunos como executar as atividades.

Sabendo que nem todos os alunos possuem internet para acessarem as aulas disponibilizadas nas plataformas, as escolas organizaram uma alternativa para esses alunos não ficarem sem acessar os conteúdos. Essa alternativa foi disponibilizar nas escolas, materiais, apostilas elaboradas pelos professores com os mesmos conteúdos disponibilizados na plataforma digital. Isso revolve em partes o déficit da ausência nas aulas teóricas, mas não resolve no quesito “aula prática”.

**Quadro 8 - Adaptação das aulas práticas, para o ERE.**

Participantes da pesquisa	Respostas
Professor 1	Desafiadora, algo novo e sem experiencia de nenhum professor, cada professor buscava uma alternativa e a que dava mais certo todos iriam estudar sobre
Professor 2	Da forma como eu citei na questão anterior, porém muitos não realizavam
Professor 3	Sempre tendo em mente possíveis dificuldades que meus alunos iriam encontrar em casa. Como por exemplo, a disponibilidade de recursos, o espaço que a criança tinha para realizar as atividades propostas e a ausência de alguns pais no acompanhamento do aluno

**Fonte: Criação dos autores com base na coleta dos dados em maio de 2022.**

Partindo mais especificamente para como se deu e como foram aplicadas as aulas práticas de Educação Física, podemos dizer que “No período de aulas remotas, as dificuldades em realizar atividades práticas são bem significativas, o que implicou na alteração de algumas metodologias de professores de Educação Física” (Skowronski, 2021 *apud* Gois *et al.*, 2021, p. 221).

Como exposto em outros comentários acima, os professores tiveram de gerar uma atualização nas práxis pedagógicas afim de se adequar ao ERE.

O professor 3 em um relato, afirmou ter feito uma avaliação diagnóstica, para saber que tipo de materiais os alunos tinham em casa e quais poderiam ser adaptados para serem utilizados nas aulas, assim também como os espaços que os alunos tinham em casa, como: pátios, terraços, escadas e quintal. “A utilidade do diagnóstico está vinculada à disponibilidade de meios e à capacidade de implementar estratégias eficazes para superar as dificuldades dos alunos.” (Oliveira; Gomes; Barcellos, 2020, p. 564)

Com isso, nas suas aulas práticas ele fez uso de oficinas de confecções de materiais, como: Arco e flecha, bola de papel/meia, cesta de basquete, amarelinha etc. Após a confecção dos materiais, o professor ministrava os conteúdos e os alunos utilizavam suas obras primas como um material normal nas suas aulas práticas através de aulas síncronas e assíncronas. Uma dificuldade relatada por ele foi a falta de apoio dos pais para auxiliar os alunos na execução das atividades, visto a ausência (presencial) do professor.

Godoi *et al.* (2021, p.17), afirma:

Outros desafios foram: a falta de apoio dos pais ou responsáveis na realização das tarefas dos alunos ou em relação a determinados conteúdos nos quais existem certos preconceitos, a burocracia das demandas institucionais da escola e a ausência da interação corporal entre os alunos no ambiente virtual.

O professor 1 articulou que todos os professores da sua escola buscaram por métodos que pudessem ser utilizados em suas aulas, tendo em vista que por vezes os alunos acabam por não acessar as aulas, gerando um desinteresse por partes dos estudantes, e a metodologia mais eficaz, os professores se juntavam para estudar mais sobre ela.

O professor 2 contou que suas aulas se davam por várias ferramentas, afim até de facilitar o acesso dos alunos que não conseguiam acessar outras plataformas, e se dava da mesma forma do professor 3. A ressalva do professor foi em relação ao grande número de evasão escolar, e a impossibilidade de acesso dos conteúdos digitais, e até das apostilas que a escola disponibilizava.

No período impossibilitado de atividades escolares presenciais torna-se urgente uma saída que diminuía os efeitos prejudiciais pedagógicos dos discentes a permanência do vínculo escolar, reverberando no corte da sangria do abandono e evasão escolar tão comuns já em tempos considerados normais (Coqueiro; Sousa, 2021, p.66068).

Fica evidente as dificuldades na aplicação dos conteúdos tanto teóricos quanto práticos durante o período remoto, alunos sem acesso à internet, desinteresse por parte dos pais e alunos para realizarem as atividades propostas, além da falta de espaço e materiais em casa para a realização das práticas.

E mais uma vez fica perceptível o abismo social entre as duas realidades, assim como ressalta Coqueiro e Sousa (2021, p. 6061)

Assim, constata-se, o aumento do abismo educacional entre os que possuem maiores recursos financeiros e pode contratar melhores serviços de internet e os que não detém recursos suficientes para tanto. Nesta conta com saldo negativo acrescenta-se o denominador comum da baixa qualidade dos aparelhos celulares, já que computador ou notebook não é tão comum entre estudantes de escolas públicas e muito menos entre os que residem no campo.

Com isso, fica a dúvida se esse método de aprendizagem está sendo funcional. Assunto do próximo quadro. (Quadro 9)

**Quadro 9 - Garantia do ensino-aprendizado dos alunos.**

Participantes da pesquisa	Respostas
Professor 1	Através de atividades, teóricas debates e trabalhos práticos
Professor 2	Muitos alunos nos primeiros meses de pandemia não tinham recursos como internet ou celular para participar, e isso prejudicou muito o desenvolvimento, desempenho e qualidade das aulas, depois foram criadas alternativas para a tentativa de fazer com que todos tivessem acesso e participassem das aulas
Professor 3	Sempre com feedbacks dos alunos no final de cada aula

**Fonte: Criação dos autores com base na coleta dos dados em maio de 2022.**

No que remete aos processos de avaliação, os professores 1 e 3 trabalharam atividades (teóricas e práticas) como: Debates, seminários e trabalhos práticos, e ao final de cada aula, pediam *feedbacks* aos alunos sobre o conteúdo trabalhado, assim, faziam anotações a fim de avaliar o rendimento deles.



O professor 2, mais uma vez, ressalta mais uma vez a dificuldade que teve em fazer com que seus alunos acessassem as aulas, não por falta de interesse dos mesmos, mas por falta de recursos, seja os aparelhos como: celulares e computadores, ou por falta de acesso à internet, que no caso dele, por ser uma zona rural, quase não pega sinal nos campos.

Dessa forma, como expõe Coqueiro e Sousa (2021, p. 66072):

[...] o estudante que não tem acesso à internet de nenhuma forma ou acesso precário, não consegue interagir nas aulas e atividades síncronas (e nem assíncrona) para esclarecer dúvidas, interagir e responder atividades. A orientação recebida é bastante limitada nos casos daqueles que recebem materiais impressos e muitos pais não detêm formação escolar para orientarem seus filhos. Não há, de fato, igualdade de acesso à educação.

O principal benefício do Ensino Remoto Emergencial (ERE), será o poder de dar continuidade às atividades acadêmicas, evitando assim, os atrasos no calendário escolar. Sendo assim, observa-se que essa foi a melhor solução para minimizar os problemas que vieram junto da pandemia, assim, tentando reduzir o atraso a volta as aulas presenciais.

Os docentes da rede privada que fizeram parte dessa pesquisa relatam, “foi um processo desafiador, mas de muito aprendizado”, já a docente da rede pública relata que “não foi bom” pois durante todo o tempo do ERE os professores ainda estavam passando pelo processo de adaptação. Esses relatos nos mostram a diferença entre o processo de capacitação entre ambas as redes, onde a rede privada logo que se deu início ao período pandêmico procurou alternativas que pudessem preparar seus profissionais para enfrentar esse período de forma com que ambos, professores e alunos pudessem continuar suas atividades da melhor forma possível, seja com minicursos, como citados acima, ou com palestras sobre metodologias de ensino eficazes para a modalidade do Ensino Remoto.

Já o professor da rede pública, relata em uma conversa *informal* que foram cerca de 3 meses sem haver nenhum tipo de aula, um momento de incertezas e questionamentos quanto a continuidade das aulas presenciais.

Após esse período, houve treinamentos, palestras, formação pedagógica sobre as tecnologias digitais, e até houve palestrantes que vieram da secretaria municipal de educação (SEMED), para dar instruções sobre o uso as plataformas digitais, redes sociais a fim de poder repassar os conteúdos através deles. Mas na prática foi bem diferente, pois além dos alunos, muitos professores não tinham recursos para repassar esse conteúdo, alunos que além da internet, também não tinham celular, houve uma tentativa do governo para tentar sanar esse problema, com a distribuição de chips de celular com planos de internet, mas não havia chips suficientes, então eram feitos sorteios entre os alunos que não tinham condições de acesso às aulas.

O professor ressalva que uma das escolas que ensinava, ficava em uma zona rural, o que piora ainda mais a situação das crianças no que diz respeito ao acesso às aulas online.

A internet para os estudantes do campo, geralmente não apresenta uma conexão constante e velocidade ideal para acessar programas, aplicativos, assistir vídeos online, participar das aulas síncronas, baixar vídeos e até arquivos em pdf. Isso ocorre também entre professores que não tem internet com boa conexão (Coqueiro; Sousa, 2021, p. 66070).

É notório os esforços das escolas na busca pelo desenvolvimento de métodos ativos, que visem a permanência dos alunos nos colégios, tentando contemplar a todos com atividades impressas, apostilas, além das atividades desenvolvidas nas plataformas online. Mas ainda se faz necessário a implementação de políticas públicas que forneçam uma educação de qualidade e que atenda a todos, além de fornecer capacitações pedagógicas aos professores de ambas as redes.

É perceptível a discrepância entre as redes pública e privada no que remete à familiarização das ferramentas digitais e a falta de acesso aos recursos tecnológicos, assim como a capacitação dos profissionais de cada rede que diferem uma das outras. De início, o ensino remoto favoreceu mais a rede privada do que a pública, até que ambas pudessem de fato se adaptar ao novo método de ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que diz respeito a adaptação das aulas práticas de Educação Física ao ERE, os participantes afirmam que passaram por dificuldades, principalmente o professor da rede pública de ensino, onde seus alunos não conseguiam acessar as aulas, ou por falta de internet ou por falta de recursos tecnológicos. Então, foi possível adaptar os conteúdos práticos para a modalidade remota, juntamente a utilização das TDICs, mas a garantia do ensino-aprendizagem não dependia somente da adaptação desses conteúdos, porém da frequência e acesso dos alunos aos conteúdos programáticos, tal informação fica evidente com os relatos dos professores, nos quadros 4, 8 e 9.

Uma alternativa para sanar as problemáticas supracitadas, é a criação urgente de uma política pública, que forneça internet de qualidade para todos os alunos (que não possuem), principalmente aos que vivem em zonas rurais, a fim de que todos sejam capazes de acessar as aulas e atividades propostas pelos professores.

Conclui-se que a intenção do ERE em minimizar os efeitos da pausa nas aulas presenciais por meio do aprendizado online, não foi em sua totalidade eficaz, apesar de mesmo havendo a capacitação dos professores, ainda havia outros problemas que não tinham como serem sanados de prontidão, no que refere-se o acesso dos alunos na sua totalidade, bem como o investimento na formação inicial e continuada desses profissionais associado ao desenvolvimento de projetos que tenham como meta capacitar todo corpo docente ao uso de ferramentas digitais, pois todo o contexto pandêmico, desempenhou um papel de agente transformador da esfera educacional, alterando significativamente o espaço escolar, em especial, a estrutura das aulas, o trabalho dos docentes, além de outros fatores sociais, que poderá ser tema de outra pesquisa.

## REFERÊNCIAS

COQUEIRO, Naiara P. Da S., SOUSA, Erivan C. A educação a distância (EAD) e o ensino remoto emergencial (ERE) em tempos de Pandemia da Covid 19. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 7. p. 66061-66075, jul. 2021.

COSTA, Wagner C. P., CONCEIÇÃO, Willian L. Educação Física Escolar no contexto pandêmico no Município de Vigia de Nazaré no estado do Pará. **Research, Society and Development**, v. 19, n. 10, p. 1-13, 2021.

GODOI, Marcos, KAWASHIMA, Larissa B., GOMES, Luciane A., CANEVA, Christiane. As Práticas Do Ensino Remoto Emergencial de Educação Física Em Escolas Públicas Durante A Pandemia De Covid-19: Reinvenção E Desigualdade. **Revista Prática Docente (RPD)**, Mato Grosso, v. 6, n. 1, p. 1-21, jan./abr. 2021.

GOIS, Pamela K. De M. *et al.* Reflexões sobre o impacto da pandemia na Educação Física Escolar. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**. V. 8, N. 3, p. 220-227, ago. 2021.

MACEDO, Lais M. M., NEVES, Eduardo O. Práticas de Educação Física na pandemia por Covid-19. **Ensino em Perspectivas**. Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-5, 2021.

MIRAGEM, Antônio A., ALMEIDA, Luciano. Potencialidades E Limitações Da Educação Física No Ensino Remoto: O Efeito Pandemia No Componente Curricular. Movimento: **Revista de Educação Física da UFRGS**, Porto Alegre, v. 27, p. 1-16, set. 2021.

MOURA, Diana S., FERREIRA, Robson A., BRUGHAGO, Viviany S., SANTOS, Marcela A. Ensino remoto emergencial no estado de Mato Grosso: desafios presentes no ensino da Educação Física. **Research, Society and Development**, Mato Grosso, v. 10, n. 15, p. 1-12, set. 2021.

OLIVEIRA, João B. A.; GOMES, Matheus; BARCELLOS, Thais. A Covid-19 E A Volta Às Aulas: Ouvindo As Evidências. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, pg. 555-578, jul./set. 2020.

RONDINI, Carina A; PEDRO, Ketilin M.; DUARTE, Cláudia Dos S. Pandemia da Covid-19 e o Ensino Remoto Emergencial: Mudanças na Prática Pedagógica. **Interfaces Científicas**. Aracaju, v. 10, n. 1, p. 41-57, 13 de jun. 2020.

SILVA, Juliana D. de A. S., FRANÇA, Tereza L. A Educação Física no modelo remoto em face à pandemia da COVID-19: Reflexões de estudantes e professores sobre o ensino-aprendizagem. Motivência: **Revista de Educação Física, Esporte e Lazer**, Florianópolis, v. 33, n. 64, p. 01-21, 2021. Universidade de Santa Catarina.

UNGHERI, Bruno Ocelli *et al.* Educação Física e Covid-19: O que dizem os protocolos de volta às aulas presenciais. **Revista Pensar a Prática**. Minas Gerais, v. 25, p. 1-25, nov. 2021.

# Desafios educacionais pós-pandemia na prática docente: entre polarizações políticas, negacionismo científico e a revolução industrial da inteligência artificial

## *Post-pandemic educational challenges in teaching practice: between political polarizations, scientific denialism, and the industrial revolution of artificial intelligence*

Guilherme Afonso Pereira Palacios

### RESUMO

No contexto pós-covid-19, a escola desempenha um papel crucial na formação do indivíduo, buscando promover competências e habilidades nos educandos. O ensino remoto, como resposta à pandemia, impactou a dinâmica educacional ao longo de dois anos. O retorno às aulas presenciais trouxe desafios, evidenciando uma alteração na relação de ensino-aprendizagem e na formação dos jovens. Questões sociais adormecidas, como intolerância religiosa e discriminação, emergiram, refletindo a bagagem cultural dos alunos. A polarização de posições idiossincráticas, intensificada nas redes sociais, não só desafia a missão educacional, mas ressalta a importância de abordar aspectos sociais e culturais na formação dos jovens. Este ensaio destaca a relevância política diante dos desafios educacionais pós-pandemia, sublinhando a polarização, especialmente no que diz respeito à ciência. A discussão sobre o papel do professor torna-se crucial, temendo-se sua substituição na nova Revolução Industrial impulsionada pela inteligência artificial. Isso suscita questionamentos sobre a Nova Ordem Mundial e a necessidade de uma abordagem holística para enfrentar dilemas complexos. O retorno às aulas em um contexto pós-pandêmico destaca a influência do passado e das experiências na



percepção das crianças em relação à escola. O brincar, considerado uma atividade terapêutica, possibilita que a criança supere situações traumáticas, enquanto o brinquedo, como objeto carregado de significados, condensa a história individual da criança. Diante da influência do convívio familiar e das redes sociais, evidenciada no retorno às aulas, percebemos a complexidade das percepções individuais em um mundo pós-pandêmico. A educação enfrenta desafios emergentes, tanto educacionais quanto sociais, neste cenário.

**Palavras-chave:** pós-covid-19; educação pós-pandemia; desafios educacionais.

## ABSTRACT

In the post-covid-19 context, schools play a crucial role in shaping individuals, aiming to foster competencies and skills in students. Remote learning, as a response to the pandemic, impacted the educational dynamics over two years. The return to in-person classes brought challenges, revealing a shift in the teaching-learning relationship and the formation of young minds. Dormant social issues such as religious intolerance and discrimination emerged, reflecting the cultural baggage of students. The intensification of idiosyncratic positions, notably on social media, not only challenges the educational mission but underscores the importance of addressing social and cultural aspects in youth development. This essay highlights the political relevance in the face of post-pandemic educational challenges, emphasizing polarization, particularly regarding science. The discussion on the role of teachers becomes crucial, with concerns about their potential replacement in the new Industrial Revolution propelled by artificial intelligence. This raises questions about the New World Order and the need for a holistic approach to tackle complex dilemmas. The return to classes in a post-pandemic context emphasizes the influence of the past and experiences on children's perceptions of school. Play, considered a therapeutic activity, allows children to overcome traumatic situations, while toys, laden with meanings, encapsulate an individual's history. Amid the influence of family life and social media, as evidenced in the return to classes, the complexity of individual perceptions in a post-pandemic world becomes apparent. Education faces emerging challenges, both educational and social, in this scenario.

**Keywords:** post-covid-19; post-pandemic education; educational challenges.

## INTRODUÇÃO

Considerando a escola como responsável por uma parte significativa da formação do ser humano, o trabalho pedagógico na instituição escolar tem como objetivo criar meios para promover competências e habilidades nos educandos que participam das atividades propostas pelo professor, seja em sala de aula ou no ensino à distância. Nos tempos atuais, vivenciamos uma nova realidade pós-covid-19, a qual impactou tanto de forma negativa quanto positiva na maneira como enfrentamos as diversidades e obstáculos da vida em sociedade, especialmente no que diz respeito à intimidade, as famílias passaram a compartilhar mais tempo juntas, vivenciando situações mais próximas e intensas que o isolamento, como medida preventiva, trouxe para os núcleos familiares. O ensino remoto emergiu como uma alternativa para dar continuidade ao processo de escolarização durante a pandemia mundial. Fomos obrigados a adaptar nossa vida cotidiana diante do isolamento social e do risco de contrair uma doença desconhecida que poderia levar à morte.

Diante da preocupação em relação à identidade da escola neste novo cenário que nos foi apresentado e diante das nossas aspirações para a educação, surgiram desafios significativos no retorno às aulas para crianças e adolescentes que anteriormente estavam envolvidos no ensino remoto, o qual perdurou por cerca de dois anos. Esses espaços escolares são distintos do convívio familiar e são concebidos para construir e promover, nos educandos, seus próprios conhecimentos e habilidades, por meio de estímulos ou facilitações nas mediações da figura do professor como um adulto formador das novas gerações.

Infelizmente, observou-se uma mudança significativa na dinâmica da relação de ensino-aprendizagem e em seus objetivos de formação e preparo de jovens para a sociedade. Os alunos retornaram com uma carga cultural muito semelhante à de suas famílias e ao ambiente social ao qual pertenciam. Questões que antes pareciam estar adormecidas emergiram, e manifestações de intolerância religiosa, discriminação de gênero ou etnia, que esperávamos ter superado, tornaram-se aspectos proeminentes na formação do núcleo familiar.

A polarização na tomada de posições idiossincráticas ficou evidente no retorno às aulas pós-pandemia. Esta nova realidade desafia não apenas a missão educacional da escola, mas também destaca a necessidade premente de abordar questões sociais e culturais que permeiam a formação dos jovens, promovendo um ambiente escolar inclusivo e respeitoso.

O presente ensaio de reflexão sobre a prática docente, um processo crítico e contínuo, adquire relevância em um contexto político ao enfrentarmos os desafios educacionais pós-pandemia, especialmente diante da presença de pessoas que adotam uma postura negacionista em relação à ciência. Nesse cenário, a polarização se intensifica nas redes sociais, enquanto o avanço da inteligência artificial promove uma transformação profunda na sociedade que conhecemos.

A discussão sobre o papel do professor torna-se crucial, pois há o temor de que ele possa ser substituído nessa nova Revolução Industrial, caracterizada pelo avanço tecnológico. Esse processo, por sua vez, poderia resultar na supressão de postos de trabalho, gerando um discurso de empreendedorismo como estratégia para prosperar diante desse novo cenário, muitas vezes considerado como a Nova Ordem Mundial.

Assim, o ensaio destaca não apenas os desafios educacionais imediatos, mas também a interseção desses desafios com questões políticas, tecnológicas e sociais mais amplas, ressaltando a necessidade de uma abordagem holística para enfrentar os complexos dilemas que se apresentam na sociedade.

## **REGRESSO ÀS AULAS EM UM CONTEXTO PÓS-PANDÊMICO**

As crianças não chegam isentas à escola. Elas trazem no pensamento, nas emoções ou na forma de brincar a maneira como foram olhadas e percebidas pelos outros.

Ao brincar, a criança não se situa apenas no momento presente; mas, também, no seu passado e no seu futuro. O brincar, como atividade terapêutica, possibilita que

a criança supere a situação traumática. É simbolizando, falando e representando os conteúdos que a perturbaram que ela pode nomear e conhecer melhor as situações, ideias, pessoas e coisas.

O brinquedo - da mesma forma que o brincar - não é um objeto neutro, pois condensa a história da criança com outros objetos (Mrech, 1999, p.112).

A “posição idiossincrática” ou “atitude idiossincrática” refere-se a uma perspectiva ou postura única e particular de um indivíduo em relação a determinado assunto, que pode ser diferente da posição comum ou esperada, conforme convencionalmente aceito. Essa atitude idiossincrática é moldada pelas experiências, valores pessoais, educação e outras influências específicas de uma pessoa em seu convívio familiar ou pelas interações nas redes sociais durante o isolamento social.

Quando alguém adota uma posição idiossincrática em relação a algo, está expressando uma perspectiva singular e individual, muitas vezes divergente das opiniões predominantes ou convencionais que a sociedade tenta superar como desafio diante das adversidades. Essas posições podem ser moldadas por fatores únicos que caracterizam a personalidade e a história de vida de cada indivíduo, os quais foram impactados durante a pandemia.

No retorno às aulas, voltamos fragilizados em todos os sentidos, marcados pela perda de entes queridos, empregos, pela alteração da vida em sociedade e das relações que atuam como sistema impulsionador de uma trama lúdica, gerando expectativas futuras para conferir um sentido de existência às pessoas envolvidas nesse cenário. Ao assumir identidades e papéis sociais histórico-culturais, enfrentamos uma reconstrução delicada, pois a pandemia deixou suas marcas profundas não apenas nas estruturas sociais, mas também nas experiências individuais de cada membro dessa comunidade educacional.

Os papéis sociais assemelham-se a um jogo de aspectos lúdicos, proporcionando o desenvolvimento do raciocínio lógico e abstrato. As emoções desempenham um papel fundamental na afetividade, ampliando subjetivamente o potencial de aprendizagem nas interações que vão do âmbito individual à socialização com outras crianças, adolescentes, professores e a comunidade escolar como um todo. Essa dinâmica favorece não apenas o crescimento intelectual, mas também o desenvolvimento emocional e social dos envolvidos no contexto educacional (Wallon, 1968).

O professor na educação desempenha um papel crucial ao contribuir para a formação de atitudes sociais, tais como respeito mútuo, cooperação, construção de relações sociais e interação professor-aluno (Brougère, 1998, 2004).

Essa contribuição ocorre de maneira complementar aos valores familiares, sendo o educador um agente importante na promoção não apenas do conhecimento acadêmico, mas também do desenvolvimento social, emocional e ético dos alunos. Ao fomentar a construção de um ambiente educacional que valoriza tais atitudes, o professor desempenha um papel significativo na preparação dos estudantes<sup>1</sup> para participarem de maneira positiva e construtiva na sociedade.

*1 O “aluno” geralmente se preocupa apenas com a nota, estuda de última hora e faz as atividades sem muita atenção. Em contrapartida, o “estudante” é motivado pela curiosidade, participa ativamente das aulas, faz perguntas, questiona conceitos e busca conhecimentos adicionais, indo além do que é explicado pelo professor. O estudante está mais engajado e comprometido com o processo de aprendizagem.*

Um passo em direção à transformação da sociedade frequentemente começa com a criatividade, quebrando conceitos bem estabelecidos e didatizados em livros escolares. Em momentos de insanidade ou lucidez, surge a oportunidade de descobrir novas maneiras de resolver nossos problemas. Um artista ao iniciar uma pintura, por vezes, não tem a noção clara do que irá retratar na tela, aguardando a inspiração.

No seu inconsciente, ele formula uma pergunta: “O que irei pintar?” Com o tempo, essa pergunta será respondida de maneira quase mágica, e a inspiração toma conta da mente do artista que começa a se materializar nos esboços de sua obra. Diante da tela, utilizando suas técnicas aprendidas ou experimentadas, ele dá início aos esboços, e num êxtase de cores, o quadro imaginado pela sua mente criativa e considerada por vezes insana ou brilhante surge para composição da arte.

A obra de arte então aguarda a aprovação dos outros que a observarão, criticarão, refletirão e indagarão sobre ela, formulando um conceito semiótico para conferir um valor artístico. No entanto, essa aceitação pode ser facilitada se o artista já está consagrado, se suas obras são reconhecidas, ou se ele possui meios e recursos para financiar e auto promover a arte criada. Nesse processo destaca a importância não apenas da criação, mas também do contexto, reconhecimento e promoção na apreciação da expressão artística na sociedade.

Em nossa realidade cotidiana, a criatividade na educação infantil ou educação fundamental pode ser percebida de maneiras diversas. Por vezes, encontra-se limitada por uma estrutura escolar que adota métodos de aprendizado convencionais, oferecendo conhecimento de maneira padronizada à sociedade. Isso pode resultar em um ambiente educacional engessado, onde a criatividade é subjugada em prol de uma abordagem mais estruturada.

A criatividade na educação também pode ser influenciada pelo sistema educacional, que pode ser delineado por um autor específico ou organizado por grupos educacionais com interesses distintos ou visões particulares sobre o processo educativo. Essas influências têm o potencial de moldar a forma como a criatividade possa ser incorporada no currículo, podendo variar desde abordagens mais tradicionais até métodos mais inovadores que promovem a expressão criativa e contribuem para ampliar o desenvolvimento de habilidades, incluindo a capacidade de resolver problemas.

Assim, a compreensão da criatividade na educação infantil e fundamental muitas vezes depende da flexibilidade e abertura do sistema educacional para explorar métodos mais dinâmicos, que incentivem a imaginação, a curiosidade e a inovação, permitindo que as crianças desenvolvam habilidades além do simples acúmulo de informações.

Por outro lado, o que sustenta a Educação Básica são as políticas e organizações baseadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96. Como pano de fundo, temos um Referencial Nacional para a Educação Infantil, que desempenhou um papel de suporte para a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que envolve 10 competências em sua estrutura, além das leis estaduais, municipais e deliberações normatizadoras que contribuem para estabelecer uma ordem que lida com a diversidade existente na sociedade.



Cada sistema de ensino gera uma realidade específica para sua clientela, seja em uma escola pública ou particular. A escola pública segue determinações políticas para atender a todos, enquanto a escola particular, muitas vezes, segue determinações de uma empresa educacional que atende a uma faixa específica de um estrato econômico-social. Essa diversidade de contextos educacionais reflete a complexidade do sistema educacional e a necessidade de adaptação às particularidades de cada comunidade, visando a promoção de uma educação que atenda às demandas específicas de cada grupo de alunos.

A criatividade significa muitas vezes como um último reduto de libertação e, simultaneamente, um terreno onde a discriminação pode ser desafiada. Nesse espaço, temos a capacidade de assumir identidades sem revelar completamente quem está por trás delas. Ao romper com conhecimentos estabelecidos e sair da zona de conforto, rebelamo-nos contra as expectativas de como deveríamos ser percebidos pelos outros. Esse ato de criação nos permite moldar algo para o bem ou para o mal.

Entretanto, ao avaliarmos nossa prática docente sob a luz das legislações pertinentes, é fundamental equilibrar a liberdade criativa com a responsabilidade ética. Devemos considerar como nossa expressão criativa se alinha com os princípios e diretrizes estabelecidos pelas normas educacionais. A criatividade não deve ser uma desculpa para transgredir limites éticos ou infringir leis.

Portanto, ao explorar a criatividade na prática docente, é crucial cultivar um ambiente que permita a expressão livre, mas que também esteja em conformidade com os valores éticos e as regulamentações educacionais vigentes. Isso assegura que a liberdade criativa seja exercida de maneira responsável e construtiva, contribuindo para um ambiente educacional enriquecedor e em conformidade com as normas estabelecidas em cada lugar e tempo.

## O IMPACTO DO AMBIENTE ESCOLAR NA PRÁTICA DOCENTE

Brincar com as palavras é ver significados ocultos a partir da linguagem e da ideiação *normais*; é classificar as coisas de maneira diferente; é, simplesmente, imaginar. Se meninos e meninas já conscientes de si e de como se chamam, morrem de rir quando faço uma *chamada de nomes trocados* (*misturando* os nossos nomes e sobrenomes), é porque num cantinho da mente imaginaram esse estranho ser, que é metade *como* eles e metade *como* o colega ou a colega do qual lhes atribuo o sobrenome: há malícia, consciência e saber neste riso. E, se ao invés de uma repreensão comum, digo a alguém que é *o mais fedido do mundo* ou *a mais relaxada do mundo*, (parece-me que) o exagero conserva de alguma forma o conteúdo transmitido, mas além disso, se transmite um **efeito de distância** que inclui também imaginação e ironia. E se **toda** a comunicação entre mim e eles não passasse, enfim, de uma variante qualquer de brincadeira verbal, não acharia um sinal de decadência, mas de qualidade. Eu a persigo, de maneira *aleatória*, mas decidida (Russo, 2005, p.73) (grifo nosso).

O clima de seriedade e repressão pode impactar negativamente em crianças e adolescentes, criando obstáculos que reverberam na vida adulta. O medo de errar, muitas vezes gerado por um ambiente controlador, pode internalizar sentimentos de incapacidade em relação a determinadas atividades. Como professores, as formas de controle se manifestam de maneira explícita por meio de gestos e palavras. No entanto, é importante reconhecer que o silêncio ou a redução do ruído em sala de aula pode criar um ambiente

propício para o foco e a atenção, facilitando a promoção da aprendizagem.

Existem momentos em que será necessário romper com o silêncio para que se estabeleça laços afetivos com crianças ou adolescentes. A descontração muitas vezes requer ações que proporcionem prazer, como brincadeiras ou a não realização de atividades rotineiras. O ato de não seguir rigorosamente a rotina proposta pode ser interpretado como uma forma de rebeldia ou indisciplina, mas é importante compreender que, em certos momentos, essa expressão pode ser uma maneira legítima de expressar necessidades emocionais ou de buscar uma forma diferente de aprendizado.

Portanto, como educadores, é crucial equilibrar o controle necessário para manter a ordem na sala de aula com a sensibilidade para reconhecer e atender às necessidades emocionais dos alunos. Uma abordagem mais flexível e compreensiva pode contribuir para a construção de um ambiente escolar mais saudável e propício ao desenvolvimento integral dos estudantes.

A prática docente, quando permeada pela criatividade, oferece um ambiente lúdico onde a expressão individual e a inovação podem florescer. Essa abordagem desafia as normas convencionais e propõe uma visão mais dinâmica da educação. Mas, é inegável que a conformidade legal faz parte da prática docente por ser uma diretriz que diminui abusos e autoritarismos do docente inconsequente. Questões éticas relacionadas a direitos dos alunos, diversidade e inclusão destacam-se como elementos centrais nesse cenário. A criatividade, apesar de seu potencial transformador, deve ser exercida de maneira responsável para evitar conflitos éticos e garantir um ambiente educacional seguro e equitativo.

Por isso, o desenvolvimento profissional contínuo tem sido uma ferramenta que promove a vitalidade da prática em sala de aula para professores que buscam aprimorar suas práticas, tanto inovadoras quanto em conformidade com as leis educacionais. Ao fortalecer essas habilidades, os educadores são capacitados a criar novas expectativas no exercício de sua profissão, onde a criatividade e a inovação educacional promovem uma educação dinâmica e responsável diante das idiosincrasias estudantis.

Criança, jogo e brincadeira são indissociáveis; suas fronteiras não existem. A metamorfose subjetiva e cultural de suas descobertas contribui para a leitura de um mundo que reproduz valores de uma sociedade construída em ilusões, destinadas a impulsionar as engrenagens da ordem social. Essa máquina invisível e intangível produz um sistema dinâmico ao qual aderimos e colaboramos para não ficarmos à margem de suas transformações.

Há, portanto, um vínculo estrito entre a escrita e as formas de exercício do poder, pelo menos em dois sentidos. Em primeiro lugar, está o fato de que uma técnica tão poderosa será sempre, na sociedade de classes, desigualmente distribuída e desigualmente possuída. Quem mais domina as formas e os objetos da escrita e mais faz uso dela são os grupos que detêm o poder econômico e social. Em toda sua história, e até hoje, a escrita foi produzida e apropriada pelos grupos dominantes, ainda que sempre tenha havido também muitas formas de ruptura e de disputa.

Em função dessa posse desigual, os processos de escrita e os objetos culturais a ela vinculados (seja porque nasceram dela, seja porque se transformaram ao se incorporarem a este modelo) ganham, principalmente nas formas hegemônicas de cultura, a feição e os valores daqueles grupos que a controlam, mesmo que haja

expansão de certas formas de uso. A produção da arte, dos discursos jurídicos e morais, das normatizações de comportamento e de formas de compreender a vida, a própria expressão oral (que já é uma fala original, senão uma fala que se espelha nos modelos gramaticais normatizados nas práticas escritas), tudo isso comporta um viés de classe, de expressão de poder (Britto, 2005, p. 12-13).

Existe uma conexão intrínseca entre a escrita e as dinâmicas de poder. Primeiramente, ressalta-se que, em uma sociedade dividida por classes, o acesso e a posse da habilidade de escrita são desigualmente distribuídos. Os grupos detentores do poder econômico e social exercem maior domínio sobre as formas e os objetos da escrita, ao passo que as classes menos privilegiadas enfrentam uma desvantagem nesse contexto. Ao longo da história, a escrita tem sido predominantemente produzida e apropriada pelos grupos hegemônicos, embora tenham ocorrido resistências e disputas.

Essa disparidade na posse da escrita influencia profundamente os processos de escrita e os elementos culturais a ela associados. Nas formas culturais dominantes, os padrões e valores desses grupos de poder são predominantemente refletidos nos produtos da escrita, mesmo que haja algumas variações decorrentes de diferentes formas de utilização. A produção artística, os discursos legais e morais, as normas de conduta e as perspectivas sobre a vida, incluindo a expressão oral que se inspira nos modelos gramaticais estabelecidos pela escrita, todos carregam uma inclinação de classe e expressão de poder.

As novas formas de produção de padrões sociais surgem com o avanço das tecnologias, a escrita textual se tornou simbólica e a polarização ficou mais evidenciada quando a disputa pelo poder hegemônico se tornou um reflexo sem filtros sociais, o que contribui para a reprodução das hierarquias sociais, sendo um meio pelo qual os grupos dominantes moldam e perpetuam valores culturais e formas de compreender o mundo em detrimento das classes menos favorecidas.

Por meio de “fake news” nas plataformas digitais, há um explícito movimento de gerar a dominação das massas pela escrita e imagem, manipulando a opinião pública para uma polarização ideológica capaz de produzir idiosincrasias que afastam as pessoas dos saberes científicos, filosóficos e éticos essenciais para a construção de uma sociedade sustentável. Ao se concentrar em narrativas falsas e polarizadas, a população pode deixar de valorizar informações embasadas em evidências científicas e princípios éticos.

Por convergirem seus pensamentos e crenças ao encontrar um lugar de apoio, mesmo que seja criado por mentiras e toda forma de discriminação, as pessoas podem inadvertidamente fortalecer narrativas distorcidas que, em última instância, prejudicam a compreensão coletiva da verdade e perpetuam divisões sociais. Essa busca por comunidade e identificação pode, paradoxalmente, conduzir a um isolamento de perspectivas alternativas e reforçar ideias prejudiciais, limitando a capacidade de diálogo construtivo e compreensão mútua.

## **Integração tecnológica no contexto educacional**

Qual o foco de trabalho dos profissionais de educação? Será que permanece no lúdico, nas brincadeiras, no cuidado, na atenção, na inclusão e a oferecer uma educação complementar a da família? Propriamente dito, ainda não se trata de uma escola no sentido de proporcionar uma progressão continuada (Barreto, 2005), na qual existem

conteúdos específicos destinados a desenvolver de maneira progressiva tanto a cognição quanto o aspecto emocional, baseados em habilidades específicas para orientar de forma individualizada o aprendizado do aluno ou aluna.

Na era da sociedade de informação, o processo aparente de termos facilidades proporcionadas pela tecnologia encobre outros meios de enxergarmos nosso mundo. Longe de sermos um artista que espera a inspiração, não temos mais tempo para o ócio e sonharmos acordados ao vermos as nuvens. Passou. O que era antes estruturado se liquefez e o tempo escapou de nossas vontades pessoais por sermos sujeitos socialmente dessa engrenagem sociopolítico-econômico agregando a religião doutrinária como aglutinador do sentido de vida.

Mas, nesse novo ambiente, de confusão e mudanças climáticas, de paradigmas sociais, o professor é visto como o feitor dos programas estruturados pelos dirigentes da educação, o coletivo prevalece sobre a subjetividade seguindo aos que conseguem chegar ao poder arbitrário de cada lugar a qual pertencemos. Na maior parte das pessoas se mostra uma máscara que aprendem a construir e blindar o verdadeiro **Eu**, interagem com os demais sem realmente se envolverem em seus problemas, a superficialidade constrói a nossa sociedade, como pudemos perceber durante a pandemia.

Na maioria das escolas públicas, tanto nas periferias quanto nos centros urbanos, encontramos crianças que, de modo geral, necessitam de uma instituição educacional acolhedora e promotora de igualdade. Essa igualdade se manifesta não apenas em oportunidades educacionais, mas também no tratamento dispensado, no acesso ao conhecimento e no reconhecimento do direito à diferença. Essas crianças estão vivenciando um momento único no desenvolvimento humano, que se estende da infância à adolescência, e é crucial que a escola desempenhe um papel fundamental em prepará-las para a vida em sociedade.

Nas escolas e na sociedade em geral, temos observado uma mudança significativa no padrão das brincadeiras, que agora tendem a ser mais individualizadas. O brincar livre, pode contribuir para aprendizagem, na escola formal não há um reconhecimento da importância do jogo como um veículo fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Essa desconexão, muitas vezes, limita a compreensão do potencial educativo do brincar e a capacidade de integrá-lo de maneira eficaz nos ambientes educacionais formais. Atualmente, defende-se a ideia de jogo educativo ou “gamificação” como uma abordagem que busca integrar a ludicidade ao processo de ensino-aprendizagem. Isso inclui a incorporação do uso de notebooks como ferramenta pedagógica, refletindo a integração na nova realidade gerada pela Tecnologia da Informação.

É preciso enganar a criança para fazê-la trabalhar, sem que se dê conta realmente disso. Para a criança, o trabalho se assemelha, de maneira subjetiva, ao jogo, porém não se trata de um jogo, só guarda sua aparência (Brougère, 1998, p.55).

Essa transformação busca encontrar um equilíbrio entre a individualização das atividades lúdicas e a integração dessas práticas ao ambiente educacional, utilizando recursos tecnológicos de maneira eficiente para enriquecer a experiência de aprendizado, em outras palavras, o jogo tem um propósito educativo.

Um direcionamento dentro da perspectiva que destaca a importância de incorporar

elementos lúdicos no contexto educacional, reconhecendo que a criança e o adolescente podem ser estimulados a aprender de maneira mais efetiva quando a atividade se assemelha a um jogo, mesmo que a construção do jogo não seja estritamente caracterizada para tal abordagem pedagógica, ressalta a flexibilidade e a adaptabilidade do processo educativo.

O uso de notebooks como ferramenta pedagógica acrescenta uma dimensão tecnológica ao cenário educacional, possibilitando a integração de recursos digitais de forma lúdica e interativa. Essa abordagem busca equilibrar a seriedade do trabalho educacional com a natureza lúdica do brincar, reconhecendo a importância de proporcionar experiências educativas que sejam cativantes, envolventes e alinhadas com os avanços tecnológicos. O jogo educativo, nessa perspectiva, emerge como uma estratégia que utiliza a ludicidade de forma intencional, incluindo a utilização de notebooks, visando potencializar o processo de aprendizagem de maneira mais significativa e prazerosa.

Neste ponto de utilização dos notebooks, ou da sala de informática, surge a pergunta: O que utilizar de recursos do notebook? O que fazer nesse ambiente virtual?

O uso de recursos do notebook no ambiente educacional oferece uma ampla gama de possibilidades para enriquecer as experiências de aprendizagem em diversas áreas do saber, desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Dentre os recursos disponíveis, seja no sistema operacional Windows ou Linux, destacam-se os aplicativos educacionais. Estes proporcionam jogos interativos, simulações e atividades específicas para o conteúdo curricular, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e envolvente. Além disso, plataformas educativas online podem ser exploradas para práticas alinhadas aos objetivos de ensino proporcionando aos educadores e estudantes uma extensa variedade de ferramentas colaborativas, materiais didáticos interativos e métodos de avaliação inovadores.

Na realidade das escolas, quando há acesso à internet, é comum a utilização da Plataforma Khan Academy, uma ferramenta educacional online gratuita fundada por Salman Khan em 2008. Assim, o docente pode complementar o seu ensino ao planejar aulas que utilizem os recursos desta plataforma, ou, ainda, em outras plataformas disponibilizadas em parcerias de pacotes de sistemas educacionais pagos, utilizando-os como recursos pedagógicos adicionais.

No âmbito da colaboração, ferramentas como Google Sala de Aula e Microsoft Teams são úteis para promover atividades conjuntas, permitindo a criação colaborativa de documentos, apresentações ou projetos. A comunicação entre os alunos também pode ser facilitada por meio de fóruns de discussão online, estimulando a troca de ideias e a construção coletiva de conhecimento.

Recursos multimídia, como vídeos educativos, podcasts e imagens, são valiosos para diversificar as abordagens de ensino. A criação de conteúdos audiovisuais pelos próprios alunos pode ser incentivada, promovendo a produção de vídeos ou apresentações como parte do processo educativo.

Simulações interativas e jogos educativos são recursos que podem ser integrados para ilustrar conceitos complexos de forma lúdica. Aulas virtuais ao vivo, webinars e palestras online de outras instituições oferecem oportunidades para interação em tempo

real e aprofundamento de discussões, enquanto a utilização de plataformas de avaliação online e a gamificação na avaliação podem motivar os alunos a se tornarem estudantes.

Hoje, a maioria dos filósofos, sociólogos, etólogos e antropólogos concordam em compreender o desafio os enigmas da vida e de construir um momento de entusiasmo e alegria no jogo como uma atividade que contém em si mesma o objetivo de aprender e da caminhada humana pela evolução biológica. Assim, brincar significa extrair da vida nenhuma outra finalidade que não seja ela mesma. Em síntese, o jogo é o melhor caminho de iniciação ao prazer estético, à descoberta da individualidade e a meditação individual (Antunes, *apud* Santos, 2000, p.38).

Os jogos desempenham funções cognitivas, afetivas e sociais que variam conforme o momento histórico e cultural das crianças, adolescentes e adultos, alternando-se com as brincadeiras de gerações passadas. Cada jogo engloba e exercita todos os aspectos constituintes do ser humano e, dependendo da ênfase, pode ser categorizado como: jogos lógicos, que desenvolvem o raciocínio; jogos afetivos, para estimular as emoções; e jogos sociais, facilitando a internalização de atitudes e comportamentos de um determinado grupo cultural.

Os recursos virtuais são comparáveis a brinquedos que estimulam a inteligência, permitindo que a criança ou adolescente solte a imaginação e desenvolva a criatividade. Ao mesmo tempo, proporcionam o exercício da concentração, da atenção e da afetividade, constituindo-se em ferramentas versáteis para o desenvolvimento holístico das habilidades e competências dos indivíduos.

Vale ressaltar que, em ambientes nos quais são utilizadas essas ferramentas, a monitoração deve ser constante, a fim de evitar o uso indevido e prevenir problemas de diversas ordens para a escola e sua comunidade. Ao lidar com os variados desafios enfrentados em sala de aula, que muitas vezes refletem aspectos da comunidade ou do desenvolvimento humano, como agressividade, bullying, carência afetiva, questões familiares, incertezas, marginalidade, sexualidade e violência (simbólica ou real), sendo imperativo que a escola adote uma abordagem proativa.

Por meio de uma maior aproximação entre a escola e a comunidade, temos a possibilidade de amenizar alguns desses problemas ou contornar situações vivenciadas em sala de aula. Essa colaboração pode desempenhar um papel crucial na formação da personalidade, desde a infância até a adolescência, impactando positivamente o processo de aprendizagem e ressignificando o sentido de vida para os estudantes.

## **Desafios e oportunidades: a dinâmica educacional no ambiente escolar**

Nossas crianças são produtos da sociedade na qual elas vivem. Isso é sempre verdade. Mais difícil seria provar que um contexto é mais condicionante ou normativo do que outro. Todos os são a seu modo e o que caracteriza o ser humano é que ele só pode ser produto de uma cultura particular, pois é produto de um longo processo de aprendizagem (Brougère, 2004, p.248).

Será que cada escola tem uma roupagem? Um jeito de ser internamente que difere das demais? O quanto podemos conhecer da realidade dentro da escola? A maioria dos docentes são concursados ou contratados temporariamente? Quais fatores são importantes dentro da escola para compreendermos a dinâmica da comunidade escolar?

Cada escola, de fato, possui sua própria identidade e características que a

distinguem das demais, cabe ao profissional da educação avaliar se esse ambiente de trabalho é adequado para a sua permanência quando pode escolher onde trabalhar.

A cultura escolar, em seu tempo, terá determinadas abordagens pedagógicas, de acordo com interesses das políticas internas de grupos responsáveis pelo seu funcionamento e financiamento, também, o corpo docente e discente, entre outros fatores, contribuem para moldar a roupagem singular de cada instituição de ensino. A compreensão dessa realidade dentro da escola pode ser desafiadora, mas vários elementos importantes podem ser considerados, refletindo suas nuances culturais internas que reverberam na dinâmica escolar.

A cultura compartilhada pelos membros da comunidade escolar, abrangendo valores, crenças, normas e tradições, exerce uma influência significativa na dinâmica interna, uma vez que há uma propensão a imitar comportamentos de outros membros para compor a coletividade. Autores como Pierre Bourdieu, Émile Durkheim, Jean Lave, Etienne Wenger, Lev Vygotsky e outros contribuem para a compreensão de que o ambiente social orienta o comportamento das pessoas na transmissão de valores e normas que sustentam a coesão social.

Esses autores destacam a importância da participação em comunidades como um elemento essencial para influenciar o aprendizado. Criar situações educativas dentro de um contexto social e cultural específico é crucial, pois isso reflete a maneira como os indivíduos percebem o mundo e desenvolvem suas funções psicológicas em interação com o ambiente. As referências a Bourdieu (1998), Vygotsky (1984, 1988, 1995) e outros reforçam a ideia de que as interações sociais moldam a experiência educacional e são fundamentais para a formação de valores e normas no ambiente escolar.

A liderança na escola é sutil, quem realmente coordena o trabalho dos docentes? Percebe-se que são os professores interessados em mudar a cara da escola, ou por interesses próprios, ou por pedidos por parte da gestão para que a escola cumpra um protocolo perante a supervisão que atende as diretrizes da agenda planejada pelas políticas públicas responsáveis pela escola. Claro que a coordenação desempenha um papel importante, sendo a articuladora das políticas educacionais com a realidade viável de ser implementada naquele local pertencente à comunidade escolar. Assim, nas escolas prevalece um fazer pedagógico direcionado por um corpo gestor que não pertence aquele lugar, ou que tem distância da realidade do chão da escola.

Nesse clima de seguir determinações, falar pouco e evitar expressar pensamentos, contribui-se para a construção de uma identidade escolar pouco democrática, na qual o professor não ocupa posição de destaque perante os demais, e suas opiniões e ideias são desconsideradas. Muitos acabam adotando o “voto do silêncio”, restringindo-se às suas salas de aula para uma prática docente marcada pelo monólogo diante da gestão e de seus alunos e alunas, que ainda não se tornaram estudantes.

A síndrome de Burnout identificada por volta de 1970, e as crises de pânico no contexto escolar são questões sérias e complexas que afetam professores e alunos, impactando significativamente o ambiente educacional. Profissionais, especialmente os professores, são suscetíveis a esse fenômeno devido à falta de motivação profissional,

ao sentimento de impotência em sala de aula, à ausência de apoio dos superiores, às constantes avaliações externas de seu desempenho, à carga excessiva de trabalho e à escassez de tempo para atividades de lazer. A presença de crises de pânico, manifestadas por episódios intensos de ansiedade e medo, pode ocorrer em alunos devido a diversas razões, incluindo pressões acadêmicas, problemas sociais, bullying ou outros desafios emocionais.

O perfil do corpo docente constitui um elemento central na experiência educacional, envolvendo a formação acadêmica, experiência profissional e estilos de ensino. Esses aspectos impactam diretamente a qualidade do ensino oferecido. Na estrutura organizacional da escola, desde suas políticas internas até o sistema de gestão e as tomadas de decisão, desempenha um papel fundamental na determinação da dinâmica institucional. Uma relação construtiva, ainda que desafiadora, entre a escola e a comunidade circundante, bem como o envolvimento dos pais ou responsáveis, contribui significativamente para a criação de um ambiente educacional mais enriquecedor e democrático (Paro, 1997).

Além disso, os recursos disponíveis, como infraestrutura, tecnologia e biblioteca, desempenham um papel crucial na oferta de um ambiente propício ao aprendizado. As características do alunado, abrangendo diversidade socioeconômica, cultural e de aprendizado, exercem influência direta nas práticas pedagógicas e na abordagem educacional. Por fim, o tipo de contratação do corpo docente, seja majoritariamente composto por docentes concursados ou contratados temporariamente, pode afetar a estabilidade e continuidade no corpo docente, impactando a consistência do ensino oferecido pela instituição pública.

Na luta diária, o professor pode ver sua atuação comprometida por diversos fatores que desestimulam sua prática docente. Tais fatores incluem questões significativas relacionadas à valorização da profissão, como o baixo poder aquisitivo da remuneração, a falta de reconhecimento pela sociedade e autoridades educacionais, condições precárias de trabalho devido à falta de recursos e infraestrutura, bem como a ausência de apoio de colegas, da direção escolar e das autoridades, o que pode tornar a experiência profissional desafiadora.

Também, a indisciplina dos alunos e problemas de comportamento em sala de aula podem criar um ambiente difícil na relação ensino e aprendizagem. Por fim, a pressão por resultados cria expectativas irrealistas em relação ao desempenho dos alunos. As avaliações padronizadas externas podem gerar estresse ao responsabilizar o docente pelos resultados considerados inadequados para o nível de aprendizagem. E, os métodos de ensino considerados inovadores podem desmotivar os professores causando a falta de autonomia.

Além disso, a avaliação do docente, por vezes, tende a ser favorável ou tendenciosa em relação aos melhores professores que se alinham aos padrões arbitrários estabelecidos pela direção escolar, garantindo-lhes as melhores notas como profissionais da educação.

Esses são apenas alguns exemplos, e a interação de vários desses fatores pode contribuir para a desestabilização da atuação docente, afetando diretamente o bem-estar dos professores e, por conseguinte, o seu comprometimento com a profissão e na promoção de aprendizagens significativas.



Independentemente de tudo o que possa ser dito acerca do ensino, poucos discordariam da ideia de que a natureza e as exigências da tarefa mudaram profundamente ao longo dos anos. Para melhor ou para o pior, ele já não é aquilo que era (Hargreaves, 1998).

Ao provocar o leitor com a frase: “para melhor ou para pior, ele (o ensino) já não é aquilo que era”, Hargreaves propõe uma investigação sobre os efeitos das chamadas teses de “intensificação”, que se referem aos desafios enfrentados pelos professores devido à intensificação do trabalho, considerando as crescentes demandas e responsabilidades. Além disso, destaca o conceito de “profissionalismo”, que enfatiza a importância do desenvolvimento profissional contínuo para os professores, incentivando a aprendizagem ao longo da vida e a adaptação às mudanças.

O sistema de ensino foi estruturado como um espaço de fragmentação do conhecimento em disciplinas, estabelecendo normas sobre o processo de aprendizagem e o comportamento em sala de aula. Essa instituição não apenas reproduz os conhecimentos, mas também contribui para a produção de desigualdades sociais, legitimadas pelo corpo docente por meio de seus hábitos adquiridos na academia (Bourdieu, 1998).

No campo científico, aparentemente, há um ambiente que preza pela justiça e pelo mérito, desde o ensino fundamental até a pós-graduação, incentivando os alunos a se destacarem e alcançarem as melhores notas. Na educação infantil, essa lógica é sutilmente valorizada. Ao avaliarmos nosso trabalho nesse contexto, incorporamos subjetivamente nossas normas e valores construídos ao longo de nossa biografia pessoal.

Esse ritual de passagem, no qual o aluno aplicado reproduz com perfeição os modelos ensinados na teatralização retórica em sala de aula, reflete-se nas notas de avaliação que validam o conhecimento adquirido pelo aluno. Esse processo contribui para a percepção de justiça no campo científico, favorecendo os alunos aplicados e capazes de reproduzir esse conhecimento.

Compreender que a definição sobre o que é ‘ensino’ está intrinsecamente ligada ao modo como o professor define e cria expectativas quanto ao seu próprio papel profissional. Ao mesmo tempo, o professor vive os efeitos dos processos de intensificação em seu trabalho cotidiano, gerando angústias perante a complexidade do problema “Ensinar e aprender”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva de uma escola acolhedora e inclusiva, todos os envolvidos participam, em menor ou maior grau, do processo de aprendizagem. Incorporar aspectos lúdicos no processo educativo não apenas torna a aprendizagem mais envolvente, mas também contribui para o desenvolvimento holístico dos alunos, promovendo o interesse, a criatividade e a resolução de problemas. Essa abordagem reconhece o potencial do brincar como uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional ao longo do ciclo de vida dos estudantes.

O desafio da prática docente exige uma práxis que vá além das teorias pedagógicas e se aproxime da realidade concreta encontrada em cada escola. Isso implica adotar uma

abordagem que reforce a ideia de uma prática docente colaborativa, em equipe, onde todos cultivam um “olhar” e uma “escuta” atentos ao sujeito da aprendizagem. O objetivo é compreender tanto o outro quanto a si mesmo como promotores de aprendizagens que contribuem para a formação da personalidade do estudante.

Para compreender mais profundamente esses fatores, é necessário realizar uma análise criteriosa e cuidadosa, envolvendo observação e vivência na escola, além de estabelecer um diálogo dialético com os membros da comunidade escolar. Esse processo possibilita encontrar soluções particulares para questões que, inicialmente, não possuem uma única resposta, mas sim diversas possibilidades de encaminhamento. Isso ocorre no contexto singular e dinâmico de construção da identidade da instituição de ensino, considerando seu contexto histórico-cultural e seu funcionamento interno.

Um fator que intensifica esses sentimentos de desmotivação, impotência e solidão é o fato de que, na maioria dos casos, os professores atuam de maneira independente dentro do ambiente escolar. Nas escolas, frequentemente ocorre o que é chamado de “colegialidade artificial”, caracterizada por uma relação de trabalho restrita e vinculada ao controle da gestão escolar. Essa forma de colegialidade é frágil, pois não promove uma verdadeira cultura de colaboração e construção de conhecimento coletivo entre os professores.

