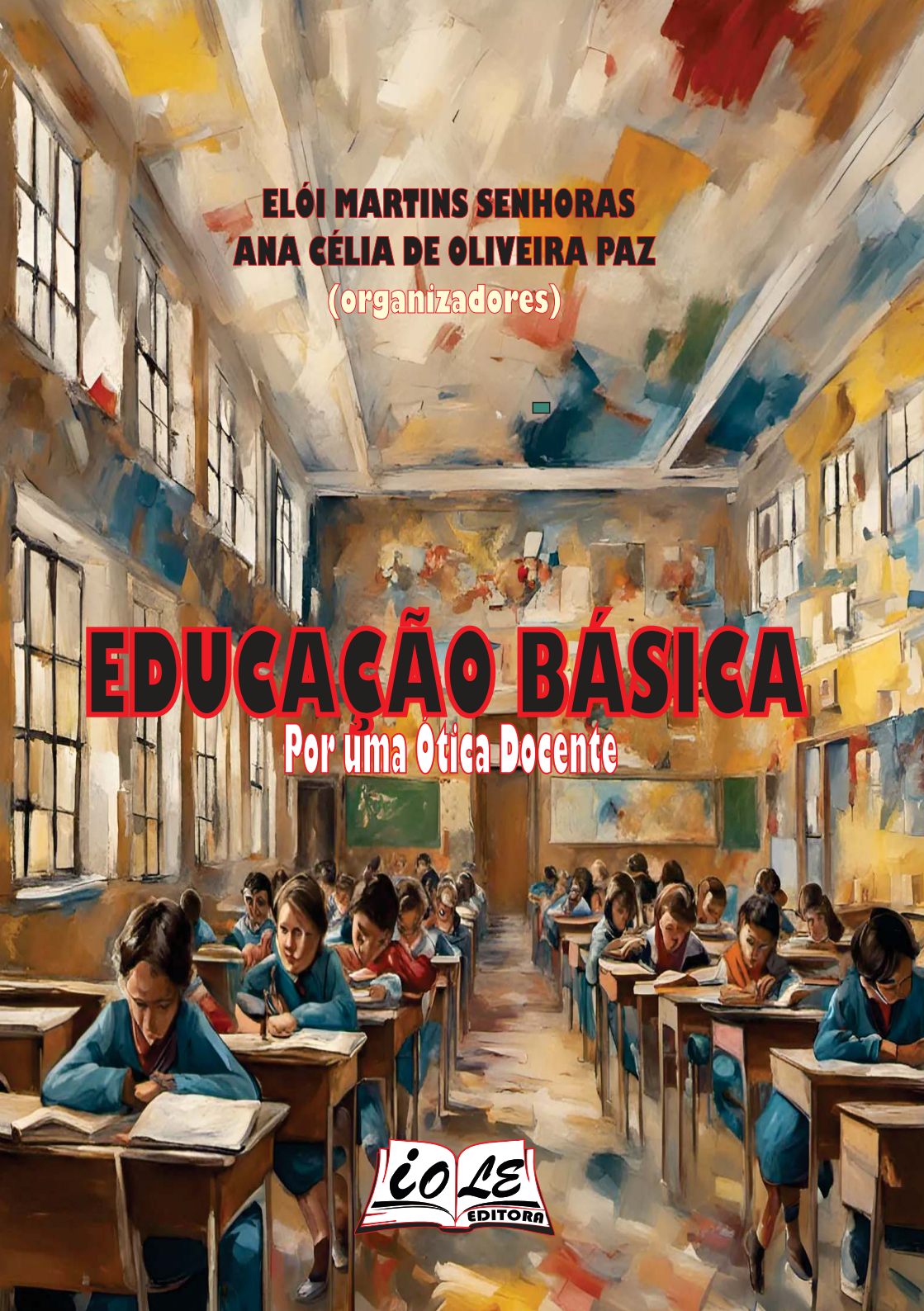
ELÓI MARTINS SENHORAS
ANA CÉLIA DE OLIVEIRA PAZ
(organizadores)

EDUCAÇÃO BÁSICA

Por uma Ótica Docente



EDITORA

EDUCAÇÃO BÁSICA

Por uma Ótica Docente

EDUCAÇÃO BÁSICA

Por uma Ótica Docente

ELÓI MARTINS SENHORAS
ANA CÉLIA DE OLIVEIRA PAZ
(organizadores)

BOA VISTA/RR
2023

Editora IOLE

Todos os direitos reservados.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



EXPEDIENTE

Revisão
Elói Martins Senhoras
Maria Sharlyany Marques Ramos

Capa
Alokike Gael Chloe Hounkonnou
Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e Diagramação
Elói Martins Senhoras
Balbina Líbia de Souza Santos

Conselho Editorial
Abigail Pascoal dos Santos
Charles Pennaforte
Claudete de Castro Silva Vitte
Elói Martins Senhoras
Fabiano de Araújo Moreira
Julio Burdman
Marcos Antônio Fávaro Martins
Rozane Pereira Ignácio
Patrícia Nasser de Carvalho
Simone Rodrigues Batista Mendes
Vitor Stuart Gabriel de Pieri

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

Se74 SENHORAS, Elói Martins; PAZ, Ana Célia de Oliveira (organizadores).

Educação Básica: Por uma Ótica Docente. Boa Vista: Editora IOLE, 2023, 277 p.

Série: Educação. Editor: Elói Martins Senhoras.

ISBN: 978-65-85212-57-1
https://doi.org/10.5281/zenodo.8356531

1 - Docente. 2 - Educação. 3 - Educação Básica 4 - Professor.
I - Título. II - Senhoras, Elói Martins. III - Educação. IV - Série

CDD–370

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores.



EDITORIAL

A editora IOLE tem o objetivo de divulgar a produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância social, científica ou didática em distintas áreas do conhecimento e direcionadas para um amplo público de leitores com diferentes interesses.

As publicações da editora IOLE têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão e da *práxis* em diferentes áreas do pensamento e para a consolidação de uma comunidade de autores comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates.

O conteúdo produzido e divulgado neste livro é de inteira responsabilidade dos autores em termos de forma, correção e confiabilidade, não representando discurso oficial da editora IOLE, a qual é responsável exclusivamente pela editoração, publicação e divulgação da obra.

Concebido para ser um material com alta capilarização para seu potencial público leitor, o presente livro da editora IOLE é publicado nos formatos impresso e eletrônico a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(Editor Chefe)

Copyright © Editora IOLE
2023

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO | 09

CAPÍTULO 1 |
A Pandemia da Covid-19 e o Ensino Remoto:
(Des)continuidades e os Desafios Enfrentados no
Acompanhamento Pedagógico em Escolas Públicas do Amazonas 13

CAPÍTULO 2 |
Desafios Enfrentados por Professoras da Educação Básica na
Adoção das Atividades Remotas durante a Pandemia da Covid-19 39

CAPÍTULO 3 |
Formação Continuada de Professores(as) para a Educação Básica: Análise e
Monitoramento acerca da Meta 16 do Plano Nacional de Educação 71

CAPÍTULO 4 |
O Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos
Profissionais da Educação – FUNDEB no Município de Ilhéus-Bahia 89

CAPÍTULO 5 |
A Autonomia no Trabalho Docente e a Formação
Stricto Sensu de Professores da Educação Básica 111

SUMÁRIO

CAPÍTULO 6 |
O Real não Está na Saída nem na Chegada, Ele se Dispõe é no Meio da Travessia: O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica-PARFOR 137

CAPÍTULO 7 |
Primeros meses como Docente Rural Multigrado. Entre Dilemas y Desafíos Psicológicos en el Yo y necesidades formativas 161

CAPÍTULO 8 |
Supervisão Pedagógica Interna na Melhoria e Processo de Ensino e Aprendizagem em Escolas Primárias de Moçambique 197

CAPÍTULO 9 |
Pesquisa Sociológica no Ensino Médio: Produção Científica, Formação Profissional e Assessoria Técnica na Educação Básica 233

SOBRE OS AUTORES | 263

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O objetivo deste livro é apresentar, ao longo de nove capítulos, uma transversal agenda de estudos sobre a Educação Básica por meio de um foco em estudos de casos que valorizam a ótica do professor em diferentes periodizações e espacializações, partindo de marcos de abstração teórica-histórica-normativa até se chegar à análise empírica sobre instigantes temas no campo epistêmico da Educação.

Fruto de um virtuoso trabalho coletivo que foi construído com o trabalho colaborativo entre pesquisadores com diferentes formações acadêmicas e expertises profissionais no campo educacional, oriundos do Brasil, México e Moçambique, esta obra conjuga as contribuições oriundas de instituições públicas e privadas de ensino, findando valorizar as análises e debates dentro de uma perspectiva eclética.

Por um lado, o ecletismo teórico-metodológico proposto nesta obra é explicitado, tanto, pela presença de um plural debate entre diferentes correntes teóricas do pensamento educacional, quanto, por diferentes procedimentos metodológicos de levantamento e análise de dados, possibilitando assim a apreensão de diferentes óticas para capitação e interpretação dos fenômenos e temas da Educação Básica sob o prisma docente.

Por outro lado, a natureza exploratória, descritiva e explicativa quanto aos fins dos estudos apresentados nesta obra e a abordagem qualitativa permitiram o uso do método dedutivo a fim de possibilitar divergentes abordagens teórico-conceituais para fundamentar a análise e reflexão sobre distintas agendas temáticas da Educação.

Conclui-se que as discussões apresentadas neste livro proporcionam aos potenciais leitores a absorção de novas informações e a transdução em novos conhecimentos sobre a empiria da realidade e a abstração de idéias e reflexões sobre a Educação Básica, justamente em um contexto de contemporâneo permeado por complexidade e diferentes paradigmas ideológicos de interpretação e ação docente.

A obra estimula um debate eclético, plural e absorvente que se apresenta por meio de uma fluida linguagem e uma didática abordagem, não afeitas ao tecnicismo acadêmico ou a jargões científicos, as quais pretendem atender aos interesses por novas informações e conhecimentos de um público leigo ou mesmo da comunidade epistêmica de profissionais, pesquisadores e discentes atuantes na área da Educação.

Excelente leitura!

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

Profa. Dra. Ana Célia de Oliveira Paz

(organizadores)

CAPÍTULO 1

A Pandemia da Covid-19 e o Ensino Remoto: (Des)Continuidades e os Desafios Enfrentados no Acompanhamento Pedagógico em Escolas Públicas do Amazonas

A PANDEMIA DA COVID-19 E O ENSINO REMOTO: (DES)CONTINUIDADES E OS DESAFIOS ENFRENTADOS NO ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO EM ESCOLAS PÚBLICAS DO AMAZONAS

Kácia Neto de Oliveira

Maria Aparecida Oliveira de Carvalho

Maria Ione Feitosa Dolzane

Ozival Barbosa da Silva

O texto intitulado "A Pandemia da Covid-19 e o Ensino Remoto: (des)continuidades e os desafios enfrentados no acompanhamento pedagógico em escolas públicas do Amazonas" vem com o objetivo de identificar os desafios do Ensino Remoto no desenvolvimento da função da escola, bem como, da continuidade e/ou descontinuidade dos processos pedagógicos por ela desenvolvidos, evidenciando como os estudantes, docentes e gestão escolar da rede estadual envolvidos desenvolveram estratégias pedagógicas que pudessem de alguma forma, alcançar os cerca de 415.000 estudantes matriculados na rede estadual de ensino.

A análise foi realizada por meio de levantamento bibliográfico dos documentos institucionais orientadores do período da pandemia gerados pela Secretaria de Educação e Desporto do Estado do Amazonas. Além dos documentos, a participação dos estudantes foi estimada por meio de respostas a um *link* elaborado no Google formulários e enviado aos estudantes matriculados nos anos de 2020 e 2021, o qual foi utilizado como acompanhamento pedagógico com as escolas estaduais.

Ao iniciarmos as discussões se faz necessário mencionar que o Brasil é o país com maior biodiversidade do planeta e possui uma extensa diversidade cultural tendo como um de seus maiores destaques a riqueza da floresta amazônica. Se por um lado, a região possui extensa diversidade natural, por outro lado, existem fortes contrastes sociais resultantes da distribuição desigual dessa riqueza. Entre os habitantes que vivem nessa região há um número significativo de povos indígenas e povos tradicionais (AMOROZO, 1996). Grande parte desses grupos se formou historicamente por processos de miscigenação e colonização da região (LIRA; CHAVES, 2016). Segundo esses autores, os sujeitos sociais mais importantes desse complexo amazônico são representados por "nativos, ribeirinhos, pescadores, extrativistas, quilombolas, nômades" (p. 72). Eles têm amplo conhecimento de seu ambiente.

A Amazônia em sua territorialidade constitui-se como um ambiente diverso, em consequência das profundas relações dos habitantes entre si, com o próprio meio em que vivem e com a cultura dos povos que convivem nessa localidade. Conforme Ferreira (2012), os elementos que manifestam a pluralidade do território amazônico são os mesmos que a abrangem, constroem e organizam-na como um todo, segundo os atributos da cultura amazônica, herança dos povos tradicionais, negros e brancos.

Nesse âmbito, Corrêa (2011) considera que essa sociedade influenciada pelas interações do sujeito com a natureza retrata uma das características centrais desse território e das comunidades nele presentes, nas quais os moradores possuem suas diferenças sociais, como os indígenas, quilombolas e ribeirinhos e seus vínculos com a terra em que vivem.

O conhecimento desses povos é transmitido de uma geração a outra por meio de falas, mitos, vivências e símbolos, promovendo o conhecimento regional e aliando o valor da cultura ao aproveitamento dos recursos humanos derivados desse

conhecimento (FRAXE, 2007). É importante avaliar essas vivências, falas e crenças, principalmente no ambiente escolar, pois é o conhecimento das vivências que conecta seu modo de viver, à vida em comunidade e os saberes que esses indivíduos carregam.

Gonçalves (2008) declara que a geografia da Amazônia se configura como uma importante característica da formação dessa região. A disposição de terras e a hidrografia local propiciou a criação de quilombos e comunidades nativas, decorrente da dificuldade de se estipular um domínio sobre esses indivíduos, devido, principalmente, ao amplo conhecimento que estes dispunham sobre o espaço, pois "a riqueza da floresta e a piscosidade dos rios permitia o desenvolvimento de uma economia natural, isto é, não monetizada, que dava suporte a liberdade dessas populações" (GONÇALVES, 2008, p. 35).

É frente a esta e demais realidades que o século XXI, especialmente a partir do ano de 2020, trouxe grandes desafios para as bases da educação escolar, nos modos de compreensão do conhecimento e das finalidades da escolarização, sobre os modos de atuação na docência e na aprendizagem dos estudantes, colocando tanto a equipe gestora, corpo docente, estudantes e famílias diante de grandes inseguranças.

As incertezas sobre o ensino, a aprendizagem e a organização do trabalho escolar requerem cuidadoso movimento de interpretação da realidade educacional. As soluções para os problemas da emergência educacional que o período pandêmico exigiu, não só a compreensão rigorosa, como também tomada de decisões de todos os atores da educação escolar, da gestão dos sistemas de ensino, da gestão do trabalho escolar e do processo efetivo de ensino e aprendizagem.

As demandas geradas da situação imposta pelo cenário mundial relativo à situação da pandemia da Covid 19 são fatores

implicados nas incertezas da educação escolar que veio se acumulando em formato cascata nos âmbitos nacional e local, gerando decisões emergenciais, dentre elas a suspensão das atividades presenciais e, ao mesmo tempo, expôs as sérias dificuldades para a continuidade das atividades escolares, quer por consequências sanitárias em atendimento ao isolamento imposto em todo o mundo, quer por carecimento das famílias, seja por limitações dos próprios sistemas de ensino escolar na gestão de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação.

Entende-se que, fatores implicados nas incertezas da educação escolar dizem respeito a demandas relativas à situação posta pela tragédia local, nacional e mundial gerada pela pandemia da Covid-19, nos anos de 2020 e 2021, a qual fez suspender as atividades presenciais, e, ao mesmo tempo, expôs as sérias dificuldades para a continuidade de atividades escolares, seja por carecimento das famílias, seja por limitações dos próprios sistemas de ensino.

A situação imposta às Redes de Ensino relacionadas à tragédia da Covid-19 evidenciou sérias limitações em face da intenção de retorno às atividades pedagógicas mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação, uma vez que a pandemia fez suspender as atividades presenciais. As fragilidades são de todas as ordens, desde as limitações de logística até a falta de conectividade, como acontece no Estado do Amazonas. As limitações dos familiares que não possuem equipamentos, das próprias escolas públicas e da formação dos Professores, habituados na ação docente presencial e com reduzida habilidade no manuseio das tecnologias digitais no campo pedagógico.

Segundo pesquisa da CETIC (2019) são evidentes os impactos das tecnologias de informação e comunicação na educação escolar, especialmente pelo fato de que cerca de 40% dos estudantes brasileiros não têm aparelhos de computador ou tablet, confirmando

a grave situação de exclusão digital do contingente de estudantes das escolas públicas.

Neste estudo abordamos as referências e condições possíveis para a realização da docência e aprendizagem que foram possíveis no contexto pandêmico, envolvendo Professores e Alunos. Buscamos ter cuidado com muitas noções "em moda", as quais podem confundir nossas intenções de uma aprendizagem de qualidade, visando a formação de sujeitos atuantes, reflexivos e propositivos, sobre o que leem e o que fazem com os objetos de sua leitura, na vivência e convivência engendrada na vida cotidiana. A este respeito, nos respaldamos nas indicações da BNCC, de que

> As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza (BNCC, 2017, p. 58).

Diante disso, precisamos caminhar e avançar, em face às necessidades educativas dos discentes. Dessa forma, busca-se com o presente estudo identificar de forma empírica os desafios no ensino remoto postos pela pandemia da Covid-19, no desenvolvimento da função da escola, bem como da continuidade e/ou descontinuidade

dos processos pedagógicos por ela desenvolvidos, evidenciando como os sujeitos envolvidos desenvolveram estratégias pedagógicas que puderam de alguma forma alcançar os estudantes, tendo como pano de fundo a realidade das escolas da rede estadual do Amazonas.

A incorporação do Ensino Remoto na prática docente

O modelo de Ensino Remoto foi adotado emergencialmente nos anos de 2020 e 2021 pela rede Estadual de Educação do Amazonas, assim como pelas Secretarias Municipais de Educação do Estado, que atuaram em parceria com a Secretaria Estadual. O modelo pode ser definido como "uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro" (TUMBO, 2021, p. 146).

Nesse contexto, precisou-se considerar os espaços educativos e as possibilidades de otimização do modelo, uma vez que a medida emergencial previa um novo formato de atividade escolar tanto para o docente quanto para o estudante, uma vez que "o ensino remoto tornou-se a principal alternativa de instituições educacionais de todos os níveis de ensino, caracterizando-se como uma mudança temporária em circunstâncias de crise" (RONDINI, 2020, p. 43). Contudo, para não haver contradições na forma de execução do modelo remoto, a orientação legal advinda dos órgãos responsáveis se fez necessária para o desenho e a articulação do modelo.

Em resposta a pressão das redes de ensino para direcionamentos acerca das medidas a serem adotadas no período de suspensão de atividades presenciais, o poder executivo nacional

publicou a Medida Provisória Nº 934 de 1º de abril de 2020 que estabeleceu normas excepcionais para o ano letivo da educação básica. Em seu Art. 1º expressa:

> O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do caput e no § 1º do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino.

Em sequência, o Conselho Nacional de Educação emitiu o parecer CNE/CP nº. 5 que recomendou:

> Um esforço dos gestores educacionais no sentido de que sejam criadas ou reforçadas plataformas públicas de ensino on-line, na medida do possível, que sirvam de referência não apenas para o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem em períodos de normalidade quanto em momentos de emergência como este.

Antecipadamente, o Conselho Estadual de Educação do Amazonas acatou em 18 de março de 2020, por meio da Resolução nº. 30, a determinação governamental[1] de suspensão de atividades

[1] Decreto nº. 42.061 de 16 de março de 2020 que dispõe sobre a declaração de situação de emergência na saúde pública do Estado do Amazonas, em razão da disseminação do novo

presenciais e estabeleceu o Regime Especial de Aulas Não Presenciais no Sistema de Ensino do Estado do Amazonas. A Resolução em seu artigo 3° discorre que o regime especial se daria a contar de 17 de março de 2020, podendo ser prorrogado na existência de orientações das autoridades competentes, como de fato ocorreu.

A Secretaria de Educação e Desporto – SEDUC/AM em atendimento às orientações previstas na resolução, quanto às providências e recomendações para o ano letivo de 2020, instituiu o Regime Especial de Aulas Não Presenciais, conforme a Portaria n° GS 311/2020-SEDUC. O cenário apresentado para implementação do Regime diferenciado emerge das discussões voltadas para o Ensino Remoto, inúmeras dúvidas emanam nesse período.

As dúvidas em relação ao termo remoto tornaram-se emergentes nesse momento. Contudo, de acordo com Dos Santos Carvalho e Araújo (2020, p. 02):

> O ensino remoto compreende um conjunto de atividades emergenciais que as escolas estão planejando e executando através de ferramentas virtuais ou outros meios disponíveis, visando minimizar os impactos da suspensão das aulas presenciais, em virtude dos planos de contingência do Ministério da Saúde, Secretarias Estaduais e Municipais de Saúde para evitar a disseminação do Novo Coronavírus.

O fato é que para dar continuidades às atividades escolares instalou-se nas escolas do Estado o modelo de aulas remotas. Diante deste cenário, pode-se afirmar que inúmeras mudanças ocorreram na

coronavírus (2019-nCoV), e institui o Comitê Intersetorial de Enfrentamento e Combate ao Covid-19.

prática cotidiana dos professores, havendo a necessidade de adaptação para o novo modelo de educação que foi instalado. Com o Ensino Remoto, "os professores são desafiados a aprender com uma forma de ensinar bem diferente do que antes, que exige criatividade, tempo, dedicação e, principalmente, domínio das tecnologias das informações e comunicações" (CABRAL; COSTA, 2020, p. 50).

É bem consensual que alunos e professores passaram a se adaptar ao novo modelo, enfrentando inúmeros desafios. Dos Santos Carvalho e Araújo (2020, p. 02) reitera que "teve-se que incorporar ao vocabulário, repentinamente, expressões como ensino remoto, sala de aula virtual, chat online, lives, videoaulas, plataformas online etc. e (re) aprender, também de modo repentino, outras práticas de trabalho docente".

Assim, as gravações de vídeo aulas, o uso do WhatsApp, as mensagens de textos, as apostilas impressas, o livro didático assim como outros recursos didáticos foram colocados em evidência como mecanismos utilizados pelos professores, pais e alunos nesse período. Outros desafios foram postos na roda, levar o aluno a participar das aulas, sensibilizá-los para a importância da continuidade do processo educativo foi algo que levou professores e equipe gestora ao empenho de esforços, de forma que a escola cumprisse seu papel social.

Compreende-se que as atividades pedagógicas na direção das aulas remotas são conduzidas por situações de aprendizagens que levam o professor a expor sua criatividade, pois se consideram as especificidades da sua turma, fornecendo-lhes materiais didáticos que sejam acessíveis às condições individuais dos alunos. Esse aspecto tornou-se fundamental para oportunizar a aplicabilidade das aulas, levando aos estudantes materiais pedagógicos diversificados, pois se considera nesse contexto que [...] "as escolas estão sempre se adaptando às dificuldades, elaborando estratégias para manter o

vínculo escolar dos estudantes" (ALFARO; CLESAR; GIRAFFA, 2020).

As reflexões acerca do modelo trabalhado considera que os professores, os alunos e os pais adentraram no desafio de tornar as aulas remotas uma realidade em suas casas. Atividades como edição de vídeos, downloads de aulas, entenderem e explicar conteúdos de apostilas, tornar o ambiente familiar mais apropriado para as aulas e garantir o acesso a internet para os filhos foi desafiador para as famílias.

Esse novo contexto transformou o papel da família dentro do processo de ensino, levando-a para o centro da atividade escolar do estudante, pois sem o apoio dos pais e/ou responsáveis a continuidade do ensino e aprendizagem para os alunos tornava-se inviabilizada. Outra situação apresentada pelo "trabalho remoto, [refere-se] às possibilidades de reunião para trocas presenciais são substituídas por um trabalho mais solitário realizado em uma nova rotina no cotidiano doméstico" (GONÇALVES, GUIMARÃES, 2020, p. 782).

Aulas remotas nas escolas estaduais do Amazonas

Em 17 de março de 2020, por meio de decreto governamental as aulas nas escolas da Rede Estadual do Amazonas foram suspensas, fato ocasionado pela pandemia da Covid-19. Nesse período deu-se o início de uma série de especulações, tratados e acertos entre responsáveis dos departamentos pedagógicos da secretaria de educação - SEDUC, a fim de verificar de que forma poderiam dar continuidade às atividades pedagógicas nas escolas. Com o intuito de responder aos questionamentos, a Secretaria

disponibilizou um documento orientador que versava sobre alguns pontos, inclusive acerca do período emergencial em que citava:

> O Governo do Estado do Amazonas preocupado por conta da situação de emergência na saúde pública em função da pandemia ocasionada pelo Coronavírus (Covid-19) adotou umas das estratégias de enfrentamento inicial a suspensão das atividades escolares, por um período de 15 dias, conforme os Decretos n° 42.061, 42.063 e 42.087 de 16, 17 e 19 de março de 2020, respectivamente. Por sua vez, a Secretaria de Estado de Educação e Desporto, atendendo às recomendações de providências quanto à operacionalização do ano letivo de 2020, de acordo com a Resolução n° 30/2020 – CEE/AM instituiu o Regime Especial de Aulas Não Presenciais para os estudantes da rede pública estadual de ensino, conforme Portaria n° 311/2020 – GS/SEDUC (AMAZONAS, 2020).

A decisão preliminar colocou os professores a frente de um novo cenário: gerenciar e organizar estratégias de ensino e aprendizagens que pudessem alcançar de alguma forma os alunos da rede. O Programa 'Aula em Casa' foi a principal estratégia oferecida pela Secretaria de Educação para a continuidade do ano escolar. Por meio do Centro de Mídias de Educação do Amazonas – CEMEAM foram disponibilizadas aulas dos diversos componentes curriculares, inicialmente retiradas do acervo da Educação Mediada por Tecnologia, oferecida há 15 anos às comunidades de difícil acesso. Posteriormente, produziram-se outras aulas de forma a oferecer todos os objetos de conhecimento previstos no currículo repriorizado, assim denominado após seleção de conteúdos de aprendizagem prioritários para a educação básica no período pandêmico. As aulas estiveram disponíveis em diversas plataformas,

como Youtube e Plataforma Saber+ (Administradas pelo CEMEAM), assim como no canal televisivo TV Encontro das águas, e nos Aplicativos 'Mano' e 'Aula em Casa'. A programação foi disponibilizada nas diversas plataformas da Secretaria de Educação, e-mail e redes sociais.

Em Manaus, o Projeto Aula em Casa alcançou cerca de 88% e 94% dos estudantes matriculados na rede estadual de ensino nos anos de 2020 e 2021, respectivamente, considerando as respostas ao link de formulário Google aplicado pela Secretaria de Educação e Desporto no período das atividades remotas. A mediação de todo atendimento foi realizada pela escola e ocorreu de forma diferenciada em ambos os anos. No ano de 2020, não havia a sistematização do atendimento ao aluno, logo cada escola desenvolveu sua metodologia conforme sua realidade e obedecendo aos critérios do documento orientador. O acervo das estratégias utilizadas para contabilizar a carga horária do ano letivo ficou também a cargo de cada escola. Os gestores escolares junto à comunidade escolar organizaram as atividades em suas próprias unidades de ensino.

No mesmo ano, a SEDUC/AM publicou a Instrução Normativa N°001/2020 que estabeleceu "normas e procedimentos operacionais para o registro no Diário de Classe e SIGEAM, relativos ao período do Regime Especial de Aulas Não Presenciais nos níveis, etapas e modalidades da Educação Básica da rede estadual de ensino público do Estado do Amazonas". Em atenção à Instrução Normativa, os registros de frequência e avaliação no Diário de Classe (físico e digital) seriam realizados no retorno às aulas presenciais:

> II. A frequência dos alunos será registrada no Diário de Classe (Físico e Digital), quando do retorno às aulas presenciais, de acordo com o Art. 4o, inciso IV da

> Resolução no 30/2020 do CEE/AM, evidenciadas em conformidade com o Item 6 das Diretrizes Pedagógicas para o Regime Especial de Aulas Não Presenciais da SEDUC/AM e seguindo as orientações do DEGESC, em norma posterior;
>
> III. A realização do processo de avaliação dos conteúdos ministrados, bem como seus registros no Diário de Classe (Físico e Digital), deverão acontecer após o término do período do Regime Especial de Aulas Não Presenciais, conforme estabelecido no Art. 7o, inciso VIII da Portaria GS no 311/2020 da SEDUC/AM (Instrução Normativa disponível do Diário Oficial do Estado do Amazonas).

Desta forma, a partir do mês de agosto de 2020, quando houve o retorno às aulas presenciais, os docentes realizaram o recebimento das atividades ao mesmo tempo em que revisaram objetos de conhecimento com os estudantes.

Embora a SEDUC/AM tenha disponibilizado aulas teóricas nas diversas mídias, o reforço com os estudantes por meio da mediação *on-line* não foi eficaz em sua totalidade. A pandemia expôs a fragilidade da extensão do ensino da escola para casa, tanto devido ao não acompanhamento familiar quanto pela ausência de recursos e meios de acesso à informação. No período pré-pandemia, a dificuldade de acesso à informação era mascarada pelo movimento das redes sociais, como facebook, Instagram e etc., pois o mesmo estudante engajado nas redes sociais demonstrava dificuldade em pesquisas nos sites de buscas e na curadoria de informações acadêmicas. E em alguns casos, o acesso a ferramentas midiáticas, como aparelhos celulares, computadores e televisão era inexistente, dificultando o acompanhamento das aulas pelos estudantes.

O desenvolvimento da competência digital não pode ser negligenciado pela escola, tendo a escola papel fundamental no

processo de letramento digital. Silva e Ribeiro, 2020 destacam que "é necessário que seja acompanhado de saberes e competências, para que se faça um uso confiável e crítico das TIC".

Nos demais municípios do Amazonas, o Projeto 'Aula em casa' não atendeu de forma satisfatória a necessidade das escolas, pois na maioria destes municípios o acesso à internet acontece de forma precária, e quando existe rede de dados disponível, somente algumas famílias, com melhores condições financeiras, conseguem adquirir serviço de internet. Esse foi um desafio para professores, alunos e familiares de gerenciar, adquirir e disponibilizar as aulas nas suas realidades.

Tumbo (2021, p. 143) reforça o viés da falta de acesso de muitos sujeitos, afirmando que:

> O ensino remoto tende a reforçar a desigualdade do acesso e qualidade da educação brasileira, o que evidencia a necessidade urgente de planejamento, formulação de políticas públicas e práticas de gestão de enfrentamento a situações adversas que auxiliem as escolas a se adaptarem a modelos de ensino não convencionais.

Do ponto de vista da cultura digital, Nonato, Sales e Cavalcante (2021, p. 04) corroboram do pensamento de que antes "o ponto de tensão residia na necessidade de a escola assumir valores da cultura digital como modo de se inserir e se legitimar no contexto de seu público-alvo, não obstante o impacto que esse movimento teria da dinâmica da instituição escolar e no papel do professor".

Vale dizer que o período foi marcado pela adoção da cultura digital, o que foi uma necessidade emergente, contudo houve a descontinuidade desse processo pós-pandemia. As ferramentas

digitais que haviam sido utilizadas de forma determinante para o alcance e estímulo de aprendizagem ao estudante, com o retorno às aulas presenciais aparecem nas aulas de maneira esporádica, levando-nos a acreditar que o uso da tecnologia como forma de processo, meios de chegar aos estudantes foi adotada apenas como ferramenta emergencial do referido período.

As orientações trazidas pela SEDUC/AM enfatizavam a necessidade dos municípios com suas unidades escolares se organizarem, criando estratégias e forçando a todos a olharem suas realidades e singularidades e, a partir dela, elaborar instrumentos de aprendizagens destinados aos seus alunos, compreendendo que "a escola continua a ser fundamental para a inserção dos sujeitos na sociedade e, como tal, é um instituição cultural importante que não pode renunciar aos movimentos culturais de nosso tempo" (NONATO, SALES, CAVALCANTE, 2021, p. 05), considera-se esse "tempo" o momento apresentado pela pandemia do Covid – 19.

A perspectiva adotada pela secretaria trouxe um viés de proporcionar às escolas o desenvolvimento da autonomia, no sentido de que os gestores com base nos seus contextos, poderiam implementar ações pedagógicas, dentro da cultura digital que pudesse atender aos alunos, compreendendo que cada realidade apresentava distintas especificidades. Sobre isso Nonato, Sales e Cavalcante (2021, p. 05) afirmam que:

> Dentre os vários desdobramentos da inserção da cultura digital da vida escolar, a virtualidade é um dos mais significativos porque implica a reorganização do tempo e do espaço escolar, aspectos fundamentais da vida escolar, na medida em que, na cultura digital, "espaço/tempo se reencontram em uma nova dimensão: a virtualidade.

A representatividade das estratégias utilizadas por esses municípios e suas respectivas escolas pôde ser observada nos resultados adquiridos em pesquisa realizada semanalmente, em que foi verificada a participação e o engajamento dos alunos durante o período remoto, pois compreendeu-se que o Regime de Aulas Não Presenciais se referia a alguma forma de desenvolver atividades pedagógicas que pudessem chegar a residência dos alunos. Sobre isso, Nonato, Sales e Cavalcante (2021, p. 03) afirmam que:

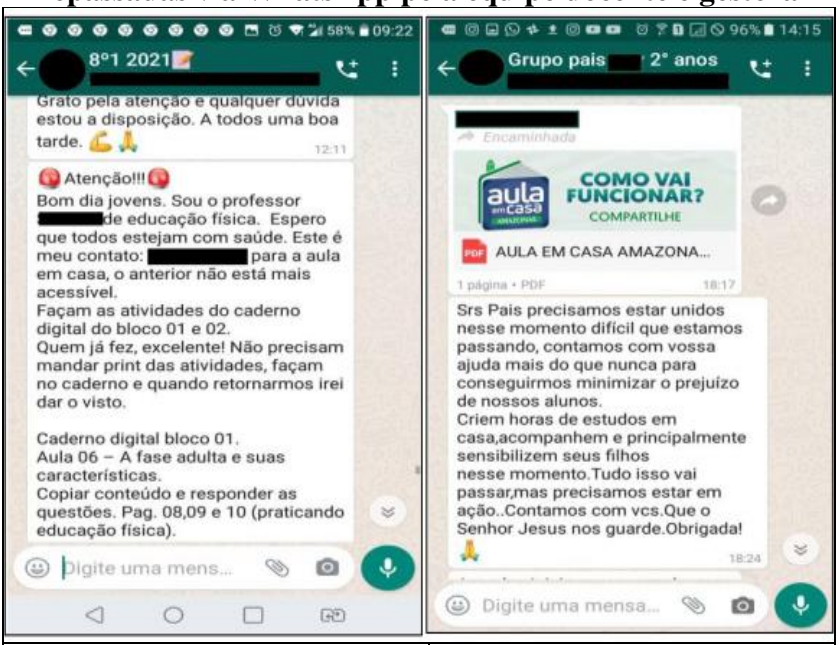
> [...] o descompasso da escola em relação aos demais setores da sociedade na assimilação da cultura digital em suas práticas cobrou o seu preço e a migração das atividades educacionais dos ambientes presenciais físicos para os ambientes virtuais pôs às claras as dificuldades da escola em seu processo de inserção na cultura digital.

A escola passou a adaptar-se ao novo formato da educação escolar, no seu contexto de atividades. No mês de maio de 2020, a Secretaria de Educação e Desporto – SEDUC disponibilizou um *link* via formulário Google, encaminhada via WhatsApp, para estimar a participação dos alunos de cada escola da rede que foi adotado nos dois anos de atividade remota. O retorno de respostas ao formulário consolidado na plataforma Business Intelligence confirmou o alcance de 270.641 e 318.315 de estudantes da rede estadual, em 2020 e 2021 respectivamente. Este dado é relevante, pois evidenciou que 65,62% (2020) e 76,70% (2021) dos estudantes matriculados na rede estadual, nos levando a acreditar que estes estudantes se comunicavam semanalmente com a escola, e que possivelmente acompanhavam as atividades pedagógicas de forma remota com uso de tecnologias.

No ano de 2021, a SEDUC orientou que cada escola criasse grupos de WhatsApp para cada turma, de forma a estreitar a

comunicação escola-família (Figuras 1 e 2). Cada grupo seguia seu horário de aula, com docentes repassando as atividades de seus componentes curriculares. Este acompanhamento passou a ser mais estruturado, no entanto criou uma rotina de contato diária com o docente e discente que por muitas vezes ultrapassou seu horário de trabalho.

Figura 1 - Atividades escolares e orientações sendo repassadas via WhatsApp pela equipe docente e gestora



Grupo de turma do 8° ano do Ensino Fundamental	*Grupo de pais no WhatsApp*

Fonte: Arquivo pessoal.

Diante disso, pode-se considerar que dos recursos tecnológicos com intencionalidade pedagógica mais utilizados pelos professores e que conseguiram alcançar o maior quantitativo de

estudantes foi o WhatsApp. Rocha (2020, p. 208) destaca que "o uso de novas ferramentas educacionais requer, portanto, novas metodologias, assim como, novas estratégias de modo que todos esses recursos ganhem sentido em suas abordagens".

Figura 2 - Imagens de estudantes em atividades remotas



Estudante fotografando atividade realizada	*estudante assistindo às transmissões do Programa Aula em Casa*

Fonte: Arquivo pessoal.

Devido à dificuldade de acesso à internet e recursos tecnológicos por estudantes e professores das comunidades mais remotas dos municípios (exceto Manaus), outras estratégias pedagógicas foram utilizadas como apostilas impressas, com alcance de 13.962 alunos (2020) e 17.319 (2021), e o livro didático utilizado por 6.833 alunos em 2020. Considera-se ainda que 4.044 alunos realizassem planos de estudos, com atividades orientadas para resolução dos exercícios em um prazo pré-definido pelo professor. Nesses casos, as atividades foram entregues nas suas residências e/ou em algum ponto estratégico que pudessem atender a necessidade dos pais e/ou responsáveis dos alunos (Figuras 3 e 4).

Figura 3 - Entrega de atividades escolares aos pais e/ou responsáveis pela equipe gestora e pedagógica nas escolas



Entrega de apostilas aos responsáveis



Responsável recebendo atividade pela equipe pedagógica

Fonte: Acervo próprio.

Figura 4 - Entrega de atividades escolares aos estudantes e/ou responsáveis pela equipe gestora em suas casas



Entrega feita nas casas dos estudantes por meio de canoas



Responsável recebendo atividade em casa

Fonte: Acervo próprio.

Atividades estas que demonstraram as mudanças na rotina na vida de professores e alunos, uma nova dinâmica foi instaurada que conforme (ROCHA, 2020, p. 208):

> Neste cenário, professores se viram obrigados a (re) aprender e lidar com uma variedade de recursos, a gravação de vídeo-aulas, sistemas de videoconferência, como por exemplo, o *zoom* e o [*meet*], postagem de material didático adaptado para plataformas como Google Classroom [recursos esses muitas vezes] utilizados apenas em uma perspectiva instrumental, de forma limitada, que acaba reduzindo o ensino a uma prática meramente transmissiva e informativa.

Nesse pensamento, os professores em suas respectivas disciplinas, disponibilizavam conteúdos e materiais didáticos mais personalizados e ajustados pelos professores, de acordo com a necessidade, cronograma mais flexível e ajustado segundo o contexto atual, avaliações mais centradas nas aulas, mais atividades síncronas, carga horária centrada nas aulas, com objetivo de minimizar as dúvidas e dificuldades com relação aos conteúdos abordados.

Considera-se nesse contexto o ponto de vista apontado por Rondini (2020, p. 43) quando afirma que:

> 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 (TDIC), sem preparação

> para isso, ou com preparação superficial, também em caráter emergencial.

As aulas remotas trouxeram elementos que levaram professores e alunos a mudanças na cultura de organização das salas de aulas e a forma de oferecer o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo foram considerados os movimentos realizados pelos professores e gestores escolares que indicassem caminhos percorridos, visando fornecer conteúdos pedagógicos para os alunos, estudantes da rede estadual de ensino do Amazonas, durante a pandemia da Covid-19, de forma que pudessem minimizar os impactos na aprendizagem dos alunos nesse período.

A intencionalidade desta investigação logrou êxito, tendo em vista que apresentou elementos que puderam identificar o trilhar dos sujeitos envolvidos no processo escolar no desenvolvimento de estratégias pedagógicas para disponibilizar acesso aos alunos, diante da necessidade de dar continuidade aos processos escolares, minimizando o avanço do analfabetismo funcional.

Este trabalho mostrou que houve situações de monitoramento da rede de ensino por meio do uso de formulários Google, envio de atividades via WhatsApp, aulas pelo Youtube, sendo que o uso da tecnologia foi um fator relevante e necessário para o período vigente, mas essa situação demonstrou a falta de acesso às tecnologias digitais por uns, isso afetou professores e alunos, podendo ser sanadas pelo uso dos livros didáticos, materiais impresso e

atividades com plano de estudo, principalmente para as áreas geográficas mais remotas.

Considerou-se também o posicionamento da Secretaria de Educação e Desporto - SEDUC/AM no que tange às orientações pedagógicas e disponibilidades de plataformas educacionais que pudessem auxiliar as escolas na sua função social. As mudanças ocorridas exigiram esforços de ambos os lados, tanto os departamentos pedagógicos da SEDUC, quanto gestores, professores, pais e alunos precisaram fazer um movimento gigantesco, visando a apropriação de conhecimentos que favorecem o crescimento dos alunos.

Espera-se que os resultados obtidos possam contribuir com reflexões, com políticas educacionais que pautem melhorias para a educação no estado do Amazonas, principalmente no que se refere ao acesso à conectividade, a formação de professores e gestores escolares com foco no letramento digital, e ainda a disponibilidade de plataformas digitais para uso com baixa ou nenhuma conectividade, sendo esses fatores que implicaram de forma significativa para redução de melhores resultados para esse período.

REFERÊNCIAS

ALFARO, L. T.; CLESAR, C. T. S.; GIRAFFA, L. M. M. “Os desafios e as possibilidades do ensino remoto na Educação Básica: um estudo de caso com professores de anos iniciais do município de Alegrete/RS”. **Revista Dialogia**, n. 36, 2020.

AMOROZO, M. C. M. “A abordagem etnobotânica na pesquisa de plantas medicinais. *In*: DI STASI, L. C. (org.). **Plantas medicinais**: arte e ciência – um guia de estudo interdisciplinar”. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/03/2023.

BRASIL. **Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017**. Brasília: Planalto, 2017. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/03/2023.

BRASIL. **Lei n. 14.021, de 7 de julho de 2020**. Brasília: Planalto, 2020. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/03/2023.

CABRAL, T.; COSTA, E. S. "A pandemia e as aulas remotas: a reinvenção da prática docente". *In:* RIBEIRO, M. S. S.; SOUZA, C. M. M.; LIMA, E. S. **Educação em Tempos de Pandemia**: registros polissêmicos do visível e invisível. Petrolina: Editora UNIVASF, 2020.

CARVALHO, E. M. S.; ARAÚJO, G. C. "Ensino remoto, saberes e formação docente: uma reflexão necessária". **Revista Cocar**, vol. 14, n. 30, 2020.

CORRÊA, M. F. R. **Escola Ribeirinha**: Encantos e Desencantos. Campina Grande: Editora Realize, 2012.

FERREIRA, D. S. "Modo de vida e uso dos recursos naturais em uma comunidade ribeirinha das ilhas de Abaetetuba/Pa". **Revista Terceira Margem Amazônia**, vol. 1, n. 2, 2012.

FRAXE, T. J. P.; PEREIRA, H. S.; WITKOSKI, A. C. **Comunidades ribeirinhas Amazônicas**: modo de vida e uso dos recursos naturais. Manaus: EDUA, 2007.

