



**UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGPE
MESTRADO EM FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

ALINE LUCAS BARROSO VIANA

**GESTÃO DA SALA DE AULA NA TRANSPANDEMIA: UMA ANÁLISE DA
PROPOSTA PEDAGÓGICA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE MINAS GERAIS**

**Uberlândia, MG
2024**

ALINE LUCAS BARROSO VIANA

**GESTÃO DA SALA DE AULA NA TRANSPANDEMIA: UMA ANÁLISE DA
PROPOSTA PEDAGÓGICA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE MINAS GERAIS**

Produto 1: Relatório de pesquisa. Produto 2: Material Instrucional - A TRAVESSIA: Desmascarando a intromissão do neoliberalismo na educação. Dissertação/produtos apresentados ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza.

Linha de pesquisa Práticas Docentes na Educação Básica.

**Uberlândia, MG
2024**

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

V654g Viana, Aline Lucas Barroso.
Gestão da sala de aula na transpandemia: uma análise da proposta pedagógica dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola municipal de Minas Gerais / Aline Lucas Barroso Viana. – Uberlândia (MG), 2024.
183 f. : il., color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Linha de pesquisa: Práticas Docentes na Educação Básica.
Orientador: Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza.

1. Manejo de classe. 2. Covid-19, Pandemia de, 2020-. 3. Educação popular. 4. Educação – Políticas públicas. I. Souza, Tiago Zanquêta de. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. III. Título.

CDD 371.1024

ALINE LUCAS BARROSO VIANA

GESTÃO DA SALA DE AULA NA TRANSPANDEMIA: UMA ANÁLISE DA
PROPOSTA PEDAGÓGICA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE
UMA ESCOLA MUNICIPAL DE MINAS GERAIS

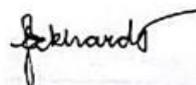
Dissertação/produtos apresentados ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 18/06/2024

BANCA EXAMINADORA:



Prof. (Dr. Tiago Zanquêta de Souza
(Orientador)
Universidade de Uberaba – UNIUBE



Prof.ª. Dr.ª. Fabiana Eckhardt
Universidade Católica de Petrópolis -
UCP



Prof.ª. Dr.ª. Sandra Gonçalves Vilas
Bôas
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Dedico este trabalho marcado pela coragem, determinação e sabedoria, à minha mãe Maria Alcides Lucas, às minhas irmãs Elaine e Érica, por sempre acreditarem em mim e incentivarem a realização de meus projetos. Dedico também ao meu marido Adilson e filhos, Luís Fernando e João Pedro, pela cumplicidade nesta navegação. Dedico ainda aos demais familiares, colegas de trabalho e principalmente às crianças, que recentemente iniciaram sua vida escolar, na esperança de uma educação transformadora. E dedico com muito carinho, de maneira muito especial ao professor e orientador Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza, pelo acolhimento, pela responsabilidade, cumplicidade e altivez em meu percurso e minhas orientações.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a Deus. Sinto a cada dia, Sua presença em minha vida, fortalecendo-me, dando-me saúde, sabedoria, coragem, determinação e sobretudo honradez comigo mesma, minha família, profissão e relações.

À minha mãe, Maria Alcides, a maior educadora que já conheci. Educou-me com sabedoria, conhecimento e sobretudo, humanidade, proporcionando condições para que eu enxergasse muito além do que eu via. À senhora, todo o meu carinho, amor, respeito e gratidão.

Às minhas irmãs, Elaine e Érica, que além de serem minhas irmãs, também são minhas melhores amigas. Não consigo determinar onde começa e termina cada uma de nós. Obrigada pela cumplicidade e amor incondicionais.

Ao meu pai, Hélio, que se alegrou com a aprovação deste projeto e com a minha decisão em realizá-lo. Agradeço por, diariamente me abençoar. Meu dia é incompleto sem seu bom dia e sem sua benção.

Ao meu esposo, Adilsom, pelo cuidado de muitos detalhes, na presença e na ausência, antes e durante esta travessia. A confiança foi, e é um suporte que realmente fez diferença.

Aos meus filhos, Luís Fernando e João Pedro, que acolheram minhas limitações e tentaram me ajudar, para além do entendimento do que este projeto representa em minha e em nossas vidas. Além de agradecer, desejo que consigam navegar muito mais do que eu.

À minha amiga, Cristina Freitas, com quem compartilho muitas horas do meu dia, e me faz enxergar que educação é muito mais que educação. Obrigada por me ensinar que educação, é antes de tudo, amar e cuidar. Obrigada por cuidar de mim e de todos os que estão presentes em sua vida.

À madrinha Neuza por acompanhar minha travessia e por sempre, encontrar uma forma de se fazer presente durante a navegação. Obrigada pelo amor incondicional e pelo acolhimento nos momentos em que mais precisei. E por ela, estendo meus agradecimentos a todos os familiares, que com um gesto, uma palavra, uma ação de conforto e estímulo, aumentaram minha fé em Deus e em mim mesma.

À Carmeliana Pacheco, diva número 1 do *Batedô do Mestrado* UNIUBE. Obrigada por se dispor na busca, por encontrar-me, procurar-me, e depois de tudo isto, ser a companheira fiel de toda a jornada. Obrigada por dividir as alegrias, as angústias, os leitos, as acomodações, as refeições, as tarefas, enfim, os momentos. Agora tens responsabilidades sobre mim, simplesmente porque me cativaste.

À Júnia e Nayhara, companheiras do *Batedô* e de orientação. Obrigada pela sobriedade, incentivo e apoio durante o Mestrado e em toda a construção da dissertação. Obrigada ainda pelas alegrias dos encontros partilhados. Afinal, somos as meninas superpoderosas.