Dentro de tantas contradições na busca de soluções para os problemas do cotidiano escolar, a escola possui uma qualidade e um significado que impacta na vida de seus estudantes. Eles estão em processo de desenvolvimento cognitivo e emocional, imersos no mundo concreto e subjetivo do descobrimento de um mundo envolvido por símbolos e conceitos, ao enfrentar uma rotina escolar que simula aproximações com o conhecimento científico. No letramento, decodificam parte de seus conceitos e significados para ressignificar ao interiorizar de sua maneira a leitura de mundo. Isso ocorre por meio de diversos saberes proporcionados na comunicação oferecida pelos professores em um fazer pedagógico criativo capaz de promover aprendizagens significativas.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas Inteligências**. 8. ED. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BARRETTO, E.S.S. Os ciclos nas reformas do ensino obrigatório e seus resultados. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 659–688, set. 2005.

BOURDIEU, P. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, M. A. &

CATANI, A.(org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1999. p.185-216.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**; tradução Fernando Tomaz (português de Portugal) – 2.ed. Rio de Janeiro, ed. Bertrand Brasil 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. MEC/SEF. **Referencial curricular para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUGÈRE, Giles. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HARGREAVES, Andy. **Os Professores em Tempos de Mudança**. O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós- Moderna. Lisboa: McGraw Hill, 1998.

MRECH, Leny Magalhães. **Psicanálise e educação: novos operadores de leitura**. São Paulo: Pioneira, 1999.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo : Ática, 1997

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 67-93.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente** . São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_, **Pensamento e linguagem**. Trad. Jéferson Luiz Camargo; ver. Téc. José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VYGOTSKY, L.S., LURIA, A.R. LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5.ed. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

WALLON, Henry. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

# Educação x mudanças climáticas: as influências das cheias e secas dos rios no processo de ensino-aprendizagem em escolas localizadas na várzea do estado do Amazonas

Jéssica da Costa Soares

## RESUMO

Este estudo apresenta uma segunda síntese da nossa dissertação de Mestrado, intitulada “Impactos das cheias dos rios no processo de ensino-aprendizagem no município de Careiro da Várzea/AM”. Estabelece-se correlações entre a pesquisa realizada em uma escola do município de Careiro da Várzea/AM e estudos similares, destacando as influências do regime de subida e descida das águas no processo educacional de alunos que residem em áreas de várzea na Amazônia. Tem-se como objetivo geral discutir sobre os efeitos das mudanças climáticas e como elas influenciam no processo de ensino-aprendizagem de alunos em função das cheias e secas dos rios no estado do Amazonas. Refere-se a uma pesquisa qualitativa descritiva, com fins exploratórios a partir de dados coletados no decorrer da experiência profissional da autora, da dissertação supra citada e da pesquisa bibliográfica de estudos publicados entre 2017 e 2024 nas plataformas acadêmicas e online LILACS, Scielo e de instituições acadêmicas da Amazônia que são discutidos utilizando-se o método dedutivo. Dados iniciais indicam flutuações significativas nos níveis dos rios do estado do Amazonas, expondo as comunidades ribeirinhas a uma maior vulnerabilidade devido à extrema frequência e intensidade hidrológica. Os efeitos graduais e perceptíveis das mudanças climáticas afetam a sociedade como um todo, com profundas consequências para as comunidades ribeirinhas amazônicas. Conclui-se que as mudanças climáticas agravam as já desafiadoras condições na várzea, impactando a infraestrutura escolar, recursos e o bem-estar dos envolvidos. A crescente influência das cheias e secas no ensino reforça a urgência de estratégias adaptativas e políticas resilientes. Diante desse cenário, consideramos este estudo um apelo à ação, onde somente através de ações concretas e colaboração será possível enfrentar os desafios climáticos, garantindo um futuro educacional sustentável e inclusivo nas escolas de várzea do Amazonas.

**Palavras-chave:** mudanças climáticas; várzea; educação; Amazonas.



## ABSTRACT

This study presents a second synthesis of our Master's thesis, entitled "Impacts of rivers floods on the teaching-learning process in the municipality of Careiro da Várzea/AM". Correlations are established between the research carried out in a school in the municipality of Careiro da Várzea/AM and similar studies, highlighting the influences of the rising and falling water regime on the educational process of students residing in floodplain areas in the Amazon. The general objective is to discuss the effects of climate change and how they influence the teaching-learning process of students due to river floods and droughts in the state of Amazonas. It refers to a descriptive qualitative research, with exploratory purposes based on data collected during the author's professional experience, the aforementioned dissertation and bibliographic research of studies published between 2017 and 2024 on the academic and online platforms LILACS, Scielo and academic institutions in the Amazon that are discussed using the deductive method. Initial data indicate significant fluctuations in river levels in the state of Amazonas, exposing riverside communities to greater vulnerability due to extreme frequency and hydrological intensity. The gradual and noticeable effects of climate change affect society as a whole, with profound consequences for Amazon riverside communities. It is concluded that climate change worsens the already challenging conditions in the floodplain, impacting school infrastructure, resources and the well-being of those involved. The growing influence of floods and droughts on education reinforces the urgency of adaptive strategies and resilient policies. Given this scenario, we consider this study a call to action, where only through concrete actions and collaboration will it be possible to face climate challenges, ensuring a sustainable and inclusive educational future in floodplain schools in Amazonas.

**Palavras-chave:** climate changes; floodplain; education; Amazon.

## INTRODUÇÃO

Neste momento, enquanto este artigo é escrito, observa-se a serenidade do Rio Solimões ao final da tarde, no estado do Amazonas, enquanto recebe-se notícias sobre sua gradual e constante elevação após um período de seca extrema que afetou significativamente a região.

A Bacia Amazônica é a maior bacia hidrográfica do mundo, cobrindo aproximadamente seis milhões de quilômetros quadrados, o que equivale a cerca de um terço da América do Sul. Conhecida por suas altas taxas de precipitação, evaporação e fluxo de água, a bacia amazônica é responsável por aproximadamente 20% da quantidade total de água doce que chega aos oceanos anualmente. A hidrologia da Amazônia exerce impactos significativos no clima regional e global (Alencar; Costa, 2021).

Por exemplo, a bacia amazônica desempenha um papel crucial ao fornecer umidade para o sul da América do Sul. Além de ser uma fonte significativa de calor nos trópicos e de alimentar processos convectivos intensos, ela exerce um impacto considerável na circulação atmosférica global. Além disso, as águas superficiais da Amazônia desempenham um papel importante como fonte e sumidouro de dióxido de carbono, sendo também a maior fonte natural de metano nos trópicos.

As mudanças observadas nas variáveis hidrológicas revelam transformações dramáticas e recentes na bacia amazônica, que são de extrema importância. Por exemplo, tem-se notado uma tendência de aumento na precipitação na parte norte da bacia, assim como um incremento nas descargas e na área inundada, o que tem contribuído para o aumento dos riscos de inundação (Araújo *et al.*, 2020).

Por outro lado, na região sul, observa-se uma tendência de redução das chuvas e dos níveis de vazão. Ademais, tem-se verificado uma prolongação do período seco nos últimos anos, resultando em um aumento do estresse hídrico nas florestas tropicais e tornando-as mais suscetíveis à mortalidade. Além disso, influências humanas, como desmatamento e mineração, têm contribuído para aumentos na concentração de sedimentos e nutrientes nos rios.

As mudanças climáticas induzidas pelo ser humano foram identificadas como o principal impulsionador da severa seca na Amazônia no ano passado, de acordo com um estudo da *World Weather Attribution* (Do Lago *et al.*, 2024). A análise rápida de atribuição concluiu que as alterações climáticas tornaram a seca devastadora de junho a novembro de 2023 cerca de 30 vezes mais provável.

O estudo destaca que, embora o El Niño, um fenômeno climático natural associado geralmente a condições de seca na região, tenha sido amplamente apontado como um fator contribuinte para o evento, os pesquisadores da *World Weather Attribution* (WWA) descobriram que as mudanças climáticas antropogênicas exerceram uma influência muito maior.

Além desses fatores, é importante considerar que ainda hoje existem áreas remotas, como o interior da região amazônica, onde os conhecimentos tradicionais ancestrais continuam fortes. Embora as escolas estejam presentes na maioria das comunidades rurais da região, os alunos enfrentam desafios significativos para frequentar as aulas, devido às distâncias que muitas vezes exigem viagens de barco ou a pé, sujeitas às variações do nível do rio. Além disso, as dificuldades socioeconômicas das famílias podem limitar a participação efetiva dos alunos nas atividades escolares (Lopes; Noda, 2021).

Na Amazônia, tem sido observado um aumento na frequência e na gravidade das secas e das enchentes fluviais nos últimos anos. Portanto, compreender as estratégias adaptativas adotadas pelos ribeirinhos é fundamental para a formulação de políticas públicas eficazes e para o desenvolvimento de planos de prevenção e mitigação em resposta a esses eventos.

Os alunos das áreas de várzea da Amazônia são especialmente afetados por esses fenômenos, que são apontados como uma das principais causas da evasão escolar nessas regiões. O ciclo das águas (cheias e secas) exerce uma influência significativa no processo de ensino e aprendizado. A menos que sejam abordados adequadamente problemas como a inclusão tecnológica, o acesso à internet e a implementação de programas sociais mais eficazes, as escolas nessas áreas continuarão enfrentando essas perdas e excluindo os habitantes da Amazônia de condições de igualdade (De Aguiar; De Melo, 2021).

Como forma de trazer uma visão mais focal da situação educacional em função das mudanças climáticas nos rios do estado do Amazonas, o presente estudo, estabeleceu-se

como objetivo geral do discorrer sobre os efeitos das mudanças climáticas e como elas influenciam no processo de ensino-aprendizagem de alunos em função das cheias e secas dos rios no estado do Amazonas. Como objetivos específicos definiu-se identificar como o impacto das mudanças climáticas influenciam nas cheias e secas dos rios das áreas de várzea do Amazonas; estabelecer correlações entre a influências do regime das águas (cheias e secas) no processo de ensino e aprendizagem de alunos de escolas situadas nas áreas de várzea do estado do Amazonas; e apresentar os desafios a serem superados por alunos e professores de áreas de várzea do Amazonas em função das cheias e secas dos rios nos anos de 2019 a 2023.

## **METODOLOGIA**

Este estudo consiste em uma revisão sistemática da literatura com abordagem quantitativa, de natureza exploratória e utilizando o método dedutivo. Foram buscadas nas bases de dados acadêmicas e bibliografias especializadas informações que embasam este estudo, conforme os seguintes princípios:

### 1) Escopo da Pesquisa:

- Foco na influência das mudanças climáticas, especialmente as cheias e secas, no cotidiano das escolas rurais de várzea no estado do Amazonas.
- Período de estudo limitado de 2017 a 2024 para garantir a relevância das informações.

### 2) Revisão da Literatura Preliminar:

- Revisão inicial da literatura para identificar temas principais, abordagens e lacunas na pesquisa sobre as temáticas abordadas.

### 3) Fontes de Dados:

- Utilização de bases de dados acadêmicas como LILACS, Scielo, e de instituições acadêmicas da Amazônia, além de bibliotecas e repositórios digitais específicos do Amazonas, como os da UFAM e da UEA.

### 4) Critérios de Seleção:

- Inclusão de estudos publicados entre 2017 e 2024.
- Prioridade para livros, teses, dissertações e artigos que abordam diretamente questões relacionadas às mudanças climáticas, cheias e secas dos rios da Amazônia e suas influências no processo educacional entre 2019 e 2023.
- Referência à Dissertação de Mestrado em Ciências de autoria própria e previamente qualificada.

### 5) Descritores:

- Desenvolvimento de uma lista de descritores relacionados ao tema, como “Mudanças climáticas”, “Secas e cheias de rios”, “Amazonas”, “Influência e

desafios” e “Amazônia”.

6) Procedimento de Busca:

- Realização de buscas utilizando combinações de descritores nas bases de dados mencionadas.
- Refinamento das buscas conforme necessário, considerando relevância, data de publicação, idioma e especificidade dos resultados.

7) Triagem Inicial:

- Exame de títulos e resumos dos estudos encontrados para determinar relevância inicial.
- Descarte de estudos que não atenderam aos critérios estabelecidos.

8) Análise de Conteúdo:

- Realização de análise de conteúdo dos estudos selecionados para identificar padrões, tendências e discrepâncias relacionadas às temáticas abordadas.
- Busca de correlações com a dissertação elaborada.

Do ponto de vista teórico, Aquino (2017) destaca que os dados da pesquisa podem ser coletados por meio de métodos quantitativos, qualitativos ou mistos, dependendo da técnica de pesquisa e do tamanho da amostra. Quanto à abordagem da pesquisa, optou-se por uma perspectiva qualitativa, que inclui observação não participante, resultados de pesquisas bibliográficas e análises interpretativas de texto, associada ao método dedutivo e com um alto grau de interpretação, mas com um baixo grau de generalização (Chizzotti, 2018).

## **Mudanças Climáticas e seus impactos no regime de cheias e secas dos rios do Amazonas**

A Floresta Amazônica abrange a maior parte da bacia sul-americana do Amazonas, estendendo-se por países como Peru, Colômbia, Bolívia, Equador, Guiana Francesa, Guiana, Suriname e Venezuela, mas sua maior extensão está no Brasil. Com uma idade aproximada de 55 milhões de anos, esta vasta floresta tropical abriga uma incrível diversidade de espécies, sendo que cerca de 10% de todas as espécies conhecidas no planeta são encontradas nessa região. Estima-se que existam cerca de 400 mil milhões de árvores e 16.000 espécies diferentes, muitas das quais estão ameaçadas pelo desmatamento. Além disso, a Amazônia é o lar de aproximadamente 30 milhões de pessoas, das quais cerca de 10% são indígenas (Cruz; Portella, 2021).

A importância da Amazônia para o sistema climático da Terra é indiscutível. Funciona principalmente como um sumidouro de carbono, absorvendo dióxido de carbono da atmosfera através das árvores e plantas que compõem sua vasta biodiversidade. Do Lago *et al.* (2024) destacam que estima-se que a floresta armazene entre 150 e 200 gigatoneladas de carbono, desempenhando historicamente um papel crucial na absorção das emissões de carbono causadas pelo homem.



No entanto, a capacidade de absorção de CO<sub>2</sub> da floresta tem diminuído desde meados do século XX, e relatórios indicam que até 20% da floresta amazônica foi perdida devido ao desmatamento desde a década de 1970. As políticas implementadas pelo governo populista de direita liderado por Bolsonaro em 2019 aceleraram ainda mais esse processo preocupante (Queiroz-Stein, 2024).

Além do desmatamento, uma combinação de secas relacionadas às mudanças climáticas e eventos históricos de seca tem contribuído para uma mortalidade em massa de árvores na Floresta Amazônica. Há vários anos, evidências apontam que a floresta tropical deixou de ser um sumidouro de carbono, tornando-se, ao invés disso, uma fonte de carbono (Do Nascimento, 2017). Esse cenário cria um feedback positivo nas reservas globais de dióxido de carbono, com impactos significativos no clima global. Em outras palavras, a Floresta Amazônica hoje emite mais CO<sub>2</sub> do que absorve.

O aumento da degradação da Floresta Amazônica também resultaria em uma diminuição significativa das chuvas na região, o que teria consequências dramáticas para a segurança alimentar e alteraria os padrões de cheias e secas, afetando os meios de subsistência de centenas de milhões de pessoas (Do Lago *et al.*, 2024).

À medida que as árvores desaparecem devido ao desmatamento e à destruição causada pelo homem, a evaporação de água das folhas diminui, reduzindo a umidade na atmosfera regional. Essa diminuição das chuvas na área pode acelerar ainda mais a degradação da floresta e há a possibilidade de que um ambiente semelhante ao de uma savana se desenvolva.

## **A dicotomia no regime de cheias e secas dos rios do Amazonas**

Em meados de 2021, chuvas excepcionais levaram o rio Negro, um dos principais da Amazônia, a atingir o nível mais alto já registrado em 120 anos, inundando cidades inteiras por meses e causando sérias consequências sociais e econômicas. Agora, a região enfrenta uma seca extrema, reduzindo drasticamente a vazão de seus principais rios e gerando problemas igualmente graves. Pouco mais de dois anos após essas enchentes históricas, o nível do Rio Negro atingiu 13,59 metros em Manaus, em 16 de outubro de 2023, o mais baixo desde 1902 (Do Lago *et al.*, 2024).

Para a comunidade científica, essa mudança radical em um curto período de tempo indica que a Amazônia já está sofrendo os impactos da crise climática, conforme alertado pelo Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC) ao longo dos últimos anos: uma alternância cada vez mais frequente de eventos climáticos extremos, sejam secas severas ou inundações graves (Queiroz-Stein *et al.*, 2024).

Este cenário de rápida alternância entre extremos é resultado de processos complexos associados às mudanças climáticas, que afetam diferentes regiões do mundo. No entanto, na Amazônia, esses efeitos locais são exacerbados pelo desmatamento e pelas queimadas, intensificando ainda mais os impactos sobre o ecossistema amazônico e as comunidades que dependem dele (Pereira *et al.*, 2017).

Os especialistas que estudam a ecologia e a hidrologia do bioma amazônico estão preocupados com a possibilidade de uma interação entre todos esses fatores provocar

um desequilíbrio capaz de levar a maior floresta tropical do mundo, ou pelo menos vastas partes dela, a um ponto crítico onde os rios e a biodiversidade não seriam mais capazes de se recuperar.

A combinação das mudanças climáticas e do desmatamento descontrolado contribui para o agravamento e prolongamento da seca. Isso, por sua vez, resulta em um aumento das queimadas, o que tende a agravar ainda mais os efeitos da seca, afetando não apenas o regime de chuvas e a vida da população local, mas também a economia, a qualidade de vida, a educação e a segurança hídrica de outras regiões. Isso ocorre porque o que acontece na Amazônia tem impacto direto em outros biomas (Do Nascimento, 2017).

Para Queiroz e Neto (2019), rios fundamentais como o Negro, o Solimões, o Purus, o Madeira e o Amazonas estão rumando para os níveis mais baixos já registrados, enquanto cidades inteiras, acessíveis apenas por meio fluvial, correm o risco de ficarem isoladas. Em diversas áreas, os rios já se tornaram intransitáveis, impossibilitando o transporte de alimentos, medicamentos e o abastecimento de água.

A Floresta Amazônica é vista como um ponto de viragem crucial porque ultrapassar esse limite significaria que uma vasta região estaria sujeita a se transformar em savanas - um processo amplamente irreversível que transformaria a floresta tropical de um sumidouro de carbono em uma fonte de carbono. Segundo um estudo de 2022 publicado na Research Square, espera-se que, à medida que o aquecimento global persista, a frequência de secas severas, como as ocorridas em 2005 e 2010, aumente consideravelmente, o que significa que secas dessa magnitude podem se tornar a nova norma climática na segunda metade deste século (Azevedo *et al.*, 2023).

O estudo também destacou a possibilidade de que limiares não lineares no equilíbrio hidrológico da floresta tropical sejam ultrapassados em condições futuras mais secas. Em outras palavras, a Floresta Amazônica pode estar se aproximando de seu ponto crítico devido a mudanças nos padrões de precipitação, especialmente à diminuição da quantidade de chuva. Outras pesquisas concluíram que grandes partes da Floresta Amazônica perderam resiliência ao longo deste século.

O aumento do desmatamento, resultante de decisões políticas, agrava ainda mais esses problemas, assim como a insensibilidade com relação à natureza promovida por políticos da extrema direita, líderes religiosos e parte dos servidores e militares cooptados por questões políticas e ideológicas com interesses duvidosos. Esses agentes incentivam e ignoram atividades ilegais como garimpo, exploração ilegal de madeira, caça e pesca (Queiroz-Stein *et al.*, 2024). Em 2018, cerca de 17% da floresta já havia sido destruída. Estudos indicam que quando 20-25% (ou seja, 3-8% a mais do que o atual) da floresta for destruída, o ponto de viragem será alcançado, transformando a floresta tropical em uma savana sem floresta.

O aquecimento global foi identificado como o principal impulsionador da severa seca que afetou a Bacia do Rio Amazonas em 2023. Esta é a conclusão alarmante de um novo relatório da *World Weather Attribution* (WWA), uma equipe internacional de cientistas climáticos que analisam eventos climáticos extremos. Embora o El Niño, um fenômeno climático natural, tenha sido há muito suspeito de ser o principal fator da seca, os autores do relatório descobriram que ele desempenhou um papel muito menor.

Os pesquisadores revisaram dados meteorológicos, índices de seca e modelos estatísticos da região amazônica de junho a dezembro. Eles concluíram que tanto o El Niño quanto as mudanças climáticas contribuíram para a redução das chuvas durante esse período. No entanto, as mudanças climáticas também resultaram em temperaturas mais altas, o que aumentou significativamente a evaporação da água das plantas e do solo.

Como evidência adicional, os autores destacam os impactos adicionais que as mudanças climáticas trouxeram para a região. A estação seca tem se tornado mais longa e mais severa a cada ano. Em 2023, foi ano mais quente já registrado, um Oceano Atlântico Norte excepcionalmente quente manteve as nuvens de chuva afastadas, enquanto uma série de ondas de calor desencadeou incêndios florestais sem precedentes.

Todas essas são evidências das mudanças climáticas e contribuíram significativamente para esta seca. Embora as secas sejam parte integrante da história deste bioma, elas estão se tornando cada vez mais intensas e generalizadas.

Azevedo *et al.*, (2023) destaca que o pior cenário está diretamente relacionado ao uso indiscriminado de combustíveis fósseis. Com cada fração de grau de aquecimento causado pela queima de combustíveis fósseis, o risco de seca na Amazônia continuará a aumentar, independentemente do El Niño.

Embora a Amazônia seja regularmente afetada por secas, esta é a primeira seca registrada que impacta toda a Bacia Amazônica de uma só vez, resultando em consequências humanas devastadoras. Os rios Amazonas atingiram seus níveis mais baixos em 120 anos, e muitos cursos d'água estavam tão rasos que os barcos não podiam navegar, levando a uma redução de mais de 60% no transporte de bens essenciais na região.

Muitas comunidades que residem na Bacia do Rio Amazonas nunca testemunharam uma seca como esta antes. Os cursos de água secaram em questão de meses, obrigando as pessoas a realizar longas jornadas, arrastando barcos por trechos secos do rio, em busca de alimentos, remédios e outros itens essenciais.

Os níveis recorde de água levaram a cortes de energia em muitos países que dependem dos rios para gerar energia hidrelétrica, representando 80% da eletricidade no Brasil, 79% na Colômbia, 68% na Venezuela, 55% no Equador e no Peru (De Vasconcelos *et al.*, 2021).

Além disso, as altas temperaturas da água estão associadas a uma extinção em massa da vida aquática, incluindo pelo menos 170 botos cor-de-rosa ameaçados de extinção desde setembro. As condições quentes e secas também contribuíram para a propagação de incêndios florestais, que devastaram milhões de hectares de floresta tropical e causaram danos significativos à qualidade do ar em Manaus, Brasil, onde residem mais de dois milhões de pessoas.

## **A influência do regime das águas (cheias e secas) no processo de ensino e aprendizagem de alunos de escolas nas áreas de várzea amazonenses**

O Brasil enfrenta vulnerabilidades significativas às mudanças climáticas, especialmente em relação aos extremos climáticos. Projeções climáticas indicam a

possibilidade de secas mais intensas na Amazônia e no Nordeste, regiões onde a precipitação pode diminuir em até 20%. Por outro lado, no Sudeste e Sul do Brasil, espera-se um aumento considerável nas chuvas extremas (Silva; Fearnside, 2023). O ano de 2020 foi marcado não apenas pela pandemia da COVID-19, mas também por intensos impactos de inundações, alagamentos, deslizamentos de terra, secas e incêndios florestais, este último atingindo proporções nunca antes vistas.

A Amazônia, conforme descrita por Milton Santos (2001) *apud* Fonseca; Costa (2021), representa um território abundante onde há uma relação harmoniosa e significativa entre o homem e a água. Como disse o poeta Thiago de Mello, “O rio fala com o homem. O rio diz o que o homem deve fazer. Sucede que a floresta não pode dizer. A floresta não anda. A selva fica onde está. Fica à mercê do homem” (Mello, 2005, p. 32 *apud* Fonseca; Costa, 2021). Na região amazônica, os ciclos de água, de subida e descida, ditam a vida dos habitantes locais. Esses ciclos são fundamentais para os ciclos econômicos, conforme descrito por Thiago de Mello: Grandes vazantes significam fartas colheitas, enquanto grandes cheias correspondem a duras calamidades e amargas misérias.

As mudanças climáticas cada vez mais extremas, combinadas com a topografia fragmentada da região Amazônica, rios caudalosos que causam o fenômeno conhecido como assoreamento, e florestas reduzidas nas bacias hidrográficas, têm apresentado novos desafios imprevisíveis e difíceis de superar para a educação na Amazônia. Eventos como esses, com condições ameaçadoras, deixam de ser excepcionais e se tornam a nova normalidade. Estamos vivenciando intensamente a era da sociedade de risco, um conceito cunhado por Beck, que se baseia na ampla distribuição dos efeitos colaterais socialmente construídos da modernização.

Para reconectar-se com a natureza, podemos buscar inspiração na relação harmoniosa dos povos pré-colombianos com o meio ambiente, seja por meio de tradições orais e escritas, registros em cavernas, ou evidências em cerâmicas, templos, pirâmides e ruínas. No entanto, este estudo foca na investigação da integração do ser humano com a região amazônica, conhecida pela sua vasta biodiversidade, incluindo flora, fauna, rios e lagos, com 66,90% do território situado no Brasil (Dos Santos; Da Costa, 2020).

A crescente ocorrência de desastres naturais, como inundações, incêndios florestais, deslizamentos de terra, altas temperaturas e secas, reflete as complexas e insustentáveis interações entre fatores climáticos, políticos, sociais e econômicos nessas sociedades de risco. Novos cenários de insegurança estão surgindo e sendo amplificados com a multiplicação e superposição de diversos riscos e desastres, cujas consequências ainda são imprevisíveis.

Numa análise preliminar, isso explica por que os planos de prevenção de inundações nas localidades já não são mais adequados, e as comunidades, empresas e autoridades em todos os níveis enfrentam muitas dificuldades e são passivas diante das cheias (De Vasconcelos *et al.*, 2021).

Ao examinarmos a educação nas áreas de várzea da Amazônia, encontramos desafios semelhantes, não apenas no campo educacional, mas também na vida dos ribeirinhos. Uma perspectiva globalizada revela que fatores econômicos (como movimentos

do mercado mundial, disponibilidade de capital, mercado de trabalho), culturais (cosmogonia das comunidades, práticas de criação de animais, coleta ou cultivo de vegetais), políticos (instabilidade ou estabilidade, influência do Estado) e ambientais (regime de chuvas, cheias e vazantes dos rios, qualidade do solo) influenciam as escolhas de investimento econômico, o tempo dedicado a eles e a mão de obra empregada (Fonseca; Costa, 2021).

Tais fatores também afetam o processo educacional em escolas de campo localizadas nas áreas de várzea do Amazonas, notadamente no que se refere ao aumento das taxas de evasão escolar, da repetência de alunos e causando as vezes o fechamento da escola até que as águas abaixem e se tenha condições de dar aula, influenciando no processo de ensino e aprendizagem,

Porém, não são somente as grandes cheias que causam transtornos para as populações da várzea. As grandes vazantes (secas) também provocam sérios problemas não só sociais, mas também mudanças significativas dentro dos canais e na área de transbordamento, assim como alterações no processo de ensino de alunos de áreas de várzea, uma vez que a lama e as grandes distâncias a serem percorridas a pé, se constitui outro desafio a ser superado por professores e alunos (Queiroz; Neto, 2019).

Conforme Nascimento (2017) eventos extremos podem trazer consequências extraordinárias na vida das pessoas em todo planeta. Historicamente, eventos hidrológicos extremos – como cheias e vazantes - podem ter contribuído para a supressão de culturas ou a migração de populações de seu ambiente de origem para outros lugares.

Ao trazer um olhar mais atual, as previsões não são nada animadoras em relação as mudanças do clima, futuramente esses eventos podem se tornar cada vez mais frequentes e intensos e podem trazer sérios riscos para a humanidade, essas mudanças não podem ser somente consideradas como sendo natural do clima, mas também ao efeito antropogênico associado ao crescimento das cidades.

As inundações representam um desafio significativo no desenvolvimento do estado do Amazonas hoje. Esse fenômeno é complexo e está interligado com variáveis sociais, naturais e ambientais. A literatura existente destaca as inundações como resultado de chuvas intensas, deslizamentos de terra, qualidade da água, topografia e qualidade da bacia hidrográfica (Glória, 2017).

Além disso, aspectos econômicos, sociais e políticos desempenham um papel fundamental no comportamento e na cultura das sociedades em relação às inundações e secas dos rios amazônicos. A ocupação das áreas propensas a inundações ao longo dos grandes rios da Amazônia abrange milhões de hectares. Estudos indicam que as inundações nessas áreas vulneráveis são causadas principalmente por três fatores: atividades humanas que alteram o espaço e impactam as mudanças naturais, eventos naturais como chuvas intensas e aumento do nível do mar, e degradação ambiental, incluindo perda de cobertura do solo, assoreamento de rios e estreitamento dos leitos (De Vasconcelos *et al.*, 2021).

As inundações não apenas impactam os campos de várzea da Amazônia, mas também prejudicam atividades agrícolas, pecuárias, escolares e outras atividades do dia a dia, incluindo a educação.

## **Reflexões sobre desafios a serem superados no processo educacional de escolas em áreas de várzea do Amazonas em decorrência das cheias e secas dos rios nos anos de 2019 a 2023**

A influência das mudanças climáticas no regime de cheias e secas dos rios do estado do Amazonas tem um impacto direto no processo de ensino-aprendizagem nas escolas rurais da região. Durante os períodos de cheias extremas, o acesso às escolas pode ser dificultado devido às condições de inundação, resultando em altas taxas de absenteísmo entre os alunos. Por outro lado, durante os períodos de seca intensa, a falta de água pode levar a condições insalubres, afetando a saúde dos alunos e, conseqüentemente, seu desempenho acadêmico (Cruz; Portella, 2021).

Além disso, as mudanças climáticas podem ter efeitos indiretos no processo de ensino-aprendizagem, causando estresse e ansiedade entre os alunos sobre o futuro, o que pode prejudicar sua capacidade de concentração e aprendizado.

No contexto das escolas rurais localizadas na várzea amazônica, onde a interação com os rios é uma parte fundamental da vida, as mudanças nos padrões de cheias e secas podem ter várias implicações. Durante períodos de cheias intensas, além das dificuldades de acesso às escolas, as comunidades locais podem enfrentar desafios relacionados à segurança e infraestrutura, afetando indiretamente a disponibilidade de recursos educacionais (Pereira *et al.*, 2017).

Por outro lado, durante períodos de secas intensas, a escassez de água pode levar a uma série de problemas, incluindo questões de saúde pública e segurança alimentar, que também afetam o ambiente de aprendizagem nas escolas (De Vasconcelos *et al.*, 2021).

Portanto, entender e lidar com os efeitos das mudanças climáticas no regime de cheias e secas dos rios do estado do Amazonas é crucial para garantir um ambiente propício para o ensino e aprendizagem nessas comunidades vulneráveis. Isso pode envolver medidas de adaptação, como o desenvolvimento de infraestrutura resistente às inundações e programas de educação sobre mudanças climáticas e gestão ambiental.

As mudanças climáticas têm de fato desempenhado um papel significativo nas variações dos padrões de cheias e secas dos rios no estado do Amazonas, afetando diretamente as áreas de várzea e, por consequência, o funcionamento das escolas rurais locais. O aumento na frequência e intensidade desses eventos tem transformado o cenário hidrológico da região, gerando impactos diversos no cotidiano educacional (Nascimento, 2017).

Durante os períodos de cheias, as escolas rurais na várzea amazônica enfrentam desafios relacionados às inundações, que comprometem a infraestrutura escolar e dificultam o acesso dos alunos e professores. A mobilidade também é afetada, tornando difícil ou impossível chegar às instituições educacionais. Essas condições prejudicam significativamente o funcionamento das escolas e o desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

Nos períodos de secas intensificadas, os desafios são ainda maiores, com escassez de recursos hídricos e condições climáticas extremas afetando não apenas as

estruturas físicas das escolas, mas também a disponibilidade de água potável e outros serviços básicos. Esses problemas adicionais complicam ainda mais o ambiente de ensino e aprendizagem, tornando difícil garantir uma educação de qualidade.

Além dos impactos físicos, as mudanças climáticas também podem ter efeitos psicossociais significativos nos alunos e educadores, gerando preocupações com a segurança, estabilidade emocional e adaptação contínua a um ambiente escolar sujeito a condições climáticas extremas (Glória, 2017). Portanto, é crucial entender e abordar esses desafios de forma holística, desenvolvendo estratégias adaptativas e promovendo a resiliência do processo educacional nessas escolas rurais vulneráveis da várzea amazônica. Isso pode envolver investimentos em infraestrutura resistente ao clima, programas de conscientização e capacitação para lidar com os impactos das mudanças climáticas e apoio psicossocial para alunos e professores.

Os eventos climáticos extremos recentes, caracterizados por cheias e secas acentuadas nos rios do estado do Amazonas, têm tido impactos consideráveis no processo de ensino e aprendizagem dos alunos das escolas localizadas na várzea. Durante as cheias, o rápido aumento dos níveis dos rios resulta na inundação de áreas escolares, comprometendo salas de aula, instalações físicas e materiais didáticos. Essa situação muitas vezes leva à suspensão temporária das atividades educacionais, gerando interrupções no aprendizado.

A mobilidade dos alunos também é severamente prejudicada durante esses períodos, uma vez que o acesso às escolas pode se tornar difícil devido às inundações, tornando o trajeto perigoso e, em alguns casos, impraticável. A interrupção do transporte fluvial, comumente utilizado nessas regiões, pode resultar na ausência regular dos alunos, comprometendo a continuidade do ensino. É crucial destacar a importância de alinhar as políticas públicas destinadas às áreas rurais com a realidade dessas regiões para garantir sua eficácia (Nascimento, 2017).

Nas fases de secas intensificadas, a escassez de recursos hídricos pode comprometer a higiene e a qualidade do ambiente escolar. A falta de água potável e as condições climáticas adversas afetam o conforto e o bem-estar dos estudantes, o que por sua vez influencia negativamente sua concentração e motivação para o aprendizado.

Diante desses desafios, é essencial que as políticas públicas considerem a adaptação das escolas rurais da várzea amazônica a esses eventos climáticos extremos, garantindo infraestrutura resistente e medidas de contingência para manter a continuidade do processo educacional. Isso pode incluir investimentos em infraestrutura adaptada ao clima, planejamento de emergência para lidar com inundações e secas, além de programas de apoio psicossocial para alunos, professores e comunidades afetadas (Queiroz-Stein *et al.*, 2024).

As políticas públicas de educação para o campo enfrentam desafios significativos em sua efetivação nas áreas rurais, especialmente no que diz respeito ao transporte escolar fluvial. As longas distâncias entre as cidades e as comunidades tradicionais, aliadas ao alto custo de deslocamento nessas regiões, dificultam a implementação efetiva por parte do poder público e o acompanhamento adequado por órgãos fiscalizadores e secretarias municipais de educação.

O transporte escolar fluvial é essencial para garantir o acesso à educação nas áreas rurais, onde as distâncias são frequentemente percorridas por meio de embarcações que navegam por rios, lagos, furos e paranás. No entanto, eventos hidro climáticos extremos, como inundações e secas, podem impactar severamente a população amazônica de várias maneiras. Além da inundação das residências, esses eventos podem dificultar o acesso à água potável, causar acúmulo de águas residuais e resíduos sólidos, prejudicar atividades econômicas e de subsistência e aumentar a proximidade de pragas e animais peçonhentos das residências (Padilha; Souza, 2018).

É importante destacar que existe uma falsa ideia de que a população amazônica está totalmente adaptada a lidar com eventos de cheia, baseada em construções suspensas à beira do rio e na construção de marombas para elevar pisos de casas e criações bovinas temporariamente. No entanto, essa percepção pode prejudicar o entendimento da magnitude dos problemas enfrentados na região.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir que as mudanças climáticas são em grande parte responsáveis pela seca, os autores preveem que os períodos de seca na Amazônia se tornarão mais frequentes e mais intensos. Se as temperaturas globais excederem 2°C acima dos níveis pré-industriais, o que pode ocorrer até 2034, poderão ocorrer secas graves a cada 10-15 anos.

A análise aprofundada da interação entre as mudanças climáticas e o processo de ensino-aprendizagem nas escolas localizadas na várzea do estado do Amazonas evidenciou-se que a significativa influência das cheias e secas dos rios nos desafios enfrentados por alunos e professores.

Ao longo da pesquisa, tornou-se evidente que as mudanças climáticas intensificam as já desafiadoras condições do ambiente de várzea, afetando diretamente a infraestrutura escolar, a disponibilidade de recursos e o bem-estar psicossocial dos envolvidos no processo educativo. A constatação de que as cheias e secas dos rios exercem uma influência crescente no processo de ensino e aprendizagem reforça a urgência de estratégias adaptativas e a implementação de políticas educacionais mais resilientes nessas áreas.

Diante desse cenário, é imperativo considerar as conclusões deste estudo como um chamado à ação. A necessidade premente de desenvolver e implementar medidas específicas para mitigar os impactos das mudanças climáticas nas escolas da várzea do Amazonas é vital para assegurar a continuidade e a qualidade do ensino-aprendizagem. A implementação de estratégias adaptativas, o investimento em infraestrutura resistente e a formulação de políticas educacionais sensíveis ao clima tornam-se cruciais para promover um ambiente educacional mais adaptado e resiliente às adversidades climáticas enfrentadas por essas comunidades.

Assim, concluímos que somente através de ações concretas, colaboração entre comunidades, governos e instituições educacionais, será possível enfrentar os desafios impostos pelas mudanças climáticas na educação na várzea do estado do Amazonas, garantindo um futuro educacional sustentável e inclusivo para as gerações vindouras.



## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Danielle Golvim da Silva; COSTA, Francimara Souza da. **Resiliência pedagógica: escolas ribeirinhas frente às variações de seca e cheia do Rio Amazonas**. Educação e Pesquisa, v. 47, 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/KWLpPVsDm3nV4XgpSHydHJf/?lang=pt&format=html>. Acesso em 06 jan. 2024.
- AQUINO, Italo de Souza. **Como escrever artigos científicos**. 8ª ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2017.
- ARAUJO, Sara Raquel Vaz de *et al.* **A Bacia Hidrográfica Do Rio Negro E Sua Importância Como Afluente Da Bacia Do Rio Amazonas**. In PONTES, Altem Nascimento; ROSÁRIO, Alessandro Silva do (Orgs.). Ciências ambientais: climatologia, geotecnologias, mineração e estudos de monitoramento. Belém: EDUEPA, 2020.
- AZEVEDO, Josué *et al.* **Deforestation limits evolutionary rescue under climate change in Amazonian lizards**. Research Square, 2023. Disponível em <https://assets.researchsquare.com/files/rs-3097479/v1/bd687170-41e9-46b5-8fa0-1a210aaa195f.pdf?c=1689107101>. Acesso em 13 jan. 2024.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez editora, 2018.
- COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa (Orgs.). **Educação e realidade amazônica**. Santarém: UFOPA, 2016.
- CRUZ, Tássia; PORTELLA, Juliana. **Educação na Amazônia Legal**. Diagnóstico e Pontos Críticos. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2021.
- DE AGUIAR, Patrícia Lisboa; DE MELO, Hugo Levy da Silva. **Os Desafios da Escola Ribeirinha—Reflexões a partir de Observações numa Escola Numa Escola Próxima a Cidade de Coari/AM**. Revista Eletrônica Mutações, v. 14, n. 22, p. 55-62, 2021. Disponível em <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/relem/article/view/10650>. Acesso em 13 jan. 2024.
- DE VASCONCELOS, Mônica Alves *et al.* **Eventos extremos hidroclimáticos e percepção da dinâmica sociocultural por ribeirinhos da Amazônia**. Research, Society and Development, v. 10, n. 8, p. e22610817222-e22610817222, 2021. Disponível em <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/17222>. Acesso em 21 jan. 2024.
- DO LAGO, Maiana Costa *et al.* **Tikuna Perceptions of Extreme Weather Events: A Case Study on an Indigenous Lands in the Upper Solimões River, Brazil**. Ethnobiology and Conservation, v. 13, 2024. Disponível em <http://www.ethnobiococonservation.com/index.php/ebc/article/view/851>. Acesso em 04 jan. 2024.
- DO NASCIMENTO, Ana Cristina Lima. **Resiliência e adaptabilidade dos sistemas socioecológicos ribeirinhos frente a eventos climáticos extremos na Amazônia Central**. Dissertação em Mestrado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas, 2017. Disponível em <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6335>. Acesso em 29 jan. 2024.
- DOS SANTOS, Danielle Ivana Pereira; DA COSTA, Francimara Souza. **Adaptabilidade ribeirinha diante das variações de seca e cheia do Lago Jenipapo (Manicoré/AM)**. Terceira Margem

Amazônia, v. 6, n. 15, p. 103-113, 2020. Disponível em [http://revistaterceiramargem.com/index.php/terceira margem/article/view/357](http://revistaterceiramargem.com/index.php/terceira%20margem/article/view/357). Acesso em 21 jan. 2024.

FONSECA, André Dione; COSTA, Lorena Lopes da (Org.). **Reflexões e existência: universidade pública e a formação de professores de história no interior da Amazônia**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

GLÓRIA, Sidiney Araújo. **Estudos hidrológicos como subsídio para a melhoria do acesso dos alunos do ensino fundamental às escolas ribeirinhas na bacia do Tarumã-mirim, Manaus/AM**. Dissertação de Mestrado em Geografia, Universidade Federal do Amazonas, 2017. Disponível em <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/2805>. Acesso em 28 jan. 2024.

LOPES, Marcileia; NODA, Hiroshi. **História Ambiental no Alto Solimões, Amazonas: construções e (re) construções em comunidades indígenas e ribeirinhas a partir da dinâmica da vida e do trabalho**. Tellus, 2021. Disponível em <https://tellusucdb.emnuvens.com.br/tellus/article/view/765>. Acesso em 19 jan. 2024.

NASCIMENTO, Ana Cristina Lima do. **Resiliência e adaptabilidade dos sistemas socioecológicos ribeirinhos frente a eventos climáticos extremos na Amazônia Central**. Dissertação de Mestrado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia, Universidade Federal do Amazonas, 2017. Disponível em <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6335>. Acesso em 31 jan. 2024.

PADILHA, Rinaldo Marques; SOUZA, Célia Alves de. **Dinâmica fluvial na bacia hidrográfica do rio Carapá, inserida na bacia do rio Amazonas**. Revista Brasileira de Geografia Física, v. 11, n. 04, p. 1490-1511, 2018. Disponível em <https://pdfs.semanticscholar.org/7b29/d3f4621e6360cb2ad6c5bb1602d90f998067.pdf>. Acesso em 29 jan. 2024.

PEREIRA, Henrique dos Santos *et al.* **Os impactos dos eventos hidrológicos extremos e a governança ambiental: estudo sobre a assiduidade dos alunos no distrito de terra nova, Careiro da Várzea/AM**. Terceira Margem Amazônia, v. 2, n. 9, 2017. Disponível em <http://www.revistaterceiramargem.com/index.php/terceiramargem/article/view/174>. Acesso em 22 jan. 2024.

QUEIROZ, Matheus Silveira de; NETO, Antonio Gomes. **A influência dos Rios Negro e Solimões nas comunidades rurais ribeirinhas no município de Iranduba-Amazonas**. Fortaleza: Editora UFC, p. 01-12, 2019.

QUEIROZ-STEIN, Guilherme de *et al.* **Climate Change, Denialism, and Participatory Institutions in Brazil: Effects of the Bolsonaro Government's Environmental Strategy (2019-2022)**. Brazilian Political Science Review, v. 17, p. e0006, 2024. Disponível em <https://www.scielo.br/j/bpsr/a/FByDPnkScQdfsqQ4pBkBXvh/?lang=en>. Acesso em 06 jan. 2024.

SILVA, Rosimeire Araújo; FEARNside, P. M. **A seca de 2023 na Amazônia terá muito estrago pela frente**. Amazônia Real, v. 26, 2023. Disponível em [http://philip.inpa.gov.br/publ\\_livres/2023/Silva\\_&\\_Fearnside-2023-A\\_seca\\_de\\_2023-Amazonia\\_Real-26-10-23.pdf](http://philip.inpa.gov.br/publ_livres/2023/Silva_&_Fearnside-2023-A_seca_de_2023-Amazonia_Real-26-10-23.pdf). Acesso em 17 jan. 2024.

## Orientação educacional em tempos de educação a distância (EAD): desafios e estratégias

Marco Antonio Araujo Silvano

*Universidade do Estado da Bahia*

Soraia Ceita

*Mestre em Ensino de História, Especialista em Metodologia da Educação Superior em Ênfase em Novas Tecnologias. Professora da rede pública da Secretaria Estadual de Educação da Bahia (SEC-BA)*

### RESUMO

Este trabalho explora as dimensões da orientação educacional, focando nas mudanças de paradigma decorrentes da transição para a Educação a Distância. Utilizando revisão bibliográfica, os capítulos abordam as linhas gerais da orientação educacional, mudanças de paradigma na transição para a EAD, paradigmas emergentes e estratégias para uma orientação EAD eficaz. Destaca-se a evolução da função do Orientador Educacional (OE) e a necessidade de repensar práticas diante da EAD. Na transição, surgem paradigmas como a autonomia do estudante, integração tecnológica, personalização do suporte e colaboração online. Estratégias propostas incluem integração de tecnologias, promoção da interação, adaptação pedagógica, análise de dados educacionais e capacitação contínua dos orientadores. O estudo conclui que a transição para a EAD é uma oportunidade para aprimorar a orientação educacional, enfatizando flexibilidade, personalização e integração de tecnologias.

**Palavras-chave:** orientação educacional; orientador educacional; EAD.

### INTRODUÇÃO

A presente discussão tem por finalidade explorar as diferentes dimensões da orientação educacional, desde suas linhas gerais até as mudanças de paradigma decorrentes da transição para o Ensino a Distância (EAD). A relevância da temática reside na necessidade de repensar a orientação educacional diante da transição crescente para o EAD. Esse contexto demanda uma reavaliação profunda das práticas tradicionais, destacando a importância de novos paradigmas que promovam a autonomia do estudante, integração tecnológica, personalização do suporte e colaboração online. Para alcançar o objetivo da pesquisa, foi utilizada a metodologia de revisão bibliográfica, examinando estudos relevantes sobre orientação educacional, mudanças de paradigma na



transição para o EAD e estratégias eficazes para orientação nesse contexto. O trabalho foi dividido em capítulos que abordarão as linhas gerais da orientação educacional, as mudanças de paradigma em resposta à EAD, paradigmas emergentes na orientação educacional e estratégias para uma orientação EAD eficaz.

O primeiro capítulo observará as linhas gerais da orientação educacional, destacando a abrangência da função do Orientador Educacional e sua importância no processo educacional. O segundo capítulo irá explorar as mudanças de paradigma na orientação educacional em resposta à transição para a EAD, analisando os desafios e oportunidades associados a esse contexto. O terceiro capítulo discutirá os paradigmas emergentes na orientação educacional, enfocando a autonomia do estudante, integração tecnológica, personalização do suporte, colaboração online e avaliação contínua. O quarto capítulo abordará estratégias para uma orientação EAD eficaz, considerando a integração de tecnologias educacionais, promoção da interação ativa, adaptação das práticas pedagógicas, uso de análise de dados educacionais e capacitação contínua dos orientadores.

## **ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E O ORIENTADOR EDUCACIONAL – LINHAS GERAIS**

A função do Orientador Educacional (OE) na escola é abrangente, e possui significativa importância em todo o processo educacional, visto que sempre procura a formação integral do estudante e desenvolve o processo com toda a comunidade escolar (Bugone *et al.*, 2016).

A Orientação Profissional (OP) é um processo organizado e permanente existente na escolar. Ele procura a formação integral dos alunos por meio conhecimentos científicos e métodos técnicos. A Orientação Educacional é um sistema que ocorre através da relação de ajuda entre Orientador, alunos e outros componentes da escola; consequência de uma relação entre pessoas, desenvolvida de modo organizado que resulta em fomentar no educando possibilidades de amadurecer, fazer escolhas, conhecer a si mesmo e assumir responsabilidades (Bugone *et al.*, 2016).

No decorrer do tempo, o trabalho de Orientação Educacional, teve várias etapas e mudanças para que pudesse se adaptar às mudanças e às demandas sociais. Atualmente, é imprescindível que para o desenvolvimento de suas atividades de trabalho, o Orientador Educacional busque conhecimento acerca da realidade na qual a escola está inserida e, principalmente, qual a realidade dos estudantes, considerando suas vivências e características. Essa ação é essencial porque tem influência no processo de ensino e aprendizagem, que antes ocorria apenas na escola, e na atualidade abrange outros âmbitos, como família, trabalho, sociedade, meios de comunicação, entre outros (Bugone *et al.*, 2016).

O orientador tem sido crescentemente requisitado no contexto escolar, frente os problemas que as escolas têm enfrentado com conflitos familiares, indisciplina, auxílio aos professores para lidar com famílias/educandos/dificuldades na aprendizagem e para ajudar a atender às demandas que escola tem assumido no contexto social atual. De modo que

o mesmo precisa trabalhar tendo por objetivo o desenvolvimento integral do estudante, de modo que será o mediador entre professores, funcionários, estudantes e sociedade, para conseguir promover uma convivência melhor dentro e fora da escola, buscando evidenciar que escola tem por função ensinar (socialização secundária) e não educar (socialização primária), encontrando novas formas que auxiliem nas dificuldades dos estudantes (Duarte; Mendes, 2015).

A escola tem vivenciado uma realidade nova e enfrentado desafios diversos, de forma que é preciso refletir acerca de possibilidade de aprendizagem, buscando sempre ferramentas necessárias para que possa cumprir sua função de ensinar, de modo que promova a tematização de conhecimentos básicos para formação de cidadãos, lançando mão de práticas pedagógicas ancoradas em fundamentos na autonomia, solidariedade, responsabilidade, ética e respeito (Duarte; Mendes, 2015).

O OE deve estar comprometido em um processo de construção do estudante/ sujeito na formação de suas ações de cidadania. A procura não se concretiza apenas no processo de aquisição de informações, mas como a formação desse sujeito será. Pensar a Orientação Educacional nos dias atuais, não é apenas se preocupar, de forma exclusiva, com os “alunos problemas”. Ela intenciona a contribuição, na solução de problemáticas trazidas e enfrentadas pelos estudantes, mas está além disso, também diz respeito à comunidade escolar, em uma concepção de melhor compreensão do sujeito e de suas relações tanto interna, quanto externamente à escola (Faccin; Franceschi, 2021).

O maior desafio do sistema educacional é o do oferecimento de um ensino de qualidade, onde a formação do estudante aconteça em termos de formação do cidadão crítico, participativo, emancipado, e com consciência social.

Nesta perspectiva, é essencial mostrar e refletir acerca da Orientação Educacional no chão da escola, no que diz respeito aos seus desafios, ao seu compromisso com a comunidade escolar, de modo que se tenha clareza que cada sujeito é um único e por causa de sua individualidade é especial e, para além de merecer respeito, merece por diversas vezes, carinho e afeto. Esse aspecto merece atenção, visto que significativa parte dos aprendizados ocorrem como resultado da interação e relação com as pessoas que estão presentes no cotidiano do indivíduo.

Também se mostra importante ressaltar a relação e o comprometimento que o OE precisa manter com os professores, pais, coordenação, direção, funcionários e comunidade escolar de forma geral, visto que faz parte da equipe pedagógica da escola, possuem grandes responsabilidades, além de precisar fazer a mediação, planejamento, coordenação, avaliação e assessoramento.

Mesmo sendo um profissional de importância inenarrável na escola, ainda existem várias escolas ou instituições educacionais que não possuem orientadores educacionais. Isso resulta em uma realidade os profissionais da escola que, muitas vezes, não são capacitados e acumulam funções, acabam por tentar desenvolver o trabalho, entretanto, mesmo com todos os esforços, normalmente não acontece o desenvolvimento qualificado que poderia ser proporcionado por um profissional especializado.

Importante ressaltar que a educação escolar não deve se construir como um

processo linear, ela precisa ser uma procura, com base na compreensão da realidade, conjecturando acerca da integração dos sujeitos ao meio escolar ao meio que vive.

## **MUDANÇAS DE PARADIGMA NA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL EM RESPOSTA À TRANSIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

A transição crescente para a EAD tem desencadeado mudanças significativas no panorama educacional, exigindo uma reavaliação profunda das práticas da orientação educacional. Este tópico tem como objetivo explorar as alterações de paradigma necessárias em resposta à crescente adoção da EAD (De Freitas Vieira, 2023).

A evolução das abordagens tradicionais de orientação educacional representa um componente fundamental para compreender os desafios e as oportunidades associadas à transição para a EAD. Tradicionalmente, a orientação educacional baseava-se em interações presenciais, onde orientadores e estudantes compartilhavam espaços físicos e estabeleciam relações próximas. Esse modelo, embora tenha sido eficaz em ambientes presenciais, enfrenta adaptações consideráveis ao confrontar-se com o dinamismo e as peculiaridades do ambiente virtual (De Freitas Vieira, 2023).

Os orientadores, ao estarem presentes fisicamente, buscavam estabelecer vínculos mais estreitos com os estudantes, compreendendo suas necessidades acadêmicas, sociais e emocionais de maneira mais imediata. Contudo, a crescente adoção da EAD introduziu novas dinâmicas, desafiando a eficácia dessas abordagens tradicionais. A distância física entre orientadores e estudantes, a prevalência da comunicação assíncrona e a necessidade de adaptação às diversas plataformas online marcaram a necessidade de uma reavaliação profunda dessas práticas (Carvalho *et al.*, 2020). Oliveira *et al.* (2022) registram que essa atividade exige preparo profissional adequado e dirigido, contemplando uma metodologia andragógica, englobando conhecimentos e capacidades que possibilitem o reconhecimento importância do sujeito e permitam o benefício a educação de excelência.

Além disso, a transição para a EAD destaca a importância de repensar a temporalidade. Enquanto as práticas tradicionais muitas vezes ocorriam de forma síncrona, em horários e locais específicos, a natureza flexível e assíncrona da EAD exige uma reconsideração da temporalidade da orientação. Essa mudança tem implicações diretas na disponibilidade dos orientadores e na necessidade de estratégias adaptativas para atender às demandas variáveis dos estudantes (Carvalho *et al.*, 2020).

Em suma, a evolução das abordagens tradicionais da orientação educacional reflete a necessidade premente de ajustar concepções e práticas diante da transição para a EAD. Compreender essa evolução é crucial para identificar lacunas de adaptação e oportunidades de inovação, pavimentando o caminho para a construção de novos paradigmas na orientação educacional online.

## **PARADIGMAS EMERGENTES NA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL**

A transição para a EAD demanda uma redefinição profunda da orientação

educacional, impulsionando o surgimento de paradigmas inovadores. A evolução das abordagens tradicionais, centradas na interação presencial, revela-se inadequada diante da dinâmica do ambiente virtual de aprendizagem.

Nesse cenário, um paradigma emergente que se destaca é a ênfase na autonomia do estudante. Ao invés de intervenções prescritivas, os orientadores agora atuam como facilitadores, promovendo a autorregulação e a independência. Essa abordagem reconhece a diversidade de estilos de aprendizagem, adaptando-se ao contexto online (Weber; Behrens, 2010).

Outro paradigma crucial é a integração tecnológica como facilitadora do processo. Ferramentas síncronas e assíncronas, plataformas online e sistemas de gestão de aprendizado são essenciais para estabelecer uma presença consistente e personalizar o suporte, ultrapassando as barreiras da distância física (Weber; Behrens, 2010).