GONÇALVES, C. W. P. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

GONÇALVES, G. B. B.; GUIMARÃES, J. M. M. "Aulas remotas, escolas vazias". **Revista Retratos da Escola**, vol. 14, n. 30, 2020.

LIRA, T. M.; CHAVES, M. P. S. "Comunidades ribeirinhas na Amazônia: organização sociocultural e política". **Revista Interações**, vol. 17, 2016.

NONATO, E. Rs. S.; SALES, M. V. S.; CAVALCANTE, T. R. "Cultura Digital e Recursos Pedagógicos Digitais: um panorama de docência na Covid 19". **Revista Práxis Educacional**, vol. 17, n. 45, 2021.

ROCHA, M. B. "(Re) Aprender a ensinar em tempos de Covid-19: discutindo os desafios da prática docente". **Revista Práxis**, vol. 12, n.1, 2020.

RONDINI, C. A. *et al*. "Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docentes". **Revista Educação**, vol. 10, n. 1, 2020.

SILVA, B. D.; RIBEIRO, T. "Cinco lições para a educação escolar no pós COVID-19". **Interfaces Científicas**, vol. 10, n. 1, 2020.

TUMBO, D. L. *et al*. "Desafios do ensino remoto na educação básica em tempos de pandemia". **Revista Faculdade Famen**, vol. 2, n. 1, 2021.

CAPÍTULO 2

Desafios Enfrentados por Professoras da Educação Básica na Adoção das Atividades Remotas durante a Pandemia da Covid-19

DESAFIOS ENFRENTADOS POR PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA ADOÇÃO DAS ATIVIDADES REMOTAS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19[2]

Maria Fernanda Diogo

Neiva de Assis

Lucídio Bianchetti

Lara Carlette Thiengo

Kauê Tortato Alves

A Organização Mundial de Saúde elevou o estado de contaminação de SARS-CoV-2, agente causador da Covid-19, ao nível de pandemia em 11 de março de 2020. No Brasil, o primeiro caso foi noticiado em fevereiro e, em 16 de março, as manchetes estampavam o início das mortes no país (G1-SP, 2020). É também de março a primeira portaria do Ministério da Educação (Portaria nº 343, BRASIL, 2020a) autorizando a substituição do ensino presencial por atividades em meios digitais durante o período pandêmico, ativando o estopim para a adoção das atividades pedagógicas não presenciais (APNP) – nomenclatura utilizada no Parecer nº 5 do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2020), também denominadas pela mídia ensino remoto emergencial, virtual ou digital.

Neste cenário, buscamos examinar o movimento inicial de adoção das APNP por meio de perguntas dissertativas extraídas de

[2] Uma versão prévia do presente capítulo foi publicada em: DIOGO, M. F. *et al*. "Sentidos produzidos por professoras da educação básica nas atividades remotas". *Psicologia em Pesquisa*, vol. 17, n. 1, 2023.

questionários aplicados a professoras da Educação Básica, em julho de 2020. Pesquisar um fenômeno em movimento implicou em reconhecer as possibilidades e os limites inerentes à escolha. Entendemos que as APNP carregaram em seu bojo continuidades e rupturas com relação à política educacional e às experiências educativas anteriores à pandemia. Buscamos, aqui, evidenciar a dialética deste movimento desde o ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural, investigando os sentidos produzidos sobre as APNP por professoras da Educação Básica.

Desenvolvemos uma pesquisa de campo qualitativa e exploratória. Os estudos qualitativos permitem aprofundar a compreensão das vivências, modos de pensar e agir dos sujeitos em relação ao tema pesquisado, tornando-se apropriados quando se pretende estudar situações pouco exploradas ou quando a bibliografia disponível sobre o tema é escassa, como no caso da presente pesquisa (MINAYO, 2008).

Para compor este texto, analisamos 204 (duzentos e quatro) questionários respondidos por professoras da Educação Básica. Inicialmente, seguindo as indicações de Minayo (2008), foi realizado o pré-teste do instrumento com uma população similar à estudada, para avaliar a adequação da linguagem, proposição e disposição dos itens. Após ajustes e aprovação do estudo no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, o questionário foi disponibilizado na plataforma Google Forms, ambiente virtual e gratuito para dispor questionários via *web*. O convite para responder à pesquisa foi divulgado nas redes sociais dos/as pesquisadores/as (Facebook, Twitter, Instagram, LinkedIn), WhatsApp e *e-mail*. A maioria destes/as reside em Santa Catarina, contudo as redes sociais permitem compartilhamentos e isso propiciou ao estudo alcançar professoras não ligadas diretamente aos contatos dos/as pesquisadores/as.

O questionário era composto por questões objetivas e discursivas. As objetivas levantaram dados de identificação e foram trabalhadas quantitativamente. Neste texto, analisamos os relatos feitos pelas professoras em duas questões discursivas: a primeira solicitava a descrição de suas **vivências** em relação ao planejamento e execução das atividades pedagógicas no modelo remoto e a segunda perscrutava suas **reflexões** e **sensações** em relação à manutenção das atividades pedagógicas sem a presença de estudantes e professoras nas dependências escolares.

O corpus textual resultante dessas questões foi trabalhado qualitativamente por meio da análise de conteúdo. Inspirados em Bardin (2011), utilizamos uma análise temático categorial, identificando os relatos com base em inferências. "A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência essa que recorre a indicadores (quantitativos ou não)" (BARDIN, 2011, p. 44). As categorias foram elaboradas a partir das questões (*a priori*) e, posteriormente, revistas para contemplar as respostas obtidas nos questionários (*a posteriori*). Contudo, seguindo as orientações de Minayo (2008), construímos as categorias com base em respostas significativas, pois pesquisas que almejam a compreensão de sentidos geralmente não utilizam análises de frequência. A referida autora propõe uma apreciação compreensiva, articulando "[...] os enunciados dos textos com fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural e processo de produção da mensagem" (MINAYO, 2008, p. 308).

O objetivo da nossa pesquisa foi compreender os sentidos produzidos sobre as APNP por professoras da Educação Básica. Entendemos que as reverberações da crise sanitária não se deram de forma homogênea, afetando sobremaneira as famílias em situação de exclusão social. Segundo Santos (2020, p. 15), foram especialmente

atingidos aqueles que vivem “a Sul da quarentena”, ou seja, grupos que já padeciam de uma vulnerabilidade antes da pandemia e que se agravou com ela. O “Sul Global” referido pelo autor não é uma localização geográfica, mas um “espaço-tempo social, político e cultural” (SANTOS, 2020, p. 15) desprotegido, causador de sofrimento para milhares de pessoas.

Assim, para entender o cenário no qual as APNP foram realizadas, precisamos fazer uma breve contextualização da educação brasileira e da docência na atualidade, evidenciando que a luta de professores e professoras por uma educação de qualidade para todos é árdua e antiga. Faz-se importante mencionar dois marcos legais que promoveram grandes avanços para a educação brasileira: a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), que selou um pacto em nome da proteção social, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, BRASIL, 1996), que consolidou medidas que ampliaram o acesso e garantiram o financiamento do ensino.

Nos últimos anos, com o acirramento do neoliberalismo, ampliaram-se as dificuldades já existentes na política educacional, o que implicou em um conjunto de retrocessos. A aprovação da Emenda à Constituição nº 95 (BRASIL, 2016), conhecida como “PEC da morte”, alterou a Constituição brasileira e instituiu um regime fiscal de constrição orçamentária. Essa emenda dilacerou o pacto social disposto na Carta Magna e inviabilizou a plena execução do Plano Nacional de Educação 2014-2024, que previa, em sua 20ª meta, a ampliação dos investimentos da União em Educação pública de forma a atingir 7% do Produto Interno Bruto até 2019 e 10% até 2024 (Lei nº 13.005, BRASIL, 2014). Acrescenta-se ao enquadre de diminuição das verbas destinadas à educação que a categoria docente tem sido cada vez mais desvalorizada. Pesquisa realizada por Silva *et al*. (2018) revela o adoecimento da categoria e que um número significativo de professoras relata sobrecargas e condições de

trabalho precárias, situações que com frequência desencadeiam mal-estar.

Por que é necessário contextualizar o cenário anterior à pandemia da Covid-19? Buscamos demonstrar neste breve relato que a falta de recursos e as precarizações relacionadas ao contexto educacional **não se iniciaram com a pandemia**. A suspensão das aulas presenciais e a adesão às APNP escancarou precariedades e desfiliações já presentes nas vivências de docentes e discentes das escolas públicas brasileiras. Conforme Santos (2020), agravou-se aquilo que já era vulnerável antes do SARS-CoV-2 espalhar-se pelo mundo. Segundo o autor, a pandemia visibilizou que muitos são os excluídos: "[...] para os moradores das periferias pobres do mundo, a atual emergência sanitária vem juntar-se a muitas outras emergências" (SANTOS, 2020, p. 19).

Destacamos como a legislação se desenrolou nesta crise sanitária: a Portaria n° 343, publicada em 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020a), autorizou a substituição do ensino presencial por atividades via meios digitais por 30 dias, em todos os sistemas de ensino. Posteriormente, a Portaria n° 544, de 16 de junho de 2020, prorrogou esta autorização até 31 de dezembro. A Medida Provisória n° 934, de 1º de abril de 2020, convertida em Lei nº 14.040 de 2020 (BRASIL, 2020), liberou as escolas do cumprimento dos 200 dias letivos previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, BRASIL, 1996) enquanto durasse a pandemia, contudo manteve a carga horária de 800 horas anuais. As instituições de ensino viram-se, então, obrigadas a cumprir a carga horária mínima e aquelas que ainda não haviam aderido às APNP começaram a planejar estratégias de fazê-lo.

À época da aplicação dos questionários – entre 6 e 31 de julho de 2020 –, a maioria das escolas de educação básica já havia adotado as APNP. Vivenciávamos aumento nos casos de Covid-19: em 31/07/2020, o País contava 92.568 óbitos e 2.666.298 infectados

(G1, 2020a). Nesta conjuntura sanitária e política propusemos o estudo às professoras, buscando reconhecer a "essência movente" deste formato recém instaurado e ainda não completamente (re)conhecido no campo educacional (e na sociedade).

A seguir, apresentamos os resultados obtidos nos questionários e, na sequência, a análise dos aspectos elencados e discutidos.

DOS RESULTADOS À CONSTRUÇÃO DAS ANÁLISES

Durante o período de distanciamento social provocado pela pandemia, a escola "migrou" para a tela do computador, celular, tablet ou para o material impresso disponibilizado aos estudantes que não possuíam meios tecnológicos para acessar os conteúdos digitais. Na análise dos questionários, buscamos reconhecer os sentidos produzidos por professoras sobre as APNP e como essa forma de objetivação do ensino afetou docentes e discentes durante a suspensão das aulas presenciais.

Quanto ao gênero dos/as respondentes, 80,4% identificaram-se como mulheres, 18,6% como homens e 1% não respondeu – dados que revelam a feminização do magistério e se assemelham aos estudos da Fundação Carlos Chagas (FCC, 2020) e do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (GESTRADO/CNTE, 2020). Quanto à idade, as respondentes compunham um público jovem e de meia idade, entre de 21 e 26 anos (1,5%), entre 27 e 32 anos (17%), entre 33 e 38 anos (20%), entre 39 e 43 anos (21%), entre 44 e 49 anos (14,5 %), entre 50 e 55 anos (18,5%) e mais de 55 anos (7,5%). A maioria tinha entre cinco e 10 anos (56,4%) e três a cinco anos (23 %) de experiência no

magistério e possuía licenciatura (92,5%). Quanto à atuação profissional, 24% trabalhavam na Educação Infantil, 43,5% no Ensino Fundamental, 14% no Ensino Médio, 13% atuavam em mais de um nível de ensino, 1,5% eram professoras na Educação Especial, 1% na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 3% realizavam outras atividades (contraturno escolar, coordenação pedagógica, orientação educacional e outras não especificadas). A maioria trabalhava em uma (74,5%) ou duas (23%) instituições de ensino. Estas eram públicas (86%), privadas (6%), públicas e privadas (6%), de economia mista (1%) ou mantidas por conselhos comunitários (1%). Quanto à forma de contratação, 60% eram estatutárias, 20,5% eram admitidas em caráter temporário, 8% eram contratadas via Consolidação das Leis Trabalhistas, 1,5% possuíam contrato de horista e 10% assinalaram mais de uma forma de contratação. E, finalmente, quanto ao estado no qual as professoras residiam, a maioria era de Santa Catarina (72,5%).

Analisando os dados de identificação, percebemos que as respondentes eram, majoritariamente, mulheres entre 27 e 55 anos, trabalhavam de 5 a 10 anos na docência, principalmente no Ensino Fundamental público e em uma única escola. Mais do que traçar o perfil das professoras, estes dados permitem refletir sobre as particularidades desta prática tangenciada por marcadores sociais, políticas educacionais e modos de gestão, impondo aos/às pesquisadores/as em psicologia reconhecer a complexidade destes elementos na docência.

Construímos quatro categorias para analisar como se concretizou a educação durante a suspensão das aulas presenciais. Na primeira, possibilidades do aprender, o papel da escola e as APNP, agrupamos as narrativas sobre a principal tarefa da escola: a apropriação do conhecimento historicamente acumulado; na segunda, solidão do trabalho docente, reunimos os relatos de sobrecarga, dedicação, burocracia e abandono do Estado; na terceira,

debatemos as especificidades da Educação Infantil e da Educação Especial; e, finalmente, na quarta categoria, analisamos a desigualdade social e a evasão escolar na pandemia desde a perspectiva das docentes, dimensões que atravessam e condicionam as relações de ensinar e aprender na educação brasileira.

POSSIBILIDADES DO APRENDER, O LUGAR DA ESCOLA E AS APNP

Esta categoria reuniu narrativas sobre os processos de ensino e aprendizagem durante o período de suspensão das aulas presenciais, evidenciando diferentes sentidos atribuídos ao aprender e ao ensinar e, de certa forma, ao lugar social da escola na contemporaneidade.

Algumas respondentes demonstraram certa positividade em relação ao formato remoto, elaborando uma perspectiva de **reformulação** do contexto educativo, como no relato a seguir: "este é um ano de muito aprendizado, de sair da zona de conforto e de repensar as práticas!" (P 2). Foram feitos elogios à utilização didático-metodológica das tecnologias digitais: "as metodologias ativas, na minha opinião, são mais facilmente aplicáveis diante de um cenário onde a tecnologia está à disposição" (P 55). Relatos sobre a melhoria do ensino estiveram presentes: "em alguns aspectos as aulas ficaram mais atrativas, com vídeos, por exemplo" (P 121). Também surgiram elogios às APNP: "eu gosto do trabalho remoto, acredito que se os professores envolvidos estiverem comprometidos em trabalhar de forma colaborativa é possível sim fazer um bom trabalho" (P 74).

O maior volume de respostas, contudo, enfatizou os **prejuízos** relacionados ao planejamento e à execução das APNP.

Foram relatadas vivências pedagógicas frustrantes e angustiantes, como a que segue: "[...] sinto-me frustrada. Vejo que os alunos não estão aprendendo da forma como deveriam... [...] Por outro lado, mães desabafam que o filho não quer fazer e elas não sabem mais como explicar" (P 3). Algumas professoras descreveram insegurança relacionada à implementação deste formato: "confesso que não me sinto tão preparada como deveria! A forma de avaliar me traz grande preocupação" (P 55). Foi possível evidenciar que, com a rápida adesão às APNP, não houve tempo hábil para qualificações ou debates sobre o novo contexto pedagógico: "não recebemos formação para essa nova realidade. O suporte que recebemos foi para as formas de utilização da plataforma e bem pouco falado sobre o que deveríamos seguir como norte" (P 3). Uma professora salientou "[...] a incerteza da aprendizagem das crianças. Sinto que por mais que me esforce em planejar, ainda assim não é suficiente para que o desenvolvimento das crianças seja garantido" (P 16). O aligeiramento do processo para implementar as APNP levou docentes a "matar um leão por dia, aprendendo em dias o que deveria ter sido treinado em anos no que diz respeito às tecnologias" (P 26). As contribuições da Psicologia Histórico-Cultural permitem afirmar que ao interiorizar significados, uma pessoa transforma a sua atividade pela formação de sentidos (VYGOTSKY, 1992), por isso os sentidos e os significados não podem ser compreendidos separadamente. As respostas ao questionário evidenciaram que as professoras ainda não haviam se apropriado dos modos de ensinar e avaliar os estudantes no formato remoto até aquele momento, pois elas não identificavam significados – sustentados por seus grupos de referência ou por autores reconhecidos no campo da educação – de como ensinar naquele contexto. Daí a sensação de "matar um leão por dia" (P 26).

As professoras revelaram que, sob a orientação das Secretarias de Educação, o objetivo das APNP era "[...] manter contato/proximidade por meio virtual com os estudantes, sendo

secundária a preocupação com o 'efetivo aprendizado' [...]" (P105). Além disso, os materiais solicitados às famílias para a execução das APNP deveriam ser de fácil acesso, o que gerou entraves a muitas propostas pedagógicas, como revelou este relato: "não tem sido uma tarefa fácil, pois devemos evitar ao máximo a utilização de recursos ao planejar a proposta para a família e com isso acaba ocorrendo a limitação do trabalho" (P 141). O material impresso também sofreu constrição, as docentes se viram "[...] limitada[s] a enviar textos para leitura, a escola reduziu seus tamanhos para que cada folha A4 comporte o que deveria ser impresso em duas folhas A4 (os estudantes mal conseguem ler o que está escrito)" (P 205).

Os sentidos são carregados de componentes emocionais e afetivos (VYGOTSKY, 1992). Alguns relatos trouxeram o sentido de "tragédia pedagógica" (P 32) e narraram que "jamais o virtual substituirá o presencial" (P 46). Uma professora ressaltou que "o contato afetivo, a atenção individualizada, a interação e o diálogo presencial fazem muita falta" (P 44). Foi mencionada a **carência da interação no e do coletivo**, representada pelo seguinte relato: "mesmo os estudantes com maior capital cultural precisam de mediação do professor. Não temos autodidatas" (P 110). Uma professora desabafou: "estou enchendo linguiça! Pisando em ovos! Ensinando sem diálogo!" (P 24). Constatamos que a maior parte das docentes não acreditava que as APNP garantiriam coerência e consistência para os processos de ensino e aprendizagem, dados que vão ao encontro de pesquisa realizada pela FCC (2020), a qual revelou que 49,3% das professoras acreditavam que só uma parcela dos alunos conseguia fazer as atividades; a expectativa em relação à aprendizagem diminuiu praticamente à metade.

Também foram identificadas questões relacionadas ao **apoio familiar**. Os pais e/ou responsáveis sempre estiveram imbricados nos processos escolares e, durante o afastamento social, eles passaram a ocupar um lugar mais central – principalmente com

relação às crianças de menor idade. As docentes comentaram que **as famílias não estavam preparadas**, "foram pegas de surpresa" (P 34). Uma professora enfatizou que "os pais não têm formação na área, estão fazendo o que podem, [...] mas isso não é suficiente pra garantir o aprendizado [...]. Ensino remoto na educação básica é a maior falácia" (P 165).

Os relatos nos permitem apontar que as características do trabalho pedagógico presencial não são análogas às APNP devido à natureza da docência. Como articular o trabalho pedagógico – que envolve planejamento, prática, acompanhamento dos estudos, avaliação e reorganização das ações – sem os elementos do contexto extraverbal, aqueles oriundos do contato face-a-face com os estudantes e suas famílias? Ao enfatizarem prejuízos nos processos de ensino e aprendizagem, as professoras reafirmaram a importância do trabalho docente presencial, pois nas APNP "os alunos não têm acesso qualificado ao professor para tirar dúvidas e compreender melhor o conteúdo trabalhado e com os colegas para realizar a relação social que enriquece ainda mais a formação humana desses indivíduos" (P 197). Diante da percepção de que os estudantes não estavam aprendendo como deveriam, principalmente aqueles que enfrentavam a exclusão digital, o **sentimento de frustração** manifesto pelas professoras revelou o efetivo sentido do ensinar, subjacente aos seus discursos, isso é, o acompanhamento sistemático e próximo aos estudantes.

A atividade pedagógica em nossa sociedade é central à complexificação dos processos psicológicos superiores (VYGOTSKY, 1992). Rigon, Asbahr e Moretti (2016) apontam que seu objeto é a transformação dos estudantes pela apropriação dos bens culturais. Para que esta alteração se processe, é necessário que a professora organize sistematicamente o ensino e elabore as **mediações necessárias ao ato educativo**. "No processo de educação que realmente se efetivou, o educando sai do processo

diferente do que entrou, sai **indivíduo educado**" (RIGON; ASBAHR; MORETTI, 2016, p. 36, destaque nosso).

Explicitamos por fim que algumas professoras consideraram as APNP a "saída mais adequada" (P81) para aquele momento da pandemia, mencionando que era importante manter as rotinas escolares e os vínculos com o saber, pois "entre o ostracismo e o virtual, aposto nesse contato, parcial que seja, para que os estudantes não percam o ritmo do estudo" (P 81). Esta talvez seja uma compreensão importante relacionada às APNP: figurar como um tempo e espaço que busque desenvolver o pensamento abstrato, principal função da escola para a Psicologia Histórico-Cultural (DAVIDOV, 1988), e que entreteça uma aproximação possível entre professoras e estudantes, não como uma estratégia para garantir a efetivação curricular e, muito menos, como uma forma válida de educação que possa ser adotada após a pandemia. Evidenciamos, na maioria dos relatos, que as possibilidades do aprender encontravam-se obstaculizadas no formato remoto e acrescentamos que as possibilidades do ensinar também sofreram contratempos, pois, dialeticamente, é no encontro com os estudantes que o fazer docente se constitui e produz sentidos (VYGOTSKY, 1992).

A SOLIDÃO DO TRABALHO DOCENTE

Os saberes docentes se fundam no coletivo do fazer cotidiano, nos sistemas que os legitimam e por meio de uma prática marcadamente social (TARDIF, 2008). Esses se situam na interface entre o singular e o social, contudo a pandemia afastou temporariamente docentes e discentes dos espaços escolares, alijando-os da convivência escolar e restringindo-os ao isolamento doméstico. Considerando esse contexto, um aspecto central nas respostas ao questionário, tanto na frequência quanto na intensidade,

foi a **sobrecarga de trabalho**: "tem sido estressante, demandante, expositivo e incerto [...]. Infelizmente a pressão e novas demandas só aumentam para os professores" (P 24). Outra respondente acrescentou: "a Secretaria de Educação está constantemente exigindo tarefas burocráticas, as quais tomam grande parte do tempo que deveria ser dedicado ao planejamento e ensino. Se eu seguisse todas as exigências, eu não estaria dando aulas" (P 205).

As APNP foram significadas como cansativas: "trabalho muito mais do que o que sou contratada, pois fazer as aulas e corrigir leva muito mais tempo. Estou exausta e totalmente frustrada" (P 4). Foram citados planejamentos duplicados, pois as atividades deveriam "[...] ser feitas no modelo online e também de forma a atender as crianças (maioria) que buscam material impresso" (P 76). Foi possível perceber que as professoras "[...] tiveram a vida pessoal invadida por precisar compartilhar WhatsApp, Facebook e outras redes sociais para manter contato com os estudantes ou os pais" (P 61). Uma respondente também mencionou o "[...] **excesso de controles burocráticos** por determinação da gestão administrativa" (P 172).

A sobrecarga e as condições de trabalho geraram estresse, angústia, cansaço mental e frustração associada às APNP. Escolhemos um relato representativo desses sentimentos: "sinto um cansaço muito grande entre professores e alunos. Todos se sentem abalados psicológica, mental e fisicamente" (P 49). Assim como a narrativa a seguir demonstra a sensação de estar numa situação na qual imperava a individualidade e com a qual havia pouca identificação: "Me sinto parte de um experimento, me sinto destituída como classe de professores, sinto que meus saberes pedagógicos foram desmobilizados e que não estou fazendo nada certo. E sinto... sinto muita saudade" (P 85).

Os significados têm um caráter social e material e são interiorizados pelos sujeitos para a formação dos sentidos. A solidão

da docência no contexto da pandemia alijou as professoras da comunidade escolar, principalmente das demais docentes, deixando-as "destituída[s] como classe" (P 85). Sawaia (2001) nos auxilia a compreender esse **sofrimento em sua dimensão ético-política**. Fundado na falta de apoio social e intersubjetivo, este transcende o sujeito e dificulta ou impossibilita que ele, sozinho, transforme as condições que o causaram. "É o indivíduo que sofre, porém, esse sofrimento não tem a gênese nele, e sim em intersubjetividades delineadas socialmente" (SAWAIA, 2001, p. 99). Considerando a intersubjetividade dos significados, a autora aponta que a falta de apoios pode cristalizar a angústia ou gerar um estado de apatia, pois limita as possibilidades coletivas de reflexão e atuação, intensificando sofrimentos.

Além disso, para muitas professoras, as APNP resultaram em **agravos financeiros**: "[...] ter que usar meus próprios recursos (internet, computador e celular) também é bastante estressante – a internet paga por mim é fraca, o computador 'buga' e meu celular, que deveria ser pessoal, já se tornou 'do trabalho'" (P 204). **A falta de respaldo da administração** municipal e/ou estadual aumentou o sentimento de abandono: "acho que foi feita [a implementação das APNP] sem planejamento, colocando toda a tarefa pedagógica em segundo plano, priorizando a diminuição de trâmites burocráticos" (P130). Uma respondente relatou: "não me sinto amparada pela prefeitura, que não discutiu as condições de acessibilidade digital dos estudantes (nem dos próprios professores)" (P 119). Outra pontuou que "a cobrança da SME [Secretaria Municipal de Educação] pelas propostas e por controle de frequência de quem acessa o portal Educarweb [plataforma digital] é desumana, fora a quantidade das propostas exigidas" (P 141). O estudo realizado por Saraiva, Traversini e Lockmann (2020) sobre a exaustão em relação às atividades remotas destacou que "a responsabilização dos professores tende a fortalecer a intensificação e a autointensificação do trabalho aumentando a exaustão docente". As autoras apontaram,

ainda, para o "[...] difícil equilíbrio entre continuar as atividades letivas e administrar o momento atual que tem gerado estresse e ansiedade" (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 18).

Os sentidos estabelecidos pelos sujeitos são múltiplos e, a despeito das sobrecargas, também identificamos nos relatos os sentidos de **cuidado**, **dedicação** e **esforço** em prol do aprendizado dos estudantes. As professoras descreveram a minuciosa reelaboração dos seus planejamentos pedagógicos visando atender ao novo formato: "apesar de dominar o conhecimento do objeto, houve a necessidade de replanejar os conteúdos tendo em vista a dialógica dos mesmos acontecerem através de aulas digitais a atender a um público bastante heterogêneo quanto ao nível de aprendizagem" (P 31). Elas descreveram que "[...] o professor precisa criar caminhos diversos para contemplar o grupo como um todo, sem ferir as individualidades, não só do estudante, mas da rotina de sua família e sua casa" (P 129). Mencionaram seus esforços pessoais em prol de aprenderem a lidar com a nova realidade: "tenho buscado me qualificar para beneficiar com qualidade todos os estudantes" (P 104). Nossos achados acerca da dedicação das docentes vão ao encontro de pesquisa realizada pelo Gestrado/CNTE que destaca "[...] o compromisso das professoras com seus estudantes [que] tem orientado a busca de meios para tornar a oferta educativa possível" (GESTRADO/CNTE, 2020, p. 21).

A tarefa educativa constitui-se de elaboração e de criação, exigindo o domínio da complexidade do trabalho pedagógico, bem como, conforme Tardif (2008), esses saberes se fundam na coletividade do cotidiano escolar. Assim, não nos foi estranho que os principais apoios recebidos no planejamento e execução das APNP tenham sido forjados no corpo docente. Algumas professoras (re)pensaram o planejamento de modo colaborativo: "na escola em que trabalho eu e minhas outras colegas do terceiro ano decidimos

nos unir, criar um grupo e fazer juntas todos os planejamentos" (P 2). A ação conjunta também apareceu no seguinte relato: "a equipe de professores tem recebido apoio da supervisão e da orientação pedagógica, todos os funcionários da escola (inclusive bibliotecária e professoras readaptadas) estão empenhadas na produção de conteúdo para essas atividades remotas, isso tem me fortalecido muito" (P 119). Percebemos nos relatos que os suportes e apoios emergiram nos **núcleos escolares** e nas **trocas com os pares**, mas não de forma institucionalizada. Merece destaque que os coletivos possibilitaram ações criativas e permitiram ressignificações em prol de uma "potência de ação" (ESPINOSA, 2009), buscando a superação do sofrimento ético-político.

ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL

As professoras vinculadas à Educação Infantil (EI) e Educação Especial (EE) frisaram que as APNP iam de encontro às propostas pedagógicas de ambos os grupos, conflitando com seus pressupostos. Em relação à EI, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010) compreendem que as crianças de zero a cinco anos se desenvolvem na convivência entre elas e com os adultos, construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade. A EI tem como eixos norteadores as interações e a brincadeira e, neste sentido, várias professoras apontaram que o modelo remoto contrariava os fundamentos do trabalho docente nesta etapa: "[...] penso que [as APNP] fere[m] alguns princípios da Educação Infantil e acaba[m] por descaracterizar o verdadeiro sentido de existir a Educação da Infância" (P 113). Para as professoras, o fato de o processo educativo não ser presencial desqualificava-o e resultava em dificuldades avaliativas e

pedagógicas: “na Educação Infantil a avaliação é processual e o ensino vai junto com o cuidado. Logo, não existe possibilidade de avaliar, nem de educar, nem de ensinar” (P 132).

Além disso, as professoras apontaram que o uso das tecnologias digitais para as dinâmicas e vivências tendiam a não ocorrer conforme o planejado, pois “[...] é muito complicada a interação com as crianças somente pelo vídeo... a criança assume um papel de observadora” (P 142). A escola precisa criar motivos e necessidades de aprendizagens para as crianças (DAVIDOV, 1988) e isso dificilmente ocorre nesta postura de participação por meio de tecnologias digitais. Conforme debatem González e Mello (2019), quando esta instituição não fornece condições para que as crianças reconstruam objetiva e subjetivamente as significações produzidas pelas gerações que as precederam, ela não potencializa mudanças qualitativas no seu desenvolvimento psíquico.

As professoras de EE também questionaram o formato remoto. Conforme um dos relatos: “[...] os alunos [da EE] precisam do dia a dia na escola, das interações com outros alunos e do contato conosco” (P 77). Essa docente, em específico, ressaltou que o apoio dos pais nem sempre é especializado, pois eles “[...] têm olhares diferentes dos nossos e, em alguns casos, não têm instrução para lidar com as atividades ou tem falta de tempo, pois precisam trabalhar” (P 77). De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), com o apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), as professoras de EE adaptam atividades, preparam materiais e auxiliam as regentes a repensarem seus métodos e técnicas de ensino, visando que o conteúdo seja **acessível a todos os estudantes**. Esta adaptação, contudo, não foi possível, conforme sugere este relato: “não consigo adaptar como seria em sala [de aula] para as crianças com TEA [Transtorno do Espectro Autista], até porque os pais não têm essa visão em casa e trabalham também” (P 4). Várias professoras

destacaram a atenção aos diferentes sujeitos que deveriam se beneficiar do processo de escolarização e que esta tarefa foi **impossibilitada pelo formato remoto**.

DESIGUALDADE SOCIAL, EVASÃO ESCOLAR E PANDEMIA

Neste último tópico, agrupamos relatos que mencionavam a relação indissociável entre desigualdade social e educação na pandemia: desde a falta de recursos básicos e tecnológicos que atingiu muitas das famílias dos estudantes até o fato de que poucos deles efetivamente se engajaram nas APNP.

As professoras destacaram a **falta de condições socioeconômicas e culturais das famílias** para mediar satisfatoriamente a apropriação dos conhecimentos e que muitos estudantes **não tinham acessibilidade digital** para acompanhar as aulas de forma remota. Destacamos o seguinte relato: "há condições muito desiguais para estudar, não só de acesso à internet, mas de autonomia, de ajuda dos pais, de condições emocionais, ambientais, culturais para o estudo em casa" (P 109). Uma das respondentes questionou a implementação de APNP em face ao art. 205 da Constituição (1988): "acredito que mantendo as atividades como aulas e preocupação com conteúdos estamos cometendo um crime. A educação é um direito de todos! Se não atingimos a todos não estamos cumprindo com o que está escrito na constituição" (P 88).

O restrito acesso dos estudantes à tecnologia digital no período de pandemia explicitou as graves desigualdades sociais do contexto brasileiro. Levantamento realizado junto às secretarias estaduais de educação transcorridos um pouco mais de 100 dias da suspensão das aulas presenciais – época da coleta dos dados –,

revelou que 60% dos estados monitoravam as APNP e que o ensino **não** estava chegando a todos os estudantes e suas famílias. Os percalços apontados eram a insuficiência de recursos digitais e de acesso à internet. A reportagem apontava "um 'apagão' do ensino público na pandemia" (G1, 2020b, s/ p). Cabe reforçar que a exclusão digital não é um problema originado na pandemia, pois relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (WATKINS, 2016, s/ p) já evidenciava hiatos significativos entre as nações e o imenso desafio de implantar uma "era digital igualitária". Além disso, é importante frisar que o Ministério da Educação encerrou 2020 com a **menor dotação orçamentária** desde 2011 e, desta forma, não puderam ser implementados programas emergenciais consistentes de apoio aos estudantes e docentes (GRABOWSKI, 2021).

Para viabilizar o acesso aos conteúdos escolares aos estudantes sem acesso à internet, as Secretarias de Educação estaduais e municipais disponibilizaram **materiais impressos**. Contudo persistiram questionamentos nos relatos das docentes: "eu não consigo pensar em ensino com criança passando necessidades mais urgentes. As escolas sem querer também estão naturalizando a gravidade da pandemia e da crise, e não há pedagogia eficiente na fome" (P 11). Muitas professoras narraram seus esforços pessoais para tentar alcançar todos os estudantes e suas famílias: "[...] envio [atividades] via meu WhatsApp para cada família e também para o Portal Educacional da escola. Coloco-me à disposição das famílias para sanar dúvidas ou auxiliá-las a aplicarem a atividade" (P 22). Poucos estudantes, contudo, faziam e devolviam as tarefas para a correção. Uma professora relatou: "eu tenho 300 alunos e recebo o retorno regular de apenas 5!" (P 82). Outra desabafou: "tenho pensado em reduzir danos dos estudantes que ainda fazem atividades, pois são muito poucos" (P 130).

Alguns relatos mencionaram que as docentes estavam preocupadas com o **abandono e a evasão escolar**, principalmente para os estudantes socialmente desfavorecidos: "a grande maioria de meus alunos abandonou os estudos durante esse período. Poucos estão tendo aulas pelo Classroom [plataforma digital] e a média que busca material impresso é 2 por turma" (P 145). Muitas professoras descreveram compreender as dificuldades enfrentadas pelas famílias e se dispuseram a ajudá-las como podiam: "[...] não podemos deixar para trás aquelas famílias que não têm computador e [...] pegam material impresso na escola, realizam [as atividades] e nos enviam por fotos. Durante este tempo buscamos acima de tudo acolher" (P 2).

Observamos nas respostas que as professoras questionaram as APNP, seja no formato virtual ou impresso, diante da enorme desigualdade social brasileira – agravada pela situação político-sanitária. A falta de investimentos públicos não permitiu o acesso à educação para parcela dos estudantes, prejudicando sua escolarização (GRABOWSKI, 2021). Uma pergunta subjacente se impôs nos relatos: **como pensar em ensinar e aprender quando estávamos todos sendo obrigados a reaprender a viver/sobreviver na pandemia?** Muitas docentes acreditavam que não era suficiente instrumentalizá-las para criarem propostas pedagógicas síncronas e assíncronas, mas era preciso assegurar condições psicossociais satisfatórias para os estudantes e suas famílias e, em especial, para aqueles em situação socioeconômica precária e sem acesso à tecnologia digital e internet. Elas questionaram a pertinência de seguir ministrando o conteúdo escolar em um momento no qual a desigualdade social brasileira ganhou contornos ainda mais radicais.

O abandono e a evasão, assuntos conhecidos das escolas brasileiras, se impuseram durante o afastamento social com força ampliada, principalmente por conta do desmonte das políticas

públicas perpetrado pela Emenda à Constituição n° 95 (2016), que instituiu um "teto" de gastos com repercussões diretas à educação e à saúde. Diante da suspensão do ensino presencial e da adoção das APNP, o Estado e a sociedade requisitaram às professoras que fizessem frente às mazelas sociais potencializadas pela pandemia – sem lhes fornecer suportes técnicos, administrativos ou financeiros e sem assegurar plenas condições aos estudantes para que acompanhassem remotamente as atividades. Neste sentido, uma das docentes chamou a educação remota de "falácia" (P 165) – justamente por esta não alcançar a maioria dos estudantes e suas famílias.

É preciso considerar o grave impacto desta pandemia nos processos educativos no que diz respeito ao aprofundamento das desigualdades em uma situação de emergência global. Se considerarmos que a prática educativa é **impensável fora das relações sociais e intersubjetivas** que a nutrem e constituem; se considerarmos a **precariedade das estratégias adotadas**, nas quais predominaram mediações tecnológicas e utilização de ferramentas digitais – nem sempre acessíveis – ou materiais impressos limitados a poucas páginas; se considerarmos a **falta de retorno das atividades** realizadas, que impossibilitou diagnósticos precisos sobre os processos de ensino e aprendizagem; reconhecemos a **impossibilidade de educar com qualidade** neste contexto. Precisamos, pois, demarcar o **lugar e os limites das práticas educativas no formato remoto** em um país atravessado por tantas desigualdades estruturais, pois, sem isso, corremos o risco de reforçar narrativas de culpabilização e desvalorização social do trabalho docente na pandemia.

EDUCAÇÃO BÁSICA NA PANDEMIA SOB A ÓTICA DOCENTE: APONTAMENTOS FINAIS

A pandemia da Covid-19 impôs um enorme desafio para a saúde pública, economia, trabalho e sociabilidade humana em todo o mundo, mas seus atravessamentos foram mais intensamente percebidos por aqueles que vivem ao "Sul Global" (SANTOS, 2020) – no campo educacional essa assimetria também se manteve.

Objetivamos com este estudo compreender os sentidos produzidos por professoras da Educação Básica sobre as APNP. Ora, sabemos que a escola é uma instituição central na construção e reinvenção da sociedade. Dussel e Caruso (2003) destacam que esta assegura aos estudantes uma suspensão do tempo/espaço em um contexto apartado, o qual permite vinculações com sujeitos distintos do ambiente doméstico e o acesso a elementos materiais e simbólicos desenvolvidos pela humanidade. A escola é um importante **espaço de cidadania ofertado às crianças** fora da família e, também, é um **local do desenvolvimento profissional da atividade docente**, ou seja, é um estabelecimento no qual adultos se produzem como trabalhadores no encontro com os estudantes. A suspensão deste espaço na pandemia, evidentemente, trouxe consequências para os sentidos atribuídos à docência e à atividade de estudo, conforme percebemos nos relatos entretecidos neste texto.

Antes de tecermos as considerações finais sobre os resultados encontrados na pesquisa, gostaríamos de fazer uma breve digressão com base no excerto de Calvino (2015), pensador italiano que afigura na epígrafe deste artigo. O autor indica duas maneiras de evitar o sofrimento causado pelas angústias e incertezas de uma situação extremamente desgastante: tornar-se parte do "inferno" ao ponto de deixar de percebê-lo ou "[...] procurar e reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir

espaço" (CALVINO, 2015, p. 131). Esta pandemia poderia facilmente ser comparada ao "inferno" que nos fala Calvino. **O que restaria às professoras e demais profissionais do contexto escolar?** Render-se significaria sucumbir às fragilidades e negligências às quais a escola tem sido amplamente submetida, naturalizando-as. Não é uma possibilidade saudável, pois desmobiliza ou impossibilita a busca coletiva por transformações. Com o autor, consideramos a necessidade de reconhecer "quem e o que não faz parte do inferno" e vislumbrar novos possíveis.

Retomando os resultados analisados, agora iluminados por Calvino (2015), o que seria o "inferno" para as professoras que participaram desta investigação? Ao buscarmos os sentidos atribuídos às APNP, evidenciamos a solidão relacionada à tarefa de ensinar e aprender em tempos de pandemia. De modo geral, foram experiências cansativas, frustrantes, angustiantes, permeadas por limitações das mais diversas ordens e pela insegurança sobre o aprendizado dos estudantes, principalmente dos excluídos digitais e dos que pertencem às camadas mais empobrecidas da população. Foram enfatizados prejuízos pedagógicos relacionados ao planejamento e execução das atividades, bem como emergiram sentidos de sobrecarga e intensificação do trabalho docente.

Por outro lado, nossas análises também evidenciaram "o que não é inferno": as professoras se reinventaram e reestruturaram seus saberes na implementação das APNP – aprendizados que, potencialmente, transcenderão esse período. Encontramos docentes preocupadas com a especificidade dos públicos da Educação Infantil e Especial, questionando o modo aligeirado como foram implantadas as APNP e/ou buscando estratégias para melhor atender, efetivamente, a todos os estudantes. Emergiu com intensidade a preocupação com as desigualdades sociais, com o abandono e a evasão escolar, situações agravadas pelo contexto político-sanitário, e uma grande apreensão sobre o desenvolvimento escolar dos

estudantes pertencentes aos grupos marginalizados. Evidenciamos, também, comprometimento e esforço em levar a melhor educação possível a todos os estudantes, inclusive buscando a solidariedade entre os pares para romper a solidão causada pelo afastamento dos coletivos escolares. Os vívidos relatos aqui trazidos e analisados indicam uma postura de recriação da tarefa docente, mas cabe reforçar que esta análise não pode sustentar discursos em prol da desresponsabilização do Estado e da sociedade, abandonando as professoras à lógica neoliberal individualizante.

As análises aqui dispostas publicizaram as manifestações de professoras colhidas em 2020, no início da implantação das APNP, as quais nos permitiram vislumbrar as primeiras repercussões do ensino remoto emergencial para uma pequena amostra de docentes. Realizamos as análises dos questionários durante 2021: o Brasil fechava aquele ano com mais de 600 mil óbitos acumulados e uma média de mortes diária que declinava lentamente em função do aumento da vacinação (ROSA; TADEU, 2022). A retomada das aulas presenciais, assunto que gerou uma série de debates e polêmicas, tornou-se realidade em todo o território nacional durante aquele ano de forma intermitente e, a partir do início de 2022, de forma integral – temática esta que merece um estudo específico e aprofundado.

Evidenciamos nesta pesquisa que as restrições orçamentárias impostas pela Emenda à Constituição n° 95 (2016) já haviam deixado a educação brasileira em situação precária e esta condição se intensificou diante da crise sanitária, principalmente em função da baixa dotação orçamentária direcionada para a pasta da Educação durante a pandemia (GRABOWSKI, 2021). Não houve interesse estatal em cuidar dignamente desta política pública – essa situação está representada nos prejuízos pedagógicos fartamente descritos pelas docentes. Contudo, não podemos, "[...] sucumbir à sensação de 'terra arrasada' que tomou conta do ensino público no contexto da

pandemia" (DIOGO, 2021). A autora destaca ser vital enfrentar coletivamente as políticas de desmonte e precarização do ensino público, debatendo, principalmente, com os/as professores/as – classe pouco ou nada reconhecida durante as duas últimas gestões do Governo Federal. Também é essencial reconhecer o esforço e o comprometimento da categoria docente durante as APNP. Na conjuntura político-social brasileira, as professoras são, amiúde, responsabilizadas, individual ou coletivamente, pelos resultados insatisfatórios da educação. Pesquisas que se debrucem sobre os efeitos da pandemia no contexto escolar precisam ter como escopo abrir clareiras na densa massa de acusações que se avultam em relação ao trabalho docente, evidenciando potências, resistências e transgressões.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Editora Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/03/2023.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/03/2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016**. Brasília: Planalto, 2016. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/03/2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/03/2023.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 26 de junho de 2014**. Brasília: Planalto, 2014. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/03/2023.

BRASIL. **Lei n. 14.040, de 19 de agosto de 2020**. Brasília: Planalto, 2020. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/03/2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/03/2023.