Aos colegas do Mestrado, pela partilha de experiências, expectativas, saberes, alegrias e desafios. Nossas vidas jamais serão as mesmas. Agradeço de maneira muito especial aos demais integrantes do *Batedô*: Cleber, Darleni, Girarde, Jailson, Vanessa e Wesley pela paciência, disponibilidade, suporte, encorajamento e motivação, sempre.

Aos professores do Mestrado UNIUBE, em especial, à Sandra, Gercina e Selva. Fiquei impressionada com a rapidez com que nos conheceram e nos identificaram por nossos nomes. Agradeço pela forma humana com que nos acolheram. Agradeço por priorizarem a ética do cuidado enquanto também cuidaram do conteúdo acadêmico. Isto é ímpar, e é referencial para mim, que recorrentemente tenho acolhido pessoas na embarcação da educação. As admiro pela fala coerente, pelo saber compartilhado, na e pela experiência; e pela humildade com que se mostram, não como professoras acadêmicas, mas como educadoras. Estendo meus agradecimentos à toda a equipe de apoio da UNIUBE, tornando nossas aulas e encontros, momentos para a eternização.

Agradeço com reverência, ao meu professor orientador, Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza. Eu tenho consciência de que você me escolheu e, por si só, já poderia ser grata. Mas minha gratidão não se encerra nesta escolha. Você mostrou-se responsável, organizado, motivador, sábio e essencial em todas as etapas do mestrado e das orientações, alcançando-me para além do que eu conseguia perceber. Obrigada pela sabedoria em trabalhar com a diversidade, mas com as minhas diversidades. Obrigada por provocar-me a entender melhor as palavras e por fortalecer em mim a necessidade de vivenciar a coerência das palavras em que acredito. Você é uma pessoa iluminada.

Aos colegas de profissão, da rede estadual e municipal de educação, em especial da E.M. Sebastião dos Santos Rosa, que acreditam que a educação é essencial na vida das pessoas, e agem de maneira consciente nesta construção. Àqueles que contribuíram com minha formação. Mesmo que o sentimento represente apenas uma gota no oceano, é importante considerar que ele estaria menor se não fosse por vocês. À todas e todos, minha gratidão e admiração.

Agradeço, por fim, à Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e à Superintendente Regional de Ensino da SRE de Caratinga, Landislene Gomes Ferreira, que por meio do Projeto Trilhas de Futuro Educadores, potencializaram e promoveram a realização deste projeto de vida.

Trabalho desenvolvido com o apoio da SEE/MG, no âmbito do Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação do Estado de Minas Gerais, Trilhas de Futuro - Educadores, nos termos da Resolução SEE N° 4.707, de 17 de fevereiro de 2022.

*“Você não pode mudar o vento, mas pode ajustar
as velas do barco para chegar onde quer.”*

Confúcio

GESTÃO DA SALA DE AULA NA TRANSPANDEMIA: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE MINAS GERAIS

Resumo:

Esta pesquisa tem por tema a gestão da sala de aula, com o enfoque nos elementos articuladores do planejamento e execução da proposta pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental, de uma escola municipal de Minas Gerais (MG), no contexto de transpandemia. Este relatório é fruto da pesquisa de Mestrado em Formação Docente para a Educação Básica, com financiamento do Projeto Trilhas de Futuro – Educadores, da Secretaria Estadual de Educação (SEE/MG). Está vinculado à linha Práticas Docentes na Educação Básica; ao projeto de pesquisa intitulado “Educação na diversidade para a cidadania: um estudo de processos educativos e formativos escolares e não escolares”, ao Grupo de Pesquisa Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas (FORDAPP/CNPq) e à Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica – RECEPE. Tem por objetivo identificar e analisar a forma como se articulam os elementos estruturadores da proposta pedagógica que incidem sobre as práticas pedagógicas presentes na sala de aula, na transpandemia por Covid-19, em especial na Escola Municipal “Sebastião dos Santos Rosa”, em Santa Efigênia, Caratinga-MG. O referencial teórico é o da Educação Popular considerando as reflexões de Freire (2022abcd), Brandão e Assumpção (2009), Paro (2016), Libâneo (1985 e 2006), Vasconcellos (2019), Sacristán (2020), Souza e Novais (2021), Esteban (2002) e Lima (2014), dentre outros. O método é o fenomenológico, de abordagem qualitativa, com finalidade exploratória, utilizando-se a pesquisa documental e a pesquisa de campo, por meio da aplicação de uma roda de conversa e de questionários, junto a dez profissionais da escola alvo. A constituição da análise da pesquisa documental e de campo considera o estado do conhecimento, a percepção da política pública da educação básica e o referencial teórico da Educação Popular. Desta maneira, a utilização da triangulação dos dados permitiu a indicação de categorias que abordam a análise dos documentos referenciais, marcados pelas contradições entre as concepções de educação bancária e progressista, no discurso que fundamenta a prática e na prática fundamentada pelo discurso. Por meio da realização da pesquisa de campo, verificou-se a presença de contradições destes documentos, o que desafiou a gestão da sala de aula na transpandemia para além da crise sanitária. As categorias analisadas indicaram a recusa da instituição em promover um currículo progressista, o que suscita a superação da alienação vigente, a partir da formação continuada em defesa da autonomia docente; e ainda, evidenciam a necessidade de problematizar a realidade, de modo que os processos de participação se façam democráticos e deliberativos, com o foco no poder de decisão de todas e todos que participam desta educação escolar. Como produto, para além deste relatório de pesquisa, foi produzido um material instrucional que pode ser utilizado para orientar a execução de um curso de formação direcionado aos profissionais da educação da escola alvo de investigação. O cenário transpandêmico urgiu a necessidade de promover educação de qualidade social para todas e todos, colocou-se e ainda se coloca como foco de toda gestão, cujo paradigma político deve contemplar a diversidade para a cidadania. Assim, esta pesquisa também revela iniciativas funcionais na gestão da sala de aula capazes de promover a educação como prática social humana pela libertação.