Junto a isso, a personalização do suporte ao estudante representa uma abordagem que vai além do modelo generalizado, buscando compreender o contexto único de cada aprendiz. Utilizando dados educacionais e interações personalizadas, os orientadores conseguem adaptar suas práticas, maximizando o engajamento e o sucesso acadêmico (Vargas, 2015).

Além disso, o paradigma da colaboração e comunidade online destaca a importância de criar redes de apoio e interações sociais significativas. Reconhecendo que o aprendizado não ocorre isoladamente, os orientadores incentivam a participação em fóruns, grupos de estudo virtuais e outras formas de colaboração online (Vargas, 2015).

Silva e França Carvalho (2022) lembram que a avaliação no ensino à distância era limitada como método de certificação, mas que avançou e ganhou contornos mais formativos, atuando como elemento subsidiado da aprendizagem em razão do desenvolvimento das formas de interação disponibilizados pelos modelos educativos, e da maior interação entre alunos e professores.

Assim, avaliação formativa e contínua também se destaca como um paradigma crucial. Ao invés de avaliações pontuais, a abordagem contínua permite uma compreensão mais abrangente do progresso do estudante, ajustando estratégias em tempo real para otimizar a orientação.

Nesse contexto de mudança de paradigmas, é crucial considerar as dimensões éticas e culturais da orientação educacional na EAD. A personalização do suporte deve ser equilibrada com a promoção da diversidade e inclusão, garantindo que as mudanças paradigmáticas não perpetuem desigualdades.

Em conclusão, esses paradigmas emergentes na orientação educacional são essenciais para moldar práticas eficazes em ambientes virtuais de aprendizagem. A busca pela autonomia do estudante, a integração tecnológica, a personalização do suporte, a promoção da colaboração e comunidade online, e a avaliação formativa se entrelaçam para criar um modelo mais adaptativo e centrado no estudante.

## ESTRATÉGIAS PARA UMA ORIENTAÇÃO EAD EFICAZ

No cenário dinâmico da EAD, a eficácia da orientação educacional está intrinsecamente ligada à adoção de estratégias inovadoras que transcendam as limitações impostas pela distância física e pela natureza virtual do ambiente de aprendizagem. O desenvolvimento de práticas eficazes na orientação EAD requer uma abordagem cuidadosa que integre tecnologia, promova interação significativa e esteja alinhada aos objetivos educacionais.

Uma estratégia-chave é a integração efetiva de tecnologias educacionais. A utilização de plataformas de aprendizado online, ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona, e recursos interativos ampliam as possibilidades de interação entre orientadores e estudantes. Essas tecnologias não apenas superam as barreiras físicas, mas também enriquecem a experiência de aprendizagem, proporcionando oportunidades para feedback contínuo e personalização do suporte (Carulla, 2015).

Além disso, a promoção da interação ativa entre orientadores e estudantes é uma estratégia fundamental. A criação de ambientes virtuais propícios ao diálogo, seja por meio de fóruns de discussão, videoconferências ou mensagens assíncronas, fomenta a participação ativa dos estudantes. Essa interação contribui para o desenvolvimento de vínculos educacionais, essenciais para uma orientação eficaz (Afonso; Quinelato, 2014). “Um tutor eficiente é capaz de fornecer orientação personalizada aos alunos, ajudando-os a identificar suas necessidades individuais e fornecendo feedback construtivo para melhorar seu desempenho acadêmico” (Fernandes *et al.*, 2024).

Outra estratégia relevante é a adaptação das práticas pedagógicas à modalidade online. A EAD exige uma flexibilidade nas estratégias de ensino e aprendizagem. Orientadores podem incorporar abordagens centradas no estudante, promovendo a resolução de problemas, projetos colaborativos e aprendizado autodirigido. Essas práticas alinham-se à natureza dinâmica da EAD, estimulando o engajamento e a construção de conhecimento (Afonso; Quinelato, 2014).

A implementação de ferramentas de análise de dados educacionais é uma estratégia adicional. Essas ferramentas permitem o acompanhamento do desempenho dos estudantes, identificação de padrões de aprendizagem e personalização do suporte com base em dados concretos. Esse enfoque baseado em análise e interpretação de dados, aprimora a eficácia da orientação, garantindo intervenções mais direcionadas (Afonso; Quinelato, 2014).

Por fim, a capacitação contínua de orientadores para lidar com as nuances da orientação EAD é crucial. Isso inclui o desenvolvimento de competências digitais, habilidades de comunicação online eficazes e a compreensão das dinâmicas específicas da aprendizagem virtual. A formação constante permite aos orientadores acompanharem as evoluções tecnológicas, metodológicas e pedagógicas, garantindo uma orientação eficaz e alinhada às demandas da EAD.

Em conclusão, as estratégias para uma orientação EAD eficaz devem abranger uma abordagem integrada que considere as tecnologias disponíveis, promova interação



significativa, adapte práticas pedagógicas, utilize análise de dados educacionais e proporcione uma formação contínua aos orientadores. Essas estratégias coletivas contribuem para criar uma experiência de orientação que atenda de maneira efetiva aos desafios e oportunidades únicos do ambiente virtual de aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta discussão, foram exploradas as diversas facetas da orientação educacional, desde suas linhas gerais e a importância do OE na escola, até as mudanças de paradigma em resposta à transição para a EAD. Foram feitas reflexões sobre a evolução das abordagens tradicionais, que historicamente se baseavam em interações presenciais, e como essas práticas enfrentam desafios significativos diante do dinamismo do ambiente virtual de aprendizagem.

No contexto da EAD, foram identificados paradigmas emergentes na orientação educacional, enfatizando a autonomia do estudante, a integração tecnológica, a personalização do suporte, a promoção da colaboração online e a avaliação contínua. Estes paradigmas, fundamentais para a eficácia da orientação, visam adaptar-se ao novo cenário educacional e superar as barreiras impostas pela distância física.

As estratégias propostas para uma orientação EAD eficaz, refletem a necessidade de inovação e adaptação. Desde a integração de tecnologias educacionais até a promoção ativa da interação entre orientadores e estudantes, todas as estratégias visam criar uma experiência de aprendizagem significativa no ambiente virtual.

Considerando todas essas análises, conclui-se que a transição para a EAD representa não apenas um desafio, mas também uma oportunidade para repensar e aprimorar a orientação educacional. A flexibilidade, a personalização e a integração de tecnologias emergem como elementos cruciais para garantir o sucesso dessa transição.

## REFERÊNCIAS

AFFONSO, Suselei Bedin; QUINELATO, Eliane. **Educação a distância: algumas considerações a respeito do autogerenciamento da aprendizagem pelos estudantes**. EAD Em Foco, v. 4, n. 2, 2014. DOI: 10.18264/eadf.v4i2.200. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/200>. Acesso em: 28 jan. 2024.

BUGONE, Ana Claudia; DALABETHA, Andiara; BAGNARA, Ivan Carlos. **O orientador educacional e seus desafios no contexto escolar**. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai - IDEAU, v. 11, p. 23, 2016. Disponível em: [https://www.passofundo.ideau.com.br/wp-content/files\\_mf/0420306fc4ee689e62ca7d0bc9740d97360\\_1.pdf](https://www.passofundo.ideau.com.br/wp-content/files_mf/0420306fc4ee689e62ca7d0bc9740d97360_1.pdf). Acesso em: 28 jan. 2024.

CARULLA, Luana Martins. **Avaliação de eficácia da formação continuada de tutores: o caso EAD Sebrae**. 2014. 84 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

CARVALHO BORBA DE, Marcelo; DOS SANTOS MALHEIROS, Ana Paula; ZULATTO, Rúbia Barcelos Amaral. **Educação a distância online**. Autêntica Editora, 2020. 160 p.

DE FREITAS VIEIRA, Márcia. **Development of Teachers' Digital Skills: possibilities in Distance Education.** Revista de Estilos de Aprendizaje, [S. l.], v. 16, n. 31, p. 33–44, 2023. DOI: 10.55777/rea.v16i31.5408. Disponível em: <https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/5408>. Acesso em: 20 jan. 2024.

DUARTE, Fernanda Sousa; MENDES, Ana Magnólia Bezerra. **Psicodinâmica do trabalho do coletivo de profissionais de educação de escola pública.** Psico-USF, v. 20, p. 323-332, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712015200212>. Acesso em: 27 jan. 2023.

FACCIN, Amanda; FRANCESCHI, Leoçania. **A educação de jovens e adultos no curso de pedagogia: interfaces e perspectivas.** 2021. 36 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2021. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/5065/1/FACCIN.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2023.

FERNANDES, Allysson Barbosa *et al.* **O inestimável valor do tutor no processo de aprendizagem na modalidade de educação a distância.** Revista Caribeña de Ciencias Sociales, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 57–69, 2024. DOI: 10.55905/rcssv13n1-005. Disponível em: <https://ojs.southfloridapublishing.com/ojs/index.php/rcss/article/view/3455>. Acesso em: 14 jan. 2024.

OLIVEIRA, José Fernandes Ramos; MOTA, Andressa Rayane Maria Almeida da; SILVA, Filipe Rinaldo Menezes. **A educação a distância e sua importância para a andragogia.** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 8, n. 7, p. 225–235, 2022. DOI: 10.51891/rease.v8i7.6181. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/6181>. Acesso em: 14 jan. 2024.

SILVA, Italo Rômulo Costa da; FRANÇA CARVALHO, Antonia Dalva. **As gerações da Educação a Distância: olhares sobre a avaliação.** CIS - Conjecturas Inter Studies, [S. l.], v. 22, n. 3, p. 507–527, 2022. DOI: 10.53660/CONJ-796-D16. Disponível em: <https://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/796>. Acesso em: 14 jan. 2024.

VARGAS, Angela Maria da Silva. **Tecnologias da informação e da comunicação para a educação integral: entrelaçando paradigmas emergentes.** 2015. 20 f. Trabalho de conclusão de especialização (Curso de Especialização em Educação Integral na Escola Contemporânea) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/117413>. Acesso em: 27 jan. 2023.

WEBER, Maíra Amélia Leite; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigmas educacionais e o ensino com a utilização de mídias.** Revista intersaberes, [S. l.], v. 5, n. 10, p. 245–270, 2012. DOI: 10.22169/revint.v5i10.173. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/173>. Acesso em: 22 jan. 2024.

## Analisar a formação de professores das séries iniciais do 1º ao 5º ano do ensino fundamental em seu desenvolvimento no processo ensino e aprendizagem do aluno

Gracinaldo Ferreira Miranda

### RESUMO

O presente trabalho demonstra uma preocupação no “Analisar a formação de professores das séries iniciais do 1º ao 5º ano do ensino fundamental em seu desenvolvimento no processo ensino e aprendizagem do aluno”, e que precisa de melhores acompanhamentos. Foi pensando nesse pressuposto que surgiu a seguinte problemática, como está sendo analisado a formação de professores das séries iniciais do 1º ao 5º ano do ensino fundamental em seu desenvolvimento no processo ensino e aprendizagem do aluno? A metodologia utilizada nessa pesquisa leva o pesquisador a entender, que o professor possa compreender que deverá exercer um novo papel, de acordo com os princípios de ensino-aprendizagem adotados e de como saber lidar com os erros; estimular a aprendizagem; ajudar os alunos a se organizarem; educar através do ensino entre outros. Essa pesquisa terá como objetivo uma análise a formação de professores das séries iniciais do 1º ao 5º ano do ensino fundamental em seu desenvolvimento no processo ensino e aprendizagem do aluno. E que venhamos contribuir com a formação dos professores das séries iniciais do 1º ao 5º ano, e a sua relação com o processo ensino e aprendizagem para que possam garantir uma educação de qualidade. A metodologia tem uma abordagem quantitativa uma vez que envolve a obtenção de dados descritivos e analítico, obtidos por meio do contato direto do pesquisador com a situação estudada. As hipóteses apresentadas nesse estudo estão relacionadas através de cursos de capacitação aos docentes para que possam auxiliar no desempenho de suas habilidades. Os resultados dessa pesquisa objetivaram responder ao problema do estudo. Tais resultados foram divididos em três tipos de análise: entrevistas iniciais e finais; descritos e analisados. Também contribui para a ciência no sentido de pesquisar a razão que levam os alunos ao fracasso.

**Palavras-chave:** ensino; aprendizagem; formação do professor; desenvolvimento do aluno.



## ABSTRACT

The present work demonstrates a concern in “Analyzing the training of teachers in the initial series from the 1st to the 5th year of fundamental education in its development in the teaching and learning process of the student”, and that needs better follow-up. It was with this assumption in mind that the following problem arose, how is the training of teachers in the initial grades from the 1st to the 5th year of elementary school being analyzed in its development in the student’s teaching and learning process? The methodology used in this research leads the researcher to understand that the teacher can understand that he will have to play a new role, according to the teaching-learning principles adopted and how to deal with mistakes; stimulate learning; help students organize; educate through teaching among others. This research will have as its objective an analysis of the training of teachers in the initial grades of the 1st to 5th year of elementary school in its development in the student’s teaching and learning process. And that we will contribute to the training of teachers in the initial series from the 1st to the 5th year, and their relationship with the teaching and learning process so that they can guarantee a quality education. The methodology has a quantitative approach since it involves obtaining descriptive and analytical data, obtained through the researcher’s direct contact with the studied situation. The hypotheses presented in this study are related through training courses for teachers so that they can help in the performance of their skills. The results of this research aimed to answer the study problem. These results were divided into three types of analysis: initial and final interviews; described and analyzed. It also contributes to science in the sense of researching the reason why students fail.

**Keywords:** teaching; learning; teacher training; student development.

## INTRODUÇÃO

O processo ensino aprendizagem na formação do educador para o desenvolvimento do aluno tem sido uma das grandes responsabilidades para governos e profissionais da área da educação. Para dar conta, desse compromisso que hoje se vê na educação, e que hoje vem se estendendo por diversas áreas do contexto educacional, que fazem com que a educação deste século trilhe novos caminhos, trazendo em sua bagagem uma nova cultura de conhecimento e de aprendizagem para os educandos como: a tecnologia através da internet, a mídia e as telecomunicações em geral, e que de certa maneira vem forçando os profissionais da área a ir à busca de novos meios e métodos de educar. As novas tecnologias pressionam o processo educacional a todo instante.

De acordo com Brito (2003), a comunidade escolar, pode escolher três caminhos: repelir as tecnologias e tentar ficar fora do processo; apropriar-se da técnica e transformar a vida em uma corrida atrás do novo; apropriar-se dos processos, desenvolvendo habilidades que permitam o acesso e o controle das tecnologias e seus efeitos.

Devemos, obviamente, considerar a terceira escolha como a mais apropriada, pois apresenta argumentos mais amplos na formação intelectual do educador, fazendo com que o professor reflita sobre sua prática pedagógica e elabore projetos educacionais nos quais utilize elementos das novas tecnologias da informação e comunicação, o que não se reduz apenas à utilização pura e simplesmente dos recursos.

As novas tecnologias precisam necessariamente ser um instrumento mediador entre o homem e o mundo, o homem e a educação, servindo de mecanismo pelo qual o educando se apropria de um saber, redescobrimo e reconstruindo o conhecimento. (Niskier, 1993).

Quando mencionamos recursos e novas tecnologias não estamos nos referindo àquela aula expositiva preparada nas antigas “transparências” ou em fita de vídeo, que todo ano o professor exhibe para iniciar e terminar um determinado assunto, que os alunos assistem a eles de maneira absolutamente passiva, sem que ocorra debates para enriquecer o tema. O professor necessita perceber que o seu papel sofreu mudanças, que hoje deve atuar como organizador do diálogo em sala de aula e não como um ditador que profere seu discurso sendo o único provedor desse suposto diálogo.

O conhecimento prévio do educando deve ser o ponto de partida do diálogo. A organização desse conhecimento inicial da totalidade da sala e a intervenção do professor, reorganizando ideias e lançando questionamentos que levem os alunos a reconstruir seu conhecimento inicial, é, sem sombra de dúvidas, muito mais eficaz, que qualquer aula expositiva na qual não se pensa, não se reflete, não se fazem relações e não se constrói absolutamente nada. Aulas nas quais apenas se repete o que está escritos nos livros didáticos, o que está no quadro de giz ou, pior ainda, o que o professor ditou durante a aula para manter a organização da classe.

Sabemos que as inovações não são facilmente integradas ao cotidiano escolar. Os professores devem ser capazes de reconhecer, dominar e, se necessário for adaptar a cada novo recurso à sua realidade, ou à realidade da escola em que atua. Novamente necessitamos do conhecimento, da criatividade, da disposição e da inovação.

Para Saviane (1991, p. 87) “Educação hoje já não pode manter como acadêmica ou profissionalizante, por isso, necessitamos de professores que conheçam o sistema produtivo e principalmente as inovações tecnológicas. Complementando Nóvoa (1995, p. 9) afirma que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovações pedagógicas, sem uma adequada formação de professores”, no que estão totalmente corretos. Entretanto, ao professor são exigidas mudanças em suas estratégias, sem seja treinado para tal.

É necessário que haja parcerias entre, profissionais da educação; como: professores e o corpo técnico-administrativo juntamente com alunos e famílias para juntos poderem encontrar meios de solucionar problemas como esse, que a educação deste século vem enfrentando. Orientadores, supervisores e administradores podem cumprir papel relevante na construção coletiva de uma escola de qualidade para a totalidade dos alunos. Há um conhecimento teórico e um conhecimento técnico, específico da orientação, supervisão e administração educacional que, se colocados a serviço do professor que ensina e do aluno que aprende, pode contribuir para o enriquecimento do processo pedagógico.

Cada um desses profissionais tem condições de apreender aspectos do contexto escolar e sociocultural do qual o aluno é parte, indispensáveis à adequação do currículo ao aluno concreto. Assim também, cada um deles tem uma competência técnica que os capacita para interferir no contexto escolar seja através do planejamento curricular, da organização e das relações que se dão na escola e da escola com a comunidade. Isso é o

fundamental a acontecer na escola, e para que o professor possa se torna melhor e mais capacitado a ensinar ao seu aluno, eu vejo um papel importante a ser desempenhado por esses profissionais.

O objetivo geral deste estudo é de Analisar a formação de professores das séries iniciais do 1º ao 5º ano do ensino fundamental em seu desenvolvimento no processo ensino e aprendizagem do aluno. Tendo assim como objetivos específicos: verificar se os programas do governo estão contribuindo com o trabalho do professor, valorizando esses profissionais, apoiando e estimulando a formação inicial e continuada; Organizar projetos que possam ajudar na preparação das atividades trabalhadas em sala de aula pelo professor para o desenvolvimento intelectual e prático de suas tarefas e habilidades nesse processo de ensinar; contribuir com a formação dos professores das séries iniciais, e a sua relação com o processo ensino e aprendizagem para que possam garantir uma educação de qualidade.

A relevância desta pesquisa é de suma importância para todos os envolvidos na área educacional, onde as instituições como a família e escola, queiram saber mais sobre esse tipo de pesquisa, com as novas metodologias que podem influenciar na educação, tanto aos docentes, como aos discentes e contribuidores desse processo.

## REVISÃO DA LITERATURA

O processo de ensino e aprendizagem, tem sido uma das grandes preocupações dos profissionais envolvidos como uma educação de qualidade, que possa garantir o futuro de muitas pessoas que procuram por esse caminho, um meio de solucionar seus problemas sociais em geral. Segundo Paulo Freire, (1996) ao afirmar que “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. É nesse sentido, que o ensino precisa cada vez de melhoramentos não só para o discente, mas também para o docente.

De acordo com Vygotsky, (1988) ao defender que “o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual”, o autor define sua tese principal, ou seja, a de que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser encontradas nas relações sociais que o indivíduo estabelece com o mundo exterior. No entanto, Vygotsky (1987) não nega a existência de uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem dos alunos, o que significa obviamente que a aprendizagem deve se dá de forma coerente com o nível de desenvolvimento do aluno. Desta forma, por exemplo, não conseguiríamos resultados positivos tentando ensinar álgebra ou regras gramaticais mais elaboradas para uma criança pequena.

Como a família e a pedagógica podem contribuir no processo ensino e aprendizagem? Sabemos que participação tanto da família, quanto da parte pedagógica são fundamentais nesse processo de ensino e aprendizagem. E para que tenha bom desempenho do aluno é necessário que todos possam estar envolvidos nesse contexto, para que haja uma educação de qualidade e com responsabilidade, precisa-se de compromisso e de participação, onde o principal interessado pela melhoria da qualidade do ensino é a própria família em seguida o pedagógico que tem por responsabilidade dar o melhor de si no ensino e que seja de boa

qualidade e também para garantir o seu profissionalismo nesse processo.

O processo ensino-aprendizagem tem sido caracterizado de diferentes formas, ora procura dar ênfase à figura do professor como detentor do saber, responsável pela transmissão do conhecimento, ora vem destacar o papel do aluno como sujeito aprendiz, construtor de seu conhecimento. Por seguirem trajetórias paralelas, os estudos e as pesquisas sobre o como se ensina e o como se aprende demonstram que hoje não existe uma forma única para compreender esse processo.

Entretanto, nas últimas décadas, percebe-se uma crescente contribuição por parte das investigações realizadas na área da psicologia, as quais vêm propondo uma mudança significativa para as práticas escolares, visto que essas reflexões têm provocado um deslocamento no eixo-pedagógico, mudando a valorização de como e quem ensina, para a preocupação de quem aprende e de como se aprende. No entanto, para o professor entender melhor o contexto atual e refletir criticamente sobre suas ações, faz-se necessária uma breve retomada sobre as tendências pedagógicas que influenciaram e vêm influenciando o ensino e a aprendizagem ao longo da história educacional.

As tendências pedagógicas foram evoluindo e foram divididas em cinco abordagens, dentre as quais algumas colocaram como seu maior objetivo o refletir, o pensar e o fazer do professor. A primeira abordagem a ser retomada é a “Tradicional”. Nessa teoria, o processo ensino-aprendizagem era totalmente centrado no professor. Tinha como objetivo principal formar o aluno ideal, contudo não se levava em conta seus interesses.

Para Mizukami (1986), nessa abordagem, quanto mais rígido o ambiente escolar, mais concentrado e voltado para a aprendizagem o aluno se mantinha. O professor era visto como mero repassador de conteúdo e o aluno como um ser passivo no processo. As habilidades desenvolvidas no aluno eram a memorização e a repetição.

Em seguida, vem a abordagem “Comportamentalista”. Teoria baseada no empirismo que vê o aluno como produto do meio. E o experimento é a base do conhecimento, que, segundo Skinner, estudioso dessa abordagem, o comportamento resulta de um condicionamento operante. A resposta esperada do aluno ocorre quando ela é estimulada por meio de reforços.

O professor é aquele que planeja, organiza e controla os meios para atingir seus objetivos, os quais são estruturados em pequenos módulos, conhecidos como estudos programados. A abordagem “Humanista” apresenta seu enfoque no aluno. Segundo Mizukami (1986), a ênfase dessa teoria ocorre por meio das relações interpessoais e do crescimento que delas resulta.

Nessa teoria, a preocupação maior do professor deve ser a de dar assistência aos alunos, ele deve agir como um facilitador da aprendizagem. O conhecimento resulta das experiências do aluno, o qual é capaz de buscar por si só os conhecimentos. A quarta abordagem é a “Cognitivista”. Segundo Mizukami (1986), essa abordagem percebe a aprendizagem de forma científica, como um produto do meio, resultante dos fatores externos. Preocupa-se com as relações sociais sem deixar de privilegiar a capacidade do aluno em assimilar as informações.

Nessa teoria, o professor, além de planejar os conteúdos, preocupa-se em trabalhá-los da melhor forma, adequando-os ao desenvolvimento dos alunos. Aqui o professor é visto como um coordenador e o aluno como um sujeito ativo em seu processo de aprendiz.

Na abordagem “Sociocultural”, a relação professor - aluno ocorre de forma horizontal e não impositivamente. Isso significa que as relações autoritárias são abolidas dessa teoria. A ação pedagógica do professor e do aluno volta-se para uma prática histórica real. Segundo Freire (1989), o educador e o educando são sujeitos do processo educativo, ambos crescem juntos nessa perspectiva.

O professor e o aluno trabalham procurando desmistificar a cultura dominante. Dessa forma, à medida que os alunos participam do processo de construção do conhecimento, mais críticas se tornarão suas consciências. Com essa rápida retomada das principais teorias que contribuíram historicamente no processo ensino-aprendizagem, é possível perceber que sempre houve uma preocupação, por parte da sociedade, em adequar as teorias às realidades de cada período histórico.

Hoje, levando em consideração que a sociedade exige uma nova consciência humana, busca-se, com a pedagogia “Histórico-Crítica” discutida e apresentada por Saviani, uma forma de superar as dificuldades até então encontradas na construção efetiva do conhecimento. Sustentando, nessa concepção de ensino-aprendizagem, uma teoria dialética, na qual a construção se dá num movimento dinâmico entre o conhecimento empírico e o conhecimento científico.

Com base nos estudos desenvolvidos por Saviani dentro da Pedagogia Histórico-Crítica, Gasparin (2005) apresenta de forma organizada uma proposta para o desenvolvimento eficaz de ensino e aprendizagem. Trata-se de um método pedagógico totalmente voltado para a transformação social. Pois, por maior avanço que possa ter ocorrido no contexto educacional, percebe-se ainda que os conteúdos escolhidos, a metodologia utilizada e a postura profissional adotada por muitos educadores revelam uma visão de mundo nem sempre condizente com as propostas pedagógicas vigentes.

Na tentativa de romper com algumas práticas que ainda privilegiam o exercício da repetição e da memorização nas escolas, Gasparin (2005) busca fundamentar uma proposta, baseada também na teoria Histórico-Cultural de Vigotsky, a qual considera e privilegia os conhecimentos que os alunos já trazem de casa, bem como estimula a aquisição daqueles que os discentes precisam saber.

De acordo com o primeiro princípio das rodadas pedagógicas a melhoria na aprendizagem do aluno ocorre apenas como consequência do aprimoramento no nível do conteúdo, no conhecimento e na habilidade dos professores e no envolvimento dos alunos. Há apenas três formas de melhorar a aprendizagem dos alunos em larga escala. A primeira é aumentar o nível de conhecimento e habilidade que o professor traz para o processo pedagógico.

A segunda é elevar o nível e a complexidade do conteúdo que os alunos devem aprender. E a terceira é mudar o papel do aluno no processo pedagógico. É isso, se não estiver fazendo uma dessas três coisas, você não está melhorando o ensino e a aprendizagem. Todo resto é instrumental. Ou seja, tudo o que não está no núcleo pedagógico pode afetar



a aprendizagem e o desempenho do aluno de alguma forma influenciando o que acontece dentro do núcleo.

Qual a necessidade de formar educador com cursos de formação e investimentos educacionais? A necessidade de se superar a fragmentação das habilitações no espaço escolar, propondo a superação das habilitações e especializações pela valorização do pedagogo escolar.

A posição que se assume é a de que a escola pública necessita de um profissional denominado pedagogo, pois entendemos que o fazer pedagógico, que ultrapassa a sala de aula e a determina, configura-se como essencial na busca de novas formas de organizar a escola para que esta seja efetivamente democrática. A tentativa que temos feito é a de avançar da defesa corporativista dos especialistas para a necessidade política do pedagogo, no processo de democratização da escolaridade (Pimenta, 1988).

Como as entidades governamentais e pedagógicas podem contribuir na formação do educador? Tais constatações evidenciam limites estruturais à lógica político-pedagógica dos processos de proposição e materialização das políticas educacionais, configurando-se, desse modo, em claro indicador de gestão centralizada e de pouca eficácia pedagógica para mudanças substantivas nos sistemas de ensino, ainda que provoque alterações de rotina, ajustes e pequenas adequações no cotidiano escolar, o que pode acarretar a suspensão de ações consolidadas na prática escolar sem a efetiva incorporação de novos formatos de organização e gestão. Isto não redundou em mudança e, sim, em um cenário de hibridismo no plano das concepções e das práticas que, historicamente, no Brasil, têm resultado em realidade educacional excludente e seletiva.

Vivencia-se, no país, um conjunto de ações, de modo parcial ou pouco efetivo, sob a ótica da mudança educacional, mas que, de maneira geral, contribui para desestabilizar o instituído, sem a força política de instaurar novos parâmetros orgânicos à prática educativa.

Acredita-se que o pensar numa escola para professores que esteja, hoje, absolutamente dependente da definição da abrangência que esta deva ter. Não pode-se ater em restringir seu papel ao desenvolvimento de práticas docentes mais consequentes, sem que nos preocupemos com os limites e com as possibilidades inerentes às pessoas dos professores de hoje, nem sem que nos preocupemos com as relações de pertença que produzem a teia, em meio à qual, hoje, se emaranham as aulas e que também criam distância entre as aulas que temos e as que devemos ter.

Como elevar o nível de ensino e aprendizagem do aluno em seu desenvolvimento? Partindo de uma perspectiva psicogenética, a teoria de desenvolvimento de Wallon (1995) assume que o desenvolvimento da pessoa se faz a partir da interação do potencial genético, típico da espécie, e uma grande variedade de fatores ambientais. O foco da teoria é essa interação da criança com o meio, uma relação complementar entre os fatores orgânicos e socioculturais.

Afirma Wallon (1995) estas revoluções de idade para idade não são improvisadas por cada indivíduo. É a própria razão da infância, que tende para a edificação do adulto como exemplar da espécie. Estão inscritas, no momento oportuno, no desenvolvimento que conduz a esse objetivo. As incitações do meio são sem dúvida indispensáveis para que elas

se manifestem e quanto mais se eleva o nível da função, mais ela sofre as determinações dele: quantas e quantas atividades técnicas ou intelectuais são à imagem da linguagem, que para cada um é a do meio.

## MATERIAIS E MÉTODOS

Essa pesquisa possui como objetivo uma análise do processo de ensino e aprendizagem na formação do educador para o desenvolvimento do aluno nas séries iniciais da Escola Lauro Sabbá no Município de Mocajuba-Pá. A mesma dará ênfase na pesquisa quantitativa uma vez que envolve a obtenção de dados descritivos e analítico, obtidos por meio do contato direto do pesquisador com a situação estudada, sendo representada por meio de percentual dos dados.

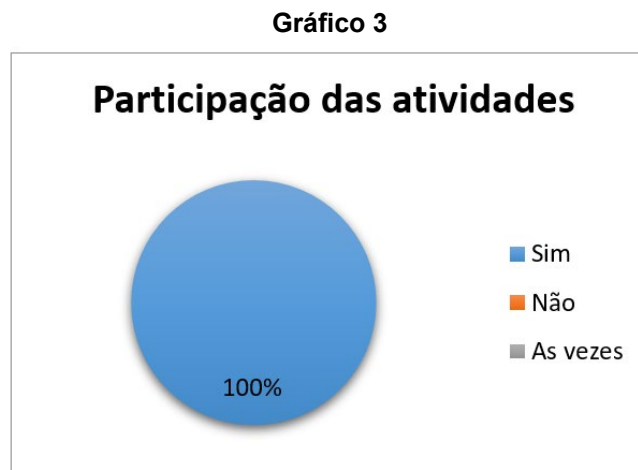
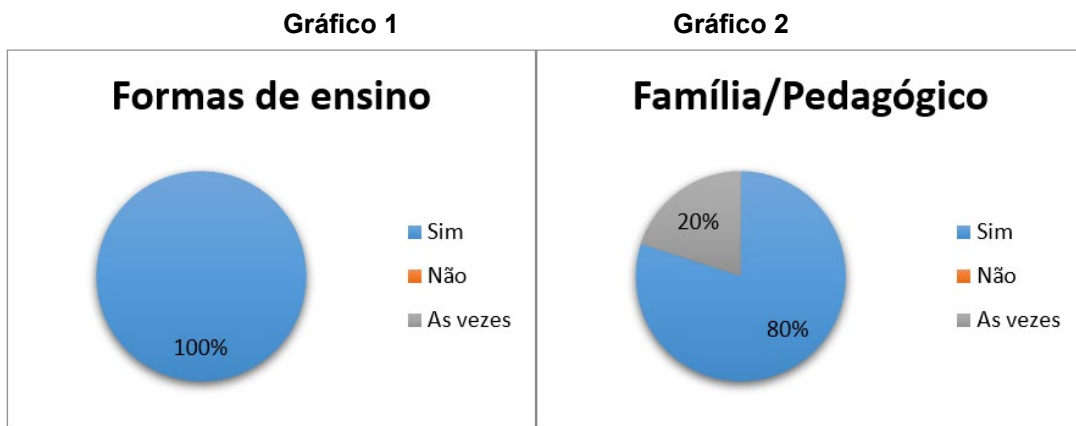
Segundo Gil (2006) as pesquisas quantitativas consideram que tudo possa ser contável, ou seja, que seja gerado informações a partir de números para assim classificá-los e analisá-los. Temos como sujeito da pesquisa, 15 professores da referida escola. Utilizaremos como instrumentos de pesquisa roteiros de entrevistas com questões abertas e semiabertas para todos os sujeitos envolvidos na pesquisa.

O questionário instrumento utilizado para coletar dados. Um questionário é um conjunto de perguntas a respeito de uma ou mais variáveis que serão mensuradas. Para a análise de fatos e situações, a técnica de levantamento mostra-se promissora para realização de pesquisas com o objetivo de descrever e investigar relações entre dados e variáveis. Sampieri *et al.*, (2013) argumenta que os levantamentos representam uma das estratégias de pesquisa mais versáteis e contribuem positivamente para coleta de dados rigorosa, do ponto de vista metodológico. Portanto, compreende-se que os levantamentos desenvolvidos em uma pesquisa são vitais para obtenção de dados plausíveis nos resultados finais do estudo.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

O docente usa mecanismo no processo de absorção da informação omitida ao aprendiz, sem preconceito, nem rotulação de seus alunos com dificuldades, usando critérios que contempla os discentes? As perguntas que foram relacionadas ao professor, mostra que 70% dos docentes vêm usando mecanismo no processo de absorção da informação que são emitidas ao aprendiz e 30% dos docentes as vezes usam esses mecanismos nos tramites das informações, para que tenha um rendimento nas suas tarefas, também questionamos sobre o preconceito, 90% disseram que não há preconceito e nem rotulação dos alunos que tem suas dificuldades de aprendizagem, e 10% disseram que as vezes isso acontece, e sobre os critérios e procedimentos os professores disseram que contemplam os discentes, mas há aqueles alunos que tem atraso mental que precisa ser trabalhado e também ter apoio pedagógico e familiar.

O professor utiliza variadas formas de ensino que ajudam a desenvolver no aluno habilidades, aonde a família e o pedagógico também vem contribuir nas participações e decisões que favoreçam o ensino ao aluno?



As formas de ensino que o professor vem utilizando, para desenvolver no aluno habilidades e que são relevantes para o desenvolvimento do pensamento, através de atividades lúdicas, onde o aluno tem o livre arbítrio de se expressar e participar ativamente, já a família e o pedagógico, 80% dos professores disseram que contribuem para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, sendo que 20% desses entrevistados disseram que as vezes há essa participação, pois é necessária que ambos precisam conhecer a realidade do aluno para poder saber trabalhar as diferenças cognitivas, a escola por sua vez abre espaço para que a família participe nas decisões uma boa educação nessa unidade de ensino.

Os docentes aceitam sugestões da família, e sobre os investimentos ajudam nesse processo de ensino, juntamente dos benefícios que os alunos têm adquirido através dos programas PDDE Educação Integral (Mais Educação), PAA, Esporte na Escola, PSE (Programa Saúde na Escola)?

Gráfico 4

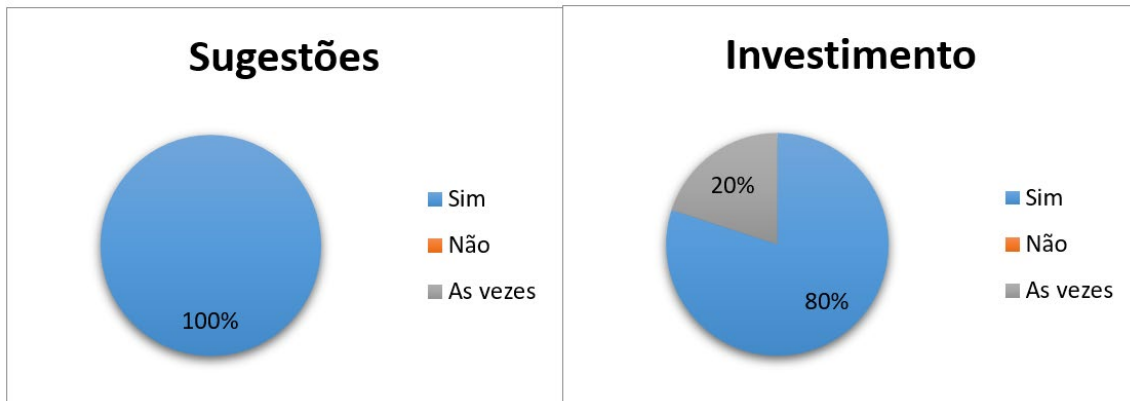


Gráfico 5

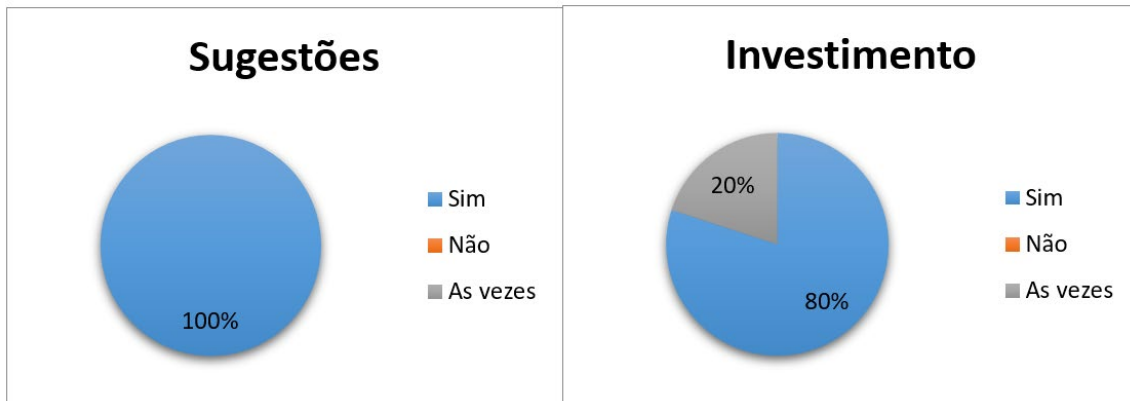
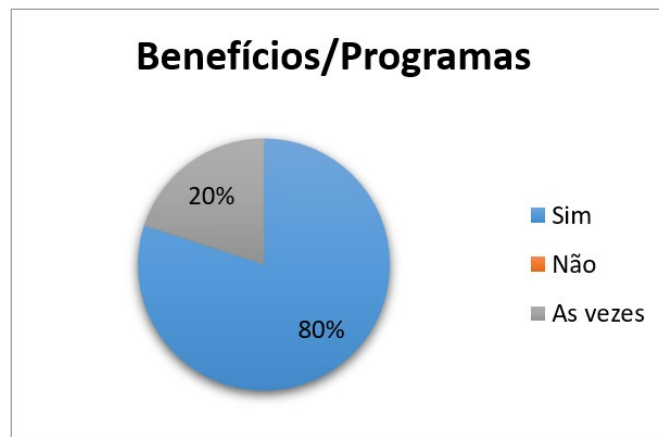


Gráfico 6



Observa-se que os docentes aceitam de bom grado as sugestões da família, ou seja, é importante essa parceria entre as instituições família e escola para que haja melhoria na educação, e também a importância dos investimentos na capacitação dos docentes, que se diga de passagem foram investimentos particulares dos professores ao qual favorecem boa parte da educação nesse processo de ensino e aprendizagem, mas não se vê nossos líderes políticos terem essa preocupação com a qualidade do ensino. O que tem favorecido nesse contexto educacional, são os benefícios que os alunos têm adquiridos através dos programas como: PDDE Educação Integral (Mais Educação), PAA, Esporte na Escola, PSE (Programa Saúde na Escola), onde 80% dos professores disseram que sim contribui e 20% as vezes, pois depende muito de quem o administra esse recurso que é designado a educação.

Que tipo de avaliação é aplicado, e quais são os instrumentos utilizados para a coleta de dados, e os cursos de capacitação para os docentes há de acordo com as circunstâncias?

Gráfico 7

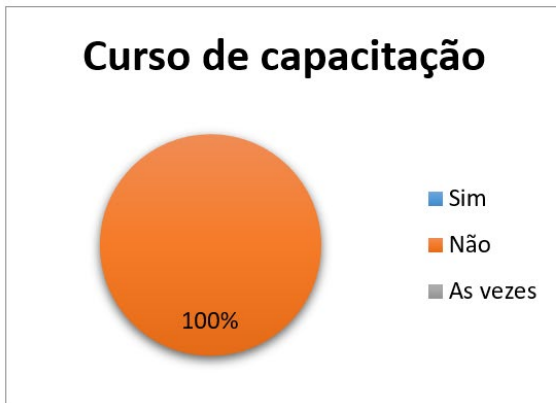
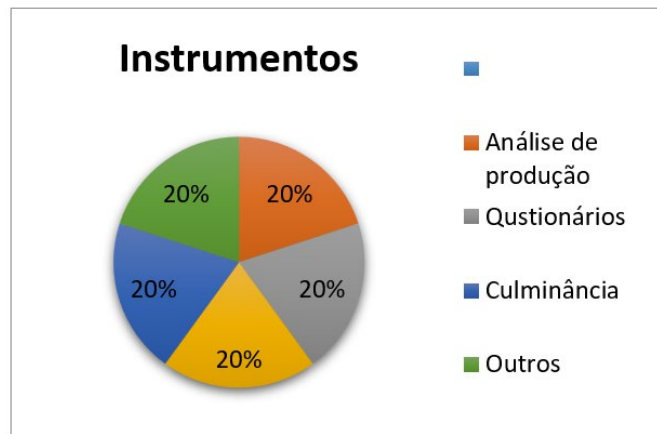


Gráfico 8



Gráfico 9



Verifica-se no gráfico acima os tipos de avaliação que está sendo aplicado dentro de um pressuposto que a escola vem seguindo, como um dos instrumentos para medir o grau de capacidade do aluno, é uma avaliação contínua, onde o professor vai observar o aluno desde a entrada na sala de aula até a saída, se é um aluno assíduo, presente, comportado, participativo. Já na coleta de dados foram utilizados como instrumentos a observação direta e sistemática, análises e produção dos estudantes, questionários, observação externa, a culminância que é o famoso (teste), e outros para especificar. Não há cursos de capacitação para os docentes de acordo com a circunstância do seu meio social.

É possível integrar teoria e prática ao longo do processo de formação do educador sem que haja distinção de níveis de desenvolvimento mental e capacidade potencial do aluno?

Gráfico 10

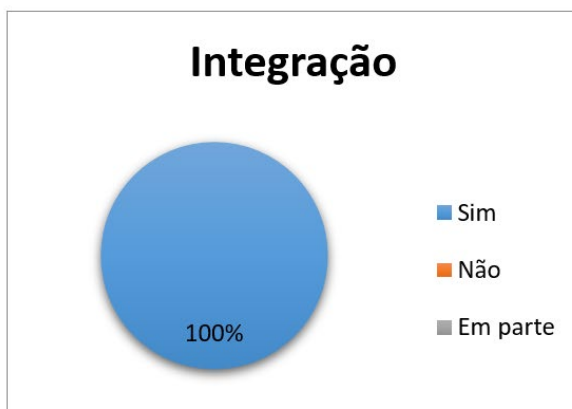


Gráfico 11



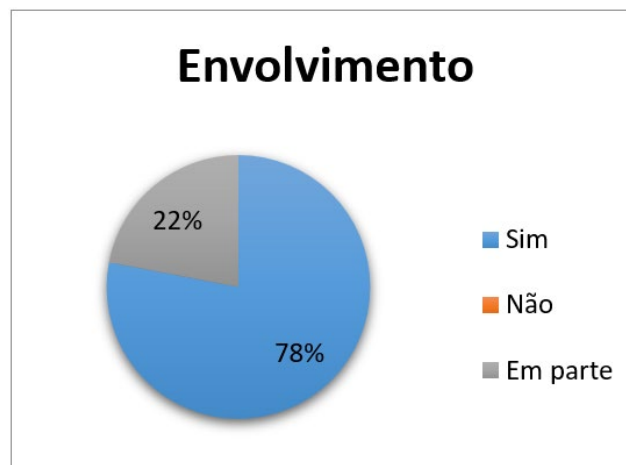
Gráfico 12



Mostra-se que é possível integrar teoria e prática ao longo de todo o processo de formação do educador, pois sabemos que ambas se completam. Nesses gráficos, percebe-se que há distinção de níveis de desenvolvimento cognitivo do aluno, como processo de diferenciação em relação a aprendizagem. Além do nível de desenvolvimento, a capacidade potencial de aprendizagem do aluno também está sendo positiva.

Você professor se envolve com as tarefas pedagógicas e procura descobrir formas de desenvolver melhor suas atividades, e os tipos de avaliação que são usados para coletar os dados e desenvolver o pensamento crítico do aluno?

Gráfico 13



O gráfico acima mostra que 78% dos professores se envolvem com as tarefas e procuram descobrir formas de se produzir e desenvolver melhor as atividades, e 22% desses professores disseram que em parte se envolve.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a elaboração deste estudo pode-se compreender que o processo de ensino/aprendizagem como instrumento na formação do educador para o desenvolvimento dos alunos nas séries da Escola Lauro Sabbá no município de Mocajuba/Pará, requer que sejam adotadas alternativas pedagógicas que possam contemplar as necessidades

educativas dos educandos, bem como auxiliar os professores na práxis pedagógica de modo a promover o ensino e aprendizagem de maneira efetiva.

Os professores necessitam de um suporte que lhes garantam lecionar, trabalhar, ensinar, na busca da construção de conhecimentos adquiridos nos cursos de formação continuada, nos cursos de capacitação pedagógica, para que assim elaborem e desenvolvam ações que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem no âmbito escolar.

Neste sentido, vale destacar a importância da participação da relação família e escola nesse processo, como visto nos resultados que ainda falta um estreitamento dessa parceria, que possam se unir mais em prol da melhoria nos rendimentos escolares e suportes ao corpo docente.

Dada a importância do tema, que se torna necessário para o desenvolvimento de projetos que visem analisar a formação de professores das séries iniciais do 1º ao 5º ano do ensino fundamental em seu desenvolvimento no processo ensino e aprendizagem do aluno, que possam estimular competências e habilidades para garantir um ensino de mais qualidade que atendam as diferenças dos alunos, assim realizar uma prática pedagógica diferenciada.

Nesse sentido, a utilização de recursos didáticos na escola permite aos professores mediar o processo de ensino e aprendizagem de uma forma mais enriquecedora, motivando o aluno a ter mais vontade de aprender e contribuir para que a aprendizagem seja mais significativa.

Pode-se verificar que o professor requer ter vínculo com a vida real dos alunos, da comunidade escolar, conhecer suas dificuldades e limitações, então, necessita se ater ao caráter de continuidade dos seus estudos; compreender como ele aprende, neste sentido se ater à necessidade de construção de uma didática assim contextualizada conforme as necessidades educativas dos educandos. Portanto, espera-se com este estudo contribuir com o sistema educacional, bem como com a comunidade acadêmica e sociedade, para que assim novas pesquisas sejam realizadas e construídas a fim de propor sugestões, ações, medidas para que haja melhorias na qualidade da educação brasileira nas escolas públicas.

## REFERÊNCIAS

BRITO, G. S. **Uma análise sobre a implantação de laboratórios de informática nas escolas de 1º grau**. Dissertação de mestrado, PPGTE-CEFET-PR, 1997.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire – São Paulo. Paz e Terra. 1996.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MIZUKAMI, M da G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

NISKIER, A. **Tecnologia educacional: uma visão política**. Petrópolis: Vozes, 1993.

PIMENTA, J. D. **A importância do pedagogo no desenvolvimento do educando**. Monografia apresentada à Universidade Federal do Pará. Belém, 1988.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO M. D. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. Ed. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

SAVIANE, D. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1991.

VIGOTSKII, L.S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**.  
**In: Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone/EDUSP, 1988. P.103-17

WALLON, H. **O desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção**. Revista Didática Sistemica, vol.4, 1995.



# Autonomia na escolha de disciplinas eletivas e seu impacto no desempenho acadêmico: uma análise na educação técnica de nível médio

**Élison Silva de Macêdo**

*Doutor em Zootecnia  
Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA)*

**Louremar Vieira Alves Junior**

*Especialista em Gestão da Inovação  
Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA)*

**Gyan Patrick Ribeiro Braga**

*Especialista em Gestão Financeira e Orçamentária  
Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA)*

**Chirlene Rodvalho de Lima Viana**

*Especialista em Docência no Ensino Superior. Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA)*

**Ana Cristina Estrela Sousa**

*Especialista em Coordenação Pedagógica. Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA)*

**Edson Sousa da Silva**

*Doutorando em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA)*

**José Thiago Araújo Macêdo**

*Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA)*

## RESUMO

As disciplinas eletivas desempenham um papel crucial no enriquecimento do currículo escolar, permitindo que os alunos explorem seus interesses individuais e aprofundem seu conhecimento em áreas específicas. Contudo, a restrição de vagas nessas disciplinas pode dificultar a matrícula dos alunos em suas opções preferidas. Isso levanta questões pertinentes não apenas sobre a liberdade de escolha dos alunos, mas também sobre o impacto dessa restrição em seu desempenho acadêmico. Esse estudo foi realizado em uma escola pública de ensino médio técnico integral, onde 431 alunos estavam inscritos em 12 disciplinas eletivas. Uma amostra de 223 alunos foi selecionada para análise, considerando a representatividade das disciplinas eletivas. A coleta de dados incluiu a obtenção das notas de desempenho acadêmico dos alunos, que foram avaliadas de acordo com critérios de avaliação estabelecidos pelos professores mediadores. Além disso, os alunos responderam a um questionário estruturado, abordando as variáveis de interesse, incluindo a escolha da disciplina, a satisfação dos alunos com a matéria, a intenção de refazê-la e a idade dos estudan-



tes. A análise estatística foi realizada utilizando o coeficiente de correlação de Spearman para avaliar as associações entre as variáveis. Correlações significativas foram consideradas quando  $p < 0,05$ . Os dados foram analisados utilizando o software Jamovi. Uma descoberta central deste estudo é uma correlação significativa entre a escolha das disciplinas eletivas e o desempenho acadêmico subsequente dos alunos. Isso ressalta a importância da autonomia dos alunos na seleção de matérias que atendam a seus interesses pessoais. Além disso, observou-se uma correlação significativa entre a satisfação dos alunos com as disciplinas eletivas e seu desempenho acadêmico. Isso enfatiza o impacto positivo do envolvimento emocional e do interesse no sucesso acadêmico. Outro achado relevante é a correlação significativa entre a intenção dos alunos em cursar novamente a disciplina eletiva e seu desempenho. Isso destaca a importância de cultivar a motivação intrínseca dos alunos. Não se evidenciou uma correlação significativa entre a idade dos alunos e seu desempenho nas disciplinas eletivas. Isso sugere que a idade não é um fator determinante para o sucesso acadêmico nessas matérias específicas. Este estudo fornece *insights* sobre a relação entre variáveis de escolha, satisfação e desempenho acadêmico dos alunos em disciplinas eletivas. Conclui-se que a escolha dessas disciplinas influencia positivamente o desempenho acadêmico, enquanto a satisfação dos alunos e a intenção de cursá-las novamente são indicadores significativos de sucesso. Promover a autonomia na escolha das disciplinas eletivas é essencial para uma experiência educacional enriquecedora, apesar dos desafios na alocação de vagas.

**Palavras-chave:** disciplina optativa; ensino técnico profissionalizante; escola de tempo integral; desempenho discente.

## ABSTRACT

Elective courses play a crucial role in enriching the school curriculum, allowing students to explore their individual interests and deepen their knowledge in specific areas. However, the restriction of places in these subjects can make it difficult for students to enroll in their preferred options. This raises pertinent questions not only about students' freedom of choice, but also about the impact of this restriction on their academic performance. This study was carried out in a public full technical high school, where 431 students were enrolled in 12 elective courses. A sample of 223 students was selected for analysis, considering the representativeness of the elective courses. Data collection included obtaining students' academic performance grades, which were evaluated according to evaluation criteria established by the mediating teachers. In addition, students responded to a structured questionnaire, addressing the variables of interest, including choice of subject, student satisfaction with the subject, intention to retake it and students' age. Statistical analysis was performed using Spearman's correlation coefficient to evaluate associations between variables. Significant correlations were considered when  $p < 0.05$ . Data were analyzed using Jamovi software. A central finding of this study is a significant correlation between the choice of electives and students' subsequent academic performance. This highlights the importance of student autonomy in selecting subjects that meet their personal interests. Furthermore, a significant correlation was observed between students' satisfaction with elective courses and their academic performance. This emphasizes the positive impact of emotional involvement and interest on academic success. Another relevant finding is the significant correlation between students' intention to take the elective course again and their performance. This highlights the importance of cultivating students' intrinsic motivation. There was no significant correlation between the age of students and their performance in elective courses. This suggests that age is not a determining factor in academic success in these specific subjects. This

study provides insights into the relationship between students' choice variables, satisfaction and academic performance in elective courses. It is concluded that the choice of these subjects positively influences academic performance, while student satisfaction and the intention to take them again are significant indicators of success. Promoting autonomy in choosing elective subjects is essential for an enriching educational experience, despite the challenges in allocating places.

**Keywords:** optional subject; vocational technical education; full-time school; student performance.

## INTRODUÇÃO

A educação em escolas de tempo integral no Brasil é uma abordagem que visa oferecer aos estudantes uma experiência educacional mais ampla e enriquecedora, estendendo o tempo que eles passam na escola para além das tradicionais aulas diárias (Cavaliere, 2014). Essa modalidade de ensino busca proporcionar um ambiente de aprendizado mais completo, que inclui não apenas o currículo acadêmico padrão, mas também cursos técnicos, atividades extracurriculares, esportes, artes e uma série de outras experiências (Brasil, 2001).

A implementação de escolas de tempo integral no Brasil é parte de uma iniciativa governamental que busca melhorar a qualidade da educação pública no país. Algumas características comuns dessas escolas incluem a disciplina eletiva/optativa. Tais disciplinas são de livre escolha do aluno, respeitando-se suas reais necessidades e interesses, como ressaltado no art. 2º da Res. 57/2000. As disciplinas eletivas são uma parte importante da flexibilidade curricular e permitem que os alunos personalizem sua educação de acordo com seus interesses, objetivos e aptidões individuais. Como explicita o art. 2 da Res. 57/2000 as disciplinas eletivas são projetadas para oferecer aos alunos a oportunidade de explorar áreas de estudo que despertem seu interesse pessoal. Sendo assim os alunos geralmente têm a liberdade de escolher entre uma variedade de opções, dentro de certos parâmetros definidos pela instituição de ensino, podendo assim como diz Ribeiro, 1995 “[...] integrar a cultura da escola com a cultura da comunidade, fazendo-as interagir fecundamente”.

As disciplinas eletivas têm o potencial de enriquecer a experiência educacional, proporcionando um ambiente no qual os estudantes podem se envolver de maneira mais significativa com o conteúdo. No entanto, a disponibilidade limitada de vagas para essas disciplinas eletivas pode levantar questões relacionadas à igualdade de oportunidades de escolha e impactar a capacidade dos alunos de matricular-se nas opções de sua preferência. A questão da disponibilidade limitada de vagas em contraposição às oportunidades de escolha suscita uma reflexão sobre a liberdade de escolha dos alunos e o potencial impacto dessa restrição em seu desempenho acadêmico. Este estudo tem como objetivo explorar a complexa relação entre a escolha de disciplinas eletivas, a satisfação dos alunos, a intenção de refazê-las e o desempenho acadêmico, lançando luz sobre como esses fatores se inter-relacionam e como podem influenciar a experiência educacional em uma escola de ensino médio técnico integral.