BRASIL. **Portaria n. 343, de 18 de março de 2020**. Brasília: Ministério da Educação, 2020a. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/03/2023.

BRASIL. **Portaria n. 544, 17 de junho de 2020**. Brasília: Ministério da Educação, 2020b. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/03/2023.

CALVINO, I. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2015.

CARUSO, M.; DUSSEL, I. **A invenção da sala de aula**: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

CNE - Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 5, de 01 de fevereiro de 2020**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020. Disponível em: <www.cne.gov.br>. Acesso em: 23/03/2023.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DIOGO, M. F. "Implicações entre o ensino remoto emergencial e o aumento da desigualdade social". **Anais do Colóquio Internacional Marx e o Marxismo**. Rio de Janeiro: UFF, 2021.

ESPINOSA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

FCC - Fundação Carlos Chagas. **Pesquisa**: educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da educação básica. São Paulo: FCC, 2020.

G1. "60% dos estados monitoram acesso ao ensino remoto: resultados mostram "apagão" do ensino público na pandemia". **G1** [2020b]. Disponível em: <www.g1.com>. Acesso em: 23/3/2023.

G1. "Brasil passa de 92 mil mortes por Covid-19". **G1** [2020a]. Disponível em: <www.g1.com>. Acesso em: 23/3/2023.

G1. "SP registra a primeira morte pelo novo coronavírus no Brasil". **G1** [2020]. Disponível em: <www.g1.com>. Acesso em: 23/3/2023.

GESTRADO; CNTE. **Trabalho docente em tempos de pandemia**. Belo Horizonte: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2020.

GONZÁLEZ, A. G. G.; MELLO, M. A. "Desenvolvimento conceitual na educação infantil". **Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade**, vol. 1, n. 1, 2019.

GRABOWSKI, G. "A boiada está passando na Educação". **Extra Classe** [2021]. Disponível em: <www.extraclasse.org.br>. Acesso em: 23/02/2023.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica**: Censo Escolar 2019. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 23/03/2023.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

RIGON, A. J.; ASBAHR, F. S. F.; MORETTI, V. D. "Sobre o processo de humanização". *In*. MOURA, M. O. (org.). **A atividade pedagógica na teoria Histórico-Cultural**. Campinas: Editora Autores Associados, 2016.

ROSA, A.; TADEU, V. "Brasil encerra 2021 com 412.880 mortes no ano por Covid-19". **CNN Brasil**. Disponível em: <www.cnnbrasil.com.br>. Acesso em: 23/03/2023.

SANTOS, B. S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Editora Almedina, 2020.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. "A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente". **Práxis educativa**, vol. 15, 2020.

SAWAIA, B. B. "O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão-inclusão". *In.* SAWAIA, B. B. (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

SILVA, L. M. S. *et al.* "Relação entre a desvalorização profissional e o mal-estar docente". **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, vol. 4, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas - Tomo II**. Madrid: Visor Distribuiciones, 1992.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1996.

WATKINS, K. **The State of the World's Children 2016**: a fair chance for every child. New York: Unicef, 2016.

CAPÍTULO 3

Formação Continuada de Professores(as)
Para a Educação Básica: Análise e Monitoramento
Acerca da Meta 16 do Plano Nacional de Educação

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: ANÁLISE E MONITORAMENTO ACERCA DA META 16 DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO[3]

Bruna Werner

Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva

Andressa Graziele Brandt

No presente texto desenvolvemos a pesquisa bibliográfica e documental para apresentar a análise do monitoramento da Lei nº 13.005/2014, especificamente de sua Meta 16.

Em suma, o Plano Nacional de Educação tem como finalidade direcionar os investimentos e as estratégias de melhoria da qualidade da educação nacional, e é o resultado de um amplo processo de discussão e consultas a diferentes agentes públicos e sociais envolvidos com a educação. Para a construção do Plano, participaram: o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME que coordenam as secretarias estaduais e municipais de educação. Além disso, diferentes organizações acadêmicas, associações profissionais e representantes nacionais atuantes na área educacional, também foram envolvidos nas discussões, garantindo assim, a participação dos estados (BRASIL, 2014).

[3] Uma versão prévia do presente capítulo foi publicada em: BRANDT, A. G.; WERNER, B.; SILVA, F. L. G. R. "O Plano Nacional de Educação e a formação continuada de professores(as) para a educação básica: análise e monitoramento acerca da Meta 16". *Revista Educação e Políticas em Debate*, vol. 8, n. 2, 2019.

O Plano Nacional de Educação que está em vigência teve sua aprovação por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e tem validade de 10 anos. Com ele, tanto a sociedade quanto os entes federativos passaram a contar com uma referência para o cumprimento e elaboração de políticas públicas para a educação. O Plano conta com 10 diretrizes que congregam os objetivos maiores voltados à melhoria da educação, 20 metas que delimitam os patamares educacionais que devem ser alcançados, e 254 estratégias que compreendem os meios para que as políticas públicas sejam planejadas, visando o alcance definitivo das metas e a consolidação das diretrizes. Desta forma, cabe aos estados e municípios elaborar planos de trabalho específicos para alcançar os objetivos do Plano Nacional (BRASIL, 2018).

Saviani (2010, p. 388) aponta que num contexto histórico, a origem da ideia de um plano de educação surgiu na década de 1930 com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, e a elaboração de um Plano Nacional de Educação se coloca como "uma exigência para que o Sistema Nacional de Educação mantenha permanentemente suas características próprias". Outrossim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/96 define como competência da União elaborar um Plano Nacional de Educação, juntamente dos Estados, Distrito Federal e dos Municípios. Dessa forma, cabe aos estados e municípios elaborar seus planos de educação, estaduais e municipais, a fim de definir as estratégias para que seja possível alcançar as metas propostas pelo Plano Nacional.

Souza e Menezes (2017, p. 03) destacam que os Planos Estaduais de Educação são instrumentos de gestão de grande importância, cujo objetivo é integrar as metas do plano nacional, abrangendo as necessidades territoriais do estado e prevendo "a sua articulação às demandas municipais, a fim de que essas localidades possam adequar o planejamento nacional às suas particularidades".

A Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, em seu site oficial, indica a relevância do Plano Estadual de Educação por ser um instrumento com força de lei, e aponta que a construção do mesmo se deu por meio de discussões nas escolas, conferências municipais, regionais e estaduais, pelo Conselho Estadual de Educação e pelo Fórum Estadual de Educação. Deste modo, o Plano Estadual de Educação de Santa Catarina:

> [...] materializa propostas educacionais para a melhoria da qualidade da educação e, por consequência, contribuirá efetivamente para a construção de uma sociedade menos desigual. O Plano confere materialidade ao discurso de educação como direito de todos e responsabilidade do Estado, mediante a institucionalização do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, que integra ações em regime de colaboração com a União e os Municípios. Deste modo, viabiliza a democratização do acesso, a qualificação da permanência do estudante na escola e a formação de cidadãos críticos, bem como, a valorização dos profissionais da educação (SANTA CATARINA, 2015, p. 11).

E, por sua vez, o Plano Municipal de Educação que deve ser coerente com as estratégias e metas do Plano Nacional e do Plano Estadual de Educação. A fim de nortear os municípios na construção de seus Planos Municipais, o Ministério da Educação elaborou um caderno de orientações, sob responsabilidade da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino do Ministério da Educação – SASE/MEC. O documento aponta que o Plano Municipal de Educação é de todos os cidadãos do município, devendo abranger as necessidades educacionais dos mesmos. Não é, portanto, um documento da prefeitura ou dos dirigentes municipais de educação, mas um compromisso com os cidadãos, que ultrapassa mandatos.

Este Caderno de Orientações traz também as etapas da construção do Plano e algumas orientações técnicas para isso.

Vale mencionar que o Plano Nacional de Educação apresenta as 20 metas a serem cumpridas em seu período de vigência. As metas contemplam os três níveis da educação básica, e dizem respeito a qualidade, acesso e investimento na educação, formação continuada dos professores e a inclusão.

Neste trabalho, focalizaremos na Meta 16, que diz respeito à formação continuada dos professores, analisando os resultados do relatório de acompanhamento das metas do Plano Nacional de Educação e o Plano Estadual de Educação de Santa Catarina, discutindo estes dados com a realidade educacional.

Tendo em vista o exposto, a seguir, apresentam-se as análises referentes a Meta 16 do PNE-2014/2024.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Ao longo da história da Educação no Brasil, o campo da formação de professores tem papel de destaque para os avanços da qualidade de educação e emancipação dos sujeitos. Um dos elementos acerca da formação de professores que ainda precisamos avançar é acerca da formação continuada dos mesmos. Conforme Libâneo (2013), a formação continuada é constituída nas ações ocorridas dentro e fora da jornada de trabalho dos professores, abrangendo desde a participação na construção do projeto político pedagógico da escola, reuniões e grupos de estudo, até congressos, cursos e palestras.

Conforme o mesmo autor (2013), essa formação continuada "se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da

confrontação das experiências dos professores", sendo responsabilidade tanto da escola quanto do professor, à medida que "o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade com a própria formação". O autor frisa que a formação continuada envolve os setores pedagógico, técnico e administrativo, sendo ainda:

> [...] condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas. É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais (LIBÂNEO, 2013, p. 188).

Além disso, Lima e Coimbra (2013) defendem que a formação continuada é de fundamental importância para eliminar ou minimizar alguma possível falha na formação inicial, capacitando o professor para enfrentar os desafios do cotidiano escolar.

Outrossim, a resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Em seu parágrafo 3º, as Diretrizes definem que a formação inicial e continuada dos professores da educação básica é constituída em um processo complexo e dinâmico, que deve visar a melhoria permanente da qualidade social da educação, bem como a valorização profissional.

Ainda segundo as Diretrizes (BRASIL, 2015), a formação continuada tem como objetivo repensar o processo pedagógico, os saberes e os valores, abrangendo as dimensões coletivas, profissionais e organizacionais. Envolve, portanto:

> [...] atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Assim sendo, a formação continuada envolve: as atividades formativas organizadas pelas instituições de ensino; atividades ou cursos de atualização e/ou extensão e aperfeiçoamento; cursos de especialização *lato sensu*; cursos de metrado acadêmico ou profissional; e cursos de doutorado.

Análises acerca da Meta 16 do PNE-2014/2024

A fim de monitorar o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, elaborou um relatório de monitoramento das metas. Este relatório é construído a cada dois anos, sendo o resultado de um longo processo de discussão, construção e aprimoramento dos indicadores, buscando abranger as perspectivas dos técnicos, especialistas, educadores e representantes de entidades governamentais e não governamentais, que atuam na área da educação e estão envolvidos no monitoramento do Plano Nacional de Educação. Em consequência, no presente trabalho utilizamos os dados do 2º Relatório de Metas do PNE, referente ao biênio 2016-2018.

Neste sentido, define-se como a Meta de número 16, do Plano Nacional de Educação 2014/2024:

> Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2015, p. 275).

Para alcançar esta meta, o PNE define como estratégias: a realização de um planejamento estratégico a fim de identificar a demanda por formação continuada e promover a oferta por parte das instituições públicas de ensino superior; a consolidação de uma política nacional de formação de professores da educação básica, que defina as diretrizes nacionais, as áreas prioritárias, as instituições que irão realizar estas formações e os processos de certificação das atividades formativas; a expansão dos programas de composição de acervos de obras de cunho educativo, e programas específicos de acesso a bens culturais, disponibilizando tais materiais aos professores da rede pública, de modo a favorecer a construção do conhecimento e a valorização da pesquisa; a ampliação e consolidação de um portal eletrônico que subsidie a atuação dos professores, disponibilizando de forma gratuita materiais didáticos e pedagógicos; a ampliação da oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores da educação básica; e o fortalecimento da formação dos professores por meio de implementações das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura, e da instituição de um programa nacional de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público.

Conforme o relatório, a Meta 16, foco deste trabalho, possui dois objetivos centrais: a formação em nível de pós-graduação 50% dos professores da educação básica até o último ano de vigência do Plano; e garantir a formação continuada a todos os profissionais da

educação básica em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextos dos sistemas de ensino.

A fim de monitorar esses objetivos, foram elaborados dois indicadores, calculados a partir das informações disponíveis no Censo da Educação Básica. O primeiro desses indicadores, foi denominado Indicador 16A, e diz respeito ao percentual de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu. Já o segundo, Indicador 16B, abrange o percentual de professores que realizaram cursos de formação continuada. Para estes indicadores foram utilizados os dados do Censo da Educação Básica a série histórica de 2008 a 2017 para o indicador 16A e de 2012 a 2017 para o indicador 16B.

No que se refere ao Indicador 16A, os dados apontados no relatório mostram que o percentual de professores com formação em nível de pós-graduação aumentou de 2010 a 2017, passando de 24,5% para 36,2%. Este percentual representa, "812.949 docentes com formação em nível de pós-graduação em 2017, de um total de 2.244.128 professores". (BRASIL, 2018, p. 270). No entanto, o relatório alerta que se for mantido esse ritmo de crescimento, não será possível atingir a meta em 2024.

Ainda quanto a formação em nível de pós-graduação, os dados mostram que 34,4% dos professores da educação básica possuem titulação em nível de especialização, mostrando crescimentos percentuais quase imperceptíveis de professores com mestrado e doutorado, com 2,4% e 0,4%, respectivamente. No que se refere ao crescimento deste indicador por regiões, o relatório aponta que as regiões Sul, com 55,5% e Centro-Oeste, com 40,0%, apresentam os maiores percentuais de professores pós-graduados em relação as demais regiões do país, onde as regiões Norte (26,2%) e Nordeste e (31,5%) apresentaram os menores percentuais de professores pós graduados, reflexos da desigualdade regional do Brasil.

Outro dado interessante trazido no relatório, no que se refere ao Indicador 16A, é quanto aos professores pós-graduados em relação as etapas de ensino. Os dados apontam que: 43,7% são do ensino médio; 38,9% são dos Anos Finais; 36,0% são dos Anos Iniciais; e 29,6% são da Educação Infantil. A rede pública apresenta maiores percentuais de professores com pós-graduação que a rede privada, de modo que a rede federal se destaca nestes percentuais com 76,6% dos professores atuantes com formações em nível de pós-graduação.

Já o Indicador 16B, que diz respeito à proporção de professores que realizaram cursos de formação continuada no período de 2012 a 2017, utiliza como unidade de análise apenas os professores em regência de classe. Para este indicador, são considerados cursos de formação continuada nas áreas das três etapas da educação básica, educação de jovens e adultos, educação especial, educação indígena, educação do campo, educação ambiental, educação em direitos humanos, gênero e diversidade sexual, direitos da criança e do adolescente, educação para as relações étnico-culturais e história e cultura afro-brasileira e africana; interculturalidade; e outras áreas.

Segundo o relatório, houve um crescimento nos percentuais de professores que realizaram cursos de formação continuada em pelo menos uma das áreas especificadas, passando de 29,4% para 35,1% em 2017.

> Em valores absolutos, em 2017, esse percentual corresponde a 787.042 professores (de um total de 2.244.128). Assim, para atingir a meta, mais de um milhão de professores teriam que realizar essa formação até o final do período do Plano. Considerando-se que o objetivo é abranger 100% dos profissionais da educação básica, e não apenas os professores, fica evidente a dificuldade para que a

> meta seja alcançada até 2024 (BRASIL, 2018, p. 276).

Novamente, a região Sul apresenta o maior percentual de professores que realizaram cursos de formação continuada, com 54,5%. Já a região Sudeste apresentou o menor percentual entre as regiões, com 28,6%, e a região Nordeste obteve crescimento, passando de 24,3% em 2012 para 34,7% em 2017. Outro dado relevante trazido no relatório é que as redes públicas foram as que mais promoveram formação continuada dos professores.

Analisamos também o Plano Estadual de Educação de Santa Catarina, em sua Meta 16, buscando identificar como o estado aborda a Meta, e quais as estratégias para que esta seja alcançada. O Plano Estadual tem como período de vigência 2015 a 2024. Assim, a Meta 16 consiste em formar 75% dos professores em nível de pós-graduação até o último ano de vigência do Plano Estadual, garantindo que todos os profissionais da educação básica recebam formação continuada em sua área de atuação, "considerando as necessidades, demandas e contextualização dos sistemas de ensino" (SANTA CATARINA, 2015, p. 132).

Assim sendo, para que seja possível alcançar esta Meta, o Plano Estadual define as seguintes estratégias:

> 16.1 Consolidar política estadual de formação, em nível de pós-graduação, de professores da educação básica, definindo diretrizes estaduais, áreas prioritárias, instituições formadoras. 16.2 Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para o dimensionamento da demanda por formação em cursos de pós-graduação, para fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas e comunitárias de educação superior, de forma

> orgânica e articulada às políticas de formação do Estado e Municípios. 16.3 Consolidar programa definido em legislação, de afastamento remunerado dos professores, para cursar pós-graduação. 16.4 Possibilitar a mobilidade de docentes em cursos de pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, com licença remunerada durante o período em que estiver cursando. 16.5 Ampliar e garantir a oferta de bolsas de estudo integral de pós-graduação dos professores e demais profissionais da educação básica. 16.6 Diagnosticar, consolidar e garantir políticas públicas que atendam efetivamente as demandas específicas de pós-graduação, em nível de especialização, mestrado e doutorado aos professores que lecionam nas escolas do campo, indígenas e quilombolas. 16.7 Garantir programas de formação de professores e Profissionais da Educação Básica e suas modalidades, a oferta de cursos de pós-graduação – *lato sensu* e *stricto sensu* – vagas, acesso e condições de permanência nas instituições de ensino superior públicas e comunitárias (SANTA CATARINA, 2015, p. 132).

Deste modo, observamos que o Plano Estadual de Educação de Santa Catarina adequou suas metas e estratégias para o cumprimento do Plano Nacional de Educação, apresentando, na Meta 16, um aumento no percentual de professores que deverão estar formados em nível de pós-graduação até 2024: de 50% previstos no Plano Nacional, para 75% no Plano Estadual.

Quanto as estratégias para que a Meta 16 seja alcançada, percebemos que o Plano Nacional às direciona para a formação continuada dos professores, enquanto o Plano Estadual de Educação de Santa Catarina aborda mais aspectos relacionados a formação em nível de pós-graduação. Assim, é válido destacar a forma com que a formação continuada dos professores da educação básica é realizada

no estado atualmente, em específico na rede estadual de educação: ocorre duas vezes por ano, nos meses de fevereiro e julho, com datas e temas definidos pela Secretaria de Estado da Educação. Desta forma, as formações ocorrem na escola em que os professores atuam, por meio de palestras, vídeos ou Web Conferências, cabendo aos coordenadores pedagógicos a organização e os materiais fornecidos pela Secretaria.

À medida que os temas e datas destas formações já vêm definidos, fica claro que as especificidades de cada escola não são levadas em consideração, visto serem profissionais diferentes, com formações diferentes, além de alunos com realidades e necessidades distintas. Sendo estas formações continuadas realizadas somente duas vezes por ano, dariam conta de suprir as necessidades dos professores durante todo o ano letivo? O que parece é que o objetivo do estado de Santa Catarina é mostrar que, "em tese", o segundo objetivo da Meta 16 está sendo alcançado: as formações continuadas são oferecidas aos professores.

No entanto, a forma e a qualidade que essas formações vêm sendo ofertadas, certamente não dão conta de proporcionar aos professores uma formação sólida para enfrentar os desafios do cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

O Plano Nacional de Educação é, portanto, um instrumento de fundamental importância para que a sociedade possa acompanhar o cumprimento e a elaboração das políticas públicas educacionais, cabendo aos estados e municípios elaborar seus Planos Estadual e Municipal e traçar suas metas para que seja possível alcançar os objetivos do Plano Nacional.

Neste trabalho analisamos o Plano Nacional de Educação e o Plano Estadual de Educação de Santa Catarina, focalizando as discussões na Meta 16, que diz respeito a formação continuada dos professores da educação básica.

Os resultados apresentados no Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE, referente ao biênio 2016-2018 mostram que o percentual de professores com formação em nível de pós-graduação vem crescendo, passando de 24,5% para 36,2%. Mas, embora crescente, este nível é muito baixo para que a Meta possa ser alcançada em 2024, sendo necessário um crescimento médio de 2 pontos percentuais por ano, aumentando o ritmo de crescimento atual.

Outro dado relevante é que a rede federal apresentou maior crescimento em seu quadro de professores com pós-graduações. A proporção de professores que realizou cursos de formação continuada no país também vem crescendo, sendo a região Sul do país a com o maior percentual de professores que disseram ter realizado formação continuada em sua área de atuação.

Ao fazermos uma análise das estratégias para o cumprimento da Meta 16, no Plano Estadual de Santa Catarina, com a realidade educacional do estado, percebemos uma preocupação do estado em proporcionar a formação continuada, estando assim, buscando alcançar a Meta do Plano Estadual e Nacional.

Entretanto, a forma com que esta formação ocorre não considera "as necessidades, demandas e contextos da educação básica", um dos objetivos da Meta 16: formações que ocorrem apenas duas vezes no ano, com temas definidos pela Secretaria de Estado da Educação, não considerando as especificidades de cada instituição, de seus alunos e professores, tampouco dando conta de suprir as necessidades do corpo docente.

Por fim, vale mencionar os recentes cortes nos investimentos em educação no país, tanto no ensino superior, atingindo assim a qualidade da formação dos professores de diferentes áreas, quanto na educação básica, o que certamente acarretará em consequências sérias na qualidade da educação que será ofertada e dificultará e/ou impossibilitará o cumprimento das Metas do Plano Nacional de Educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério de Educação, 2015. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 02/03/2023.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: Planalto, 2014. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 02/03/2023.

BRASIL. **Plano Municipal de Educação**: caderno de orientações. Brasília: Ministério de Educação, 2014. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 02/03/2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 02/03/2023.

BRASIL. **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do PNE biênio 2016-2018**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 02/03/2023.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. São Paulo: Editora Heccus, 2013.

SANTA CATARINA. **Plano Estadual de Educação**: 2015-2024. Florianópolis: Secretaria de Educação, 2015.

SAVIANI, D. "Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação". **Revista Brasileira de Educação**, vol. 44, n. 15, 2010.

SOUZA, D. B.; MENEZES, J. S. S. "Planos estaduais de educação: desafios às vinculações com outros instrumentos de gestão local da educação". **Revista Brasileira de Educação**, vol. 22, n. 71, 2017.

CAPÍTULO 4

O Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB no Município de Ilhéus-Bahia

O FUNDO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – FUNDEB NO MUNICÍPIO DE ILHÉUS-BAHIA

João José dos Santos

Luciene Maria Torquato Cerqueira Batista

Núbia Aparecida Pinto Coelho

Renisson Cerqueira dos Santos

Renata Vieira de Abreu

Edenilton Santana

Sayonara Silva Santana Machado

O presente artigo se propôs analisar a Política Pública relacionada ao orçamento público, destinado ao financiamento da Educação Básica, tendo como recorte o Ensino Fundamental, bem como aspectos relacionados à valorização dos profissionais que atuam neste nível de ensino, ampliação do número de vagas dos profissionais da área de educação e o atendimento à legislação em vigor.

O ponto de partida é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, que foi instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 e regulamentado pela Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro do mesmo ano, convertida na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e pelos Decretos nº 6.253 e 6.278, de 13 e 29 de novembro de 2007, respectivamente.

No ano de 2020 o FUNDEB se torna instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio da Emenda Constitucional n° 108, de 27 de agosto de 2020, regulamentado pela Lei nº 14.113.

Segundo a proposta da política de financiamento da educação os destinatários dos recursos do FUNDEB são estados, Distrito Federal e municípios que oferecem atendimento na educação básica. Na distribuição desses recursos, são consideradas as matrículas nas escolas públicas e conveniadas, apuradas no último censo escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC).

Os alunos considerados, portanto, segundo Brasil (2007), são aqueles atendidos:

- Nas etapas de educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental (de oito ou de nove anos) e ensino médio;
- Nas modalidades de ensino regular, educação especial, educação de jovens e adultos e ensino profissional integrado;
- Nas escolas localizadas nas zonas urbana e rural;
- Nos turnos com regime de atendimento em tempo integral ou parcial (matutino e/ou vespertino ou noturno).

Seguindo este raciocínio a pesquisa buscou desenvolver e ampliar a literatura escrita e midiática sobre a temática em foco, contribuindo para o controle das contas públicas na educação, examinando se as metas descritas no Plano Municipal de Educação, aprovado pelos poderes Executivo e Legislativo no ano de 2015, estão sendo desenvolvidas.

A pesquisa desenvolvida foi do tipo documental e bibliográfica. Para tanto, foram analisados os dados estatísticos correspondentes ao período de 2016, buscando subsídios nos teóricos e dados bibliográficos no ano de 2007, quando ocorreu a substituição do FUNDEF, que financiava apenas educação infantil, pelo FUNDEB, que veio a financiar toda a educação básica. Assim, o nosso recorte de investigação são os anos de 2016 e 2017.

Os dados foram coletados em diferentes sites governamentais.

a) IBGE; b) INEP; c) IPEA; d) FNDE; e) Sites da Secretaria Municipal de Educação e d) Sistema de Informação do Banco do Brasil/ Prefeitura de Ilhéus.

Para coleta e a sistematização dos dados, foi realizado um levantamento da produção documental referente à Educação Fundamental e uma seleção de leituras que pudesse auxiliar nas análises subsequentes. O levantamento documental foi organizado tanto em nível nacional, via site do Ministério da Educação – MEC, quanto em nível Estadual, pelo site da Secretaria Estadual de Educação. Para interpretar os documentos partiu-se do pressuposto que não se deve compreender o texto em si como objeto final de explicação, mas como unidade de análise que permite acesso ao discurso conforme afirmam (CAMPOS; GARCIA; SHIROMA, 2004).

O QUE DIZEM OS TEÓRICOS E A LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO SOBRE O FINANCIAMENTO EDUCACIONAL

Os autores Ball e Mainardes (2011) constatam que a quantidade de pesquisas, publicações e eventos em políticas educacionais aumentaram significativamente no Brasil, a partir da primeira década deste século. Ainda é necessário aprofundar

estudos, porque esses auxiliam a gestão no sentido de implementar com mais eficácia ações que a sociedade civil organizada discuta e referenda, as quais se transformam em leis para melhorar a educação no país.

Neste sentindo, três autores foram o fio condutor para guiar este artigo, ligados às Ciências Sociais e Ciências da Educação, tendo como suporte a Sociologia Política e Sociologia da Educação, a saber: Claus Offe (1984), Stephen Ball (2006) e Almerindo Janela Afonso (2003). Sob uma perspectiva crítico-social moderna o artigo se insere no conjunto de análises que adota as políticas públicas da educação como objeto de estudo e contempla especificamente as políticas públicas de financiamento da educação do Ensino Fundamental, nível integrante da educação básica, conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do ano de 1996 - LDB.

Por outro lado, o Plano Municipal de Educação do Município de Ilhéus – PME se propunha:

> [...] as exposições de motivos a cerca dos sujeitos do campo foi garantida a META XXI no PME do Município de Ilhéus, com o seguinte objetivo abaixo: Assegurar a Construção de Política Educacional local com ênfase na Educação do Campo, com identidade própria capaz de garantir melhores condições Funcionais e Estruturais; no que diz respeito a especificidade dos sujeitos do campo como posseiros, boias-frias, ribeirinhos, assentados, acampados, arrendatários, sitiante, pequenos proprietários, quilombola, faxinalenses, Indígenas, meeiros visando atender as demandas Administrativas,Pedagógicas, Sociais, Políticas educacionais democráticas para assegurar valores e uma nova sensibilidade - com os outros, com a terra, com o diálogo, respeito e justiça social entre mulheres e homens, entre raças, etnias e

> gerações com respeito à diversidade (ILHÉUS, 2015, p. 142).

Logo, cabe analisar através dos índices de desenvolvimento da educação como o IDEB, se estes compromissos estão sendo implementados. Percebe-se na legislação sobre educação existente no país, como o Plano Nacional de Educação – PNE, lei nº 13.005/2014 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que estes estão sendo cumpridos, visto que existe um significativo número de mecanismos da iniciativa pública e privada, agregada ao papel da sociedade civil, que interveem no processo das agendas dos governos realizando o acompanhamento das ações administrativas.

Ademais, também é função dos pais/responsáveis, integrar na tarefa de acompanhar o financiamento das políticas para educação, no sentido que um dia os problemas educacionais deste país, possam ser reduzidos.

Outra questão provocativa é a **Meta 02: que tem por objetivo universalizar o ensino fundamental de 09 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME** (ILHÉUS, p. 10, 2015, destaque nosso).

São questões que merecem atenção, principalmente, dos conselhos municipais de educação e fóruns de educação, para que se possa construir uma educação de qualidade para todos no Município em foco.

Visto que, a partir da lei que institui o FUNDEB no ano de 2007, possibilitou-se garantia de recursos para toda educação básica, impulsionando assim a possibilidade de avanços nesta etapa, fundamental, da educação. Antes da lei em discussão tinha-se o FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino

Fundamental e Valorização de Magistério. Este só financiava uma etapa da educação básica, e deixava descobertas outras modalidades de ensino. Assim o FUNDEB instituiu e determinou em seu Art. 3º que os Fundos, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, seriam compostos por 20% (vinte por cento) das seguintes fontes de receita:

I. imposto sobre transmissão causa mortis e doação de quaisquer bens ou direitos previsto no inciso I do caput do art. 155 da Constituição Federal;

II. imposto sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transportes interestadual e intermunicipal e de comunicação previsto no inciso II do caput do art. 155 combinado com o inciso IV do caput do art. 158 da Constituição Federal;

III. imposto sobre a propriedade de veículos automotores previsto no inciso III do caput do art. 155 combinado com o inciso III do caput do art. 158 da Constituição Federal;

IV. parcela do produto da arrecadação do imposto que a União eventualmente instituir no exercício da competência que lhe é atribuída pelo inciso I do caput do art. 154 da Constituição Federal prevista no inciso II do caput do art. 157 da Constituição Federal;

V. parcela do produto da arrecadação do imposto sobre a propriedade territorial rural, relativamente a imóveis situados nos Municípios, prevista no inciso II do caput do art. 158 da Constituição Federal;

VI. parcela do produto da arrecadação do imposto sobre renda e proventos de qualquer natureza e do imposto sobre produtos industrializados devida ao Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal – FPE e prevista na alínea a do inciso I do caput do art. 159 da Constituição Federal e no Sistema Tributário

> Nacional de que trata a Lei no 5.172, de 25 de outubro de 1966;
>
> VII. parcela do produto da arrecadação do imposto sobre renda e proventos de qualquer natureza e do imposto sobre produtos industrializados devida ao Fundo de Participação dos Municípios – FPM e prevista na alínea b do inciso I do caput do art. 159 da Constituição Federal e no Sistema Tributário Nacional de que trata a Lei nº 5.172, de 25 de outubro de 1966;
>
> VIII. parcela do produto da arrecadação do imposto sobre produtos industrializados devida aos Estados e ao Distrito Federal e prevista no inciso II do caput do art. 159 da Constituição Federal e na Lei Complementar no 61, de 26 de dezembro de 1989; e IX - receitas da dívida ativa tributária relativa aos impostos previstos neste artigo, bem como juros e multas eventualmente incidentes (BRASIL, 2007).

Já no Art. 8º da Lei do FUNDEB há uma prescrição de que a distribuição de recursos que compõem os Fundos, "no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, dar-se-á, entre o governo estadual e os de seus Municípios, na proporção do número de alunos matriculados nas respectivas redes de educação básica pública presencial, na forma do Anexo desta Lei" (BRASIL, 2007).

No parágrafo 2º deste artigo há uma prescrição quanto às instituições de ensino, que as mesmas deverão obrigatória e cumulativamente:

> I - oferecer igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e atendimento educacional gratuito a todos os seus alunos [...];
>
> IV - atender a padrões mínimos de qualidade definidos

> pelo órgão normativo do sistema de ensino, inclusive, obrigatoriamente, ter aprovados seus projetos pedagógicos (BRASIL, 2007).

No art. 22 desta lei, assenta-se um importante pilar que serviu para valorização do professor, pois permitiu corrigir distorções salariais e melhorar a remuneração deste profissional. Neste artigo fica estabelecido que "pelo menos 60% (sessenta por cento) dos recursos anuais totais dos Fundos serão destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública" (BRASIL, 2007).

Com relação ao novo Fundeb instituído em 2020 prevê o aumento da complementação da União que vai subir gradativamente dos atuais 10% para 23% em 2026.

Quadro 1- Aumento gradativo dos recursos do FUNDEB

Complementação da União que vai subir gradativamente dos atuais 10% para 23% em 2026					
2021	2022	2023	2024	2025	2026
12%	15%	17%	19%	21%	23%

Fonte: Agência Câmara de Notícias.

Esta nova configuração do Fundeb traz, também, a obrigatoriedade da melhoria em infraestrutura. Prevê que, dentro da nova parcela da complementação federal, 15% desse dinheiro seja destinados para despesas de capital - para investimentos em infraestrutura, melhoria de equipamentos e instalações, não somente gasto com despesas correntes.

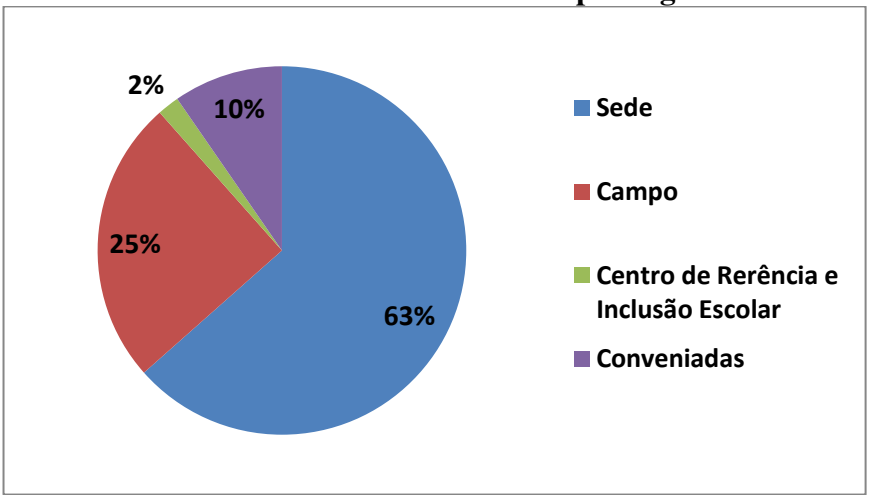
Portanto, é ação importante para persuadi os entes da federação se esforçarem para melhorar a qualidade do ensino e da

infraestrutura das instituições escolares, visto que esta ausência pode implicar em não ter o aumento dos percentuais garantidos na nova lei nº 14.113/2020.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Segundo dados informados pela Secretaria de Educação do Município de Ilhéus, existem em sua rede de ensino 53 unidades escolares. A cidade conta com 20.338 alunos nas três modalidades de ensino, com 1.184 professores em sala de aula. São 34 escolas na sede, 13 no campo, cinco conveniadas e um centro de atendimento a crianças especiais, conforme gráfico 1.

Gráfico 1 - Divisão das escolas por região



Fonte: Secretaria de Educação de Ilhéus.

Ademais, com relação às políticas públicas da educação do Município de Ilhéus, nos últimos anos, atingiu-se a meta estabelecida no IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, no biênio (2013-2015). Os dados foram divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, do Ministério da Educação. Na 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental. O índice do IDEB no ano de 2013 era de 3.6 e em 2015, a meta estabelecida foi atingida, 4.3, que representa um percentual de crescimento de 19.44%.

O Município de Ilhéus avançou também na avaliação da 8ª série/9º ano do ensino fundamental. O IDEB em 2013 foi de 3.2. Já em 2015 cresceu para 3.7, com evolução de 15.7%. O IDEB é um indicador de qualidade educacional que deve nortear o trabalho pedagógico do país. Ele combina os resultados de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – conseguidos pelos alunos no final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio).

Neste contexto, em nível de dados apresentados através de indicadores de avaliação, ocorreu um crescimento da educação em termos quantitativos. No entanto, há de se avaliar os processos de greves que aconteceram em todas as gestões do município. Segundo Associação dos Profissionais da Educação local, as aulas não ministradas durante as greves não são repostas. Outro grave problema é que as escolas da zona rural não possuem infraestrutura física adequada para o atendimento básico aos alunos e professores. E por fim, em relação ao uso de tecnologias que auxiliam ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem com qualidade, existe grande dificuldade de acesso.

Quadro 2 - Distribuição da arrecadação do FUNDEB no município de Ilhéus-Ba, no ano de 2016

BIMESTRE	PERÍODO	TOTAL DE REPASSES NO PERÍODO (em R$)
Janeiro/fevereiro	04/01 a 26/02	10.266.387,94
Março/abril	01/03 a 29/04	8.788.264,95
Maio/junho	02/05 a 30/06	11.183.591,52
Julho/agosto	01/07 a 30/08	6.999.999,82
Setembro/outubro	01/09 a 28/10	7.476.921,74
Novembro/dezembro	01/11 a 30/12	14.608.161,22
Total Geral		**59.323.327,19**

Fonte: SISEB - Sistema de Informações do Banco do Brasil.

No Quadro 2 percebe-se uma digressão significativa de valores nos repasses do FUNDEB para o Município de Ilhéus – Bahia. Através de aplicativo via internet, no Banco do Brasil os valores estão disponíveis por bimestres. Assim, em janeiro/fevereiro, a cidade recebeu o valor de R$ 10.266.387,94, já no bimestre março/abril este valor caiu para R$ 8.788.264,95, uma redução de mais de dois milhões, que representa uma queda de 14,39%. Analisando o bimestre maio/junho, estes repasses foram de 11.183.591,52. Pergunta-se: o município recebe os valores conforme o número de alunos matriculados? Estes são realizados através do Censo Escolar a cada ano é informado ao MEC, através da Prefeitura/Secretaria de Educação? Por que os valores oscilam de um bimestre para o outro?

Segundo informações do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE:

> O valor a ser repassado resulta do montante arrecadado. Ou seja, as variações nos valores dos

> repasses decorrem das variações nos valores que são arrecadados. Como a arrecadação das receitas que compõem o Fundo, por sua vez variam, em função do comportamento da própria atividade econômica, tem-se que oscilações de valores são comuns e, normalmente, não são significativas. De qualquer modo, o valor arrecadado, a ser distribuído às contas específicas do Estado e seus Municípios, em uma determinada Unidade Estadual, é multiplicado por um coeficiente de distribuição de recursos, calculado para vigorar em cada ano, em cada Estado e em cada Município, obtendo-se, com esse cálculo, o valor devido a cada governo, proveniente daquele montante de recursos a ser distribuído. Esse procedimento é repetido a cada vez que se tem um valor a ser distribuído (BRASIL, p. 02).

Os valores seguem oscilando nos bimestres setembro/outubro e novembro/dezembro. A seguir no quadro nº 3, foram analisados os repasses no ano de 2017.

Quadro 3 - Distribuição da arrecadação do FUNDEB no município de Ilhéus-Ba, no ano de 2017

BIMESTRE	PERÍODO	TOTAL DE REPASSES NO PERÍODO (em R$)
Janeiro/fevereiro	02/01 a 24/02	11.992.109,43
Março/abril	02/03 a 28/04	9.691.480,16
Maio/junho	02/05 a 30/06	10.929.892,10
Julho/agosto	03/07 a 30/08	8.288.507,90
Setembro/outubro	01/09 a 30/10	9.801.498,10
Novembro/dezembro	01/11 a 28/12	10.948.948,60
Total Geral		**61.652.436,29**

Fonte: SISEB - Sistema de Informações do Banco do Brasil.

Conforme descrito no Quadro 3, estes valores prosseguem oscilando significativamente, no bimestre janeiro/fevereiro o valor de R$ 11.992.109,43, no bimestre março/abril este valor foi de R$ 9.691.480,16, percebe que a oscilação ocorre sempre no montante superior a dois milhões de um bimestre para o outro.

Como o FUNDEB tem, também, o objetivo de manutenção do pagamento de salários dos profissionais da educação, é apresentado a seguir o quadro que mostra como se organiza o quadro docente.

Quadro 4 - Plano de Cargos, Carreira e Salários do Magistério Público Municipal de Ilhéus-Ba

Padrão Referência	Descrição	Quantitativo	Média Salarial Conforme Carga Horária e Função de Confiança
Professor A	Estão enquadrados todos os professores que possuem formação em magistério (em extinção). Para o ingresso após a lei exige-se a licenciatura	28	R$ 1.594,56 a R$ 6.854,56
Professor B	Estão enquadrados os professores, supervisor educacional e orientador educacional, com formação em licenciatura	395	R$ 1.573,34 a R$ 7.772,92
Professor C	Estão enquadrados os professores, supervisor educacional e orientador educacional com título de especialização	439	R$ 1.311,30 a R$ 11.432,06
Docente 1	Contratados por tempo determinado	322	R$ 1.227,60 a R$ 2.700,72
Total de professores		**1.184**	

Fonte: Lei nº 3.346 de 27 de maio de 2008 da Prefeitura de Ilhéus-BA.

No Quadro 4 percebe-se que a cidade de Ilhéus tem um quantitativo de docentes significativo, no entanto, estes 1.184 docentes estão divididos para assistir diversas modalidades de ensino que estão dentro da educação básica. O Município de Ilhéus não paga abaixo do Piso Nacional, porém o valor salarial dos efetivos é variável por padrão e referência. Conforme Art. 12 e Art. 13 da Lei nº 3.346/2008. Assim, se dividem o número de alunos em áreas.

Quadro 5 - Distribuição de alunos por áreas

Anos Iniciais	10.098 alunos
Anos Finais	4.561 alunos
Educação de Jovens e Adultos - Anos Iniciais	675 alunos
Educação de Jovens e Adultos - Anos Finais	1.202 alunos
Total	**16.536 alunos**

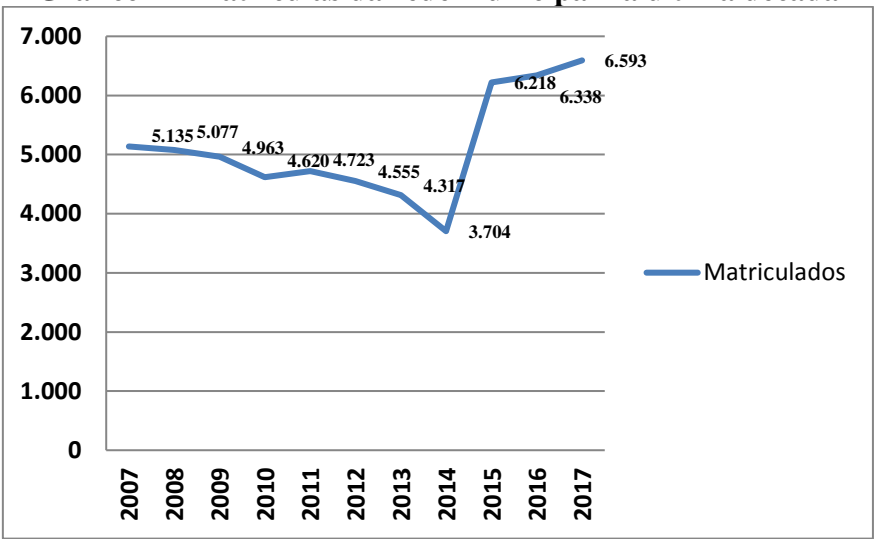
Fonte: Secretaria de Educação de Ilhéus-Ba.

Em alguns estados do Brasil já é possível identificar-se dois docentes por sala na educação básica nos anos iniciais, pré- escola, a exemplo do estado de São Paulo, conforme informação da Secretaria de Educação de SP, deixando o docente com um dinamismo maior para preparação de aulas e acompanhamento do aprendizado dos alunos. Assim, infere-se que ainda seja necessária uma grande oferta de docentes para implementar um avanço significativo na educação. Em relação aos salários, observa-se no portal da transparência do município que a média salarial dos docentes está entre R$ 2.500,00 a R$ 4.500,00 em sua maioria, os que ultrapassam o valor de R$ 6.000,00 é uma quantidade minoritária. Quanto à categoria dos docentes 1 (contratados) , estes possuem média salarial de até R$ 2.700,00.