Palavras-chave: Gestão da Sala de Aula. Transpandemia. Educação Popular. Projeto Político Pedagógico. Proposta Pedagógica.

CLASSROOM MANAGEMENT IN THE TRANSPANDEMIC: AN ANALYSIS OF THE PEDAGOGICAL PROPOSAL FOR THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION AT A MUNICIPAL SCHOOL IN MINAS GERAIS

Abstract:

This research focuses on classroom management, with a focus on the articulating elements of planning and executing the pedagogical proposal in the early years of elementary education, at a municipal school in Minas Gerais (MG), within the context of the transpandemic. This report is the result of research for a Master's degree in Teacher Education for Basic Education, funded by the Trilhas de Futuro – Educators Project, from the State Department of Education (SEE/MG). It is linked to the Teaching Practices in Basic Education line; to the research project entitled "Education in diversity for citizenship: a study of educational and formative processes in school and non-school settings," to the Teacher Education, Right to Learn, and Pedagogical Practices Research Group (FORDAPP/CNPq), and to the Cooperative Network of Teaching, Research, and Extension in Basic Education Schools – RECEPE. Its objective is to identify and analyze how the structuring elements of the pedagogical proposal that impact pedagogical practices in the classroom are articulated during the Covid-19 transpandemic, especially at the Municipal School "Sebastião dos Santos Rosa" in Santa Efigênia, Caratinga-MG. The theoretical framework is that of Popular Education, considering the reflections of Freire (2022abcd), Brandão and Assumpção (2009), Paro (2016), Libâneo (1985 and 2006), Vasconcellos (2019), Sacristán (2020), Souza and Novais (2021), Esteban (2002), and Lima (2014), among others. The method is phenomenological, with a qualitative approach, for exploratory purposes, using documentary research and field research, through the application of a roundtable discussion and questionnaires with ten professionals from the target school. The constitution of the analysis of documentary and field research considers the state of knowledge, the perception of public policy in basic education, and the theoretical framework of Popular Education. Thus, the use of data triangulation allowed for the identification of categories that address the analysis of reference documents, marked by contradictions between the conceptions of banking and progressive education, in the discourse that underlies practice and in practice grounded in discourse. Through the field research, contradictions in these documents are observed, which challenged classroom management during the transpandemic beyond the health crisis. The analyzed categories indicated the institution's refusal to promote a progressive curriculum, which raises the need to overcome existing alienation through ongoing training in defense of teacher autonomy; and also highlight the need to problematize reality so that participation processes become democratic and deliberative, with a focus on the decision-making power of all those involved in this school education. As a product, beyond this research report, instructional material was produced that can be used to guide the implementation of a training course aimed at education professionals from the target school of investigation. The transpandemic scenario has emphasized the need to promote quality social education for everyone, placing and still placing it as the focus of all management, whose political paradigm must encompass diversity for citizenship. Thus, this research also reveals functional initiatives in classroom management, capable of promoting education as a human social practice for liberation.

Keywords: Classroom Management. Transpandemic. Popular Education. Pedagogical Political Project. Pedagogical Proposal.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Configurações históricas do Currículo.....	65
Figura 2 -	Perspectivas do Currículo Vivo.....	66
Figura 3 -	O lugar de investigação.....	85
Figura 4 -	Coabitação: Rede pública de ensino.....	86
Figura 5 -	Para além dos muros da escola.....	87
Figura 6 -	Tipos de apoio/suporte ofertados durante a fase do ensino remoto no período pandêmico.....	139
Figura 7 -	Estratégias utilizadas para a comunicação e o atendimento aos estudantes durante o ensino remoto.....	140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Critérios, base de dados, descritores, nº de trabalhos recuperados e selecionados.....	38
Quadro 2 -	Produtos selecionados.....	39
Quadro 3 -	Coordenadas Pedagógicas que incidem na gestão da sala de aula da escola pesquisada, analisadas a partir de Cellard (2012).....	97
Quadro 4 -	Organização e estratégias da escola para oferta do Regime Especial de Atividades Não Presenciais.....	130
Quadro 5 -	Fragilidades apontadas durante a construção do PPP, considerando as temáticas propostas no próprio documento.....	132
Quadro 6 -	Temas-chave dos questionários – Gestão da sala de aula na transpandemia.....	143
Quadro 7 -	Categorização dos temas-chave.....	147