O objetivo principal desta pesquisa é analisar como a escolha das disciplinas eletivas afeta o desempenho acadêmico dos alunos, enfatizando a importância da autonomia na seleção de matérias alinhadas com seus interesses pessoais. Este estudo visa contribuir para a compreensão das dinâmicas educacionais em escolas de tempo integral/técnicas e fornecer insights que possam informar práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas.

## METODOLOGIA

O estudo foi conduzido em uma escola pública de ensino médio técnico integral, Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, localizada no município de Bacabal – MA, Brasil. A pesquisa foi realizada em outubro de 2023, com referência ao período letivo de agosto a setembro de 2023. A escolha dessa escola se deu em virtude de sua representatividade na oferta de disciplinas eletivas em seu currículo.

Para a constituição da amostra, foi selecionado um total de 223 alunos, considerando a representatividade das disciplinas eletivas oferecidas pela escola. A seleção da amostra buscou refletir a distribuição de alunos nas diversas disciplinas eletivas disponíveis, garantindo uma representação equitativa. A amostra englobou alunos de diferentes faixas etárias e níveis de desempenho acadêmico.

A coleta de dados compreendeu duas etapas principais: Primeira, obtenção das notas de desempenho acadêmico, onde foram coletadas as notas de desempenho acadêmico dos alunos nas disciplinas eletivas selecionadas para o estudo. As notas, atribuídas pelos professores mediadores das disciplinas, variaram em uma escala de 0 a 5. As notas utilizadas para a análise correspondiam ao período letivo de agosto a setembro de 2023. Segunda, um questionário foi projetado para coletar informações sobre as percepções dos alunos em relação às disciplinas eletivas. Os alunos participantes responderam a um questionário estruturado, abordando as seguintes variáveis de interesse: Oportunidade de escolha da disciplina eletiva (sim ou não); satisfação dos alunos com a matéria (sim ou não); intenção de refazer a disciplina eletiva (sim ou não) e idade dos estudantes (anos).

A análise dos dados foi realizada empregando o coeficiente de correlação de Spearman, considerando as variáveis sem distribuição normal. Correlações significativas foram estabelecidas quando  $p < 0,05$ , indicando associações estatisticamente relevantes entre as variáveis. O software Jamovi 2.3.21 foi utilizado para a realização das análises estatísticas (Jamovi, 2022).

Este estudo foi conduzido de acordo com as diretrizes éticas de pesquisa. Todas as informações coletadas foram tratadas com estrita confidencialidade, e os dados foram analisados de forma agregada para preservar a privacidade dos indivíduos envolvidos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise inicial concentrou-se na relação entre a oportunidade de escolha das disciplinas eletivas e o desempenho acadêmico dos alunos na eletiva (Tabela 1). Utilizando o coeficiente de correlação, encontramos uma correlação positiva significativa ( $p < 0,05$ ), porém fraca, entre a escolha das disciplinas eletivas e o desempenho acadêmico. No

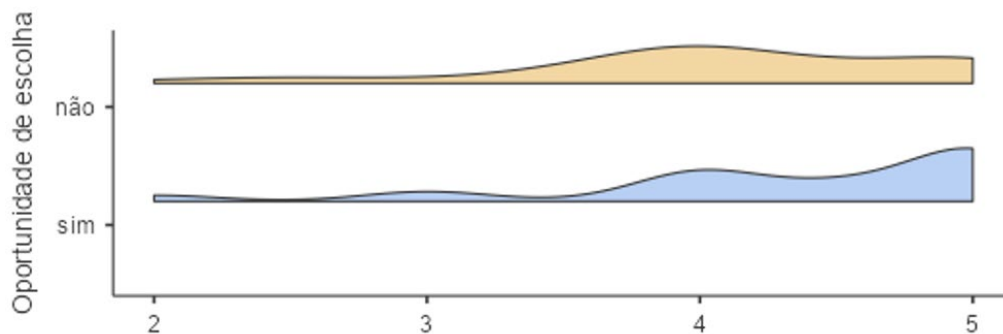
entanto, isso sugere que os alunos que escolheram disciplinas alinhadas com seus interesses pessoais tendem a ter um desempenho acadêmico superior. Essa observação é consistente com a ideia de que a autonomia na seleção de matérias promove um maior envolvimento dos alunos em seu processo de aprendizado (Davis *et al.*, 2005). Quando os estudantes têm a oportunidade de escolher disciplinas que lhes interessam, é mais provável que se dediquem mais ao estudo, o que se reflete em um melhor desempenho acadêmico (Figura 1).

**Tabela 1 - Matriz de correlação entre as variáveis analisadas nesse estudo.**

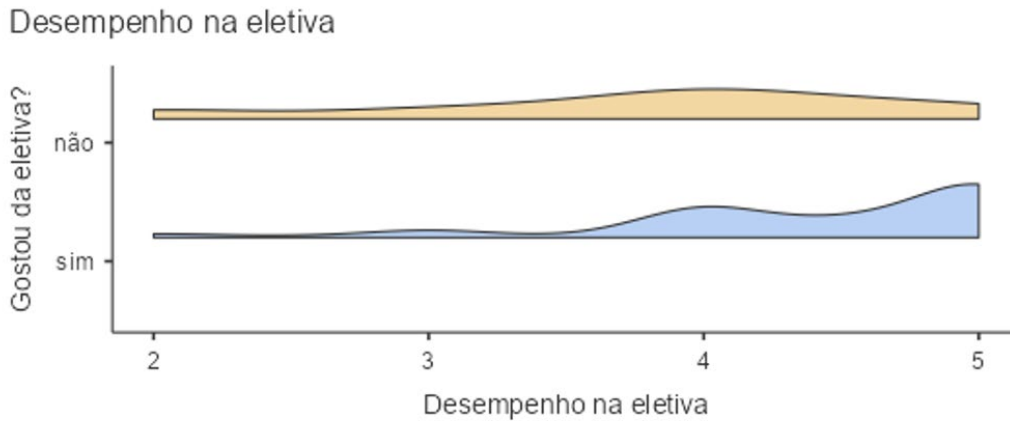
		Desempenho na eletiva	Oportunidade de escolha	Gostou da eletiva	Cursaria novamente
Oportunidade de escolha	Correlação <sup>1</sup>	0,142	-	-	-
	p-value	0,035	-	-	-
Gostou da eletiva	Correlação <sup>1</sup>	0,282	0,296	-	-
	p-value	<0,001	<0,001	-	-
Cursaria novamente	Correlação <sup>1</sup>	0,250	0,191	0,654	-
	p-value	<0,001	0,004	<0,001	-
Idade do aluno	Correlação <sup>1</sup>	0,026	0,027	0,026	0,031
	p-value	0,700	0,690	0,697	0,640

<sup>1</sup>Correlação de Spearman, considera-se significativa quando  $p < 0,05$ .

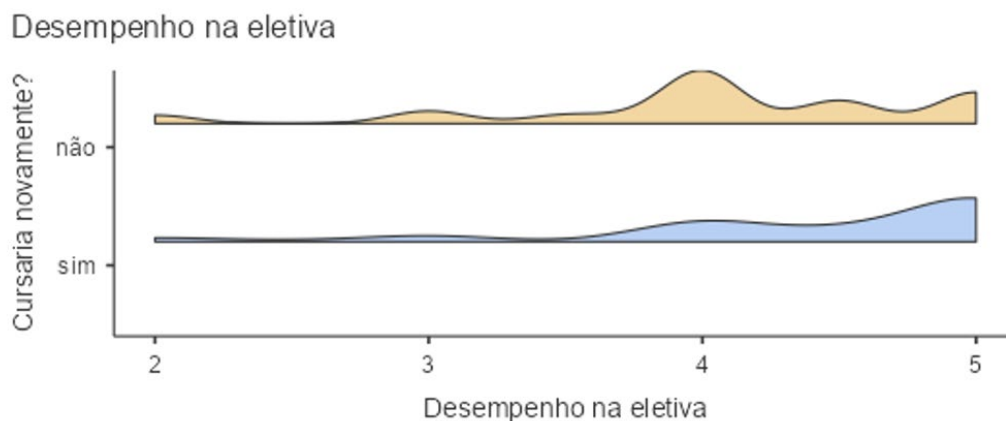
**Figura 1 - Distribuição de dados para o desempenho na eletiva de acordo com a oportunidade de escolha dos alunos.**



A seguir, examinamos a relação entre a satisfação dos alunos com as disciplinas eletivas e seu desempenho acadêmico. Novamente, encontramos uma correlação positiva significativa moderada ( $p < 0,05$ ), entre a satisfação dos alunos e o desempenho acadêmico (Figura 2). Isso indica que alunos satisfeitos tendem a ter um melhor desempenho nas disciplinas eletivas. Essa descoberta enfatiza a importância de criar um ambiente educacional que promova o interesse dos alunos pelo conteúdo das disciplinas. Quando os alunos se sentem engajados e satisfeitos com o que estão aprendendo, estão mais motivados a se esforçar e a obter melhores resultados acadêmicos (Moleta *et al.*, 2017).

**Figura 2 - Distribuição de dados para o desempenho na eletiva de acordo com a satisfação.**

Além disso, investigamos se a intenção dos alunos de refazer a disciplina eletiva estava relacionada ao seu desempenho acadêmico. Os resultados mostraram uma correlação positiva significativa ( $r=0,42$ ;  $p<0,05$ ), moderada, entre a intenção de cursar novamente a disciplina eletiva e o desempenho acadêmico. Isso indica que alunos que expressaram o desejo de refazer a disciplina tendem a ter um desempenho mais elevado (Figura 3). Essa descoberta destaca a importância de cultivar a motivação intrínseca dos alunos. Quando os estudantes estão motivados a continuar estudando uma disciplina específica, é mais provável que se dediquem ao aprendizado, o que, por sua vez, se traduz em um melhor desempenho acadêmico.

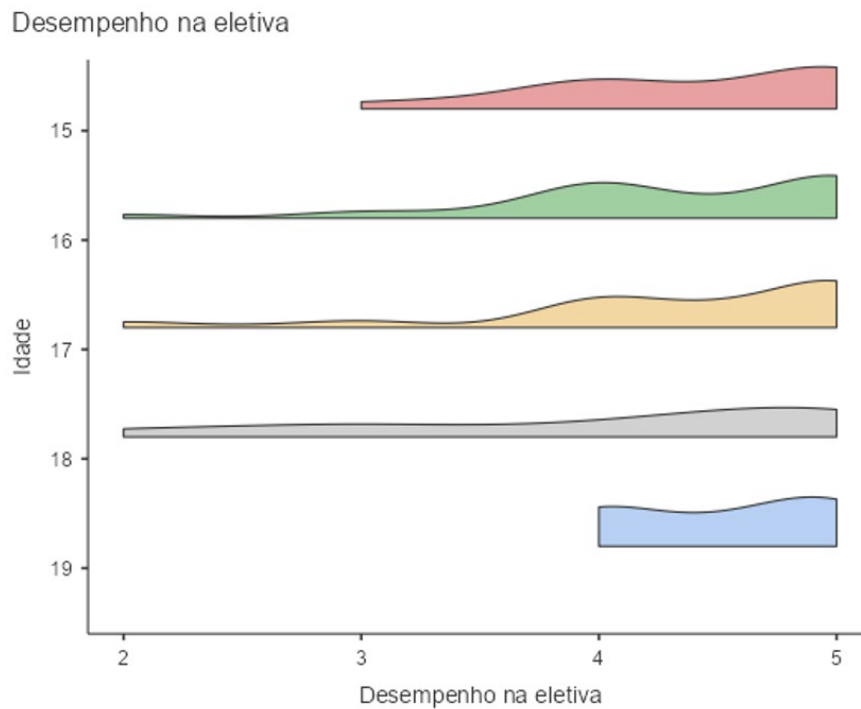
**Figura 3 - Distribuição de dados para o desempenho na eletiva de acordo com a intenção de cursar novamente o mesmo componente curricular.**

Não encontramos uma correlação significativa ( $p>0,05$ ) entre a idade dos alunos e seu desempenho acadêmico nas disciplinas eletivas. Isso sugere que, no contexto deste estudo, a idade não é um fator determinante para o sucesso acadêmico em disciplinas eletivas (Figura 4). Essa observação é importante, pois destaca que alunos de diferentes faixas etárias podem alcançar desempenho acadêmico igualmente satisfatório em disciplinas eletivas, independentemente de sua idade.

De forma geral, este estudo fornece informações sobre a importância da escolha das disciplinas eletivas na educação profissional técnica de nível médio. Além disso, ressalta a influência positiva da satisfação dos alunos e da motivação intrínseca em seu desempenho acadêmico. Promover a autonomia na escolha de disciplinas eletivas e

criar um ambiente de aprendizado envolvente são estratégias essenciais para melhorar a experiência educacional dos alunos e maximizar seu sucesso acadêmico. Por outro lado, não é uma tarefa fácil realizar a alocação de vagas das eletivas.

**Figura 4 - Distribuição de dados para o desempenho na eletiva de acordo com a idade dos alunos (anos).**



A disponibilidade limitada de vagas pode apresentar desafios para os alunos. A oferta restrita de disciplinas eletivas pode limitar a capacidade dos alunos de escolherem livremente as matérias que mais os interessam, o que, por sua vez, pode afetar negativamente seu desempenho acadêmico. A dificuldade na alocação de vagas é um desafio enfrentado por muitas instituições de ensino, especialmente em cursos técnicos de nível médio, onde a variedade de disciplinas pode ser limitada por recursos e capacidade de professores. Portanto, é importante que as escolas e instituições considerem estratégias para equilibrar a oferta de disciplinas eletivas, de modo a atender às demandas dos alunos, ao mesmo tempo em que mantêm altos padrões de qualidade de ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo abordou a complexa interação entre a escolha das disciplinas eletivas, a satisfação dos alunos, a intenção de refazê-las, o desempenho acadêmico e os desafios relacionados à alocação de vagas em uma instituição de ensino de nível médio técnico integral no estado do Maranhão. Os resultados obtidos forneceram percepções significativas sobre as implicações práticas desses fatores na experiência educacional dos alunos.

Primeiramente, nossos resultados destacaram de maneira inequívoca a relevância da autonomia na seleção das disciplinas eletivas. A correlação positiva substancial entre a escolha das disciplinas que ressoam com os interesses individuais dos alunos e seu desempenho acadêmico indica claramente que a capacidade de moldar o próprio

currículo tem um impacto direto no engajamento e no desempenho acadêmico. Ademais, a correlação positiva identificada entre a satisfação dos alunos com as disciplinas eletivas e seu desempenho acadêmico destaca a importância de um ambiente educacional que estimule o interesse e a conexão emocional dos estudantes com o conteúdo acadêmico. A satisfação dos alunos com o material do curso emerge como um indicador valioso do seu êxito acadêmico.

A relação positiva entre a intenção declarada dos alunos de refazer a disciplina eletiva e seu desempenho acadêmico sublinha a necessidade de promover e nutrir a motivação intrínseca dos estudantes. Quando os alunos expressam o desejo de aprofundar seus estudos em uma disciplina específica, isso se correlaciona positivamente com um desempenho acadêmico superior.

Contrastando com os resultados anteriores, a correlação negativa observada entre a escolha das disciplinas eletivas e o desempenho acadêmico em relação à dificuldade na alocação de vagas lança luz sobre os desafios logísticos enfrentados pelas instituições de ensino. A limitação na oferta de vagas pode resultar em restrições à liberdade de escolha dos alunos, exercendo um impacto marginal em seu desempenho acadêmico.

Em resumo, este estudo enfatiza a necessidade de equilibrar estrategicamente a autonomia na escolha das disciplinas eletivas com a disponibilidade adequada de vagas. Fomentar um ambiente educacional que estimule o interesse dos alunos, promova a satisfação com as matérias e cultive a motivação intrínseca é um imperativo para otimizar o desempenho acadêmico. Assim, as instituições de ensino devem realizar uma gestão criteriosa da oferta de disciplinas eletivas, assegurando que os alunos possam explorar seus interesses enquanto garantem a acessibilidade dessas disciplinas. Esta abordagem estratégica é fundamental para aprimorar a qualidade da educação profissional técnica de nível médio e capacitar os alunos a atingirem o máximo de seu potencial acadêmico e pessoal.

As escolas podem dispor de estratégias para otimizar o processo de alocação de vagas e administração das disciplinas eletivas. Sugerem-se abordagens como pesquisa de interesses dos alunos, para identificar as preferências e interesses dos alunos. Isso ajuda a alinhar a oferta de vagas com a demanda dos alunos. Outras, podem envolver a implementação de um sistema de rotação de disciplinas eletivas, onde diferentes disciplinas são oferecidas em diferentes períodos letivos ou anos, permitindo que os alunos acessem uma variedade de opções ao longo de sua educação. Realizar uma seleção baseada em mérito também pode ser empregada, considerando que os alunos têm a oportunidade de escolher disciplinas com base em seu desempenho acadêmico ou méritos específicos. Avaliar regularmente a demanda por diferentes disciplinas eletivas e ajustar a oferta com base nesses dados. Garantir que a alocação de vagas seja feita de maneira equitativa, considerando a diversidade de interesses e necessidades dos alunos. Por fim, pode-se ainda monitorar o desempenho e a satisfação dos alunos em relação às disciplinas eletivas oferecidas e fazer ajustes com base nos feedbacks e resultados obtidos.

Conclui-se que a autonomia na escolha de disciplinas eletivas interfere no desempenho acadêmico dos alunos em escolas de tempo integral. A correlação positiva entre a escolha de matérias alinhadas com os interesses individuais dos alunos e o



desempenho acadêmico destaca a importância da personalização do currículo. Além disso, a satisfação dos alunos e sua motivação intrínseca demonstram ser fatores significativos na promoção do sucesso acadêmico. É imperativo que as instituições de ensino equilibrem a oferta de disciplinas de acordo com a demanda dos alunos, mantendo a qualidade do ensino para aprimorar a educação técnica de nível médio.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 10.172 de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2010)**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de estado?** Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

DAVIS, Claudia; NUNES, Marina M. R. e NUNES, Cesar A. A.. **Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática**. Cad. Pesqui. [online]. 2005, vol.35, n.125, pp.205-230. ISSN 0100-1574.

MOLETA, D.; RIBEIRO, F.; CLEMENTE, A.. **Fatores determinantes para o desempenho acadêmico: uma pesquisa com estudantes de ciências contábeis**. Revista Capital Científico – Eletrônica (RCCe) – ISSN 2177-4153 – Vol. 15 n.3 – Julho/Setembro 2017.

RIBEIRO, Darcy. **Balço Crítico de Uma Experiência Educacional**. Carta 15: o novo livro dos Cieps , Brasília: Senado Federal, 1995.

SANTA CATARINA. **Resolução nº 57/2000**. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 2000.

JAMOVI. The Jamovi Project (Version 2.3) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>, 2022.

## As perspectivas e desempenho da formação escolar São Miguel e outras escolas ribeirinhas

### *The perspectives and performance of school education São Miguel and other riverside schools*

**Silvino Freitas do Nascimento**

*Mestrado em Ciência da Educação: Pela Universidade Francis Xavier. Pós-graduação em Filosofia da História pela a Faculdade Angla Latino. Licenciado em Filosofia; Faculdade Evangélica do meio Norte. FAEME.*

#### RESUMO

O objetivo deste estudo foi identificar delimitar e analisar os caminhos percorridos na temática da Educação do Campo na Escola Municipal Ribeirinha São Miguel, localizada à margem direita do rio Madeira, dependendo do curso do rio. A comunidade é composta por uma população diversa, equidistante da sede do município de Humaitá, Amazonas. O objetivo deste artigo é refletir sobre algumas lacunas encontradas na educação do campo. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas com professores e a gestora desta instituição, bem como pela análise de documentos fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Os dados documentais permitiram discutir os desafios enfrentados pelos professores e alunos, como a falta de espaço físico, problemas na transição dos docentes, a dificuldade de acesso à busca ativa e a formação inadequada dos educadores. Este é o cenário que se evidencia nas escolas ribeirinhas de Humaitá, onde os agentes do conhecimento precisam adotar diferentes metodologias e didáticas para desenvolver o processo de aprendizagem. No entanto, a valorização do professor é fundamental para resolver as diversas deficiências encontradas no contexto escolar. Em resumo, conclui-se que ainda há um baixo desenvolvimento intelectual na interpretação do cotidiano vivido pelos alunos, e as metodologias empregadas para elucidar esses eventos ainda estão progredindo lentamente. Destaca-se a importância de meios que proporcionem mais pesquisas voltadas para essa temática, para que os gestores educacionais possam ter um conhecimento completo que oriente as metas e os objetivos da educação no contexto da educação do campo.

**Palavras-chave:** educação; ribeirinha; novo; desafio.



## ABSTRACT

The objective of this article was to identify, delimit and analyze the paths taken in the theme of Rural Education at the São Miguel Ribeirinha Municipal School, located on the right bank of the Madeira River, depending on the level of the river. The community is composed of a diverse population, equidistant from the seat of the municipality of Humaitá, Amazonas. The aim of this article is to reflect on some gaps found in rural education. Data collection was performed through interviews with teachers and the manager of this institution, as well as through the analysis of documents provided by the Municipal Department of Education (SEMED). The documentary data allowed us to discuss the challenges faced by teachers and students, such as the lack of physical space, problems in the transition of teachers, the difficulty of access to active search and the inadequate training of educators. This is the scenario that is evident in the riverside schools of Humaitá, where knowledge agents need to adopt different methodologies and didactics to develop the learning process. However, the appreciation of the teacher is fundamental to solve the various deficiencies found in the school context. In summary, it is concluded that there is still a low intellectual development in the interpretation of the daily life lived by the students, and the methodologies used to elucidate these events are still progressing slowly. The importance of means that provide more research focused on this theme is highlighted, so that educational managers can have a complete knowledge that guides the goals and objectives of education in the context of rural education.

**Keywords:** education; riverside; new; challenge.

## INTRODUÇÃO

A escolha da temática desse artigo, *As Perspectivas e Desempenho Escolar da escola Ribeirinha São Miguel*, tem o propósito de buscar compreender alguns interstícios e responder algumas preocupações e especulações sobre a problemática de ensino desencadeada na escola e de outras escolas ribeirinhas da calha do rio Madeira, perspectivas e desafios foi a logística dessa área geográfica que compreende até o Distrito de Auxiliadora, que incluem nesse meio termo, desenvolver descobertas científicas e tecnológicas, constantemente inserida no cotidiano do educando, assim apresenta Silva (2010), fazendo contextualização dos modelos tradicionais de educação para tonar esses avanços científicos ao alcance dos alunos das comunidades ribeirinhas, as formas acessíveis de conhecimentos. “Isto “é”, requer profundo conhecimento histórico e metodológico, como diz Freire (1997), vão desconectando os alunos de sua realidade criando” retalhos de realidade”, ele ainda ressalta que os alunos são” vasilhas” em recipientes a serem “enchidos”.

O que Freire nos mostra é uma educação com sistema precário e celetista, no qual as escolas são instrumento de altas porcentagens de analfabetos funcionais referenciado por uma visão dominante e eurocêntrica contidas no ócio de algumas escolas, para tentar desmistificar o mau desempenho da leitura, da interpretação dos escolares por uma visão dominante do mundo e da sociedade.

A investigação sobre temática deu-se pelo fato de que nos últimos anos variadas causas e consequências históricas nos oferecem outros tantos fatores de análise e reflexão,

tem sido alvo de controvérsia no que se refere a um melhor controle e compreensão de muitos educadores dessa instituição, tais desafios são agravados por deficiência do cotidiano vivido dos alunos e professores, na maioria das vezes o distanciamento para chegar ao local de ensino, dificultando uma aprendizagem mais prazerosa e ao alcance de todos, pois a amplitude dos conhecimentos se renova a cada dia, a formação continuada para professores é essa superação das inúmeras barreiras encontradas vivenciadas do cotidiano escolar.

A realidade da Educação ribeirinha ainda é um assunto que poderá ir mais longe, a desvalorização do profissional, a defasada estrutura física metodológica e didática nas escolas instigam docentes a se questionar, como fazer e com que fazer educação adequando-se à proposta projetada pelos parâmetros curriculares e pelo mercado de trabalho; afinal, as escolas especialmente ribeirinhas da rede pública constituem-se de alunos marcadamente heterogêneos cultural e socialmente, o que requer do professor de várias áreas dos conhecimentos equilibra-se nos conceitos, de técnicas, competências adequadas à comunidade, e do seu perfil de educador com habilidades.

Sem esse equilíbrio, a função da escola em reduzir as diferenças e promover a igualdade entre alunos, independentemente de suas origens étnicas, sociais e culturais, bem como nos níveis de habilidades e disposições inerentes do indivíduo. Segundo (Follesdal, 2000, *apud* Holmesland, 2003), acaba não sendo concretizada.

Aluno do ensino fundamental da rede pública da escola ribeirinha do Município de Humaitá Amazonas, na maioria das vezes depara-se com metodologias que nem sempre promovem a efetiva construção do seu conhecimento. Tão pouco lhes é oferecidos mecanismos de compensação por defasagem do conhecimento, que vão desde problemas de natureza familiar ao limitado acesso aos livros, itens e outras fontes de conhecimentos. Cabem ao professor que estão inseridos no campo das áreas das ciências superar tais obstáculos, construindo possibilidades de mudanças, ao estimular atividades que priorizem as questões metodológicas.

Essa tarefa propõe unificar experiências e estratégia de ensino para qualificar a educação, dessa maneira, passa a transmitir conteúdo do interesse e importância de recuperar tais obstáculos populares, contribui no processo de superação da condição de massa de manobra para a condição de povo organizado que pode se libertar da dominação cultural, para qualificar a educação desenvolvendo novas competências a ser aplicada nas escolas, uma busca que inclui desde a procura por cursos, treinamento ou leituras, até uma troca constante de informações com colegas mais competente ou mais habilidoso. Assim diz (Dias-da-Silva, 1998, p. 37). Certamente não há método ideal para ensinar nossos alunos a enfrentar complexidades dos assuntos trabalhados, mais sim, haverá alguns métodos mais favoráveis potencialmente mais favoráveis do que outros.

A superação dessas dificuldades sustenta-se sobre dois alicerces: uma graduação solidamente fincada na construção de habilidades e competências, e uma oferta de formação permanente continuada aos graduados, aumentando os contatos das instituições de ensino básico com as Universidades e centros de pesquisas, estabelecendo laços de pesquisa conhecimento de interesse comum.

Frequentemente, ao trabalhar os conteúdos, os professores deparam-se com frágeis instrumentos de trabalho, que pode gerar dependência ao uso de livros didáticos, o docente, por falta de autoconfiança, de preparo, ou comodismo restringe-se a apresentar ao aluno, o mínimo de modificações material, previamente elaborado por autores que são aceitos como autoridade apoiados em material produzidos industrialmente, o professor abre mãos de sua autonomia e liberdade, tonando-se simplesmente o técnico. Quanto isso Fachin Terán (2011, p.23) ressalta: [...] ser cientificamente culto implica também atitudes, valores e novas competências, principalmente tem uma postura aberta à mudança, que inclui ética e responsabilidade, estar informado sobre determinadas situações e acontecimentos, sendo capaz de tomar decisões. É importante que aos alunos sejam proporcionadas condições para que os mesmos tomem decisões de forma conscientes e crítica, se colocando como participante ativo das ações sociais.

Entende-se que a educação do campo só será possível por meio de um novo pensar de ensino e aprendizagem, de um novo olhar dos professores, de um conhecimento adquirido através de questionamentos e reflexões, que comece logo nos anos iniciais da sua vida escolar até o nível superior com o intuito de alcançar uma formação de professores e pesquisadores capacitados para o desenvolvimento da educação ribeirinha em qualquer nível.

Considerando as novas sensibilidades do discente, o aluno inicia um novo processo onde começa a receber atenção e cuidados, sendo que a educação passa a ser proporcionada em locais específicos, aumentando a preocupação com os métodos educativos. Partindo desse contexto, a escola surge no seu bojo a formatação dos saberes que foram criados na instituição, por isso, as transformações sociais e mudanças de pensamentos, começou a ser vista pela a sociedade como dados criativos, assistencial. Percebe-se que nesse contexto, que as opiniões são distintas sobre o que fazer nas atividades inerente do profissional, e cria diferentes modelos de organização da educação direcionada a ela. Entretanto, as formas de atendimentos aparecem ligadas às compreensões sobre o que vem ser aquele participe do processo construído socialmente em cada momento da história.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A pesquisa desenvolveu-se a partir de um estudo planejado, seguindo métodos que pudesse desmistificar diversos problema encontrados na vivência escolar, para isso, fez-se necessário a busca constante dos fatos ocorridos no ambiente escolar por meio da investigação. A área de estudo dessa investigação está situada na escola Municipal São Miguel situada na área rural, fundada pelo Decreto nº 031/96 de 25 de outubro de 1996.

**Figura 1- Área de pesquisa.**

**Fonte: Nascimento, S.F. Set/2023.**

A pesquisa foi idealizada por meio de entrevistas com a gestora da escola municipal: São Miguel e professores, no segundo semestre de 2021 e o terceiro semestre de 2022, na qual se evidenciou os desafios e as perspectivas no contexto escolar da comunidade São Miguel, com o intuito de desvelar e problematizar como vem evoluindo a educação no contexto pensado nas comunidades ribeirinhas. Além dos dados fornecidos, ainda contou-se com os dados fornecidos pela SEMED sobre a formação dos educadores que ministram aulas na instituição de 2021 a 2022.

A pesquisa atingiu dois grandes momentos investigativos que foram: de investigação, exploratória e descritiva conforme (Gil, 2006, Calil, 2009), Segundo eles esse modelo de pesquisa retrata fenômenos sociais e educacionais, sendo possível buscar mais familiaridade com as propostas de ensino e aprimoramento de ideias e descoberta do objeto de estudo do pesquisador. Além disso, as Perspectivas e Desempenho Escolar, a temática de uma pesquisa documental pela coleta de dados sobre a formação de professores e todos os funcionários que configura o corpo docente, e por fim, assume uma abordagem qualitativa, na qual os dados foram interpretados e descritos com base nas literaturas documentais existentes na SEMED. Sua finalidade foi descobrir respostas para as questões: sobre as Perspectivas e o Desempenho Escolar da Escola São Miguel, mediante a aplicação do Método Científico, foi importante a participação de professores, gestora, pedagoga e outros servidores envolvidos na pesquisa, algumas vezes, possibilitaram novas ideias para o surgimento de novas teorias, que, para serem válidas, devem se apoiar em fatos observados e provados. Além disso, até mesmo a investigação surgida da necessidade de resolver problemas práticos pode levar à descoberta de princípios básicos.

Nota-se que o foco principal da pesquisa é a leitura no âmbito escolar e o desinteresse escolar. Percebeu-se que a abordagem da pesquisa norteia o seu foco principal de sua abordagem a leitura e o desinteresse. Por esse motivo, acredita-se que cada vez que uma criança aprende algo novo ocorre, uma mudança de comportamento gerando um acontecimento esperado. A metodologia conduziu a pesquisa científica, buscando meios para investigar os conhecimentos produzidos.

## A EDUCAÇÃO RIBEIRINHA DA COMUNIDADE SÃO MIGUEL

A Escola Municipal Rural: São Miguel, está localizada as margens ribeirinhas do rio Madeira, quem desce curso do rio, está situada para o lado direito a margem do rio, quem sobe o rio está situada pelo lado esquerdo, dentro de uma distância aproximada de 8 quilômetros.

A comunidade onde a escola está situada tem características mistas com os níveis sociais e econômicos diversos, uma vez que a unidade ensino está nas proximidades da cidade de Humaitá, e tem em seu entorno a prática da agricultura e de moradias simples e de condições estáveis. A Escola municipal Rural: São Miguel atende estudantes do Jardim I Jardim II 1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

A escola está dividida entre a comunidade e zona urbana, a comunidade escolar é composta por estudantes, professores e serviços gerais, onde os servidores são advindos da zona urbana, a priori o traslado dos alunos se configura por meio do transporte escolar fluvial de outras comunidades próximas em horários distintos, nos turnos matutino e vespertino, com a força do trabalho colaborativo e em parcerias com os transportadores da comunidade escolar para desencadear o processo educacional, e construir bens culturais e sociais, onde o acolhimento e integração social acontecem em dois momentos diários.

O nosso propósito e Desempenho Escolar com instituição São Miguel, é promover o protagonismo das crianças na escola, propiciando a elas o direito de aprendizagem com a implantação das propostas a partir da gestão democrática participativa, onde todos da comunidade escolar possam exercer a participação igualitária entre estudantes e professores, funcionários, pais.

Todos são atores do processo de aprendizagem, ensino e liderança, onde seus saberes serão valorizados e respeitados, buscamos privilegiar as múltiplas dimensões para o desenvolvimento humano: físico, intelectual, social, emocional e simbólico integrando os agentes da escola, para além da sala de aula e a superação de sua perspectiva.

Considerando as condições estruturais da Escola São Miguel, acreditando no potencial da progressão da aprendizagem que desenvolvemos na garantia de direitos para todos os estudantes, a partir da valorização e reconhecimento do sujeito do processo, bem como a amplitude que temos com olhar para a cultura expressa por todos.

Procuramos desenvolver novos processos atrativos com inovação nas formas de ensino com um novo olhar sobre a educação. Isto requer diferentes estratégias de aprendizagem desenvolvida ao longo do ano letivo, oportunizando os educandos um conhecimento mais dinâmico e atrativo para a sua necessidade educativa.

A educação ribeirinha do município de Humaitá, em particular a escola São Miguel, professores e alunos cotidianamente sentem-se desafiados por inúmeros interstícios provenientes da evasão escolar, proveniente do extrativismo mineral na região, que ainda é um dos principais fatores que corrobora para o fator evasão escolar, outro fator que é notório, é a carência de acompanhamento psicológico para casos específicos, isso é observado em variadas escolas das comunidades ribeirinhas as margens do rio Madeira problemas psíquico social, entende-se que são poucos os esforços desenvolvidos para

esses discentes vulneráveis, as Escolas observadas do Município de Humaitá esboça de sobra a maioria dos males do Norte que talvez não seja de outras regiões brasileiras, a Escola Municipal rural: São Miguel as margens do rio Madeira, está desprovida de uma série de aparatos: tecnológico, físico, transporte e aparelhamento pedagógico. Para Brandão, (1984, p.23), afirma que: a educação era elitista e não se mostrava capaz de modificar a situação e o destino das classes sociais.

Esta visão pessimista prospera por um longo período nas comunidades interioranas, as ditaduras do segmento educacional não apresentam potencial de transformação, que não valoriza a existência dos fatores socioeconômicos que podem levar ao fracasso escolar, há os fatores pedagógicos que podem superar esses limites, que poderia dar ao discente um referencial que permita atuar na mudança e superação dos problemas escolares.

É nesse limiar, que a educação do campo busca superar inúmeras dualidades, e as principais delas são: transporte escolar, acompanhamento pedagógico e abandono político, o que persiste nessas observações é que as competências atribuídas as representações dos setores da educação municipal, deixa despossuídos uma serie de direitos de inúmeros estudantes das séries iniciais e o Ensino de 6º ao 9º ano das comunidades ribeirinhas, o direito de ir e vir conforme consta a carta magna brasileira, indubitavelmente, o transporte escolar que conduz esses estudante proporciona a ele a facilidade de seu traslado até a instituição de ensino, contudo no horário certo , mas não é possível em comunidades mais distantes, o transporte escolar e a falta de combustível deixa a maioria dos escolares despossuídos das atividades cotidianas das instituições. Segundo Neri Santos (2001, p. 22) explica que [...] a capacidade da escola de planejar e organizar sua ação política e pedagógica da gestão pedagógica em todo segmento escolar (corpo técnico-administrativo, docentes, alunos, pais e comunidade), no processo dinâmico e articulado.

A escola deve, portanto, inserir todos os responsáveis da comunidade nesse processo, principalmente reconhecer as demandas sociais existentes na comunidade, tanto econômicas e políticas, o Projeto Político Pedagógico da escola São Miguel contempla essas deficiências, construída com o objetivo de superação das ineficácias advinda da representatividade comunitária, em vista disso, é notório observar a perspicácia das crianças interioranas, a rédea da administração publica é a menor quantidade de conhecimento desencadeada no ambiente escolar, quanto maior for propensão a esses ideais, possivelmente o processo de descolonização tardio das mentes desses educandos, deixará de suscitar um processo ensino aprendizagem afastado das inovações disseminado pelos os conhecimentos sistematizado que consomem professores e alunos enquanto sujeitos do processo histórico.

Nesse sentido, a escola São Miguel do município de Humaitá situada no sul do Amazonas, tenta instrumentalizar o processo de ensino, os males criados pelo sistema educacional, estão presentes nas comunidades próximas da sede, até as mais distantes, o continuísmo dos males pedagógicos assola a maioria dos docentes de ambas as instituições, professores ainda ministrando disciplinas que não são de suas áreas específicas, classificações seletivas que só propiciam o professor do vereador amigo da educação.

A má distribuição de combustível para as escolas mais distantes e de difícil acesso, que muitas vezes não são suficientes para o término dos vinte dias letivos de cada mês,



transportadores que não cumprem suas atividades mensais de transportar os discentes, então, como desenvolver um processo educativo nas escolas ribeirinhas localizadas as margens do rio Madeira? Essas inquietações penduram por várias décadas, que pelo olhar crítico não tem prazo de validade, professores que submeteram a um concurso público de quarenta horas para o interior, dentro de sua área específica que não ministram aulas em suas áreas de formação, que regem salas de aula de 1º 2º 3º 4º e 5º ano, isso é a pedra dos sapatos dos educadores das comunidades ribeirinhas, a falta de planejamento da SEMED do município é o sufrágio da atividade inerentes do professor e dos educandos. Segundo (Ceccon, 1986, p.90-92). Agente se educa a cada dia, durante a vida inteira, aprendendo das experiências que vive aprendendo ainda mais se elas são vividas e discutidas em comum.

O caminho para mudar as pedagogias viciosas das escolas, é o mesmo caminho que professores e alunos já vem trilhando em busca de soluções para tantos outros problemas cotidianos, vendo, agindo nas estruturas da escola, o povo se educa mostrando que a educação não acontece só no ambiente escolar, agente se educa a cada dia, durante a vida inteira, aprendendo das experiências que vive, aprendendo ainda mais se ela é vivida e discutida em comum.

Apesar dos entraves que são encontrados no bojo educacional, educar as crianças ribeirinhas implica ultrapassar todo o limiar do rompimento dos saberes adjacente fundamentada numa pedagogia da autonomia, enquanto condição para que os sujeitos assumam uma postura de busca, de decisões, de rupturas, de opção histórica, segundo a rigorosidade metódica a respeito dos saberes, seguranças nas decisões, aceitação do novo, rejeição em qualquer forma de discriminação; reflexão sobre a prática; e finalmente reconhecimento de sua identidade cultural.

A crise educacional, é caracterizada pela falta de qualidade na educação, resultante de práticas pedagógicas autoritárias, limitadas somente à transmissão de conhecimentos, ao uso da técnica, dentre outros fatores tornando-se mais evidente nos dias atuais, as reformas implementadas, que atribui à educação a tarefa de desenvolver um mundo mais humano e mais justo, não obtiveram êxito. Conforme afirma Arroyo (1995, p.126). A igualdade tão pregada pelo liberalismo, contudo, não se faz presente na educação, pois é clara a diferença da educação destinada à classe trabalhadora e a classe burguesa: uma é privilegio em detrimento da outra.

Diante dessa ideologia, em que o sistema nos impôs a maioria das populações das escolas ribeirinhas, é a colaboração com os desmando, visto que nesse processo cada um acaba se conformando com seu lugar na comunidade a qual é designado para desencadear o processo educativo, haja vista, que o grande enfrentamento do professor é o fenômeno das enchentes e da vazante do rio Madeira, o setor educacional (SEMED), ainda não fez nenhuma adequação para esses período vindouros nessa região, para tanto, nem sequer um calendário diferenciado para os anos de enchentes grandes ou para o período de estiagem do rio Madeira, a priori, as estruturas físicas dessas escolas de terras de várzeas, deixam um rastro de destruição, nas estruturas físicas das escolas, o que leva cronologia tardia do ano letivo nessas instituições, em vista disso, existem escolas sem nenhum aparato para desenvolver uma educação que possa disseminar nesses escolares

o processo de ensino aprendizagem.

Pensar a educação ribeirinha numa perspectiva desafiadora é, pensar em desafios e superação, requer determinação, interesse profissionais que despertem nos discentes as suas potencialidades, para estabelecer novas aprendizagens e desenvoltura, nas escolas da zona rural, ainda é possível mediar o conhecimento nas salas, observa-se que o uso do celular não interfere no trabalho do facilitador, nota-se essa diferenciação das escolas urbanas, também é possível trabalhar os conteúdos com facilidade devido a totalidade de atenção na transmissão dos conteúdos.

A busca pela informação favorece a autonomia desses interlocutores, sobretudo os diálogos promovidos entre pais e professores chegam ao alcance das nossas expectativas, é importante para estabelecer o ensino, possibilitando a ele ideias de ser receptivo frente às informações apresentadas, isso faz a diferença, pois assinala para as atividades educativas que vincula o aluno a assumir uma postura não de espectador, mais de agente do conhecimento. Para Vasconcellos (1998, p.20). “Um processo abrangente de existência humana, implica uma reflexão crítica no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades sobre o que fazer para superar obstáculos”.

A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar alunos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais, possivelmente a educação liberal e iniciou-se com a pedagogia tradicional, por razões de recomposição da hegemonia da burguesia, que ambas convivem nas práticas escolares, onde a avaliação é vista como uma prática autoritária e disciplinadora, não só das condutas cognitivas como também das sociais. A esse respeito diz Pena Firme (1994, p.54): “Na escola, na faculdade, o ensino faz rir, a avaliação faz chorar. Por quê? O ensino empolga, levanta, anima, vivifica. A avaliação arrasa, destrói, mata”.

A escola é um espaço de multiplicidade, porém sua prática alimenta o discurso e o pensamento tosco. Fragmentação no processo-ensino aprendizagem e na classificação nas respostas dos alunos, visando um padrão determinado. Urge a construção de uma prática nova em que o aluno seja visto como sujeito construtor do conhecimento, que saiba aprender com os erros, que passam ser vistos como resultado do desconhecimento, revelador do não saber do aluno.

Professor e alunos estão diante dos vícios pedagógicos, o que fazer para modificar essa situação precária de ensino de aprendizagem? Uma das respostas que podemos elencar é que onde estivermos, teremos que ser divulgadores de um ensino comprometidos com o processo de construção do interlocutor, que respeite as diferenças, que favoreça o seu desenvolvimento coletivo para estabelecer o processo da prática docente.

Há um movimento instituído dentro da escola que impede de se tornar um território múltiplo, marcado por diversidade de culturas e vozes, fatores que forçam, de certa maneira, o processo de redefinição, será possível construir um olhar mais refinado, atento, construir um processo de escuta também mais refinado, mais apurado, com diálogo, rompendo as barreiras e se colocando no campo da dialogicidade; refletir sobre o que o aluno diz e sobre a avaliação que o professor faz.

A educação deve ser o usufruto daqueles priorizam caminhar por ela, o mais belo

estereótipo para desencadear inúmeros saberes, esse processo de socialização está afastado em várias comunidades interioranas de sujeitos autônomos do conhecimento, o professor sozinho não faz grandes mudanças, mais nenhuma mudança se faz sem o professor, é necessário que as instituições políticas, religiosas e órgãos governamentais assumirem o seu compromisso com os afazeres educativos das escolas ribeirinhas, valorizando a perspicácia de cada um como sujeitos do conhecimento.

## DISCUSSÕES E APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Indubitavelmente, foram executados vários estudos a escola e na comunidade, com o intuito, para compreender e se aproximar dos indivíduos e do ambiente de pesquisa, a priori uma vez que se trata de uma instituição de ensino do campo. Para essa ocasião, foi realizada entrevista com a gestora que possibilitou conhecer os interstícios que a escola ribeirinha São Miguel convive cotidianamente, sendo uma das principais falta: a conclusão do projeto Político Pedagógico, acesso e permanência de alunos na escola no período do extrativismo mineral, falta de espaço físico na escola, transporte escolar inapropriado, formação de professores e acompanhamento psicológico.

O contato se configurou com a gestora da escola, que possibilitou os dados referentes à a quantidade de alunos matriculados nas seguintes séries escolhidas para desenvolver a pesquisa, constatou-se a sua preocupação com relevância as turmas 6º 7º e 9º ano, existia 18 (dezoito) alunos matriculados no começo do ano letivo de 2021, mas somente 14 (quatorze) estavam frequentes as aulas diariamente. Após essas observações, a gestora foi instigada sobre o Projeto político Pedagógico (PPP) da instituição, ele foi sucinta em dizer que anos anteriores não se tinha um Projeto Político Pedagógico pronto, mas em virtude disso, possivelmente o PPP encontrava-se em fase final de conclusão.

Vale ressaltar que o PPP é um elemento norteador da praticidade da escola, seus objetivos e metas configuram-se os saberes que precisam ser vivenciados coletivamente. De acordo com Vasconcelos (2002) o PPP é um planejamento participativo, que é envolvido pela construção coletiva do conhecimento, o elemento norteador e aperfeiçoado no seu percurso de desenvolvimento, de maneira geral, o Projeto Político Pedagógico desenvolve um olhar nas ações escolar propondo uma intervenção e mudanças nos afazeres diários. O estudioso destaca que é um caminho de possibilidades no contexto educacional do resgate no sentido humano, ético e libertador. É por isso, este documento precisa ser concluído pela a comunidade escolar, a partir de sua vivencia, gestora, professores e pais contribuir para a melhoria da educação.

A gestora e professores estão preocupados com a permanência do aluno na escola, explicou que essas dificuldades que a escola apresenta, abandono e evasão isso tem suas raízes ficadas por vários alunos, por questões de necessidades e não continuam o estudo no decorrer do ano letivo, diante do exposto destacou a falta de espaço que é um dos problemas, informou ainda que não há espaço para a secretaria e tudo depende da SEMED que fica localizada no município de Humaitá, segundo o que foi entendido muitas vezes é difícil conseguir algumas necessidades básicas para as demandas da escola.

Em vista disso, o acesso e permanência estão configurados a outros problemas, o

transporte escolar, também pode ser um dos fatores que mais contribuem com as maiores dificuldades, visto que é o único meio para professores e alunos é o transporte fluvial, época das cheias do rio Madeira, o transporte é mais confortável, porém demorado pelo o horário de saída em direção á escola, segundo os entrevistados eles dependem dos transportes para trabalhar e os alunos para estudar, se a embarcação apresentar problemas não tem aulas, não existe uma segunda opção para o funcionamento “(entrevista, 2022)”.

O transporte escolar no contexto ribeirinho tem essa característica, é evidente chegar a escola, os discentes acordam pela a madrugada e às vezes horas de rabetas para pegar o barco, ou andam horas no período do verão pelas praias, ou aqueles que moram nos lagos sendo matriculados dificilmente chegam a escola, isto prevalece em outras comunidades distante da escola, então é lamentável esse contexto, é necessário uma intervenção junto a SEMED, entendo que há recurso próprio para o transporte escolar.

Além do exposto, os entrevistados esclarece que há desafios que a escola enfrenta todos os dias, alguns relacionados a falta de vontade do professor e a falta de interesse do aluno e de outros problemas que estão ligados a demanda estudantil “(Entrevista, 2022), ou seja, profissionais com área especifica conforme o previsto na legislação, ministrando e completando carga horária em outra área do conhecimento.

Os entrevistados também denotam a necessidade de trabalhar com a própria realidade do educando “(Entrevista 2023). Entendem que todo o conhecimento e vivencia desses alunos ribeirinhos precisa ser valorizado, essa seria a necessidade que está relacionada a formação inicial que é fundamental e necessária, além de contextualizar essa bagagem que carregam os conhecimentos de sua vida diária que ao serem explorados produzem bons frutos.

Esta foi a inquietação expressa da gestora e professores relatados no momento em que se realizou a pesquisa documental, o quadro docente sobre a formação e a área de atuação de cada educador lotado na escola São Miguel no período de 2021 a 2023.

**Quadro 1- Formação dos professores 6º 7º 9º ano/2021,2022 E 2023.**

PROFESSOR (A)	FORMAÇÃO	ATUAÇÃO NA ESCOLA SÃO MIGUEL
<b>2021</b>		
A	NORMAL SUPERIOR	GEOGRAFIA, ARTES
B	NORMAL SUPERIOR	CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO FÍSICA
C	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA
D	NORMAL SUPERIOR	PORTUGUÊS
E	HISTÓRIA	HISTÓRIA, RELIGIÃO, INGLÊS.
<b>2022</b>		
F	NORMAL SUPERIOR	GEOGRAFIA, CIÊNCIAS E RELIGIÃO.
G	NORMAL SUPERIOR	PORTUGUÊS, CIÊNCIAS
H	HISTÓRIA	HISTÓRIA, ARTES E RELIGIÃO.
I	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA
J	NORMAL SUPERIOR	CIÊNCIAS, RELIGIÃO
<b>2023</b>		
K	NORMAL SUPERIOR	PORTUGUÊS, ARTES, CIÊNCIAS.
L	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS, INGLÊS RELIGIÃO.

M	CIÊNCIA BIOLÓGICA	MATEMÁTICA,
N	HISTÓRIA	HISTÓRIA, CIÊNCIAS, RELIGIÃO.
O	EDUCAÇÃO FÍSICA	ED. FÍSICA, GEOGRAFIA

**Fonte: Organizado com base nos documentos de lotação de professores da escola. 2023.**

O que demonstra inicialmente é a presença de um professor exercendo o trabalho docente, lecionando Língua Inglesa para os anos finais do Ensino Fundamental na escola em 2021, o que demonstra notadamente irregularidade com os princípios da LDB (1996) ao salvaguardar o que é obrigatório a todos os professores a formação em nível Superior. A princípio, graduação nas áreas específicas da graduação básica.

O que se pode perceber que professores licenciados em Pedagogia ministrando disciplinas específicas nos últimos cinco anos, como geografia, português, ciências naturais e educação física, o curso de formação para pedagogo é para ministrar sua docência na educação Infantil, as séries iniciais do ensino Fundamental, na função de apoio escolar (orientação, supervisão e coordenação), segundo o que diz a LDB (1996), a Resolução CNE CP nº 02/2015.

Dessa forma, o quadro de lotação de professores na escola São Miguel nos últimos cinco anos encontra-se nessa organização, é importante ressaltar a necessidade de rever o quadro de professores, pois é evidente que professores que foram concursados para áreas específicas dos conhecimentos, continuam a exercer seu magistério em turmas de 1º ao 5º ano, nessa escola e em outras escolas do campo, tendo em vista, que os professores não possuem arcabouço teórico, metodológico, didático em áreas específicas.

Compreende-se que a maioria dos educadores convive cotidianamente com muitas dificuldades e desafios nesse processo de ensino aprendizagem, que em muitas ocasiões dificulta e desqualifica o professor na medida em que perde a linha dos conhecimentos pois não está atuando nessa área, contudo, diante de possíveis prejuízos que pode causar na aprendizagem dos alunos ribeirinhos.

A priori, os professores C.E.H.I.L.O.N permanecem ministrando aulas na sua área de formação, disciplina específicas de 6º ao 9º ano. É nesse sentido que, Freire afirma (1996) de que faz parte de sua tarefa docente não é apenas ensinar os conteúdos, mas ensinar a pensar certo, saber de sua natureza e saberes especiais ligados a minha atividade.

O quadro de lotação dos professores na sua área de formação é uma situação que poderia ser levado a sério pela instituição que administra a escola, haja vista, que o município tem uma somatória de professores formados e aprovados em concursos passados.

O que se ouve falar que não tem professores formados, isso não se sustenta, em Humaitá, existem duas instituições públicas: estadual e federal residente em Humaitá, a princípio com cursos em Licenciatura em variadas áreas das ciências, que vem formando professores para lecionar em diversas especificidades distintas, para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

É importante elencar que, a formação de professores é fundamental para uma

educação que propicie alcançar a tão almejada qualidade de ensino, tudo isso, com o intuito de fazer um cidadão ético e reflexivo da sua vivência diária, a escola São Miguel como tantas outras ribeirinhas, precisa de um ensino capaz de suscitar habilidade de pensar e circunscrever o mundo, esse é o ideal que as legislações e diretrizes propõem, onde o conhecimento de vida precisa seguir os rumos do futuro.

Tendo em vista, todas essas observações, é relevante considerar que a escola São Miguel, tem enfrentado vários desafios, em outro momento repetido em outras escolas ribeirinhas, infelizmente, a educação do campo, encontra-se despossuídas de vários compromissos: político, pedagógico, sendo necessário um olhar nos diferentes contextos pensados no sujeito do campo, em situações sociais, culturais e ambientais, além de considerar as políticas pública que é necessário sair das gavetas dos mandatários para que a educação chegue à escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise revelou que, para investigar o cenário descrito nesse artigo, sobre as Perspectivas e Desempenho escolar da Escola São Miguel no sul do Amazonas, é primordial que se entenda o contexto no qual ela se desenvolve contemplando pais e alunos para tentar elucidar melhor as nuances apresentadas nas entrevistas com a gestora e professores com os dados de lotação, é representativo quando retrata a educação do campo.

Mediante as discussões dos dados apresentados pode-se afirmar que há um descaso com a educação do campo na escola São Miguel, principalmente em considerar ausente o PPP, e outras situações que estão na maioria das vezes, que é notório ser observado: transporte escolar, falta de espaço na escola, sala de professores, sem formação nas áreas específicas em que atuam que é ausente de variadas abordagens descontextualizada.

De maneira geral, é coerente pensar que todos tem direito a uma educação que seja capaz de produzir novos saberes independente de comunidade que residem, contudo, essa educação precisa pensar as peculiaridades de cada comunidade ou região, no caso a escola do campo, é fundamental pensar o seu potencial social, que não sejam vista como marginalizadas e menor a educação oferecida, assim é preciso valorizar os indivíduos que estão inseridos nesta instituição, somente a partir do quadro de profissionais, assumam o compromisso com a educação, todavia, que a rede municipal de educação realize com responsabilidade quanto ao funcionamento para que a escola tenha estrutura, material humano e físico. A Educação das escolas ribeirinhas sinaliza por mudanças no contexto educacional, apontando também as necessidades das práticas e das políticas públicas, voltadas para a educação, possibilitando a formação de qualidade e continuada do professor, para que ele possa acompanhar as constantes mudanças em nossas escolas ribeirinhas, instruindo os escolares na construção de sua identidade como sujeitos inseridos no mundo.

Foi esse o caminho percorrido para chegar a compreensão de educação ribeirinha do Município de Humaitá, a escola São Miguel foi a base de estudo para a compreensão de educação devido o seu acesso ser próximo da cidade, outras escolas observadas foram aquelas distante do perímetro urbano, as questões basilares nos indicam, a logística das escolas ribeirinhas de difícil acesso das margens do rio Madeira, foi notório a observação

do ambiente físico, e logístico das escolas distantes com o número reduzido de materiais pedagógico, combustível e merenda escolar, ainda são muitas as ações deficitárias do setor educacional com as escolas do campo, que apresentam um ambiente ruim a desenvoltura do processo educacional naquele lugar, para o acolhimento desses alunos de comunidades distantes, haja vista, a logística desse espaço geográfico em que estão inseridas as escolas ribeirinhas serem distanciados das escolas pólos.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Quem deforma o profissional do ensino?** Revista de Educação AEC. Brasília, out. /dez.1995.

Brandão, Carlos. **O que é educação.** 12 ed. São Paulo: Brasiliense, 1964.

CECCON, Claudius et. Al. **A Vida na escola e a escola da vida.** 15 ed. Petrópolis: Vozes: Instituto de Ação Cultural (IDAC), 1986.