Embora o foco deste artigo seja o financiamento da educação

básica, não se excluiu o seu protagonista fundamental que é o professor, que ainda enfrenta grandes dificuldades para laborar suas atividades, desde a violência escolar até ausência de estruturas físicas e didáticas adequadas em suas escolas e salas de aula. Entretanto, estes indicadores serão objeto de um estudo futuro.

Gráfico 2 - Matrículas da rede municipal na última década



Fonte: Elaboração própria. Base de dados: MEC/INEP.

O gráfico 2 corrobora para entender a série histórica da evolução de matrículas na cidade de Ilhéus, todos os indicadores caminham para um aumento do número de matriculados no ensino fundamental. Percebe-se que as matrículas na rede municipal não estão estagnadas, entretanto, em uma década com o financiamento da educação pública no caso (FUNDEB) houve redução da mortalidade infantil, aumento da expectativa de vida ao nascer em indicadores dos organismos internacionais como OMS e ONU em

sua meta nº 2.

Nos últimos anos, ocorreram avanços significativos em termos de acesso e rendimento escolar de crianças e jovens no Brasil. Em 2009, 95,3% da faixa etária de 7 a 14 anos frequentavam o ensino fundamental. No mesmo ano, 75% dos jovens que haviam atingido a maioridade concluíram o ensino fundamental. A educação básica brasileira já atende a 98% da população: mais de 50 milhões de crianças e jovens. Da educação infantil ao ensino médio, são dois milhões de professores.

Mesmo com a construção de algumas unidades escolares, com informatização/laboratório de informática, construção de quadras poliesportivas etc, não contribuiu para um crescimento progressivo do número de alunos matriculados e em contrapartida, infere-se maiores recursos dos fundos de financiamento da educação na cidade em estudo.

Na análise do gráfico 2, observa-se uma discrepância significativa do número de matriculados por ano, ou seja, ocorreu um decréscimo de matriculados nos anos de 2009 ao 2014, já em 2015 ocorreu um acréscimo do número de matrículas se mantendo em crescimento em 2016 e 2017.

Acredita-se que a redução do número de habitantes informada pelo IBGE no ano de 2000, o qual mensurou Ilhéus com uma população de 222.127 habitantes, já em 2013 obteve uma redução de 37 mil habitantes, uma redução de 16% da população. Segundo a projeção, Ilhéus terá uma redução na população de 7.893 pessoas. O último censo realizado pelo IBGE, em 2010, mostrou que o município possuía 184.236 pessoas; em 2017 o número de habitantes caiu para 176.341. Estes indicadores podem ter contribuído para um crescimento tímido do número de discentes matriculados no município em estudo.

CONCLUSÕES

No cenário nacional as políticas educacionais passaram por profundas alterações em função da ampliação de normatizações e o aprofundamento de estudos no tocante a forma de financiamento e gestão da educação infantil/fundamental o que proporcionou uma visão mais clara da situação e da complexidade do tema, principalmente, em uma cidade como Ilhéus, com um número alto de escolas localizadas na zona rural.

Neste sentido, percebeu-se que o Município obteve alguns avanços na educação, como a reforma de algumas unidades escolares, a obtenção da média projetada pelo IDEB nos anos de (2013-2015), fator que impulsiona novas técnicas e metodologias para se manter nas metas indicadas pela legislação educacional.

O artigo buscou apresentar a influência das políticas públicas na educação no Município de Ilhéus – Bahia, principalmente, no tocante ao financiamento da educação.

Foi detectado que para realização de tal evento, mesmo em um recorte temporal de dois anos, há a necessidade de um maior tempo para o levantamento e análise dos dados.

Um dos fatores limitantes para o desenvolvimento deste trabalho foi à obtenção dos dados no Município, quando estes não estão no Portal da Transparência, os informantes descumprem os prazos legais referentes ao acesso à informação, o que provocou a necessidade de maior tempo e dificuldade para produção do trabalho final.

Portanto, refletindo entre os Planos Nacional de Educação e o Municipal, as metas propostas por estes ainda são uma utopia para alcançar o sonho da educação propostos por autores e militantes educacionais, que foram um marco na educação como Paulo Freire

e Darcy Ribeiro, dentre outros.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. "Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação". **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, 2003.

BALL, S. J. "Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação". **Currículo sem Fronteiras**, vol. 1, n. 2, 2001.

BALL, S. J. "Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional". **Currículo sem Fronteiras**, vol. 6, n. 2, 2006.

BALL, S. J. "Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional". *In*: BALL, S. J; MAINARDES, J. (orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

BRASIL. "Novo FUNDEB que amplia gradualmente os recursos da educação". **Agência Câmara de Notícias Online** [2020]. Disponível em: <www.camara.leg.br>. Acesso em: 05/03/2023.

BRASIL. **Financiamento sobre o plano ou programa/sobre o Fundeb**. Brasília: Ministério da Educação, s. d.. Disponível em: <www.gov.br>Acesso em: 19/03/2023.

BRASIL. **Lei Complementar n. 101, de 04 de maio de 2000**. Brasília: Planalto, 2007. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/03/2023.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Brasília: Planalto, 2001. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/03/2023.

BRASIL. **Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005**. Brasília: Planalto, 2005b. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/03/2023.

BRASIL. **Lei n. 11. 274, de 6 de fevereiro de 2006**. Brasília: Planalto, 2006. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/03/2023.

BRASIL. **Lei n. 11.494, de junho de 2007**. Brasília: Planalto, 2007. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/03/2023.

BRASIL. **Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Brasília: Planalto, 2020. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/03/2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 3, de 03 de agosto de 2005**. Brasília: Planalto, 2005a. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/03/2023.

ILHÉUS. **Lei n. 3.629, de 23 de junho de 2015**. Ilhéus: Câmara Municipal, 2015.

MAINARDES, J. "Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais". **Educação e Sociedade**, vol. 27, n. 94, 2006.

OFFE, C. **Problemas estruturais do estado capitalista**. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 1984.

OFFE, C. **Problemas estruturais do estado capitalista**. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro 1984.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. "Subsídios teóricos para construção de uma metodologia para análise de documentos e Política Educacional". *In*: SHIROMA, E. O. *et al*. (orgs.). **Uma metodologia para análise conceitual de documentos sobre política educacional**. Florianópolis, 2004.

CAPÍTULO 5

A Autonomia no Trabalho Docente e a Formação Stricto Sensu de Professores da Educação Básica

A AUTONOMIA NO TRABALHO DOCENTE E A FORMAÇÃO *STRICTO SENSU* DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA[4]

Dayse Kelly Barreiros de Oliveira

Ellen Michelle Barbosa de Moura

Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima

Tratar sobre a autonomia na formação de professores é uma tarefa complexa, afinal ser um sujeito autônomo na escola não é somente um processo de conquista pessoal, mas também um processo de transformação, na medida em que novas práticas vão sendo implementadas e consolidadas. Segundo Contreras (2012) a autonomia, sempre vinculada à ideia de capacidade que demanda a consciência do coletivo, significa independência intelectual na perspectiva que permite ao sujeito a clareza para analisar os problemas, entendendo que, no seu espaço de trabalho, existem condicionantes decorrentes do sistema educacional e sua organização. Entendemos a necessidade do professor se constituir como um intelectual autônomo, que investiga, propõe e busca novas formas de agir numa ação coletiva e não de forma isolada.

Considerando essas possibilidades do ser professor, relacionando com o percurso formativo da formação de professores no Brasil, constata-se o crescimento da quantidade de professores de educação básica que buscam o processo de formação stricto sensu nos programas de pós-graduação. Atualmente, esse nível de ensino

[4] Uma versão prévia do presente capítulo foi publicada em: OLIVEIRA, D. K. B.; MOURA, E. M. B.; LIMA, F. B. G. "A formação stricto sensu de professores da educação básica e a autonomia no trabalho docente: relações possíveis". *Revista Educação em Foco*, n. 42, 2021.

tem sido procurado como importante investimento da progressão na carreira e qualificação profissional de diferentes áreas, e está em constante crescimento. Dados que comprovam esse fator é que em um período de 42 anos, a pós-graduação stricto sensu brasileira passou de 699 cursos no ano de 1976, para mais de 4.264 programas em 2017, sendo 2.479 em instituições federais, 993 estaduais e 792 particulares, um crescimento considerável (BRASIL, 2018).

Apesar do crescimento apontado, existe, no contexto político atual, a clara tentativa de desmonte das universidades públicas, através de ações, tais como: discursos de pessoas ligadas ao governo acerca de possíveis prejuízos que o aumento do acesso ao ensino superior teria causado para o Brasil (CAMPOREZ, 2019); corte de verbas para os cursos de pós-graduação; fechamento dos editais de bolsas de estudos para a pesquisa, entre outros. Essas ações podem causar retrocessos, tanto na possibilidade de ingresso dos professores da educação básica na pós-graduação stricto sensu, quanto na realização de pesquisas.

A pós-graduação se destina aos egressos de diferentes graduações, e conta com duas modalidades: a lato sensu, que corresponde aos cursos de especialização, voltada para o aperfeiçoamento e qualificação do profissional; e a stricto sensu, com cursos voltados para pesquisa de uma determinada área, contribuindo para a formação científica e acadêmica, em que se encaixam os cursos de mestrado, com duração média de dois anos, e os de doutorado, com cerca de quatro anos. E é sobre essa segunda modalidade que esse estudo trata, pois entendemos a formação stricto sensu como uma opção de continuidade da formação superior. Além disso, levando em conta que o objeto do estudo envolve a educação básica, nos pautamos exclusivamente nos cursos de mestrado e doutorado em Educação.

Os mestrados e doutorados foram instituídos pelo Parecer nº 977/1965, o Parecer Sucupira (BRASIL, 1965), que conceitua a pós-

graduação brasileira. Em fevereiro de 1969, foi aprovado o Parecer nº 77 regulamentando sua implantação. No final de 1965, foi aprovado o primeiro mestrado na área de educação e ensino, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Na atualidade, têm-se 178 programas em educação reconhecidos (132 acadêmicos e 46 profissionais), desses 67% de instituições públicas (BRASIL, 2017).

Em consonância ao exposto, percebemos a pós-graduação em educação e ensino se expandindo cada vez mais e, consequentemente, se constituindo como uma opção de formação continuada dos professores da educação básica, pois de acordo com o Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação somente 2,4% dos professores da educação básica têm formação no mestrado e 0,4% de doutorado (BRASIL, 2018, p. 280).

Diante disso, o objetivo geral do artigo versa sobre a formação stricto sensu e as possíveis relações com a constituição e desenvolvimento da autonomia dos professores mestres e doutores que atuam na educação básica da rede pública do Distrito Federal. Os objetivos específicos são estabelecer possíveis relações entre formação stricto sensu e autonomia docente, e compreender como a autonomia modifica ou não o trabalho docente.

A fim de alcançar esses objetivos, o método de análise escolhido foi o materialismo histórico dialético, e os procedimentos de coleta de dados foram a entrevista semiestruturada e o questionário, tendo como sujeitos da pesquisa professores mestres e doutores que atuam na educação básica da rede pública do Distrito Federal.

REFERENCIAL TEÓRICO

A autonomia, compreendida aqui como independência intelectual capaz de propor transformações na realidade concreta por meio do coletivo (CONTRERAS, 2012), se vincula à possibilidade de compreender a realidade para além dos discursos imediatos, encontrando nas produções culturais e científicas, desenvolvidas pela humanidade ao longo da história, uma nova forma de ler o seu trabalho e sua atuação. Porém, trata-se de algo difícil de ser desenvolvido quando se refere ao trabalho do professor, pois, diferentemente de outras atividades profissionais, a atual configuração do trabalho docente no capitalismo interfere diretamente na constituição de sua autonomia.

Proletarização e intensificação se retroalimentam no sucateamento do trabalho docente, no professor que precisa assumir uma alta carga de trabalho, e não possui, portanto, tempo para planejar suas aulas, realizar pesquisas, extensão entre outras atividades que não se constituem como "dar a sua aula". Nesse prosseguimento, se incrementa a aceitação e dependência de esquemas pré-existentes para a prática docente que, com a necessidade de facilitar o encaminhamento de sua atuação, diminui ou anula sua autonomia sobre seu trabalho. Uma autonomia que já, devido às condições de surgimento da atividade docente, nunca fora plena.

> A autonomia dos professores exprime-se dentro de regras bastante definidas, que obrigam as ações profissionais a uma acomodação às situações reais. A liberdade do professor exerce-se, sobretudo, através da capacidade para se movimentar dentro de um quadro que só pode mudar parcialmente (SACRISTÁN, 1995, p. 72).

Fidalgo e Fidalgo (2009) trazem uma perspectiva mais complexa da questão sobre a intensificação do trabalho docente, que se movimenta no discurso de uma "pseudoautonomia". Sob o título de um maior controle do seu trabalho, os professores são chamados a produzir e a tomar decisões em campos relacionados à problemática escolar, mas que extrapolam a função de ensinar.

> É interessante perceber como os professores têm sido levados a assumir papéis que exigem cada vez mais, além de suas formações, na maioria das vezes, sem problematizar os condicionantes e os interesses que os impõem [...] podem-se perceber docentes exercendo funções que mais os caracterizam como gestores de processos e de pessoas do que propriamente como professores, [...] tirando o caráter realmente educativo da profissão (FIDALGO; FIDALGO, 2009, p. 100).

Nesse processo, que pode ser considerado uma autointensificação, não raramente o professor "transfere para o próprio lar grande parte das responsabilidades, incumbências inadiáveis, prazos inexoráveis, avaliações decisivas" (FIDALGO; FIDALGO, 2009, p. 99). Ensinar fica para segundo plano e, ainda, como uma questão individual. O trabalho docente, propriamente dito, passa a ser quesito pessoal de cada professor. E essa forma de resolver por si as questões do seu trabalho, é confundida com a autonomia.

Desprestígio social e financeiro, proletarização, intensificação e suas consequências formam, assim, uma série de ataques ao trabalho docente, com o agravante de que não se trata apenas de promover a alienação e desumanização do trabalhador,

mas de comprometer a realização do trabalho docente em sua dimensão ontológica. A falta de autonomia no trabalho docente, principalmente sobre o conhecimento a ser selecionado, transformado, transmitido, produzido, impede que o ato de ensinar algo a alguém (ROLDÃO, 2007) se realize.

> A desqualificação, a rotina, o controle burocrático, a dependência de um conhecimento alheio legitimado e a intensificação conduzem à perda da autonomia, perda que é em si mesma um processo de desumanização no trabalho. No entanto, no caso da educação, a reivindicação da autonomia não é apenas uma exigência trabalhista pelo bem dos funcionários. O é também pelo bem da própria educação (CONTRERAS, 2012, p. 212).

Desta forma, se torna claro que as contradições do trabalho no sistema capitalista são insustentáveis para a própria realização do trabalho docente. Contudo, embora em condições de trabalho burocratizada, normatizada e sucateada, a natureza do trabalho docente implica em que "no trabalho não material, a subsunção do trabalho ao capital apresenta limites, com o que se ampliam as possibilidades de resistência e de autonomia" (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 24). Além disso:

> O trabalho docente contém a contradição, a oposição entre o saber do dominante e o saber do dominado, em virtude da qual, ao executar a tarefa de construir conhecimentos, seja através do processo ensino-aprendizagem ou através da pesquisa, explicitam-se as condições sociais que determinam o caráter da exploração, e a falsa consciência pode ceder espaço à

> consciência mais totalizante (CURADO SILVA, 2011, p. 19).

Sendo assim, o trabalho dos professores pode se constituir como um elemento potencialmente subversivo, quando se foca na possibilidade e necessidade do professor ter condições de transformar e conceber o objeto do seu trabalho – o conhecimento.

Portanto, trata-se de um tema que necessita ser amplamente discutido no âmbito da profissionalização docente, que diz sobre a questão da autonomia do professor sobre seu próprio trabalho – a autonomia profissional. Trazendo o foco para a constituição da profissionalidade docente, defende-se que é preciso construir, na formação, uma sólida base que sustenta o professor como profissional que define suas ações no âmbito da atividade docente. A autonomia do professor, neste sentido, se estrutura justamente sobre sua formação docente ao fornecer a fundamentação necessária para decidir os rumos de sua atividade.

A partir da autonomia do professor como profissional que estabelece o planejamento, realização e objetivo do seu trabalho, este poderia fazer pender sua atividade docente em direção à sua característica de formação humana em sua potencialidade ontológica emancipadora. Cabe à formação de professores, assim, construir uma autonomia docente que se dá pela apropriação de conhecimentos para o trabalho docente (LIMA, 2019).

Para desenvolver essa compreensão de autonomia é preciso, primeiramente, esclarecer que não se entende autonomia como um atributo pessoal vinculado à constituição de uma forte personalidade, como se é comumente difundido dentro do viés psicanalista. Procurando desmistificar o que seria realmente uma autonomia no trabalho docente, Contreras (2012) demonstra uma autonomia que não seria uma capacidade, um estado, ou atributo pessoal que os

indivíduos possuem, mas um exercício, uma forma de se constituir pela maneira de se relacionar com os outros e com o mundo a sua volta.

Considera-se, ainda, que se trata também de uma forma de se relacionar com o próprio conhecimento. A autonomia docente se realiza, assim, no professor que exerce sua função como intelectual crítico, capaz de se comprometer com a defesa do bem comum em um processo coletivo dirigido às transformações da realidade a sua volta (CONTRERAS, 2012).

Nesse sentido, defende-se que a pesquisa na formação de professores não pode ser restringida à pesquisa aplicada, que considera uma problemática como especificidade de uma microrrealidade e, ainda, trazendo propostas de viés simplista e emergencial de solução à essa problemática. É necessário que o professor saiba fazer pesquisa no sentido estrito de ciência, e não se essa pesquisa terá utilidade no campo imediato da vida cotidiana.

Mesmo que a pesquisa científica que o professor se dedique não se volte à questão educacional, sendo, por exemplo, uma pesquisa na área de ciências biológicas, a relação com o conhecimento para este professor terá outra dimensão, que o conduz à autonomia intelectual. Participação em grupos de pesquisa, incentivo à produção acadêmica, discussão científico-metodológica dos conteúdos do curso, publicações científicas devem fazer parte, portanto, da formação de professores.

Com esta autonomia intelectual sobre o conhecimento como seu objeto de trabalho, a partir do momento em que este também se percebe como integrante da produção deste, é preciso promover a compreensão de como este objeto pode se desenvolver em sua prática profissional. Para isto, é necessário o contato crítico-historicizado acerca do desenvolvimento da educação até esta chegar à atual forma dominante de educação escolar, compreendendo este

movimento a partir das transformações no modo de produção da vida social.

Portanto, faz-se necessário o estudo da totalidade social, suas contradições e as mediações presentes na escola, no estudante enquanto ser social concreto, no conhecimento escolar a ser transmitido, permitindo a compreensão de como o conhecimento pode interferir nos rumos sociais quando apropriado de forma revolucionária pela população. Como diz Curado Silva (2014, p. 20),

> reafirmamos a posição de que a função do trabalho docente é ensinar, ou seja, proporcionar ao aluno a apropriação do conhecimento já produzido pela humanidade e as condições intelectuais para produzir novos conhecimentos e nova direção para a humanidade. Isso requer uma mediação que não é um dom artístico nem uma técnica, mas um saber profissional legitimado por conhecimentos conceituais e por uma visão historicizada desses conhecimentos, de si mesmo, da sociedade, de seus alunos e de sua profissão.

Entende-se que esses conhecimentos conceituais sobre a questão do ensinar e do impacto que este tem na sociedade, seja de forma revolucionária ou conservadora, configura um fortalecimento da identidade docente, abrindo o caminho para a construção de sua autonomia profissional. E a autonomia profissional é elemento substancial para se reconfigurar sua atividade, problematizando a forma de se realizar o trabalho docente e direcionando este a uma atuação revolucionária.

A PESQUISA

Ao realizar o levantamento bibliográfico sobre a temática, primeiramente, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); no segundo momento, na biblioteca eletrônica Scielo – Scientific Electronic Library Online – que abrange uma coleção de periódicos científicos brasileiros, identificamos que a formação no mestrado/doutorado é bastante explorada no conjunto das pesquisas, principalmente nas últimas décadas, no entanto, poucas se voltam para o professor que atua na educação básica. O foco encontra-se na formação do professor universitário.

Todavia, é inegável que a preocupação com a formação dos professores se insere no movimento de valorização da atividade docente. Nas poucas pesquisas encontradas há um destaque aos impactos da formação no mestrado/doutorado quando abordam os avanços com a legislação; o objetivo em relação à educação básica; processos pedagógicos e conteúdo, ressaltando a necessidade de haver um formato específico para contribuir com a educação básica, trazendo alguns elementos interessantes para se pensar a formação de um mestre/doutor para a educação básica na perspectiva da autonomia.

Compreendendo que o indivíduo não pode ser analisado separado das suas condições materiais de vida e que a realidade é um todo inacabado, formado por contradições, a análise se realiza pelo método marxista - o materialismo histórico dialético, devido à necessidade em se compreender o objeto de forma ampla em suas relações com outros elementos que constituem a realidade.

A seleção dos sujeitos participantes da coleta de dados foi feita considerando a relação de cada um deles com o problema da pesquisa: o papel da autonomia na formação stricto sensu de

professores da educação básica. São eles: os professores mestres e doutores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Segundo dados apresentados pela SEEDF em 2018:

1. O número total de professores em sala de aula em toda rede da SEEDF, é 22.465;
2. O número total com mestrado, é 770 (3,43%);
3. O número total de professores com doutorado, é 78 (0,35%).

Os dados utilizados fazem parte de uma pesquisa mais ampla realizada por Barreiros (2013), que versou sobre Os sentidos e significados da formação *stricto sensu* no trabalho docente da educação básica. Foram entrevistados dez (10) sujeitos, ou seja, aproximadamente 20% dos respondentes do questionário. Para a realização deste artigo parte dos dados foi atualizada, a fim de garantir a discussão proposta.

Investigar acerca da autonomia na pós-graduação stricto sensu diz respeito ao ato de pesquisar proporcionado por esse tipo de formação continuada. Os professores participantes da investigação reconhecem que a pesquisa tem um significado essencial no trabalho docente, mas as respostas são, por vezes, contraditórias.

Ao serem questionados sobre a compreensão do significado da pesquisa, relatam que o papel central da pesquisa é ser um elemento que proporciona autonomia intelectual e profissional, dados que indicam relação com a concepção de pesquisa no sentido estrito-ciência. Destacam também a possibilidade de a pesquisa trazer mudanças da prática e como forma de atualização dos estudos. As falas abaixo são das entrevistas realizadas na pesquisa:

> Na medida em que permite que eu tenha uma prática docente mais crítica e reflexiva. Possibilita-me também atuar com base em consistência teórica. Contribuo com a formação continuada de meus colegas nas discussões nos coletivos de trabalho. Dá-me mais segurança enquanto profissional e confere mais credibilidade a minha atuação, entre outros aspectos (PROFESSOR 5).

> Pesquisei a formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais e isso me permitiu compreender melhor a organização do trabalho pedagógico como um todo. A pesquisa fortaleceu a minha compreensão do trabalho que é realizado nos anos iniciais (PROFESSOR 10).

> Balança as estruturas dos professores, buscando tirá-los da letargia e se tornar agente ativo de seu trabalho, de modo que a pesquisa adentra a sala de aula e tem como alvo cada criança, algo tenho buscado fazer desde que conheci o construtivismo, e fui acompanhando os cursos de educação continuada em serviço, e cada vez mais tenho me imbuído de conhecimentos e indicadores para fundamentar minha práxis (PROFESSOR 39).

Há um predomínio da visão de que a pesquisa é um processo de reconstrução pessoal do conhecimento profissional e de sua prática. Isso ocorre pela predominância dessa tendência no campo de formação de professores. Vemos assim:

> A postura profissional é uma coisa que muda muito com a formação stricto sensu. Tanto a sua profissional com os alunos como com os próprios colegas. O seu olhar se torna muito mais crítico, muito, muito mesmo. Você consegue visualizar coisas, fatos que você antes não tinha olhos para isso, até mesmo no

> dia a dia da escola. Então você muda muito. Não tem como você não mudar sua postura profissional tanto com os alunos como com os colegas depois que você termina um curso no nível desse. Não tem como! (PROFESSOR 4).
>
> Pesquisar ampliou os conhecimentos e a capacidade de leitura da realidade o que contribuiu sobremaneira para a mudança qualitativa em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças e também na possibilidade de diálogo com os pares (PROFESSOR 54).

O discurso dos professores aponta que a pesquisa contribui com a formação do professor, independente de tratar diretamente da sua prática, até porque o fazem numa relação e compreensão ampla da relação teoria e prática. Estamos falando de construção de um processo emancipador de compreensão do seu fazer que inclui elementos práticos, teóricos, estéticos e políticos, e conforme Contreras (2012) ressalta, de constituir a autonomia do professor através da independência intelectual que trabalha na lógica do coletivo.

Há também os que acreditam que o fato de terem feito mestrado/doutorado não influencia e nem tem relação com a educação básica, como podemos ver na fala do Professor 3: "Eu, sinceramente, não vi vantagem em buscar a formação no mestrado e atuar na educação básica. Vi tanta coisa para além, que ficou muito distante da minha atuação".

Para aproximadamente, 29% dos sujeitos pesquisados, há um distanciamento em relação à docência. Os principais elementos que aparecem é que estudaram algo e trabalham em outra temática, outro nível de abstração e não existe aplicabilidade, pois são conteúdos complexos para esse nível de ensino. Vemos aqui um sujeito que passou pela formação *stricto sensu* e não considerou que essa faça

diferença na atuação no nível da educação básica, como se esta fosse menos importante ou exigisse menos.

Diante disso, é possível inferir que pode ser que essa formação, de algum modo, não oportunizou momentos de reflexão, ou seja, uma pesquisa que fizesse com que ele desenvolvesse de forma mais ampla a questão da autonomia e entendimento da importância e oportunidade de formação das crianças nessa perspectiva.

Daí a importância de que esses sujeitos continuem participando do processo de pesquisa, a partir de grupos de pesquisa para que essa autonomia se desenvolva de modo mais amplo. Pois, como vimos anteriormente, mesmo que a pesquisa não se volte à questão educacional, sendo, por exemplo, uma pesquisa na área específica de uma disciplina, a relação com o conhecimento terá outra dimensão para este professor, dimensão essa que o conduz à autonomia intelectual. Acreditamos que outros fatores como a pouca importância dada aos professores pela sociedade, os baixos salários, a proletarização e intensificação atacam de tal modo o trabalho docente que aumentam as chances da continuidade de alienação.

Outros acreditam que o fato de se titular em uma área que não seja educação já revela que não há relação com o seu trabalho e que não há contribuição dessa formação stricto sensu. Fator que remonta ao fato de como o capitalismo enreda os sujeitos dificultando, algumas vezes, a constituição da autonomia. Esses aspectos podem ser observados nos relatos de alguns professores:

> A pesquisa realizada não foi na área de educação e engloba conceitos que são de difícil compreensão para alunos do ensino fundamental (PROFESSOR 29).

> Porque foram feitos estudos muito avançados que não são adequados a essa etapa de ensino. Os conhecimentos relacionados a área de pesquisa e aplicáveis no ensino fundamental não são necessariamente adquiridos apenas no mestrado. Um bom curso de graduação já possibilita a boa formação do professor para essa etapa (PROFESSOR 6).

> Acho que o mundo acadêmico e a realidade da sala de aula, principalmente na Educação Básica são pontos contrastantes. Não creio que precisemos de mais e mais teóricos e sim de operacionais (PROFESSOR 23).

Outro elemento que aparece, de certa forma paradoxal, é o sentimento de estranhamento entre os professores mestres/doutores na educação básica. Durante sua formação stricto sensu, eles eram vistos como pesquisadores temporários vinculados a algum programa. Já na escola há uma incompreensão dos motivos que fazem os sujeitos com tal formação de continuarem na educação básica, e por isso, algumas vezes, os diálogos passam a ser menores por algumas barreiras que são criadas.

> Você volta para a escola repensada, mas a escola não repensou nada. Então você é chutado para lá e para cá. Me sentia deslocada. Um descaso [...]. As pessoas continuam amassando o mesmo barro, andando no mesmo caminho, fazendo as mesmas coisas, acontecem os mesmos problemas... aí na hora de um problema grave, para todo mundo para se assustar, mas refletir, chamar alguém para fazer uma palestra, fazer uma oficina, estudar ou refletir, debater sobre aquilo ninguém faz. Nem aqui e nem em outras escolas (PROFESSOR 13).

> Eu caí na besteira de falar sobre a minha titulação. Aí a outra professora falou: Não, mas aqui eu conheço muito. E eu disse: Mas eu também conheço muito. Eu dava palestra no Brasil inteiro, eu era metida em tudo quanto era coisa. Agora que eu sosseguei. Eu quero estar aqui com os meus projetos. Eu tenho muito orgulho de mim, eu era uma guerreira. Aí eu fui muito mal aceita na escola. Eu podendo contribuir na escola, mas estava abafada, não tinha vez. Eu querer falar sobre inclusão na reunião e ninguém dar a mínima. Aí quando resolvi falar e depois de todo mundo sabotar, sabotar intencionalmente, tipo pra eu chegar ao ponto de pedir pra sair, como uma prova de resistência (PROFESSORA 14).

> Ao retornar da minha licença senti muita falta de estudar. A sensação que tenho é que somos engolidas pelo cotidiano, o que nos impede de dedicar um tempo para estar em contato com outras pesquisas, com a construção do conhecimento propriamente dita (PROFESSORA 54).

Esses relatos demonstram o movimento de sentir-se estranho no exercício da função na educação básica, ao regressar após conclusão do mestrado/doutorado, e são aspectos que parecem estar relacionados à busca de formação para a pesquisa fora do âmbito escolar. O que ocorre é uma espécie de ruptura com algumas visões e papéis predominantes no senso comum referentes à educação básica e também certa cobrança dos colegas os responsabilizando no que tange à solução de problemas gerais da escola. O professor se sente deslocado e não se reconhece na cultura escolar e nem se identifica com alguns colegas. Há, assim, a necessidade de promover a relação entre os estudos e a prática profissional.

A falta de autonomia para esse cenário pode ser um elemento que justifica tal estranhamento, pois a transformação do professor que teve a oportunidade de passar pela formação stricto sensu não é

a mesma vivida por quem ficou imerso no cotidiano da educação básica. Por isso a importância da busca por aproximação entre Universidade e Escola na promoção da pesquisa, produção do conhecimento que poderia acontecer de maneira coletiva, a partir de grupos de estudos e pesquisa, por exemplo.

Os dados demonstram a necessidade de o professor participar de grupos de pesquisa para dar continuidade a tal atividade, evidenciando, mais uma vez, que a pesquisa não pode ser uma atividade isolada. Porém os grupos e/ou processos de formação ocorrem fora da escola.

Nesse sentido, inferimos que 79% dos docentes, após a conclusão da formação stricto sensu, ingressam em grupos de pesquisa. A maioria desses grupos são da Universidade de Brasília - UnB a saber: Grupo Compasso que pesquisa a história da matemática escolar no DF; GPCULT/ psicologia UnB; Grupo de pesquisa sobre os conselhos municipais de educação; Grupo de sistematização do Programa de Avaliação Seriada da UnB; Grupo de pesquisa Recepção e práticas de leitura na UnB; Grupo de estudo e pesquisa sobre avaliação na UnB. Outros grupos se constituem por parcerias entre a Secretaria e a UnB, como Grupo de Pesquisa em Tecnologias da Educação. E reuniões de iniciativa própria em que um pequeno grupo se reúne para desenvolver trabalhos científicos para publicação em revistas especializadas.

Dessa forma, apontamos a necessidade de que haja uma discussão política da formação de professores no mestrado/doutorado, considerando essa questão no plano de carreira, dando condições reais para isso, e não somente uma discussão epistemológica do professor reflexivo. O que queremos dizer é que junto com a discussão epistemológica e a formação é necessário criar políticas de pesquisa e discutir condições da carreira docente e as condições materiais da escola, ou seja, pensar na profissionalização e profissionalidade do docente.

Ao viver o conflito de condições de trabalho, condições de pesquisa, relacionamento e identificação, os professores declaram haver demanda por pesquisa no cotidiano da educação básica. Entretanto, explicam que acabam por ter apenas estratégias pedagógicas ou atitude reflexiva devido à dificuldade de pesquisar no sentido mais acadêmico, consequência das condições de trabalho e falta de políticas públicas voltadas para a área.

O que observamos é que não há aproveitamento e apropriação, por parte da SEEDF, do que a pesquisa no sentido estrito-ciência realizada por esses mestres e doutores pode contribuir. Não há ações e muito menos políticas de/para pesquisas constituídas nas redes de ensino, embora haja profissionais com formação para desempenhar essa atividade.

> Por tudo que já estudei e acumulei [...] eu acho que a Secretaria não reconhece o nosso estudo. Eu acho que a gente com essa bagagem, a gente deveria sim ir para uma coordenação de cursos e núcleos (PROFESSORA 48).
>
> Quando retornei da licença, tinha um grande desejo de compartilhar sobre minha pesquisa e os achados da mesma com os meus colegas de trabalho, porém só consegui fazer isso na escola em que atuava. Em outros espaços encontrei resistência (PROFESSORA 54).

Os educadores acabam se sentindo isolados, sem o aporte adequado das políticas educacionais. Dessa forma, torna-se cada vez mais difícil e contraditório discutir a formação e atuação de professores pesquisadores, uma vez que as teorias não se preocupam em discutir políticas públicas para sua efetivação.

Destarte, os dados acima indicam que o desenvolvimento da autonomia está diretamente atrelado ao trabalho docente e que a formação via pesquisa seja ela stricto sensu ou em grupos de pesquisa são molas propulsoras desse fator.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Formar e ser professor é uma tarefa complexa e não será através de fórmulas, ou medidas simplistas que iremos resolver diretamente os atuais problemas da escola e do sistema educacional. A questão é entender como podemos enfrentar de maneira coletiva, os problemas que invadem o dia a dia da escola, ou seja, como criar condições de trabalho que podem garantir a possibilidade de transformar em prática o discurso de transformação da escola.

Essa possibilidade pode ser representada e exemplificada através dos professores que apostam na resistência e realizaram uma pesquisa no sentido estrito-ciência nos cursos de pós-graduação, o que confirma a certeza de que essa atividade é possível e colabora na formação de professores, apesar de algumas contradições apresentadas. Dessa forma, a pesquisa precisa ser pensada e implementada como uma política de trabalho instituída e amparada no plano de carreira, com condições de ser desenvolvida.

O trabalho docente é aqui compreendido como forma de trabalho não-material que se articula ao saber produzido pelos homens, histórica e de forma coletiva, na (re)produção das condições materiais da sua existência. Assim, ele exige por sua própria natureza, que o profissional da educação esteja em constante processo de atualização, por esta razão, como vimos, em alguns estudos, muitas vezes, procura-se esta formação stricto sensu. Mas, é interessante pensar na contribuição dessa formação para a atuação

do professor; as razões para buscá-la; as mudanças provocadas por ela; e as possíveis aspirações que a mesma provoca.

Quando se busca o desenvolvimento da autonomia docente, se entende que a formação stricto sensu deve ser pensada de modo a permitir uma formação de professores capazes de se relacionar com o conhecimento, enquanto o objeto de sua atividade, de forma crítica e criativa. Em outras palavras, o professor necessita de uma formação que o permita se apropriar do conhecimento de forma que este saiba também o produzir, além de uma fundamentada compreensão sobre a questão da escola, sociedade, trabalho, política, cultura, com a consciência de sua função profissional.

Dessa forma, se defende que o professor necessita ser capaz de definir o que ensinar, como ensinar e porque ensinar, compreendendo sua função no processo de formação da humanidade nos indivíduos. Consideramos que, algumas vezes, a formação stricto sensu não é suficiente para garantir essa clareza, como vimos no relato de alguns docentes durante a pesquisa, mas na maioria, sim.

Nesse sentido, a autonomia no trabalho docente é de caráter epistemológico, sendo essa uma pertinente via para se contrapor às atuais investidas de controle externo do trabalho docente. Sendo assim, o professor necessita de uma formação que o permita se apropriar do conhecimento de forma que este saiba também o produzir, ou seja, uma formação para a pesquisa.

Esses fatores levam à defesa da necessidade que os cursos de mestrado e doutorado forneçam instrumentos que possibilitem a reflexão aprofundada sobre a prática pedagógica e sua articulação com a prática social mais ampla, pois pode possibilitar maior autonomia ao professor para lidar com os problemas que surgem das condições objetivas, repercutindo diretamente no trabalho pedagógico do professor, para que o mesmo não se sinta isolado e

incapaz de dar respostas aos dilemas da sua prática profissional e aos dilemas da educação.

As práticas escolares assumidas pelos professores mestres/doutores, relatadas na pesquisa, caminham na direção da construção de uma relação mais consciente com o trabalho e as suas finalidades sociais. A pesquisa acaba se tornando um ato de resistência, mas ela não deve ser feita individualmente, é preciso investir em políticas e na profissionalização docente.

A formação *strictu sensu*, ao possibilitar a realização de pesquisa aos professores mestres e doutores, permitiu aos sujeitos desenvolver capacidade de análise e investigação, o que os deixou, em sua maioria, aptos a formar sujeitos no espírito crítico, na dúvida metódica e na busca da unidade teoria e prática, possibilitando a práxis. Considerando que, segundo Moura e Paula (2013), o papel da pós-graduação na produção da pesquisa e na formação de pesquisadores se volta para o avanço do conhecimento científico, criativo, crítico, novo e relevante, há, nesta atividade, a possibilidade de formar sujeitos autônomos, capazes de dizer não e tomar as próprias decisões, processos imprescindíveis para o exercício da docência.

Contudo, por ainda termos números incipientes de docentes com mestrado e doutorado na educação básica, identificamos um terceiro elemento que incide sobre o trabalho docente, a questão do estranhamento por parte dos pares e do próprio professor. O fator do estranhamento nos faz refletir sobre a seguinte questão: os professores que voltam do mestrado/doutorado tiveram a oportunidade de desenvolver certa autonomia, no entanto, voltam para um lugar em que está muito parecido com o que ele deixou. Ele retorna outro, mas o local e as pessoas que ali estão não passaram pela mesma transformação.

Na educação básica não existe meios tão diretos para o desenvolvimento da autonomia, como os proporcionados pela universidade a partir da formação stricto sensu. Por isso, é preciso investimento na participação em grupos de pesquisa, incentivo à produção acadêmica, discussão científico-metodológica dos conteúdos do curso, publicações científicas, portanto, fazendo parte da formação de professores.

Retomando o objetivo geral acerca da formação stricto sensu e as possíveis relações com a constituição e desenvolvimento da autonomia dos professores mestres e doutores que atuam na educação básica da rede pública do Distrito Federal fica claro que existe o desenvolvimento na maioria dos sujeitos que passam por essa formação. Essas relações versam sobre a forma de perceber o trabalho, a importância da pesquisa como promotora de conhecimento e autonomia e uma modificação do trabalho docente à medida que esses mestres e doutores têm o potencial de promover educação emancipadora.

As implicações educacionais deste estudo são a de incentivo às políticas públicas de formação stricto sensu aos professores de educação básica, a fim de possibilitar o aumento de professores que realizam essa formação; a necessidade de que as redes de educação criem espaços de divulgação e diálogos sobre as pesquisas realizadas; a urgência em pensar meios mais efetivos de aproximação com as escolas de educação básica com o objetivo de disseminar conhecimento, aproximar teoria e prática e que o desenvolvimento e ampliação da autonomia via pesquisa, proporcionada pela formação *stricto sensu*, deve ser ampliada a partir de um pressuposto que considera a educação em um viés emancipador.

REFERÊNCIAS

BARREIROS, D. K. **Os sentidos e significados da formação stricto sensu no trabalho docente da educação básica** (Dissertação de Mestrado em Educação). Brasília: UnB, 2013.

BRASIL. **GEOCAPES**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 02/03/2023.

BRASIL. **Parecer n. 977, de 03 de dezembro de 1965**. Brasília: Ministério da Educação, 1965. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 02/03/2023.

BRASIL. **Plataforma Sucupira**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 02/03/2023.

BRASIL. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 02/03/2023.

CAMPOREZ, P. "Expansão do ensino superior nos governos passados foi uma tragédia afirma ministro da educação". **O Globo** [2019]. Disponível em: <www.oglobo.globo.com>. Acesso em: 10/03/2023.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

CURADO SILVA, K. A. P. C. "A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora". **Linhas Críticas**, vol. 17, n. 32, 2011.

CURADO SILVA, K. A. P. C. "A formação de professores para a educação integral na escola de tempo integral: impasses e desafios". *In*: ROSA, S. V. L. *et al*. (orgs.). **Educação integral e escola pública de tempo integral**: formação de professores, currículo e trabalho pedagógico. Goiânia: Editora América, 2014.

FIDALGO, N. L. R.; FIDALGO, F. "Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade". *In*: OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. (orgs.). **A intensificação do trabalho docente**: tecnologias e produtividade. Campinas: Editora Papirus, 2009.

KUENZER, A. Z.; CALDAS, A. "Trabalho docente: comprometimento e resistência". *In*: OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. (orgs.). **A intensificação do trabalho docente**: tecnologias e produtividade. Campinas: Editora Papirus, 2009.

LIMA, F. B. G. **Emancipação humana e educação escolar**: perspectivas para a formação de professores (Tese de Doutorado em Educação). Brasília: UnB, 2019.

MOURA, E. M.; PAULA, F. V. "A pós-graduação e o estudo das relações entre habilidades metalinguísticas e linguagem escrita". **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, vol. 13, 2013.

ROLDÃO, M. C. "Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional". **Revista Brasileira de Educação**, vol. 12, n. 34, 2007.

SACRISTÁN, J. G. "Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores". *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Porto: Editora Porto, 1995.

CAPÍTULO 6

O Real Não Está na Saída Nem na Chegada, Ele se Dispõe é no Meio da Travessia: O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - PARFOR

O REAL NÃO ESTÁ NA SAÍDA NEM NA CHEGADA, ELE SE DISPÕE É NO MEIO DA TRAVESSIA: O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA-PARFOR

Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo

Ana Paula dos Santos Reinaldo Verde

Apresenta-se o Programa de Formação de Professores – Parfor no âmbito da Universidade Federal do Maranhão-UFMA destacando a formação dos professores-leigos alocados em escolas pelo território maranhense carecendo da formação docente para melhoria de sua profissionalização na sala de aula. Relata-se a experiência do Parfor em cinco municípios maranhenses: Grajaú, Jenipapo dos Vieiras, Urbano Santos, Lago da Pedra e Lago do Junco, apresentando o contributo do Curso de História na formação desses professores tendo em vista a melhoria da educação local.

Identificamos o início dessa formação como sendo a saída aproximando-nos da obra de Guimarães Rosa-Grande Sertão: Veredas e as experiencias exitosas na travessia dos quatro anos de formação docente com a chegada na colação de grau. Conclui-se que o Parfor é um dos programas de formação de professores que traz em sua essência a contribuição real e concreta de uma escola mais humanizada e uma sociedade mais democrática.

UMA SAÍDA PROMISSORA

Iniciamos esta reflexão inferindo que as universidades federais no Brasil, quase em sua unanimidade assumiram o

compromisso de conveniar com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, objetivando a melhoria do IDH nacional, na compreensão de que em se melhorando a formação docente, necessariamente se melhorará a educação básica de nossos alunos do ensino infantil, fundamental e/ou médio, em suas demandas formativas.

Para Guimarães Rosa "quem elegeu a busca, não pode recusar a travessia" e para nós o Programa de Formação de Professores – Parfor é uma travessia que em conformidade com as Leis e as Diretrizes da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, orienta para a formação de professores licenciados para atuarem na educação básica em caráter emergencial, estabelecendo, inclusive prazos para esse alcance, embora, tais prazos sejam flexibilizados no contexto da realidade precarizada da formação docente.

Instituído pelo disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, visando induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para docentes em exercício na rede pública de educação básica, a LDB 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996 veio contribuir para a qualificação dos professores espalhados pelos mais distantes espaços geográficos do Brasil e do estado do Maranhão em especial.

Em conformidade com o Manual Operativo do Parfor-Capes, o acesso dos docentes à formação requerida pela LDB n. 9394/96 é alcançada por intermédio da oferta de turmas especiais, feitas por Instituições de Educação Superior – IES, em cursos de:

I. Licenciatura – para docentes em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior;

II. Segunda licenciatura – para professores que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública

> de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial.