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

ABRAMET	Associação Brasileira de Medicina de Tráfego
AIE	Aparelho Ideológico de Estado
AT	Análise Temática
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEP¹	Código de Endereçamento Postal
CEP²	Comitê de Ética em Pesquisa
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
EEB	Especialista de Educação Básica
E.M.S.S.R.	Escola Municipal “Sebastião dos Santos Rosa”
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MG	Minas Gerais
OMS	Organização Mundial da Saúde
PET	Plano de Estudo Tutorado
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPR	Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Caratinga
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SME	Secretaria Municipal de Educação
SciELO	Scientific Electronic Library Online
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
COMO UMA ONDA NO MAR... MEMÓRIAS.....	23
A infância.....	23
A vida escolar.....	24
A experiência profissional.....	31
1 – NO MAR DAS INCERTEZAS: É PANDEMIA!.....	37
1.1 Perigo à vista: Como agir na incerteza?.....	40
2 – O PORTO É SEGURO? O PLANEJAMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO E SUAS RELAÇÕES NA GESTÃO DA SALA DE AULA	53
2.1 Políticas públicas educacionais: Quem é o comandante? Quem é que faz o planejamento?	53
2.2 Mapa Portulano: O Plano Nacional da Educação e suas implicações para o fazer pedagógico..	56
3 – NAVEGAR É PRECISO! OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA E PARA A GESTÃO DA SALA DE AULA	61
3.1 Itinerário 1: A educação aqui pensada	61
3.2 Itinerário 2: O currículo.....	63
3.2.1 O caráter disciplinador das avaliações sobre o currículo	70
3.3 Itinerário 3: O planejamento	72
3.4 Itinerário 4: A metodologia.....	76
3.5 Itinerário 5: A avaliação.....	81
4 - NAVEGAR É PRECISO! COMO CHEGAR? AS ROTAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA	84
4.1 O farol: O lugar	84
4.2 O leme: Desenhando a pesquisa.....	88
4.3 Apresente seu cartão de embarque: Cronograma da pesquisa.....	93
5 – NO MAR DA REALIDADE: A PESQUISA DOCUMENTAL E A PESQUISA DE CAMPO - CONHECENDO O CONTEXTO, OS SUJEITOS E AS VIVÊNCIAS EDUCACIONAIS	96
5.1 Análise Documental: Coordenadas Pedagógicas	96
5.1.1 PPR – A coordenada pedagógica da rede de ensino	100
5.1.2 PPP – A coordenada pedagógica da instituição de ensino	116
6 – NAVEGAR, NAVEGANDO; ESTAR, ESTANDO E SER, SENDO: AS EXPERIÊNCIAS DA NAVEGAÇÃO.....	134
6.1 A tripulação.....	135

6.2 As experiências da navegação pelas práticas pedagógicas: um encontro de coletivos transpandêmicos	142
6.2.1 Navegar, navegando: uma análise da articulação dos elementos estruturadores da organização das práticas pedagógicas dentro da sala de aula na transpandemia, considerando a PPR e o PPP.	150
6.2.2 Estar, estando e ser, sendo: uma uma reflexão sobre as possibilidades das práticas no interior das salas de aula.....	158
6.3 O desembarque da tripulação: as aprendizagens da navegação	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS – É HORA DE DESEMBARCAR!.....	166
REFERÊNCIAS	1711
APÊNDICE A	177
APÊNDICE B.....	1788
APÊNDICE C.....	1811

INTRODUÇÃO

“Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Pai, me ensina a olhar!”
Galeano, 2000, s/p.

Diego não conhecia o mar. A expressão não conhecer pode revelar um mar de possibilidades. A leitura atenta de toda a narrativa que segue, indica que Diego ainda não tinha experimentado a sensação de estar no mar. É possível que ele já viu imagens, vídeos, ouviu dizer sobre; mas ainda não tinha experimentado o mar, e diante da experiência, ainda assim precisou de ajuda, confiando ao seu pai, a missão de lhe ensinar a olhar. A analogia com a educação, principalmente nesta pesquisa, é linda. A educação é infinita como o mar. É marcada por movimentos, belezas, alegrias, tristezas, solidão, desbravamentos, curiosidades, tempestades, conhecimentos, e mais uma imensidão de possibilidades.

A beleza do mar e a beleza da educação, por vezes pode causar até espanto, mas o movimento diante da experiência, principalmente do porvir, inquieta a conhecer mais. Assim como Diego, que um dia desejou conhecer o mar, esta pesquisadora inquietou-se e desejou conhecer mais sobre educação, e elegeu a temática gestão da sala de aula¹, no recorte temporal de transpandemia². Assim como Diego, foi necessário pedir ajuda para enxergar a educação

¹ A expressão gestão da sala de aula utilizada pela autora em toda a pesquisa, refere-se à organização das práticas pedagógicas presentes na sala de aula, como o currículo, o planejamento, a metodologia e a avaliação, analisados à luz da Educação Popular. A expressão distancia-se de ideais neoliberais que se fundamentam no controle de ações para alcançar objetivos alheios à educação que é pensada como identidade e liberdade do ser.

² Transpandemia – Período compreendido entre o início da pandemia por Covid-19, anunciada no ano de 2019, com configuração geográfica mundial, apresentada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) a partir de 11/03/2020, até o momento atual. No país, é preciso lembrar que o funcionamento de escolas e universidades foi interrompido em março, quando a pandemia foi decretada. Desde então, as instituições de ensino enfrentaram o desafio de encontrar soluções e se reinventarem para atravessar esse período, a que denominamos de transpandemia e se estende aos dias atuais. Embora o fim da referida pandemia tenha sido decretado pela OMS em 05 de maio de 2023, as “reinvenções” persistem, bem como as contaminações. É o transcurso dessa situação, já não mais inédita no mundo, que nomeamos também de transpandemia.

para além do que já experimentou, viu e ouviu falar; e assim precisou entender a fundamentação do que realmente seja educação.

Então, cabe destacar que a gestão da sala de aula no contexto de transpandemia requer pensar inicialmente em uma educação democrática. O acesso à educação foi desafiador, pois além de pensar em toda a organização da gestão escolar, teve que se pensar na comunicação e vínculo com os alunos, nos recursos, nas metodologias e tecnologias, em sistematizações de aprendizagem, mas sobretudo, em como lidar com a educação, diante de outras necessidades que se apresentaram, tais como proteção, alimentação...