DIAS-DA-SILVA, M. H.G.F. **O Professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção de algoz incompetente.** Caderno CEDES, Campinas, S P, v.19n.44p.33-45,1998.

FACHIN-TERAN, A. Fundamentos da Educação em Ciência. In. GONZAGA, A. M.; FACHIN-TERAN, A.; BARBOSA, I.S.; SEGURA, E.A.C.; AZEVEDO, R.O.M. **Temas para o Observatório da Educação na Amazônia.** Curitiba-PR: CVR, 2011.

HOLMESLAND, I. S. Qualidade e equidade no acesso ao conhecimento: **experiências de uma sociedade igualitária.** Educação, Porto Alegre, ano 26, n. 50, p.45-70,2003.

NERI, Maria Cecilia Silva; SANTOS, Maria Lúcia Guimarães. **Projeto político Pedagógico- uma prática educativa em construção.** Belém/ PA: s/ed.,2001. [S/p].

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem: práticas de mudanças.** São Paulo: Libertado, 1998.

FIRME PENNA, Tereza. **Avaliação:** Tendências e tendenciosidades. Ensaio. Ensaio: Avaliação de políticas públicas, Rio de Janeiro, VI, n. 2 já/mar, 1994.

FREIRE, Paulo: **Pedagogia da Autonomia.** Saberes necessários à prática educativa 13 ed. São Paulo: Paz e Terra , 1996.

Resolução **CNE/CP nº 2, 1º de julho de 2015.** Define as diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e curso de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União. Brasília 2 de julho de 2015.

# As perspectivas sobre o primeiro curso técnico de nível médio em enfermagem para indígenas residentes na cidade de Manaus-AM, no período de 2019-2022: relato acadêmico

Rita Mara Miranda Garcia

*Graduada em Pedagogia pela UFAM, com pós-graduação em Psicopedagogia pela UFAM, Gestão escolar pela UEA e Psicomotricidade pela Unilton Lins, e Mestra em Educação pela UNADES/PY (Universidade Del Sol)*

## RESUMO

O presente estudo teve como propósito investigar as perspectivas sobre o Primeiro Curso Técnico de Nível Médio em Enfermagem para Indígenas residentes na Cidade de Manaus-AM, no período de 2019-2022: Relatos Acadêmicos. Dessa forma, fundamentou-se na legislação do ensino vigente a época e as novas que surgiram no percurso, principalmente RESOLUÇÃO Nº6, de 20 de setembro de 2012 (Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio) e RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021, (Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica). Assenta-se também, nos autores: Cordão e Moraes (2017), Fava (2022), Fonseca (2017) e Olegário (2021). Além disso, a pesquisa tem o enfoque qualitativo, fenomenológica, isto porque descreve “as experiências vividas dos indivíduos com respeito do fenômeno de acordo com o relato dos participantes. Esta foi realizada na Escola de Formação Profissional Enf. Sanitarista Francisca Saavedra — Escola Técnica do Sistema Único de Saúde/ETSUS-AM gerenciadas pelo Centro de Educação Tecnológico do Amazonas (CETAM). Como instrumentos de pesquisa, foi utilizado o formulário de coleta de dados com questões fechadas e abertas, entrevista e observação. Nessa perspectiva, a análise baseou-se nas percepções e atitudes da equipe da Gestão Escolar, professores, alunos e colaboradores. As análises foram realizadas a partir dos pressupostos metodológicos de Sampieri (2013) com as transcrições das declarações, frases e/ou citações significativas, analisadas à luz dos referenciais teórico e legais.

**Palavras-chave:** educação indígena; técnico em enfermagem; formação profissional; ações pedagógicas e experiências educativas.





## ABSTRACT

The purpose of this article was to investigate the perspectives on the First Secondary Technical Course in Nursing for Indigenous People living in the City of Manaus-AM, in the period 2019-2022: Academic Reports. In this way, it was based on the education legislation in force at the time and the new ones that emerged along the way, mainly RESOLUTION No. 6, of September 20, 2012 (Defines National Curriculum Guidelines for Technical Professional Education of Secondary Level) and RESOLUTION CNE/CP. No. 1, of 5 January 2021, (Defines the General National Curriculum Guidelines for Vocational and Technological Education). It is also based on the authors: Cordão and Moraes (2017), Fava (2022), Fonseca (2017) and Olegário (2021). In addition, the research has a qualitative, phenomenological focus, because it describes “the lived experiences of individuals with respect to the phenomenon according to the participant reports. This was carried out at the Vocational Training School Enf. Sanitarian Francisca Saavedra — Technical School of the Unified Health System/ETSUS- AM managed by the Center for Technological Education of Amazonas (CETAM). As research instruments, the data collection form was used with closed and open questions, interview and observation. From this perspective, the analysis was based on the perceptions and attitudes of the School Management team, teachers, students and employees. The analyses were carried out based on the methodological assumptions of Sampieri (2013) with the transcriptions of significant statements, phrases and/or citations, analyzed in the light of theoretical and legal frameworks.

**Keywords:** indigenous education; nursing technician; professional training; pedagogical actions and educational experiences.

## INTRODUÇÃO

Políticas de afirmação e promoção da multiétnicidade dos Povos Indígenas tem sido um forte objetivo multissetorial e transversal para que a educação seja garantida por meio de ações públicas de modo articuladas e compartilhadas entre os diversos órgãos do Estado do Amazonas. Para o Centro de Educação Tecnológica do Amazonas - CETAM, a formação profissional do trabalhador não pode separar-se nos debates de questões como desenvolvimento socialmente justo e eco sustentável. Nesse sentido, dentre as inúmeras ações estratégicas desenvolvidas pelo CETAM, tem sido a linha de atendimento as comunidades dos povos originários assegurando a valorização e respeito a diversidade sociocultural buscando promover a igualdade e equidade social no acesso à educação de qualidade.

Muitas pesquisas sobre a educação profissional surgiram nos últimos anos, principalmente sobre políticas, formação docente, metodologias, e tantos outros temas similares, entretanto a formação profissional dos povos originários, ainda são insuficientes, principalmente, voltados a formação técnica de nível médio no eixo tecnológico da saúde. Portanto, esse estudo enquadrou-se no ineditismo e no presente tem um papel relevante no contexto da Educação do Estado do Amazonas tanto na perspectiva técnica, pedagógica e acadêmica.

Dessa maneira, se torna pertinente os questionamentos referentes as percepções e

experiências dos profissionais e alunos participantes no processo de criação, organização e desenvolvimento do PRIMEIRO CURSO TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO EM ENFERMAGEM PARA INDÍGENAS RESIDENTES NA CIDADE DE MANAUS-AM, NO PERÍODO DE 2019-2022: RELATOS ACADÊMICOS, realizado na Escola de Formação Profissional Enfermeira Sanitarista Francisca Saavedra — Escola Técnica do Sistema Único de Saúde/ETSUS-AM. Assim, atentou-se para a apreensão das percepções das pessoas envolvidas e, também, através dos documentos oficiais, extraindo deles as informações significativas para alinhamento aos conhecimentos de obras de autores nacionais e internacionais.

## **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DOS POVOS INDÍGENAS: UM BREVE RELATO**

Apresentar os referenciais apropriados a Educação Profissional e Tecnológica dos povos indígenas residentes na cidade de Manaus/AM, no século XXI é um tanto controverso. Isto porque é preciso olhar de diferentes possibilidades de abordagem, em especial na formação profissional e tecnológica e a aplicação desses pressupostos na formação dos povos originários. Tentamos fazer uma mesclagem, de como podemos aplicar tudo isso, com as devidas adaptações.

Porém, para isso, é necessário contextualizar a sociedade em que vivemos, a educação, a escola e, mais que isso, penetrar no âmago da formação do trabalhador. Tomando emprestado o discurso “o sistema de educação escolar de uma sociedade, como ocorre com a demais instituições sociais — a Igreja, a família, o Estado, as empresas, os sindicatos -, é historicamente datado e situado” (Manfredi, 2017, p. 13). O que nos leva a diversas reflexões e questionamentos, a principal delas é a seguinte: como nós educadores e as comunidades indígenas estamos lidando com esses novos tempos e arranjos sociais.

Nessa perspectiva pretendemos apresentar um breve painel socioeducacional dentro da qual surgiu o quadro teórico do primeiro curso técnico de nível médio em Enfermagem para indígenas residentes na cidade de Manaus-AM, no período de 2019-2022, na Escola de Formação Profissional Enfermeira Sanitarista Francisca Saavedra — Escola Técnica do Sistema Único de Saúde/ETSUS-AM. Inserimos alguns elementos histórico-sociais que caracterizam a nova ordem da educação.

Desde a Constituição Federal de 1988 vem sendo construído um sólido corpo nas políticas públicas de atenção aos povos indígenas. Conforme a Lei N.9.836/1999, em seu art. 19-B, “é instituído um Subsistema de Atenção à Saúde Indígena, componente do Sistema Único de Saúde — SUS, criado e definido por esta Lei, e pela Lei N. 8142, de 28 de dezembro de 1990, com o qual funciona em perfeita integração”. Com isso, torna-se imprescindível a formação profissional de pessoas que possam suprir as necessidades das comunidades indígena e não indígena.

É, portanto, no contexto dos movimentos e lutas pelos direitos à diferença étnica que se arrasta desde 1990 até hoje, que pretendemos situar o primeiro curso técnico de nível médio em Enfermagem para indígenas residentes na cidade de Manaus-AM, no período de 2019-2022, na Escola de Formação Profissional Enfermeira Sanitarista Francisca Saavedra — Escola Técnica do Sistema Único de Saúde/ETSUS-AM. Para tanto, a formação e a

capacitação dos profissionais, segundo a Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas (Brasil, 2002, p. 15), deve se constituir numa estratégia que objetiva “favorecer a apropriação, pelos povos indígenas, de conhecimentos e recursos técnicos da medicina ocidental, não de modo a substituir, mas de se somar ao acervo de terapias e outras práticas culturais próprias, tradicionais ou não. Lembrando que:

A inserção de indígenas nos espaços acadêmicos trouxe alguns desafios, tendo em vista as dificuldades da Universidade em dialogar com esses povos, que apresentam tradição cultural, históricos e processos sociais distintos. Essas particularidades exigem uma comunicação intercultural, a partir da compreensão da dinâmica dos saberes indígenas com os conhecimentos adquiridos na graduação. (Nascimento, Hattori e Trettel, 2020)

Essa questão é pertinente porque somente

No final do século XX a educação passou a ser considerada como um direito de todos os cidadãos brasileiros [...]. Até meados dos anos de 1970, a maior parte dos trabalhadores recebia prioritariamente apenas treinamento operacional para atividades padronizadas [...]. (Cordão e Moraes, 2017, p. 67)

Uma análise crítica da situação da educação profissional no Brasil podemos destacar que nos últimos vinte anos houve uma expansão da rede federal e apoio às redes estaduais para garantir o acesso e sucesso da demanda do ensino médio. Entretanto, manteve o referencial tradicional da escola de educação profissional desde a sua origem, um papel meramente de formar a força de trabalho, inculcando as ideologias dominante, difundindo crenças, ideias e valores compatíveis com a ordem social vigente em cada momento histórico. Lembrando ainda que a educação tem ficado atrelada ao sistema econômico capitalista. Somente nos últimos três anos surgiram propostas de grandes transformações efetiva.

Nesse sentido, percebe-se que a educação profissional e tecnológica é nova no contexto social. Assim, o curso técnico de nível médio em Enfermagem iniciado antes de 2022, obedece a normativa do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, 3ª edição, aprovado pela Resolução Nº 1, de 5 de dezembro de 2014, que:

Atualiza e define novos critérios para a composição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, disciplinando e orientando os sistemas de ensino e as instituições públicas e privadas de Educação Profissional e Tecnológica quanto à oferta de cursos técnicos de nível médio em caráter experimental, observando o disposto no art. 81 da Lei nº 9.394/96 (LDB) e nos termos do art. 19 da Resolução CNE/CEB nº 6/2012” (Brasil, 2014).

O Catálogo é organizado em treze eixos tecnológicos, que podem ser compreendidos como conjuntos organizados e sistematizados de conhecimentos, competências e habilidades de diferentes ordens (científicos, jurídicos, políticos, sociais, econômicos, organizacionais, culturais, éticos, estéticos etc.).

Assim, o currículo ou proposta pedagógica traduzida no projeto pedagógico de curso, com as práticas pedagógicas precisa levar em consideração e discutidas a partir do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos - CNCT, visto que:

O currículo ou proposta pedagógica precisam estar contextualizados histórico-socialmente e revelam concepções e valores de um determinado grupo, que está situado em um determinado lugar e em um determinado momento. (Michel, Nogueira e Gonçalves, 2020, p. 25)

Dessa forma, convém ressaltar que o currículo ou proposta pedagógica deve também observar os princípios estabelecidos na Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Isso porque a educação profissional e tecnológica nos últimos vinte (20) anos vem fortalecendo cada vez mais as ações voltadas principalmente, para:

- Articulação com o setor produtivo para a construção coerente de itinerários formativos;
- Centralidade do trabalho assumido como princípio educativo e base para a organização curricular, visando à construção de competências profissionais, em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia;
- Estímulo à adoção da pesquisa como princípio pedagógico;
- Uso da tecnologia;
- Indissociabilidade entre educação e prática social;
- Utilização de estratégias educacionais que permitam a contextualização, a flexibilização e a interdisciplinaridade, favoráveis à compreensão de significados, garantindo a indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional em todo o processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, não se pode deixar de enfatizar sobre essa reflexão profunda que a escola de formação profissional em todos os eixos deve promover uma discussão conceitual dessas novas ideias, principalmente na reinvenção que essa modalidade de educação precisa fazer, com inclusão de outras formas de ensino e de aprendizagem. Daí é importante frisar, ainda, a necessidade do replanejamento do projeto pedagógico do curso diante Covid-19, das experiências vividas no período pandêmico e os pressupostos advindos desse período.

Assim, a escola assume um papel fundamental, pois deve oferecer possibilidades para que o indivíduo participe dessa transformação, desenvolva habilidades e valores, atitudes e conhecimentos constantes, desse modo possa acumular em seu “portfólio digital” a sua história e os seus produtos de aprendizagem mais significativos, como evidências e impressões vivas da história do seu próprio projeto de vida. [...]” (Gómez, 2015, p. 18)

## **A FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM ENFERMAGEM NA AMAZÔNIA E SUA RELEVÂNCIA NO CONTEXTO SOCIAL**

Os novos paradigmas vigentes implicam numa análise epistemológica dos saberes e suas inter-relações construídos na práxis socioeducacional, assim, podem aproximar o educando da realidade concreta, entretanto, é preciso que os docentes conduzam o processo de ensino e aprendizagem a partir das ações para que os educandos tenham essa percepção e vivências, podendo desenvolver as competências exigidas no mundo do trabalho.

Também, destaca-se a necessidade das abordagens pedagógicas na perspectiva interdisciplinaridade, considerando a demanda dos povos originários, outra questão que deve ser agregada é a Pedagogia da Competência estabelecida nos documentos oficiais, em especial na legislação educacional brasileira.

A partir dos pressupostos legais do CNE/CEB, o CETAM emana as normas de funcionamento através de portarias e outros instrumentos legais. O Projeto Político Pedagógico segue a legislação vigente. O Projeto Pedagógico do Curso seguindo as normas do Catálogo Nacional de Cursos/MEC e as Diretrizes Pedagógicas do CETAM. Tem também, o Projeto de Extensão realizado em parceria com a Fundação de Vigilância Sanitária, onde os alunos realizaram atividades de vacinação, testagem e apoio nas ações de Enfermagem, especialmente no período pandêmico do Covid-19.

O primeiro curso Técnico de Nível Médio em Enfermagem para Indígenas residentes na Cidade de Manaus-AM, teve autorização de funcionamento através da Portaria N. 022/2018 - GDP/CETAM de 17/10/2018. Assinado pelo Diretor-Presidente do CETAM, amparado na Lei Delegada N.104, de 18/05/2007.

**Figura 1 – Formatura dos Alunos Indígenas.**



**Fonte: Gestão Escolar (2022)**

O referido curso foi desenvolvido sob a forma subsequente, conforme o Art. 3º da Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012. Realizado predominantemente presencial, mas devido a Pandemia da Covid-19, tiveram alguns componentes curriculares realizadas de forma remota. Conforme depoimento do Gestor Escolar, diante do Covid-19 a escola precisou adotar medidas possíveis e equilibradas que “possibilitasse proteger os direitos de aprendizagem dos alunos e atenuar os impactos da pandemia, de modo a garantir a continuidade do curso e evitar o abandono escolar dos alunos indígenas”.(Gomes, 2023)

As mudanças sociais e a revolução científica e tecnológica, bem como o processo de reorganização do trabalho demandam uma completa revisão dos currículos, tanto da Educação Básica como um todo, quanto, particularmente, da Educação Profissional, uma vez que é exigido dos trabalhadores, em doses cada vez mais crescentes, maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas.

(Brasil, 2012),

**Figura 2 - Exposição Cultura e Ciência.**



Fonte: Gestão Escolar

Reconhecer os resultados obtidos, mesmo dada a realidade da educação pública, surpreende pelos avanços e benefícios, o que tem estimulado novos projetos em prol da formação profissional na área de saúde. Toda a marcha evolutiva da escola está alinhada as políticas públicas do Estado através do CETAM. Foram matriculados na primeira turma do Curso Técnico de Enfermagem para Indígenas de Nível Médio, quarenta (40) indígenas, desses 17 alunos que abandonaram o curso.

Alunos indígenas destacam em entrevista a importância do desenvolvimento das competências socioemocionais na formação profissional. "no dia a dia, são muito importantes, nas situações que vivemos na comunidade ou no hospital, onde nós precisamos ter atitudes como resiliência, confiança e respeito, principalmente, para conseguir atender as pessoas de forma correta" (aluno 1, aluno 3 e aluno 5, 2023)

O Gestor declara em entrevista:

Estamos em um movimento forte relacionado ao quinto eixo, ou seja, o relacionado às competências socioemocionais. Nesse eixo, pensamos que envolvem aspectos como empatia, respeito, resiliência emocional, criatividade, foco, determinação, dentre outros, foram bastante abordados na formação técnica para os indígenas. Acredito que são itens que contribuem para uma formação integral humana. É uma questão que precisa ser muito dialogada, porque se supervalorizava apenas a questão técnicas, e as questões atitudinais ficavam sempre às margens (Gomes, 2023)

Embora a sociedade fale tanto em competência e o mundo do trabalho exija sempre profissional competente, é difícil escolher as ações pedagógicas que visam atender as expectativas dos alunos e auxiliar no desenvolvimento das competências profissionais. Zabala e Arnau (2014, p. 41) garantem que "os componentes das competências se centram geralmente nos campos dos saber, do ser e do saber fazer".

Merece assinalar, ainda a questão do território amazônico que apresenta peculiaridades desde sua cartografia diversificada, população diferenciada, expressa na diversidade sociocultural. Assim, a questão indígena retoma a pauta contemporânea das disputas em todos os campos, em especial no momento, pela invasão dos garimpeiros e

madeireiros, trazendo um conjunto de doenças. Tudo isso influencia significativamente o cenário da educação e do trabalho dos povos originários, conseqüentemente, na escolha das ações pedagógicas. A maioria desses alunos são oriundos de diferentes nações indígenas do Amazonas, buscando na capital melhores condições de vida.

Abrindo uma trilha de experiências docentes na educação profissional e tecnológica antes, durante e depois do período pandêmico. Evidentemente muitas transformações ocorreram. “É inquestionável que a revolução digital modificou a estrutura e a lógica da informação e comunicação” (Olegario, 2021, p. 41). Isso impactou diretamente na prática pedagógica e conseqüentemente saberes inimagináveis, oriundos dessa experiência, do ensino presencial, remoto, híbrido com tantas possibilidades e oportunidades de aprendizagem para docente e discentes.

Portanto, cabe destacar que as ações pedagógicas são de extrema importância na construção do projeto pedagógico do curso, para garantir o sucesso do processo ensino e aprendizagem. Destaca-se que cada uma dessas ações possuem objetivos específicos e podem ser aplicadas. Cabe ao professor buscar no transcurso do processo de elaboração e execução do plano de ensino, o aprimoramento permanente, de modo que as trilhas de aprendizagem sejam motivadoras ao estudante e favoreçam ao desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais.

Todas as ações pedagógicas quando implementadas tanto pela gestão escolar, como pelo professor, ganham a força e devem ser ajustadas às necessidades, observando-se “é veraz que o *modus vivendi* e a cultura nunca foram um costume estático, mas um palanque de negociação, mediado pela evolução da tecnologia, [...]” (Fava, 2022, p. 14). Tornando-se importante disponibilizar espaços-tempo de aprendizagem na efetivação da formação profissional dos indígenas, assegurando a qualidade necessária.

Na educação profissional e tecnológica deve-se considerar que a formação, P.29) do aluno ultrapassa os muros da escola, uma vez que os processos educativos se articulam com a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho, logo abrange a construção de um saber além do saber acadêmico, escolarizado. Desse modo, conforme estudos apresentados por vários autores, podemos inferir que os espaços de aprendizagem são locais onde o conhecimento é estabelecido de forma física ou virtual e que visam facilitar o processo de aprendizagem dos saberes e o desenvolvimento de competências. Encontra respaldo na “teoria histórico-cultural (ou sócio-histórica) do psiquismo, também conhecida como abordagem sociointeracionista elaborada por Vygotsky” (Rego, 2012, p. 29)

Nessa perspectiva, para que a aprendizagem ocorra, é necessário planejamento, reflexão, seleção e apropriação da informação, também de um espaço organizado. (Oliveira, Andrade, *et al.*, 2018).

**Figura 3 - Alunos indígenas utilizando adorno no ambiente escolar.**

Fonte: TV Acrítica, 2022.

No período da pandemia foi preciso identificar as novas demandas de aprendizagem relacionadas ao trabalho remoto. Desse modo, o desenvolvimento efetivo do trabalho escolar por meio de atividades não presenciais, utilizando os recursos tecnológicos e as ferramentas digitais. Segundo declaração dos professores (A, B e C, 2023) “O trabalho remoto foi desafiador para o professor e para os alunos”, principalmente preparar as aulas, materiais, vídeos, fóruns de debate, exercícios entre outras atividades em diferentes plataformas e uso de ferramentas digitais adequando-as aos alunos.

Assim, na Educação Profissional e Tecnológica “os espaços nos quais o processo de aprendizagem pode ocorrer precisam ser, intencionalmente, pensados, planejados e organizados para isso”. Dentre os diferentes espaços de aprendizagem podemos identificar na escola: biblioteca, laboratórios, sala de estudo, e outros espaços disponíveis nas organizações parceiras da escola.

Essa iniciativa permitiu, inicialmente, identificar as ações pedagógicas necessárias ao projeto pedagógico, bem como as fragilidades técnicas, pedagógicas e sociais, por esses motivos foi possível enfrentar os desafios da pandemia ajudando os alunos e professores a dotarem medidas emergenciais esatisfatórias. Assim, observando que “um trabalho mais fortemente colaborativo parece ser a única saída possível e pode se concretizar por meio de iniciativas que envolvem a pactuação [...]” (Aguiar, 2021, p. 70-71)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Valendo-me dos questionamentos e objetivos previstos acerca do primeiro curso técnico de nível médio em enfermagem para indígenas residentes na cidade de Manaus-AM, no período de 2019-2022: relatos acadêmicos, e sobre o seu percurso metodológico, consideramos importante pontuar alguns pontos que achamos relevante nesse relato.

Constatou-se que a pergunta central da pesquisa “Quais são as perspectivas da gestão escolar, dos docentes e dos discentes sobre o primeiro curso técnico de nível médio em Enfermagem para indígenas residentes na cidade de Manaus-AM, no período de 2019-2022 na Escola de Formação Profissional Enf. Sanitarista Francisca Saavedra – Escola



Técnica do Sistema Único de Saúde/ETSUS-AM?” permitiu uma incursão por diferentes vieses do curso através do diálogo e observação, mas também, analisando-se a prática das ações da Gestão Escolar, professores e alunos, principalmente em suas falas, percebendo-se que estão permeadas por elementos característicos do modelo propostos na Educação prevista na legislação vigente, bem como sua mesclagem com o contexto;

A formação profissional de indígenas não pode ser tratada como algo que precisa ser incorporada nos projetos pedagógicos de uma forma unificada, sem que levem em consideração as especificidades da demanda e das comunidades a que pertencem.

Finalmente destacamos como de grande relevância, o cenário da Escola de Formação Profissional Enfermeira Sanitarista Francisca Saavedra – Escola Técnica 80 do Sistema Único de Saúde/ETSUS-AM, reconhece-se em movimento de renovação do modelo de educação e de suas ações. Entretanto, requer vencer alguns desafios, em especial formação de todos os profissionais para trabalhar com uma educação baseada nos pilares teórico-tecnológico onde contemple: gestão, professor/aluno e o processo de formação do trabalhador/indivíduo digital.

Refletindo sobre esse estudo, percebemos que a inclusão das tecnologias digitais no ambiente escolar, em especial, na sala de aula, permitiu a todos os envolvidos, sentir a necessidade premente da aplicação da metodologia inovativas, com uso das TDICs que estão cada vez mais presentes em nossa vida. Percebemos também, que o mundo do trabalho está cada vez mais complexo, incerto, volátil.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. **Educação pós-covid-19: novos desafios para o Brasil**. São Paulo: Geração Editorial, 2021.

BRASIL, C. N. D. E. D. E. B. **Parecer CNE/CEB Nº 13/2012** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, Brasília -DF, maio 2012.

BRASIL, M. D. E. C. N. D. E. C. D. E. B. **Resolução CNE/CP N. 1**, de 05 de janeiro de 2021 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: [s.n.], 2021

BRASIL, C. N. D. E. **Resolução CNE/CEB nº 6** - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, setembro 2012.

BRASIL, C. N. D. E. —. **C. Parecer CNE/CP nº 17/2020**, aprovado em 10 de novembro de 2020, Brasília-DF.

BRASIL, **C. N. D. C. T. 3. E., 5 dezembro 2014**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&ali=77451-cnct-3a-edicao-pdf1&category\\_slug=novembro2017pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&ali=77451-cnct-3a-edicao-pdf1&category_slug=novembro2017pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 01 maio 2023.

BRASIL, **C. N. D. E. Resolução Nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. [S.l.]. 2012.

BRASIL, F. N. D. S. **Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas**. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2002

CORDÃO, F. A.; MORAES, F. D. **Educação profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas**. São Paulo: Senac, 2017

FAVA, R. **Currículo 30-60-10: a era do indivíduo nexialista**. Maringá-PR: Viseu, 2022.

GOMES, Salatiel da Rocha. **Entrevista concedida a pesquisadora Prof. Rita Mara Garcia, sobre o primeiro curso técnico de nível médio em enfermagem para indígenas residentes na cidade de Manaus-AM, no período de 2019-2022**, realizada em Manaus, 20 de maio de 2023.

GÓMEZ, Á. I. P. **Educação na era digital: a escola educativa** [recurso eletrônico]. Tradução de Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

MICHEL, C. B.; NOGUEIRA, G. M.; GONÇALVES, S. D. R. V. **Práticas educativas em espaços escolares e não-escolares: compartilhando experiências**. 1 ed. ed. Curitiba: Appris, 2020.

NASCIMENTO, V. F. D.; HATTORI, T. Y.; TRETTEL, A. C. P. T. **Desafios na formação de enfermeiros indígenas em Mato Grosso, Brasil**. **SciELO**: Ciência & Saúde Coletiva, São Paulo, 25 janeiro 2020. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/csc/a/68cFRTV7xXykwwpTwf4pK3N/?format=html&lang=pt>>.

OLEGARIO, D. **Educação pós-pandemia: a revolução tecnológica e inovadora no processo da aprendizagem após o coronavírus**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

OLIVEIRA, E. S. *et al.* ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DISCUSSÃO E CARACTERIZAÇÃO. EPT em Revista, 2018. Disponível em: . Acesso em: 16 maio 2023.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva historico-cultural da educação**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. – (Educação e conhecimento)

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia de pesquisa**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

ZABALA, A. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Penso, 2014.

ZUIN, A. L. A.; MIGUEL, V. V. R. **A Amazônia e os povos indígenas**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2011.

# Análise da estrutura curricular dos cursos de licenciatura em química nas instituições públicas de ensino superior em Teresina-PI

## *Analysis of the curricular structure of chemistry degree courses at public higher education institutions in Teresina-PI*

**Francisco Moisés Sousa Batista**

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI – Discente-Curso de Licenciatura em Química*

<http://lattes.cnpq.br/179743095498197>

**André Luís Castro de Sales**

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI – Docente-Curso de Licenciatura em Química*

<http://lattes.cnpq.br/4080324415932157>

**Maria Gardênia Sousa Batista**

*Universidade Estadual do Piauí - UESPI – Docente-Curso de Licenciatura em Biologia*

<http://lattes.cnpq.br/118410980618896>

### RESUMO

O trabalho apresenta uma análise dos Projetos Pedagógicos – PPCs, das abordagens curriculares dos cursos de Licenciatura em Química em IES na Cidade de Teresina, Piauí, servindo de subsídio para a tomada de decisões relacionadas a estrutura curricular. Os resultados apontam que os PPCs destas IES, possuem como propósito a formação de professores que conheçam o processo de ensino e aprendizagem e desenvolvam um trabalho crítico-reflexivo durante sua jornada acadêmica e profissional. Observou-se que a maior parte delas tende a manter atualizados os seus PPCs, sendo que os anos de publicação deles, na maioria dos casos, eram relativamente recentes e disponibilizados no site da IES.

**Palavras-chave:** Formação Inicial de professores; projeto político pedagógico; ensino superior.



## ABSTRACT

The work presents an analysis of Pedagogical Projects – PPCs, of the curricular approaches of Chemistry Degree courses at HEIs in the City of Teresina, Piauí, serving as a basis for making decisions related to the curricular structure. The results indicate that the PPCs of these HEIs aim to train teachers who know the teaching and learning process and develop critical-reflective work during their academic and professional journey. It was observed that most of them tend to keep their PPCs updated, with the years of their publication, in most cases, being relatively recent and available on the IES website.

**Keywords:** initial teacher training; pedagogical political project; university education.

## INTRODUÇÃO

Os cursos de Licenciatura surgiram no Brasil na década de 30 do século XX, a partir da necessidade de formação de profissionais docentes que contribuíssem, através da formação de pessoas qualificadas, com a industrialização do país. Entretanto, apenas com a Lei de Diretrizes e Bases nº 5540 de 1968 a questão da formação de professores para a educação no Brasil foi tratada e houve orientação para o estabelecimento de política nacional e regional definida pelo Conselho Federal de Educação e Comissões de Ensino (LDB, 1968). Em seguida, a Lei nº 5692 de 1971 fixou as Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, prevendo a formação de profissionais da educação levando-se em conta as diferenças culturais de cada região do país. O curso de magistério, em nível de 2º grau, formava docentes para atuar da 1ª a 4ª série do 1º grau. Foram criados dois tipos de Licenciatura: a de curta duração, que formava docente para lecionar no 1º grau, e a plena, com habilitações específicas, que formava docentes para lecionar em todo 1º e 2º grau (LDB, 1971). Apesar disso, em suas disposições transitórias, esta lei permitia que as funções do magistério fossem exercidas por leigos, com complementação de estudos ou treinamento em serviço. A LDB de 20 de dezembro de 1996 trata dos profissionais da educação no título VI, artigos 61 a 67, estabelecendo que os docentes para a educação básica sejam formados em nível superior em curso de Licenciatura plena, com exceção dos docentes para a educação infantil e as quatro primeiras séries do ensino fundamental, que podem ser formados em nível de ensino médio na modalidade “Normal”. Esta abertura, a princípio, deveria durar até o ano de 2007. Desta data em diante só seriam admitidos professores para a educação básica habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (para aqueles que já têm estabilidade na função ou cargo de professor) (LDB, 1996)

Este modelo, onde os conteúdos básicos da área de Química eram priorizados e trabalhados de maneira isolada das disciplinas pedagógicas, mostrou-se equivocado formando profissionais despreparados para exercer a prática docente e enfrentar a realidade das escolas. Há, portanto, uma necessidade de adaptar os cursos de licenciaturas às exigências educacionais do país, criar oportunidades para o exercício de práticas pedagógicas desde o início do curso, contribuindo de modo mais efetivo para formação de professores competentes e capazes de lidar com os problemas de sala de aula, e que possam modificar a realidade em que vivem. As reformas propostas pelo MEC, de acordo com o documento

do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior Resolução CNS/CES Nº 08 de 11 de março de 2002, que Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura em Química, integrantes do Parecer 1.303/2001, orientam a elaboração de uma nova proposta pedagógica para os Cursos de Licenciaturas que poderão ter melhores desempenhos, tanto no direcionamento do profissional ao mercado de trabalho, quanto na formação geral mais sólida e adaptada ao exercício da profissão de professor. As mudanças servem para adequar o curso visando atender às expectativas da sociedade bem como se adaptar à realidade sociocultural.

O debate sobre o ensino de química no Brasil, têm apontado que para uma formação inicial eficiente e qualificada, os cursos de formação devem estruturar seus currículos, incorporando a ideia de formar professores reflexivos e pesquisadores, a partir de reflexões e ações que articulem teoria-prática (Passos e Santos, 2008).

A formação docente, segundo (KRUGER *et al.*, 2005), está fundamentada na racionalidade técnica, tendo os cursos de licenciatura ao longo dos tempos, acentuado seu caráter teórico-prático. Schnetzler (2002), chama atenção para a necessidade dos cursos de formação discutirem sobre a perspectiva do desenvolvimento científico, fortalecendo a necessidade da investigação sobre concepções de professores em processo de formação (LOPES *et al.*, 2006).

No Brasil, o ensino de química é geralmente considerado difícil, menos popular e grande parte de seus conceitos clássicos são abstratos para a maioria dos estudantes do ensino médio (CASTRO *et al.*, 2022). Segundo Maceno (2013), o conhecimento de química é fundamental para promover o desenvolvimento tecnológico sustentável na sociedade em que vivemos, portanto, torna-se estratégico garantir a qualidade na formação dos professores de química.

Tardif (2014) evidencia que no exercício da docência, assim como em qualquer profissão, o tempo é um fator importante para edificação e compreensão dos saberes docentes, ou seja, a dominação dos saberes profissionais para a realização do trabalho. Assim, os saberes docentes são temporais, e adquiridos pelos processos de aprendizagem e de socialização e esses cruzam tanto sua história de vida quanto sua carreira, na qual estão presentes dimensões identitárias.

O currículo de um curso é o conjunto de atividades, de experiências, de situações de ensino-aprendizagem, vivenciadas pelo aluno durante sua formação. É o currículo que assegura a formação para uma competente atuação profissional, assim as atividades desenvolvidas devem articular harmoniosamente as dimensões: humana, técnica, político-social e ética. Antunes (2011), destaca que cada história de vida não é um percurso linear, e se constrói de forma estruturada e por ciclos. O processo de formação de um indivíduo é complexo, por ser atravessado por diferentes variáveis contidas nas dimensões culturais e sociais que este pertence e se identifica.

É importante ressaltar que as instituições de ensino são responsáveis e são autônomas para decidir e executar o seu currículo, de acordo com normas e procedimentos de cada uma delas, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em seu artigo 10:

A seleção e o ordenamento dos conteúdos com diferentes âmbitos do conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objetos de ensino dos futuros professores (BRASIL, 2002, p. 5).

A autonomia das instituições de ensino, sejam elas de formação de licenciados ou de bacharéis, instituída nas diretrizes, inclui a definição do nome do curso, os programas, as disciplinas e os conteúdos a serem ofertados. As diretrizes curriculares para a formação de professores, define em seu Artigo 1º a constituição das licenciaturas que formarão os futuros professores no país:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimentos de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2002, p 1)

Todavia, consideramos que não é apenas responsabilidade dos cursos garantir que o conhecimento acadêmico seja perpetuado nas escolas após a formação dos professores, uma vez que a formação é um processo contínuo, que não tem um início em cursos de graduação, basicamente nas licenciaturas, e muito menos um fim (NADIR, 2002, p.45). Reforçamos esta característica de continuidade do processo formativo de um professor, pois se ele busca se definir como um intelectual transformador, ou um professor pesquisador, deve sempre estar em busca de conhecimentos e resoluções para as dúvidas e incertezas da carreira docente.

Ao propor uma análise das abordagens curriculares dos cursos de Licenciatura em Química nas IES na Cidade de Teresina, Piauí, esta pesquisa constituiu per se um estudo exploratório, que corresponde a um rol de investigação que pode ser tão novo ou tão vago que o pesquisador necessita realizar um levantamento inicial a fim de saber algo sobre o problema (COOPER e SCHINDLER, 2003). Neste sentido, é notória a escassez de pesquisas no Brasil com o objetivo de construir mapas detalhados ou radiografias minuciosas dos cursos de graduação em (quase) todos os campos do saber. Assim, o presente trabalho pode servir de subsídio para a tomada de decisões relacionadas à seleção de cursos em Licenciatura em Química na Cidade de Teresina -PI, observando-se a estrutura curricular.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho foi desenvolvido a partir das discussões de Creswell (2014) sobre pesquisa qualitativa, que a conceitua como uma pesquisa baseada em pressupostos que abordam significados que indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano, incluindo a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema visando contribuir para a literatura ou propor um chamado à mudança (CRESWELL, 2014, p. 49).

Dentro do contexto da nossa pesquisa, buscou-se compreender de forma detalhada a estrutura curricular dos Cursos de Química das instituições de ensino superior em Teresina, Piauí, que objetivam a formação de professores.

Para isso, utilizou-se os referenciais teóricos relativos à análise documental, pois segundo Cellard (2012), este tipo de análise permite relacionar o tempo cronológico e o período atual da sociedade, o que é pertinente à presente pesquisa, pois intencionou-se analisar os conceitos e conhecimentos atualmente difundidos sobre o ensino de Química e a formação de professor e relacioná-los aos atuais conhecimentos científicos (conhecimento de referência - Saber Sábio).

A coleta de dados foi baseada nos documentos dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de cursos no nível de graduação em licenciatura em Química de instituições de ensino superior (IES) públicas em Teresina (PI), entre universidades e institutos de educação da esfera federal e as universidades das esferas estaduais. Segundo o MEC (2001), a licenciatura prepara o estudante para dar aula como professor na educação básica e, nos cursos de licenciatura em Química, especialmente, os graduandos estão em processo de profissionalização para atuarem como docentes do ensino fundamental e médio. A análise dos PPCs desses cursos objetiva a observação da proposta dos mesmos relacionada à formação de professores de Química.

Para obtermos os resultados desta pesquisa, analisamos os projetos pedagógicos de curso - PPCs de três (03) IES de Teresina.

De acordo com Flick (2009):

A amostragem na pesquisa qualitativa é antes concebida como forma de estabelecer um conjunto de casos, materiais ou eventos deliberadamente selecionados para se construir um corpus de exemplos empíricos com vistas a estudar o fenômeno de interesse da forma mais instrutiva. Sendo assim, a maioria das sugestões para a amostragem qualitativa gira em torno dos conceitos de propósito ou intervenção (FLICK, 2009, p. 6).

Diante da leitura dos PPCs e da análise dos dados buscou-se contrapor os diferentes documentos para conhecer a diversidade de formas nas abordagens dos conteúdos em Química. Visando relacionar e identificar essas variações com características das instituições, por exemplo, se há alguma correlação entre a estrutura curricular e respectiva carga horária, bem como o perfil do egresso de cada Instituição de Ensino Superior.

Na última etapa do método da análise de conteúdo, ou seja, a fase de análise propriamente dita, a observação das nuvens foi associada à reflexão e a intuição, para estabelecer relações com a realidade e aprofundar as conexões das disciplinas ofertadas em cada bloco por IES. Utilizou-se o software aplicativo @Tagul (<https://wordart.com/dashboard>) para a construção de Nuvens de Palavras.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste trabalho foram analisados os Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPCs, das 03 instituições públicas, que ofertam cursos de Licenciatura em Química em Teresina – Pi. Os Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPCs, tem por objetivo definir os rumos para as ações do curso, metas, diretrizes, prioridades que vão orientar a formação de um perfil de egresso para uma dada instituição.

“[...] é o documento orientador de um curso que traduz as políticas acadêmicas institucionais, com base nas DCN” (BRASIL, 2012, p. 32), a serem desenvolvidas por um currículo que “[...] se refere a uma realidade histórica, cultural e socialmente determinada, e se reflete em procedimentos didáticos, administrativos que condicionam sua prática e teorização” (JESUS, 2008, p. 2640).

Observou-se que a maior parte delas tende a manter atualizados os seus PPCs, sendo que os anos de publicação deles, na maioria dos casos, eram relativamente recentes e disponibilizados no site da IES.

A UFPI, Universidade Federal do Piauí, é uma instituição de ensino superior, pesquisa e extensão. Desenvolve estudos em todos os ramos do saber com divulgação da sua produção científica, técnica e cultural, em eventos científicos locais e nacionais.

O curso de Licenciatura em Ciências da Universidade Federal do Piauí teve início em 1971. Com a Resolução No 30/74, que instituiu as habilitações, os profissionais de Licenciatura em Ciências saíam aptos a ministrar aulas de Ciências do ensino fundamental e conforme a habilitação escolhida; Matemática, Física, Biologia ou Química no ensino médio. A Licenciatura em Ciências com habilitação em Química oferecia uma formação básica bem diversificada em Ciências incluindo Matemática, Física, Biologia e Química de pouca profundidade. Em 1993 foi feita uma proposta que, para substituir a Licenciatura Plena em Ciências/Habilitação em Química pelos cursos de Graduação em Química: Modalidade Licenciatura Plena e Bacharelado com 8 Atribuições Tecnológicas, com o fim de atender em nossa comunidade, tanto aqueles que aspiram tornarem-se profissionais do ensino de Química, quanto aqueles que aspiram ser um profissional destinado a atuar nas indústrias ocupando-se do estudo, planejamento, desenvolvimento, fabricação, análise química e controle de qualidade de bens de consumo. O primeiro vestibular para esta nova proposta aconteceu em 1994 (UFPI, 2006).

Segundo a UFPI (2006), o Curso de Licenciatura Plena em Química da UFPI, tem como diretriz o processo de integração gradual e contínua de conhecimentos gerais e específicos, promovendo uma vinculação entre estes, de forma contextualizada ao cotidiano, estimulando o estudante a buscar o conhecimento “por si próprio”, seja pesquisando em livros e/ou periódicos especializados ou através da mídia ou participando de projetos de iniciação científica de ensino, pesquisa ou extensão, grupos de trabalho, congressos, seminários e encontros científicos, realizando estágios, dentre outros, mas também através de atividades pedagógicas centradas no professor com aulas expositivas no desenvolvimento parcial dos conteúdos, sempre que esta for a forma mais apropriada.

A proposta pedagógica, “[...] é o documento orientador de um curso que traduz as políticas acadêmicas institucionais, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais” (BRASIL, 2012, p. 32), a serem desenvolvidas por um currículo que “[...] se refere a uma realidade histórica, cultural e socialmente determinada, e se reflete em procedimentos didáticos, administrativos que condicionam sua prática e teorização” (JESUS, 2008, p. 2640).

Para habilitar o Licenciado ao exercício profissional com eficiência, participação ativa, consciência crítica do contexto socioeconômico-cultural visando pleno êxito de sua realização pessoal, o Curso tem a duração Ideal de 4 anos e meio e máxima de 5 anos e meio, devendo estar fundamentado tanto na dimensão Profissional quanto na dimensão



sociopolítica, perfazendo uma carga horária total de 3.170 h.

O licenciado em Química na UFPI, é formado para exercer a sua profissão com espírito dinâmico e criativo, na busca de novas alternativas educacionais, enfrentando como desafio as dificuldades do magistério. Na sua formação ele é levado a conhecer criticamente os problemas educacionais brasileiros, identificar no contexto da realidade escolar os fatores determinantes no processo educativo, tais como o contexto socioeconômico, política educacional, administração escolar e fatores específicos do processo de ensino-aprendizagem de Química, assumindo conscientemente as tarefas educativas, cumprindo o papel social de desempenhar outras atividades na sociedade, para cujo sucesso uma sólida formação universitária seja importante fator (UFPI, 2006).

A Universidade Estadual do Piauí – UESPI, é uma instituição de Ensino Superior mantida pela Fundação Universidade Estadual do Piauí, pessoa jurídica de direito público. Fundada através da Lei 3.967 de 16/11/84 e credenciada pelo Conselho Estadual de Educação para a oferta de cursos de graduação e pós-graduação pelo Decreto Nº 9.844 de 08/01/1998, possui Campus Sede na cidade de Teresina (Piauí), na Rua João Cabral, nº 2110, Bairro Pirajá. A missão da UESPI é “Fomentar o ensino, pesquisa e extensão, a partir da formação de profissionais aptos a desenvolverem o setor produtivo, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico, humanitário e cultural do Piauí e região”.

O Centro de Ciências da Natureza – CCN, Campus Poeta Torquato Neto, tem contribuído de maneira significativa para transformação regional no que se refere à formação de recursos humanos qualificados para o mercado de trabalho. Os cursos de graduação ofertados nas áreas de Matemática, Física, Química e Ciências Biológicas se apresentam como um instrumento fundamental de melhoria do capital humano do estado do Piauí e demais regiões do país para atender às demandas do mercado de trabalho, especialmente à de professores específicos, haja vista o estudo realizado por uma comissão especial criada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE que produziu o relatório intitulado Escassez de professores no Ensino Médio que reforça a necessidade de professores, em especial nas áreas de Física e Química (CNE, 2007).

No ano de 1998 foi aprovado pela Resolução CONSUN 011/98 de 21-08-98, a criação dos cursos de Licenciatura Plena em Química e Licenciatura Plena em Física, na UESPI. O curso de Licenciatura Plena em Química da UESPI está organizado em 08 (oito) blocos semestrais, com um total de 3.090 horas de atividades acadêmicas e, deve ser integralizado em no mínimo 04(quatro) anos e no máximo 07 (sete) anos.

De acordo com o PPC, do curso de Licenciatura Plena em Química da UESPI (2015), ele está fundamentado no referencial que considera a formação de professores como um constante aprofundamento e compreensão da Prática Educativa, pela análise crítica que se funde na relação teoria e prática integrada ao longo do curso, numa dimensão da reflexão-ação-reflexão presente em todos os componentes curriculares e, principalmente na Pesquisa e Prática Educativa inserida em cada ano do curso. Esta dimensão formativa contempla o uso da pesquisa como meio de produção do conhecimento e intervenção na prática educativa, de modo a proporcionar a análise crítica da realidade educacional no contexto local, regional e nacional.

O licenciado em Química na UESPI, tem seu processo educacional descrito conforme Freire (2001) traz que:

O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, re-ver-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas que não foram percebidas antes pelo ensinante. Mas agora, ao ensinar, não como um burocrata da mente, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade – razão por que seu corpo consciente, sensível, emocionado, se abre às adivinhações dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criatividade – o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar, mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado (FREIRE, 2001, p. 259).

O egresso do Curso de Licenciatura em Química da UESPI deve ter formação generalista sem abrir mão da solidez e da abrangência em termos de conteúdos pedagógicos e dos diversos campos da Química. Deve estar preparado para atuar como educador nos níveis fundamental e médio. O formando envolvido neste curso será orientado para desenvolver a capacidade de intervenção científica e técnica em seu ambiente de trabalho, assegurando a reflexão crítica coletiva e ética sobre sua prática e da realidade educacional (UESPI, 2015).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí é uma autarquia que possui autonomia administrativa, patrimonial, financeira e didático-pedagógica, com o status de uma Instituição de Ensino voltada para a educação científico-tecnológica, direcionada às exigências e ao desenvolvimento do setor produtivo, por meio da oferta de cursos que possibilitam a capacitação de recursos humanos com formação crítica e comprometida com a transformação da sociedade.

A transformação da Escola Técnica Federal do Piauí em Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (CEFET-PI) só aconteceu em 1999. Em 2002 foram implantados os cursos de Licenciatura em Biologia, Matemática, Física e Química.

Hoje, o Campus Teresina Central oferta cursos de Licenciaturas (Matemática, Física, Química e Biologia) dentre outros.

Considerando as normas nacionais para a formação de professores aptos a atuarem na Educação Básica, a distribuição da Carga Horária Mínima, conforme previsto no Art. 12, Resolução CNE/CP nº 2/2015, respeitando a diversidade nacional e fazendo uso de autonomia pedagógica o IFPI define como percurso de formação inicial no Curso de Licenciatura em Química a Carga Horária Total (CHT) de 3.559 (três mil e quinhentos e cinquenta e nove) horas integrando os Núcleos e Dimensões em suas respectivas Cargas Horárias.

Os Núcleos constituem a base nacional da formação docente, será consolidada em 2.235 (dois mil duzentos trinta e cinco) horas curriculares e terá seus meios e finalidades plenamente alcançados através de um modelo de gestão que assegure a avaliação processual da formação, em nível de projeto de curso, em nível de aprendizagem dos alunos e em nível de institucionalização das licenciaturas do IFPI, especialmente quanto à formação de professores de Ciências e Química para a Educação Básica (IFPI, 2016).

Segundo o PPC do IFPI (2016), o discente em Licenciatura em Química, sairá apto a ter consciência da importância social da profissão como possibilidade de desenvolvimento social e coletivo, ter capacidade de disseminar e difundir e/ou utilizar o conhecimento relevante para a comunidade, atuar no magistério, em nível de Ensino Fundamental e Médio, de acordo com a legislação específica, utilizando metodologia de ensino variada, contribuir para o desenvolvimento intelectual dos estudantes e para despertar o interesse científico em adolescentes, bem como organizar e usar laboratórios de Química, além de escrever e analisar criticamente livros didáticos e paradidáticos e indicar bibliografia para o Ensino de Química, visando analisar e elaborar programas para esses níveis de ensino, exercer a sua profissão com espírito dinâmico, criativo, na busca de novas alternativas educacionais, enfrentando como desafio as dificuldades do magistério, conhecer criticamente os problemas educacionais brasileiros, Identificar no contexto da realidade escolar os fatores determinantes no processo educativo, tais como o contexto socioeconômico, política educacional, administração escolar e fatores específicos do processo de ensino-aprendizagem de Química, assumir conscientemente a tarefa educativa, cumprindo o papel social de preparar os alunos para o exercício consciente da cidadania e desempenhar outras atividades na sociedade, para cujo sucesso uma sólida formação universitária seja importante fator.

Observa-se que o currículo é “um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe regras, normas e uma ordem que são determinantes” (SACRISTÁN, 2013, p. 20). Porém, vale ressaltar que o sucesso de determinado plano curricular deve levar em consideração primordial a figura do professor, pois, este profissional age estabelecendo relações entre os objetivos alcançados em sala de aula e o plano criado pela instituição (SACRISTÁN, 2013; KRASILCHIK, 2019). Apesar de sua importância, é necessário frisar que a responsabilidade pelo sucesso de determinado currículo não é única do professor e depende de uma série de fatores que iniciam nas políticas educacionais propostas e se estendem até as condições de trabalho do docente (GATTI, 2010).

Em relação aos conteúdos quantitativos sobre as cargas horárias nos Cursos de Licenciatura em Química das Instituições de Ensino Superior (IES) de Teresina PI, através do levantamento e análise dos documentos dos Projetos Político que constituem os supracitados cursos - (PPCs), pode-se observar que, segundo as informações apresentadas na Tabela 1, destacamos como ponto positivo a proximidade da carga horária total dos cursos de Licenciatura em Química entre as IES, caracterizando a obediência às orientações previstas na legislação pertinente, porém, manifestando suas autonomias nas elaborações e implantações de seus currículos.

**RESUMO QUANTITATIVO DE CARGA HORÁRIA NAS IES**  
Tabela 1 – Distribuição de CH nas IES

IES	NÚCLEO DE FORMAÇÃO BÁSICA	NÚCLEO DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA	NÚCLEO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PRÁTICA DE ENSINO	NÚCLEO DE ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS	TOTAL HORAS
UFPI	480	1.995	495	200	3.170
UESPI	660	1.410	820	200	3.090
IFPI	960	1.275	1.000	324	3.559

Fonte: Autor, 2023

O Projeto Pedagógico do Curso é um instrumento segundo Veiga (1998), criado de forma totalmente democrática sendo fruto de intensas discussões e um processo de reflexão dos diversos agentes responsáveis pela sua criação e aplicação que visa organizar o trabalho pedagógico dentro e fora de sala de aula na expectativa de sobrepujar possíveis conflitos gerados por problemáticas existentes.

A seguir serão apresentadas as nuvens de palavras que demonstram a construção de categorias empíricas referentes aos dados obtidos através das análises referentes as disciplinas ofertadas em cada bloco nas IES pesquisadas. As nuvens de palavras são, representações gráfico-visual que mostram o grau de frequência das palavras em um texto. Quanto mais a palavra é utilizada, mais chamativa é a representação dessa palavra no gráfico. As palavras aparecem em fontes de vários tamanhos e em diferentes cores, indicando o que é mais relevante e o que é menos relevante no contexto (VILETA *et al.*, 2020).

**Figura 1 – Disciplinas do Bloco I do Curso de Licenciatura em Química nas IES.**



Fonte: os autores

Observa-se na Figura 1, que em relação ao bloco I, ofertado nas IES em estudo, que a disciplina Química Geral I, é comum entre elas. O princípio básico da química pertence ao perceber, saber, descrever e interpretar as transformações químicas da matéria. Assim, a partir do momento em que o ensino trata de conceitos variados, a ciência pode se tornar mais complexa de ser compreendida, levando ao comprometimento do aprendizado do estudante (MALDANER, 2006).

A Ciência/Química têm suas especificidades, ou seja, sua maneira de atuação, observação e interpretação dos fenômenos, sua linguagem. A Química peculiarmente:

[...] É uma ciência da natureza, ciência criada e recriada pelo homem, localiza-se nas regionalidades do saber especializado, identificada como região das ciências empírico-analíticas. Por isso é que não se pode ficar apenas nas abordagens generalizadas, havendo a necessidade de se refletir sobre esta ciência (SCHNELTZER; SILVA, 2001, p. 2).

**Figuras 2 e 3 – Disciplinas do Bloco III e IV do Curso de Lic. em Química nas IES.**



Fonte: os autores

Sendo assim, faz-se necessário as disciplinas da área Educação como, Profissionalização Docente e Sociologia da Educação no curso de licenciatura em Química afim de que seja pautado pelas demandas que emergem do cotidiano da sala de aula da educação básica; e que os futuros professores de Química possam entender a importância destes componentes curriculares para sua formação, assim, nas instituições em análise elas tem suas ofertas nos blocos iniciais, conforme Figura 2 e 3.

Figura 4, 5, 6 e 7 – Disciplinas do Bloco IV, V, VI e VII do Curso de Lic. em Química nas IES.



Fonte: os autores

A partir da observação das disciplinas dos blocos IV, V, VI e VII, percebe-se que há uma maior integração entre disciplinas de profissionalização docente e de específicas ao conhecimento da Química, demonstrando que as IES em estudo, valorizam o verdadeiro sentido para se estudar e ensinar química e, buscam, uma proposta metodológica contextualizada, visando o ensino de química como uma oportunidade de desenvolver discussões sobre o tema de modo embasado, pois a química é uma disciplina muito importante a ser estudada, ela apresenta uma grande gama de conhecimentos que poderão contribuir para a compreensão de vastos fenômenos que ocorrem no cotidiano, além de contribuir no desenvolvimento do senso crítico do aluno, no que diz respeito às questões que envolvem a ciência e os fenômenos químicos (MARCONDES, 2008).

Figura 8 – Disciplinas do Bloco VIII do Curso de Licenciatura em Química nas IES.



Fonte: os autores

Segundo Maia *et al.* (2011):

... os cursos de formação inicial têm um papel importante: o de desenvolver com os futuros professores uma atitude vigilante e questionadora, que os levem a tomar decisões sobre o que fazer nas situações de ensino, marcadas pela urgência e pela incerteza.