As vagas ofertadas no âmbito do Parfor se destinam aos docentes em exercício de sala de aula e/ou aos profissionais em serviço na educação escolarizada, sem a licenciatura, em regime de colaboração entre a União, por intermédio da Capes, com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, e nesse caso trataremos dos municípios de Grajaú, Jenipapo dos Vieiras, Urbano Santos, Lago da Pedra e Lago do Junco, os quais estiveram sob minha coordenação desde 2015, quando da aula inaugural no Continente, saída que nos deixou o olhar inquieto de cada um daqueles professores-alunos, ingressantes na Licenciatura em História, com um brilho de incertezas que caracterizava a busca pelo conhecimento acadêmico através da dúvida e do espírito crítico.

Nessa travessia, Guimarães Rosa "salienta a ambiguidade, a inconstância da vida e as forças imponderáveis, externas e internas, diante das quais o ser humano defronta-se permanentemente" (1979, p. 47). Ele expõe teses de que "as pessoas ainda não foram terminadas" (1979, p. 53). e "tudo é e não é"(1979, p. 54). teses que nos reportam a travessia no ensino da história e na formação de professores, além da gestão pedagógica no ensino superior.

A TRAVESSIA DO CONTEXTO EDUCACIONAL

Acompanhamos o esforço, o crescimento, as conquistas de cada um professor-aluno do Parfor e jamais esqueceremos os momentos difíceis pelos quais passaram para enfrentarem a travessia mediante a busca do conhecimento. Esta por vezes, parecendo

inalcançável, mas, implicando ao mesmo tempo crescimento exponencial no campo profissional.

Nada aconteceria conforme tem acontecido se um de nós desistisse na travessia, independentemente da função que exerçamos, somos uno no coletivo, como o somos na diversidade, daí o nome "universidade" que remonta ao latim como universitas, associado ao termo universo, usado para designar estudantes e professores que formaram os primeiros centros de ensino superior fora das ordens religiosas, que, neste momento, é a Universidade Federal do Maranhão, a minha, a nossa universidade!

No Parfor a travessia desse labirinto nos impeliu alcançar a chegada, qual seja, a formatura desses professores licenciados em História, sobretudo, por ter valor inenarrável no âmbito universitário oportunizando professores - leigos se tornarem professores licenciados com experiência, conhecimento e sensibilidade no métier profissional.

Na gestão acadêmica do Curso de História, assistimos pulsar através de nossos alunos, o trabalho coletivo, a capacidade de escuta; os limites e os esforços individuais; propondo soluções de modo sério e comprometido; inspirando o crescimento pessoal e harmonizando os recursos disponíveis; com compromisso social de forma coerente, sendo mediador entusiasta com predisposição e energia para superar os desafios diários, conforme descreve Vasconcellos (2006):

> O trabalho do coordenador vai além do trabalho de cada professor, individualmente considerado; tem uma dimensão coletiva; vai além da sala de aula; não basta cada professor ter seu projeto de trabalho; há um projeto maior, que inclui o didático-pedagógico, mas o ultrapassa, vai além da mera administração – no sentido de executar, desvinculado do planejar – deve

> estar voltado para a mudança, para a reflexão crítica sobre a prática, tendo em vista seu aperfeiçoamento, a superação das contradições (VASCOCELLOS, 2006, p. 71).

Para Geglio (2010) são atribuições do coordenador: ser comunicador do conhecimento de todos para todos; ser articulador transitando em todos os espaços formais e informais da instituição, ou que nela interferem, e aproximando os objetivos institucionais; ser negociador reconhecendo direitos e deveres, aspirações e angústias, expectativas e conflitos no seu dia a dia de profissional.

A troca de experiências no campo de trabalho que é ao mesmo tempo a universidade e a escola é sempre o objetivo maior na gestão do Curso de História no Programa de Formação de Professores para atuarem na Educação Básica – Parfor, em diferentes municípios do continente no estado do Maranhão, experiência que nos impulsiona ao compromisso acadêmico e social.

Assim sendo, optar por esse caminho nos exige tomada de consciência sobre o que há de mais importante na docência como se fora um arauto do saber escolarizado, com intencionalidade para a formação humana. Temos a clareza de que formar professores não significa formar reprodutores da informação e, sim, produtores de novos conhecimentos, com liberdade e autonomia pensada como um todo, um "continuum" em conformidade com as palavras de Nóvoa, na obra "Professores, Imagens do Futuro" (2009):

> Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são

> elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (NÓVOA, 2009, p. 23).

A estrutura curricular do Parfor visa atender à realidade do professor-aluno a partir de diferentes teorias que propiciam aprendizagem e a reflexão sobre o seu fazer pedagógico, evidenciando na ação didática seu real significado, conscientes de sua condição de mediador do conhecimento sistematizado precisando de tempo para estudar, trabalhar, planejar, agir e reagir.

No desenvolvimento das ações do Parfor, temos a percepção de sua relevância, pelo expressivo número de profissionais que finalizam sua formação docente, dado que justifica sua presença na universidade e projeta suas perspectivas nos diferentes momentos da vida escolar e profissional de seus estudantes. Nesse movimento dinâmico em busca de uma identidade docente, vai se definindo um processo de mudança, mediante uma aprendizagem que se desenvolve ao longo de quatro anos.

> O Parfor possui como objetivo estruturante de suas ações, "Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País" (BRASIL, 2009 *apud* SCHOTTEN; BRID, 2015, p. 5832).

É comum se ouvir dizer "que o Parfor é um programa de formação aligeirado, superficial" ou, até mesmo, que é uma forma de o governo federal garantir um "salário indireto" para os

professores das universidades públicas. Opiniões à parte, diante desse tipo de crítica, procuramos demonstrar na prática que tais entendimentos estão fora do contexto, quando temos como resultado uma formação docente rica de valores cognitivos, procedimentais e atitudinais, visto que os licenciados do Parfor fazem a diferença na saída, na travessia e na chegada em busca do saber escolarizado, não desistem diante das dificuldades encontradas e demonstram saberes e fazeres que nem sempre se apresentam em outros cursos de formação identificados como regulares no meio acadêmico.

Alunos do Parfor são frequentes, assíduos, comprometidos com suas tarefas acadêmicas, não evadem ou abandonam a sala de aula sem motivos justificáveis, e mesmo assim tal fenômeno é minimamente ocorrido, fatos que pude presenciar como gestora que fui em duas ocasiões (2015-2017/2018-2020) bem como pesquisadora da ambiência acadêmica, vejo a influência positiva que este programa gera no âmbito da educação superior com reflexos também positivos na educação básica, dados que nos levam a rememorar sobre o tempo de coordenação do Parfor para identificar como se desenvolveu o processo formativo dos professores-alunos e alunas desse programa.

Da nossa permanência frente ao curso de formação dos professores licenciados em História, aqui identificado como – a travessia, conforme o título desse artigo se apresenta, destacamos a saída a partir do seletivo e a aula inaugural onde as formas de ensinar e aprender, as metodologias, os instrumentos, as viagens de estudo, os trabalhos com a comunidade citadina, indígena ou quilombola, ocorreram de forma que a chegada fosse tranquila e esperada com louvor.

Em relação às atividades extraclasses identificados nas jornadas pedagógicas ou visitas técnicas que fizemos ao entorno dos municípios e em contextos mais distantes como, à capital do estado do Maranhão e em Alcântara para observar e reconhecer a

importância histórica da arquitetura dessas cidades se desenvolveu de forma extraordinária levando aos nossos alunos professores conhecimentos antes não identificados.

Já os seminários interdisciplinares se traduziram em momentos acadêmicos de riqueza imensurável, visto que experienciamos seminários grupais e coletivos em parcerias com outro município e nesse contexto utilizamos o ensino, a pesquisa e a extensão como componentes indissociáveis no processo de formação do professor.

Os estágios supervisionados foram outra experiência exitosa e não poderia ser diferente, pois diante de tanta produção acadêmica oral e escrita oriunda dos seminários, das visitas técnicas e das jornadas pedagógicas a experiência dos estagiários foi coroada de êxito, chegando ao final da oferta das disciplinas obrigatórias do curso, iniciam-se logo as orientações de monografias mediante o encerramento da disciplina Métodos e Técnicas de Pesquisa em História da qual já saiu um pré-projeto de investigação conforme orientação da coordenação aos professores que atuam nesse contexto letivo seguido das defesas das monografias de conclusão de curso.

Trazemos alguns registros desses momentos importantes na formação docente implementada na UFMA pelo Parfor, a partir do Curso de Licenciatura em História, com a participação dos alunos e alunos, professores e professoras.

Desse momento colaborativo podemos destacar as atividades desenvolvidas nos Municípios de Grajaú e Jenipapo dos Vieiras, Urbano Santos, Lago da Pedra e Lago do Junco no que tange as disciplinas, seminários, estágios e visitas técnicas, a Alcântara, município maranhense que possui um acervo arquitetônico de grande valor histórico e que enriqueceu os estudos sobre a História do Maranhão.

Figura 1 - Seminário sobre a importância do Estágio na formação docente



Fonte: Arquivo próprio.

Outro evento de valia foi a visita a cidade de Alcântara iniciada em São Luís no Anel Viário quando um grupo de alunos e alunos embarcaram em uma lancha com destino aquela cidade singrando a Baía die São Marcos.

Figura 2 - Travessia da Baia de São Marcos rumo a Alcantara-Maranhão



Fonte: Arquivo próprio.

A criação do Museu Itinerante dos artefatos indígenas, construído a partir de doações de artefatos indígenas e orientado pela professora de História Indígena e do Indigenismo possibilitou a valorização e o resgate de uma cultura que está esquecida no interior das aldeias maranhenses.

Figura 3 - Exposição do Museu Indígena Itinerante em Grajaú/Jenipapo dos Vieiras



Fonte: Arquivo próprio.

Nessa travessia criam-se espaços de troca de experiências e produção de conhecimentos históricos convidando os alunos e alunas para reflexões sobre temas relevantes que tanto tem preocupado não só a sociedade, em geral, mas a educação escolarizada em particular, pois é a educação o principal instrumento para a conquista de um espaço no mundo do trabalho e é dever e obrigação dos profissionais que atuam na área da educação discutirem temas desta natureza para apontarem alternativas possíveis à sociedade.

De acordo com Aguiar (2007), a figura do professor na estrutura da política educacional brasileira existe desde os tempos do Brasil Colônia, subsistindo por séculos na instrução pública elementar brasileira, tratando-se de carreira desprestigiada pelo Estado e pela sociedade e, na maioria dos casos, mal remunerada, mas com o Parfor, essa realidade se desfaz, dando lugar a profissionais licenciados aptos a assumirem salas de aula da educação básica com a certeza que estarão em seu lugar por mérito.

> Constata-se, então, que o/a professor/a leigo/a é um personagem de forte atuação na história da educação e, ao mesmo tempo, um (a) sobrevivente histórico (a) do abandono dos poderes públicos em épocas diferentes, decorrente da falta de planejamento e investimentos compatíveis com a necessidade da educação do povo (AGUIAR, 2007, p. 12).

Os professores leigos, tem sido historicamente, um segmento marginalizado da educação brasileira, presentes principalmente nas escolas de zona rural e nas periferias urbanas, abandonadas pelos poderes públicos, sem investimento formal, gerando o legado de uma instrução pública deficiente e disforme, decorrente de um corpo docente leigos e mal preparados.

Como já dissemos antes, somente a partir da LDB de 1996, o Estado brasileiro, sob o ponto de vista normativo e operacional, vai extinguindo essa figura,

> Estabelecendo a exigência de que a formação de docentes para atuar na educação básica, seja em nível superior, em curso de licenciatura plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 2014, Art. 62).

De acordo com o Documento Referência da Conferencia Nacional de Educação – Conae (2010, p. 59), nenhum outro momento histórico a partir da institucionalização do Parfor no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003 até 2006, e de 2007 até 2011), mereceu tamanha ênfase por parte de diferentes agentes públicos e privados, instituições, organismos nacionais, internacionais trata-se, portanto, de um esforço governamental singular, merecendo ser estudado e analisado como política pública capaz de promover, como afirmam Gentili e Oliveira (2013, p. 253), "a mudança (travessia) na fisionomia da educação brasileira".

Nesta linha de raciocínio, com o intuito de apresentar os resultados, do Curso de História no município de Grajaú e Jenipapo dos Vieiras, Urbano Santos, Lago da Pedra e Lago do Junco - Maranhão, levamos a efeito algumas visitas técnicas com apoio dos professores do curso de História atendendo a expectativa de que "o profissional em formação considere as experiências vivenciadas na graduação como uma das saídas na qual se dará o seu desenvolvimento profissional, tendo em vista que ao longo da sua

formação "na travessia" novas possibilidades e necessidades ocorrerão" (UFMA/PARFOR, 2015, p. 31), para mostrar que o curso muda a prática de professor, e o seu desenvolvimento como ser social.

Figura 4 - Visita Técnica ao Centro Histórico de São Luís



Fonte: Arquivo próprio.

Nessa perspectiva, a experiência do Parfor é segundo Chizzotti, "a expressão de um sujeito no mundo que explicita sua identidade social - quem sou, o que quero e com quem e expõe a ação primordial pela qual constitui a realidade" (CHIZZOTTI, 2010, p. 120-121). Na visão de Almeida e Pimenta (2009), a formação docente não pode mais ser focalizada nos moldes de um currículo normativo que apresenta, primeiramente, a ciência para detalhar a posteriori sua aplicação no estágio.

Nessa formação, a reflexão é preponderante, pois, ao redimensionar sua experiência, o professor aperfeiçoa a reflexão na ação. Este ato, por sua vez, propicia mudanças nas práticas docentes que deixam de ser mecânicas e reprodutivas para serem pensadas e repensadas, tal como afirma Freire (2004, p. 32): "ensinar exige reflexão crítica sobre a prática"

Tendo em vista possibilitar a compreensão de como os docentes vivenciam seus processos de formação, Pereira (1999), analisando os atuais modelos de formação docente no Brasil, faz referência, primeiramente, à racionalidade técnica, "em que o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, tomando por base as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico" (p. 111-112). Vale aqui salientar que as principais críticas apontadas a esse modelo se referem ao fato de que ele separa teoria e prática, não se ocupa das relações estabelecidas entre professor e aluno bem como não possui um estatuto epistemológico próprio.

O segundo modelo é o da racionalidade prática: "o professor é um profissional autônomo que reflete, toma decisões durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável, carregado de incertezas e conflitos de valores" (PEREIRA, 1999, p. 113). Esse modelo também é criticado, uma vez que, corre o risco de valorizar apenas os conhecimentos oriundos da prática, sem o rigor inerente aos fundamentos teórico-metodológicos que a embasam. Dessa forma, os problemas e as questões do cotidiano são mais valorizados, o que leva a um favorecimento da improvisação na formação docente.

O terceiro modelo refere-se ao professor investigador: "as universidades devem formar professores sem dissociar o ensino, a pesquisa e a extensão, um profissional dotado de uma postura investigativa e que se revele um pesquisador de sua própria ação docente" (PEREIRA, 1999, p. 118). Esse modelo enfatiza a

importância do professore assumirem uma postura investigativa em relação às suas práticas, com vistas a problematizar a realidade em busca de soluções inovadoras. Neste caso, os docentes são produtores de conhecimento e não simples mediadores entre a ciência, o conhecimento, os produtos da pesquisa e o licenciando.

Cunha (2006) argumenta que a carência da reflexão na formação docente deixa os profissionais mais suscetíveis a reprodução cultural e a manutenção das práticas de repetição. Sob essa ótica, a formação docente do Parfor reconhece a existência de múltiplos saberes e a necessidade da articulação entre eles, buscando-se a compreensão e a interpretação desses fundamentos epistemológicos para modificar, sobretudo, a relação do sujeito conhecedor com o objeto a ser conhecido.

Além de a prática pedagógica não ser neutra, ela não se refere apenas a uma ação individual. Trata-se, na verdade, de uma prática social situada, onde estão presentes as relações sociais que servem aos interesses humanos, sociais, culturais e, portanto, políticos, produtos de relações de força que têm pendido para a dominação de classes. A reflexão guarda, pois, estreita relação entre o pensamento e a ação, serve à transformação das situações reais e históricas em que os docentes se encontram.

Vale ressaltar que a formação que se ancora na reflexão consciente possibilita ao docente desconstruir sua experiência vivida, tendo em vista favorecer a emancipação e a autonomia profissional de modo a não fazer do seu próprio trabalho simples reprodução, mas criação de um espaço de práxis. Somente na ação refletida com outra consciência pode levar o docente a redimensionar sua prática, transgredir as fronteiras das disciplinas e, intencionalmente, romper com o paradigma da ciência moderna. Nesses termos, a formação inicial de professores, considerando-se a complexidade do real, requer saberes de diferentes naturezas e

espaços para que as conexões entre os diversos conhecimentos propiciem práticas inovadoras.

A CHEGADA ESPERADA

Defendemos que o exercício da docência não pode ser estático, "ao contrário, é sempre processo, mudança, movimento, é arte, novos sentimentos e novas interações" (CUNHA, 2006, p. 24). Com base nesses pressupostos teórico-metodológicos, o processo de formação docente considera as situações de emergência que acontecem nos ambientes educativos e esclarece que todo objeto, precisa ser decifrado, uma vez que este não se encontra à parte no mundo.

Tais pressupostos podem auxiliar o docente a perceber que a educação, a cultura e a sociedade são sistemas complexos, envolvem diferentes áreas do conhecimento e exigem um olhar mais amplo e abrangente sobre as situações que afloram no contexto da prática educativa, isto é, uma base teórico-metodológica sólida para que o docente encontre saídas, sabendo para onde ir e onde quer chegar.

A formação docente apresenta ainda inúmeras dificuldades, entre as quais a predominância do paradigma da reprodução do conhecimento nos currículos de formação, o que leva o professor a considerar a prática docente de forma isolada e desarticulada. Com isso, vemos que "o mesmo paradigma tradicional que temos criticado nas últimas décadas continua presente nas salas de aula e nos processos de formação docente em que predominam os esquemas decisórios verticais, alienados e individualistas" (MORAES; VALENTE, 2008, p. 210).

Para tanto, se faz indispensável desintegrar falsas certezas e pseudo-respostas, esquecer que a descoberta de um limite ou de uma

carência em nossa consciência já constitui progresso fundamental e salutar para essa consciência. Isso implica dizer que a formação docente necessita mobilizar todos os estruturantes do pensamento e da ação, o que requer a transformação do sujeito e de seu modo de pensar.

Nesse contexto, acreditamos que as práticas inovadoras na formação docente possam assumir papel significativo no sentido de ajudar o professor a transformar os rumos da docência. A difusão e as proposições inovadoras se contrapondo à dicotomia entre teoria e prática, como tem sido caracterizado o trabalho docente na universidade.

Sem dúvida, um princípio capaz de unir o pensamento e a ação requer que a formação docente seja tratada por meio de um processo de formação integral, conforme apontam Torre e Barrios (2002). Esses autores recomendam um modelo de ensino integrador em suas propostas, adaptado aos diferentes contextos, e polivalente em suas estratégias e sistemáticas de avaliação.

> O pressuposto da formação integral é a mudança [...] como organizadora conceitual da realidade e princípio de construção do conhecimento; a consciência como construto que faz presente o que estava ausente, visível o invisível, possível o imaginário, a confrontação ou tensão inferencial que está na origem de toda mudança; a complexidade como qualidade inerente à ação, ao pensamento e sentimento humanos; a comunicação como veículo de expressão e realização (TORRE; BARRIOS, 2002, p. 77).

Nessa construção teórica, a complexidade nos ajuda a perceber que a mudança é um dos pressupostos fundamentais a todo

processo transformador que se encontra presente na construção do conhecimento. Os pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos desse paradigma não permitem separar o ser da realidade, a subjetividade da objetividade, o educador do educando, o sujeito da cultura. Sob esse olhar, a realidade educacional não é feita de racionalidade técnica e fragmentação, mas de processos que consideram o todo e, também, as partes, o conhecimento intuitivo, o emocional, o imaginativo e o sensível, a saída, a travessia e a chegada, no dizer de Guimarães Rosa.

No Parfor, optamos pela possibilidade de construir uma proposta profissional docente reflexiva, que permita ao professor saberes e fazeres que o oriente para o ensino, a pesquisa , a extensão, a produção do conhecimento, e tudo isso se faz presente na sala de aula do Parfor quando trabalhamos com metodologias, tecnologias, pesquisas de campo, viagens de estudo, seminários interdisciplinares onde se possa interagir , dialogar e socializar conhecimentos oriundos dos componentes curriculares que atendem as Diretrizes Curriculares da Formação do Professor.

Vivencia-se a aproximação entre a teoria e pratica quando ao tratar de temas relacionados a história nacional ou local visitamos o Centro Histórico de São Luís com seus casarões coloniais, o município de Alcantara, um museu a céu aberto do tempo colonial brasileiro, a aldeia Arimy dos Guajajaras nas proximidades de Grajaú onde se buscou elementos da cultura nativa indígena para o Museu Itinerante, ou a aldeia Sabonete no entorno de Jenipapo dos Vieiras, onde fomos buscar as origens do município, bem como nas barrancas dos rios que ladeiam o município de Urbano Santos para entender porque seus habitantes deram guarida aos balaios, enfim fazemos a travessia de forma singular, como disse Guimarães Rosa: Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade

maior. É o que a vida me ensinou" (João Guimarães Rosa, em Grande Sertão: Veredas).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. **Pesquisa em letras**. Porto Alegre: Editora da PUC-RS, 2007.

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. "Pedagogia Universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo". *In*: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (orgs.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da USP, 2009.

BRASIL. **Construindo o sistema nacional articulado de educação**: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/03/2023.

BRASIL. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/03/2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/03/2023.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/03/2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/03/2023.

BRASIL. **Portaria n. 82, de 17 de abril de 2017**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/03/2023.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

CUNHA, M. I. **O professor na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editores, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2004.

GEGLIO, P. C. "O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço". *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Editora Loyola, 2010

GENTILI, P.; OLIVEIRA, D. A. "A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil". *In*: SADER, E. (org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**: Lula e Dilma. São Paulo: Editora Boitempo, 2013.

MORAES, M. C.; VALENTE, J. A. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Editora Paulus, 2008.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Editora Educa, 2009.

PEREIRA, J. E. D. “As licenciaturas e as políticas educacionais para a formação docente”. **Educação e Sociedade**, vol. 20, n. 68, 1999.

ROSA, J. G. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 1979.

SCHOTTEN, N.; BRID, J. C. A. “A contribuição do PARFOR para a vivência de um currículo humanizado por professores da educação básica”. **Anais do XII Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: EDUCERE, 2015.

TORRE, S.; BARRIOS, O. **Curso de formação de educadores**: estratégias didáticas inovadoras. São Paulo: Editora Madras, 2002.

UFMA - Universidade Federal do Maranhão. **Projeto Pedagógico de Curso de História**. São Luís: UFMA, 2015.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano as salas de aula. São Paulo: Editora Libertad, 2006.

CAPÍTULO 7

Primeros Meses como Docente Rural Multigrado. Entre Dilemas y Desafíos Psicológicos en el Yo y Necesidades Formativas

PRIMEROS MESES COMO DOCENTE RURAL MULTIGRADO. ENTRE DILEMAS Y DESAFÍOS PSICOLÓGICOS EN EL YO Y NECESIDADES FORMATIVAS

Enrique Ibarra Aguirre

Yeshica Ludim Sánchez Guzmán

Documentar la experiencia docente del profesorado principiante de educación básica contribuye a comprender su proceso de inserción a la docencia y cómo proveerle de apoyo pedagógico, que es donde más se ha enfocado la investigación, pero también permitiría darle asistencia psicológica, dado que hay estudios con este tipo de educadores que documentan periodos de crisis en la estructura psicológica del yo (IBARRA-AGUIRRE *et al*., 2014). Esta asistencia psicopedagógica reviste más especificidad con aquellos profesionales de la educación que atienden a más de un grupo a la vez en escuelas rurales. Entiéndase por docentes principiantes o noveles a quienes, una vez concluida su formación inicial, tienen su iniciación a la docencia y cuya experiencia es menos de cinco años (CORDERO *et al*., 2021; MARCELO, 2012).

La preocupación por las primeras experiencias docentes no es un tema nuevo en investigación, pero tampoco es de larga data, pero lo cierto es que resulta de mucha relevancia en materia de formación de docentes. En un monográfico coordinado por Marcelo *et al* (2009), se destaca la relevancia que tiene para los docentes principiantes sus primeras experiencias frente a grupo, la complejidad que entraña la docencia y las dificultades que sortean en su iniciación a la enseñanza. En otra colección de trabajos también se hace patente que estos educadores experimentan una crisis psicológica (IBARRA-AGUIRRE *et al*., 2014), tienen

necesidades de profesionalización docente en sus primeros años de servicio, sobre todo, aquellos que tienen que atender diferentes grados a la vez y tener las responsabilidades de director de escuela (CANO *et al*., 2018).

Este trabajo, a diferencia de otras investigaciones que documentan los primeros años de enseñanza y las necesidades formativas del profesorado novel, si bien se centra en un solo docente, tiene como novedad que se enfoca en los primeros tres meses de inserción profesional, y recupera esta experiencia desde que el docente recibe su nombramiento, sabe de su destino de trabajo, tiene sus primeras sesiones de enseñanza con los estudiantes y encuentros con la comunidad y padres de familia, para (1) explorar los dilemas y desafíos psicológicos y los factores de equilibrio cognitivo y emocional en su iniciación a la enseñanza y (2) conocer sus necesidades de formación docente como profesor multigrado unitario.

Es un estudio de caso único (STAKE, 2007), en el que se va al encuentro del contexto mental de un solo participante desde diferentes fuentes. Se seleccionó tomando como criterio que tenga menos de seis meses de su iniciación a la enseñanza en la educación básica primaria en un contexto rural y que la escuela de asignación sea de organización multigrado unitaria y marginal. Se utilizó la *Carta docente* como un instrumento narrativo utilizado en otras investigaciones para recuperar de su memoria docente los contenidos cognitivos y emocionales derivados de sus experiencias profesionales (ARMENTA *et al*., 2015; IBARRA-AGUIRRE *et al*., 2014; JACOBO *et al*., 2014). En esta, se le instruye al profesor que escriba un documento en formato de carta, redactado en prosa libre, la cual debe dirigir a la persona con la que se sienta más identificado y le narre todas las vivencias que recuerde, así como las emociones que experimentó desde que recibió su nombramiento hasta la llegada a la comunidad e impartió sus primeras clases con los estudiantes.

Se le solicitó que incluyera sus necesidades formativas y sugerencias para el trabajo docente a futuros profesores rurales.

Se administró un *Cuestionario de Necesidades de Formación Docente*, elaborado por un grupo de expertos de la Red de Investigación en Educación Rural para conocer las necesidades de formación de docentes multigrado en diferentes entidades de México (GARCÍA; JUÁREZ, 2021). Está integrado por un total de 56 reactivos, que tiene opciones de respuesta, corta, abierta y múltiple. Están distribuidas en seis dimensiones: datos generales, formación inicial, formación profesional, experiencia laboral, expectativas acerca de los grupos multigrado, procesos de actualización. Se elaboró en el Google formulario, para que pudiera ser autoadministrado de forma remota, dadas las condiciones de pandemia por el coronavirus. También se utilizó el *Cuestionario de Autoconcepto Forma 5* (AF-5) (GARCÍA; MUSITU, 2014), que mide cinco dimensiones del autoconcepto: (1) profesional, que refiere a la percepción que tiene el individuo sobre su desempeño como trabajador; (2) social, que refiere a la percepción que tiene el individuo en su desempeño en las relaciones sociales; (3) emocional, hace alusión a la percepción del sujeto de su estado emocional y las respuestas que da a situaciones específicas; (4) familiar, refiere la percepción que tiene de su implicación e integración que tiene con la familia y (5) físico, hace referencia a la percepción que tiene el individuo sobre su aspecto físico y condición física. Está integrado por 30 ítems que se responden del 1 a 99 según el grado de acuerdo con los enunciados de los ítems. Es un instrumento que posee buenas propiedades psicométricas en el contexto de este estudio, según estudios previos, con un Alfa de Cronbach de 0.784 (IBARRA-AGUIRRE; JACOBO, 2014). Si bien este instrumento está asociado a lo cuantitativo, en este trabajo sus resultados se utilizaron de forma cualitativa.

Para complementar la información, profundizar o precisar en algunos datos imprecisos o confusos, también se utilizaron llamadas telefónicas y mensajes vía WhatsApp. Para triangular la información, se utilizó la estrategia denominada "revisión de interesados" (STAKE, 2007, p. 100), donde el participante revisó el borrador del documento y validó el escrito. Vale agregar, que en todo momento se procedió con ética y se aseguró el resguardo de la confidencialidad del participante.

A partir de aquí, el documento se estructura en tres secciones. En la primera, que a su vez se divide en dos subapartados, se presenta, por una parte, la revisión de la literatura que remite a la descripción de la experiencia psicológica del profesorado principiante durante su iniciación a la enseñanza, así como sus necesidades formativas. Por otra parte, para contextualizar, se describe dónde se forma el profesorado de Educación Básica, cuál es el destino laboral probable de estos y si se forma con conocimientos que le permitan atender grupos de organización multigrado.

En la siguiente sección se presentan los resultados de la investigación, mismo que se estructuran, teniendo como base los diferentes momentos de la experiencia del maestro, que parte desde que recibió el nombramiento, asignación de su plaza docente, llegada a la comunidad y primeras experiencias docentes. En el desarrollo de esos diferentes momentos, se van mostrando los dilemas y desafíos psicológicos que experimenta el docente. También se incorpora un subapartado donde se recuperan las necesidades formativas del docente y algunas sugerencias para futuros educadores que tengan su inserción profesional en escuelas de organización multigrado.

Por último, se presenta un apartado donde se discuten los hallazgos de la investigación a la luz de la literatura revisada. Ahí

mismo se describen las aportaciones al conocimiento que se generan y se hacen algunas conclusiones.

INICIACIÓN A LA ENSEÑANZA Y EL AUTOCONCEPTO

Se dice que el profesorado de Educación Básica, al incorporarse al trabajo docente por primera vez, tienen un choque con la realidad (VEENMAN, 1984). En su iniciación en la docencia tienen "ideas que se remiten a la confrontación inicial con la dura y compleja realidad del ejercicio de la profesión, a la desilusión y al desencanto inicial, y de manera más general, a la transición de la vida de estudiante a la vida exigente del trabajo" (SÁNCHEZ; JARA, 2019, p. 134).

Desde que las y los educadores reciben sus órdenes y van emprender la partida a su destino de trabajo, como se ha encontrado en algunos trabajos, experimentan dilemas y transiciones, emociones inmanejables, que lo llevan a pensar en desistir del viaje o emprenderlo, pero a la vez, con un compromiso social que lo convence de que para eso se ha formado (JACOBO, 2006) y un yo profesional previamente formado en su formación inicial que les impele a realizar esta labor pese a la adversidad de los contextos en los que ejercerá la docencia, por ejemplo, los rurales marginales con altos índices de violencia que impactan en su autoconcepto emocional por el miedo que perciben, en los que además tienen escaso acompañamiento pedagógico que no fortalecen su autoconcepto académico y presentan condiciones que limitan proximidad con sus pares, amistades y reducido soporte de la familia; factores que constriñen su autoconcepto social y familiar (IBARRA-AGUIRRE *et al*., 2014).

En sus primeros días, tienen nervios y estrés, pero a la vez, se sienten entusiasmados (JÁSPEZ; SÁNCHEZ-MORENO, 2019). Los retos y demandas a esa realidad docente inicial, le genera incertidumbre, angustia, pérdida de entusiasmo (IGLESIAS; SOUTHWELL, 2020), un desasosiego, inestabilidad y un yo académico/profesional deprimido debido a las debilidades técnicas que percibe, a lo que se le suma que tiene que vivir la inserción en la docencia mediante un proceso que tiene escaso o nulo acompañamiento; se viaja solo, se vive solo, como lo narra Jacobo (2006). Es una vivencia que se experimenta en soledad, sobre todo en escuelas unitarias, o en el mejor de los casos, está acompañado por otro colega o colegas con el que comparten el espacio de trabajo y que, por cierto, también están aprendiendo a ser docentes (SANDOVAL, 2019).

Diferentes estudios con profesores noveles mexicanos, aunque escasos, revelan necesidades formativas de estos, particularmente para atender la enseñanza multigrado. Entiéndase aquí, como necesidades formativas, a aquellas áreas que el profesorado identifica y que percibe como un área en que puede mejorar, aquello que la formación inicial no le proporcionó (CANO *et al*., 2018). Dichas carencias en su formación inicial, también le hacen tener un yo académico/profesional disminuido, porque perciben debilidades, tales como dificultad para trabajar con sus estudiantes y problemas para trasladar los contenidos teóricos de su formación inicial a la práctica y las asociadas a la atención a la diversidad de las aulas multigrado, teniendo que recurrir al ensayo y error en su práctica docente (CANEDO; GUTIÉRREZ, 2016). Los hallazgos de otros estudios, refieren que estos requieren formación para fomentar la ayuda inter-estudiantes, el autoaprendizaje, saber organizar el grupo multigrado en trabajo por ciclos y grupal y mejorar en elementos de la planeación didáctica, requieren apoyo para involucrar a los padres con la escuela y conocimiento sobre gestión escolar (CANO *et al*., 2018), que no es dato menor como

señala Brumat (2011), pues en muchos casos, además de encargarse de las ya demandantes tareas de enseñanza multigrado, también debe ocuparse de tareas directivas, particularmente en escuelas unitarias. Se agrega, como encontró Cordero *et al*. (2021), que estos necesitan formación en inclusión educativa y conocimiento sobre su responsabilidad ante actos de maltrato familiar o consumo de drogas y también, para evitar conflictos con la familia (FANDIÑO; CASTAÑO, 2009).

Lo antes dicho, revela los dilemas y el choque profesional que viven los que son educadores noveles para atender su primera asignación formal. Si bien estas experiencias iniciales, les generan periodos de crisis que ponen a prueba su formación inicial y logran desestabilizar su integridad psicológica, existen factores internos y externos a ellos, entre los que figuran su autoconcepto multidimensional (GARCÍA; MUSITU, 2014) que logra acomodaciones, como señalan Ibarra-Aguirre *et al*. (2014), para su bienestar y que también le permiten mantenerse con relativa estabilidad y afrontar con éxito la adversidad vivida y no renunciar a su quehacer docente. Estos autores aluden, desde la perspectiva sistémica y compleja (JOHANSEN, 1992; MORIN, 2002), que existen factores (entrópicos) tan perturbadores que generan caos en el sistema psicológico del profesorado, pero en cambio, hay otros (neguentrópicos) que cooperan para restablecer el orden, entre ellos, un yo bien integrado, estrategias de afrontamiento cognitivo y la compañía de colegas. Ello es coincidente con lo que antes decían Fandiño y Castaño (2009), al referirse a que mucho influyen los componentes personales, como la biografía y personalidad del profesorado en la forma como viven el choque profesional y afrontan el trabajo durante sus primeros años en la docencia.

En el ámbito pedagógico y didáctico, donde igualmente se perciben falencias formativas que ponen en crisis a los docentes noveles y les generan un choque profesional, también hay factores

que pueden recuperar la estabilidad, por ejemplo, el acompañamiento de otros profesores con cierta experiencia que hacen función de mentoría (VÉLAZ, 2009), lo que también se conoce en México como tutoría al personal docente de nuevo ingreso, que consiste en una estrategia de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para brindar acompañamiento a docentes principiantes a través de un maestro experimentado, cuya tutoría se da en un tiempo de dos años, con el fin de fortalecer sus competencias, tenga su inserción profesional y todo lo que implica ello, desde el trabajo en la escuela, con sus estudiantes y la comunidad, así como la detección de necesidades durante su experiencia de trabajo en contextos específicos, incluidos los rurales y procurar el desarrollo profesional de los educadores principiantes (SEP, 2021).

FORMACIÓN DOCENTE Y DESTINO DE TRABAJO DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO

Históricamente, la encomienda de formar al profesorado de educación básica en nuestro país era conferida, principalmente, a las escuelas normales, pero por la obligatoriedad de educación básica a preescolar y secundaria, creció la demanda de docentes formados, y el sistema educativo se valió de otras instituciones para formar docentes (INEE, 2015a), tales como normales privadas, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y subsedes descentralizadas y en otras Instituciones de Educación Superior (IES) (MEDRANO; RAMOS, 2019).

Si bien, ahora participan más instituciones en la formación inicial del profesorado, salta una interrogante, ¿las instancias donde se forman las y los docentes mexicanos los habilitan para el trabajo en escuelas de organización multigrado? La narración de un profesor

en sus inicios en la docencia, revela que el trabajo inicial dista de la formación recibida, pues mientras se forma, observa y practica para atender grupos homogéneos, ser un maestro de grado único, en cambio, la realidad profesional inicial es trabajar con grupos heterogéneos en edad y saberes, en grupos multigrado (JACOBO, 2006). Así lo reitera Juárez (2017) al decir que la formación y capacitación para el trabajo en las escuelas rurales, es casi inexistente en México.

Armenta y Jacobo (2021), agregan que el profesorado que trabaja en escuelas rurales multigrado, no fue preparado para ello, no recibieron en su formación inicial las bases pedagógicas necesarias, por ello, imperan a que aprendan de su propia práctica, que tengan conocimientos de la comunidad de destino y se adapten a ella en su fase como educador rural. En esa misma tónica, Rubio y Castro (2020), advierten que no existen programas específicos para la formación de profesores para contextos rurales, por lo que algunos que egresan de las Escuelas Normales les rehúyen a esos escenarios de trabajo, que se sabe, las plazas de trabajo probables para la inserción a la docencia son las escuelas rurales, cuyas características remiten a contextos rurales marginales (CORDERO *et al*., 2021), escenarios de injusticia y desigualdad (GALLARDO, 2011). Muchos son adversos para el trabajo docente, impera la violencia, hay clausura sociocultural, implican riesgo físico y psicológico que expone la integridad de su yo (IBARRA-AGUIRRE, 2021; IBARRA-AGUIRRE *et al*., 2014) y pone a prueba sus estrategias de afrontamiento para paliar las situaciones estresantes (ARMENTA *et al*., 2015).

Es muy posible que su inserción profesional sea en escuelas multigrado, donde un solo profesor o profesora se hace cargo de distintos grados a la vez (JUÁREZ, 2017), con posibilidades de que sea en una escuela unitaria, donde imparte la docencia a todos los grados posibles y tienen que hacerse cargo de actividades de

administración y gestión escolar (IBARRA-AGUIRRE *et al*., 2018). Este tipo de escuelas, como se ha denunciado, no tienen un modelo adecuado a su forma de organización, pues carecen de capacitación, materiales, libros, acompañamiento, seguimiento sistematizado y deplorable infraestructura (AGUILERA *et al*., 2019; MEDRANO *et al*., 2019).

La probabilidad de que su inserción docente sea en una escuela rural es alta, pues más de la mitad de los centros escolares de educación básica en México, están ubicados dentro de esos contextos (INEE, 2015b). Además, hay un alto porcentaje que sea en escuelas multigrado. Datos recientes, muestran que el 35.1% de las escuelas primarias públicas generales en México son multigrado. De estas, el 68% presentan alto grado de marginación y el 44.1% están aisladas. Siete entidades mexicanas rebasan el 50% de escuelas multigrado (MEDRANO *et al*., 2019).

RESULTADOS

Los resultados se presentan de forma cronológica, con base en los diferentes momentos vividos por el docente, desde que recibió su nombramiento y asignación de la plaza, hasta sus primeras prácticas docentes. En el análisis de los datos, se van entreverando aquellos fragmentos narrativos que revelan un estado de malestar psicológico y cómo los resuelve el docente. De igual forma, se hace un análisis de las necesidades de formación docente. La información recuperada de los diferentes instrumentos, se usa de forma complementaria a lo largo del texto.

PRESENTANDO EL CASO: RAFAEL RAMÍREZ[5] Y SU AUTOCONCEPTO

Rafael Ramírez, es un profesor con residencia en Mazatlán, Sinaloa, de reciente ingreso a la docencia. Tiene 26 años de edad. Recibió su formación inicial como educador en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, de donde se tituló en el año 2019. Actualmente, está cerrando sus créditos en sus estudios de posgrado. Vale agregar, que previo a su experiencia docente en una escuela rural mexicana, tuvo su iniciación en la enseñanza en un colegio privado.

Tabla 1 - Puntajes del Autoconcepto de Rafael Ramírez

Académico	Social	Emocional	Familiar	Físico
99	50	15	55	60

Fuente: Elaboración própia.

Según los datos del cuestionario AF-5 que se muestra en la Tabla 1, el profesor percibe que tiene un buen desempeño como trabajador, pues su autoconcepto académico/profesional alcanza un alto puntaje (99), lo cual es más alto que el resto de las dimensiones del autoconcepto como el físico, familiar y social. Estos últimos tres, con puntajes igual o superior a 50. Los puntajes bajos en lo familiar y social hacen inferir que no se percibe del todo implicado con la familia y con sus amistades. Vale destacar que su autoconcepto emocional es la dimensión con los más bajos puntajes al alcanzar 15

[5] Se omite el nombre del participante para guardar el anonimato. En su lugar, se utiliza el de Rafael Ramírez, educador mexicano impulsor de la educación rural en México.

puntos, lo que indica que la percepción general de su estado emocional ante situaciones específicas se encuentra deprimido.

ASIGNACIÓN DE LA PLAZA Y ELECCIÓN DEL DESTINO DE TRABAJO. PRIMEROS DILEMAS

Era un 24 de septiembre del año 2021, cuando Rafael recibió una notificación vía correo electrónico de parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en Sinaloa, sobre su asignación. A través de Zoom, tenía que elegir su destino de trabajo. Ese día empezaba la toma de decisiones, pero de inicio no lo hizo solo. De acuerdo con el recurso de investigación en forma de carta, que se fecha con el 14 de diciembre de 2021 dirigida a su hijo de un año de edad, él dice que procuró la asistencia de otros docentes expertos para hacer la mejor elección de destino de trabajo, pues preveía que sería en una zona rural lejos de su hogar y quería asegurarse que fuera lo menos adverso y distante de su casa:

> Le hablé a tu mamá para que me ayudará a escoger un lugar no tan lejos de Mazatlán, y en una zona no muy peligrosa, ella, con ayuda de tu abuelito […] me ayudaron, pues ellos tienen más conocimiento que yo en cuanto a zonas de trabajos escolares (CARTA).

El docente, narra las emociones que despertaron en él la elección de la escuela y comunidad a la que iría. Aquí iniciaban sus dilemas y desequilibrios psicológicos. Sentía entusiasmo y a la vez manifestaba tristeza al tener que dejar a su familia. Pero fue su apertura social por expandir el grupo de personas conocidas, pensar en la familia y su hijo recién nacido y las posibilidades económicas

que representaba para ellos este trabajo, un factor neguentrópico que le permitía reducir la crisis:

> Escogí la escuela llamada Jaime Torres Bodet, situada en La Reforma […] lugar que no conocía, lo cual despertaba en mi un entusiasmo enorme porque conocería nuevas personas, pero a la vez tristeza porque sabía que dejaría de verte cuando me fuera a dar clases […] es difícil estar yendo y viniendo diario, eso me ponía triste porque el hecho de quedarme en la escuela haría que te dejará de ver, pero ya después pensaba que este sacrificio es por ti y para ti y se me pasaba (CARTA).

Llegó el día en que recibió su "Hoja de asignación", leyó el nombre de la escuela asignada, clave de plaza, zona escolar y cuándo se presentaría a laborar, pero ahí no decía la modalidad de la escuela. Este fue otro momento de emociones a flor de piel que no quiso experimentarlo solo, tenía que compartirlo, como se recupera en el siguiente fragmento narrativo de la carta:

> Al tener en mis manos dicho documento me sentí bendecido por Dios, contento, feliz, sentí que una de mis metas ya se estaba cumpliendo, pensé en ti [su hijo] que ya iba a poder darte más seguridad económicamente hablando y todas las emociones de felicidad en ese preciso momento las experimenté, y pues tenía que compartirlo con alguien, para ello enseguida le mando una foto de la hoja a tu mamá, a tus abuelitos y a mi buen amigo.