Assim, a pesquisa vem identificar e analisar a forma como se articularam os elementos estruturadores da proposta pedagógica que incidiram sobre a gestão da sala de aula, no contexto transpandêmico por Covid-19, em especial na Escola Municipal “Sebastião dos Santos Rosa”, em Santa Efigênia, Caratinga-MG.

Em Caratinga, todas as escolas públicas que oferecem os anos iniciais do ensino fundamental, são administradas pela Secretaria Municipal de Educação de Caratinga (SME). É importante destacar, que a escolha por uma escola municipal indica fundamentalmente a centralidade de investigação nos anos iniciais do ensino fundamental, objeto desta pesquisa.

Assim, apresenta-se então, como objeto desta pesquisa: A gestão da sala de aula, com o enfoque nos elementos articuladores do planejamento e execução da proposta pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental, de uma escola municipal de Minas Gerais, no contexto de transpandemia

A intenção da pesquisadora é encontrar respostas para a seguinte questão principal: como se articularam os elementos estruturadores da proposta pedagógica, na gestão da sala de aula, na transpandemia, no contexto de uma escola municipal de Minas Gerais?

Associadas à questão principal de pesquisa, propõem-se ainda questões complementares. Quais foram os impactos que a pandemia causou no âmbito da proposta pedagógica realizadas no contexto de investigação³? Que proposta pedagógica foi elaborada e executada no período transpandêmico e quais diretrizes dela estão ainda vigentes? De que modo e quais elementos foram considerados na elaboração da proposta pedagógica na transpandemia? De que forma a Proposta Pedagógica da Rede de Ensino (PPR) incide sobre a gestão da sala de aula, no contexto de investigação?

³ O contexto de investigação indica, nesta pesquisa, além do local (físico), as experiências e vivências dos sujeitos envolvidos na investigação. Trata-se da E.M. Sebastião dos Santos Rosa, no distrito de Santa Efigênia em Caratinga – MG.

A pesquisa é de grande relevância para a comunidade educacional e principalmente para a escola pesquisada. Uma vez que a proposta irá rever a PPR e Projeto Político Pedagógico (PPP) que fundamentam as práticas escolares, far-se-á o exercício de avaliação da própria trajetória, indicando as fragilidades, e também as potencialidades em busca de uma educação mais democrática. A observação do próprio processo permite a regulação interna e naturalmente a significância da gestão da sala de aula compromissada com a política educacional realmente a favor de quem precisa da educação pública, como forma de identidade, autonomia e participação da sociedade.

Em relação à hipótese, cabe destacar que a pesquisa desenvolvida em abordagem fenomenológica não parte propriamente de uma hipótese. A percepção das configurações presentes no cotidiano escolar, indica a necessidade de compreender a proposta pedagógica planejada e seu funcionamento nas adaptações advindas na transpandemia. Isto implicaria em processos de avaliação do próprio planejamento, ao acolhimento dos alunos, funcionários e comunidade escolar; ao currículo; às metodologias e ao processo de avaliação. É possível encontrar outros elementos e variáveis; no entanto, a consideração da articulação destes favorece uma compreensão das transformações vivenciadas na transpandemia, em uma abordagem comparativa temporal da gestão da sala de aula, de uma escola municipal de Minas Gerais.

Desta maneira estabeleceu-se o seguinte objetivo geral: identificar e analisar a forma como se articularam os elementos estruturadores da proposta pedagógica que incidiram sobre a gestão da sala de aula, na transpandemia, no contexto de uma escola municipal de Minas Gerais.

Associados ao objetivo geral, apresentam-se objetivos específicos: identificar os impactos que a pandemia causou no âmbito da proposta pedagógica realizada no contexto de investigação; conhecer a PPR que foi elaborada e executada no período da transpandemia e quais diretrizes dela estão ainda vigentes; compreender o modo e quais foram os elementos considerados na elaboração da PPR e no PPP, no contexto transpandêmico; verificar se a PPR e o PPP incidem sobre a gestão da sala de aula, no contexto de investigação; e propor, como um produto da pesquisa, um projeto de formação continuada para a escola, considerando os achados da pesquisa.

A presente pesquisa busca a articulação entre democratização da educação, gestão da sala de aula, e integração dos elementos estruturadores da prática pedagógica: currículo, planejamento, metodologia e avaliação.

Elencar o currículo, planejamento, metodologia e avaliação como elementos estruturadores da gestão da sala de aula implica em defender a ideia de que a educadora jamais poderá entrar em uma sala de aula sem intencionalidade pedagógica. E por isto, precisa articular estes elementos em prol de sua concepção para que a aula, tenha a rigorosidade metódica relacionada com a concepção que a fundamenta e, conseqüentemente promova as experiências para a produção do conhecimento, aqui defendida.

Para tanto estabelece-se o diálogo entre Freire (2022abcd), Libâneo (1985, 1990 e 2001), Paro (2016), Brandão e Assumpção (2009), Vasconcellos (2002 e 2019) para aprofundamentos em relação à democratização da educação. Os autores são chamados à fundamentação da constituição da Educação Popular, evidenciando o valor e o papel da escola nesta construção, e as contradições eleitas nos discursos desta concepção.

Para fundamentar a abordagem da gestão da sala de aula, busca-se as contribuições de Celso Vasconcellos (2002 e 2019). As reflexões do autor se relacionam com as de Libâneo (1990 e 2011) que descreve fundamentos relevantes na gestão da sala de aula, destacando a relação ensino e aprendizagem.