Conforme observa-se na Figura 8, os cursos pesquisados oferecem disciplinas que visam assimilar conhecimentos e reconhecer a Química como uma realidade cotidiana, através de Práticas Educativas, Estágios e Atividades Acadêmicas e Culturais além do Trabalho de Conclusão de Curso nos blocos finais (8 e 9), vale ressaltar que só a UFPI, oferta nove blocos sendo este apenas Estágio IV e TCC II.

Conforme cita Neri (2022), entender o PPC representa compreender todo o processo ideológico que baseia esse documento e como o curso se relaciona com as expectativas buscadas para além do ensino superior.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Narrar o vivido, refletir e se enxergar nesse percurso facilitou a construção desta análise.*

*(Francisco Moisés)*

A formação inicial de professores é um tema com diversas problemáticas incluindo o currículo adotado pelas Instituições de Ensino Superior. Atualmente, as diretrizes que regem o curso estão dispostas em documentos conhecidos como Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Os resultados apontam que os PPCs da IES públicas da cidade de Teresina Piauí, que dispõem do Curso de Licenciatura em Química, possuem como propósito a formação de professores que conheçam o processo de ensino e aprendizagem e desenvolvam um trabalho crítico-reflexivo durante sua jornada acadêmica e profissional. Além disso, os objetivos dos PPCs estimulam a pesquisa na área da educação exigindo de seus discentes o desenvolvimento de um caráter pesquisador sobre a prática docente. Conclui-se que, as IES pesquisadas, possui o seu foco na formação e valorização de uma identidade docente, fornecendo meios pelos quais os estudantes possam agregar valores dentro dos espaços educacionais, buscando a valorização do docente na área de Química.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, K. C. V.; GLAT, R. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: os cursos de Pedagogia em foco. In: PLETSCHE, Márcia Denise e DAMASCENO, Allan (Org). Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico. Rio de Janeiro: Editora UFRRJ, 2011.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases – LDB, nº 5692 de 1971. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>. Acesso em 23 junho 2020.

BRASIL, Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Semtec. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/Semtec, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> Acesso em 28 julho 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. RESOLUÇÃO CNE/CES 8, DE 11 DE MARÇO DE 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_02.pdf) Acesso em: 10 maio de 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância. Brasília, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/avaliacao-in-loco/instrumentos-de-avaliacao> Acesso em: 29 maio de 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases – LDB, nº 5540 de 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 17 junho de 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 05 mar. 2021.

Camila Greff Passos (PG), Flávia Maria Teixeira dos Santos (PQ). XIV Encontro Nacional de Ensino de Química (XIV ENEQ), Formação Docente no Curso de Licenciatura em Química da UFRGS: estratégias e perspectivas.

CELLARD, A.. A análise documental: A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. In J. Poupart. Vozes, 2012. p. 295-316.

COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. Métodos de pesquisa em Administração. 7 ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

CRESWELL, J. W. Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre, RS: Penso, 2014.

Decreto nº 83.650 de 28 de junho de 1979. Concede Reconhecimento do Curso de Ciências. Habilitação em Química. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-83650-28-junho-1979-433423-norma-pe.html> Acesso em: 28 jun. 2021.

DELORS, J. Organização do Trabalho Pedagógico - Pensadores da Educação. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=337> Acesso em: 16 jun. 2021.

FLICK, U. Desenho da pesquisa qualitativa. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. Estudos Avançados, Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.

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

INSTITUTO FEDERAL DO PIAUÍ. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química. Teresina, 2016. Disponível em: <https://www.ifpi.edu.br/cursos/documentos-dos-cursos/ppc/ppc-qui.pdf> Acesso em: 23 março 2020.

JESUS, Adriana Regina de. Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2008, Curitiba. Anais... Curitiba: PUCPR, 2008.

KRASILCHIK, M. Práticas de ensino de Biologia. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EdUSP), 2019.

KRUGER, V.; LOGUERCIO, R.Q.; DAMIANI, M.F.; GIL, R.L.; DEL PINO, J.C.; Considerações sobre o desenvolvimento do novo currículo do curso de licenciatura em Química da UFPEL. V

ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. Baurú. Anais... Baurú, 2005.

LOPES, C.V.M.; DEL PINO. J.C.; SOUZA. D.O.; GUILARDI. V.G.; Ciências naturais e química: o que pensa o professor? In: *Education Química*, v.17, n.1. 2006. p. 67-76.

MACENO, Nicole Glock; GUIMARÃES, Orliney Maciel. A inovação na área de Educação Química. In: *Química Nova na escola*, v. 1, 2013. p. 48.

MAIA, Juliana de Oliveira; SÁ, Luciana Passos; MASSENA, Elisa Prestes; WARTHA, Edson José. O Livro Didático de Química nas Concepções de Professores do Ensino Médio da Região Sul da Bahia. *Química Nova na Escola*, v. 33, n. 2, mai. 2011.

MALDANER, O. A. A formação inicial e continuada de professores de química. *Professores/pesquisadores*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

MARCONDES, M. E. R. Proposições Metodológicas para o Ensino de Química: oficinas temáticas para a aprendizagem da ciência e o desenvolvimento da cidadania. Em *Extensão*, v.7, p. 67-77, 2008.

MEC-CNE/CP, Parecer nº 1.303 de 06 de novembro de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1303.pdf> Acesso em: 28 março 2020.

NARDI, R. Ensino de ciências e matemática I: temas sobre formação de professores. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

Resolução CNE/CES 1/2007. Diário Oficial da União, Brasília, 8 de junho de 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf) Acesso em: 24 março 2020.

SACRISTÁN, J. G. Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCHNETZLER, R. P. SILVA, R. M. G. Bases epistemológicas e enfoques didáticos implicados na formação do educador. In: *Reunião Anual da ANPED*, 24., 2001, Caxambú. Anais... Caxambu: ANPED, 2001.

SCHNETZLER, R.P.; A pesquisa em ensino de química no Brasil: conquistas e perspectivas. *Química Nova*, v.25, p. 14-24, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química. Teresina, 2015. Disponível em: <https://www.ifpi.edu.br/cursos/documentos-dos-cursos/ppc/ppc-qui-pic.pdf> Acesso em: 24 abril 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química. Teresina, 2006. Disponível em: <https://sigaa.ufpi.br> Acesso em: 22 maio 2020.

VEIGA, I. P. da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. Campinas: Papirus, 1998.

VILELA, R. B., RIBEIRO, A., e BATISTA, N. A. (2020). Nuvem de palavras como ferramenta de análise de conteúdo: Uma aplicação aos desafios do mestrado profissional em ensino na saúde. Disponível em: <https://doi.org/10.29352/mill0211.03.00230> Acesso em: 22 maio 2020.



## A teoria x prática da BNCC: os desafios que inviabilizam uma educação de qualidade e a (trans) formação da sociedade

**Matheus da Silva Freire**

*Acadêmico do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário do Norte – Uninorte.*

**Davi Braga da Silva**

*Professor Orientador do Centro Universitário do Norte. Mestre em educação, especialista em: didática, formação docente, metodologia do ensino, administração escolar, supervisão e orientação. Graduado em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário do Norte.*

### RESUMO

O presente estudo pretende oportunizar uma análise a respeito da teoria x prática da Base Nacional Comum Curricular nas instituições de ensino, tendo em vista questionamentos sobre os desafios da inserção do documento normativo pautado nas 10 competências gerais, a fim de refletir sobre a sua importância para uma educação de qualidade e (trans) formação da sociedade. Para tanto, é necessário questionar o processo da aplicabilidade da BNCC, descrever os principais desafios da aplicabilidade do documento em uma escola pública e contribuir com essa aplicabilidade de forma significativa. Realiza-se, então, uma pesquisa de métodos mista, de forma que as tipologias de pesquisas adotadas contribuem para o trabalho, uma vez que há complementaridade entre a análise documental, a observação direta e o estudo de campo. Dessa forma, teremos resultados concretos alcançados por meio da observação, os dados estatísticos resultantes do estudo de campo por meio de gráficos, juntamente com a análise do documento norteador da pesquisa (BNCC). Mesmo com um amparo legal da Constituição Federal de 1988, sobre o direito à educação que enfatiza o padrão de qualidade no ensino ofertado, a referida realidade não contempla de forma igualitária a qual é proposta, ocorrendo o descaso atual. Impõe-se uma atuação efetiva por parte dos atores sociais envolvidos para o aludido cenário, visando ao pleno desenvolvimento. Portanto, utilizar a base de modo superficial (burocrático) deturpam as perspectivas de alcançar-se a qualidade da educação no país, bem como a transformação e formação da sociedade de forma eficaz.

**Palavras-chave:** BNCC; desafios; documento; educação; qualidade.

### INTRODUÇÃO

A diversidade de questionamentos acerca da escola brasileira parece não ter fim, principalmente quando se trata da efetividade dessa

*Docência no Brasil: caminhos e desafios*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.280.14



educação escolar frente às expectativas da nossa sociedade atual. A educação brasileira vive um período de instabilidades sem precedentes, por vezes, mesmo que ainda não exista intencionalidade, acaba seguindo um caminho oposto do que seria uma educação de qualidade.

Dessa forma, compreender o real papel da educação para a formação da sociedade como um todo se torna de suma importância. Sabe-se que este é um fator imprescindível para a formação do cidadão e transformação da sociedade, justamente por ser responsável pela disseminação de conhecimento e desenvolvimento das habilidades que necessitamos para a vida em comunidade.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender os fatores que levam a não utilização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de forma eficaz para o processo de ensino e aprendizagem. Para mais, a pesquisa pode contribuir para que o documento normativo seja compreendido como ferramenta solícita, ajudando na melhoria da qualidade de ensino, na capacitação e valorização dos professores, tornando-lhes capazes de enfrentar as adversidades e demandas vindouras da educação contemporânea.

Nesse contexto, o presente estudo tem por escopo a análise dos seguintes problemas: Quais fatores acarretam na ineficácia da aplicação da Base Nacional Comum Curricular nas instituições de ensino públicas? Quais os impactos da má utilização do documento normativo (Base Nacional Comum Curricular)? Como ocorre o processo de aplicabilidade da BNCC nas escolas públicas?

Com o intuito de fascinar olhares para o tema proposto, o presente artigo buscou como objetivo refletir e questionar em função das adversidades da aplicabilidade do documento por meio da realidade escolar. Além de sugerir, ao mesmo tempo, alterações relevantes que podem ser aplicadas de forma realista no ambiente educacional, trazendo assim uma proposta de melhoria para o funcionamento do ensino nas escolas.

Desse modo, teremos uma abordagem de pesquisa de caráter mista. Como técnicas de pesquisa utilizou-se a observação direta, estudo de campo e análise documental. Sendo assim, traremos descritos os resultados obtidos por meio da observação, os dados estatísticos resultantes do estudo de campo, juntamente com a análise do documento norteador da pesquisa (BNCC). Os instrumentos de coletas de dados foram por meio de observação direta e questionários respondidos por parte do corpo docente, alunos e gestão pedagógica.

Portanto, o respectivo artigo foi estruturado em quatro seções: Como primeiro passo, buscou-se refletir sobre a Base Nacional Comum Curricular e suas competências gerais integradas à Educação Básica. Em seguida, procurou-se questionar o seu processo de implementação nas escolas públicas. Em um terceiro momento a intenção foi descrever os desafios da aplicabilidade do documento. Finalizando com uma contribuição no aspecto de uma aplicabilidade na prática mais eficaz.

## **O QUE É A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR?**

Ao longo do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular, temos

documentos que cumpriram papéis importantes na evolução da educação no Brasil e na definição das diretrizes curriculares do país. Destacamos dois documentos que antecedem à chegada da BNCC: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi promulgada em 20 de dezembro de 1996 e regulamentava uma Base Nacional Comum para a Educação Básica, estabelecendo diretrizes e bases para a organização do sistema educacional. Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados a partir da LDBEN e consolidada em 1997, forneciam orientações para a elaboração dos currículos escolares. Os PCNs eram documentos mais amplos e menos detalhados do que a BNCC.

A seguir, apresentamos os marcos legais que antecederam o documento da base e que contribuíram para a evolução da educação no Brasil:

#### Esquema 1 – Linha do tempo dos marcos legais da educação.

<b>1988</b>
É promulgada a <b>Constituição da República Federativa do Brasil</b> que prevê, em seu Artigo 210, a Base Nacional Comum Curricular. Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.
<b>1996</b>
É aprovada a <b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)</b> , Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu Artigo 26, regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica.
<b>1996, 1998 E 2000</b>
São consolidados, em dez (10) volumes, os <b>Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)</b> : <b>1997</b> - Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano. <b>1998</b> - Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. <b>2000</b> - São lançados os <b>Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)</b> , em quatro partes.
<b>2014</b>
A Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, regulamenta o <b>Plano Nacional de Educação (PNE)</b> , com vigência de 10 (dez) anos. O Plano tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e 4 (quatro) delas falam sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNC).
<b>2015</b>
Entre 17 a 19 de junho acontece I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC. A Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, Institui <b>Comissão de Especialistas</b> para a <b>Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular</b> . Em 16 de setembro de 2015 a <b>1ª versão da BNCC</b> é disponibilizada.
<b>2016</b>
Em 3 de maio de 2016 a <b>2ª versão da BNCC</b> é disponibilizada. De 23 DE JUNHO A 10 DE AGOSTO/2016 aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a <b>segunda versão da BNCC</b> . Em agosto, <b>começa a ser redigida a terceira versão</b> , em um processo colaborativo com base na versão 2.
<b>2017</b>
Em abril, o MEC entregou a <b>versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</b> ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Em 20 de dezembro de 2017 a BNCC foi <b>homologada</b> pelo ministro da Educação, Mendonça Filho. Em 22 de dezembro de 2017 o CNE apresenta a <b>RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular</b> .
<b>2018</b>
Em 02 de abril de 2018 o Ministério da Educação entrega ao CNE a <b>3ª versão</b> da BNCC. Em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação <b>homologou</b> o documento da BNCC para a <b>etapa do Ensino Médio</b> . Agora o Brasil tem uma Base com as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica.

Fonte: Produção dos autores com base no documento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2023).

Nesse cenário, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo, que tem por objetivo nortear a formulação dos currículos escolares e a formação de professores, visando também às avaliações de ensino e livros didáticos distribuídos no território nacional. Dessa forma, a BNCC busca atender às necessidades dos estudantes, preparando-os para serem protagonistas da sociedade em que vivem e assegurá-los de todos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p.7).

O respectivo documento tem como principal foco dispor uma base curricular para promover a igualdade no sistema educacional em todo o país, a fim de proporcionar uma qualidade de aprendizagem em todas as instituições de ensino da Educação Básica brasileira, estabelecendo aos estudantes conteúdos que são considerados essenciais e que devem ser aprendidos durante a trajetória escolar.

É importante mencionar que após um extenso processo de discussão e consulta pública, na qual tivemos envolvidos educadores, especialistas, gestores educacionais e a sociedade em geral, a BNCC teve sua aprovação em 2017. O desenvolvimento da base ocorreu com o intuito de promover a igualdade de oportunidades, a melhoria da qualidade da educação e a valorização da diversidade cultural brasileira.

A Base Nacional Comum Curricular divide-se em três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Na primeira etapa, as diretrizes são definidas para a educação de crianças de 0 a 5 anos, sendo reconhecida a importância da brincadeira, da interação social e da exploração do ambiente para o desenvolvimento integral dessa faixa etária. Na segunda, são estabelecidos conhecimentos e habilidades que os estudantes devem desenvolver durante o período de nove anos do Ensino Fundamental, juntamente com as competências em outras áreas do conhecimento como o da Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e outras disciplinas.

Já na terceira e última etapa da Educação Básica são definidas as competências e habilidades que os alunos precisam desenvolver durante o Ensino Médio. Nesta fase é dada a ênfase na formação integral e no protagonismo desses alunos na escolha de seus itinerários formativos. Além dos conteúdos previstos nas disciplinas, existem também os conteúdos transversais, como sustentabilidade, diversidade, ética, cidadania, entre outros, que precisam ser trabalhados em todas as etapas mencionadas acima.

Cabe destacar que a metodologia utilizada pelas escolas não é estabelecida pelo documento, dando assim a possibilidade para que os educadores tenham a autonomia de escolher as estratégias pedagógicas mais adequadas à realidade vivenciada de modo que sejam alcançados os objetivos estabelecidos no documento. Também não são determinados os materiais didáticos a serem utilizados, porém a base serve como referência para a elaboração desses materiais.

Sendo assim, espera-se que o documento contemple os pilares do conhecimento, do pensamento científico e raciocínio crítico, do repertório cultural, da comunicação efetiva, do desenvolvimento de argumentação, da cultura digital, do autogerenciamento, do autoconhecimento e cuidado consigo mesmo, da empatia e cooperação com os “outros” e da responsabilidade e autonomia diante de problemas.

Ao longo da Educação Básica – na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio –, os alunos devem desenvolver as dez competências gerais da Educação Básica, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (Brasil, 2018, p. 25)

De modo geral, o objetivo central da BNCC é assegurar a garantia de que todos os estudantes do país (sendo eles de escolas públicas ou privadas) aprendam um conjunto de conhecimentos e habilidades comuns considerados essenciais. Dessa forma, espera-se a redução das desigualdades educacionais brasileiras e que aconteça a evolução progressiva da qualidade do ensino.

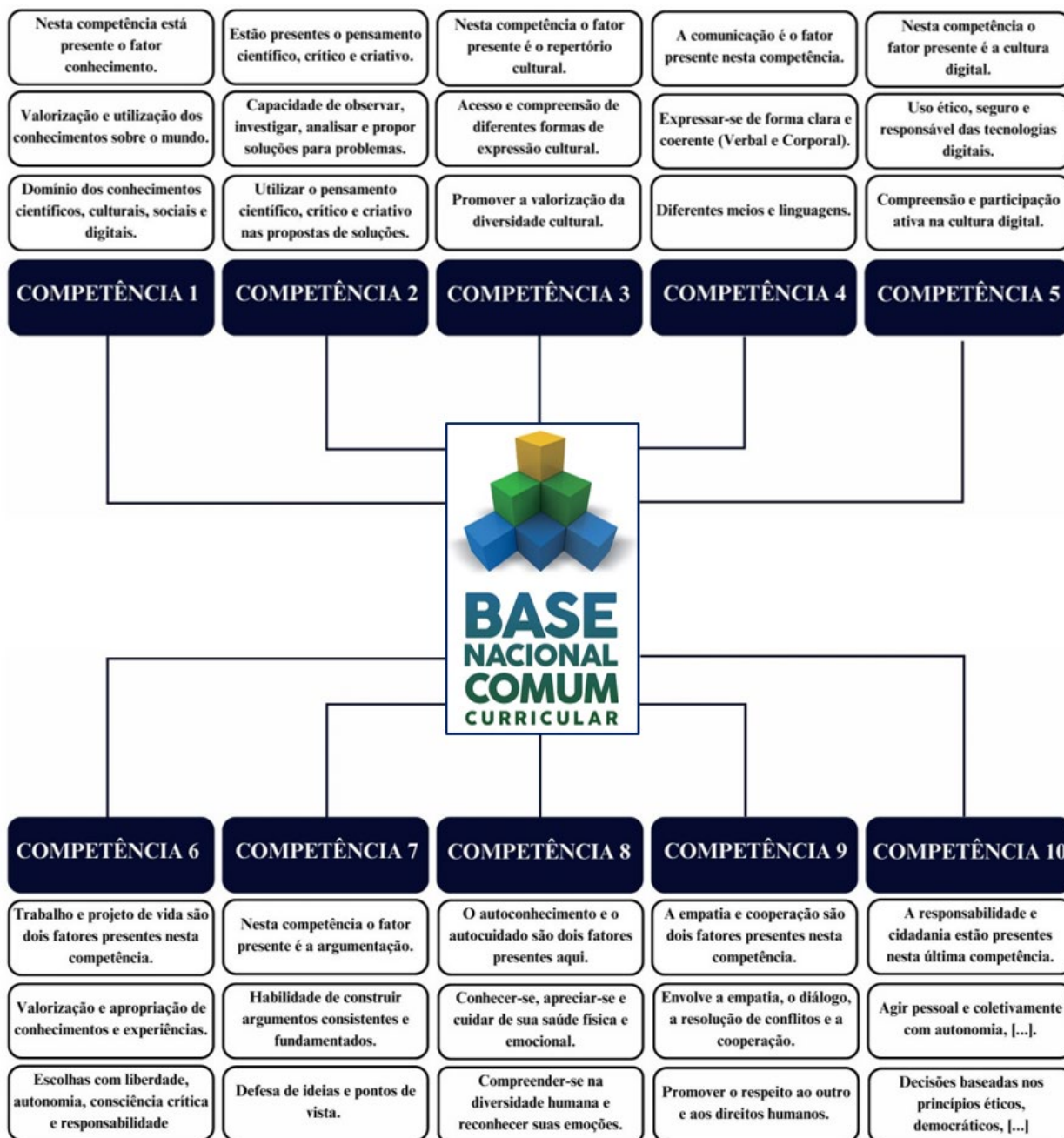
## **As 10 competências gerais da educação básica**

De acordo com o documento em questão, o desenvolvimento integral do estudante será garantido por meio das 10 Competências Gerais da Educação Básica estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular. Nesta ocasião, é considerável ter em mente que a Base não é um currículo, mas sim que dispõe de um conjunto de orientações com o propósito de nortear as equipes pedagógicas durante o processo de elaboração dos currículos locais. Essas competências devem ser trabalhadas em sala e corroboradas em materiais pedagógicos.

A Base Nacional Comum Curricular possui caráter técnico, o que dificulta o processo de qualidade em sua leitura e, conseqüentemente, acaba despertando certo desinteresse por parte de seus leitores. Dessa forma, buscamos como objetivo trazer informações sobre cada uma das 10 Competências Gerais da Educação Básica por meio de um mapa mental, visando uma leitura que seja mais adequada, dinâmica, significativa e acessível para nossos leitores.

A seguir, o mapa mental das 10 Competências Gerais da Educação Básica:

**Esquema 2 – Mapa mental das 10 Competências Gerais da Educação Básica.**



**Fonte: Produção dos autores com base no documento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2023).**

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, é necessário que as competências gerais apresentadas acima sejam desenvolvidas ao longo da Educação Básica do Brasil de forma integrada e progressiva, tendo em vista a formação de cidadãos capazes de enfrentar os desafios e demandas do mundo contemporâneo (sejam eles da vida pessoal, social ou profissional) e, conseqüentemente, possibilitando a promoção de uma educação integral e de qualidade.

Em síntese, torna-se de suma importância problematizar as 10 Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visando análises, questionamentos e reflexões acerca de sua implementação no âmbito educacional. Reunir problematizações sobre os aspectos que envolvem a teoria x prática dessas competências da base significa

pontuar as causas de interrupções que hoje prejudicam o andamento de um trabalho significativo/ eficaz, trazendo à tona uma análise crítica dessa aplicação e seus impactos na educação.

A seguir, o mapa conceitual com problematizações das 10 Competências Gerais da Educação Básica:

**Esquema 3 – Mapa conceitual com problematizações das 10 Competências Gerais da Educação Básica.**

<p><b>01</b> <u>Conhecimento</u></p> <p>É necessário questionar e refletir sobre a forma como o <u>CONHECIMENTO</u> está sendo abordado e transmitido, levando-se em consideração a diversidade de saberes e a relevância dos conteúdos para o mundo contemporâneo. Precisa-se analisar sobre a eficácia dos métodos utilizados.</p>	<p><b>02</b> <u>Pensamento 3c</u></p> <p>É importante questionar se as habilidades de <u>PENSAMENTO CIENTÍFICO, CRÍTICO E CRIATIVO (3c)</u> estão realmente sendo desenvolvidas, ou seja, se os alunos estão sendo estimulados a questionarem, investigarem e se estão propondo soluções inovadoras para os problemas.</p>	<p><b>03</b> <u>Repertório Cult.</u></p> <p>Precisa-se problematizar sobre a forma como o <u>REPERTÓRIO CULTURAL</u> está sendo abordado. É muito importante também questionar se a referida competência está sendo apresentada de forma equilibrada e abrangente, valorizando as diversas manifestações artísticas e culturais.</p>	<p><b>04</b> <u>Comunicação</u></p> <p>É necessário questionar como está sendo desenvolvida a competência de <u>COMUNICAÇÃO</u>, levando em consideração as habilidades de expressão verbal e corporal. (Se a comunicação é eficaz nos diferentes contextos e mídias.)</p>
<p><b>05</b> <u>Cultura Digital</u></p> <p>Faz-se necessário analisar a forma como está sendo abordada a <u>CULTURA DIGITAL</u>, ou seja, se os alunos estão desenvolvendo as habilidades de que precisam para navegar, buscar e avaliar informações de forma crítica e ética.</p>			<p><b>06</b> <u>Trabalho e Proj.</u></p> <p>É fundamental questionar na competência de <u>TRABALHO E PROJETO DE VIDA</u> de vida se os estudantes estão sendo preparados para tomar decisões pessoais e profissionais que sejam conscientes e responsáveis, considerando suas habilidades, interesses e valores.</p>
<p><b>07</b> <u>Argumentação</u></p> <p>Faz-se necessário problematizar sobre a forma como a <u>ARGUMENTAÇÃO</u> está sendo desenvolvida, ou seja, se os estudantes são capazes de expressar seus pontos de vista com coerência, fundamentação e respeitando a diversidade de opiniões.</p>	<p><b>08</b> <u>Os Auto's . . .</u></p> <p>É fundamental questionar como a competência de <u>AUTOCONHECIMENTO E AUTOCUIDADO</u> está sendo desenvolvida. Precisa-se analisar se os alunos estão sendo estimulados a refletir sobre suas emoções, necessidades e limites. É importante também verificar a disponibilidade de recursos e apoio para o cuidado de sua saúde física e mental.</p>	<p><b>09</b> <u>Emp. e Coop.</u></p> <p>Faz-se necessário refletir se a competência da <u>EMPATIA E COOPERAÇÃO</u> estão de fato sendo promovidas, ou seja, se os alunos estão se colocando no lugar do outro, colaborando com os demais e buscando soluções coletivas para sanar problemas.</p>	<p><b>10</b> <u>Resp. e Cid.</u></p> <p>É importante problematizar se a competência de <u>RESPONSABILIDADE E CIDADANIA</u> está sendo abordada de forma eficaz, ou seja, se os alunos estão sendo estimulados e preparados para serem cidadãos ativos e conscientes de seus direitos e deveres.</p>

Fonte: Produção dos autores com base no documento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2023).

Entretanto, apesar do documento normativo buscar a promoção de uma educação de qualidade, mais abrangente e alinhada com as necessidades desse mundo contemporâneo, há a existência de lacunas nas propostas dessas competências gerais, sendo assim totalmente válido e coerente sobrepor o texto redigido à realidade, sobre o que realmente é vivenciado diariamente nas escolas públicas. Dessa forma, além destas problematizações, é fundamental levantar discussões críticas em relação a elas.

Existem pautas de discussões críticas pertinentes como a falta de flexibilidade, avaliação inadequada e os desafios que são o ponto-chave de nossa discussão. Uma vez adotadas essas abordagens surgem dificuldades de aplicação das competências na prática, ou seja, é necessário atentar-se aos ambientes onde ocorrerá a implementação do documento, considerando suas particularidades locais, regionais, infraestruturais, recursos, capacitações, entre outros.

Cumpra mencionar que as críticas abordadas acima, em hipótese alguma, invalidam as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular, porém é evidente

que apresentam as indagações existentes no cenário atual, juntamente com os desafios enfrentados diariamente pelo nosso sistema educacional. Logo, torna-se fundamental considerá-los no ato da implementação do documento normativo nas nossas escolas visando o seu aprimoramento contínuo.

## **METODOLOGIA DA PESQUISA**

### **Tipo de estudo**

A presente pesquisa teve como objetivo aprofundar o conhecimento acerca dos desafios da implementação de forma significativa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em uma escola pública. Para alcançar esse objetivo adotamos a estratégia de cruzamento dos dois tipos de estudo: o qualitativo e quantitativo. Desse modo, obtivemos uma abordagem de pesquisa de caráter mista.

Segundo Antonio Carlos Gil (2021, p. 57), “as pesquisas qualitativas, por sua vez, caracterizam-se pela utilização de dados qualitativos, com o propósito de estudar a experiência vivida das pessoas e ambientes sociais complexos, segundo a perspectiva dos próprios atores sociais”. A pesquisa de caráter qualitativa faz jus à pesquisa em questão, uma vez que se trata de um ambiente natural como fonte direta para a coleta de dados, tornando o pesquisador o principal instrumento. Além disso, os dados coletados são hegemonicamente descritivos.

De acordo com Antonio Carlos Gil (2021, p. 57), “as pesquisas quantitativas caracterizam-se pela utilização de números e medidas estatísticas que possibilitam descrever populações e fenômenos e verificar a existência de relação entre variáveis”. A pesquisa de caráter quantitativa relaciona-se com tal pesquisa, pois é projetada para gerar medidas precisas e confiáveis. Dessa forma, obteremos respostas de forma exata.

“Há, também, pesquisas que se valem tanto de procedimentos quantitativos quanto qualitativos, designadas como pesquisas de métodos mistos” (Antonio Carlos Gil, 2021, p. 57). Sendo assim, a abordagem da pesquisa com métodos mistos traz a combinação dos métodos qualitativos e quantitativos, sendo o intuito do método qualitativo abranger os resultados e do método quantitativo examinar a compreensão desses resultados. A importância da complementaridade das duas abordagens se dá através do fortalecimento dos resultados (qualitativos e quantitativos).

### **Nível de conhecimento**

O enfoque da pesquisa realizou-se dentro do enredo documental e estudo de campo. Sobre o caráter Documental Gil (2021, p. 165) diz: “os documentos originam-se de diferentes fontes [...]. Correspondem aos documentos originais, contemporâneos ao evento ou período a que se refere a pesquisa. Exemplos de fontes primárias são: legislação, periódicos, correspondências, diários, autobiografias, discursos, fotografias, obras artísticas, documentos governamentais, documentos de empresas.

Sobre o estudo de campo, Antonio Carlos Gil (2021, p. 61) enfatiza : “[...] é



a modalidade de pesquisa caracterizada pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Consiste basicamente na solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para em seguida, mediante análise quantitativa, obter as conclusões correspondentes dos dados coletados”.

As tipologias de pesquisas adotadas contribuem para o trabalho, uma vez que haverá complementaridade entre a análise documental, a observação direta e o estudo de campo. Dessa forma, teremos descritos os resultados obtidos por meio da observação, os dados estatísticos resultantes do estudo de campo, juntamente com a análise do documento norteador da pesquisa (BNCC).

## **Amostra**

As pesquisas descritivas segundo Antonio Carlos Gil (2021, p. 27) “[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

Dessa forma, para realização desta pesquisa utilizou-se a amostra de uma turma, referente a uma escola localizada respectivamente na zona norte do município de Manaus/ Amazonas, onde foram também envolvidos na pesquisa parte do corpo docente e gestão pedagógica.

## **Coleta de dados**

Os instrumentos de coletas de dados foram realizados por meio de observação direta e questionários respondidos por parte do corpo docente, alunos e gestão pedagógica, com o intuito de captar os desafios da aplicação da Base Nacional Comum Curricular em uma escola pública. O método de observação direta acarretou na melhora do embasamento sobre quais são os desafios enfrentados no cotidiano escolar, visto que a vivência desta rotina sentida na realidade pelo pesquisador resultou em dados mais satisfatórios da respectiva pesquisa.

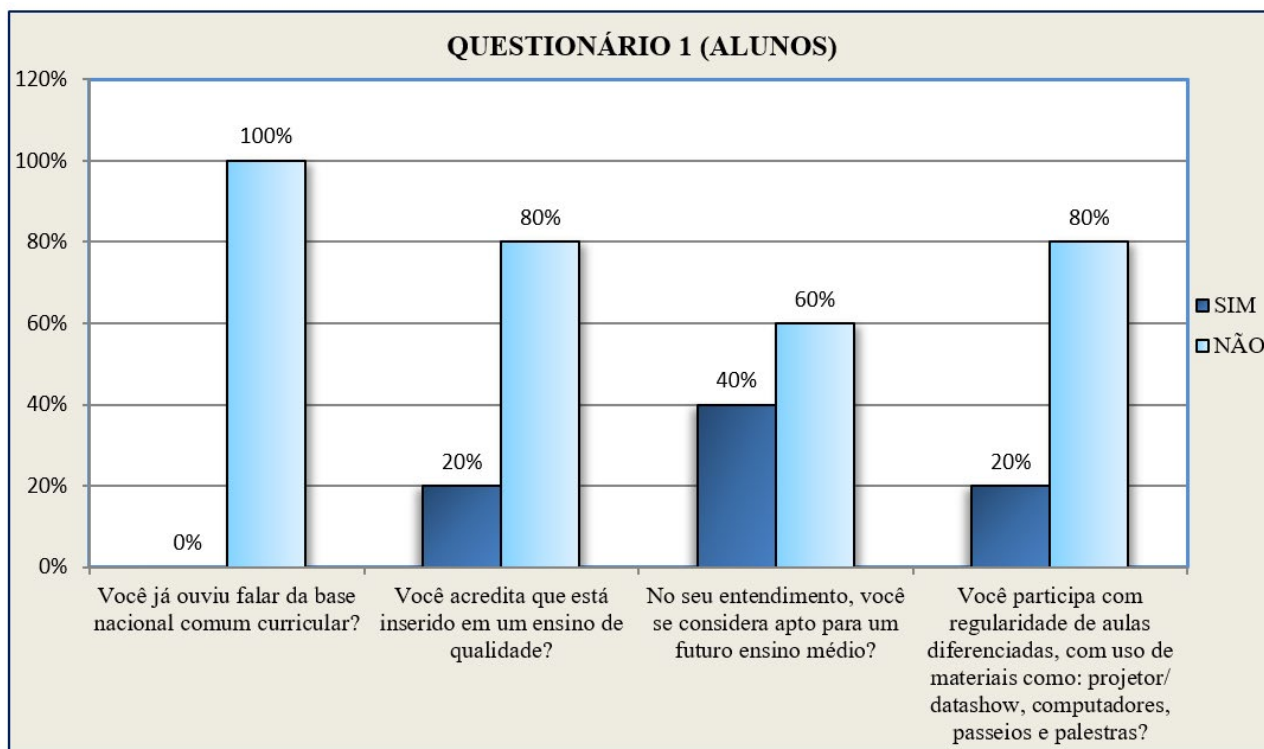
De acordo com Antonio Carlos Gil (2021, p. 28), “os dados obtidos, para que tenham significado, precisam passar pelo processo de análise e interpretação. Precisam ser tabulados, resumidos, organizados e apresentados em tabelas, gráficos ou diagramas. Tem-se, assim, a análise dos dados. Mas esses dados precisam também ser interpretados”.

A aplicação dos questionários ocasionou em uma coleta de informações de três segmentos diferentes (alunos, professores e gestão pedagógica), havendo assim a concretização e complementação da observação realizada, trazendo bases resultantes em caráter estatístico, além de uma análise documental, tal como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

## **ANÁLISE DOS DADOS**

Primordialmente, após a realização da coleta de dados, estes foram digitados, organizados e separados em três gráficos, sendo eles respectivamente: questionário dos alunos, questionário dos professores e questionário da gestão pedagógica.

Gráfico 1 – Questionário dos alunos.



Fonte: Produção dos autores (2023).

Com base no gráfico de coluna do questionário 1, pode-se responder sem dificuldade a primeira pergunta. Aqui partimos do princípio de que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que busca a definição de um conjunto de aprendizagens essenciais para que todos os alunos se desenvolvam por meio dela. Dito isto, precisamos refletir a questão: Se a base busca uma padronização no processo de ensino e aprendizagem, por qual motivo o seu principal público alvo desconhece as propostas contidas no documento? Nota-se que houve uma unanimidade nas respostas, com 100% para NÃO, o que corrobora com a relevância da pergunta.

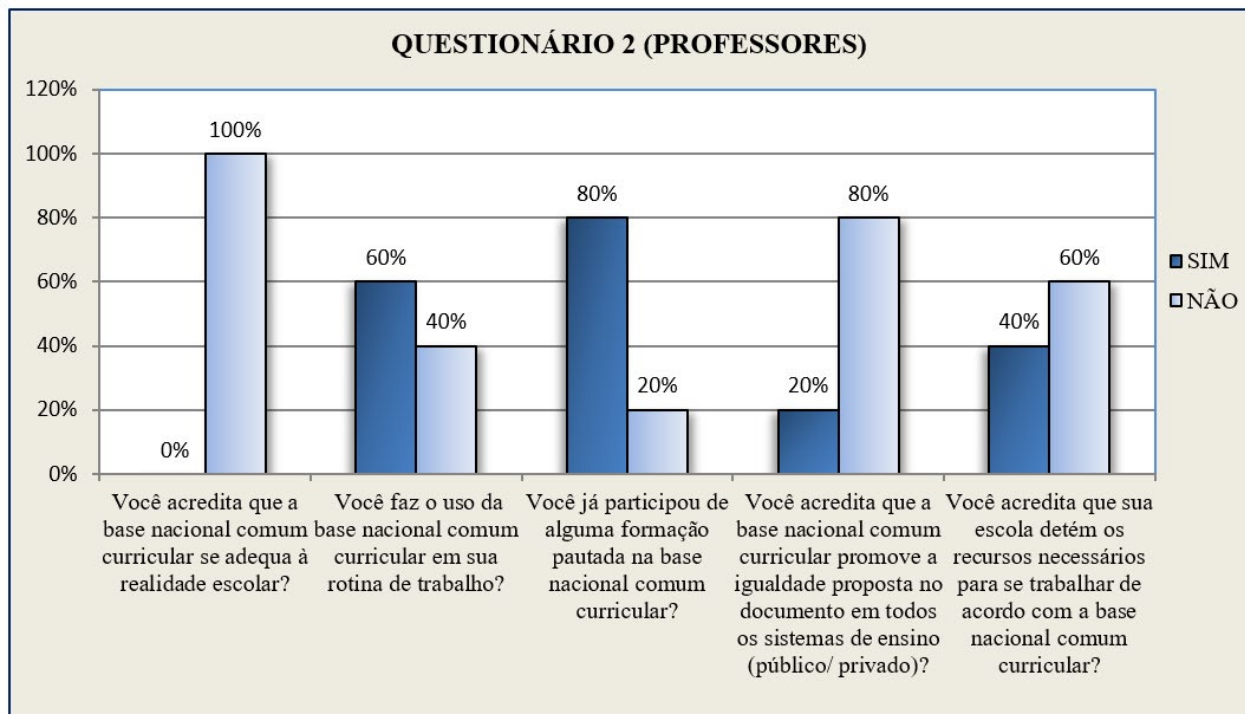
Os resultados obtidos no gráfico 1 revelam que na segunda pergunta “Você acredita que está inserido em um ensino de qualidade?” obtivemos 20% das repostas para SIM e 80% das repostas para NÃO, evidenciando a fragilidade no plano pedagógico da respectiva instituição de ensino, resultando na resposta negativa pela maioria dos discentes envolvidos na pesquisa. Salienta-se a necessidade de uma intervenção pedagógica em virtude da grande quantidade de respostas negativas partindo de um público alvo insatisfeito com tal questão. Desse modo, é preciso atentar-se para essa situação, visto que um ensino de qualidade é uma das metas primordiais se quisermos que aconteça uma transformação social.

A terceira pergunta presente no gráfico enfatiza a aptidão necessária que os discentes consideram possuir para o ensino médio. A porcentagem dividiu-se em 40% das repostas para SIM e os 60% restantes para NÃO. Com isso, fica evidente a falta de um projeto de vida a ser trabalhado desde o ensino fundamental. É importante mencionar que o projeto de vida consta no documento da Base Nacional Comum Curricular como uma das 10 competências gerais da Educação Básica, porém tal competência é utilizada como disciplina apenas na modalidade do Novo Ensino Médio nas escolas públicas brasileiras.

Dessa forma, os alunos integram ao Ensino Médio ausentes desse conhecimento a respeito de sua projeção de vida.

Finalizando o gráfico 1, temos como questionamento a participação dos alunos em aulas diferenciadas como propõe a Base Nacional Comum Curricular. Obtivemos como resultado 20% das respostas para SIM e 80% das respostas para NÃO. Com este retorno pela parte dos discentes fica evidente a má utilização das propostas de práticas pedagógicas diferenciadas, estas que deveriam estar presentes na rotina de qualquer instituição de ensino brasileira, como propõe o documento norteador. É fundamental ressaltar que a execução de tais práticas não depende apenas de questões burocráticas (planejamentos e currículo), mas, também, de questões financeiras e políticas, visto que os recursos são programados, porém mal executados para os respectivos fins.

**Gráfico 2 – Questionário dos professores.**



**Fonte: Produção dos autores (2023).**

Com base no gráfico de coluna do questionário 2, pode-se responder sem dificuldade a primeira pergunta, visto que os docentes, que são um dos principais atores no processo educacional, enfatizaram com unanimidade (100%) a resposta NÃO. Resultado este extremamente relevante, pois foi respondido por quem vivencia diariamente o processo de ensino e aprendizagem da respectiva instituição.

Os resultados obtidos no gráfico 2 revelam que na segunda pergunta “Você faz o uso da Base Nacional Comum Curricular em sua rotina de trabalho?” obtivemos 60% das repostas para SIM e 40% das repostas para NÃO, revelando que apesar da falta de recursos essenciais para que seja desempenhada uma prática mais exitosa, parte dos docentes da referida escola seguem na tentativa de realizar um processo educacional padronizado de acordo com a BNCC.

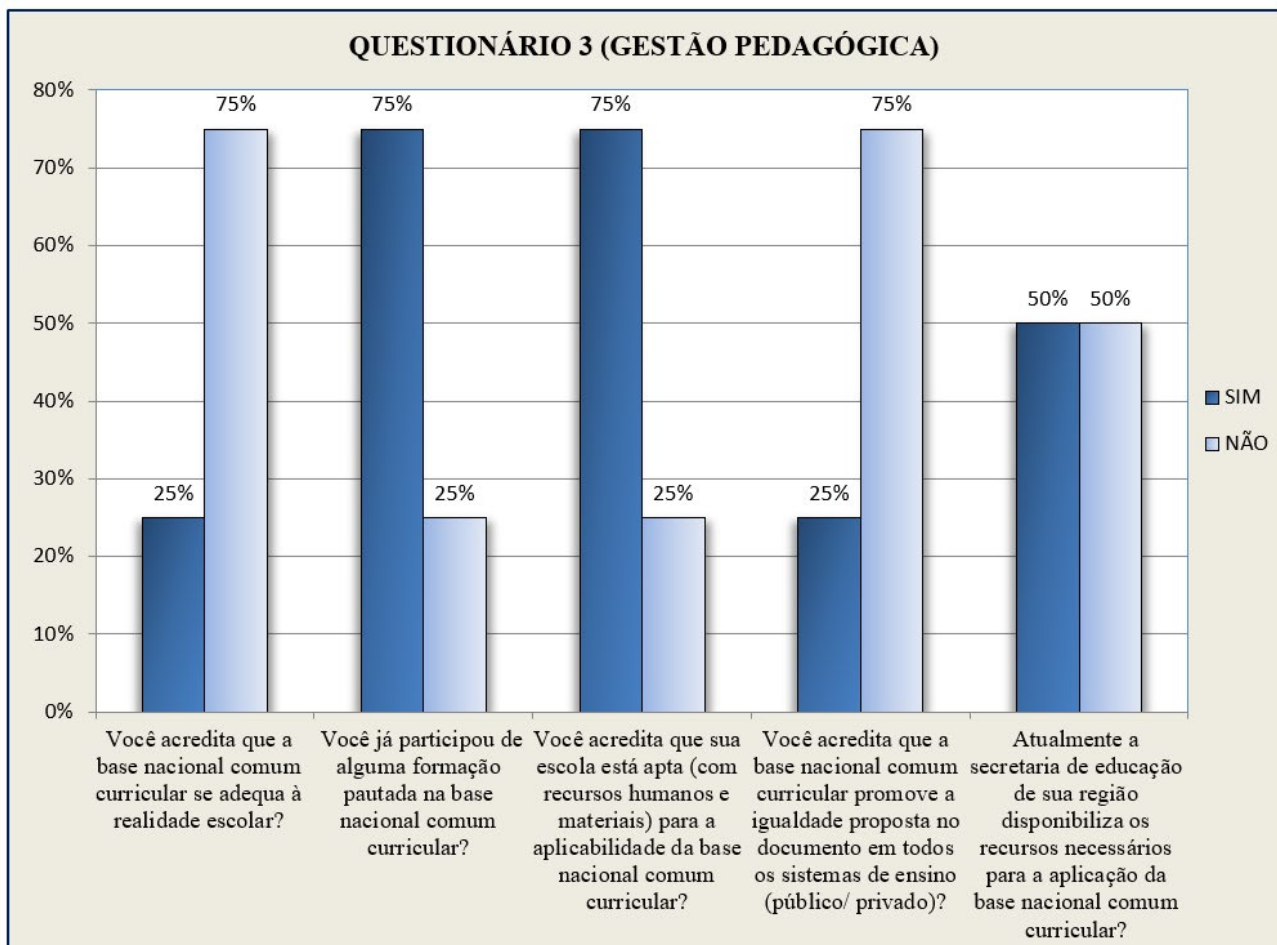
A terceira pergunta presente no gráfico enfatiza a questão da formação continuada

pautada na Base Nacional Comum Curricular. Obtivemos o seguinte resultado: 80% das respostas para SIM e 20% das respostas para NÃO. Cabe mencionar que os docentes que responderam positivamente relataram que receberam uma única formação da base, sendo ela anos atrás, e que consideram inválida para a rotina escolar atual. Em contrapartida, os 20% restantes relataram nunca terem recebido uma formação pautada na base.

Na quarta pergunta do gráfico, pode-se perceber que apesar da utilização da BNCC por parte dos docentes em sala de aula, os 80% das respostas para NÃO confirmam que o documento norteador não promove a igualdade nos sistemas de ensino. Subentende-se que os 20% restantes que responderam positivamente não se apropriaram devidamente do documento, visto que a BNCC é vista por grande parte dos profissionais da educação como um documento utópico, pois não contempla a realidade das escolas públicas.

Finalizando o gráfico 2, temos como questionamento “Você acredita que sua escola detém os recursos necessários para se trabalhar de acordo com a Base Nacional Comum Curricular?”, e obtivemos como resultado 40% das respostas para SIM e 60% das respostas para NÃO. Com este retorno pela parte dos docentes, evidencia-se que grande parte reconhece a falta dos recursos necessários para a realização do trabalho seguindo a proposta da BNCC.

**Gráfico 3 – Questionário da gestão pedagógica.**



Fonte: Produção dos autores (2023).

Com base no gráfico de coluna do questionário 3, pode-se constatar que a maioria da equipe de gestão pedagógica acredita que a Base Nacional Comum Curricular ainda

não contempla corretamente as demandas atuais das escolas públicas, visto que ainda faz-se necessária uma melhoria no processo de implementação e execução do documento normativo. Como resultado obtivemos 25% das respostas para SIM e expressivos 75% das respostas para NÃO, corroborando para a relevância da pergunta.

Os resultados obtidos no gráfico 3 demonstram que na segunda pergunta “Você já participou de alguma formação pautada na Base Nacional Comum Curricular?” obtivemos o seguinte resultado: 75% das respostas para SIM e 25% das respostas para NÃO. Reiteramos que seguimos pela mesma lógica de resultados obtidos no questionário 2 por parte do corpo docente. Relatou-se também a participação em uma única formação da base, sendo ela anos atrás, e que consideram inválida para a rotina escolar atual. Em contrapartida, os 25% restantes relataram nunca terem recebido uma formação pautada na base.

A terceira pergunta presente no gráfico enfatiza a questão: “Você acredita que sua escola está apta (com recursos humanos e materiais) para a aplicabilidade da Base Nacional Comum Curricular?”. Obtivemos o seguinte resultado: 75% das respostas para SIM e 25% das respostas para NÃO. Nesta questão, percebe-se certa contradição entre os segmentos da equipe docente e gestão pedagógica, com isso acentuou-se o questionamento ainda mais, pois o corpo docente, em sua maioria, enfatizou que não há os recursos necessários e a gestão pedagógica, por sua vez, relatou a existência destes recursos questionados.

Na quarta pergunta do gráfico, pode-se perceber opiniões expressivas com 75% das respostas para NÃO, confirmando que o documento norteador não promove a igualdade nos sistemas de ensino, enquanto que os 25% restantes das respostas foram SIM, no respectivo questionamento. Aqui ressaltamos a importância de uma gestão responsável, visto que atendeu ao questionamento de forma genuína, sem reprimir ou invalidar a realidade vivenciada.

Finalizando o gráfico 3, temos como questionamento: “Atualmente a secretaria de educação de sua região disponibiliza os recursos necessários para a aplicação da Base Nacional Comum Curricular?” e obtivemos como resultado um curioso empate, sendo 50% das respostas para SIM e 50% das respostas para NÃO. Com este retorno pela parte da gestão pedagógica, evidencia-se uma preocupação aos cargos de confiança, visto que em comparação com a terceira pergunta do gráfico, obtivemos resultados diferentes em perguntas correspondentes, sendo esse um motivo para redobrar a atenção e trabalhar com a imparcialidade em prol da educação.

## **Discussão dos resultados**

De acordo com os dados apresentados acima, faz-se perceptível que a escola de hoje, bem como parte de seus colaboradores, aos poucos está perdendo o entendimento de sua função social. Diante o aludido cenário, é extremamente necessário ressignificar ideias e valores, visando práticas diferentes que oportunizem enxergar outras possibilidades para o enfrentamento dos desafios que assombram o sistema educacional contemporâneo.

Por tratar-se de um dos pilares fundamentais para o pleno desenvolvimento tanto humano quanto social, é preciso que se tenha um olhar mais abrangente acerca do assunto.

No entanto, existem empecilhos nesse processo educacional na qual a presente pesquisa tem o intuito de refletir e questionar acerca dos desafios da inserção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas escolas, tema esse que é de urgente e extrema importância.

A princípio, a Base Nacional Comum Curricular, nos debates de sua formulação, partiu da premissa de que seria o caminho a ser seguido pela educação brasileira. Sua contrapartida diante da sociedade e do sistema educacional se daria através de respostas de indagações pertinentes como: quais objetivos o corpo docente precisa alcançar ao finalizar a educação básica? O que os alunos devem aprender até determinada faixa etária?

Por outro lado, ao invés de solucionar as perguntas/problemas existentes, o documento normativo, por meio de suas três versões, nos trouxe ainda mais indagações e desafios aos quais buscamos respostas incansavelmente. É perceptível que a batalha entre a teoria x prática nesta situação encontra-se longe de ser solucionada por completo e de imediato, visto que há muitos embates no que diz respeito ao que é verdade ou utopia.

Se a base tem por objetivo alcançar a qualidade e eficácia em sua implementação nas escolas, é preciso debater sobre singularidades como: clareza e compreensão do documento; infraestrutura e recursos; formação de professores; avaliação e acompanhamento; envolvimento da comunidade; equidade e inclusão. Com o debate acerca destas singularidades será possível planejar um acesso de qualidade ao sistema educacional, garantindo uma educação de qualidade para todos os estudantes.

A educação brasileira necessita ser vista e analisada de acordo como realmente é vivenciada pelos profissionais da educação. Nota-se que um dos passos mais difíceis seja desmistificar pré-conceitos e abandonar “culturas tortas” (que são muitas) hoje enraizadas dentro dos ambientes escolares que permitem o regresso e que contribuem com a displicência na qual o sistema educacional vem enfrentando por parte de seus contribuintes.

A inserção da Base Nacional Comum Curricular no âmbito escolar enfrenta uma diversidade de desafios que tornam-se empecilhos à medida que se tenta uma implementação de forma satisfatória e eficaz. Superar estes desafios demanda um trabalho colaborativo, contínuo e que envolva todos os atores. Sendo assim, é extremamente fundamental pautar desafios que impactam no sistema educacional brasileiro.

Em um dos desafios mais perceptíveis aos olhos dos profissionais da educação e que causam boa parte das queixas são a estrutura e infraestrutura. Na rotina escolar, comumente são enfrentados problemas estruturais, superlotação de salas, escassez de materiais didáticos, falta de espaços destinados às práticas pedagógicas diferenciadas propostas pela BNCC, ou seja, a falta de recursos e investimentos adequados dificulta a implementação eficaz das diretrizes curriculares, sendo esses os nossos primeiros desafios pautados.

Outro desafio que há bastante tempo vem sendo mencionado e que sempre entra como pauta de discussão é a formação de professores. A Base Nacional Comum Curricular requer uma formação apropriada da classe de professores, já que exige uma compreensão e aplicabilidade das diretrizes redigidas de forma satisfatória. Entretanto, existem profissionais sem formação específica sobre a base e que enfrentam dificuldades nas adaptações de suas práticas pedagógicas, o que nos leva a mais um desafio para a

implementação da BNCC.

Seguindo a discussão, temos a organização curricular e o tempo. A implementação da base demanda tempo e planejamento para uma revisão e reorganização das instituições de ensino. Porém, é sabido que a carga horária das escolas na maioria das vezes é insuficiente para abranger todos os conteúdos e práticas pedagógicas existentes no documento normativo. Para que fosse possível, seria necessário repensar na organização curricular e na garantia de tempo adequado para o desenvolvimento das competências e habilidades descritas pela base.

A Base Nacional Comum Curricular traz como proposta a inclusão e equidade no processo educacional, de forma que todos possam usufruir de uma educação de qualidade. No entanto, devido às desigualdades socioeconômicas e regionais enfrentadas pelo país, as escolas públicas sofrem com desafios para promover estes dois fatores mencionados. Neste caso, diria que ainda existe uma grande barreira atitudinal a ser desmistificada. A inclusão e equidade precisam urgentemente de um olhar mais cirúrgico em torno de sua implementação.

Desta forma, lidar com recursos escassos, falta de tempo, pouca formação, falta de investimentos adequados, problemas estruturais, desigualdades socioeconômicas, entre outros, são empecilhos no trabalho difícil no qual as instituições de ensino muitas das vezes precisam desempenhar com excelência. Certamente, se colocarmos a Base Nacional Comum Curricular frente aos problemas apresentados, concluiremos que para desenvolver um documento extremamente técnico nas escolas precisaríamos primeiro desconstruir todas essas problemáticas que estão diante do nosso sistema educacional brasileiro. Vale ressaltar que esses são apenas alguns dos desafios enfrentados na implementação da base.

## **OS CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE E SUA IMPORTÂNCIA PARA A (TRANS) FORMAÇÃO DA SOCIEDADE**

Sabe-se que nosso sistema educacional possui finalidades nas quais precisam ser atingidas. Porém, por outro lado, necessitamos de um sistema de educação que seja colaborativo e que proporcione recursos humanos e materiais para que ocorra a oferta de uma educação e ensino de qualidade, alcançando assim o que se prevê na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A realidade na qual nosso sistema educacional se encontra é, indubitavelmente, desafiador! Lamentavelmente, ainda perdura na sociedade aspectos que impedem esse avanço progressivo da qualidade da educação no país e que, conseqüentemente, interfere diretamente no desenvolvimento da educação como um todo, gerando durante todo esse processo errôneo um acúmulo de falhas que ficam cada vez mais distantes de serem solucionadas.

Logo, este cenário na qual a educação está inserida torna-se inviável e preocupante, uma vez que a formação do cidadão e a transformação da sociedade caminham juntas e, de certa forma, dependem de uma base sólida para que uma transformação social efetiva

aconteça, garantindo assim direitos que são assegurados constitucionalmente, sendo um deles o pleno desenvolvimento.

Todo esse processo educacional somente apresenta o papel de transformação social quando as instituições de ensino, alinhados com seus educadores, ofertam uma educação de qualidade. Por isso, torna-se fundamental a aplicação de tais recursos e práticas de forma compromissada e igualitária, garantindo assim que todos os educandos possam lograr de tal direito nas melhores condições possíveis.