Después de ello, recogió sus órdenes de presentación y el nombre y número telefónico del supervisor de la zona escolar a la

que pertenece la escuela asignada. Tomó el teléfono y le marcó para ponerse a la orden y que le firmara la hoja de presentación. Admite que corrió con fortuna, pues no iría solo a la comunidad asignada, pues el supervisor le anunció que lo llevaría personalmente. Le dijo: "Estas de suerte amigo, mañana voy a la Reforma, yo te llevo, te digo por dónde entrar, cómo entrar y te presento con los padres de familia y el profe por el que vas tú en su lugar" (CARTA).

Hasta ahí, todo marchaba relativamente bien, sin tanto menoscabo de su persona, pues tuvo la oportunidad de elegir la escuela, obtuvo asesoría de expertos para ello, el supervisor lo acompañaría por primera vez a la comunidad y escuela de destino, lo que lo animó mucho a emprender el viaje. Pero algo escuchó que tendría implicaciones de más calado que lo haría tener emociones encontradas. Recibió del supervisor palabras que impactaron en su sistema psicológico, pero con más fuerza en su formación inicial: "te anticipo, la escuela es unitaria, tú serás maestro de los seis grados, director e intendente de limpieza" (CARTA). ¿Qué piensa y siente en ese momento un profesor o profesora que no ha recibido formación para atender grupos multigrado? En la mente de Rafael, esas palabras del supervisor se introdujeron detonando un cúmulo de emociones ambivalentes. Sentía incertidumbre y temor, pero su formación docente, apertura para el aprendizaje de la experiencia y su bagaje personal que le impelía a la acción, le resultaron factores que cooperaban para mitigar su malestar y, sentirse motivado y contento por la ganancia que obtendría de esa experiencia. Véase el siguiente fragmento narrativo:

> En ese momento sentí un poco de incertidumbre, un poco de temor, pero sabes hijo, también me sentí motivado, y contento porque sabía que también aprendería mucho de todas esas labores y que agarraría mucha experiencia en cuanto contenido escolar, trabajos administrativos y asuntos de

> gestoría, creo que fue como una explosión de emociones, sí, así lo defino (CARTA).

EL VIAJE A LA COMUNIDAD DE DESTINO

El maestro Rafael hace el viaje en tres tramos y durante dos horas. Uno de 63 kilómetros, desde Mazatlán -su lugar de residencia- a la ciudad de El Rosario. De ahí tiene que tomar otro transporte que lo lleva a la comunidad de El Pozole, en un tramo que dura alrededor de 30 minutos. Desde ahí, emprende la travesía a la comunidad de destino (La Reforma), por un camino polvoriento, sea en una motocicleta, automóvil o bien, caminando, cuando los padres de la comunidad no pueden recogerlo.

Antes de instalarse en la comunidad, Rafael hizo un primer viaje al día siguiente de su notificación sobre su destino de trabajo. Ese fue de reconocimiento; un viaje que puede considerarse de inducción. Lo realizó acompañado del supervisor de su zona escolar, de quien afirma, le abrió camino a la experiencia que le esperaba. Además de mostrarle cómo llegar a la comunidad y escuela, le dio apertura con los padres de familia y solicitó su apoyo en la tarea educativa de sus hijos.

Considera ese acompañamiento como una ventaja para asimilar la nueva realidad que le esperaba, le proporcionó tranquilidad ante la ansiedad experimentada un día antes al viaje, pues admite como narra, vivió un episodio de choque. Relata que tuvo un "impacto con la realidad", es decir, se me vino a la mente que ya al día siguiente comenzaría con mi aventura profesional como maestro rural-unitario" (WHATSAPP).

No obstante que Rafael considera el acompañamiento del supervisor como una ventaja para paliar el disturbio psicológico y

emocional que experimentó, señala que de haber ido solo a la comunidad la primera vez, también hubiera sido una oportunidad para aprender más. Podría haber interactuado más con la comunidad desde inicio al preguntar a uno y otro poblador sobre cómo llegar, se hubiera llenado de contexto desde su primera vez, conocer otras personas y familias que aún no conoce, descubrir por cuenta propia la ruta de llegada. Su personalidad abierta a las nuevas relaciones, como se aprecia de nuevo, resulta un factor que le facilitaría su inserción a la comunidad.

Finalmente, este primer viaje, sirvió para vivir su primera experiencia psicológica con la comunidad, con los padres, madres y sus futuros estudiantes, con quienes empezó a vincularse desde ese primer día. También empezó a tomar acuerdos de trabajo días antes de la fecha en que tenía que presentarse formalmente, según constaba en las órdenes de presentación entregada por la SEP.

Hizo un segundo viaje. Este ya era para instalarse en la comunidad. Esta vez fue acompañado por familiares. Iba cargado con un equipaje lleno de su ropaje, material didáctico, colchonetas y cobijas, pero también, como antes se deja ver, con una maleta llena de emociones paradójicas; incertidumbre y entusiasmo, alegría por su asignación y tristeza de dejar a la familia, pero a la vez con apertura para aprender.

COOPERACIÓN DE FACTORES PARA MITIGAR LA SOLEDAD Y DISTANCIA FAMILIAR

Al llegar a la comunidad, una alegría lo invadía, se sentía ansioso por dar inicio a esta aventura, de poner a prueba su formación, conocer a la comunidad y a sus estudiantes, incluso ya se

visualizaba como director haciendo gestiones para mejorar la escuela, como se lee enseguida:

> Al llegar a la comunidad me sentí contento, feliz, ansioso de comenzar a establecer vínculos con los padres de familia y alumnos, de hacer gestorías para mejorar el recinto escolar hablando desde infraestructura y el rubro de pedagógico (CARTA).

Pero esa felicidad primera, se vio atropellada por algunas preguntas que rondaron por su cabeza provocando disonancia cognitiva, pero en lugar de evadir la realidad o entrar en desanimo y desesperanza, se iba procurando la consonancia una y otra vez, afrontando la realidad profesional y todo lo que ello implica de forma racional, con sus propios recursos cognitivos. Pensaba, por ejemplo, en apoyar a los estudiantes en desventaja, lo que le daba quietud:

> Al dirigirme hacia la escuela, pensé y me cuestioné lo siguiente: ¿Qué haré cuando caiga la tarde y las clases ya hayan terminado? ¿En qué ocuparé el resto de mi tiempo?, en ese momento tuve la idea de dar clases por las tardes a alumnos(as) que presentarán un rezago educativo más pronunciado y así ocuparía mis tiempos y apoyaría en lo educativo. Con ello me sentí más tranquilo (WHATSAPP).

Rafael vivió otro momento de caos ya en la comunidad. Esta vez, fue detonado por una pregunta del familiar que lo acompañó y dejó en la comunidad, quien tocó sus fibras emocionales más sensibles, al punto de sentirse colapsado. Y de nuevo, empleó recursos cognitivos para reorganizarse emocionalmente:

> Después en la plática con mi hermana, me preguntó por mi hijo, esa pregunta me hizo sentir emociones mezcladas y al punto del colapso; tristeza, pero al mismo tiempo emoción, alegría, nostalgia, pues sabía que dejaría de ver a mi hijo por un par de días, pero también estaba consciente de que ese sacrificio de dejarlo es por él y para él (WHATSAPP).

Hubo otros factores que sirvieron para reequilibrar su sistema emocional y cognitivo. Esta vez, procedían del exterior. El recibimiento fue muy cordial. Ya era esperado por sus estudiantes y padres de familia que lo aguardaban en el recinto escolar con cierta alegría. Unos padres amablemente se ofrecieron a darle asistencia de alimentos, otros le proporcionaron un catre para recostarse, y algunos más se comprometieron a llevarlo del Pozole a la comunidad de la Reforma y, viceversa. Lo hicieron sentir en casa. En ello, encontró la tranquilidad y sosiego requerido:

> Al llegar a la comunidad, los alumnos(as) ya me estaban esperando. Me observaron llegar a la escuela y dijeron "Ahí viene el profe, ahí viene el profe", con una sonrisa que se percibía bajo el cubre bocas que portaban. En ese momento se dibujó una sonrisa en mi rostro, se eliminó todo sentir aflictivo y experimenté felicidad, tranquilidad, pero, sobre todo, emoción (WHATSAPP).

Pronto empezó a hacer lectura e impregnarse del contexto. La comunidad, como él la describe, es de escasos recursos. Nota que los pobladores se dedican a la siembra de hortalizas y el mango y advierte que "la conexión a internet es escasa y el transporte que mayormente circula son motocicletas" (CARTA).

Pero la primera lectura que hizo, fue de las condiciones de la escuela. Era una escuela con muchas carencias, que lejos de desanimarlo, las vio como áreas de oportunidad:

> Di un rondín a la escuela, al hacer esto me percaté que tenía muchas áreas de acción y oportunidad; las bardas en mal estado, la pintura muy deteriorada, el baño sin servicio, cero señal de internet, carencia de alumbrado en el área de la cancha cívica y muy poco material didáctico en el salón de clases (CARTA).

Reconoce, que el que la escuela no cuente con la infraestructura tecnológica, ni Internet, pueden limitar las estrategias didácticas apoyadas en la tecnología o la indagación por este medio, el trabajo autónomo de los estudiantes o la creación de materiales educativos más interactivos:

> No existe tecnología ni suministros de internet que permita configurar una clase en la que los alumnos visualicen vídeos, tampoco que el estudiante busque información en fuentes de internet, menos aún, armar un material lúdico con ayuda de la tecnología (CUESTIONARIO).

PRIMERAS EXPERIENCIAS DOCENTES MULTIGRADO. ENTRE TANTEOS Y TUTORÍA

Las primeras aproximaciones a sus tareas como profesor multigrado en la modalidad de unitario y de director, fueron inciertas, de tanteos, de autoaprendizaje. Para ninguna de esas tareas recibió formación cuando fue estudiante, según consta en sus

narraciones en la carta docente, en sus respuestas al cuestionario y conversación vía WhatsApp. Pese a ello, Rafael inició como se esperaría de un educador comprometido con su profesión, que no conoce a sus alumnos y se interesa por saber más de ellos para poder estar en condiciones de ofrecer su mejor servicio profesional docente.

Su primera acción fue reunirse con los padres de familia para tomar acuerdos de trabajo con sus hijos. Inmediatamente después, administró un examen diagnóstico a sus 23 estudiantes (5 de primero, 4 de segundo, 4 de tercero, 4 de cuarto, 2 de quinto y 4 de sexto), 15 del sexo masculino y ocho del femenino que hablan castellano. Tal como se aprecia en los siguientes segmentos narrativos recuperados de la carta y de las respuestas al cuestionario, esta actividad diagnostica le permitió reconocer la diversidad de saberes de sus estudiantes. Se dio cuenta de las debilidades de estos, para ser, como él lo admite, un profesor más incluyente y humano:

> Al llevar esto a cabo (el diagnóstico) me di cuenta de que los alumnos de segundo, tercero y los de quinto, no sabían leer en lo absoluto, los de primero no conocían las vocales, los educandos de cuarto, quinto y sexto no tenían nociones del valor posicional, menos de operaciones básicas (CARTA).
>
> Conocimientos escasos en operaciones básicas […] Nula lectura escritura en alumnos de primero, segundo y tercer grado […] Nula autorregulación por parte de los alumnos para los trabajos de manera autónoma (CUESTIONARIO).

Su actuación docente ya en el contexto áulico durante las primeras semanas, fue por ensayo y error y aprender haciendo. Como él lo refiere, no contaba con las bases formativas para la atención a

grupos multigrado, tenía marcadas debilidades técnicas para realizar este ejercicio docente, por lo que iba probando con uno y otro método. Tampoco fue formado para ser director y administrador, actividades que también entrañan competencias específicas en las cuales dice haber tenido que aprender por cuenta propia sobre la marcha, siendo autodidacta. Dice:

> Al principio se me dificultaba el enseñar a los seis grados al mismo tiempo, después de la primera semana pensé en dar clases escalonadas, ahora a los de primero, segundo y tercero los atiendo en un horario de 8:00 A.M. a 11:00 A.M. y a los de cuarto, quinto y sexto de 11:00 A.M. a 1:30 P.M. eso me permite triangular de mejor manera los temas con los alumnos, solo que por grado subo el tema de dificultad (CARTA).
>
> Siento que lo más complicado al ingresar al trabajo multigrado y más aún, bajo la modalidad unitaria es el saber dosificar y triangular los temas para atenderlos con los alumnos ya que, en mi formación inicial, nunca se nos enseñó a planificar de esta forma, menos a como ser docente, director y conserje al mismo tiempo (CARTA).
>
> El trabajo de dirección lo he sabido sacar adelante, he aprendido redactar oficios de petición y a gestionarlos, también he logrado aprender a llevar a cabo el trabajo administrativo, el principio fue complicado porque fue cuando se estaba pidiendo la 911, las actas constitutivas de la Asociación de Padres de Familia (APF.) los planes de acción para APF, entre otras cosas, ahora sí que me tocó ser autodidacta y aprender por mí mismo (CARTA).

Cabe destacar que, en su iniciación a la enseñanza, Rafael no estuvo enteramente solo en lo pedagógico y psicológico, pues recibía

acompañamiento en estos ámbitos de forma virtual por parte de una profesora tutora con experiencia rural y con grupos multigrado. Es una asesoría que debe durar dos años, lo cual funge como una estrategia de la SEP para profesores noveles en diferentes contextos y con diferente especificidad, como los entornos rurales y marginados del país. Ello, de alguna forma le cubre las falencias de su formación inicial y no sentirse solo académicamente. La asesoría que dice recibir de esta tutora, incorpora formalmente información sobre cómo introducirse a las comunidades rurales, los primeros días de trabajo en la escuela y la atención a problemas relacionados con el centro de trabajo, cómo socializar con los pobladores de las comunidades e integrar a los padres de familia en el trabajo con la escuela y sus hijos, pero advierte el profesor Rafael, que donde más apoyo requiere, es donde menos lo tiene, y es que la asesoría, al menos en sus primeros meses de trabajo en la escuela rural, aun no incluye el rubro de planificación multigrado, sino que es a partir de su solicitud personal a la tutora que recibe alguna guía muy útil al respecto.

Valora mucho el aporte pedagógico que ha recibido en sus primeros meses de trabajo, aunque considera que, en lo psicológico y emocional no necesita mucho acompañamiento de la tutora, pues se considera un sujeto con una personalidad muy sociable y que se adapta fácilmente a los diversos contextos y personas, cualidades que fueron fortalecidas en sus estudios de posgrado y que según consta en fragmentos narrativos antes enunciados, le han servido como estrategia de adaptación y para reducir su malestar durante su iniciación a la enseñanza en centros escolares de organización multigrado. Cabe decir aquí, que esto no necesariamente indica que su estructura psicológica no estuviera trastocada, pues los resultados del AF5 muestran que su autoconcepto emocional está deprimido y que su yo familiar y social resiente la distancia y desapego de los vínculos asiduos que tenía. Lo que sí es importante, es referirnos que, pese a ello, por sus cualidades de adaptación y ser sociable, el

profesor encontraba una fórmula para afrontar cada situación que se le presentara y reequilibrar su sistema psicológico.

EL TRABAJO CON GRUPOS MULTIGRADO. UN RETO A LA FORMACIÓN DOCENTE

Otro ámbito en el que Rafael reconoce desafíos en su iniciación en la enseñanza, tiene que ver con las limitaciones técnicas para trabajar con un solo grupo compuesto por estudiantes diferentes grados escolares, edad y desarrollo. Ello es porque no recibió formación alguna para ello en su fase de estudiante, por el contrario, recibió formación para el trabajo con un único grado. Entre sus necesidades formativas, la más imperante que demanda tiene que ver con la planificación con grupo multigrado. Narra que, en sus primeras experiencias de trabajo docente, pensaba: "al principio decía, yo, como soy unitario, decía, cómo voy a hacer seis planificaciones, o sea, me va a llevar toda la semana haciendo eso" (WHATSAPP).

Ello se confirma en sus respuestas al cuestionario, al manifestar, en primer término, su necesidad de planificación multigrado, que también queda de manifiesto en la solicitud realizada a su docente tutor, a quien le solicitó este tipo de acompañamiento. Otras necesidades formativas tienen que ver con temas de intervención con sus alumnos y con la comunidad, luego temas psicológicos (estrategias de afrontamiento, autoconcepto, metaconocimiento, metalingüístico) que se vinculan con el trabajo docente y el aprendizaje de los estudiantes y, finalmente, tiene necesidades de formación sobre gestión escolar.

De forma consistente con lo anterior, esas necesidades se manifiestan en las sugerencias que hace sobre las asignaturas o temas

que deberían impartirse en una licenciatura multigrado. La primera que sugiere Rafael es justamente en planificación multigrado, entre otras que tienen que ver con aspectos psicológicos y relaciones con la comunidad:

> Si tuviera la oportunidad de proponer temas para los aspirantes a ser profesores de educación primaria, pondría sobre la mesa los siguientes: didáctica y planificación en contextos rurales-multigrado, inserción al campo rural-multigrado, estrategias de afrontamiento para el trabajo educativo en zonas marginadas y por último, vínculos con los padres de una comunidad rural (CARTA).

RECOMENDACIONES A PROFESORES RURALES MULTIGRADO A PARTIR DE SUS EXPERIENCIAS

Si el conocimiento técnico es importante para la obra de educar, porque da certidumbre de actuación, también lo es el conocimiento práctico, llenarse de contexto a través del conocimiento de sus alumnos, familias y comunidad. Véase que así lo comprende el profesor al darle la siguiente sugerencia a futuros profesores que se incorporen al trabajo en contextos rurales y en escuelas de organización multigrado, según consta en la carta y en respuestas en el cuestionario:

> Que de primer momento se sumerja a conocer a fondo a sus estudiantes, padres de familia y comunidad en general para así conocer sus formas de aprender y de vivir (CARTA).

> Que conozca a fondo a sus alumnos, los padres de familia y comunidad en general, ello les dará las pautas para saber cómo intervenir tanto en lo pedagógico con los educandos como en lo social con la familia y comunidad (CUESTIONARIO).

La escasa experiencia áulica y las memorias frescas de su formación inicial aún vigentes, le convencen que, para crear mayores oportunidades de aprendizaje entre sus alumnos en un entorno educativo multigrado, se debe trabajar mediante el trabajo por cooperación e interacción, aprovechar el entorno natural como medio para aprender, hacer un esfuerzo extra mediante clases fuera del horario normal. Sugiere "1) Trabajo en equipos 2) Trabajos que incluyen el contacto con el campo y la naturaleza 3) Clases extracurriculares vespertinas (CUESTIONARIO).

Por ello, exhorta a los futuros profesores a reconocer a los estudiantes como sujetos activos que no llegan en blanco, sino que tienen una historia y traen a la escuela conocimientos previos que deben aprovecharse para incorporar nuevos saberes y reitera, que se deben aprovechar las propias condiciones del contexto natural en que viven los niños y niñas; ser oportunista para la obra de educar:

> Realice actividades contextualizadoras, es decir, que haga uso de los elementos de la naturaleza que están a la mano y, sobre todo, que los alumnos conocen, para que, de esta forma, se introduzca el saber nuevo de una manera más factible para el alumnado (CUESTIONARIO).

Insta a los futuros profesores rurales, además, a ser empáticos con los estudiantes, a no dañar su psicología con comentarios y acciones ofensiva. Textualmente dice lo siguiente:

> Que sea empático con los alumnos, que no haga comentarios ofensivos y despectivos con ellos, ni de ellos, pues apenas la comunidad sabe lo que se sufre para poder comer, vestir y vivir (CARTA).

Reconoce que se puede llegar a sufrir por la distancia social de sus fuentes sociales y del núcleo familiar, evidente en los resultados de su autoconcepto, pero sugiere que se afronte ello de forma racional, que vean en esto una oportunidad para la reflexión sobre su práctica docente. Anima a no tener tiempos muertos, sino aprovechar la soledad como un espacio para pensar sobre cómo apoyar a los alumnos que presentan rezago educativo.

Asimismo, narra que se debe utilizar el tiempo libre y la soledad, para pensar en estrategias de trabajo multigrado:

> Que aprovechen el tiempo en que están solos […] para dosificar temas a manera de poder triangularlos en las clases y de esta forma, lo que explique para cuarto le sirva a quinto y sexto (CUESTIONARIO).
>
> Aproveche la soledad para pensar en cómo triangular los temas a manera de llevar a cabo una intervención áulica eficaz, en el sentido de que todos aprendan (CARTA).

CONCLUSIONES

Se cumplieron los objetivos, toda vez que al mostrar la experiencia de un profesor desde que recibió la notificación de su plaza y destino de trabajo inicial, se evidenciaron los dilemas y desafíos psicológicos a los que se sometió su yo, así como algunos factores de equilibrio cognitivo y emocional. Igualmente, se

reconocieron sus necesidades de formación docente como profesor multigrado unitario.

El caso de este profesor, valida que el lugar probable de destino laboral de los profesores noveles es la zona rural (CORDERO *et al*., 2021; INEE, 2015b) y en la modalidad de trabajo multigrado (JUÁREZ, 2017) que, en algunos casos, además de la tarea docente, involucra la gestión como director del centro escolar (CANO *et al*., 2018; BRUMAT, 2011). En ese sentido, son contextos retadores que ponen a prueba la formación docente, pueden perturbar la estructura psicológica y emocional de cualquiera (ARMENTA *et al*., 2015; IBARRA-AGUIRRE *et al*., 2014) desde que se sabe cuál será su destino de trabajo.

La experiencia profesional docente aquí narrada, confirma que el trabajo en los contextos rurales no es una tarea fácil de realizar. Muchas veces, se vive en soledad (JACOBO, 2006; SANDOVAL, 2019), producen nervios, estrés, emociones inmanejables, incertidumbre y angustia (IGLESIAS; SOUTHWELL, 2020; JACOBO, 2006; JÁSPEZ; SÁNCHEZ-MORENO, 2019). Se entusiasma, pero siente angustia, tiene temor, pero a la vez está motivado, está contento por conseguir una plaza docente, pero se pone triste al dejar su vida habitual urbana, las relaciones con la familia y amigos. Estas emociones inician desde que recibe su nombramiento como maestro o maestra de escuela y hace su primer viaje a la comunidad donde se desempeñará profesionalmente por primera vez (JACOBO, 2006).

Los resultados muestran que la forma en cómo se vive la experiencia docente en contextos de trabajo demandantes, depende mucho de la biografía y personalidad del docente (FANDIÑO; CASTAÑO, 2009). Ser un docente bien preparado, incluso con estudios de posgrado, con apertura para aprender de todo lo que le rodea, ser sociable, recibir el apoyo emocional de la familia, contar con un yo profesional que le impele a la acción pese a la adversidad,

pueden ser factores que cooperan para reducir el malestar psicológico que representa estar lejos de los vínculos familiares y amistosos y atender una modalidad de trabajo para la cual no fue formado (IBARRA-AGUIRRE *et al*., 2014).

Este estudio de caso, corrobora que la formación de las y los futuros educadores para el trabajo rural multigrado, es inexistente, no hay preparación pedagógica previa para ello en las escuelas formadoras (JUÁREZ, 2017), la formación en estas se encuentra descontextualizada de los territorios rurales (ARMENTA; JACOBO, 2021), se prepara a estos con una mentalidad unigrado (Jacobo, 2006), que luego al enfrentarse a la realidad, es de esperarse que experimenten crisis y se viva un choque con la realidad (VEENMAN, 1984).

Anticipando todo lo anterior, y no habiendo recibido formación alguna para el trabajo en contextos demandantes y con nula o pobre formación para el trabajo rural multigrado, se entiende por qué los egresados de las escuelas formadoras rehúyen a la asignación de plazas en esos contextos (RUBIO; CASTRO, 2020), o en el caso de que puedan escoger, localizar la menos distante y adversa para ellos.

En otro rubro, es importante destacar que si bien es cierto que la SEP (2021) ha sido atinada al impulsar el apoyo de docentes tutores con experiencia multigrado para que apoyen a los profesionales de la educación novicios, estos deben incluir en sus tutorías iniciales la planificación multigrado, y no solo cómo incorporarse a la comunidad y relacionarse con padres y estudiantes. En vista de las necesidades formativas evidentes en este profesor sobre planificación multigrado, no está demás sugerir que sea desde la formación inicial cuando empiece la inducción a la enseñanza multigrado, mediante expediciones de los estudiantes a los entornos que son posibles de ser su destino laboral, para que se impregnen del contexto, observen la práctica docente de los educadores multigrado,

empiecen a poner en práctica las teorías de las ciencias de la educación, realicen sus primeras prácticas en contextos reales; básicamente, que esto sea su inserción profesional previa.

De igual forma, lo encontrado y sugerido por el docente estudiado, impera a las autoridades educativas del país para que, en los planes y programas de formación para docentes de educación básica, se incorporen asignaturas de planificación docente multigrado, conocimiento sobre la ruralidad, socialización con la comunidad y con los padres para que estos participen en la educación de sus hijos, temas de atención a la diversidad y, sin duda, que se puntualice en temas de gestión escolar, previendo esta necesidad en contextos multigrado unitarios (IBARRA-AGUIRRE *et al*., 2018). Valga señalar, que lo mostrado en las narraciones expuestas en los resultados, no es único caso que presenta esas necesidades formativas pues otros estudios en diferentes escenarios así lo advierten (CANEDO; GUTIÉRREZ, 2016; CANO *et al*., 2018; CORDERO *et al*., 2021).

No está demás puntualizar, como lo recomienda este profesor analizado y ha sido sugerido por otros (ARMENTA; JACOBO, 2021), que se trabaje desde la formación inicial en la construcción de competencias para que el docente aprenda a aprender, que sea un investigador de su propia práctica para que saque partido de ella, la ajuste y mejore, tenga una estructura mental tan flexible como para cambiar y adaptarse a los entornos donde le toca vivir su experiencia docente.

La experiencia de este profesor también sugiere que los componentes psicológicos se trabajen, de tal forma que se configure un yo integrado que le permita adaptarse a sus contextos laborales con cierta flexibilidad (IBARRA-AGUIRRE *et al*., 2014), para que afronte racionalmente la perturbación que pueda generarles los entornos de trabajo, particularmente los adversos (ARMENTA *et al*.,

2015), y salga con ganancia, como lo hacen aquellos que tienen resiliencia.

Se propone que en estudios posteriores se exploren las vivencias del profesorado que se inserta por primera vez a la docencia en contextos más demandantes en los que impera la violencia y clausura sociocultural, incluyendo muestra de hombres y mujeres. Tomar en cuenta en dichos trabajos variables psicológicas como el autoconcepto, estrategias de afrontamiento que ya sugería este caso analizado y se resalta en estudios previos (ARMENTA *et al*., 2015; IBARRA-AGUIRRE *et al*., 2014). Todos estos factores se han vinculado con el trabajo docente, pero no se ha revisado con el profesorado novicio. Además, se sugiere estudios en el que se revise la evolución del profesorado en estos contextos, tanto a nivel pedagógico como psicológico y analizar cómo va cambiando su identidad profesional y dando resolución a sus necesidades formativas.

REFERENCIAS

AGUILERA, M. *et al*. "Diagnóstico de las condiciones de las escuelas multigrado". *En*: SCHLMELKES; S.; ÁGUILA, G. (coords.). **La educación multigrado en México**. Ciudad de México: INEE, 2019.

ARMENTA, M. *et al*. "Transiciones y rupturas profesionales en contextos de alta clausura sociocultural". **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, vol. 17, n. 2, 2015.

ARMENTA, M.; JACOBO, H. "Aproximación al conocimiento profesional del educador de la escuela rural". **Observatorio del Derecho a la Educación y la Justicia**, August, 2021.

BRUMAT, M. R. “Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana”. **Revista Iberoamericana de Educación**, vol. 55, n. 4, 2011.

CANEDO, C.; GUTIÉRREZ, C. **Mi primer año como maestro**: Egresados de escuelas normales reflexionan sobre su formación inicial y su experiencia de ingreso al Servicio Profesional Docente. Ciudad de México: INEE, 2016.

CANO, A. *et al*. “Necesidades de profesionalización docente multigrado”. *In*: CANO, A.; IBARRA, I. (coords.). **Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado**. Ciudad de México: Editora Nómada, 2018.

CORDERO, G. *et al*. “Diagnóstico de necesidades de formación de profesores noveles en Baja California”. **Instituto de Investigaciones en Educación**, vol. 33, 2021.

FANDIÑO, G.; CASTAÑO, I. E. “Haciéndose maestro: el primer año de trabajo de las maestras de educación infantil”. **Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, vol. 13, 2009.

GALLARDO, M. “La escuela del contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad?” **Revista Iberoamericana de Educación**, vol. 55, 2011.

GARCÍA, E.; JUÁREZ, D. “Avances parciales del proyecto necesidades de formación de docentes multigrado”. **Anales del Seminario Interno de Investigación**. Ciudad de México: RIER, 2021.

GARCÍA, F.; MUSITU, G. **AF-5**: Autoconcepto Forma 5. Madrid: Tae Ediciones, 2014.

IBARRA-AGUIRRE, E. “Autoconcepto de profesores que laboran en escuelas de educación básica primaria en contextos rurales marginados”. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, vol. 8, 2021.

IBARRA-AGUIRRE, E.; JACOBO, H. **Adolescencia**: Evolución del autoconcepto. Sinaloa: Universidad Autónoma de Sinaloa, 2014.

IBARRA-AGUIRRE, E. *et al*. “Autoconcepto, estrategias de afrontamiento y desempeño docente profesional. Estudio comparativo en profesores que laboran en contextos adversos”. **Revista Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, vol. 18, 2014.

IBARRA-AGUIRRE, E. *et al*. “Paisajes de vulnerabilidad de la educación básica en México. Escuelas unitarias”. *In*: CANO, A.; IBARRA, I. (coords.). **Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado**. Ciudad de México: Editora Nómada, 2018.

IGLESIAS, A.; SOUTHWELL, M. “Los profesores principiantes y su inserción laboral en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires”. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, vol. 19, n. 40, 2020.

INEE - Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. **Los docentes en México**: Informe 2015. Ciudad de México: INEE, 2015a.

INEE - Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. **Panorama Educativo de México**: Indicadores del sistema educativo nacional. Ciudad de México: INEE, 2015b.

JACOBO. H. “Profesores principiantes: dilemas y transiciones”. *En*: FRÍAS SARMIENTO, J. (coord.). **El trasluz de la docencia**. Sinaloa: UAS, 2006.

JACOBO, H. *et al*. “Educación y mecanismos de viaje de las remesas socioculturales. Un estudio con educadores de migrantes en la mixteca alta mexicana”. **Revista Internacional de Estudios Migratorios**, vol. 4, n. 2, 2014.

JÁSPEZ, J.; SÁNCHEZ-MORENO, M. “Inducción a la profesión docente: los problemas de los profesores principiantes en República Dominicana”. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 27, 2019.

JOHANSEN, B. **Introducción a la teoría general de sistemas**. Ciudad de México: Limusa Editorial, 1992.

JUÁREZ, D “Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador”. **Sinéctica**, vol. 49, 2017.

MARCELO, C. “Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes”. **Olhar de Professor**, vol. 15, 2012.

MARCELO, C. *et al*. “Monográfico: profesorado principiante e inserción profesional a la docencia”. **Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, vol. 13, 2009.

MEDRANO, V.; RAMOS, E. **La formación inicial de los docentes de educación básica en México**: Educación normal: Universidad Pedagógica Nacional: Otras instituciones de educación superior. Ciudad de México: INEE, 2019.

MEDRANO, V. *et al*. “Presencia y evolución del número de escuelas multigrado en México: preescolares y primarias generales

e indígenas, telesecundarias y secundarias para migrantes". *In*: SCHLMELKES; S.; ÁGUILA, G. (coords.). **La educación multigrado en México**. Ciudad de México: INEE, 2019.

MORIN, E. **La mente bien ordenada**. Barcelona: Seix Barral, 2002.

RUBIO, M.; CASTRO, G. "Futuros docentes de educación primaria en una escuela sinaloense del contexto rural". *In*: JUÁREZ, D.; GONZÁLEZ, J. D. (coords.). **Formación de docentes para los territorios rurales**: Miradas internacionales. Lima: Editorial Colofón, 2020.

SÁNCHEZ, G.; JARA, X. "Inserción en contextos rurales y preocupaciones de profesores principiantes". **Papeles de Trabajo**, vol. 37, 2019.

SANDOVAL, E. "Formación en la práctica. Maestros principiantes en telesecundarias indígenas y secundarias generales". **Revista del IICE**, vol. 46, 2019.

SEP - Secretaría de Educación Pública **Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica**. Sinaloa: SEP, 2021.

STAKE, R. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Ediciones Morata, 2007.

VEENMAN, S. "Perceived problems the beginning teachers". **Review of Educational Research**, vol. 54, 1984.

VÉLAZ, C. "Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante". **Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, vol. 13, 2009.

CAPÍTULO 8

Supervisão Pedagógica Interna na Melhoria e Processo de Ensino e Aprendizagem em Escolas Primárias de Moçambique

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA INTERNA NA MELHORIA E PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM ESCOLAS PRIMÁRIAS DE MOÇAMBIQUE

Bernardo Alfeu Uachisso

O Estudo tem como objectivo basilar analisar a influência da supervisão pedagógica na melhoria do aproveitamento Pedagógico. A pesquisa é de extrema importância no que concerne à melhoria do Processo de Ensino e Aprendizagem, concretamente na no ensino básico a nível do País, visto que o problema é verificado numa altura em que a qualidade de ensino no país está em causa, sempre é dito "fraco" que em outras ocasiões os educadores (professores) são apontados também como protagonistas.

A supervisão pedagógica é uma acção dinamizadora de diversas práticas de trabalho colaborativo, ela tem um papel pró-activo na organização social da escola e detém um papel de mediação entre profissionais.

A Supervisão Pedagógica constitui um instrumento de extrema importância nas escolas, visto que, monitora a execução de todas as tarefas previamente planificadas e que, o incumprimento das mesmas, influencia negativamente o processo de Ensino Aprendizagem. A supervisão pedagógica é uma acção que serve para orientar o trabalho da escola e, de forma especial, do professor, sendo a mesma, um instrumento específico (técnico pedagógico). Nisso, cabe ao supervisor oferecer um conjunto de orientações, recomendações e aconselhamentos didáctico-pedagógicos que visam permitir fazer o cruzamento das actividades de supervisão pedagógica aos propósitos educacionais.

A supervisão pedagógica exercida com eficiência e eficácia no campo real e de domínio dos agentes internos da direcção da escola (Directores e DAEs), proporciona melhorias na qualidade de ensino nas escolas, algo que pode proporcionar para obtenção dos resultados preconizados.

Para a obtenção de dados fiáveis durante a pesquisa, foi utilizado como instrumentos de colecta de dados o questionário dirigido aos professores e a entrevista que foi dirigida a gestora da escola (a Directora adjunto Pedagógica) convista a alcançar os objectivos abaixo apresentados.

REVISÃO DA LITERATURA

A avaliação não é um fenómeno neutro, inserindo-se sempre num determinado contexto político e social, sendo por isso uma temática complexa e sensível. Além disso, é omnipresente e assume um papel central nas políticas educativas (MORGADO, 2020). Registamos, ainda, a propósito da conflitualidade que atravessa o fenómeno avaliativo, a possibilidade de esta servir duas lógicas polares, entre as quais se encontra tensionada: uma lógica de personalização e uma lógica de controlo social (PACHECO, 2014) ou, uma lógica de controlo e uma lógica de melhoria (CAMPOS; GARCIA; SHIROMA, 2004).

Para melhor compreensão do problema em discussão, definimos, na visão de diversos autores, os principais conceitos da pesquisa. Assim sendo, apresentamos, a seguir, as definições de Supervisão, ensino-aprendizagem e supervisão interna.

O conceito de supervisão pedagógica tem vindo a ganhar importância também nos discursos e nas práticas de promoção da melhoria educativa, pelo que não é estranho que os mecanismos de

Avaliação Externa das Escolas o tenham incluído nos seus dispositivos como um elemento de garantia de qualidade daquelas. Importa, por isso, esclarecer o conceito de supervisão pedagógica e os seus polos tensionais – no caso, entre uma tendência formativa, horizontal, colaborativa e orientada para a melhoria da escola como uma organização, e uma perspetiva sobretudo avaliativa, inspetiva e orientada para a verificação da conformidade (ALARCÃO; CANHA, 2013; ALARCÃO; ROLDÃO, 2008; GOSLING, 2002; MOURAZ *et al*., 2019). Este continuum de posições pode ser aproximado à tendência antes constatada em relação à avaliação, também ela tensionada entre lógicas contraditórias.

A supervisão pedagógica emerge nos contextos que tornaram necessária a orientação de processos de profissionalidade, que fizeram útil a ideia da "visão sobre", que a palavra supervisão encerra (GASPAR *et al*., 2019). No panorama educativo português, o conceito começou por estar associado à entrada orientada na profissão docente e à formação inicial de professores. Todavia, algumas das tendências que têm vindo a caracterizar o trabalho docente, como a maior pressão criada pela maior diversidade dos estudantes e a maior dependência do trabalho dos outros, têm vindo a deslocar a necessidade de supervisão para os contextos da prática pedagógica de todos os profissionais docentes e em todas as escolas. Com esse movimento de expansão dos contextos em que a supervisão se tornou necessária, alargaram-se também os seus eixos estruturantes, que passaram a incluir modos relacionais e processuais diversos, como o de acompanhamento, de orientação, de observação e de avaliação (GASPAR *et al*., 2019).

Ensino-aprendizagem

Em Libâneo (2006, p. 81), "o ensino e aprendizagem são duas facetas de um mesmo processo. O professor planifica, dirige e

controla o processo de ensino, tendo em vista estimular e suscitar a actividade própria dos alunos para a aprendizagem". Neste caso, o processo de ensino e aprendizagem constitui todas as actividades cujo objectivo é estimular, dirigir, incendiar, impulsionar o processo da mudança de comportamento dos alunos.

Esta definição de Libâneo, é evidentemente, uma junção entre a delimitação do termo ensino (como processo que visa promover a aprendizagem) e do termo aprendizagem (processo de mudança do comportamento resultante da experiência). Assim, podemos entender que o ensino e aprendizagem é um processo que visa promover a mudança do comportamento, através da organização (estimulação, impulsionamento), das condições para tal mudança.

Por razões destas circunstâncias, o processo de ensino e aprendizagem requer muito cuidado, sob o risco de desviar o seu sentido, a sua essência. Deve se garantir que o processo de promoção, não seja apenas uma tentativa, mas sim, uma prática que culmine com o desenvolvimento de competências esperadas, mudando assim, o comportamento do sujeito aprendente.

Acreditamos que esteja certo Passmore (2001, p. 17) ao considerar que o processo de ensino e aprendizagem deve ser visto como centrado no aluno, pois só assim, a sua relação e definição terão lógica.

De facto, ao olharmos para o ensino centrado no aluno, buscamos sempre um conceito sobre o qual nega a existência/ocorrência da aprendizagem sempre que o aluno não está envolvido. Ou seja, ensina-se ao aluno, e por isso, este deve de algum modo aprender, pois fora disso, não se ensinou.

Pedagógica

O Conceito de Supervisão pode ser entendido como um processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional (ALARCÃO; TAVARES, 1987, p. 18). Neste contexto, o supervisor é tido como um acompanhante activo no desenrolar das actividades, pois, à medida que o trabalho é feito, ele verifica se o mesmo está decorrendo correctamente ou não, e se está alcançando as expectativas ou não. O supervisor encontra-se nas actividades como uma espécie de 'salva-vida', no sentido em que quando se enfrenta algum imprevisto durante as actividade, ele está lá como um agente para ajudar a enfrentar diversas dessas situações, e como guia para o alcance de algumas soluções de possíveis problemas.

Segundo Vieira (1993, p. 28), "supervisão, no contexto de formação é uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobre tudo através de procedimentos de reflexão e experimentação".

Nesta visão, supervisão refere-se a acto de assistência ao decorrer de certas actividades, onde o supervisor usa um plano fixo e organizado. Constatamos que, para este autor, o supervisor deve ter algum guia do qual se servirá a quando da realização do seu trabalho. Sendo que a supervisão é uma "monitorização automática", logicamente o supervisor deve ter algum material previamente elaborado após algumas experiências já feitas na área em causa, do qual ele se baseia, pois, trata-se de algo sistemático.

Desta feita, compreendemos que a supervisão é um acto de vigiar, orientar, guiar, motivar certas actividades de modo que estas sejam realizadas de forma satisfatório. Tendo em conta os conceitos de supervisão, o supervisor surge como alguém que deve ajudar,

monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no professor tornando-se alguém competente. O supervisor deve oferecer assistência e orientação aos professores bem como fornecer materiais e sugestões de novas tecnologias para enriquecer a prática pedagógica.

O supervisor como mediador do crescimento do professor é aquele que diagnostica; constrói e utiliza uma linguagem precisa na facilitação do desenvolvimento cognitivo dos outros, concebe uma estratégia global que impedirá os indivíduos na direcção de estados desejados; mantém a fé no potencial para um movimento contínuo em direcção à estados mentais e comportamentos mais holónomos e possui uma crença na sua própria capacidade para servir como catalisador na potencialização do crescimento dos outros.

Pajak (1989) citado por Formosinho (2002, p. 149), sustenta que os papéis dos supervisores como peritos ou especialistas numa determinada matéria, profissionais ligados ao desenvolvimento curricular, são de treinadores, auxílios, agentes de mudança, conselheiros, facilitadores, fornecedores de materiais, coordenadores de processos de grupos, monitores, avaliadores e organizadores.

Nesta perspectiva, olhando para os papéis do supervisor, uma grande responsabilidade é encarregue a ele. Um ensino dinâmico, isto é, que procura 'aprender' das suas experiências do passado para realizar mudanças e melhoramento, necessita de profissionais ligados ao desenvolvimento curricular, e os supervisores fazem parte deste grupo.

Modalidades da supervisão: Supervisão interna

Segundo Nérici (1981, p. 57) a Supervisão escolar pode desenvolver-se em dois níveis que são: da escola ou interna e o do sistema ou externa.

Supervisão Pedagógica a nível do sistema (externa)

A nível do sistema a supervisão é constituída por um conjunto de supervisores, cada um geralmente especialista em determinada actividade pedagógica da escola ou em determinados aspectos da educação, como filosofia da educação, relações humanas, avaliação e diversos sectores de metodologia de ensino de um determinado grau (idem).

Para tal entendemos que a este nível, os técnicos distritais, provinciais e nacionais actuam cooperativamente com os supervisores a nível local, tendo em consideração as suas especialidades, no âmbito da supervisão a nível do sistema.

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA A NÍVEL DA ESCOLA (INTERNA)

A presente modalidade de supervisão é aquela que se desenvolve em uma unidade escolar onde um supervisor fixo em uma escola assiste todo o trabalho pedagógico da mesma. Assim o supervisor a nível da Escola presta a sua cooperação a todas actividades, áreas ou disciplinas de escola, de maneira constante visando a maior eficiência das mesmas.

É tarefa da própria escola através da sua direcção, trabalhar de uma forma cooperativa na assessoria de todas actividades relacionadas com todo o processo de ensino e aprendizagem com os professores, alunos, pais e encarregados de educação e outras pessoas envolvidas neste processo de ensino para que a acção pedagógica se desenvolva de uma forma positiva, facto que ajuda bastante no alcance de objectivos educacionais.

Objectivos da Supervisão Pedagógica

De acordo com Nérice (1981, p. 52), os objectivos da Supervisão Pedagógica são os seguintes:

a) Consciencializar os professores sobre os fins de educação e cientes dos procedimentos didácticos que conduzam a efectivação dos programas escolares que visam a melhoria do aproveitamento dos alunos.

b) Incentivar o trabalho cooperativo entre todos os componentes da escola, com participação, sempre que possível da família e da comunidade escolar em geral;

c) Promover actividades de aperfeiçoamento didáctico-pedagógico do professor, prevendo situações imediatas que possam constrangir a execução dos programas educacionais.

d) Apreciar o funcionamento da escola, esclarecer o processo de ensino e aprendizagem em cada área de ensino ou disciplina, ajustando os programas de ensino à realidade e necessidade do meio e do educando;

e) Profissionalizar o professor de forma a melhorar a qualidade de ensino à luz das novas metodologias.