A abordagem sobre currículo está fundamentada principalmente nas considerações de Sacristán (2020), que dá centralidade ao currículo, dentro da instituição. E comungando desta abordagem convida-se os autores Souza e Novais (2021), que relacionam a fundamentação da Base Nacional Comum Curricular e as relações de poder presentes no currículo. Também são associadas as ideias de Veiga (1995), que pontua a relação entre currículo e Projeto Político Pedagógico na e da instituição.

As proposições sobre metodologia pautam-se na percepção da mesma, como atitude, e não simplesmente um método. Desta maneira, busca-se em Freire (2022b) a fundamentação sobre as exigências do ensinar; e ainda em Paro (2016) o aprofundamento sobre a participação nos processos educacionais, como condição da própria intervenção na produção do conhecimento. Este referencial é de grande relevância, pois ao considerar a temática metodologia, espera-se, normalmente, um roteiro ou um manual; e conquanto a abordagem aqui estabelecida, desconstrói a ideia da educação bancária, historicamente proposta e vivenciada nas escolas públicas.

Para discutir avaliação, a concepção está relacionada com a necessidade de percebê-la para além de instrumento formal, configurando-se em instrumento de cidadania. Assim, encontra-se em Esteban (2000 e 2002) o paradigma que referencia as implicações da avaliação e da avaliação em uma escola cidadã, considerando os paradigmas defendidos por Freire (2022bd).

É relevante destacar que a expressão gestão da sala de aula, utilizada em toda a pesquisa, embora possa direcionar um entendimento mais empresarial, ligado ao neoliberalismo, revela-se como a articulação das práticas pedagógicas, envolvendo o tipo de educação que se deseja e conseqüentemente as escolhas a ela associadas, sejam da ordem do currículo, do planejamento, das metodologias e da avaliação.

Outro esclarecimento relevante quanto à nomenclatura, é a utilização da referência educadora/professora em todo o texto. A escolha pelo substantivo no feminino deu-se em função, principalmente, da presença feminina em quase totalidade, no local de pesquisa, valorizando-se assim a identidade de cada profissional aqui apresentada e representada. Assim, o substantivo que designa a profissão de professor, educador..., quando se tratar da tessitura realizada pela autora, será utilizado no gênero feminino. E entendendo esta representatividade como essencial no processo de valorização da identidade dos sujeitos da pesquisa, também é relevante informar, que a referência dada aos alunos, estudantes e ou educandos, será tratada com o substantivo masculino, que representará, neste caso, a diversidade de gênero. Desta maneira, far-se-á uma transitoriedade com as classes gramaticais: artigo, pronome, preposição substantivo e adjetivo, para contemplar a educação como um espaço de todas e todos que, também nela transitam.

A educação oferece um mar de possibilidades! E a linguagem representada nesta imensidão, é utilizada em toda a pesquisa, como uma metáfora. O texto realiza analogias entre a educação e a navegação, indicando, por meio de uma linguagem mais poética, as relações da densidade de se fazer educação, dentro de uma conjuntura de possibilidades da navegação; dentro de um contexto que representa a beleza da educação, mas também do inesperado da navegação, por considerar que tudo faz parte de um processo, de um tempo, de uma trajetória, de procedimentos, mas sobretudo, guiada por sujeitos, carregados de experiências e perspectivas.

Assim, inicia-se minha apresentação, por meio do meu memorial, que reflete uma trajetória marcada por permanências, mas também pelo movimento (similar ao das ondas do mar) que me toca e me transforma. E me faz querer mais, por acreditar que posso mais; e ainda, por refletir que o meu mais, não é solitário, pois a travessia tem agregado navegantes que também acreditam no poder da educação.

As seções que se apresentam, contextualizam, nesta ordem: o cenário transpandêmico (o mar de incertezas). A pesquisa realizada na constituição do estado do conhecimento, revela a fragilidade da temática, uma vez que o cenário de transpandemia, é recente. Assim, esta

pesquisa ganha notável relevância, por contribuir com reflexões que envolvem a fundamental relação entre teoria e prática, sobretudo no contexto transpandêmico.

As políticas públicas da educação (um porto seguro/inseguro), destacam a historicidade da educação pública, que é planejada por outrem, *para* e não *com* os sujeitos. Nesta seção enfatiza-se o poder da concepção neoliberal sobre o planejamento das políticas públicas, evidenciando o distanciamento com sua real necessidade, São chamados à esta reflexão: Gadotti (2012), Freitas (2005), Barroso (2005), Pavan e Lima (2020), Mota Júnior e Maués (2014), Castro (2017), Freire (2001) e Weiz (2002).

Apresenta-se então a fundamentação teórica da pesquisa (navegação por itinerários: educação pensada, currículo, planejamento, metodologia e avaliação). A abordagem do referencial teórico, já apresentada nesta introdução, organiza-se com reflexões anteriores ao contexto transpandêmico, e subsidiam a relação entre a história da Educação Popular com seus eixos estruturantes, indicando a articulação do que se espera, em termos de prática, para a produção do conhecimento.

A metodologia da pesquisa, “ancorada” em Bicudo (2020), Cellard (2012), Bogdan e Biklen (1994), Souza e Novais (2021), Lüdke e André (1986), Souza e Vasconcelos (2021) discorre sobre a importância da pesquisa científica, orientando sobre a fenomenologia, especificando-se os procedimentos relacionados à pesquisa documental e de campo (roda de conversa e questionários). Nesta seção delinea-se a analogia entre “navegação” (o farol, o leme, as tripulantes e o cartão de embarque) e a contextualização dos sujeitos, local, tempos, recursos e procedimentos da pesquisa. Cabe destacar que a nomeação das tripulantes neste texto, indica, não só a pesquisadora, que também embarca nesta navegação, mas sobretudo, todas as profissionais que aceitaram o convite, em contribuir com a pesquisa, doando seu tempo, memórias e experiências.