É preciso que os órgãos responsáveis pela garantia de um sistema de educação de qualidade revejam situações que dificultam todo esse processo de produção do saber e que proporcionem para todos que se dedicam à educação – pelo menos – uma infraestrutura física e pedagógica para que seja possível dar início às transformações no âmbito educacional. Evidentemente que apenas isso não mudará a história da educação, mas podemos assim dar os estímulos necessários para que haja uma releitura do que vivenciamos no contexto atual.

Sendo assim, é extremamente importante que a concepção de escola na visão da sociedade, hoje vista como algo objetificado e muitas vezes estático, mude o mais rápido possível. Essa concepção, nos últimos anos, tem sofrido bastante através de uma interpretação errônea que acaba por engessar nosso sistema educacional, ocasionando em desafios que se acumulam e que acabam por influenciar no modo de se trabalhar, interferindo na educação de qualidade tão sonhada e aguardada.

A busca por caminhos que nos levem para uma educação de qualidade é uma batalha árdua com várias ramificações existentes. Por um lado, temos profissionais aguerridos que lutam e acreditam com todas as forças que cruzaremos a linha de chegada. Pelo outro, temos os que representam o famoso ditado popular “empurrando com a barriga!” que se encaixa perfeitamente na referida temática. Esse desejo por uma educação de qualidade vem sendo pauta de discussões durante os longos anos da história da educação brasileira, caso esse que chama atenção, visto que se tornou uma problemática que parece não ter fim.

Diante do fato, é fundamental pensar em um resgate identitário dentro das nossas instituições de ensino, cujo propósito é encontrar meios nos quais possibilitem a melhoria no sistema educacional contemporâneo. É necessário pensarmos nas ferramentas que contribuem para que todo esse processo seja eficaz e satisfatório (pensando em toda a comunidade escolar), almejando o usufruto ideal dos participantes e contribuintes da educação, para que de fato ocorra a formação da nossa sociedade e, conseqüentemente, a sua transformação.

Há uma diversidade de caminhos nos quais podemos analisar e tentar praticar para que todo esse processo mencionado ganhe vida. Faz-se necessário ressaltar que existem diferentes contextos educacionais, onde pode haver demandas de abordagens específicas. Visando uma contribuição para a meta de uma educação de qualidade podemos destacar o investimento adequado, formação de professores, currículo da escola atualizado, participação da comunidade escolar, inclusão, bem como a utilização adequada das tecnologias educacionais. Dito isto, é importante pontuar cada ação mencionada acima



de forma clara e objetiva.

É fundamental falarmos sobre investimentos adequados. Durante a trajetória da educação, muito se fala acerca de mais investimentos conscientes nas infraestruturas, na formação de professores, nos materiais didáticos pedagógicos, nas tecnologias educacionais e assistivas, entre outros. Sendo assim, destinar os recursos financeiros de forma consciente e que supra as necessidades de cada instituição torna-se um papel primordial para a garantia de condições adequadas, oportunizando uma educação de qualidade.

Precisa-se mencionar também a questão da formação dos professores. É inegável o papel que o educador ocupa na contribuição da qualidade na educação, por isso deve-se investir na formação inicial e continuada desses profissionais. Esses investimentos estão relacionados aos aspectos de capacitação pedagógica, atualizações acerca de novas metodologias de ensino, entre outros, visando prepará-los para oferecerem condições mais adequadas de ensino.

Outro ponto são os currículos escolares. É necessário que estes estejam alinhados com as necessidades e demandas da sociedade, buscando a promoção do desenvolvimento de competências e habilidades que são indispensáveis para a vida em comunidade. Para isso, é importante que o currículo escolar tente acompanhar as atualizações dos avanços que a sociedade é submetida. Vale ressaltar que sem essas atualizações, a escola se coloca em um processo errôneo onde não será possível desempenhar o seu papel de (trans) formação social.

Destacamos aqui a participação da comunidade escolar. Uma escola que tem por objetivo uma educação de qualidade precisa incluir toda a comunidade escolar de forma ativa nas ações que lhes cabem. É fundamental traçar estratégias para a participação efetiva desses membros, bem como criar espaços para diálogos, a fim de envolvê-los nas tomadas de decisões, ouvir opiniões e sugestões que venham a contribuir com todo esse processo.

A inclusão, por sua vez, é um dos caminhos que mais sofrem para ter êxito no sistema de ensino atualmente. Por esse motivo, é importante estar atento e atualizado sobre a referida temática, visto que a garantia de acesso igualitário a oportunidades educacionais é um grande fator para a melhoria da qualidade da educação. Neste caso, torna-se fundamental pensar em políticas públicas que possam reverter essa situação atual na qual o sistema de ensino se encontra, de forma que sejam reduzidas as desigualdades instauradas nos ambientes escolares e para que haja de fato a inclusão de todos os estudantes.

O último ponto destacado é o uso das tecnologias educacionais e assistivas. Muitos ainda olham a tecnologia com desconfiança, porém essas duas ferramentas podem ser ótimas aliadas para a promoção da qualidade da educação, tendo em vista que possuem suas contribuições na ampliação do acesso de conhecimento, desenvolvimento de habilidades digitais, materiais escolares e pedagógicos acessíveis, comunicação alternativa, entre outros. É de suma importância a utilização da tecnologia de forma consciente e pontual para que exista a garantia de uma abordagem pedagógica mais satisfatória.

Uma vez que almejamos a transformação da sociedade, a qualidade na educação

se torna um fator imprescindível e passa a ter um papel fundamental neste caso, justamente por estar diretamente envolvida com o desenvolvimento de habilidades e competências, redução das desigualdades, formação de cidadãos responsáveis e proativos, entre outros fatores. Sua importância é evidenciada a partir do momento que oportuniza essas condições mencionadas, por esse motivo, o investimento na qualidade da educação é extremamente necessário.

A importância da qualidade na educação também se estende ao processo da formação da sociedade, visto que é responsável por oportunizar o desenvolvimento de indivíduos preparados, a promoção da igualdade de oportunidades, a capacitação para tomadas de decisões informadas, entre outros subsídios que são indispensáveis para a vida em comunidade. Por isso, é de suma importância que exista investimentos adequados para que essa qualidade seja alcançada, visando o desenvolvimento da sociedade como um todo.

Por conseguinte, é necessário que o sistema educacional de ensino e os demais atuantes da área estejam preparados para detectar e se adaptar às demandas sociais existentes, transportando para tal ambiente de ensino práticas inovadoras capazes de trazer os estímulos que são indispensáveis para o desenvolvimento das habilidades e competências condizentes com a realidade da vida em sociedade. Ter todos esses recursos em um patamar de alta qualidade contribuirá para um sistema de ensino de qualidade mais eficaz.

## **AS DEMANDAS SOCIAIS: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO FERRAMENTA SOMATIVA (DETECTAR, ADAPTAR E PRATICAR!!!)**

A velocidade das mudanças que ocorrem no mundo contemporâneo não traz consigo novos recursos que possam suprir o nível em que a educação se encontra no momento. Estamos inseridos em um universo digital acelerado onde a aquisição individual de conhecimentos prévios interfere diretamente no trabalho educacional. Com tantos avanços científicos e tecnológicos emergindo, essas mudanças são quase impossíveis de não ocorrerem, desencadeando assim as demandas sociais.

Os profissionais da educação precisam estar atentos a essas mudanças, buscando sempre renovar e inovar suas práticas pedagógicas da melhor maneira possível, para que exista a possibilidade de detectar fatores internos e externos que interferem no trabalho educacional, sejam estes fatores positivos ou negativos, a fim de que haja uma efetividade realística frente às expectativas desse mundo contemporâneo. Dessa forma, o mundo atual acaba exigindo que estejamos sempre um passo à frente de tal situação.

Em um mundo repleto de novas perspectivas surgindo a cada instante, a tarefa de se adaptar às demandas educacionais torna-se cada vez mais difícil, uma vez que já existem outras demandas de esferas diferentes que interferem diretamente na educação, gerando assim um acúmulo de desafios que desestruturam o trabalho dos contribuintes e atuantes do sistema educacional. Sendo assim, fechar os olhos para este caso e fingir que nada está acontecendo assemelha-se a escolher uma rodovia toda esburacada para se

trafegar, tornando este um processo repleto de empecilhos que dificultam à chegada em seu destino final.

É fundamental que durante todo esse processo de mudanças, os atuantes da área sejam capazes de analisar suas próprias práticas pedagógicas, visando uma abordagem que coincida com as necessidades e expectativas vindouras da sociedade e que, conseqüentemente, transformem-se em demandas educacionais. Dito isto, é importante praticar hábitos que elevem a qualidade da educação de nossas instituições de ensino de forma dinâmica, clara e objetiva, oportunizando aos envolvidos um sistema educacional que possui um trabalho coeso e que atenda o seu público alvo de modo mais eficaz.

A chegada da Base Nacional Comum Curricular também representa uma demanda social, pois trouxe para a educação um conflito entre teoria x prática que até hoje se alastra e colapsa nosso sistema educacional, fazendo com que alguns profissionais da educação sintam medo, apavoro e até repulsa pelo documento da BNCC. Esse cabo de guerra dá-se a partir do momento em que o documento apresenta pontos conflituosos, abrindo espaço para questionamentos de quem realmente vivencia a realidade escolar de perto, com as dificuldades e desafios em sua totalidade.

Em razão disso, devemos ressaltar que não há possibilidade de simplesmente reverter todo processo de debates e construção do documento da Base Nacional Comum Curricular, pelo menos não de imediato. A tomada de decisão mais cabível seria realizar uma mobilização dos atores sociais envolvidos nesse processo de ensino em prol de sua reformulação em partes, para que o documento normativo fosse encarado como uma ferramenta somativa para a educação, permitindo assim sua adequação para contemplar de fato a realidade vivida por cada escola, levando em consideração suas especificidades.

Vale ressaltar que “a BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base” (Brasil, 2018, p.05). Desse modo, mesmo seguindo contragosto as propostas do documento, precisamos desempenhar o melhor papel dentro da educação para que seja possível, algum dia, atingir a qualidade dela.

Apesar do documento da Base Nacional Comum Curricular apresentar pontos conflituosos que destoam da realidade escolar pública, nota-se que um bom trabalho ainda pode e deve ser feito. Enquanto continuarmos dando espaço somente para as implicações que engessam a educação, jamais traremos para o ambiente educacional aquilo que de fato precisamos: novos olhares pedagógicos. Com isso, é de suma importância dar os estímulos necessários aos profissionais da educação para que sejam realizadas reflexões acerca do trabalho exercido, de forma que oportunize a dialética entre todos os atores envolvidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já abordamos no início deste artigo, a educação é um fator imprescindível

para a formação do cidadão e transformação da sociedade. É por meio desse elemento que se torna possível a aquisição, construção e aprimoramento de conhecimentos, bem como o desenvolvimento das habilidades que são primordiais ao longo da vida, ou seja, para o convívio em sociedade.

Sobre a aprendizagem de qualidade o documento nos diz que “é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção [...]” (Brasil, 2018, p. 05). Nesse contexto, o documento propõe um trabalho nacional em busca da melhoria no desenvolvimento educacional, tendo como norte a utilização da própria base, ou seja, a questão burocrática da educação deve estar associada integralmente à Base Nacional Comum Curricular, por colocar-se como peça central na busca pela qualidade da educação.

Demonstrou-se que o descaso com a inserção da Base Nacional Comum Curricular no ensino atual pode ser vislumbrado como decorrência da ausência dessa qualidade na educação. Desse modo, não há possibilidade da inserção da Base Nacional Comum Curricular de forma integral nas escolas públicas, visto que faltam recursos humanos e materiais, capacitação adequada de acordo com a proposta do documento em questão e um planejamento alinhado com a realidade escolar.

Restou evidente, assim, que se faz necessário uma fiscalização por parte dos representantes legais para que todos os recursos a serem utilizados em prol do desenvolvimento educacional sejam, de fato, integrados para tal. Adiciona-se também o fator de fortalecimento e consolidação de políticas públicas eficazes para que tenhamos resultados positivos nessas questões mencionadas acima.

Essencial, nesse cenário, que a implementação da Base Nacional Comum Curricular seja realizada através de um trabalho em conjunto, envolvendo a comunidade escolar, família e governantes. Dessa forma, a construção de metas se daria através de todos estes atores que cercam os principais beneficiados pelo documento, visando o pleno desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, com os ajustes necessários para contemplar a realidade de cada instituição.

Atualmente, o documento norteador necessita de tempo hábil para que se tenha êxito em seu funcionamento, pois o planejamento de forma burocrática acontece por parte da instituição. Porém, em sua aplicação no ambiente escolar, os envolvidos no ensino/aprendizagem encontram-se limitados pela falta dos recursos cabíveis e empecilhos da rotina de uma escola pública. Nesse sentido, é de grande valia que haja constantes revisões do documento norteador mencionado neste artigo por parte dos atores envolvidos nesse processo, visando contemplar as transformações constantes que acontecem em nossa sociedade.

Ficou evidente que a utilização da Base Nacional Comum Curricular de forma errônea afeta diretamente no desempenho escolar de nosso alunado e, conseqüentemente, causa desmotivação profissional que interfere também na evolução de rendimento. É importante mencionar que a superação de desafios é uma questão evolutiva da sociedade, de modo que essa característica se faz presente no decorrer da história humana, sendo algo cíclico. Com isso, é necessário recorrer aos antepassados que tanto lutaram para a superação de desafios educacionais ao longo da trajetória da educação até os dias atuais.

Nesse sentido, refletir e questionar os desafios da aplicabilidade do documento da Base Nacional Comum Curricular em razão dos empecilhos constantes, existentes na Educação Básica pública brasileira, torna-se um fator fundamental para a compreensão e apropriação do documento, visto que em sua formulação percebem-se pontos conflituosos que destoam da realidade escolar.

Analisar o processo da teoria x prática da Base Nacional Comum Curricular em uma escola pública tornou-se um desafio, por constatar que o documento por completo na prática é algo utópico, sendo propostas (teoria) questões igualitárias que na realidade (prática) não acontecem. O objetivo principal de nossa pesquisa foi buscar reflexões e questionamentos que ajudassem a compreender todo o funcionamento do documento normativo dentro da rotina escolar, sendo esse alcançado.

Sabemos que este artigo não alterará a realidade presente, porém tal reflexão se faz necessária à medida que se tem como meta a busca pela melhoria da qualidade da educação, a evolução da rotina escolar, da práxis pedagógica e da constante progressão docente. Portanto, espera-se que a leitura deste artigo oportunize e instigue outros estudos a respeito da realidade vivenciada no cotidiano escolar.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

COUBE, André Luiz da Silva. **A Base Nacional Comum Curricular e a busca da padronização das subjetividades/ André Luiz da Silva Coube.** 1ª edição. Curitiba: CRV, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social/ Antonio Carlos Gil.** 7ª edição. São Paulo: Atlas, 2021.

BNCC. **Base nacional comum curricular. 1996.** Disponível <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 05 outubro 2023.

SUHR, Inge Renate Frose. **Teorias do conhecimento pedagógico/ Inge Renate Frose Suhr.** 1ª edição. Curitiba: InterSaberes, 2012.

VELLOSO, Renato. **100 perguntas e 100 respostas sobre a BNCC: Base Nacional Comum Curricular/ Renato Velloso.** 1ª edição. Magé, Rio de Janeiro: Renato Cosme Velloso Silva, 2020.

# Análise dos fatores que levam ao fracasso escolar causando evasão e repetência na educação rural na escola faixa linda em Marabá-PA

Francisca Brito de Andrade Silva

*Licenciada Plena em Pedagogia (UNAMA). Especialização em Psicopedagogia (FIB). Gestão Escolar (FACIBRA)*

## RESUMO

Diante do histórico que retrata o fracasso escolar dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem na escola Municipal de Ensino Fundamental Faixa Linda, foi que surgiu a preocupação de realizar uma pesquisa descritiva para detectar os fatores que tem contribuído para o insucesso escolar dos alunos com baixo rendimento implicando na evasão e repetência escolar. A pesquisa foi realizada conforme amostra nas turmas do 2º e 3º ano do ensino fundamental, gestores, professores, pais e pessoal de apoio da referida escola, através de questionários com perguntas abertas e fechadas e entrevistas para compreender o contexto escolar nas diversas realidades, pois pode se entender que a escola tem dificuldades em trabalhar com as diversidades culturais presente na sociedade. Todavia se faz necessário a participação assídua da família na escola, trabalhar uma proposta educacional voltada a realidade dos educandos e que seja implementada políticas públicas visando garantir o acesso, a permanência e a gestão democrática, como também a qualidade da educação.

**Palavras-chave:** dificuldade de aprendizagem; insucesso escolar; políticas públicas.

## ABSTRACT

In the face of history that portrays the school failure of students with learning difficulties in the Municipal School of Elementary School Band Linda, it was that there was a concern to conduct a descriptive study to detect the factors that has contributed to the academic failure of students with low income implying the dropout and repetition rates. The survey was conducted as sample in the class of the 2nd and 3rd year of elementary school, administrators, teachers, parents and of that school support staff, using questionnaires with open and closed questions and interviews to understand the school environment in different situations, as it can be understood that the school has difficulty working with this cultural diversity in society. However if the family of regular participation in school is necessary, work out



a proposal aimed educational reality of the students and is implemented public policies to ensure access, and remained democratic management, as well as the quality of education.

**Keywords:** learning disabilities; school failure; public policy.

## INTRODUÇÃO

O fracasso escolar no Brasil tem sido um tema de debate e discussão, porque o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) mostra a deficiência no processo ensino aprendizagem. Percebe-se, que ainda não é significativo o número de escolas que estão na média de aprovação, esse fato ressalta que nós enquanto educadores têm que rever a nossa pratica pedagógica e métodos que utilizamos nas nossas aulas, de forma que venha mudar esse quadro no desenvolvimento da educação brasileira.

As estatísticas nas escolas públicas nem sempre fala a realidade dos alunos, pois quando se realiza as provas do governo (prova Brasil e outras), se detecta a falta de conhecimento na realização das atividades pedagógicas, implicando no alto índice de evasão e repetência nas escolas fundamentais do nosso país.

As taxas de desistências evidenciam a baixa qualidade de ensino e a incapacidade dos sistemas educacionais e das escolas de garantir a permanência do aluno, penalizando principalmente os alunos de níveis de renda mais baixa, e também os alunos das escolas localizadas na zona rural, pois suas especificidades não são respeitadas.

Muitos fatores contribuem, para que a desistência ainda seja alta em nosso País, pois nem todos os alunos conseguem completar os oito anos do ensino fundamental, acabam dispondo de menos conhecimento do que se espera de quem conclui a escolaridade obrigatória, e o que aprenderam, não facilita a sua inserção e atuação na sociedade e muitas vezes no mercado de trabalho, já quando adultos.

Analisando os indicadores sociais referentes ao ano de 2007 e divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em setembro de 2008, oito de dez crianças que não sabem ler e escrever estão na escola, o que equivale a 84,5% das crianças de oito a 14 anos que não sabem ler e escrever frequentando a escola, algo correspondente a 1,1 milhões de crianças.

Por esta perspectiva, problemas de aprendizagem e de ajustamento dos alunos à escola são explicados como consequência de diferentes fatores de ordem individual, tais como:

Dificuldades orgânicas; características individuais de personalidade; capacidade intelectual ou habilidades perceptivo-motora; problemas afetivos e vivenciais; comportamentos inadequados; carências psicológicas e culturais; dificuldades de linguagem; desnutrição; despreparo para enfrentar as tarefas da escola; falta de apoio da família; desagregação familiar (Zonta e Meira, 2007 p. 207).

Talvez a má formação profissional do professor agrava ainda mais essa problemática,

pois é preciso considerar um investimento educacional contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional da educação. O conteúdo e a metodologia para essa formação precisam ser revistos para que haja a possibilidade de melhoria do ensino. A formação do professor não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento profissional dos professores é de fundamental importância para reverter o quadro de alto nível de desistência, que hoje assola a educação brasileira, acentuado principalmente nas regiões norte e nordeste do Brasil.

Tratando-se da região norte, o problema da desistência ainda se acentua mais, por ser uma região de grande extensão territorial, e de difícil acesso, pouco povoado e marcado por conflito de terra. E dessa forma esses fatores tem contribuído para o alto número de desistência escolar, pois uma boa parte dos alunos não tem acesso à escola, devido à economia dessa região se basear, mas no setor primário, utilizando a mão de obra em matéria prima como, por exemplo, o extrativismo vegetal (extração da madeira minério e outros) e ainda a agricultura e pecuária que são atividades que requer muito desgaste físico desestimulando o interesse pelo ensino sistematizado na vida escolar.

Como o Pará está inserido nesta região as dificuldades são as mesmas, pois os alunos para chegarem às escolas em muitas regiões necessitam do transporte escolar e estradas adequadas. Sabe-se que o papel do estado é investir na escola para que ela prepare crianças e jovens para o processo democrático, forçando o acesso à educação de qualidade para todos e às possibilidades de participação social. No entanto, nem sempre se conta com essa parceria, pois a falta de recursos financeiros é um dos fatores mais relevantes para garantir a permanência dos alunos na escola.

Outro assim, na nossa realidade não é diferente, a desistência é um dado alarmante, pois a maioria dos alunos a famílias de baixas rendas, tendo que sair da escola para ajudar no sustento da família. Outro fator predominante em nossa região é a dificuldade de acesso à escola, devido muitos alunos morar distante da mesma, em localidades da zona rural, necessitando de um transporte escolar, que muitas vezes não é acessível a todos. Citando ainda a baixa escolarização dos pais as constantes mudanças, escolas desestruturadas com profissionais desqualificados e outros.

Todavia se faz necessário realizar pesquisa de campo para conhecermos as causas e consequências do fracasso escolar. Diante dessa pesquisa deve ser analisado e discutido pelas autoridades educacionais, para que sejam implementadas políticas públicas direcionadas à essa temática que frustram os sonhos dos educandos e educadores da nossa sociedade.

O aspecto financeiro de uma pesquisa como esta, de grande importância, será custeado pelo pesquisador, visto que o poder público não disponibiliza verba para tal. Logo este projeto de pesquisa tem a sua relevância em poder contribuir com a construção de políticas públicas que possam contribuir com a minimização da evasão escolar nas escolas da zona rural.

No entanto, será relevante a elaboração de uma proposta educacional que tenha em vista a qualidade da formação a ser oferecida a todos os estudantes. O ensino de qualidade



que a sociedade demanda atualmente se expressa como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada a necessidade social política, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garantam as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos críticos e participativos, capazes de atuar como competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vive.

Logo o fracasso escolar é um tema que vem sendo investigado e pesquisado em função do alto índice de evasão e repetência nas escolas públicas brasileiras. A relevância desta temática justifica-se por vários fatores, tendo em vista que implica no processo ensino aprendizagem da maioria da população estudantil que acaba desistindo da escola, desmotivado por não realizar seus sonhos e objetivos e ainda são pressionados por fatores socioeconômicos que obrigam parte dos alunos ao trabalho precoce.

Este trabalho de pesquisa terá como ponto de partida a pesquisa bibliográfica, com a leitura de autores que tratam da temática, buscando nos fundamentar acerca do tema que nos propomos estudar.

Assim, é fundamental que conheçamos os alunos e as famílias com as quais lidamos. Quais são suas dificuldades, seus planos, seus medos e anseios? Que características e particularidades marcam a trajetória de cada família e conseqüentemente, do educando a quem atendemos? As respostas a essas perguntas constituiriam informações preciosas para que os professores possam avaliar o êxito de suas ações enquanto educadores, identificar demandas e construir propostas educacionais compatíveis com a realidade de seus alunos (Penteado, 2006).

De acordo com o autor é extremamente importante conhecer o cotidiano escolar dos nossos alunos, suas realidades e culturas para elaborar as atividades que tenha significado para os mesmos, possibilitando o acesso a aprendizagem.

Para Marcheis e Pérez (2004, p. 17), na obra "Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural" estabelecem três ideias que, segundo eles, norteiam questões sobre o fracasso escolar. A primeira delas diz que o mesmo é atribuído ao aluno "fracassado", aquele que não progrediu praticamente nada durante seus anos escolares, nem no âmbito de seus conhecimentos, nem do seu desenvolvimento pessoal e social. Uma segunda ideia diz que o problema central reside no fato de que o termo qualifica uma imagem negativa do aluno, afetando sua autoestima e sua confiança. Por fim, uma terceira ideia centra no aluno o problema do fracasso e distancia a responsabilidade de outros agentes e instituições, como as condições sociais, a família, o sistema educacional ou a própria escola.

Outro enfoque dado ao tema, segundo Souza (2013), refere-se ao fracasso escolar afirmando que o fato de como a escola organiza os conhecimentos, valores, padrões de comportamento e de linguagens, explicaria certa sintonia entre o que a escola pretende ensinar e a camada a qual o aluno pertence. Em suma, a autora revela que o problema do fracasso escolar está no distanciamento que há entre a realidade do aluno e os conhecimentos escolares propriamente ditos, não trazendo sentido ou significado ao educando, ele não vê nenhuma perspectiva de utilizar aquele(s) conteúdo(s) em sua vida prática, o educando sente-se deslocado e ao mesmo tempo não encontra razão para se dar bem nos estudos, auxiliando assim, na produção do fracasso.

Para Charlot (2005), o fracasso escolar não existe. Segundo ele, falar em fracasso

escolar, hoje em dia, é tratá-lo como se existisse um monstro escondido no fundo da sala de aula, pronto para pular sobre as crianças das famílias populares. Nas palavras de Charlot, o que existe são alunos que apresentam dificuldades para aprender, são situações de dificuldade. Poderíamos adentrar aqui no campo epistemológico da aprendizagem para elucidarmos o que são dificuldades e de onde provem, seria um instante bastante produtivo, mas não é intenção fazer este debate no momento.

Em contrapartida é importante destacar as ideias de André (1999), que na obra “Pedagogia das diferenças na sala de aula”, descreve algumas possíveis explicações para a compreensão das desigualdades no desempenho escolar, onde, fatores como o nível socioeconômico não justificam o insucesso escolar, e afirma que, o modo de vida de uma família, seus valores, suas crenças e opções têm mais peso sobre o desempenho escolar do que simplesmente o seu nível socioeconômico.

De acordo com Abramovay e Castro (2003), muitos jovens revelam que as escolas constituem um espaço, muitas vezes, distante das suas realidades e dos seus interesses, tornando-se um local de conflitos e realidade excludente. Nessa perspectiva, as escolas de ensino médio necessitam utilizar da flexibilidade, focando nas necessidades da idade dos seus alunos, estar sob uma gestão democrática, estimulando o desenvolvimento pessoal e coletivo dos jovens, por meio de uma proposta pedagógica que contemple um currículo diversificado, e que os processos do ensino e da aprendizagem, trabalhem o desenvolvimento integral dos sujeitos. As políticas públicas para o ensino médio necessitam, da mesma forma, compreender o fenômeno dos jovens na contemporaneidade, para direcionar seus objetivos e metas, garantindo a todos os cidadãos o acesso e a permanência em uma escola que ofereça um ensino médio de qualidade sociocultural.

De acordo com Arroyo, citado por Rios (2001), a qualidade sociocultural do ensino, passa pela ‘construção de um espaço público, de reconhecimento de diferenças, dos direitos iguais nas diferenças’ e, mais especificamente na contemporaneidade, pela ‘renovação dos conteúdos críticos e da consciência crítica dos profissionais’, pela ‘resistência a uma concepção mercantilizada e burocratizada do conhecimento’, pelo ‘alargamento da função social e cultural da escola e intervenção nas estruturas excludentes do velho e seletivo sistema escolar (Arroyo Apud Rios, 2001, p.74- 75).

Segundo Foucault (2004) no caso da repetência um dos sujeitos que tem o direito de falar sobre ela, são os/as professores/as, por estarem respaldados pelo saber do discurso pedagógico para fazê-lo.

A sociedade atual tem a necessidade de incluir, mas também apresenta uma especificação dos saberes e uma grande psicologização de nossos atos e de nossas instituições. As chamadas “ciências psi” passaram a coordenar, a explicar muitas atitudes e atos de nossa forma de governar. “Nesse sentido, todo o campo de saber da psicologia se constitui e coloca em funcionamento uma visão de mundo e outras formas de produção da subjetividade” (Klein, 2010, p.167).

A grande limitação epistemológica da pesquisa consiste na possível ausência de autores referentes a pesquisa científica, ou seja, que já tenham trabalhado na área na cidade de Marabá.

A limitação física seria a dificuldade para percorrer a escola no intuito da realização

da pesquisa na prática.

A limitação pedagógica seriam os impasses por parte da direção da escola e/ou material didático disponível para trabalhar na teoria e na prática.

A pesquisa vai contribuir positivamente para o pesquisador, a medida que este terá uma visão mais ampliada a respeito da análise da repetência, evasão escolar e fracasso escolar.

A escola também refletirá melhor sobre a importância do processo de construção de uma educação de qualidade que realize o ato de fazer com que os alunos permaneçam na escola. Através desta pesquisa, o conteúdo absorvido e pesquisado poderá contribuir para pesquisas futuras.

## **OBJETIVOS**

### **Geral**

Conhecer os fatores que contribuem para o fracasso escolar nas turmas do 2º e 3º ano do ensino fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Faixa Linda no ano de 2015.

### **Específicos**

- Investigar as diferentes realidades dos alunos, para identificação dos problemas que causam o fracasso escolar.
- Analisar a participação da escola e da família na vida escolar dos alunos, em função da repetência escolar.
- Reconhecer a evasão escolar como um fator preponderante para a ineficiência da escola na realidade local.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **Diferentes realidades dos alunos, para identificação dos problemas que causam o fracasso escolar**

O fracasso escolar pode ser compreendido como baixo rendimento escolar, dificuldades de aprendizagem, relação professor x aluno, ausência da família na escola, sistema de avaliação inadequado, currículo escolar desfocado, a má qualificação dos professores e questões estruturais e organizacionais da escola. Pode se entender que todos esses fatores contribuem para o aluno se desmotivar e abandonar a sala de aula, implicando na evasão e repetência escolar.

O tema fracasso escolar pode ser definido devido a diversos fatores, entre eles: dificuldades de aprendizagem, tanto estrutural, quanto o funcionamento da escola, qualidade de ensino, e a relação que o indivíduo faz com o aprender. O maior desafio dos educadores

em relação à educação é o rendimento escolar insatisfatório (Fiale, 2010).

Diante dessa realidade, se observa que à necessidade de implementar políticas públicas com a finalidade de melhorar o quadro da educação brasileira em função de uma educação de qualidade.

Além da família, as questões pedagógicas, principalmente a relação professor/aluno, são imprescindíveis para o processo de aprendizagem do aluno. Para Bossa (2012, p. 67), um dos pontos de fragilidade nos estudos são as dificuldades de aprendizagem, em nosso país, refere-se à natureza das análises, visto que nelas predominam “o enfoque social e a negação do sujeito como sujeito do desejo”. Ou seja, o aluno que não se sobressai bem na escola não conta com a ajuda da família e menos ainda com a ajuda do professor que às vezes já se cansou em apoiar esse aluno que a família não tem se envolvido o suficiente para desenvolvimento da sua aprendizagem.

Para Marchesi e Pérez (2004, p. 17), na obra “Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural” estabelecem três ideias que, segundo eles, norteiam questões sobre o fracasso escolar. A primeira delas diz que o mesmo é atribuído ao aluno “fracassado”, aquele que não progrediu praticamente nada durante seus anos escolares, nem no âmbito de seus conhecimentos, nem do seu desenvolvimento pessoal e social. Uma segunda ideia diz que o problema central reside no fato de que o termo qualifica uma imagem negativa do aluno, afetando sua autoestima e sua confiança. Por fim, uma terceira ideia centra no aluno o problema do fracasso e distancia a responsabilidade de outros agentes e instituições, como as condições sociais, a família, o sistema educacional ou a própria escola.

A culpa do fracasso escolar não deve recair somente sobre o aluno, é importante considerar toda a ação pedagógica. Pois quando nós recebemos como seres humanos que somos, sujeitos a falhas e sucessos, aceitamos que, como tais, nos construíram diferentes. Então, “faz-se necessário práticas pedagógicas que valorizem e aproveitem toda a bagagem de conhecimentos construída pelo aluno durante sua trajetória extraescolar”, (Fiale, 2013, p. 1). Assim, fracassos escolares não reincidiram sobre uma realidade social, mas nos comprova as diferentes realidades sociais que devem ser trabalhadas e valorizadas no âmbito escolar.

Para Fernandes (2007), a partir das políticas educacionais o fracasso escolar tem sido relacionado aos altos índices de evasão e reprovação nas escolas do ensino fundamental por todo país. Em relação as práticas pedagógicas e aos projetos políticos pedagógicos da secretaria de educação e das escolas, o fracasso escolar tem sido justificado pelas práticas avaliativas existentes nas escolas reforçadoras das diferenças entre as classes sociais, privilegiando aquelas que têm sua cultura identificada com os currículos escolares.

Segundo Weiss (2004, p. 16) afirma que: “Considera-se como fracasso escolar uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda da escola”. Essa questão pode ser analisada e estudada por diferentes perspectivas: a da sociedade, a da escola e a do aluno”.

No entanto, compreende-se que nem sempre o fracasso escolar é acentuado pela questão da pobreza, mas pode ser pela falta de reorganização da escola e dos seus elementos pedagógicos.

O fracasso escolar continua sendo um desafio para o sistema educacional brasileiro, pois o futuro do país quanto ao desenvolvimento econômico, social, cultural e político, poderá ser comprometido diante de índices ainda tão elevados de evasão e repetência nas escolas.

## Quais as competências que o professor e o coordenador precisam ter?

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN Nº 9394/96, para atuar na coordenação é preciso ter formação inicial em nível superior em Pedagogia ou Pós-Graduação. Assim, como pré-requisito fundamental para o exercício da função, segundo o Art. 67, parágrafo único da referida lei, é necessária a experiência docente para atuação como Coordenador Pedagógico (Brasil, 1996).

Pode se observar que o coordenador pedagógico é visto como alguém que pode solucionar problemas de indisciplina, substituição de professor é orientador educacional. Esse fato demonstra que nem sempre as pessoas conseguem entender a função do coordenador pedagógico, implicando no bom andamento dos trabalhos pedagógicos dentro da escola.

Segundo (Piletti 1998, p. 125 *apud* Lima e Santos) o coordenador pedagógico deve ser uma assessoria permanente ao trabalho docente cujas atribuições são listadas em quatro dimensões: a) Acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação; b) Fornecer subsídio que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional; c) Promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo; d) Estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem. Estas atribuições devem nortear o trabalho do coordenador pedagógico na realização do trabalho, para que o seu enfoque deve estar na formação dos professores em sua prática em sala de aula.

Para Libâneo (2001), o coordenador pedagógico é aquele que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, estando diretamente relacionado com os professores, alunos e pais. Junto ao corpo docente o coordenador tem como principal atribuição a assistência didática pedagógica, refletindo sobre as práticas de ensino, auxiliando e construindo novas situações de aprendizagem, capazes de auxiliar os alunos ao longo da sua formação.

Nas palavras de Libâneo, o coordenador da escola, é responsável pelo planejamento dos trabalhos pedagógicos, atuando junto com os professores na elaboração das atividades de sala de aula, refletindo sobre a prática de ensino, visando melhorar o desempenho no ensino aprendizagem e formação dos educandos.

No entanto os professores devem exercer a capacidade de planejar, elaborar as atividades pedagógicas de acordo a proposta curricular da escola. Para exercer essa função o professor deve apresentar competências e habilidades na sua prática pedagógica de forma a desenvolver com sucesso o seu trabalho em sala de aula. A interação entre o coordenador pedagógico, professor e direção será de fundamental importância na construção do conhecimento e das ações que possibilitam o crescimento no processo ensino aprendizagem.

Conforme Freire (2006), a formação dos professores é um ponto extremamente importante no que diz respeito à melhoria de sua prática docente. É necessário que se pesquise sempre para estar atualizado, pois o mundo está em constante mudança

e exige que nós educadores estejamos sempre nos atualizando.

Garrido (2008), ressalta que o trabalho do professor coordenador é essencialmente a formação continuada em serviço, ao promover a reflexão dos professores sobre suas práticas docentes, está favorecendo a tomada de consciência dos professores. A autora destaca a importância de um espaço coletivo e formador para o coordenador, no qual ele possa refletir sobre sua prática, trocar experiência e crescer profissionalmente.

## **Políticas públicas existentes que previne o fracasso escolar**

O atual sistema brasileiro de ensino é resultado de mudanças importantes no processo de reforma do Estado, e fruto de alterações introduzidas em 1988 por meio da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil e, em 1996, por meio da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9394/96) (Demo, 2002). E ainda da aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE2, em 2001. Essas leis foram aprovadas visando garantir diretrizes e bases para a educação nacional e, desse modo, estabelecem as normas para a organização e gestão dos diferentes níveis e modalidades da educação nacional, bem como, as ações e políticas a serem implementadas visando garantir o acesso, a permanência e a gestão democrática, como também, a qualidade da educação. Essas ações estão vinculadas à busca do cumprimento dos compromissos coletivos assumidos pelo Brasil no Fórum Mundial sobre Educação de Dakar em abril de 2000 no que concerne à garantia de educação para todos. Nessa ótica, no caso brasileiro, a coordenação dessas ações e políticas, visando garantir a educação como um direito social do cidadão, é papel da União, por meio do Ministério da Educação (MEC) em articulação com os poderes públicos Estaduais e Municipais. A educação, segundo a Constituição Federal do Brasil de 1984, constitui um direito social, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania. O Plano Nacional de Educação foi aprovado pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, com vigência no período de 2001 a 2010. Este plano de Estado foi aprovado pelo Poder Legislativo (Câmara dos Deputados e Senado Federal), é resultado de um mandato constitucional e legal e abrange os diferentes níveis e modalidades da educação nacional. A elaboração de Planos decenais correspondentes pelos Estados, Distrito Federal e Municípios é determinada pela Lei que instituiu o PNE3.

A Constituição de 1988 estabelece, portanto, a base da organização educacional do País ao firmar direitos e deveres, delimitar competências e atribuições, regular o financiamento e definir princípios como: pluralismo, liberdade e gestão democrática. O Governo Federal tem como prioridade de suas políticas e gestão a garantia do envolvimento e da participação da sociedade civil na formulação, implementação das ações e programas voltados para a universalização da educação básica como também a melhoria da educação nos diferentes níveis e modalidades. Nessa direção, vários encontros, seminários, audiências e outros espaços de participação e democratização têm sido estabelecidos como canais de discussão coletivos no encaminhamento de proposições, estratégias e soluções para a garantia da educação para todos em sintonia com os dispositivos legais e, especialmente, com as metas do Plano Nacional de Educação. (Penteado, 2006).

### **O uso das TICs e jogos como atrativo para esse Processo?**

Na educação, as tecnologias da informação e da comunicação ampliam o campo das

possibilidades na busca do conhecimento, e ao mesmo tempo mais atrativo, proporcionando as capacidades criativas dos próprios estudantes que tornam construtores destes saberes, auxiliando-o na aprendizagem das diversas áreas e níveis do conhecimento.

Segundo Lima e Capitão (2003), a necessidade de mudança de paradigma no sistema de ensino e aprendizagem nos obriga a repensar no processo de ensinar, dando ênfase à apresentação de conteúdos de leitura fácil, concisos e atrativos, recorrendo à interatividade através de imagens, vídeos, sons.

Diante da importância da informática aplicada à educação, Niskier (1985) destaca que os professores se veem às voltas com as necessidades de transmitir uma quantidade de conhecimento em constante progressão que envelhecem rapidamente, até mesmo em função do desenvolvimento científico-tecnológico, obrigando-os a uma permanente atualização.

A educação deve se por apar destas inovações, inserindo-se neste processo de desenvolvimento tecnológico em que o conhecimento está em contínua construção e o computador é um instrumento que vem e pode contribuir muito para o ensino-aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva para Cunha *et al.* (2008, p.2):

O ensino ministrado nas escolas públicas nem sempre conta com apoio de aparelhos tecnológicos implicando no avanço da tecnologia. É comum se observar o interesse de crianças, jovens e adolescentes pela informática, jogos e internet. Sendo explícito a desmotivação nas aulas tradicionais. É por esta razão que as escolas devem implantar em seu sistema pedagógico novas didáticas de ensino como forma de estímulo para trazer de volta o educando às suas cadeiras escolares, facilitando e tornando prazeroso a aprendizagem nas salas de aulas.

A internet cada vez mais tem atingido o sistema educacional nas escolas. As redes são utilizadas no processo pedagógico, para que aluno e professor possam conhecer o mundo, novas realidades, culturas diversificadas, desenvolvendo a aprendizagem através do sistema tecnológico.

Desde 1980, os computadores pessoais e o desenvolvimento de técnicas computacionais como os jogos simulados fazem surgir o computador como extensão das capacidades cognitivas humanas que ativam o pensar, o criar e o memorizar.

Segundo Pretto e Costa Pinto (2006), essas máquinas não estão mais apenas a serviço do homem, mas interagindo com ele, formando um conjunto pleno de significado. A partir de 1995, a Internet se expandiu com um grandioso poder de expressão a nível individual e coletivo ampliando em larga escala o número de usuários.

Um dos grandes desafios do educador é transformar a sua aula em um ambiente interessante para o aluno. É verídico que o aluno se interessa por aulas diferenciadas, segundo Haydt (1988), “uma maneira de conseguir um clima de aprendizagem é tornar a aula o mais fascinante possível” e a informática oferece indiscutivelmente esta opção de diferenciação, uma vez que é capaz de prender a atenção dos alunos e motivá-los para a busca do conhecimento, tanto mediados pelo professor como por iniciativa própria; caso isto não aconteça, o ensino se transforma em mera transmissão de informações.

As atividades envolvendo a informática contribuem no processo de ensino/aprendizagem, ajudando o trabalho do professor, proporcionando ao aluno o acesso às condições essenciais para formação e exercício da cidadania. Deve-se enfatizar que não se trata do uso do computador exclusivamente, nem mesmo do seu uso em ambiente reservado dentro da escola. A informática aplicada à educação pressupõe a incorporação

deste novo paradigma tecnológico perpassando por todos os níveis de conhecimento nos espaços escolares, sendo utilizada por todos os sujeitos que interagem neste ambiente.

O desenvolvimento de jogos para a educação, vem aumentando, através de iniciativas de alguns órgãos públicos e privados. Mas ainda está limitada devido a restrições ou até ausência de internet nas escolas públicas, tornando precário e insuficiente para o desenvolvimento dos trabalhos de uso tecnológico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após estudos realizados podemos concluir que o fracasso escolar é um fenômeno que envolve muitos processos desde a questão multicultural, condições sociais, e do próprio sistema educacional da escola afetando desta forma a autoestima e confiança do aluno. A escola por sua vez enquanto um sistema educacional de ensino tem por objetivo capacitar e formar os alunos para os exercícios da cidadania.

Considerando os múltiplos e determinantes das relações produzidas entre sociedade, escola, aluno, família, prática pedagógica e políticas para esta pesquisa podemos afirmar que uma boa formação dos professores é indispensável na educação, para melhorar o rendimento no processo ensino aprendizagem. A família é de vital importância, pois a participação dos pais no processo de escolarização dos educandos, possibilita maior desempenho nas atividades pedagógicas, podendo se entender que essa interrelação entre escola, professores, pais e alunos, será primordial no desempenho social e individual do educando.

Os aspectos financeiros não é o único fator que contribui para o fracasso escolar, uma vez que as dificuldades socioeconômicas nem sempre justifica o insucesso escolar do aluno, pois se observa que o modo de vida de uma família, seus valores, suas crenças, seus princípios têm mais ênfase no desempenho escolar do aprendiz do que simplesmente o seu nível socioeconômico.

Neste projeto foi apurado os dados e estáticas da maneira mais próxima possível sobre as causas que levam ao fracasso, evasão e repetência escolar. Após a identificação destas causas que foram exploradas em sua totalidade, procura-se soluções para irradiar ou minimizar esta problemática.

Algumas temáticas foram levantadas, e em primeiro lugar quais as competências que os professores e coordenadores precisam ter para planejar e elaborar e desenvolver atividades pedagógicas de acordo com a proposta curricular da escola. A interação professores e coordenador é de fundamental importância para o ensino aprendizagem.

Outra temática explorada foram às políticas públicas que previne o fracasso escolar onde podemos destacar o Plano Nacional de Educação- PNE2. Outra questão analisada é o uso das TICs e jogos como atrativo para ampliar o campo de conhecimento trazendo tecnologia da informação para as salas de aula procurando transformar o mundo da aprendizagem o mais fascinante possível.

Durante a realização dessa pesquisa foi possível observar a comunidade escolar e



os fatores que vem contribuindo ao longo do tempo para o fracasso escolar. Como sugestão para melhorar a qualidade do ensino na referida escola e de todos aqueles envolvidos no processo ensino aprendizagem, deve se construir junto aos educadores da instituição ações que contribuam para superar a evasão e repetência escolar e também elaborar projetos pedagógicos contextualizados que proporcione o ensino aprendizagem amenizando o fracasso escolar.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli (org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papyrus, 1999.
- ABRAMOVAY, M; CASTRO, M. G. **Ensino Médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº. 9394**, de 20 de dezembro de 1996.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BOSSA, Nádía A. **Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico**. São Paulo: Artmed, 2012.
- CHARLOT, Bernard. **Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional**. In: abr. jun.2005.
- CUNHA, Murilo B.; CAVALCANTI, Cordélia, R. O. **Dicionário de biblioteconomia e arquivologia**. Brasília: Briquet de Lemos / Livros, 2008.
- DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. 13 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.
- FERNANDES, Cláudiade O. **Fracasso Escolar e escola em Ciclos: histórias, políticas e sociais**. Caderno de Pesquisa.. 74. São Paulo. 2007.
- FERNANDES, Gislaine Hosana Araújo. **Evasão escolar: um estudo para além dos muros escolares**. Universidade federal da Paraíba centro de ciências sociais aplicadas departamento de economia. (2012).
- FIALE, Luciana Amaral. **Fracasso Escolar: Família, escola e a contribuição da Psicopedagogia**. Porto Alegre: UNIFAI, 2010.
- FIALE, Luciana A. **Fracasso Escolar: família, escola e a contribuição da Psicopedagogia**. Porto Alegre: UNIFAI, 2013.
- FREIRE, P. & SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- FOUCAULT, M. **Direito de morte e poder sobre a vida**. In.: FOUCAULT, M. História da sexualidade I: a vontade de saber. Trad. ALBUQUERQUE, M. T. da C. e ALBUQUERQUE, J.A. G. Rio de Janeiro: Editora Graal, 2004. (p.125 – 149).
- GARRIDO, Elsa. **Espaço de Formação Continuada para o Professor-Coordenador**. In: BRUNO, Eliane Bambine Gorgueira, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (orgs.) O coordenador pedagógico e a formação docente. 9ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

KLEIN, R. R. **Reprovação escolar; prática que governa**. In.: LOPES, M. C. e HATTGE, M. D. (org.). *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

HAYDT, R.C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. "O sistema de organização e gestão da escola" In: LIBÂNEO, José

Lima, J. R., & Capitão, Z. C. (2003). **E-Learning e E-Conteúdos, Sociedade da Informação**. [S.I.]:Edições Centro Atlântico.

Carlos. **Organização e Gestão da Escola** - teoria e prática. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

SILVA, Daniel Neves. "**Constituição de 1988**"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/constituicao-1988.htm>. Acesso em 05 de fevereiro de 2024.

MACHADO, Carmem Lúcia Bezerra. **Teoria e Prática da Educação do Campo**. MDA. Brasília. 2008.

MARCHESI, Álvaro; PÉREZ, Eva María. **A Compreensão do Fracasso Escolar**. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández & Colaboradores. *Fracasso Escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p 17-3

NISKIER, A. *Nova Educação: entre o coração e a máquina*. Rio de Janeiro: Bloch Editoras, 1985.p.215.

PENTEADO, A. C. A. **Educação e Família: uma união fundamental**. Revista Educação, São Paulo, v. 3, n. 3, p.11- 2006

PRETTO, COSTA, Pinto Nelson de Luca (org.). **Globalização & Organização: mercado de trabalho, tecnologias de comunicação, educação a distancia e sociedade planetária**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

PILETTI, N. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental**. São Paulo: Ática, 1998  
Disponível em:< <https://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicações/o-coordenadorpedagógico-na-educacao-básica-desafios-e-perspsctivas>>.Acesso em 17 mar. 2016.

RIOS, Terezinha A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001

SOUZA, André Portela de *et al.*. **Fatores associados ao fluxo escolar no ingresso e ao longo do ensino médio no Brasil**. Pesquisa e Planejamento Econômico, Brasília, v. 42, n. 1, p.5- 39, abr. São Paulo. 2013.

VERDINELLI, Marilsa M. **Formação continuada de professores: o que expressam os cursos de extensão dos docentes do curso de Pedagogia da UEM no período de 1990 a 2004?** 51 f. Monografia (Especialização), Universidade Estadual de Maringá, DFE, Maringá, 2005.

WEISS, Maria Lucia Lemme. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. Rio de Janeiro: DP & A, 200

ZONTA, C. e MEIRA, M. E. M. **Representações sociais de professores sobre o fracasso escolar**. Educere ET Educare: revista de educação, v.2, n.4, julho- dezembro, 2007, p. 205-217.

## As diferenças que existem na prática pedagógica dos professores com formação superior que ministram aulas nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola do campo e a prática pedagógica dos professores de uma escola da zona urbana, no município de Coari-AM

Jonilton Nunes dos Santos

*Pedagogo da Rede Municipal e Estadual do Município de Coari-AM. Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Especialista em Didática do Ensino Superior e Supervisão Escolar – FASE; Mestrado e Doutorado pela Universidade Del Sol- UNADES – Py.*

### RESUMO

A investigação objetivou comparar o desempenho didático dos docentes do contexto urbano e rural, bem como as vantagens e desvantagens que os educadores das realidades em estudo apresentam. Nessa compreensão, a pesquisa se desenvolveu no enfoque misto, onde houve a participação direta do pesquisador na tentativa de se minimizar a problemática em estudo. Tendo em vista à natureza da pesquisa, deu-se relevância a descrição do cotidiano dos educadores dos espaços em estudo. Os resultados da pesquisa, aqui sistematizados trarão um quadro não muito promissor no âmbito educacional, ensejando ao leitor uma análise da real situação dos professores em estudo, cujos resultados aqui descritos têm seus reflexos negativos no processo de ensino e aprendizagem dos educandos das escolas em amostra. Ao levantar discussões sobre o quadro educacional, torna-se evidente salientar a relação cidade x campo na concepção capitalista, onde tal população ainda é vista como incapaz, sem perspectiva até de certa forma marginalizada. Quanto às implicações internas se menciona a prática pedagógica dos educadores que não têm despertado o interesse do educando, fruto das políticas de formação docente implementadas nos últimos anos, não tem considerado à prática do estágio supervisionado *in loco*, entre outros fatores, foi possível verificar à ausência de compromisso político e ético por parte de alguns educadores que têm contribuído com esse quadro social.

**Palavras-chave:** formação inicial e continuada; praticas pedagógicas; educação do campo.



## ABSTRACT

The investigation aimed to compare the teaching performance of teachers in urban and rural contexts, as well as the advantages and disadvantages that educators in the realities under study present. In this understanding, the research was developed using a mixed approach, where there was the direct participation of the researcher in an attempt to minimize the problem under study. Considering the nature of the research, the description of the daily lives of educators in the spaces under study was relevant. The results of the research, systematized here, will present a not very promising picture in the educational field, providing the reader with an analysis of the real situation of the teachers under study, whose results described here have their negative effects on the teaching and learning process of the students in the schools in the sample. . When raising discussions about the educational framework, it becomes evident to highlight the city x countryside relationship in the capitalist conception, where this population is still seen as incapable, without perspective, even marginalized in a certain way. As for the internal implications, mention is made of the pedagogical practice of educators who have not aroused the student's interest, as a result of teacher training policies implemented in recent years, have not considered the practice of supervised internships on site, among other factors, it was possible to verify the lack of political and ethical commitment on the part of some educators who have contributed to this social framework.

**Keywords:** initial and continued training; pedagogical practices; rural education.

## INTRODUÇÃO

O estudo faz uma abordagem geral dos elementos socioeconômicos que interferiu no período de formação dos professores em estudo, destacando o estágio supervisionado como um momento privilegiado, onde se articula a teoria e a prática. As leituras e as análises dos documentos possibilitaram uma visão ampla dos aspectos histórico e legal dos cursos de formação docente ao longo da História da Educação, onde se compreendeu as diferentes fases, bem como as exigências de cada contexto histórico.

Os referenciais teóricos foram à base de informação e análise que lançaram luzes sobre o assunto, proporcionando um olhar crítico e abrangente das ideologias que perpassam nos bastidores dos projetos internacionais direcionados aos países periféricos. Tais referenciais trouxeram esclarecimentos imprescindíveis sobre o descaso das classes dirigentes quanto ao fazer do profissional da educação no decorrer dos séculos.

Para tanto, o cerne da pesquisa foi fazer comparação do desempenho didático dos docentes de uma escola da zona urbana, comparando com as práticas pedagógicas dos professores de uma escola do campo com formação inicial e continuada.

Os estudos deram ênfase nos fatores socioeconômico como elemento fundante que interferem no espaço educativo, o chão da sala de aula, onde as políticas públicas educacionais se efetivam. Assim, através das observações *in loco* foi possível verificar, se os profissionais do ensino da zona urbana, que dispõem de escolas bem mais equipadas, estão ou não a frente dos professores da escola do campo, no que se referem às metodologias aplicadas no processo de ensino e aprendizagem, considerando que as escolas do espaço

urbano oferecem melhores condições de trabalho e oportunidades para os professores otimizar seu fazer pedagógico.

Partindo do panorama socioeconômico e das condições em que são efetivados a formação docente dos educadores da rede municipal de ensino, a investigação possibilitou um conhecimento real de como se dão as relações entre os atores educacionais nas unidades escolares em estudo, bem como fazer um comparativo da prática pedagógica dos professores que desenvolvem suas atividades nesses contextos tão distintos.

A pesquisa se desenvolveu no enfoque misto, onde procurou-se confrontar a realidade cidade x campo numa perspectiva do fazer pedagógico dos professores. As escolas dos espaços geográficos, cidade e o campo, foram os espaços onde se consolidaram os estudos de investigação.

## **OS FATORES SOCIOECONÔMICOS QUE INTERFEREM NA QUALIDADE DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE DIRECIONADOS AOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS AO LONGO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

Desde os primórdios do homem, bem como o início da História, houve necessidade que o homem aprimorasse a técnica, criasse alternativas de sobrevivência, planejasse seu fazer, idealizasse meios para fomentar o saber elaborado de que as gerações subsequentes aprendessem a conviver segundo o modelo de sociedade estabelecido. Partindo dessa necessidade, as diversas civilizações foram se constituindo tendo por modelo a figura do mestre, que transmitia oralmente conhecimentos, cuja função era desenvolver nos discípulos habilidades, competências e um aprendizado que se perpetuasse ao longo da história.

Nas sociedades primitivas, Aranha (2006, p.15), embora não discorra sobre os cursos de formação docente, faz menção à maneira como o conhecimento era construído e reproduzido. A escola, enquanto instituição do saber formal inexistia, porém, os idosos ou os chefes de tribos desenvolveram essa função. Nas civilizações mais avançadas, havia um espaço consagrado chamado de escola. Para assumir esses espaços de aprendizagem eram nomeados pelo grupo os mais instruídos, que decifrassem e interpretassem os códigos da escrita.

É notório que esses mestres recebiam as instruções dos mais experientes, entretanto, cada sociedade encontrou uma maneira de educar as crianças e a juventude. À escola era delegada a função de preparar os jovens para assumir diferentes papéis sociais. Na civilização dos hebreus eram os profetas quem desempenhavam esse ofício. White (1996) afirma que os videntes eram iluminados pelo ser transcendental sobre os princípios que deveriam fomentar no âmbito social e espiritual.