Deste modo, é necessário estabelecer-se uma unidade de esforços na escola a fim de que, a educação se processe da melhor forma, onde há um aperfeiçoamento do processo total do ensino-aprendizagem através de uma acção positiva levada a cabo pela supervisão pedagógica interna. O fraco conhecimento e entendimento dos objectivos da supervisão, faz com que a supervisão seja confundida, por certas pessoas, com a inspecção.

Etapas da supervisão pedagógica

De acordo com Nérici (1981, p. 143) o trabalho de supervisão pedagógica pode desenvolver-se através de três etapas, que são planeamento, acompanhamento e controle.

1. Planeamento – representa o roteiro de todo o trabalho a realizar durante um período semestral, ou anual. Nessa fase, os objectivos e o transcurso das actividades figuram a lista das intenções;
2. Acompanhamento – é a segunda etapa do trabalho de supervisão no devido tempo do desenrolar de todo corpo docente. Tenta garantir também a unidade e continuidade nas actividades escolares;
3. Controlo – é a terceira fase do trabalho de supervisão pedagógica e actua sobre resultados de trabalhos realizados, a fim de prevenir rectificações e mesmo alterações que melhor ajustem as acções da escola, às necessidades dos educandos e da comunidade.

Funções básicas da supervisão pedagógica

Segundo MEC (2003, p. 14), a função primordial da supervisão é a monitorização da prática pedagógica tendo como processos centrais a reflexão e a experimentação.

Enquanto Andrade (1976, p. 19) sustenta que a supervisão tem a função de correção, quando a finalidade é suprir as deficiências da formação do pessoal docente, apelando para a reflexão e criatividade para aprendizagem – desde que as mudanças de comportamento, marcantes da situação de aprendizagem, podem e

devem ser acompanhadas e registadas, Nérice (1981, p. 51) sustenta que são quatro as funções da supervisão escolar que podem ser assim explicitadas: preventiva, construtiva, criativa e correctiva.

- Função preventiva – consiste em procurar encontrar possíveis falhas no funcionamento pedagógico da escola, a fim de preveni – las antes que venham a produzir resultados negativos;
- Função construtiva – auxilia o professor a superar suas dificuldades ou deficiência de maneira positiva, cooperativa e não punitiva nem avaliadora. Representa um trabalho cooperativo, levando o professor a ter confiança em si mesmo;
- Função correctiva – é aquela que busca os erros ou indagações na orientação do processo de ensino-aprendizagem, a fim de saná-los; mas devem também antes, ressaltar os aspectos positivos da acção do professor.

As correcções devem ser levadas a efeito, sempre com muito tacto, a fim de se obter a cooperação do professor e tentar evitar resistência ou ressentimentos, que perturbam o ensino.

A supervisão prevê e evita possíveis falhas que possam afectar negativamente o processo educativo, promove trabalho cooperativo com o professor de forma que este possa reunir confiança em si mesmo, sobre as actividades que exerce e também, a supervisão pedagógica orienta o professor a um desenvolvimento profissional através da pesquisa e criação de novos recursos de ensino.

O ciclo da supervisão

A apresentação do ciclo da supervisão remete-nos primeiramente à percepção de um ciclo e sua posterior interligação com a realidade da supervisão (nosso campo de estudo).

O ciclo é o movimento contínuo que interliga várias realidades. No ciclo constatamos que todos os elementos que fazem parte do processo são constantemente retomados formando deste modo um movimento contínuo. Podemos também perceber o ciclo como um movimento em que tendo chegado no ponto de chegada retomamos o ponto de partida e vice e versa.

O ciclo de supervisão pedagógica é uma actividade de ensino constituída por fases principais que Alves (2003, p. 65), são: o encontro de pré-observação, observação propriamente dita (observação da aula) e encontro pós – observação.

1. Encontro de pré-observação: estabelece-se uma relação de confiança mútua entre o supervisor e o supervisionado; o objectivo principal é de analisar a planificação da aula: objectivos, materiais, metodologia, informe entre a equipa e o director da escola no início da visita;
2. Observação da aula: comporta a fase de recolha de evidências das actividades dos alunos e do professor relacionadas com uma ou mais áreas de observação previamente acordadas; como por exemplo:
    a) O que os alunos fazem durante as aulas: actividades práticas, resolução de exercícios, interpretação de textos, cópia, leituras, ditados e mais.
    b) Como o fazem: em grupo, individualmente, aos pares, no quadro, nos cadernos, etc.

O que os professores fazem durante a aula, observa-se:

a. Estabelece boa interacção com os alunos;
b. Valoriza as experiências dos alunos;
c. Verifica através de exercícios se os alunos entendem o que estão a compreender;
d. Dá tópicos para os alunos exercitarem o que aprenderam.

Encontro pós-observação: dá-se a possibilidade de o professor supervisionado exprimir as opiniões em relação a aula que acaba de ministrar. Nesta fase, o objectivo é de analisar os dados recolhidos segundo os objectivos definidos no encontro pré-observação, verificar se os objectivos da aula foram atingidos, dar um *feedback* ao supervisionando, deixando algumas recomendações.

O ciclo de observação possibilita o confronto de diferentes ideias e perspectivas acerca do processo de ensino aprendizagem. Para realizar uma observação é necessário antes, um entendimento entre os dois actores principais, o supervisor e o supervisionando, depois é preciso analisar e reflectir sobre as impressões e os dados recolhidos no acto da observação.

No encontro de pré-observação, é a fase em que se cria uma atmosfera de confiança mútua, eleva-se a auto confiança e segurança do supervisionado.

Na observação, o próprio nome decifra tudo, é o decurso da aula, o supervisor vai recolher evidências das actividades dos alunos e do professor relacionadas com uma ou mais áreas de observação previamente acordadas.

E no encontro de pós -observação onde deve- se dar a possibilidade do professor supervisionado exprimir as suas opiniões em relação à aula que acaba de ministrar.

De acordo com Alarcão e Tavares (2003), as fases da supervisão pedagógica são quatro, por tanto antes da fase do encontro de pós-observação, estes autores colocam o momento de análise dos dados. É nesta fase em que o supervisor analisa o registo que fez aquando da observação para posteriormente manter um encontro com o professor supervisionado.

Elementos essenciais para uma supervisão pedagógica

O acto de supervisionar ou orientar a docência, o ensino e a aprendizagem inscreve-se fundamentalmente na mesma estrutura subjacente a qualquer processo de ensino e aprendizagem em que o desenvolvimento, a docência, o ensino e aprendizagem emergem como elementos inseparáveis (ALARCÃO; TAVARES, 2003, p. 48). Aqui, o processo de supervisão é considerado como uma das 'peças de uma corrente de ferro', em que suspendendo algum corpo, a esta coloca em risco de queda as outras peças e corpo suspenso. Com isto pretendemos dizer que, se um dos elementos que fazem parte do ensino, há maior probabilidade de ver todo o trabalho feito fracassando.

Alarcão e Tavares, (2003, p. 49) destacam quatro elementos essenciais para compreender todo e qualquer processo de ensino e aprendizagem e consequentemente da sua supervisão ou orientação:

> Os sujeitos e o seu estádio de desenvolvimento: referimo-nos de maneira particular àqueles que intervêm directamente no processo de supervisão da

prática pedagógica, ao supervisor, ao professor e indirectamente aos alunos. Aqui deve-se facilitar a compreensão do processo de supervisão da prática pedagógica no sentido de ajudar o professor a desenvolver-se e a ensinar ou ajudar a aprender para melhor intervir nas suas actividades.

Tarefas a realizar: a tarefa do supervisor é de ajudar (a desenvolver-se como professor). Este deve ajudar a:

- ✓ Identificar os problemas e dificuldades que vão surgindo;
- ✓ Analisar e interpretar os dados observados;
- ✓ Determinar os aspectos a observar e sobre os quais reflectir e estabelecer as estratégias adequadas;
- ✓ Observar;
- ✓ Criar espírito profissional, baseado nas dimensões do conhecimento profissional.

- Atmosfera afectivo-relacional envolvente: para que o processo da supervisão se desenvolva nas melhores condições é necessário criar um clima favorável, uma atmosfera afectivo-relacional e cultural positiva de ajuda recíproca, aberta, espontânea, autêntica, condicional, empática, colaborativa e solidária entre o supervisor e o professor.
- Os conhecimentos a adquirir ou a mobilizar: o conhecimento é o novo saber que a investigação científica e tecnológica tem vindo a proporcionar, é uma realidade transversal e incontornável e exige novas modalidades e dinâmicas do Ensino e Aprendizagem. A dimensão do conhecimento é

> fundamental no professor e por maioria de razão no supervisor entendido como 'professor de valor acrescentado'.

Na nossa óptica, o supervisor assim como o professor precisam compreender o acto de supervisionar como uma das maiores influências para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. É a partir desse conhecimento que o supervisor poderá desempenhar de forma consciente a sua função como um 'guia' para o desenvolvimento ou prática eficaz, e por sua vez, o professor saberá que tem o seu supervisor como uma fonte de inspiração para a realização de um trabalho produtivo.

Tarefas do supervisor

O supervisor segundo Glickman (1985) citado por Alarcão e Tavares (1985, p. 74) deve ter como tarefas os seguintes pontos:

- Prestar atenção: o supervisor atende ao que o professor lhe diz e exprime a sua atenção através de manifestações verbais;
- Clarificar: o supervisor interroga e faz afirmações que ajudam a clarificar e compreender o pensamento do professor;
- Encorajar: o supervisor manifesta interesse em que o professor continue a falar ou a pensar em voz alta;
- Servir de espelho: o professor parafraseia ou resume o que o professor disse a fim de verificar se entendeu bem;

- Dar opinião: o supervisor dá a sua opinião e apresenta as suas ideias sobre o assunto que está a ser discutido;
- Ajudar a encontrar soluções para os problemas: depois de o assunto ter sido discutido o supervisor toma iniciativa e pede sugestões para possíveis soluções;
- Negociar: o supervisor desloca o foco da discussão do estudo das soluções possíveis para as soluções prováveis e ajuda a ponderar os prós e os contra das soluções apresentadas;
- Orientar: o supervisor diz ao professor o que este deve fazer;
- Estabelecer critérios: o supervisor concretiza os planos de acção, põe limites temporais para a sua execução;
- Condicionar: o supervisor explicita as consequências do cumprimento ou não cumprimento das orientações.

Após a discussão feita pelos autores temos a dizer que, o supervisor precisa ter todos esses pontos para uma boa actuação. Como espelho, o supervisor deverá se fazer presente na sala de aula, de modo a dar opinião, clarificar sempre que necessário, pois, só assim a prática pedagógica poderá ter êxito, e consequentemente teremos alunos com competências suficientes e uma boa qualidade de ensino e aprendizagem. O supervisor deve sempre orientar o professor explicando, assim, o que deve e o que não deve fazer. Quando o mesmo enfrenta dificuldades, o supervisor deve estar presente para o guiar passo a passo até o alcance dos objectivos pessoais e da prática pedagógica.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo visa descrever a forma como foi efectuada a pesquisa, os caminhos seguidos para a materialização do trabalho. Por via disso, encontramos nele, o método utilizado para abordagem do problema, o tipo de pesquisa segundo as diversas classificações, as técnicas utilizadas para a recolha de dados e, por fim, o universo e amostra da pesquisa.

Método de abordagem do problema

Tendo em conta que o desenvolvimento do problema visava analisar a influência da Supervisão Pedagógica interna na melhoria do Processo de ensino e aprendizagem, optamos pelo método indutivo, que consiste num processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 86).

Quanto aos objectivos

Quanto aos objectivos foi descritiva. As pesquisas deste tipo têm como objectivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenómeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis (GIL, 2008, p. 28).

A nossa pesquisa foi do tipo descritivo, pois, fizemos uma descrição das formas de actuação da supervisão pedagógica interna e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem. Ou seja,

estabelecemos a relação entre duas variáveis (a primeira que é a supervisão pedagógica interna e a segunda que é o melhoramento do processo de ensino e aprendizagem).

Quanto à abordagem

Quanto à abordagem, a pesquisa foi qualitativa. A pesquisa qualitativa é aquela cujas informações não são quantificados; os dados obtidos são analisados indutivamente; a interpretação de fenómenos e atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa (SILVA ; MENEZES, 2001, p. 20).

Esta pesquisa realizou-se de uma forma qualitativa porque foi analisar e interpretar os dados de forma qualitativa, descrevendo os diversos posicionamentos dos inquiridos a respeito do tema.

Quanto aos procedimentos

Quanto aos procedimentos, a pesquisa foi do campo. Esta pesquisa procura muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis (SILVA; MENEZES, 2001, p. 19).

A pesquisa foi do campo, pois, o pesquisador entrou em contacto físico com a realidade onde o problema se verifica, de modo a colher dados que dão sustento ao trabalho.

Para dar sustento aos dados que foram colhidos no campo, nos apoiamos numa pesquisa do tipo bibliográfico. A pesquisa bibliográfica é aquela elaborada a partir de material já publicado

(livros, artigos, teses, etc.), revisando de forma intensa a literatura existente sobre determinado assunto em questão (GIL, 2008, p. 88).

Neste caso, a pesquisa buscou um fundamento através da pesquisa bibliográfica, ou seja, com base na leitura de diversas obras, artigos e outros documentos que tratam de conteúdos relacionados com o nosso problema.

TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

As técnicas são consideradas como um conjunto de preceitos ou processo de que se serve uma ciência, é também a habilidade para usar esses preceitos ou normas, na obtenção de seus propósitos, correspondem, portanto, a parte prática de colecta de dados (MARCONI; LAKATOS, 1995, p. 107). Para a obtenção de informações sobre o estudo, foram usadas como técnicas para colecta de dados, a entrevista e o questionário.

Entrevista

Para Marconi e Lakatos (1995, p. 128), entrevista "é uma conversa oral entre duas pessoas, das quais uma delas é entrevistador e outra é entrevistado". Para o caso da pesquisa, usou-se uma entrevista do tipo semiestruturado, que desenvolve-se a partir de uma relação flexível de perguntas, cuja ordem e colocação variam de acordo com o contexto do decurso (GIL, 2008, p. 113).

Assim, fez-se um contacto directo com a gestora da escola (DAP) de modo a colher informações sobre a relação entre a supervisão interna e o melhoramento do processo de ensino e aprendizagem.

Questionário

Segundo Marconi e Lakatos (1995, p. 44), o questionário é uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões previamente apresentadas por escrito às pessoas visadas de modo a responde-las de forma independente. No caso da pesquisa, aplicou-se um questionário com perguntas semi-fechadas, ou seja, aquelas que abrem espaço para que o inquirido exprima suas posições de forma livre, sem limitá-lo a algumas opções.

Esta técnica foi usada para a recolha de dados aos professores para perceber deles se experimentam alguma mudança na práxis pedagógica após uma supervisão e se isso lhes ajuda a melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

População e amostra

Para Fonseca (2002, p. 52) a população "é o agregado teórico e hipotético de todos os elementos, ou seja, é o conjunto total de indivíduos a quem recai o fenómeno em estudo".

A população em estudo é constituída por 23 elementos, dos quais 20 professores e 3 membros de Direcção de escolas.

A amostra, na perspectiva de Fonseca (2002, p. 52), é "a menor representação de um todo maior considerado para a pesquisa". Tendo em conta a vastidão da população seria difícil de trabalhar com ela, urge a necessidade de seleccionar uma amostra representativa.

De salientar que a amostragem será do tipo aleatória estratificada que, caracteriza-se pela selecção de uma amostra de

cada subgrupo da população considerada, e o fundamento para delimitar os subgrupos ou estratos pode ser encontrada em propriedades como sexo, idade ou classe social (GIL, 2008, p. 98). Sendo que, para a nossa pesquisa, teve como estrato para a selecção da amostra, a posição que o indivíduo ocupa na instituição (ser professor ou membro da direcção). Em outras palavras, os subgrupos da população considerada foram seleccionados estratificadamente com base nas suas características grupais, construindo 2 estratos: Professores e membros da Direcção. Assim, a nossa amostra será de 7 elementos, dos quais, 5 professores e 2 membros da direcção, tal como ilustra a tabela a seguir.

Tabela 1 - Relação percentual dos elementos da amostra de pesquisa

Nr.Ordem	**Descrição**	**Quantidades**
		Amostra
1	Membros da Direcção	3
2	Professores	20
	Total	23

Fonte: Elaboração própria (2023).

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Concepções sobre a supervisão pedagógica interna nas escolas Primárias

Dos dados recolhidos aos professores e dos membros de Direcção, em relação ao que entendem sobre o trabalho da supervisão

pedagógica realizada pelos Director e/ou Directores Adjuntos Pedagógica da escola, foi possível colher que, dos 20 professores inquiridos, 15 concebem a supervisão como um processo de controlo de irregularidades das actividades do professor pela Direcção da Escola. Os dados que ilustram esta concepção são os seguintes:

> A supervisão pedagógica interna consiste na avaliação do desempenho do professor pela Direcção da escola ou por um outro professor de modo a encontrar as suas dificuldades dentro das suas actividades.
>
> A Direcção da escola faz a supervisão interna com o objectivo de encontrar professores que não leccionam, que não cumprem os programas, que não conseguem aplicar as metodologias recomendadas, etc.
>
> […] É com base na supervisão interna que o Director se informa sobre o que os professores fazem e deixam de fazer dentro dos padrões ou regras estabelecidas pelo regulamento da escola.

Sobre a mesma questão, 3 professor respondeu que a supervisão pedagógica interna é um processo através do qual os membros internos da escola (Directores e professores) promovem uma actividade de auto-ajuda, através de identificação dos problemas enfrentados, potencialidades existentes e desenho de estratégias de melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Este inquirido respondeu da seguinte forma:

> A supervisão pedagógica interna deve ser feita com o objectivo de encontrar novos caminhos para a melhoria da prática lectiva. O Director ou outro professor, identifica os pontos fracos e fortes de um

> professor para lhe ajudar em novas estratégias que melhorem a sua prática.

Por fim, diante desta análise, o remanescente de 2 professor não respondeu a este ponto, o que pode significar o desconhecimento do significado da supervisão pedagógica interna. O gráfico a seguir sintetiza as respostas dos professores face à sua concepção em relação a supervisão pedagógica interna.

Neste caso, o processo de supervisão pedagógica nas Escolas Primárias é visto como uma acção de ver ou examinar cuidadosamente os erros que os professores cometem no exercício das suas funções. Esta forma de conceber o processo de supervisão pode viciar os resultados do próprio processo pois, os professores podem passar a ocultar as suas dificuldades no exercício destas funções.

Em suma, o supervisor não é tido como um acompanhante activo no desenrolar das actividades tal como sustenta Pajak (1989) citado por Formosinho (2002, p. 149), ao escrever que:

> […] Os papéis dos supervisores como peritos ou especialistas numa determinada matéria, profissionais ligados ao desenvolvimento curricular, são de treinadores, auxílios, agentes de mudança, conselheiros, facilitadores, fornecedores de materiais, coordenadores de processos de grupos, monitores, avaliadores e organizadores.

Assim sendo, surge a necessidade de suscitar a todos os intervenientes da supervisão escolar uma concepção nova sobre esta actividade. Nesse conceito, o supervisor dever ser visto como um elemento com novas experiências, no sentido em que quando se

enfrenta alguma dificuldade durante as actividades escolares, ele esteja lá como um agente para ajudar a enfrentar diversas dessas situações, e como guia para o alcance dos objectivos escolares, trazendo possíveis soluções aos problemas que surgem no processo.

Propósito da supervisão Pedagógica interna nas Escolas Primárias

Em relação a este aspecto, questionamos a Direcção Pedagógica sobre os propósitos leva a cabo uma supervisão pedagogia interna. Diante disto, a DAP respondeu que o principal propósito sob o qual se realiza, frequentemente, a supervisão na escola é a necessidade de apoiar os professores na superação das dificuldades que encontram dentro do processo de ensino. Em suas palavras respondeu:

> É necessário fazer frequentes supervisões aos professores de modo a apoiá-lo em recursos (materiais e/ou pedagógicos) necessários para a superação dos problemas que enfrentam no seu dia a dia. O Director, na qualidade de supervisor, deve se dirigir a sala para encontrar os pontos que constituem problema e, junto com o professor, encontrarem soluções para que o problema seja superado. Portanto, a supervisão tem como fim último a ajuda ao professor.

Ainda sobre o mesmo assunto, os professores inquiridos mostraram tendências de associar os propósitos da supervisão com a concepção que os mesmos têm em relação a esta actividade. Por via disto, professores responderam que a supervisão pedagógica tem o

propósito de sancionar o professor que cometer irregularidades. Uma das respostas destes inquiridos foi:

> A supervisão pedagógica interna é feita para encontrar os erros do professor para posteriormente ser colocado um monte de questões, berros e humilhações por parte da Direcção da Escola. De todas as vezes que um professor é supervisionado no final é julgado pelos seus erros e nunca elogiado pelos seus sucessos.

Por outro lado, 14 respondeu que a supervisão pedagógica tem o propósito final de trazer novas estratégias que superam as dificuldades que o supervisando apresenta. O remanescente de professor não se pronunciou sobre esta questão o que pode significar o desconhecimento dos propósitos da supervisão pedagógica interna.

Através dos dados acima arrolados, podemos perceber que enquanto a Directora Adjunta Pedagógica realiza a supervisão com o propósito de ajudar os professores a melhorar as suas dificuldades, os professores vêm esta actividade como um sistema que vem para "sancionar os mesmos".

Enquanto Glickman (1985) citado por Alarcão e Tavares (1985, p. 74) refere que o supervisor tem a função ou propósito de prestar atenção, atendendo ao que o professor lhe diz e exprime a sua meditação através de manifestações verbais; clarificar o pensamento do professor; encorajar para que o professor continue a falar ou a pensar em voz alta; servir de espelho; ajudar a encontrar soluções para os problemas; orientar ao professor sobre o que deve fazer, os professores das Escola Primárias devem olham para o supervisor como aquele que tem o propósito de identificar irregularidades e sancionar aos respectivos professores.

A partir disto, surge a necessidade de quem de direito, promover encontros com o objectivo de esclarecer aos supervisionados, todos os propósitos de uma supervisão pedagógica, tal como sustentam Alarcão e Tavares, (2003, p. 49) quanto destacam os elementos essenciais para compreender todo o processo de supervisão. Estes autores fazem menção aos sujeitos e o seu estágio de desenvolvimento: referindo-se à maneira particular àqueles que intervêm directamente no processo de supervisão da prática pedagógica, ao supervisor, ao professor e indirectamente aos alunos. Aqui deve-se facilitar a compreensão do processo de supervisão da prática pedagógica no sentido de ajudar o professor a desenvolver-se e a ensinar ou ajudar a aprender para melhor intervir nas suas actividades.

De facto, é necessário informar e clarificar a todos os elementos que intervêm directamente no processo de supervisão de modo a não perder-se o foco da tarefa e, por via disso, correr-se o risco de produzir resultados viciados.

Propósito da supervisão Pedagógica interna vs Comportamento dos Professores

No que concerne a esta análise, questionamos aos professores se existia uma relação entre as supervisões que recebem com a melhoria dos resultados do processo de ensino e aprendizagem. Diante disto, dos 16 professores inquiridos, 4 responderam que não existe alguma relação entre estes dois processos. Em suas palavras, um destes inquiridos respondeu:

> Nenhum professor sai a ganhar quando depois de uma supervisão recebe críticas negativas, berros e até

> sanções. O que acontece é que os professores tentam esconder as suas dificuldades para não sofrer essas sanções depois de uma supervisão.

A par desta resposta, a direcção Pedagógica deu-nos a entender que os propósitos da supervisão pedagógica são desviados pois, os professores ocultam as suas dificuldades. Em suas palavras, ela respondeu: "[…] nenhum professor gosta de manifestar um fracasso. Todos procuram tornar-se melhores quando são supervisionados".

Como podemos ver, existe aqui um obstáculo que impede a influência directa que a supervisão pedagógica interna deveria imprimir no processo de ensino e aprendizagem. Tal obstáculo é causado em parte pela concepção que os professores têm em relação a esta actividade e, pela falta de esclarecimentos (por parte da Direcção da escola) dos propósitos que a supervisão pedagógica tem no processo de ensino e aprendizagem.

A falta de esclarecimento sobre os propósitos da supervisão pedagógica interna foi confirmada pela Direcção das escolas quando questionada que se efectuava um pré-aviso ou não da actividade de supervisão aos professores. Diante desta questão, respoderam:

> Quando se avisa ao professor que irá receber uma supervisão, ele se prepara e organiza a melhor aula que não representa a realidade do dia-a-dia. Por via disso, para encontrarmos o professor no seu estado natural, devemos fingir que estamos simplesmente passando das salas para alguns acertos e não necessariamente uma supervisão.

Como podemos perceber através deste excerto, há um entendimento geral segundo o qual supervisionar é uma actividade que deve ser temida. Esse medo que se fomenta aos professores leva-

os a não manifestar a sua realidade diante do mesmo processo e, por via disso, o propósito da supervisão (ajudar) não é eficientemente alcançado. Ou seja, os professores não olham para supervisão tal como Andrade (1976, p. 19) entende ao sustentar que a supervisão tem a função de correção, quando a finalidade é suprir as deficiências da formação do pessoal docente, apelando para a reflexão e criatividade para aprendizagem – desde que as mudanças de comportamento, marcantes da situação de aprendizagem, podem e devem ser acompanhadas e registadas.

Enquanto a supervisão continuar a ser temida e a não alcançar os seus objectivos (identificar pontos fracos e fortes da praxis pedagógica e, por via disso, desenhar novas estratégias de melhoria), a sua influência no processo de ensino e aprendizagem não irá se manifestar de forma efectiva. Vieira (1993, p. 28) defende que a "supervisão, no contexto de formação é uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobre tudo através de procedimentos de reflexão e experimentação". Neste caso, os gestores de escolas devem traçar estratégias para levar os professores a compreender que o supervisor surge como alguém que vem ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no professor tornando-se alguém competente. O supervisor oferece assistência e orientação aos professores e fornece materiais e sugestões de novas estratégias para enriquecer a prática pedagógica e não aparece para sancionar os professores que apresentam dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.

INFLUÊNCIA DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA INTERNA NA MELHORIA DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Em relação a este ponto, questionamos aos professores se existia alguma relação entre a melhoria da sua prática no processo

de ensino e aprendizagem com as supervisões que têm recebido da Direcção da escola ou de outros professores. Diante disto, 17 responderam que quando a supervisão é feita entre os professores, esta imprime mudanças nas suas práticas pois, após a actividade, há um momento de troca de opiniões entre o professor supervisionado com o professor supervisor. Em suas palavras, um destes respondeu:

> Quando um colega professor assiste as minhas aulas, tem o propósito de me ajudar a melhorar a prática lectiva pois, depois da assistência, sentamos e trocamos experiências sobre as razões da minha prática e das sugestões que ele tem. Isto não acontece quando a direcção assiste pois, muita das vezes esta limita-se a ditar as normas sem procurar entender as razões pelas quais pauta se por uma determinada metodologia por exemplo.

Ainda sobre o mesmo assunto, 2 respondeu que toda a supervisão pedagógica interna modifica a forma de agir diante do processo de ensino e aprendizagem. A par disto, este professor acrescentou que, dependendo da forma como o professor supervisionado encara a supervisão, ele irá mudar para o positivo ou negativo. Em suas palavras, respondeu:

> Quando somos supervisionados por quem for, o objectivo é melhorar a nossa prática. Todavia, a pessoa supervisionada deve entender isto pois, quando entende o contrário, ele pode olhar para a supervisão como uma ameaça, como um mecanismo de perseguição e, por isso, não irá aprender com a mesma.

Por fim, o remanescente de 1 não se pronunciou em relação a esta questão, o que pode significar o desconhecimento da influência que a supervisão pedagógica interna tem no processo de ensino e aprendizagem.

Como podemos perceber, maior parte dos professores afirma que existe uma relação positiva entre a supervisão pedagógica interna e a melhoria das práticas do processo de ensino e aprendizagem. Para tal, deve-se encarar a supervisão como um mecanismo de ajuda/apoio ao supervisionado e não como um processo de detectar algumas lacunas para, posteriormente, sancionar. Tal como escreve Andrade (1976, p. 19).

> Supervisão tem a função de correção, quando a finalidade é suprir as deficiências da formação do pessoal docente, apelando para a reflexão e criatividade para aprendizagem – desde que as mudanças de comportamento, marcantes da situação de aprendizagem, podem e devem ser acompanhadas e registadas.

De facto, as sugestões, os comentários e reflexões colocadas pelo supervisor após uma supervisão não devem ser vistas como uma sanção (uma ameaça, um insulto, uma humilhação ou desqualificação), mas sim, como elementos para uma reflexão de modo que haja uma mudança de comportamento na forma de ser e agir docente.

De uma ou de outra maneira, os dados nos fazem compreender que a supervisão pedagógica influencia no desempenho profissional dos professores o que constitui um caminho para o alcance de resultados positivos no Processo de Ensino e Aprendizagem. Outrossim, enquanto a supervisão monitorar, acompanhar e ajudar ao professor a superar as

dificuldades que este enfrenta no processo de ensino e aprendizagem, estaria directamente a influenciar para o alcance de resultados positivos neste processo, convertendo-se em um aproveitamento pedagógico positivo para alunos.

CONCLUSÃO

A partir deste estudo sobre a influência da supervisão pedagógica interna nas Escolas Primárias e o papel que uma supervisão desta deve desempenhar para torná-la efectivamente um instrumento de intenções e acções de qualidade no ensino e na aprendizagem, constata-se que da amostra, o processo de supervisão pedagógica é concebido pelos funcionários da instituição de forma errada. Embora os membros de direcção das escolas compreendam que esta actividade visa superar as dificuldades do professor e não sancioná-lo, a forma como a orientam distorce esta ideia.

Verifica-se que os membros da direcção quando orientam uma supervisão pedagógica têm a ideia de encontrar dificuldades em todos os professores, razão pela qual não obedecem o itinerário do ciclo de uma supervisão, sobre tudo no aspecto pré – observação. A actuação dos membros da direcção das Escolas no âmbito da supervisão está mais associada à inspecção (actividade de controlo das irregularidades) e não da supervisão propriamente dita.

Por outro lado, a imagem que os membros da direcção da escola levam à sala de aula para orientar o processo de supervisão é temida pelos professores. Por via disso, os professores consideram produtiva a supervisão orientada por um outro professor (assistência mútua) em relação àquela orientada pelo membro da direcção da escola.

Deste, modo fica explícito que os problemas de concepção sobre a supervisão, isto é associar esta à inspecção, estão muito ligados à imagem que os membros de direcção da escola levam à sala de aula na realização da observação no âmbito da supervisão pedagógica interna.

Diante desta actuação dos supervisores, os professores confundem a supervisão pedagógica interna com o processo de inspecção. A par disto, concebem a supervisão como sendo uma actividade que simplesmente visa encontrar dificuldades do professor e que o propósito final é a punição dos mesmos. Em torno desta situação, o processo de supervisão pedagógica interna não detecta dificuldades que os professores enfrentam no processo de ensino e aprendizagem pois, estes tendem a ocultar por medo de serem submetidos às sanções.

De facto, quando os professores não constroem uma concepção positiva em relação a supervisão, olhando-a como um processo que visa colocar o professor em uma situação de punição, eles tendem a apresentar, diante do supervisor, uma imagem que não diz respeito à sua prática quotidiana. Por via disso, o supervisor não encontrará, com facilidade, as dificuldades que os mesmos professores apresentam no acto da sua lecionação.

Em outra análise, ficou claro que os professores não olham para a supervisão como um processo através do qual se podem traçar novas estratégias para melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Em última análise, nas Escolas Primárias, a supervisão pedagógica interna tem pouca influência no processo de ensino e aprendizagem devido às concepções construídas pelos professores diante da mesma e do medo fomentado pela direcção das escolas em relação a este processo pois, a mesma não oferece esclarecimentos sobre os propósitos reais sob os quais realizam esta actividade.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da Prática Pedagógica**: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem. Coimbra: Editora Almedina, 1987.

ANDRADE, N. V. **Supervisão em educação**: um esforço para melhoria dos serviços educativos. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1976.

FORMOSINHO. O. F. A **Supervisão na Formação dos Professores II**: Da Organização à Pessoa. Porto: Editora Porto, 2002.

GASPAR, M. I. e*t al.* (coords.). **Supervisão em contextos de educação e formação**: conceções, práticas e possibilidades. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI. M. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 1985.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

MARCONI, M A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MEC - Ministério de Educação e Cultura. **Manual prático do Inspector**. Maputo: INDE, 2003.

MORGADO, J. C. "Introdução". *In*: MORGADO, J. C.; PACHECO, J. A.; SOUSA, J. R. (orgs.). **Avaliação Institucional e inspeção**: perspetivos teórico-conceptuais. Porto: Editora Porto, 2020.

NÉRICI, I. G. **Introdução à supervisão escolar**. São Paulo: Editoras Atlas, 1981.

PACHECO, J. A. "Políticas de avaliação e qualidade da educação. Uma análise crítica no Contexto da Avaliação Externa de Escolas, em Portugal". **Avaliação**, vol. 19, n. 2, 2014.

PASSMORE, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: Uma Perspectiva de Aprendizagem significativa. Lisboa: Editora Plátano, 2001.

VIEIRA, F. **Supervisão**: Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores. Rio Tinto: Edições ASA, 1993.

CAPÍTULO 9

Pesquisa Sociológica no Ensino Médio: Produção Científica, Formação Profissional e Assessoria Técnica na Educação Básica

PESQUISA SOCIOLÓGICA NO ENSINO MÉDIO: PRODUÇÃO CIENTÍFICA, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E ASSESSORIA TÉCNICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Thiago Antônio de Oliveira Sá

Vitória Alves de Freitas Silva

Este capítulo é resultado de uma ação de extensão que foi uma prestação de serviço da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) à Escola Estadual Dr. Emílio Silveira, na mesma cidade, no Sul de Minas Gerais. Consistiu num *survey*, isto é, numa pesquisa quantitativa (mas com algumas questões abertas) junto aos estudantes do ensino médio desta escola. Os pesquisadores da ação extensionista foram bolsistas e voluntários do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) em ciências sociais licenciatura, programa que tem como objetivo propiciar o primeiro contato com o ambiente escolar e a sala de aula, bem como prestar serviço através de projetos e colaborações com a escola assistida. Desta forma, o projeto de extensão visou prestar um serviço de pesquisa científica a partir da metodologia de pesquisa de survey da ciências sociais, entregando resultados à escola.

Esta ação extensionista é uma pesquisa aplicada, isto é, uma fonte para que a gestão escolar da escola campo não se valha de pressuposições, mas de contraste de hipóteses plausíveis (LAVILLE; DIONE, 1999). Sua motivação é auxiliar na resolução de questões práticas no meio escolar, por meio da descrição de fatos, da previsão de situações e das inferências sobre a população de interesse. Sua função foi subsidiar tomadas de decisão da direção escolar, relativas ao enfrentamento de questões como reabertura da escola, retomada dos estudos presenciais, impactos da pandemia,

evasão, desmotivação, atraso, apatia, desnorteamento, perda de sentido dos estudos, estresse e mercado de trabalho. Para os estudantes extensionistas envolvidos, foi uma oportunidade para a aplicação prática de conhecimento.

O censo na escola campo Dr. Emílio Silveira mapeou consecutivamente quatro categorias: I) perfil socioeconômico II) vivência escolar na pandemia, III) aspirações e expectativas pós-ensino médio IV) Ensino Superior. Tendo por fim, um cruzamento de dados para compreender o objetivo específico da pesquisa: se a hipótese de que conforme passam-se os anos do ensino médio, muda-se as expectativas e aspirações quanto ao Ensino Superior.

Cabe destacar que esta ação surgiu da própria direção da escola parceira. Segundo ela, em um momento marcado por uma pandemia, o papel da escola e a tomada de decisões apresentou-se como delicado e problemático para a educação no Brasil e no mundo. Por esse viés, a reconstrução da vida escolar não poderia se dar às cegas, de maneira burocrática, insensível, universalista e à revelia das condições dos estudantes e dos impedimentos que a pandemia impôs a seus estudos. É um contexto inteiramente novo e, deste modo, uma gestão comprometida com uma retomada responsável dos estudos precisa conhecer a fundo seu público. E isso só é possível por meio de investigação sociológica. Assim, a direção da Escola Estadual Doutor Emílio Silveira demandou pesquisa, produção de dados consistentes que resultem em análises sobre seu público, de modo a subsidiar tomadas de decisão ponderadas, eficientes, pedagógicas e inclusivas.

Como ação de extensão, esta pesquisa teve objetivos científicos, didáticos e sociais. Os objetivos científicos foram conhecer-se o perfil socioeconômico de seu alunado, mapear-se vivências, impactos e implicações da pandemia na vida estudantil dos discentes, identificar-se as aspirações destes estudantes após a

conclusão do ensino médio e levantar-se suas percepções a respeito do ensino superior, em geral, e da UNIFAL-MG, em particular.

Os objetivos didáticos foram proporcionar aos extensionistas a prática e a vivência da pesquisa social, em seus aspectos técnicos e operacionais. Especificamente, elaborar o questionário, testá-lo, aplicá-lo, construir a planilha de microdados, praticar o manuseio do *software* Excel, dominar estatística descritiva e emitir um relatório.

Com a pesquisa teve-se dois objetivos sociais. Primeiramente, suprir a escola parceira com informações estratégicas, de modo a subsidiar sua gestão na tomada de decisões comprometidas com o sucesso escolar dos estudantes num contexto pandêmico. Em segundo lugar, munir a própria equipe extensionista com uma base de dados a partir da qual ela pudesse, por meio de outro projeto de extensão, posterior, denominado "os passos do ensino médio até o ensino superior". Este segundo projeto consistiu em oficinas temáticas para se indicar a UNIFAL-MG aos estudantes do ensino médio como alternativa de futuro, para tirar dúvidas e esclarecer equívocos sobre o ensino superior, para difundir a cultura do vestibular; para estimular a continuidade dos estudos e para auxiliar na escolha de algum curso superior na UNIFAL-MG. Os dados do *survey* seriam fundamentais para este segundo projeto, pois ele demanda conhecimento sobre a realidade socioeconômica, pandêmica, escolar e profissional do alunado, bem como suas crenças e expectativas pós-ensino médio.

A pesquisa quantitativa realizada na escola consistiu na elaboração e testagem do questionário, na coleta dos dados, na construção da planilha de microdados, na análise estatística e na elaboração do relatório final. Os dados foram coletados entre 30/06/2021 e 03/08/2021, por amostragem aleatória simples. A aplicação dos questionários foi online, dada a necessidade de distanciamento social em função da pandemia de Covid-19. O universo da pesquisa foi os alunos da escola, que oferece ensino

médio diurno, integral e noturno (N = 672/n = 373). A margem de erro foi de três pontos percentuais, para mais ou para menos.

Uma pesquisa como esta demanda formação metodológica, pois envolve determinação de variáveis a se investigar, elaboração e testagem de questionário, amostragem, coleta, codificação de dados, análises estatísticas e construção de relatório final (AGRESTI; FINLAY, 2012; BABBIE, 2001). Assim, primeiramente, a pesquisa transcorreu concomitantemente à disciplina "Pesquisa Sociológica na Educação Básica", a qual os extensionistas frequentaram como condição de participação no projeto de extensão.

Concluída a preparação técnica na disciplina, a equipe extensionista construiu o questionário. Praticaram redação de questões para evitar vieses e más interpretações, aprenderam sobre alternativas de resposta, etc. Além disso, garantiu-se que o questionário apresentasse o termo de consentimento livre e esclarecido. A divulgação da pesquisa aconteceu em parceria com a escola, que promoveu a circulação da pesquisa, envolveu os professores na coleta e estimulou os estudantes a participarem.

Na coleta, adotou-se a amostragem aleatória simples, isto é, todos têm igual probabilidade/chance de serem selecionadas/os para a amostra. Deste modo, a parcela entrevistada, por meio de sorteio na lista, representa a população da qual foi extraída (no caso, o corpo discente da escola). A parte representa o todo. A coleta de dados durou dois meses: de junho a agosto de 2021. Dada a necessidade de distanciamento social e o consequente fechamento da escola, o questionário foi vinculado à plataforma Google Formulários.

Para o processamento dos dados utilizou-se o Google Planilhas, programa semelhante ao Excel, para construção da planilha com os microdados discentes. Como a execução da pesquisa, além de projeto de extensão, era também atividade prática da disciplina "Pesquisa Sociológica na Educação Básica", cada

membro tinha sua cópia individual da planilha, para que pudesse fazer sua própria análise e emitir seu próprio relatório.

Com os dados coletados, passou-se a seu exame. Calcularam-se as estatísticas descritivas das as variáveis socioeconômicas e analisou-se o discurso nas respostas às questões abertas. Todas as dimensões do *survey* foram trabalhadas: perfil socioeconômico, vivências da pandemia, expectativas pós-ensino médio e percepções do ensino superior. O último método empreendido foi o cruzamento de dados por meio de tabelas de contingência, de modo a se comparar expectativas e atitudes entre os alunos do 1º, 2º e 3º anos quanto ao período que sucederá o término do ensino médio e a possível entrada no ensino superior ou no mercado de trabalho.

Todo o mês de agosto de 2021 foi dedicado à elaboração do relatório final da pesquisa, no qual foi apresentada uma compilação de análises da equipe extensionista. Quantitativa e qualitativamente, a escola pôde então conhecer mais sobre seu público: quem são suas e seus estudantes, como atravessaram o período tão conturbado de isolamento social, o que pretendem para si após a conclusão do ensino médio e quais expectativas nutrem (se é que nutrem) sobre a universidade. O percurso metodológico da ação de extensão encerrou-se com a socialização dos resultados entre as e os participantes da equipe e desta com a direção da escola.

A seguir apresentamos os resultados científicos descrevendo e apresentando os dados quantitativos da pesquisa, descrevendo o perfil do alunado e suas expectativas e aspirações quanto ao ingresso no Ensino Superior. Seguidamente, apresenta-se as implicações didáticas para a formação dos estudantes extensionistas que aprenderam desde o método até a prática da pesquisa de *survey*. Por fim, nos referimos aos resultados sociais desta pesquisa, no sentido de entender de que maneira uma pesquisa como essa impacta e pode servir de subsídio para tomada de ações para uma escola que conhece o perfil, a realidade e as aspirações de seu alunado.

RESULTADOS CIENTÍFICOS

A pesquisa produziu uma base de dados robusta, tanto quantitativas como qualitativas, da qual se extraiu inúmeras informações sobre o corpo discente da escola. Predominantemente, os respondentes da pesquisa já estão no último ano do Ensino Médio, isto é, o 3º colegial (37%). Por conseguinte, tem-se os que estão no 1º ano do Ensino Médio (34,27%), tendo menor percentual no 2º colegial, 28,6%. Sob outro viés, temos os alunos do EJA (14,9%) e os do Ensino Médio Noturno como minoria da população estudada (compondo 7,63% do total). Faz-se perceptível também uma grande incidência de estudantes ingressando na modalidade "Ensino Médio Integral" (46,18%), com pouca diferença em relação àqueles que cursam-no no período diurno (31,25%). Assim, observa-se um corpo discente consideravelmente heterogêneo em termos de modalidade de ensino.

No que tange aos resultados quantitativos, pudemos mapear estatisticamente o perfil socioeconômico dos alunos. Coletamos que a maioria dos alunos tinha entre 15 e 19 anos, sendo essa pequena variação para além da idade regular devida aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (Eja) e ao alunado noturno, trabalhador. A escola é predominantemente feminina (62,9%) e branca (58,1%), mas com um contingente expressivo de pardos (30,6%) e pretos (8,33%).