A pesquisa documental (no mar da realidade) encontra em Cellard (2012), Freire (2022 bd), Vasconcellos (2019), Resende (1995), Paro (2016), Brandão e Assumpção (2009), Souza e Novais (2021), Delors (2001), Sacristán (2013), Libâneo (2001), Esteban (2000 e 2002) e Veiga (1995) os argumentos e critérios para a análise da fundamentação e constituição do contexto de educação que a instituição anuncia. Nesta seção, são analisadas as proposições da escola e o discurso anunciado em seus documentos referenciais. As análises são dignas de novas proposições diante das contradições apresentadas em relação à resistência de uma emergente Educação Popular, frente às “tempestades” causadas pela política neoliberal.

A seção navegar, navegando; estar, estando e ser, sendo; propõe uma análise sobre os apontamentos surgidos na dialogicidade experimentada na roda de conversa e nas

considerações sobre as práticas vivenciadas, registradas nos questionários, sobretudo no período transpandêmico, na escola investigada. Para tanto são convidados Freire (2022bd) e Lima (2014), Paro (2016) e Brandão e Assumpção (2009) para a articulação sobre o que realmente significa uma escola pública, democrática, progressista, popular e da decisão; e como ela tem se constituído no espaço de investigação, tendo como “norte” a própria experiência comunicada. Nesta seção, concentra-se mais nas evidências que permitem o discorrer sobre a investigação com o foco nos objetivos propostos e hipótese levantada.

O desembarque representa o ponto de despedida de um percurso, mas também do encontro com o esperado e inesperado que a educação promove. É ainda a perspectiva de recuperação e resgate do melhor que esta navegação permitiu, permite e permitirá, e simultaneamente fortalece-se o novo embarque.

O desembarque também marca a constituição de dois produtos: o Produto 1, que é o próprio Relatório de pesquisa; e o Produto 2, que é um Material Instrucional, intitulado “A TRAVESSIA: Desmascarando a intromissão do neoliberalismo na educação”. Neste, os leitores e navegantes da formação, poderão retomar concepções fundamentais do próprio processo de formação, com vistas à ampliação deste, a partir do momento em que interagem com a pesquisadora, o universo das ideias, e com a própria identidade profissional, de maneira coletiva e individual, por meio de recursos visuais e espaços para reflexões, propulsoras de ações.

Ainda sobre o Produto 2, destaca-se que é constituído de maneira digital, porém será oferecido de maneira física e individualizada aos colaboradores, na escola investigada, compondo o processo de formação continuada. Ele está estruturado com a seguinte composição: elementos pré-textuais; introdução; seções que indicam os fundamentos da Educação Popular, a centralidade do currículo e a avaliação de processos de formação, inclusive implementados de maneira autônoma; considerações; referências e biografia. Em todas as seções, são propostas atividades de interação com os profissionais, provocando reflexões sobre o assunto abordado e sobre como estão construídas as concepções dos profissionais em relação à abordagem evidenciada. Tais atividades residem em visualizações de vídeos (disponibilizados por links e QR Code) e por questionamentos (com espaços para registros).

As considerações finais potencializam a necessidade de se pensar a educação como a imensidão que ela é.

COMO UMA ONDA NO MAR... MEMÓRIAS

Eu sou Aline Lucas Barroso Viana e vou contar um pouco da minha história e da minha história com a educação...

A infância...

Eu nasci em 05 de novembro do ano de 1976. Dia e mês escolhidos para homenagear a ciência e a cultura. Nasci, cresci, vivi e vivo até os dias de hoje em minha cidade, Caratinga, MG.

Sou a filha mais velha do até então casal, Maria Alcides Lucas Barroso e Hélio José Barroso. Passei toda a minha infância, adolescência e juventude no bairro onde resido até os dias atuais. Ausentei-me deste território por 4 anos, quando me casei. Mas como sou de permanências, aqui estou.

A infância foi um período muito lindo no sentido das explorações. A nossa casa, construída com muito trabalho de meus pais, guardava um espaço de terra, onde eram divididas as possibilidades. Tínhamos espaço para algumas (poucas) frutas (uva, morango e goiaba), para um parquinho feito de ferragens por meu avô Roque (onde podíamos brincar de balanço na canoa e escorregar), uma pequena horta e um lugar livre, onde eu e minhas duas irmãs brincávamos de casinha, com nossas bonecas que podiam sujar, onde fazíamos sofás, fogões, camas e panelas, dentre outros, de barro.

Fora deste espaço, o outro mais recorrente era o da casa de minha avó materna, Dona Penha. Lá havia um barranco perfeito para escorregar e breicar antes de cair no córrego.

Neste mundo infantil, não se percebia tão fortemente as angústias vivenciadas pelo mundo adulto, mas sentia que estavam lá.

A minha história com a educação começa por meio do contato direto com minha mãe, Maria Alcides Lucas Barroso, que era professora dos anos iniciais do ensino fundamental e trabalhava, mais especificamente, com turmas de alfabetização, posteriormente assumindo um cargo também de professora de História, dos anos finais do ensino fundamental. Ela foi a principal educadora de minha vida, pois além da preocupação com a educação em casa, não mediu esforços para que a educação escolar formal ganhasse significado para mim. Isto encontra fertilidade nas ideias de Freire e Shor, quando afirmam que

[...] não importa se a educação se exerce de maneira informal, em casa, ou formalmente, na escola, através de relações informais entre pais e filhos, ou formais, na escola, entre professores e alunos – a educação tem a ver com um processo de formação permanente (Freire e Shor, 2022, p. 201).