A Grécia Antiga foi o berço do conhecimento filosófico, onde teóricos renomados deixaram o seu legado cultural que perpassa todo conhecimento epistêmico, especialmente, a Ciência da Educação, a Pedagogia que derivou desse contexto sócio – cultural. Sócrates foi um fenômeno que construiu um conhecimento formando uma cadeia de filósofos de destaque universal. Vale ressaltar, Platão e Aristóteles, que são considerados os grandes

formadores de ideias do conhecimento clássico. No bojo desses conhecimentos é desenhado o perfil de um educador competente, de uma sociedade democrática, de um governo ideal e, sobretudo, de uma escola plural.

Aranha (2006) afirma que na era dos judeus, os rabinos foram comissionados a ministrar aulas, pois eram mestres versados nas letras, bem como nos costumes e preceitos difundidos pelo judaísmo. Os estudos de White (2000) afirmam com muita precisão esse contexto histórico de formação dos mestres rabinos, os quais recebiam formação de cunho religioso proveniente dos doutores da lei que visava o preparo do jovem no aspecto espiritual, social e econômico.

Na Idade Média, os monges foram os protagonistas do processo ensino-aprendizagem. Seu papel foi fundamental na construção daquela sociedade, cujas referências são visíveis em nossos dias. Os mosteiros foram os espaços onde se ofereciam a educação sistematizada a milhares de jovens. Os frades, por sua vez, ao concluírem o ciclo de formação, tornavam-se multiplicadores nas províncias, tal formação ainda além do ensino proveniente da Igreja, (catequese) mas, sobretudo a educação formal, esses, sem dúvida, contribuíram de forma significativa com a organização do sistema de ensino formal.

O projeto educacional também contemplava os cursos de formação dos professores que iam reger classe. Não havia um professor propriamente dito, os que desempenhavam esse ofício eram os padres que dentro da grade curricular havia disciplinas de formação didática. Fazendo uma análise dessa grade, percebe-se que eles recebiam uma formação sólida.

O novo plano começava com o curso de humanidade, denominado no Ratio de “estudos inferiores”, correspondente ao atual curso de nível médio. Seu currículo abrangia cinco classes ou disciplinas: retórica; humanidades; gramática superior; gramática média e gramática inferior. A formação prosseguia com os cursos de filosofia e teologia, chamados de “estudos superiores”. O currículo filosófico era previsto para duração de três anos, com as seguintes classes ou disciplinas: 1º ano: lógica e introdução às ciências; 2º ano: cosmologia, psicologia, física e matemática; 3º ano: psicologia, metafísica e filosofia moral. O currículo teológico tinha a duração de quatro anos, estudando-se teologia escolástica ao longo dos quatro anos; e língua hebraica durante um ano (Saviani, 2008, p. 56).

O Ratio Studiorum ou Plano de Estudo da Companhia de Jesus desempenhou um papel significativo no progresso da educação contemporânea. De 1599 a 1759 o sistema educacional brasileiro foi regido unicamente pelos os jesuítas que esboçaram o projeto de educação França (1952, p.5).

No século XVI, com as reformas religiosas, a igreja ameaçada pelo protestantismo, cria a Companhia de Jesus, uma forma de fortalecer e perpetuar seus dogmas nas colônias portuguesas.

Com a expulsão dos jesuítas, houve um dismantelo e ao mesmo tempo um retrocesso no sistema educacional brasileiro, visto que os professores que assumiram essas classes eram desprovidos de uma sólida formação.

No Brasil Imperial, a formação de professores esteve relegada às Escolas Normais. Em 1835 foi fundada a primeira escola de Niterói, todavia, após 14 anos fecham as portas por falta de alunos. Aranha, (2006) salienta que muitas escolas foram construídas nas

províncias mais desenvolvidas, entretanto, essas escolas tiveram vida curta. Houve um descaso em todos os aspectos por parte do governo, especialmente no que referia à formação docente. Para a autora não havia rigoroso critério de seleção do corpo docente, as classes eram predominantes compostas por crianças de baixa renda. Nesse aspecto, bastava ter um princípio de leitura e dominar as quatro operações, pois, conforme as necessidades do contexto histórico, bastava a prática dessas habilidades para desenvolver a docência. Havia acordos que facilitavam a inserção do jovem nesse ofício. Não havia uma legislação que regulamentasse a entrada do jovem nessa função, nisso os professores eram desmotivados, logo abandonavam o ofício.

A princípio, o único público dessas escolas eram os rapazes, após 30 trinta anos as mulheres passam a frequentar esses cursos, foi uma oportunidade que as mulheres tiveram para se inserir no mercado de trabalho. Esse ofício estava de acordo com o perfil feminino, tudo porque as mulheres são bem mais dóceis que os rapazes, o instinto maternal muito contribuiu. Além do mais, o ofício de professora poderia ser conciliado com as obrigações domésticas. Por se viver num momento histórico onde as mulheres eram discriminadas, especialmente, no que se refere à conquista do espaço no mercado de trabalho, essa função ganhou desprestígio social. A partir da década de 1860 adquiriu relevo social, as Escolas Normais quase extintas reascenderam, proliferando num quantitativo de 22 escolas distribuídas em todo Brasil.

As Escolas Normais foram um marco na história da educação no meado do século XIX ao meado do século XX, especialmente no que se refere à formação docente. Os estudos têm mostrado que o desprestígio social em relação ao trabalho docente foi enorme. A princípio não houve uma preocupação por parte dos governantes em legitimar essa função através de um projeto lei.

O trabalho docente ao longo dos séculos foi visto como uma categoria de menor importância. Muitos fatores contribuíram para com essa desvalorização, pois era uma função típica do sacerdócio, um trabalho que deveria ser desenvolvido como se fosse um ato de solidariedade, uma vocação ou missão comissionada àqueles que tinham habilidades para o ensino, um ofício tipicamente feminino. Pimenta (2006, p.33) faz uma descrição desse momento histórico, ela afirma que partir dos anos 30 o magistério primário era exercido quase que exclusivamente pelas mulheres, visto que, nesse período o Brasil experimentava profundas transformações sócio-político-econômica, as escolas primárias se expandiram consideravelmente.

## **METODOLOGIA**

O desenho da investigação foi o denominado sequencial, cujo o embasamento filosófico no fundamenta no pragmatismo, tal concepção, conforme Sampieri, (2010, p.555) parte da premissa da junção do enfoque qualiquantitativo, que busca estabelecer um diálogo entre os enfoques qualitativo e quantitativo.

Tendo em vista a abordagem mista, Sampieri (2010, p.567) propõe o desenho exploratório sequencial, onde os dados foram analisados primeiramente no enfoque qualitativo seguido da apresentação, análise de discussão dos dados quantitativos.

Por se tratar de uma pesquisa em educação, é pertinente considerar que a investigação exige apropriação de diversos tipos de pesquisa, a fim de que os resultados sejam confiáveis. Nessa compreensão, foi propósito do pesquisador que acompanhou a prática pedagógica dos professores em estudo, onde conheceu os fatores subjacentes e latentes que interferem no processo de ensino e aprendizagem dos educandos que fazem parte do contexto pesquisado. Para tanto, a investigação contou com ação participativa do investigador. Para Alvarenga (2012, p.58) o pesquisador não busca somente conhecer os fatores que interferem no meio, mas fazer a intervenção na resolução da problemática em estudo. Por se tratar de uma investigação participativa, o pesquisador dentro de sua esfera de ação atuou junto aos sujeitos investigados. Vale ressaltar, que intervenção se deu dentro das condições de trabalho dos sujeitos envolvidos.

O estudo contou com uma população de 46 dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando que 19 dessa população concentra-se na escola da zona urbana 07 professores são da escola do campo. Nessa compreensão Sampieri (2010, p.176) recomenda, que por questões de tempo e recursos, é mais viável se trabalhar com amostra, ao invés de trabalhar com toda população.

## **RESULTADOS: ANÁLISE, DISCUSSÃO E REFLEXÃO**

### **Descrição socioeconômica e cultural da escola do campo**

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da esfera municipal no contexto rural, cujas origens remontam os anos de 1976, que a princípio oferecia o antigo primário. Com o advento da Lei 9.394/96, precisamente em 1999, a escola foi nucleada, atendendo alunos de 07 comunidades adjacentes nos turnos matutinos e vespertinos. Por ser uma instituição municipal só é oferecido ao público, a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

A escola está situada próxima a sede do município à margem esquerda do Rio Solimões onde os ribeirinhos sobrevivem quase que exclusivamente da agricultura. A unidade de ensino atende o quantitativo de 207 alunos, distribuído da seguinte maneira: 10 na Educação Infantil, 137 no ensino de 1º ao 5º ano e 60 nas séries finais. 90% dos discentes dependem do transporte escolar. Assim, a instituição conta com o serviço de 03 barcos de médio porte, bem como o serviço de 05 catraieiros.

### **Descrição do espaço de investigação da escola em estudo da zona urbana**

A Segunda Escola em estudo está localizada na Estrada Coari– Itapeuá, S/N, Itamaraty, sendo mantida financeiramente pela Secretaria Municipal de Educação, SEMED, fundada conforme Decreto Municipal de 03 de maio de 2013, publicado pelos órgãos competentes, de acordo com o artigo 106, Parágrafo 1º da Lei Orgânica Municipal, para o funcionamento do Ensino Fundamental (Educação Básica).

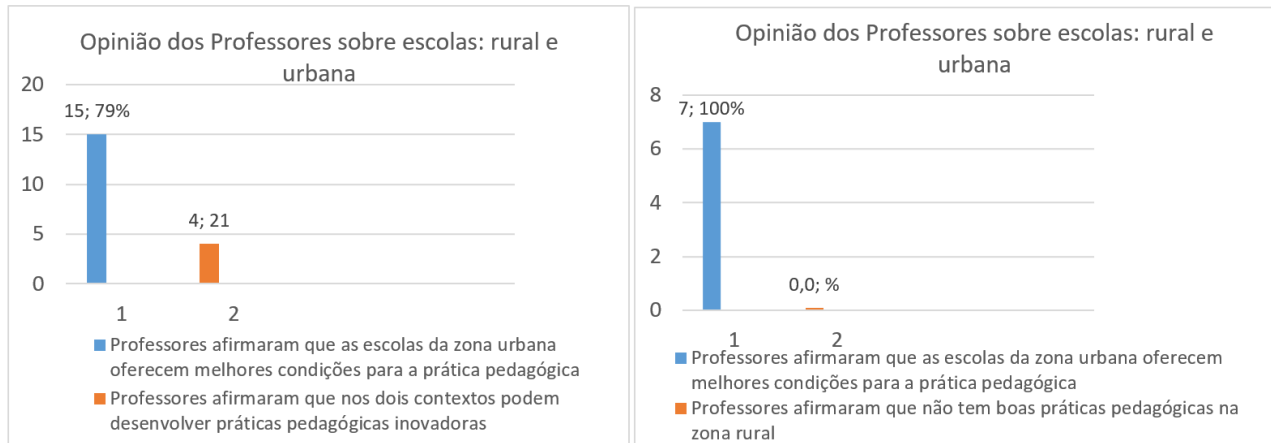
### **Uma análise na abordagem quantitativas, dos aspectos formação dos educadores e condições de aprendizagem das escolas em estudo**

Ao fazer análise dos resultados da pesquisada, foi intensão do pesquisador fazer



uma análise comparativa, possibilitando aos leitores uma visão abrangente dos contextos em estudo, isto é, escola do perímetro urbano e escola do campo. Iniciando a discussão e análise dos resultados deu-se primazia as distintas compreensões do espaço campo e cidade, no aspecto pedagógico, bem como a formação continuada, a fim de que se tenha um perfil dos profissionais, e, sobretudo, uma melhor compreensão do objeto em estudo, a prática pedagógica. Para tanto, os dados numéricos seguem dos comentários que possivelmente trarão subsídios nas análises e abordagens ter sidas ao longo da produção.

**Gráfico 1 - Escola Rural e Urbana**



**Fonte:** pesquisa de campo

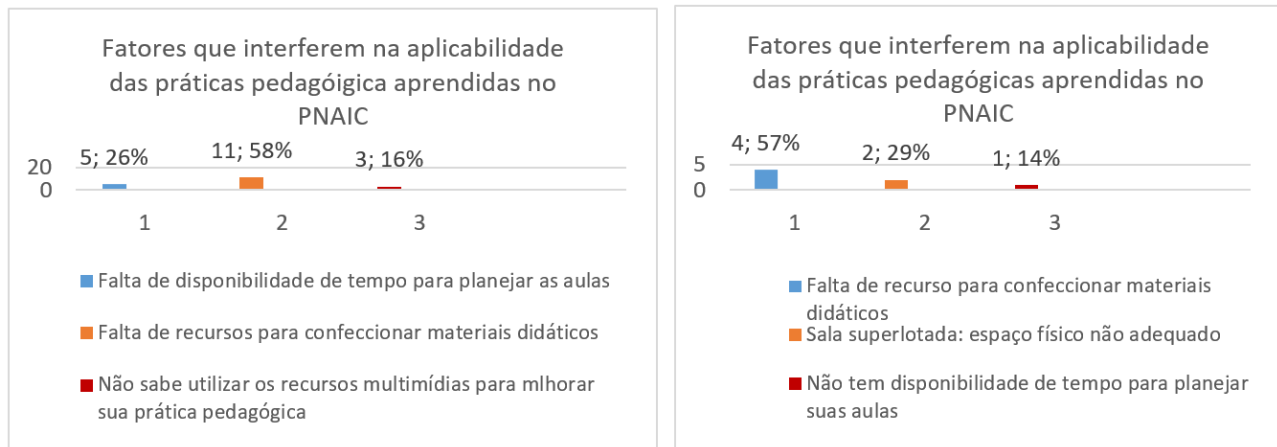
Analisando o gráfico que representa a opinião dos professores da zona urbana, os resultados ficaram da seguinte maneira: 79% dos professores afirmaram, que os educadores do espaço urbano têm melhores condições de trabalho para se ministrar aula numa perspectiva inovadora, pois na concepção dos professores, as escolas urbanas, dispõem de boa infraestrutura, salas climatizadas, espaços de aprendizagem com bibliotecas, sala de mídias, laboratório de informática, acesso a internet e energia permanente. Esses recursos, na compreensão dos investigados, constituem o princípio para ministrar uma aula de forma prazerosa.

Vale ressaltar, que 21% dos professores da escola urbana, afirmaram que nos dois contextos se podem ministrar aulas de forma que despertem o interesse do aluno, muito depende da criatividade do profissional. Analisando o resultado da questão, na concepção dos professores da escola do campo, 100% dos professores afirmaram que os professores das escolas da zona urbana têm melhores condições para se desenvolver o ensino inovador, com práticas pedagógicas diferenciadas. É bem verdade que escolas do contexto urbano dispõem de infraestrutura, escolas equipadas com os recursos que as novas tecnologias oferecem, porém é interessante analisar essa variável do ponto de vista da formação do profissional. Será que os recursos de aprendizagem são usados de maneira que os discentes aprendam com mais facilidades? Ou quem sabe são espaços mal utilizados. Partindo desse princípio, Essa compreensão, de que maneira, os docentes do contexto urbano têm melhores condições de trabalho, não é uma regra para se promover aulas dinâmicas.

Também não se pode generalizar ou quem sabe subestimar os professores do campo, achando que esses são desprovidos de competências em explorar os recursos em

sua volta. A criatividade é um elemento fundamental. Freire (2005) ressaltar que ensinar exige curiosidade e criatividade. Essa especificidade faz parte do perfil do professor polivalente.

**Gráfico 2 - Práticas Pedagógicas.**



**Fonte: Pesquisa de campo.**

Na escola urbana se obteve seguinte resultado: 26% não têm disponibilidade de tempo para planejar suas aulas, 58% afirmaram que não têm recurso para comprar os materiais para se confeccionar os recursos didáticos pedagógicos, conforme propõe a proposta do PNAIC, 16% afirmaram que não sabem utilizar os recursos multimídias para melhorar sua prática pedagógica. O resultado da escola do campo foi um tanto diferente, os números indicam que 57% dos professores em estudo encontram como impedimento em fazer a transposição didática a falta de recurso financeiro, que esses materiais que se usam na produção dos materiais didáticos são caros, logo isso compromete seu orçamento mensal.

Considera-se que 29% dos professores que participaram da pesquisa, informaram que o fator preponderante que dificulta a implementação das metodologias adquirida nos programas de formação continuada, especificamente o PNAIC, é a problemática de salas superlotadas e 14% afirmaram que não tem tempo para planejar. Fazendo uma análise das duas realidades em estudo, importa considerar o fator econômico como um agravante que tem dificultado a prática pedagógica dos profissionais da educação. Os estudos têm apontado, que os professores são profissionais que mais sacrificam seus vencimentos para custear festas, comprar materiais para produção de recursos didáticos e programações das escolas.

No que concerne ao fator da sala superlotada, houve um equívoco, pois a escolas em estudo, o número de aluno está dentro do padrão ideal. Nas escolas da rede municipal de ensino, contexto urbano o número máximo de alunos são no máximo 30, na escola do campo o maior número por sala foi de 23 alunos. Logo essa justificativa não configura um impedimento para que os profissionais desse contexto implementem práticas inovadoras, ou tenha melhor desempenho no ofício.

Sobre o item disponibilidade de tempo, vale analisar a realidade dos professores que não são do quadro efetivo e os que desenvolvem suas atividades na escola do campo, esses por sua vez não dispõem de tempo para planejar. Enquanto os professores do quadro

efetivos da zona urbana que fizeram o concurso para trabalhar 20 horas aulas semanais, no ano letivo em vigência, o setor de lotação da SEMED, lotou com 12 horas de efetivo trabalho em sala. As 08 horas restantes são destinadas aos planejamentos, elaboração de prova, preparação de material didático e atualização do diário de classe. Os que são do contrato temporário da escola urbana trabalham as 18 horas em sala, visto que o professor de Educação Física assume essas salas durante duas horas semanais. Esse é o tempo que esses professores têm para fazer o seu planejamento.

Esses procedimentos didáticos pedagógicos, não são apenas orientações dos teóricos da educação, mas uma direito garantido na Lei de Diretrizes e Base, nº 9394/96, artigo 12 Inc. I e IV, onde o legislador enfatiza: “Os estabelecimento de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;” IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente.

Carneiro (2015) comentado os inc. I e IV, faz o seguinte comentário:

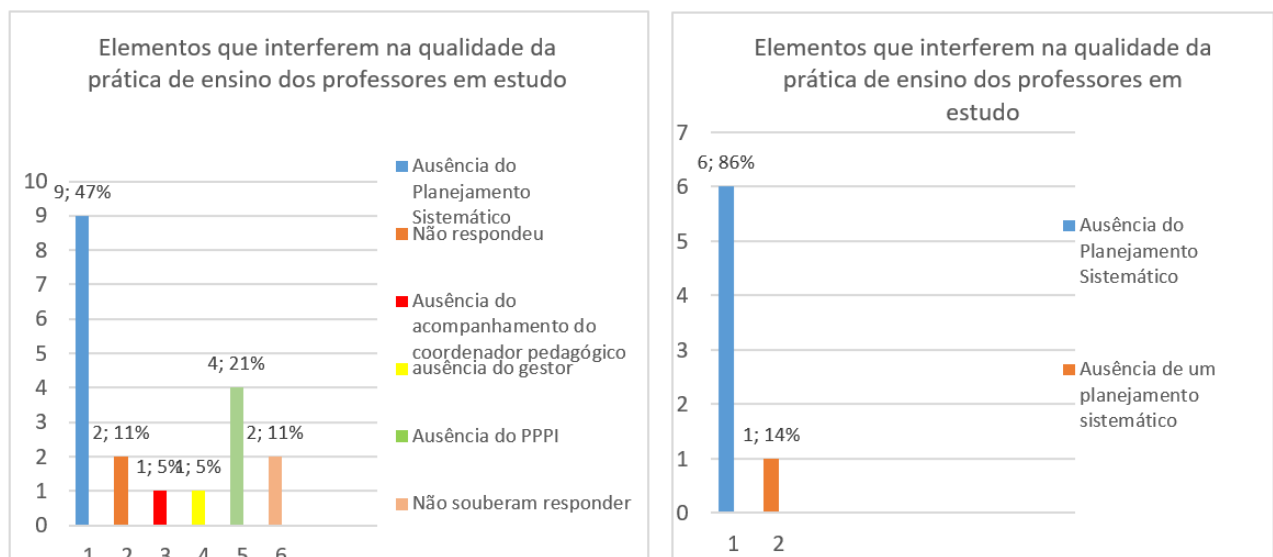
Os docentes não apenas devem participar do planejamento escolar, mais cada um ter um plano de trabalho cujo acompanhamento é de responsabilidade do coletivo da escola. Percebe-se, assim, uma preocupação do legislador em realçar o projeto pedagógico da escola, à luz do qual o individualismos do professor é instalado a transformar-se em solidariedade dos professores (Carneiro, 2015, p.262).

Do ponto de vista legal, o planejamento do processo de ensino e aprendizagem ganha destaque na concepção do legislador, mas quando se trata aplicabilidade desse dispositivo, há um distanciamento enorme do real para o ideal.

Sobre a realidade dos professores do campo, o quadro é precário, os professores do quadro efetivo e do contrato temporário estavam sobrecarregados, sem tempo para planejar. Todos os professores do campo, sem exceção recebem o mesmo tratamento. Todos são lotados com 20 horas semanais, esses professores ministram aulas em todas disciplinas, logo em sua carga horária não dispõe de horas o planejamento de suas atividades.

Tal descaso com os professores do campo, essa política do sistema municipal, configura-se como uma negligência da Lei de Diretrizes e Bases, que regulamenta o ensino do país.

**Gráfico 3 - Elementos que interferem na prática pedagógica.**



Fonte: pesquisa de campo

Na análise do gráfico, percebe-se que 47% afirmaram que a ausência do planejamento constitui um elemento que interfere na qualidade de suas aulas, aqui novamente se manifestou a insatisfação dos professores do contrato temporário, que não dispõem das Horas de Tempo Pedagógico – HTP. Agora a problemática se apresenta em percentual bastante significativo, algo preocupante, pois se tratar de formação sistematizada. Não há como considerar a prática do planejamento nas ações macros do sistema, é descaracterizar a educação sistemática em assistemática. A variável em discussão, descaminha a prática dos professores, tomando outros rumos.

Analisando ainda esse quadro, 09 professores apontaram essa problemática, porém, dos professores em estudo da zona urbana, 06 não tem um tempo disponível para se elaborar suas aulas, 11% não souberam responder, 5% atribuíram a má qualidade de suas aulas a ausência da gestora. Esse fator não confere como justificativa para se ministrar a aula inovadora, visto que o profissional deve ter compromisso ético político independente da figura do gestor na instituição.

Ainda sim, vale considerar que 21% assinalaram que a ausência do Projeto Político Pedagógico é um fator que interferem na qualidade de suas aulas, na escola urbana existe esse documento, mas não foi percebido nenhum interesse dos professores em conhecer e estudar tal documento, contudo, o documento é quem norteia o fazer pedagógico dos professores.

A presença do coordenador pedagógico, no estabelecimento de ensino constitui um recurso de grande valia, que muito soma na qualidade das aulas e formação continuada do corpo docente. Ainda que se tenha professores com vasta experiência, entretanto, quando se trata das novas metodologias do processo de ensino e aprendizagem a figura do pedagogo é imprescindível no alcance das metas propostas.

Fazendo uma análise na ótica dos professores da escola do campo, 86% deram seu parecer que a ausência do planejamento sistemático é o maior entrave que dificulta a qualidade de suas aulas, logo em seguida eles apontaram a ausência do pedagogo. O planejamento é um elemento vitalizador na busca da melhor qualidade de qualquer empreendimento, na educação essa prática é quem faz a diferença da educação informal para formal. Aqui os envolvidos apresentaram a raiz do problema.

O pedagogo é o profissional que media o processo de ensino e aprendizagem, é quem organiza e orienta o planejamento dos professores. A ausência do planejamento e a figura do pedagogo são fatores preponderante que acarreta inúmeros prejuízos no processo de ensino e aprendizagem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao realizar uma análise abrangente da pesquisa realizada, constata-se que os objetivos inicialmente estabelecidos foram plenamente alcançados, sobretudo no que tange à análise dos componentes curriculares nos cursos voltados à formação de docentes. Foi possível discernir como o sistema socioeconômico, ao longo da evolução histórica da Educação, desencadeou um processo de transformação que acarretou significativas

dificuldades na efetivação das políticas de formação de professores. Neste contexto, observou-se a influência marcante da classe dominante na estruturação curricular dos cursos destinados à formação de docentes para os anos iniciais de ensino, evidenciando uma série de obstáculos de natureza sociopolítica e cultural. Essa realidade contribui para que os futuros educadores recebam uma formação de qualidade questionável, ficando, assim, mal preparados para adotar práticas pedagógicas inovadoras. Tal cenário reflete o desinteresse dos gestores públicos na qualidade da formação dos educadores, profissionais essenciais na preparação de todos os demais que atuam no mercado de trabalho.

Deduz-se, portanto, que a qualidade dos programas de formação inicial oferecidos atualmente pelas instituições de ensino superior — sejam elas federais, estaduais ou privadas — não está à altura das exigências e necessidades impostas pelo contexto histórico contemporâneo. As mudanças sociais, a emergência de novas demandas e desafios trazidos pela geração atual demandam uma formação docente que esteja em consonância com as realidades vividas pelos alunos nos espaços concretos de aprendizagem, como é o caso da sala de aula. Os percalços enfrentados durante o período de formação desses profissionais inevitavelmente se refletem de maneira negativa em suas práticas pedagógicas. Portanto, urge a necessidade de uma revisão crítica e profunda dos currículos dos cursos de formação docente, visando à preparação de educadores capazes de atender às demandas atuais e futuras da sociedade e contribuir de forma efetiva para a evolução do processo educacional. No que tange ao segundo objetivo, o estudo possibilitou fazer um confronto dos elementos econômicos e culturais que interferem na realidade cidade/campo.

Fazendo um comparativo dos dois contextos em estudo, percebe-se que o fator econômico é um agravante de ambas realidades, com diferencial, os professores do perímetro urbano usufruem de melhores condições de trabalho em detrimento dos que desenvolvem seu fazer pedagógico no campo. Embora esses profissionais tenham passado por uma formação continuada como PNAIC e Escola Ativa, as quais deram ênfase no currículo realidade do campo, foi constatado através das observações, que os conhecimentos adquiridos nessas formações ficaram no processo da abstração, não houve uma aplicabilidade das metodologias que tais formações lhes proporcionaram.

Infere-se os fatores que dificultam assunção de uma prática pedagógica inovadora na realidade campo e cidade, cabe destacar o seguintes: dificuldade financeira em adquirir os materiais para a confecção de recursos didáticos, não disponibilidade de tempo para planejar suas aulas; ausência do coordenador pedagógico na escola do campo, disposição e criatividade do professor em buscar outras fontes de pesquisa para inovar sua prática; ausência de disposição e vontade em adotar as metodologias aplicadas nos cursos de formação continuada; profissionais com problema de saúde física e mental. Dificuldade em operar com os recursos de multimídias, bem como usar as tecnologias que os educandos utilizam para dinamizar suas aulas.

Os rituais são os mesmos, nada de novidade, ambas realidades estão no mesmo patamar. Por se tratar de uma pesquisa ação, onde o investigador, além do conhecimento da realidade em estudo fez as intervenções necessárias.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, M. **História da Educação e Pedagogia: Geral e do Brasil**. São Paulo: Moderna, 2000.

BORGES; GHEDIN, E. **Fundamento para pensar o curriculares**. Manaus: Travessia/ Secretaria de Estado de Educação, 2010.

BRASIL. Lei Darcy Ribeiro 1996: **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional: Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional**. 5 ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições, 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A criança no ciclo de alfabetização**. Caderno 2/ Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional-Brasília: MEC, SEB, 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização na Idade Certa. Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização**. Caderno para Gestores/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional-Brasília: MEC, SEB, 2015.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/ CEB n. 1, de 3 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Diário Oficial da União, Brasília, DF Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica, 2002.

CARNEIRO, M. A. LDB fácil: **Leitura Crítico compreensiva**, artigo. 23. ed, revista ampliada- Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

FRANÇA, L. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessário à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PIMENTA, S.G. ANASTASIOU L das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez 2005.

PIMENTA, S. Garrido; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005, pp. 83-88.

PIMENTA, S. G. **O pedagogo na escola pública**. São Paulo: Loyola, 1998.

\_\_\_\_\_. **“Formação de professores: Saberes e identidade da docência”**. IN: Pimenta, S. G. (Org.). Saberes pedagógico e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

PINHEIRO, L. Marques. **Treinamento formação e aperfeiçoamento de professores**

SAMPIERI, R. H; COLLADO, Carlos Fernandez; LUCIO, Maria Del Pilar. **Metodologia da Investigación**. 5 ta.ed. México; Mc Graw Hill, 2010.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógica no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores

Associado, 2008.

WHITE, Ellen G. **Fundamento da Educação Cristão**. Tatuí, São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 1996.

\_\_\_\_\_. **O Desejado de Todas as Nações**. Tatuí, São Paulo: Casa Publicadora Brasileira, 2000.

## Revisitando: “um discurso sobre as ciências”

**Sarah Lima de Souza**

*Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública, Cidadania e Direito Humanos da UEA. Manaus – Amazonas – Brasil.*

**Évelin Staeve dos Santos**

*Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública, Cidadania e Direito Humanos da UEA. Manaus – Amazonas – Brasil.*

**Ana Lílian Braga do Bu**

*Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Segurança Pública, Cidadania e Direito Humanos da UEA. Manaus – Amazonas – Brasil.*

**Munique Therense Costa de Moraes Pontes**

*Doutora em Saúde Coletiva pela UERJ e professora da Escola Superior de Ciências da Saúde da UEA e do PPGSP-UEA. Manaus – Amazonas – Brasil.*

**Raylene Rodrigues de Sena**

*Doutora em Administração (UFMG) e professora do PPGSP-UEA. Manaus – Amazonas – Brasil.*

### RESUMO

O presente texto faz uma resenha do livro “Um discurso sobre as ciências”, do autor português Boaventura de Sousa Santos. A obra visa abordar os paradigmas do conhecimento científico, a partir de recortes históricos. Neste trajeto, a resenha parte de breve biografia do autor, e analisa os pontos principais de cada seção da obra, iniciando pela análise das evidências do paradigma emergente e por sua crise, fomentada pela autonomia das ciências empíricas. Em seguida, o texto detalha as teses finais de que todo o conhecimento científico-natural é científico-social; todo o conhecimento é local e total; todo o conhecimento é autoconhecimento; e que todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum, consolidando, assim, a posição antipositivista do autor de que o paradigma emergente não tolera postura mecanicista, materialista ou idealista. Conclui-se que, centrada em valores atuais e democráticos, a obra é referência para a educação inclusiva de todo e qualquer grupo social que notabilize, em suas discussões, o poder transformador do conhecimento humanista.

**Palavras-chave:** ciência; construção social; educação universal.

### ABSTRACT

This text reviews the book “A Discourse on the Sciences”, by the author Portuguese Boaventura de Sousa Santos. The work aims to address the paradigms of scientific knowledge, based on historical clippings. In this way, the review starts with a brief biography of the author, and analyzes the main points of each section of the work, starting with the analysis of the evidence of the emerging paradigm, and its crisis fostered by the autonomy of





the empirical sciences. Next, the text details the final theses that all scientific-natural knowledge is scientific-social; all knowledge is local and total; all knowledge is self-knowledge; and that all scientific knowledge aims to constitute common sense, thus consolidating the author's anti-positivist position that the emerging paradigm does not tolerate a mechanistic, materialistic or idealistic stance. It is concluded that, centered on current and democratic values, the work is a reference for the inclusive education of any and all social groups that remark, in their discussions, the transformative power of humanistic knowledge.

**Keywords:** science; social construction; universal education.

## RESENHA

A obra "Um Discurso sobre as Ciências", de Boaventura de Sousa Santos, foi publicada pela primeira vez no ano de 1987 em Portugal e é composta por 92 páginas divididas em três seções principais: "o paradigma dominante", "a crise do paradigma dominante" e "o paradigma emergente", nas quais se critica o paradigma dominante na ciência para sustentar a emergência de um novo paradigma.

O autor da obra, hoje com 83 anos, é "Professor Catedrático Jubilado", título concedido pela Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, e Diretor Emérito do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, além de Coordenador Científico do Observatório Permanente da Justiça, sendo amplamente reconhecido e premiado por estudos nas áreas da sociologia do direito, sociologia política, epistemologia e sobre movimentos sociais, globalização, democracia participativa, reforma do Estado e direitos humanos.

Referência crítica à epistemologia positivista, a obra é uma versão ampliada da Oração de Sapiência proferida pelo autor na abertura solene das aulas da Universidade de Coimbra, no ano letivo de 1985/1986, e de leitura conjunta, dada a unidade argumentativa, com a obra "Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências revisitado", também de autoria do referido sociólogo português.

Iniciando a obra, já no "*Prefácio à edição brasileira*", o autor defende uma posição antipositivista, na qual a ciência deve se transformar em senso comum, desvinculando o conhecimento do pensamento positivista, idealizado por Augusto Comte (século XIX), em que se considera o conhecimento científico como o único verdadeiro e válido, em detrimento da metafísica, da teologia e mesmo do senso comum – o que é rechaçado por Boaventura.

Nesse sentido, o autor alega que deixa de fazer sentido diferenciar ciências naturais de ciências sociais, devendo estas recusarem todas as formas de positivismo, com a conseqüente revalorização do humanismo, levando a um processo em que a distinção hierárquica entre conhecimento científico e vulgar desaparecerá.

Filiado à teoria representacional da verdade e à primazia das explicações causais, Boaventura de Sousa Santos realiza em "Um Discurso sobre as Ciências" um recorte histórico, a partir dos debates que se travaram na física e na matemática, destacando a evolução do conhecimento científico do paradigma dominante, modelo de racionalidade

constituído a partir da revolução científica do século XVI, até o contemporâneo paradigma emergente.

Sob esta perspectiva, no primeiro capítulo (“O *paradigma dominante*”), o autor explica e caracteriza a ordem científica hegemônica que defende a divisão entre o senso comum e o conhecimento científico, informando que o modelo de racionalidade positivista na época moderna é, além de global, também totalitário, uma vez que nega a racionalidade a outras formas de conhecimento, sempre questionando as experiências sensoriais.

Neste viés, Boaventura usa da matemática, como central na ciência moderna, para demonstrar como o método científico é reducionista, partindo do cartesianismo de Descartes, ao restringir o todo em partes a fim de melhor conhecê-lo, pontuando-se que, para o pensamento científico moderno, “conhecer significa quantificar” (Santos, 2008, p. 27) e, portanto, “o que não é quantificável é cientificamente irrelevante” (*ibidem*, p. 28), devendo dividir e classificar para, então, determinar relações sistemáticas entre o todo e as partes.

Emerge-se, assim, a teoria do “mundo-máquina” (mecanicismo) como universal no mundo moderno, o que é rechaçado pelo autor sob as ponderações de que a sociedade não pode ser estudada apenas por meio de observações, sendo as ciências sociais eminentemente subjetivas, e não objetivas, como consideradas pelo paradigma dominante, demonstrando ser adepto à segunda vertente da conformação das ciências sociais, em que se reivindica um estatuto epistemológico e metodológico próprio para o estudo de tais ciências, de acordo com a subjetividade humana.

Neste segundo capítulo (“A *crise do paradigma dominante*”), percebe-se que o autor aponta as deficiências estruturais da aplicação do método quantitativo, ao rechaçar o rigor científico que desqualifica as qualidades intrínsecas do objeto, e, por conseguinte, a ideia difundida pelos positivistas, resistentes ao método qualitativo. Para o sociólogo, o positivismo reduz a complexidade, a partir da distinção (arbitrária, para o autor), entre condições iniciais (reino da complicação) e leis da natureza (reino da simplicidade). Neste contexto, Santos (2008) entende que a causa formal determina o paradigma dominante, preponderando, assim, a estabilidade da ordem, e distanciando o conhecimento científico da análise profunda da realidade.

Ainda na análise da crise que o método científico atravessa, o autor aponta que esta é profunda e irreversível diante da revolução científica que se vivencia, resultando da interação entre as condições sociais (reconfiguração das estruturas e classes sociais) e teóricas (avanço no conhecimento que permite questionar o paradigma científico dominante) da contemporaneidade, sendo certo que haverá uma ruptura com o paradigma dominante descrito cuja crise já delinea o perfil do paradigma emergente – que, diferente do que está em decadência, considera o senso comum como fonte de conhecimento.

Segundo Santos (2008), a partir do século XIX, as formas de conhecimento científico, quais sejam, as disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas, passaram a ser analisadas como figuras autônomas. Enfraquece-se, assim, o modelo mecanicista até então vigente, a partir da reivindicação qualitativa de princípios epistemológicos e metodológicos próprios das ciências empíricas que impulsionaram o

conhecimento de caracteres de descrição, compreensão e de intersubjetividade.

Reconhecendo a autonomia das ciências empíricas como uma vertente subsidiária do modelo de racionalidade das ciências naturais e, sobretudo como um sinal de crise do paradigma científico positivista, Santos (2008) distinguiu as condições teóricas e as condições sociológicas do fim do ciclo de hegemonia do paradigma positivista, observando que, nesta transição, até o conhecimento pós-moderno, o método intuitivo de caráter humanista, incorporou-se à ciência.

Por fim, no terceiro e último capítulo (*“O paradigma emergente”*), colocando o novo paradigma como modelo especulativo, o autor propõe um paradigma científico e um social, sendo este voltado para uma vida decente e aquele para um conhecimento prudente, justificando esse novo paradigma a partir de quatro teses: a) *“todo conhecimento científico-natural é científico-social”* (p. 61 a 73), defendendo o fim da dicotomia entre conhecimento natural e conhecimento social; b) *“todo conhecimento é local e total”* (p. 73 a 79), em que critica o reducionismo, rechaça o conhecimento hiper especializado e sustenta o conhecimento pós-moderno como não determinístico nem descritivista; c) *“todo conhecimento é autoconhecimento”* (p. 80 a 87), pontuando a interferência da subjetividade do cientista na sua explicação científica da natureza ou da sociedade; e d) *“todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum”* (p. 88 a 92), em que defende que o novo paradigma tende a reconhecer também o senso comum como ciência, a fim de enriquecer nossa relação com o mundo.

Logo, a obra enaltece a analogia inerente ao paradigma emergente e, elencando as características do conhecimento científico, como sendo total, não determinístico, bem como local, não descritivista, justifica que, em sendo o objeto a continuação do sujeito por outros meios, todo o conhecimento científico é autoconhecimento, ficando, assim, sua posição contrária ao reducionismo que ocorre no avanço do conhecimento por especialização em termos de ciência moderna.

Neste ponto de análise do paradigma emergente, observa-se que o sociólogo lança um conjunto de teses que apontam para equivalência das ciências naturais às ciências sociais, catalisando nestas a recusa de todas as formas de positivismo lógico ou empírico ou de mecanicismo materialista ou idealista, com a consequente revalorização do que se convencionou chamar de “humanidades ou estudos humanísticos” (*ibidem*, p. 20).

Resta claro na obra que a persuasão do senso comum e o pragmatismo do conhecimento científico são fundamentais para a epistemologia, especulando o autor o perfil de uma nova ordem científica emergente, em que, sob a ótica dos estudos humanísticos, valores como simplicidade, elementaridade e inteligência das coisas, defendidos por Einstein e Rousseau, são necessários para a partilha de conhecimento científico acessível a homens e mulheres.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comungando o entendimento de que “todo conhecimento científico é socialmente construído” (Santos, 2008, p. 9), pretendeu-se sintetizar os pontos nodais da obra de

Boaventura de Souza Santos, que, segundo (Brandão, 2003, p. 43), “escolhe: paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”.

Para Santos, todas as formas de conhecimento são válidas. Neste viés, ao questionar o positivismo científico, defendido por Comte em sua obra *“O curso da filosofia positiva”*, Santos sustenta a necessidade de expansão do conhecimento a partir do senso comum, com a aplicação da interdisciplinaridade e a subjetividade nos conhecimentos científicos e sociais, o que se mostra de extrema relevância para a promoção, desenvolvimento e distribuição do conhecimento científico de forma mais igualitária, para além da academia.

Então, mais que questionar os limites da epistemologia positivista, Santos encoraja o meio científico a expandir os conhecimentos interdisciplinares, através de métodos qualitativos, que conciliem ciência e o senso comum. Instiga a busca do saber universal, que reconecta o sujeito ao objeto de análise, e abre caminho para que fórmulas e escritas, antes inegociáveis no mundo científico, sejam substituídas por novas concepções sociais e naturais, tornando a ciência mais acessível e o senso comum, calcado pela ética, mais próximo da verdade evidenciada.

Com estes ensinamentos, Santos confronta a proposta de Bachelard (1996, p. 36), para quem as ciências experimentais ao oferecerem “uma satisfação imediata à curiosidade, de multiplicar as ocasiões de curiosidade, em vez de benefício pode ser um obstáculo para a cultura científica”. Para Santos, o conhecimento científico deve se aliar ao senso comum e construir caminhos epistemológicos democráticos de efetivo acesso à educação.

Neste sentido, é notória a relevância do desenvolvimento de novos métodos científicos que valorizem o senso comum e a subjetividade para além dos clássicos métodos científicos, a fim de romper com a epistemologia clássica hegemônica e inaugurar uma ordem epistemológica moderna mais abrangente e democrática.

Em um tempo em que as emergências são tantas e cada vez mais complexas, a valorização dos saberes é condição para a existência humana. Desta forma, não há como negar ao senso comum sua relevância enquanto ponto de partida para o conhecimento científico ou *start* da capacidade explicativa.

Portanto, conciliar senso comum ao conhecimento científico, através da utilização de ferramentas democráticas para o saber prudente, é caminho progressista das Nações e exige de docentes e discentes a busca pela equivalência das ciências acadêmicas a outros campos do conhecimento, reconhecendo de que o conhecimento pode e deve transpor as “zonas de conforto” dos cientistas, para, além de representarem a realidade metodológica, serem ferramentas de transformações sociais.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Entre Paulo e Boaventura**: algumas aproximações entre o saber e a pesquisa. São Paulo: Cortez, 2003, disponível em <http://www.universidadepopular.org/media/entre%20paulo%20e%20boaventura.PDF>. Acesso em 29 jan. 2024;

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as ciências**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008;

BACHERLARD, G. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996;

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

---

## Organizadores

### **Ednan Galvão Santos**

Advogado e Professor universitário. Graduado em Direito. Licenciado em Filosofia. Investigador do Instituto Jurídico da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra. Mestre em Direito Constitucional pela Universidade de Coimbra (Portugal). Doutorando em Direito Público pela Universidade de Coimbra (Portugal). Doutorando em Filosofia pela Universidade do Porto (Portugal). Membro do Instituto Brasileiro de Direito Constitucional – IBDC.

### **Karine Chaves Pereira Galvão**

Graduada em Enfermagem/Universidade Presidente Antônio Carlos/Campus Ubá, MG (2009). Mestre em Enfermagem, Linha de Pesquisa: Saúde Coletiva/Universidade Federal de Minas Gerais (2016). Formação em Tutoria Pedagógica de Educação a Distância/UFMG (2016). Enfermeira da Universidade Federal de Viçosa (UFV), preceptora e supervisora de estágio do curso de Enfermagem da UFV, entre 2010 e 2022, vínculo efetivo. Professora do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, vínculo temporário (atual).

# Índice Remissivo

## A

abordagem 12, 18, 19, 24, 25, 26, 37, 38, 57, 72, 84, 86, 88, 90, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 103, 104, 119, 120, 139, 144, 150, 162, 167, 186, 192, 201, 203, 220, 223, 224

abordagem holística 84, 86

abordagem qualitativa 12, 19

ações pedagógicas 29, 160, 166, 167, 168

ações públicas 161

adversidades climáticas 112

ambiente educacional 87, 88, 89, 90, 92, 93, 95, 96, 112

ambiente escolar 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20

âmbito educacional 190, 200, 219

aprendizado online 69, 77, 82

aprendizagem 15, 18, 19, 20, 26, 27, 29, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 54, 55, 62, 63, 69, 71, 75, 76, 80, 82, 83, 84, 86, 87, 90, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 103, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 146, 148, 149, 151, 152, 154, 157, 164, 165, 167, 168, 170, 186, 188, 189, 194, 195, 204, 206, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 215, 216, 217, 218, , 219, 220, 221, 222, 224, 225, 227, 228, 229

aspecto pedagógico 225

atividades pedagógicas 207, 213, 216

autoestima 15, 21, 209, 212, 216

## B

bem-estar 13, 14, 20

bullying 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22

bullying escolar 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 21

## C

ciência 21, 22, 84, 86, 164, 167, 232, 233, 234, 235, 236, 237

construção social 26, 232

coordenador pedagógico 213, 217, 228, 229

currículo 24, 26, 29, 31, 33, 34, 37, 39, 40

currículo escolar 137

# D

- democráticos 232, 236
- desafios 12, 13, 14, 17, 18, 26, 35, 37, 70, 75, 80, 83, 84, 85, 86, 108, 110, 94, 96, 100, 102, 104, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 121, 138, 143, 144, 146, 147, 148, 150, 154, 156, 157, 158, 163, 168, 169, 204, 185, 193
- desafios educacionais 84, 85, 86
- desempenho acadêmico 33, 110, 120, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145
- desempenho didático 219, 220
- desenvolvimento 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 22, 26, 27, 28, 31, 33, 35, 54, 57, 62, 63, 78, 80, 82, 87, 88, 90, 92, 94, 97, 98, 99, 102, 109, 110, 116, 117, 119, 120, 146, 149, 151, 154, 155, 159, 161, 162, 166, 167, 168, 185, 186, 188, 189, 197, 199, 200, 201, 202, 204, 236
- desenvolvimento social 13
- desmatamento 102, 104, 105, 106
- desprofissionalização 54, 65
- didática 24, 32, 35, 38, 39
- dificuldade de aprendizagem 206
- direito constitucional 60
- disciplina optativa 138
- diversidade 17, 28, 53, 65
- docente 24, 25, 27, 29, 30, 31, 32, 34, 36, 37, 38, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66
- documento normativo 185, 186, 188, 191, 192, 194, 197, 198, 199, 203, 205

# E

- educação 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 45, 47, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 75, 76, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 115, 117, 118, 122, 137, 139, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 166, 167, 169, 170, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 232, 236
- educação de qualidade 20, 53, 65, 82, 111, 161, 185, 186, 191, 198, 199, 200, 201



educação em escolas 139  
educação indígena 160  
educação universal 232  
empreendedorismo 86  
ensino 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 24, 26, 27, 28,  
29, 30, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 44, 45, 47, 48,  
51, 52, 53, 54, 55, 57, 59, 62, 63, 68, 69, 70, 71, 72,  
73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 89,  
92, 93, 95, 96, 97, 98, 100, 102, 103, 107, 109, 110,  
111, 112, 114  
ensino-aprendizagem 54, 69, 71, 75, 76, 82, 83, 84,  
86, 92, 100, 103, 110, 112  
ensino e aprendizagem 26, 27, 29, 30, 55, 75, 96, 103,  
107, 109, 110, 111, 112, 116, 120, 149, 164, 167,  
186, 194, 195  
ensino médio técnico integral 137, 139, 140  
ensino profissional e tecnológico 12, 14, 16, 19, 20  
ensino remoto 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 82, 83, 84,  
85, 86  
ensino superior 171, 174, 175, 176, 182  
ensino técnico profissionalizante 138  
escola pública 25, 31, 49, 89, 99, 122, 137, 140, 185,  
192, 193, 204, 205  
escolas públicas 34, 46  
escolas rurais 103, 110, 111  
estratégia 18, 20, 45, 59, 61, 86, 93, 120, 148  
estratégias 14, 16, 18, 20, 22, 34, 57, 61, 69, 70, 71, 73,  
79, 100, 102, 111, 112, 115, 116, 118, 119, 120, 121  
estratégias essenciais 143  
eventos climáticos 105, 106, 111, 113, 114  
experiências educativas 160

## F

formação docente 24, 30, 37, 38  
formação profissional 160, 161, 162, 164, 166, 167,  
169

## G

gestão democrática 24, 25, 27, 30, 32, 37  
gestores educacionais 146

---

# H

habilidades 15, 18, 33, 35, 65, 77, 84, 85, 86, 88, 90, 92, 94, 120, 148, 163, 164, 186, 188, 189, 199, 201, 202, 204

# I

identidade 26, 27, 32, 37, 40, 53, 55, 56, 57, 58, 63, 64, 65, 66  
imprensa paulista 41  
inclusão 20, 53, 55  
inovadora 35, 225, 228, 229  
instituições educacionais 70, 110, 112  
instrução pública 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51  
instrumentos 67, 149, 160, 165, 186, 193  
integração de tecnologias 115, 116, 121  
integração tecnológica 115, 116, 119, 121  
intelectual 17, 41, 42, 47, 58, 87, 146, 151  
interdisciplinaridade 164, 165, 236  
isolamento social 70, 74, 76

# L

liberdade de escolha 137, 139, 144  
ludicidade 92, 93

# M

mudanças climáticas 92, 100, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112

# O

organização burocrática 42, 52  
orientação educacional 115, 116, 118, 119, 120, 121  
orientador educacional 115, 121

# P

- pandemia 23, 25, 27, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 80, 81, 83
- pedagógicos 25, 26, 31, 32, 37, 39, 62, 80, 93, 152, 154, 169, 189, 201, 203, 212, 213, 217, 226, 227
- planejamento 24, 27, 31, 35, 36, 37, 38
- políticas educacionais 12, 14, 18, 95, 112
- políticas públicas 12, 13, 14, 16, 17, 19, 20, 25, 31, 32, 35, 82, 95, 102, 111, 158, 162, 166, 201, 204, 206, 208, 210, 216
- prática pedagógica 58, 71, 74, 167, 219, 221, 224, 225, 226, 227, 229
- práticas pedagógicas 14, 26, 27, 34, 63, 96, 116, 117, 120, 121, 140, 153, 163, 195, 198, 199, 202, 203, 212, 220, 225, 229
- processo 18, 19, 20, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 43, 54, 56, 57, 59, 63, 64, 65, 73, 75, 76, 81, 85, 86, 87, 88, 92, 93, 94, 97, 98, 100, 102, 103, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 116, 117, 118, 119, 122, 141, 144, 146, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 159
- processo de ensino 18, 20, 26, 32, 76, 92, 100, 102, 103, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 116, 152, 154, 157, 164, 186, 194, 195, 203, 215, 219, 220, 224, 227, 228
- processo educacional 100, 103, 109, 110, 111, 116
- processos 15, 17, 24, 29, 31, 34, 35, 37, 38, 39, 56, 59, 66, 80, 90, 91, 97, 101, 105
- processos educativos 17, 24, 37
- professor 31, 32, 36, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49
- professores 14, 17, 18, 27, 29, 31, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 178, 181, 182, 183, 184
- profissionalização 53, 57, 58, 64, 65
- projeto político pedagógico 24, 25, 26, 27, 29, 31, 32, 40, 171
- projetos sociais 43

# R

- recursos didáticos 226
- recursos didáticos 226, 229
- recursos tecnológicos 69, 71, 82, 92, 168
- regime político 41, 44, 46, 49

---

representações 53, 54, 55, 56, 58, 59, 62, 63, 64, 65,  
66  
ribeirinha 113, 146, 148, 149, 151, 154, 155, 158

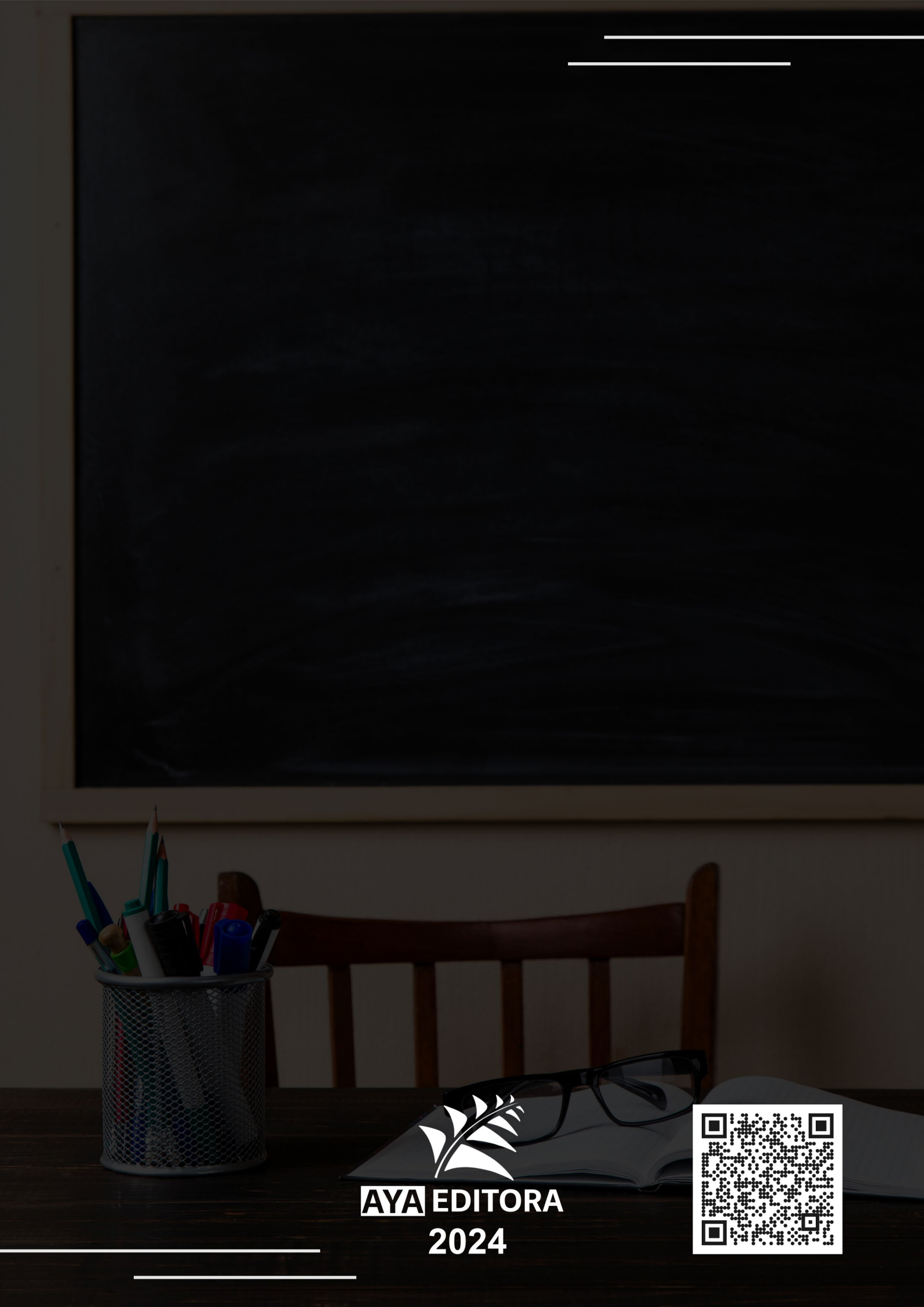
## S

saúde física e mental 229  
saúde pública 69  
sistema 5  
sistema de educação 162  
sistema educacional 57, 63, 73, 88, 89, 117, 152, 187,  
188, 192, 197, 198, 199, 200, 202, 203, 209, 212,  
213, 215, 216, 222  
sociedade 15, 16, 20, 28, 30, 34, 35, 36, 37, 43, 49, 53,  
54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 85, 86, 87, 88, 90,  
91, 92, 94, 96, 100, 108, 116, 117, 147, 149, 159  
socioeconômico 210, 216, 220, 221, 228  
socioeconômicos 152, 209, 220  
socioeducacional 162, 164  
socioemocionais 18, 27, 28, 33  
sustentável 91, 100, 112

## T

técnico em enfermagem 160  
tecnologias educacionais 18, 116, 120, 121  
trabalho pedagógico 77, 85





**AYA EDITORA**  
**2024**