Destaca-se a predominância de responsáveis que concluíram o Ensino Médio (41,96%). No entanto, 17,47% completaram apenas o Ensino Fundamental II, tendo 11,19% de responsáveis que chegaram a concluir o Ensino Superior. A partir destes dados, podemos entender que as aspirações e como vem a possibilidade de ingresso na universidade pode aparecer como uma realidade a qual os pais em sua maioria percentual, não vivenciam/vivenciaram. É preciso pontuar que quando pensamos no impacto do grau de

formação dos pais estamos destacando que existe uma ação de privilégio cultural no sucesso da vida escolar e concomitantemente ao ingresso na universidade. O simples fato de aspirar ou não ingressar em um curso superior é prova que existe um sistema de valores implícitos e interiorizados que são reflexo de privilégios, ou não, de classe. O sociólogo Pierre Bourdieu (2004) chama isso de ethos, para aspirar estar na universidade é preciso antes possuir um capital cultural interiorizado estruturado que permita e possibilite a aspiração. As classes privilegiadas e com pais que concluíram o Ensino Superior por exemplo, estão a muitos degraus acima daqueles das classes menos privilegiadas e com pais com menor grau de formação, considerando que os obstáculos para chegada na universidade são cumulativos e que é preciso uma diversidade de capitais, como cultural, informacional e dos mecanismos burocráticos, além da própria formação escolar em si, pois o recrutamento, principalmente nos vestibulares, é aristocrático.

A maioria dos alunos reside na zona urbana de Alfenas-MG, indicando como no geral a escola que se localiza no centro da cidade é frequentada por alunos de seu entorno. A maior parte do alunado tem renda familiar de até 1,5 salário mínimo, isto é, até 1.650,00 reais, sendo (49,82%), quase metade da família dos alunos. Em segundo lugar, tem-se aqueles com renda familiar de 1,5 a 3 salários mínimos (32,62%), ou seja, de 1.650,00 reais a 3.300,00 reais, seguido daqueles que têm de 3 a 4,5 salários mínimos (10,39%). Estes dados representam que a classe econômica predominante na escola são as classes D e Ex com renda mensal domiciliar de até 2.900 reais, indicando também que tem sua maioria pertencente à classe média.

Em relação ao trabalho, a maior parte não trabalhava antes da pandemia da Covid-19, sendo 74,65%, indicando que a maior parte dos alunos dedicava seu tempo em geral aos estudos e a ida até a escola. Em seguida, 11,1% já trabalhavam eventualmente antes da

pandemia, evidenciando a conciliação entre trabalho e estudo de uma minoria, que trabalha entre 20 a 40 horas semanais.

Já durante a pandemia, 66,2% continua sem trabalhar, esclarecendo o mesmo cenário supramencionado em que a maioria não precisa conciliar trabalho e estudos. Uma minoria de 16,6% continua trabalhando como já fazia antes da pandemia. Mas também percebe-se que muitos começaram a trabalhar durante a pandemia, até 20h semanais (5,2%), assim como até 40h ou mais semanais (5,2%), indicando como muitos precisaram durante os tempos pandêmicos iniciar a conciliar estudo e trabalho, algo que não faziam anteriormente, indicando como a pandemia impôs novas necessidades e realidades as pessoas, principalmente no que tange ao trabalho e ao aspecto econômico da vida.

Ainda, a maioria das famílias dos alunos não foram assistidas pelo benefício Bolsa Família durante a pandemia, sendo (81,4%). Apenas 18,5% são beneficiados pelo programa. Entretanto, a maior parte afirmou ter alguém da família que recebeu alguma parcela do auxílio emergencial durante a pandemia, isto é 63,8% do alunado. Em vista disso, percebe-se que não é uma maioria expressiva que contou nos tempos de pandemia com os auxílios e programas do Governo Federal, como o auxílio emergencial por exemplo, que tinha por objetivo sanar em alguma medida as dificuldades econômicas enfrentadas pelo momento adverso.

A respeito da vida escolar dos estudantes na pandemia, foi possível observar cinco principais tendências: alunos contentes; alunos parcialmente contentes; alunos descontentes; alunos de posicionamento neutro e, além disso, uma outra categoria: os e as saudosistas das aulas presenciais, algo que se observa tanto entre os pessimistas quanto entre os otimistas. Todavia, é imprescindível evidenciar que há uma quantidade muito maior de discentes que realizam um balanço negativo de suas experiências do que de

indivíduos contentes com a realidade que vivem, no que se refere a este aspecto analisado.

Sendo assim, constatou-se que grande parte dos alunos consultados sente muita falta das aulas presenciais: eles desejam que este período pandêmico passe logo, tanto pela questão de poder encontrar os colegas novamente, quanto em virtude das dificuldades pedagógicas ocasionadas por este momento atípico, afinal, na visão desses indivíduos, "está sendo muito complicado aprender através da internet".

Foram relatadas, ainda, a rotina doméstica das e dos estudantes, sua desmotivação com relação aos estudos remotos, ou mesmo a impossibilidade de se realizá-los, a dinâmica familiar, a piora no poder aquisitivo de suas famílias, etc. Obteve-se um retrato do impacto da Covid-19 na vida destas pessoas. Observamos uma considerável parcela de alunos que considerou a vivência escolar durante a pandemia tranquila, seja por causa do apoio dos professores, porque conseguiram se adaptar com o ensino online ou porque tiveram condições tecnológicas, sociais e econômicas de seguir com os estudos adequadamente. Esta realidade foi demonstrada pelos dados, quase a totalidade dos entrevistados possui internet wifIi (93,06%) e 5,21% possui acesso apenas a internet pelo celular (3G/4G). A maioria teve à disposição aparelhos tecnológicos, 72,7% dos alunos possuem smartphone, e ainda tem-se aqueles que possuem *notebook*/*laptop* (13,54%). No entanto, é imprescindível ressaltar que 3,47% não possui nenhum dos equipamentos tecnológicos citados e que provavelmente foram impactados e tiveram uma experiência de ensino-aprendizagem adverso daqueles que possuíam os dispositivos necessários,como demonstrado por outras pesquisas de cunho nacional, a desigualdade de acesso transformou o acesso a educação remota um privilégio de quem dispunha dos meios tecnológicos necessários.

No entanto, identificou-se também outro grupo no qual muitos relataram dificuldades de aprender remotamente. As razões apontadas foram a percepção de que os estudos remotos não precisavam ser levados muito a sério, a dificuldade de se concentrar nas aulas online, a falta de disciplina e/ou incapacidade de se adaptar a este novo formato de estudos, escassez de tempo (cerca de 10% dos estudantes começaram a trabalhar durante a pandemia) e ausência de equipamentos tecnológicos (internet e computador). Mencionaram também problemas psicológicos como depressão, crise de ansiedade, estresse e desmotivação, reflexo do isolamento social e dos novos modos de viver em todos os âmbitos da vida em sociedade.

Entre os resultados da fase qualitativa da pesquisa encontramos que em grande e expressiva parte - senão a maioria - tem tido um ensino-aprendizagem defasado devido a dificuldade de adequar-se a um sistema em que não dispõe de um professor fisicamente, a subjetividade dos encontros dispersos e que não conseguem prender atenção, a dificuldade de proximidade; tudo isso acarreta em uma profunda dificuldade de levar os estudos remotos a sério, refletindo em muita dificuldade nas matérias. Uma das reclamações mais reincidentes é a dificuldade em várias formas, aparecendo falas como “não me adaptei até hj com esse modo de estudo” (2021), “não da pra entender muito bem as matérias” (2021) representando o descontentamento com o ensino remoto e a intensa dificuldade de aprender devidamente as matérias segundo as expectativas. Ademais, neste ponto ficou evidente que os alunos sentiam falta do espaço físico da escola, do cotidiano escolar e de ter o professor perto. Devemos considerar também que as realidades dentro dos espaços privados do lar de cada estudante possui uma condição, diferente da escola em que todos são postos nas mesmas condições de ambiente de estudos, todos estão no mesmo espaço e dividindo mesmo que por um período curto de tempo, a mesma realidade para estudar. O estudar e ter aula dentro de seus ambientes

familiares implica em diferentes tipos de entraves e dificuldades para seu processo educativo.

Houveram outros entrevistados que aproveitaram o espaço desta questão para desabafar sobre suas vidas, queixando-se de um cotidiano monótono, por vezes depressivo, ou mesmo ansioso. Muitos estudantes encaram o tédio, pois sentem muita falta do cotidiano escolar, já outros andam tão sobrecarregados que relatam não ter "tanto tempo assim para preencher". De modo geral, este grupo de pessoas que partilham queixas de seu cotidiano, e que possuem uma visão mais pessimista sobre ele está bastante frustrado.

Apesar disto, em sua maioria os respondentes representam que, ainda que sob muitas dificuldades com a matéria, continuam firme e tentando, mesmo que seja difícil e desmotivador, continuar seus estudos e entregar as atividades. Dois relato expressam bem isso: "um pouco confusa, as vezes me perco, mas tentando manter as atividades em dia" (2021), "um pouco transtornada mais tudo bem, sigo fazendo minhas atividades pra não deixar acumular, e não perder nota" (2021), muitos relatos como esses são repetidamente encontrados. Ademais, até entre aqueles que relataram ter passado ou estar passando por problemas psicológicos com "a falta de sanidade mental", "muito estresse, ansiedade, medo", relatam ainda assim tentar seguir com os estudos durante os tempos pandêmicos, apesar do que tudo isso implica na saúde mental e estabilidade emocional dos mesmos. Este dado representa que os alunos levaram os estudos como prioridade na pandemia, mesmo considerando suas dificuldades e defasagens.

Sumariamente, a maior reincidência e saturação nos relatos é o completo descontamento dos alunos com o "não aprender nada", frase que aparece repetidamente entre os relatos, seja pelos motivo supracitados de dificuldade de motivação, de adaptação com o sistema online, seja pela falta de tempo ou extrema dificuldade de aprender as matérias. Muitos deles, dizem até buscar formas

alternativas de aprendizagem como plataformas de vídeo, filmes e enfim, mas que mesmo assim não aprendem metade do que aprenderiam na escola, apresenta-se assim uma dificuldade de absorver os assuntos, assim como essencialmente de adaptação, em que o espaço presencial da escola aparece como uma grande falta no processo de ensino-aprendizagem destes alunos.

Na fase qualitativa, também questionamos os alunos sobre como ocupavam seu dia a dia na pandemia e sem a ida até o espaço escolar. Aparece em quase a totalidade dos relatos a disposição de uma parte do dia aos afazeres domésticos, mesmo entre aqueles que trabalham, têm filhos, fazem cursinho pré-vestibular, ainda assim relatam dispor parte de seus dias a tarefas domésticas, ou ainda cuidando de seus filhos, irmãos ou auxiliando a mãe ou os avós. A citação de dedicar parte de seus dias a tarefas domésticas chega a nível de saturação, pois de fato aparece em quase todos os relatos, salvo aqueles em que se afirma "não fazer nada" ou entre aqueles que o desânimo acompanhado de problemas psicológicos como ansiedade e depressão, fazem com que não saiam da cama e fiquem numa rotina restrita ao celular e a TV. Sobre isto, é importante ressaltar que aparecem vez ou outra relatos em que parte de suas rotinas semanais é a ida a psicóloga ou consultas online, evidenciando mais uma vez na pesquisa o quanto a pandemia tem agravado problemas psicológicos e que os mesmos podem ser motivos centrais da distância dos estudos e aspirações futuras durante o tempo pandêmico. Outrossim, é imprescindível considerar que a própria realidade da pandemia relega uma desesperança no futuro, principalmente porque durante grande período ela apareceu como sem data de término, o que pode produzir ansiedades e distúrbios psicossomáticos.

Por conseguinte, o que aparece com expressiva reincidência nas respostas é o fato de trabalhar a maior parte do tempo, seja com serviços formais ou eventuais, sendo este último muito citado, como

babá entre a família, “bicos”, entre outros. Salientando que, aparece muitos aqueles que além de trabalhar e estudar também tem filhos e assim além de sua própria educação precisa se preocupar com a educação, on-line, do filho. No entanto, é interessante que embora muitos trabalham e demonstram além disso como supramencionado, ajudar e fazer serviços domésticos em casa, mesmo assim parte do tempo de seus dias é dedicado a assistir às aulas remotas e a realizar as atividades do PET, o que tentam a todo custo manter em dia - relatando a densidade de atividades das matérias.

Ainda sobre a disposição do tempo para os estudos, aparecem bastantes casos no qual o aluno não trabalha e assim tem todo o tempo para dedicar ao estudo, aparecendo entre esses casos aqueles que fazem cursinho pré-vestibular e estão extremamente preocupados em ter uma rotina de estudos para fazer a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), demonstrando uma preocupação e expectativa quanto ao Ensino Superior e uma atenção e tempo maior dada aos estudos. Embora boa parte dos que não trabalham separem apenas um tempo para o acompanhamento das aulas online e a realização dos PET 's, deixando o resto do tempo - além dos afazeres domésticos - apenas para mexer no celular, jogar, assistir filmes e séries. Ressaltando que muitos relatam neste “tempo livre” fazer atividades adversas, como ir à academia, caminhar, tocar algum instrumento, ler um livro, jogar com os amigos, indicando como tem buscado lazeres e medidas paliativas, mesmo sob condições de distanciamento social.

É bastante recorrente também a questão da arte como refúgio do sofrimento psíquico. Ficou bastante perceptível que muitos alunos adquiriram hobbies a este respeito, como por exemplo a dança, o desenho, e a questão da música que é bastante presente também, observada em relatos de estudantes que dizem ter aprendido a tocar violão e piano, por exemplo. Além disso, nota-se como algo

muito frequente o consumo de audiovisuais como entretenimento, seja através de filmes, de séries ou mesmo de programas de televisão.

A maior parte do alunado expressou que em suas opiniões está conseguindo ter um acompanhamento adequado dos estudos (57,14%) apesar de 42,8% achar que não está conseguindo. As razões apontadas pela dificuldade de acompanhar adequadamente os estudos remotos são justificadas pela falta de tempo e o fato de trabalhar ou ter de auxiliar cotidianamente nos afazeres domésticos, tendo ainda entre cinco ou mais relatos no qual é falado sobre ter filhos e dessa forma ter que dispor tempo a educação dos mesmos, além de sua própria formação e trabalho, um exemplo disso é este relato:

> Está complicado pois não consigo acompanhar as aulas da forma como gostaria por conta dos trabalhos que faço durante alguns dias da semana e por conta das tarefas de casa, às vezes também não consigo mandar atividades em dia por conta da internet que sempre cai. Porque tenho 3 filhas para cuidar,tenho que ensinar elas em suas tarefas escolares,aí às vezes estou cansada pois tenho as tarefas diárias de casa.

Salientando a grande reincidência dos que relatam trabalhar por muito tempo, tanto que por vezes a resposta vem apenas com a palavra “trabalho” ou “falta de tempo”, a nível de saturação desta resposta, demonstrando como uma das realidades mais claras do não acompanhamento das aulas adequadamente advém da falta de tempo, por ter que trabalhar a maior parte do dia e as aulas serem em horários não compatíveis com seu dia a dia de trabalho. Em seguida, aparecem aqueles com dificuldades de acesso a internet ou a aparelhos tecnológicos, relatando ainda entre alguns a dificuldade de aprender a lidar com o aplicativo de ensino e o novo material PET,

remetendo a uma desigualdade de acesso ao mesmo tempo que com o próprio sistema de ensino remoto online e suas burocracias operam como obstáculos para aprendizagem, se configurando como essencialmente prejudicial, na visão dos alunos que encontram nessa distância, também um distanciamento pelo querer estudar e como veremos a seguir, muitos vezes consequência também de problemas psicológicos.

Por conseguinte, como ressaltado diversas vezes nos resultados qualitativos desta pesquisa, muitos apresentaram ter começado a ter problemas psicológicos durante a pandemia ou que os mesmos se intensificaram, sendo extremamente forte os relatos em que demonstram com grande reincidência a falta de ânimo, a ansiedade, o surgimento da depressão que quase sempre vem acompanhada das crises de ansiedade, tendo ainda a questão do cansaço, do estresse e a falta de motivação. De certo, motivos psíquicos como estes impactam diretamente no desenvolvimento escolar, principalmente em um contexto em que não existe uma proximidade para ter auxílio dos professores, da escola, sendo assim ainda maior a chance de cada vez distanciar-se mais dos estudos e perder, "deixar esvair-se", nas palavras de um dos relatos, a motivação de estudar.

Por fim, a investigação explorou as expectativas discentes em relação ao futuro após a conclusão do ensino médio. A maior parte (70,6%) respondeu que pretende trabalhar e estudar, indicando a necessidade de se estar no mercado de trabalho como condição para seguir com os estudos. Os percentuais indicaram ainda que 60,09% tem expectativas de começar um ensino superior pós-ensino médio, enquanto 24,66% pensa em começar um curso técnico. Dos 60% que pretendem entrar na universidade, 56,1% já sabe o curso que quer fazer, porém 35,8% ainda não conseguiram se decidir até então.

Mais adiante, empreendendo também entender suas expectativas e visões sobre qual tipo instituições de ensino superior

teriam preferência, contrapondo as universidades pública e privada existentes na cidade ao qual residem e questionando por que da escolha encontramos resultados consideráveis passíveis de análise. Na maior parte, os alunos têm preferência pela UNIFAL (35,90%), seguidos daqueles que ainda não sabem (27,47%) e aqueles que têm preferência pela UNIFENAS (26%) ou por outra (10,26%).

Seguindo a lógica estatística, o que se apresenta de forma mais reincidente é a preferência pela Unifal-MG, tendo por justificativa em primeira instância a gratuidade, a possibilidade de fazer um ensino superior que qualifica para o trabalho de forma gratuita, tendo ainda, mesmo que sob condições financeiras baixas a possibilidade de fazer uma faculdade. Ainda, muitos demonstram entender a Unifal-MG como um ensino de excelência, por motivos de formação, mas principalmente por entenderem que é federal e pública e que por essa razão tem grande reconhecimento local e regional, logo uma faculdade de prestígio a qual gostariam de estudar. Ademais, grande parte evidencia a preferência essencialmente por localizar-se próximo a sua casa, diminuindo ainda mais os possíveis gastos e estando próximo a família. Ainda, muitos falam sobre ter tido tios, primos ou amigos que estudaram na instituição e que dizem oferecer boas condições após a conclusão dos cursos.

De certa forma, demonstrando que mesmo que o aspecto da gratuidade predomine, o mesmo indica o reconhecimento sobre a Unifal-MG ser pública e totalmente gratuita e que oferece grande oportunidade para aqueles que não teriam condições de pagar uma universidade particular. Embora, seja de pleno conhecimento - segundo os relatos - a compreensão que o ingresso e acesso a universidade pública necessita de uma maior preparo para conseguir passar no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), assim apesar de muitos demonstrarem interesse, desejo e ainda considerar adequada a suas condições econômicas, muitos ainda veem como

algo incerto, o qual não podem prever ao certo se será possível, isto porque muitos trabalham e consideram ter que estudar muito mais se quiserem conquistar a vaga. Implicitamente pode-se inferir que os alunos têm consciência de que o nível de formação que recebem na instituição escolar (pública) ao qual estudam não oferece um ensino que possibilita por si só uma segurança que com suas notas no Enem eles consigam ingressar na universidade pública. Por essa razão, começam a aparecer também aqueles que consideram programas como Prouni ou Fies mais possível a sua realidade estudantil, depositando assim suas expectativas em conseguir bolsas na universidade particular, que no caso é a Unifenas, também localizada em Alfenas.

Já aqueles que possuem predileção pelas particulares, podemos citar como fatores de decisão pessoas que acreditam que elas podem ofertar melhores condições e estrutura para o aprendizado, profissionais mais qualificados para o ensino, mais segurança, ou mesmo acreditar que estas instituições tendem a ofertar matérias que são pendência na grade das particulares. Assim, fica claro que majoritariamente, esta porção do alunado tende a subjugar as universidades públicas, acreditando que elas não estejam bem preparadas para formar seus cidadãos com qualidade. Nota-se também a presença de alguns juízos de valor bastante firmes no que se diz respeito às universidades públicas, como se nota no seguinte caso:

> As universidades particulares possuem um ensino mais adequado, sem forçar nada político nem sociológico.

Ademais, é bastante curioso notar que entre discentes que ainda se mostram muito neutros ou indecisos em relação a este

critério de escolha (ficando em segundo lugar, com um percentual de 31,71%), existem estudantes que acreditam que ambas sejam a mesma coisa, pois elas, da mesma forma "te levam onde você quer chegar", conforme relata um de nossos sujeitos de pesquisa; entretanto, há ainda uma parte desta mesma categoria que diz não possuir conhecimento sobre o assunto para dar um relato com maior embasamento, e esta é a parte que mais nos preocupa. Podemos notar a aparição desta problemática em diversos relatos, mas em especial em:

> As universidades públicas são as que estão ao meu alcance, porém eu não sei muito sobre o assunto, então não vou comentar muito e também no que se segue: Em questão de universidade tenho muita dúvida sobre o assunto, porém procuro pensar mais sobre.

Em suma, quem considerou a escolha de outra faculdade justificou que é por querer estudar em outra cidade que não Alfenas, por ter sonhos e ambições mesmo que envolvem outras instituições, muitas delas públicas e federais, como por exemplo UFMG e UFSC, demonstrando um interesse e reconhecimento das universidades públicas. Por último, aqueles que expressaram não saber é por não terem pensado ao certo ainda sobre o assunto, sobre o curso desejado, o ensino superior e muito menos a instituição desejada.

Para entender melhor suas aspirações relativas ao ensino superior, perguntamos aos alunos qual universidade, em suas opiniões, tem uma melhor qualidade em seu sentido geral. Na opinião de 39% dos respondentes a universidade particular possui uma maior qualidade do as universidades públicas. Entretanto, houve aqueles que não souberam responder/opinar (31,8%).

Paradoxalmente, dentro das expectativas dos alunos sobre qual universidade se encaixa melhor aos seus respectivos objetivos, 44,25% considera que a universidade pública seria mais adequada, embora 32,71% indicaram não saber e 24% a universidade particular. Primeiramente, a maior reincidência é a consideração da universidade pública como mais adequada pelo quesito gratuidade, entre aqueles que relatam não ter boas condições econômicas que possam pagar uma universidade particular. Ainda, aparecem muito aqueles que escolheram e tentaram o ingresso na universidade pública porque tem em mente a qualidade do ensino e dos professores é de excelência e ainda que o certificado em uma instituição pública é de grande peso para um currículo e conta muito na hora de encontrar um emprego, este relato expressa bem isso,

> pública, acaba tendo um pouquinho mais de conhecimento e esforço, tendo assim um currículo mais apreciado pelo mercado de trabalho.

Ademais, muitos apontam o fato de a faculdade pública ter um acesso mais difícil, que implica em um maior preparo e estudo para passar e conquistar a vaga, sendo para eles o fato de entrar ser difícil significar que o ensino lá será de melhor qualidade. Embora a segunda maior reincidência seja a consideração da universidade particular como mais adequada a seus objetivos por considerá-la com um melhor ensino, com melhor infraestrutura, e por fim a realidade de haver uma maior chance de passar lá ou conseguir bolsas de estudo dentro dessas instituições.

Todavia, entre aqueles que concebem a universidade pública como mais adequada, é perceptível que essa opinião está mais atrelada a sentidos econômicos e não objetivos de vida em si mesmos. Isto pela razão de que os que afirmam que escolheriam a universidade pública justificam sua resposta pela gratuidade, vendo

assim na pública uma oportunidade de poder ingressar no ensino superior mesmo que sob condições econômicas baixas. Embora seja também claro que estes alunos não possuem conhecimento das políticas de auxílio oferecidas pela universidade pública, que vão além da gratuidade, como os auxílios de permanência, a bolsa alimentação no Restaurante Universitário, além de outras oportunidades de bolsa em pesquisa e extensão. Isto mostra que o conhecimento sobre o universo do ensino superior público não ultrapassa a gratuidade; pouco sabem além disso, de suas políticas, de suas possibilidades e de sua importância local e regional.

Outrossim, para explorarmos o conhecimento sobre a diferença entre instituições de ensino público e privado, buscamos questionar os respondentes sobre a Unifal-MG, universidade dentro do município ao qual residem. Quase a totalidade dos alunos, ou seja, 96,15% afirmou ter conhecimento sobre a universidade Unifal-MG e grande parte afirmou acreditar que a Unifal-MG é pública (89,96%). Embora 10% deles acreditem que seja particular. Um dado preocupante apareceu quando questionamos se a Unifal-MG era gratuita, particular ou totalmente paga. Enquanto 58,8% acreditam e compreendem que a Unifal-MG é totalmente gratuita, 26,79% afirmam que a universidade é parcialmente gratuita: alguns cursos são gratuitos mas outros não e ainda 8,3% afirma ser paga mas que tem mensalidades mais acessíveis.

São dados controversos e que expressam como a defasagem do conhecimento sobre o Ensino Superior, seja ele público ou privado é grande e que falta uma ideia adequada das diferentes modalidades de ensino e do que elas podem proporcionar de diferente, principalmente no que tange aos diferentes modos de acesso e ensino oferecido, bem como das populações que as acessam os diferentes espaços. Há um senso comum expresso pelos dados que a universidade pública, assim como a escola pública, deveria ser ocupado pelas classes econômicas mais baixas e que não possuem

condições de pagar ou financiar seus estudos, entretanto os próprios alunos compreendem e têm como verdade que o acesso é muito mais difícil e que dessa forma é preciso de mais tempo para se preparar e conquistar a vaga, assim se torna mais viável buscar o ensino superior privado, que em suas visões têm um acesso mais fácil.

Por fim, fizemos um cruzamento de dados a partir da tabela de contingência para mapear as diferentes expectativas entre os alunos do 1º, 2º e 3º anos quanto ao período que sucederá o término do ensino médio, ou seja, a educação básica e a possível entrada no ensino superior ou no mercado de trabalho.A primeira vista, é claro estatisticamente falando que a maioria que está cursando os três anos formativos do ensino médio tem pretensão de trabalhar e estudar quando concluírem o ensino básico, sendo um percentual quase igual entre o segundo ano em que 71,95% pretende trabalhar e estudar e o terceiro ano com 71,43%, tendo ainda 67% entre os que estão no 1º ano, maiores percentuais dentre todas as opções de resposta. Dessa forma, evidenciando como dentre todas as opções citadas na pergunta, de forma geral a maioria cogita trabalhar e estudar, indicando uma aspiração pelo ensino superior, porém já o considerando com uma conciliação com o trabalho. Embora seja significativo se pensado que mesmo dentro de outras opções, os estudantes incluem o estudo em seus planos futuros e de formação.

Ademais, na opção "ainda não pensei sobre isso" os que estão no último ano do ensino médio (3º ano) quase não marcaram presença, sendo apenas 0,95% aqueles que ainda não pensaram sobre este futuro tão próximo, esclarecendo que o pensar no pós ensino médio tem sido realidade geral ao menos nos últimos anos formativos. No entanto, nesta mesma categoria 8,54% dos que estão no 2º ano disseram ainda não ter pensado nisso, o que pode advir de ter iniciado o ensino médio durante a pandemia e dessa forma não ter grandes expectativas ainda para pensar e planejar o futuro. Por outro lado, destacando novamente o terceiro colegial, 8,57% deles

pensam em "apenas estudar" após o ensino médio, indicando muito provavelmente ou a continuidade dos estudos para vestibular ou o ingresso em um curso superior, indicando novamente o pensar nos estudos como uma das possibilidades após o término da escola.

Salientando que embora o terceiro ano apareça de fato com maiores percentuais que visam os estudos, mesmo que conciliados com o trabalho, a maior parte dos que pensam em apenas trabalhar depois do período escolar está entre novamente os alunos do terceiro ano, sendo 14,29% deles, enquanto 12,2% do segundo ano e 10,2% do primeiro, o que esclarece que para boa parte a realidade reside em buscar um lugar no mercado de trabalho antes que pensar nos estudos, embora o percentual no terceiro ano de conciliar estudo e trabalho supere este.

A partir das tabelas de contingência também comparamos as respostas das quatro modalidades de ensino: diurno, noturno, integral e EJA. No geral se expressa que entre os alunos do EJA (Ensino de Jovens e Adultos) o que se anseia também é a conciliação entre os estudos e o trabalho após a conclusão do ensino médio, sendo 72,09%, seguido daqueles que pensam em apenas trabalhar (18,6%). Além disso, a tendência continua entre os alunos do ensino diurno e integral, em que no diurno 69,6% pensa também em conciliar estudos e trabalho, bem como o integral (71,43%) pensa o mesmo. Aparecendo em segundo lugar em ambas modalidades (diurno e integral) a pretensão apenas por trabalhar em que no diurno são 13,48% e no integral 8,27%. Ademais, no ensino noturno a pretensão de trabalhar e estudar também segue em que 63,6% pensam por seguir por esta via.

Sobre o ensino noturno, é importante salientar que entre as modalidades de ensino cruzadas quanto as aspirações para a vida pós ensino médio, os que apresentam menos ter pensado sobre o assunto são os que estudam no período noturno, sendo 9,9% deles, demonstrando que estes alunos encontram-se mais distantes do

planejamento do futuro, embora em maior parte tenham afirmado a pretensão em conciliar estudos e trabalho.

RESULTADOS DIDÁTICOS

Esta pesquisa não foi mero exercício acadêmico, mas uma oportunidade de formação teórica, metodológica, profissional e cidadã de nossas e nossos estudantes, licenciandos em ciências sociais.

Primeiramente, para participar do projeto, todas e todos extensionistas tiveram que participar da disciplina "Pesquisa Sociológica na Educação Básica", na qual adquiriram a formação metodológica necessária para execução da pesquisa. Nela, as e os extensionistas aprenderam sobre os aspectos cognitivos da metodologia de survey, a montagem, testagem e aplicação do questionário, manejo do Excel e fundamentos básicos de estatística descritiva.

As e os extensionistas percorreram todas as etapas da pesquisa. Elaboraram questões, diagramaram o formulário, estudaram a construção e a mensuração ideal das variáveis que pretendem examinar, delinearam o plano amostral e a coleta, pré-testaram o questionário para identificarem suas falhas, aprenderam a construir bases de dados e a operar o *software* de análise estatística (BABBIE, 2001; BARBETTA, 2001).

Durante a investigação, as e os extensionistas enfrentaram dificuldades técnicas, e conheceram as inúmeras desigualdades e dificuldades tecnológicas por que passam vários estudantes do ensino médio (acesso, posse e domínio de recursos tecnológicos). E, assim, precisaram desenvolver soluções criativas, recorrer a caminhos alternativos para aplicarem o questionário aos estudantes da escola-campo.

A equipe de pesquisa também praticou bastante estatística descritiva: concluída a coleta de dados, os participantes exercitaram a descrição da centralidade e da variabilidade dos dados, a fim de apontar tendências gerais. E analisaram qualitativamente os discursos dos estudantes do ensino médio nas respostas às questões abertas, a fim de compreender suas vivências particulares na pandemia.

Finalmente, as e os estudantes também praticaram a comunicação científica, pois, ao final da disciplina "Pesquisa Sociológica na Educação Básica" tiveram de construir um relatório final da pesquisa na escola. Aprenderam a construir, a representar, a comentar gráficos e tabelas, a relatar os achados e a organizar o artigo (BABBIE, 2001). E, à luz de teoria sociológica com as quais já estavam familiarizados, os extensionistas construíram interpretações pertinentes e embasadas, ultrapassando a mera descrição do público pesquisado.

RESULTADOS SOCIAIS

Este projeto de extensão consistiu numa pesquisa aplicada, focada na produção de dados discentes. Resultados abrangentes quantitativa e qualitativamente que permitirão à gestão da escola-campo traçar uma retomada dos estudos presenciais embasada, gradual, consciente da realidade dos estudantes e comprometida com a superação de traumas, atrasos e outros dilemas da vida estudantil. Esta ação foi, enfim, fundamentalmente subsidiária. Consistiu em auxiliar a gestão escolar a conhecer melhor suas e seus estudantes, suas limitações, recursos, configurações familiares, acesso a bens e serviços e disponibilidade de recursos tecnológicos para se pensar em estratégias de ensino-aprendizagem e se avaliar a viabilidade (ou não) dos estudos remotos, etc. Entender os impactos da pandemia para assim, começar-se a "reconstrução" da vida escolar na

instituição, atentando para a delicadeza desta retomada dos estudos. Oferecer um panorama das expectativas estudantis, para entender como a escola pode ajudar a conferir sentido aos estudos, sendo uma passagem valiosa e um caminho que oriente os estudantes em suas trajetórias e aspirações. Conhecer o grau com que sabem sobre ensino superior e, assim, por meio de outra ação de extensão, encorajar os estudantes a tentar o ingresso, orientando-os quanto aos passos (Enem, Sisu, reserva de vagas, etc) e conscientizando-os das possibilidades e dispositivos inclusivos de que as universidades públicas dispõem: gratuidade, reserva de vagas, turno noturno, assistência estudantil, programas de bolsas, etc. Para a democratização do ensino superior público, é fundamental, anteriormente, que se democratize o acesso à informação sobre ele. Enfim, democratizar o conhecimento das regras do jogo acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta ação de extensão foi interdisciplinar. Indiretamente, foram mobilizados os saberes das disciplinas de Sociologia da Educação, Sociologia do Ensino Superior, Prática de ensino em Ciências Sociais, Métodos e Técnicas de Pesquisa, Metodologias I e II e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid.

Foi também uma iniciativa interorganizacional, mais uma aliança entre a universidade e as escolas públicas da região. Nas replicações desta ação, visar-se-á não só mantê-la nesta escola como estendê-las a outras da rede pública da cidade de Alfenas-MG e de seu entorno.

Finalmente, destaca-se que o ponto alto dessa realização foi a indissociabilidade entre extensão, ensino e pesquisa: formação técnica, profissional e cidadã. Teoria e prática de saberes adquiridos

em sala de aula. Envolvimento num projeto de transformação social, incumbência básica das universidades públicas. E prestação de serviço à comunidade, por meio da oferta de instrumentos de gestão cientificamente produzidos.

Se tratando sobre a vida escolar durante a pandemia mapeamos qualitativamente éa defasagem criada em termos de conhecimento, muito em razão do distanciamento do espaço físico da escola e do auxílio presente do professor. Somado a isso tem-se ainda as dificuldades enfrentadas seja com a adaptação com o sistema online ou de acesso, que tornam o poder estudar e acompanhar adequadamente as atividades um privilégio. Embora seja necessário salientar que parte expressiva dos alunos afirmaram mesmo que enfrentando diversas dificuldades, por ter filhos, por ter que ajudar nos afazeres domésticos, por ter desenvolvido problemas psicológicos, mesmo assim, continuam tentando manter o acompanhamento das aulas e a entrega das atividades.

Dessa forma, parte expressiva da pesquisa mapeou o aspecto cotidiano da vida dos estudantes, buscando compreender como tem vivido no tempo pandêmico, bem como entender como tem sido suas vidas escolares e seus sonhos futuros, o que sucede o ensino médio. Como supracitado, neste aspecto demonstra-se uma não desistência, ao menos um tentar, considerando ainda a realidade econômica e social de muitos dos alunos que trabalham por muito tempo, tem filhos ou tem grande parte do tempo tomado pelos afazeres domésticos ou ainda problemas ligados ao desânimo e a problemas psicológicos.

Por outro lado, as aspirações e compreensão acerca do ensino superior se demonstrou como abrangente, porque mesmo entre aqueles que não sabiam ao certo opinar demonstraram saber sobre a necessidade da atenção a esse pós-ensino médio. Ademais, muitos alunos relatam estar fazendo cursinho pré-vestibular, estar estudando para o enem, indo em busca de outros recursos online de

aprendizagem, indicando o conhecimento da universidade pública. Neste último sentido, apesar de grande parte ter conhecimento e querer e considerar a pública como mais adequada a seus objetivos, na maioria das vezes a justificativa vem com a gratuidade, não sabem a fundo sobre a universidade pública, apesar de compreenderem seu difícil acesso.

Por esse conhecimento raso sobre a universidade pública, percebe-se por fim que muitos compreendem a particular, em especial a UNIFENAS como um ensino melhor e mais adequado a vista do que ouvem de parentes e amigos e que criam uma imagem da pública como algo difícil de passar e por essa razão mais ao alcance de quem estudou na escola particular. Nota-se nesse sentido, uma necessidade de aprofundar o conhecimento do que trata a universidade pública, o que fazer para passar, como funciona, e o que de fato ela é. Não podemos pressupor que os etnométodos de acesso à educação superior sejam óbvios para todos, é necessário mostrarmos o caminho, e mostramos que é possível que estas pessoas não percam a oportunidade de ingressar em instituições públicas de qualidade, em seus cursos dos sonhos.

Por fim, a pesquisa evidenciou a defasagem do conhecimento integral sobre o ingresso na universidade, as regras escritas e não escritas não são de conhecimento da população estudada e ficou clara a necessidade da criação de projetos que diminuam esse desconhecimento e que apresentem aos alunos do Ensino Médio todas as possibilidades de estar no Ensino Superior, explicando as diferentes formas de ingresso e as oportunidades alternativas que podem encontrar nesses espaços. Em suma, essa ação de extensão atendeu aos seus objetivos, apresentou a gestão da escola um perfil de seu alunado, acompanhado de resultados sobre suas experiências estudantis na pandemia e suas aspirações para seus respectivos futuros. A partir de todos os resultados foram ainda traçados novos projetos, um deles já concluído como outro projeto de extensão

intitulado “Do Ensino Médio rumo ao Ensino Superior” na mesma escola, oficinas ofertadas pelos mesmos bolsistas desta pesquisa, em que a partir dos resultados quantitativos e qualitativos foram preparadas diferentes oficinas que respondessem a eles o que é o Ensino Superior e o caminho para se chegar lá, passando por sisu, fies, prouni e indo até aos direitos como políticas de reserva de vagas e as possibilidades encontradas dentro da universidade, como ou auxílios permanência e bolsas. Com isso, a ação buscou mesmo que em um universo menor, munir, isto é, oferecer um capital cultural das informações aos estudantes, apresentando os saberes que necessitam para chegar até o Ensino Superior, diminuindo a desigualdade de acesso daqueles que estudam na rede pública na educação básica e que deveriam ocupar expressivamente o ensino superior público.

REFERÊNCIAS

AGRESTI, A.; FINLAY, B. **Métodos estatísticos para as Ciências Sociais**. Porto Alegre: Editora Penso, 2012.

BABBIE, E. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

BARBETTA, P. A. **Estatística aplicada às Ciências Sociais**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

SOBRE OS AUTORES

SOBRE OS AUTORES

Ana Célia de Oliveira Paz é pedagoga. Professora universitária. Doutora em Ciências da Educação. Mestre em Educação. Pesquisadora, assessora e consultora educacional. E-mail para contato: anaceliapaz2011@hotmail.com

Ana Paula dos Santos Reinaldo Verde é professora da Educação Básica no Maranhão. Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail para contato: napaulareinaldo@gmail.com

Andressa Graziele Brandt é professora do Instituto Federal Catarinense (IFC). Mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail para contato: andressa.brandt@ifc.edu.br

Bernardo Alfeu Uachisso é professor da Universidade São Tomás de Moçambique (USTM). Doutor em Ciências de Gestão pela Universidade São Tomás de Moçambique (USTM). E-mail para contato: bwachisso@gmail.com

Bruna Werner é professora da Rede Municipal de Ensino de Itajaí. Graduada em Pedagogia. Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). E-mail para contato: eubrunawerner@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Dayse Kelly Barreiros de Oliveira é professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Mestre e doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail para contato: daysekb@gmail.com

Edenilton Santana é professor da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Bacharel em Ciências Contábeis. Especialista em Gerência Contábil pela Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER). E-mail para contato: edenilton@uesc.br

Ellen Michelle Barbosa de Moura é professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Mestre e doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail para contato: ellenmou@gmail.com

Elói Martins Senhoras é economista, cientista político e geógrafo. Doutor em Ciências. *Post-doc* em Ciências Jurídicas. Professor da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Pesquisador do *think tank* IOLEs. E-mail para contato: eloisenhoras@gmail.com

Enrique Ibarra Aguirre é professor e pesquisador da Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). Doutor em Educação pela Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). E-mail para contato: enriqueibarra@uas.edu.mx

SOBRE OS AUTORES

Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima é professora do Instituto Federal de Brasília (IFB). Mestre e doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail para contato: fernanda.lima@ifb.edu.br

Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva é professora do Instituto Federal Catarinense (IFC). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail para contato: filomena.silva@ifc.edu.br

Kácia Neto de Oliveira é professora da Rede Estadual de Ensino do Amazonas. Graduada em Pedagogia. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail para contato: kacianeto@seduc.net

Kauê Tortato Alves é técnico em assuntos educacionais. Mestre em Métodos e Gestão da Avaliação. Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail para contato: kauetortato@gmail.com

João José dos Santos é graduado em Ciências Sociais. Especialista em História do Brasil. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). E-mail para contato: jjsantos@uesc.br

SOBRE OS AUTORES

Lara Carlette Thiengo é professora da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail para contato: laracarlette@gmail.com

Lucídio Bianchetti é professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail para contato: lucidiob@gmail.com

Luciene Maria Torquato Cerqueira Batista é graduada em Ciências Econômicas. Mestre em Economia Regional e Políticas Públicas pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). E-mail para contato: lucienetorquatob@hotmail.com

Maria Aparecida Oliveira de Carvalho é professora da Rede Estadual de Ensino do Amazonas. Mestra em Biologia pelo Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA). E-mail para contato: aparecida.oliveira@seduc.net

Maria Fernanda Diogo é professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail para contato: mafediogo@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Maria Ione Feitosa Dolzane é professora da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail para contato: ionedolzane@ufam.edu.br

Neiva de Assis é professora e pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail para contato: neiva.assis@ufsc.br

Núbia Aparecida Pinto Coelho é professora da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail para contato: nubia.uesc@gmail.com

Ozival Barbosa da Silva é professor da Rede Estadual de Ensino do Amazonas. Graduado em Pedagogia. Mestrando em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). E-mail para contato: ozivalbarbosa@gmail.com

Renata Vieira de Abreu é graduada em Ciências Econômicas. Especialista em Contabilidade Pública e Responsabilidade Fiscal pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). E-mail para contato: rvabreu@uesc.br

SOBRE OS AUTORES

Renisson Cerqueira dos Santos é analista universitário da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Especialista em Administração Pública e Gerência de Cidades pelo Centro Universitário Internacional . E-mail para contato: rcsantos@uesc.br

Sayonara Silva Santana Machado é graduada em Ciências Econômicas. Especialista em Gestão Pública Municipal pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). E-mail para contato: ssmachado@uesc.br

Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo é professora da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Doutora em Ciências da Educação pelo Instituto Central de Ciências Pedagógicas (ICCP). E-mail para contato: bomfarao@hotmail.com

Thiago Antônio de Oliveira Sá é professor da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL). Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail para contato: thiago.sa@unifal-mg.edu.br

Vitória Alves de Freitas Silva é bolsista no programa Residência Pedagógica. Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL). E-mail para contato: vitoriaalves.fs@gmail.com

SOBRE AUTORES

Yeshica Ludim Sánchez Guzmán é psicóloga. Mestra em Docência em Ciências da Saúde. Doutora em Educação pela Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). E-mail para contato: yeshica.ludim@uas.edu.mx

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A editora IOLE recebe propostas de livros autorais ou de coletânea a serem publicados em fluxo contínuo em qualquer período do ano. O prazo de avaliação por pares dos manuscritos é de 7 dias. O prazo de publicação é de 60 dias após o envio do manuscrito.

O texto que for submetido para avaliação deverá ter uma extensão de no mínimo 50 laudas. O texto deverá estar obrigatoriamente em espaçamento simples, letra Times New Roman e tamanho de fonte 12. Todo o texto deve seguir as normas da ABNT.

Os elementos pré-textuais como dedicatória e agradecimento não devem constar no livro. Os elementos pós-textuais como biografia do autor de até 10 linhas e referências bibliográficas são obrigatórios. As imagens e figuras deverão ser apresentadas dentro do corpo do texto.

A submissão do texto deverá ser realizada em um único arquivo por meio do envio online de arquivo documento em Word. O autor / organizador / autores /organizadores devem encaminhar o manuscrito diretamente pelo sistema da editora IOLE: http://ioles.com.br/editora

Copyright © Editora IOLE
2023

CONTATO

EDITORA IOLE

Caixa Postal 253. Praça do Centro Cívico

Boa Vista, RR - Brasil

CEP: 69.301-970

@ http://ioles.com.br/editora

+ 55 (95) 981235533

eloisenhoras@gmail.com

Copyright © Editora IOLE
2023