Freire coloca a educação como vivência e muito do que se observa de meu processo de formação, recebeu e ainda recebe muitas contribuições de minha mãe. Assim, a experiência com a educação formal e informal ocorreu de maneira diversificada. Por vezes minha mãe parava suavemente para explicar determinados assuntos, determinados funcionamentos da escrita e da leitura. E outros momentos eram marcados pela “loucura”, pois, diante da separação de meu pai, cuidava de três filhas, e ainda trabalhava numa escola muito distante do nosso bairro. Era a educação que a mobilizava em direção à sua identidade e autonomia, e era a educação que também nos alimentava. Entre o formal e o informal, minha formação começava a ganhar identidade.

A vida escolar...

Na Escola Estadual “Isabel Vieira”, no município de Caratinga-Minas Gerais (MG), no pré-escolar (1982), o contato aconteceu de maneira muito “mágica”, com uma professora linda, de todas as formas, chamada Silvana Antonieto. A inesquecível professora, moradora do bairro, era cheia de energia e carinho com todos nós. Nesta escola, eu estudei até a 8ª série, saindo desta para outra, por não oferecer o 2º grau, na época, científico ou um curso técnico em contabilidade, ou magistério.

Minha alfabetização aconteceu de maneira muito tranquila. Eu possuía um bom entendimento sobre o funcionamento das letras e a construção das palavras. Aprendi a ler, tendo como material de apoio, a “Cartilha Caminho Suave”⁴, e as complementações realizadas pela professora “Dona Neuza”. Minha caligrafia nunca foi muito boa e lembro-me que fiquei de recuperação na 2ª série por causa da letra ilegível. Ela tinha o cuidado de ouvir nossa leitura, diariamente. A recuperação era destinada a sistematizar conhecimentos e ou habilidades não consolidadas. Na época, cumpria-se 180 dias letivos e os alunos aprovados eram dispensados das atividades escolares; e quem apresentava alguma fragilidade na leitura ou nas operações,

⁴ Cartilha Caminho Suave - Criada por Branca Alves de Lima em 1948, a Cartilha Caminho Suave estabeleceu a articulação e a associação entre imagens e letras de maneira que a letra estava registrada, no formato de imprensa, em uma imagem cujo nome iniciava com a letra registrada.

frequentava a escola, por mais duas semanas, para reforçar a aprendizagem. No meu caso, para melhorar a caligrafia.

O meu relacionamento com os colegas sempre foi muito bom e o Bairro das Graças era localizado fora do centro. Então, nós tínhamos muitas oportunidades de encontro fora do espaço escolar. Conforme eu ia crescendo, as oportunidades de saberes iam se ampliando.

Acredito que neste período, tenha sido o tempo em que melhor se articularam os elementos estruturadores do planejamento pedagógico de meu percurso escolar. Os conceitos pareciam fazer mais sentido.

Quando estava na 3ª série, a experiência foi tão mágica com a professora “Rita”, que eu acabei convidando-a para ser minha madrinha de 1ª eucaristia, a ocorrer no ano seguinte. Tudo deu certinho, porém nunca mais tive contato com ela. Acho que ela foi mais importante em minha vida, do que eu na vida dela.

Naquela época, na escola, eram duas turmas de 4ª série. Então, as professoras se dividiam: uma lecionava Língua Portuguesa, História e Geografia; e a outra Matemática, Ciências, Arte, e Ensino Religioso. Não me lembro se havia Educação Física. O importante é que a professora que lecionava Língua Portuguesa, Rosana Antônia Batista, era uma pessoa muito “viva”, muito “atenada” e muito “ligada” nos acontecimentos. E, parecia que conhecia a gente, só de olhar a letra. Certa vez, tentamos mudar a letra para ver se ela descobriria, “rsrs”. E não deu outra... Parecia até mágica.

Esta mesma professora me acompanhou da 5ª à 8ª séries, com a disciplina de Língua Portuguesa. Eu sou muito grata a ela porque acredito que escrevo razoavelmente bem e, tenho certeza de que ela contribuiu, significativamente, para o meu entendimento sobre o funcionamento da linguagem. E mais ainda, contribuiu muito na minha formação, chegando posteriormente, a ser minha madrinha de casamento.

Penso que a afetividade desperta confiança do aluno, em seus professores e, conseqüentemente, fortalecem-se os vínculos, ampliando a predisposição em realizar as propostas planejadas. Sempre encontrei nesta professora o espaço para a troca de ideias. Lembro-me da dinâmica em que usava com frequência, chamada “quem conta um conto aumenta um ponto”. Ela recortava, semanalmente, notícias de jornais e distribuía na classe. Na próxima aula, em roda, tínhamos que contar sobre aquela notícia, e realmente, sempre se aumentava um ponto. Isto era descoberto, porque imediatamente após contarmos, tínhamos que ler a notícia e o ponto aumentado era descoberto. Estes momentos foram de muito aprendizagem, pois além da escuta atenta (um comportamento necessário para determinadas aprendizagens), ainda exercíamos a linguagem, entendendo o funcionamento do gênero, e

ainda, sabíamos sobre uma série de assuntos. Tudo isto através da leitura e do diálogo. Era muito divertido e ela, a professora, ria conosco sobre nossos “aumentos”.

Hoje, consigo analisar esta prática de maneira mais articulada e menos fragmentada. Tenho mais clareza que “Dona Rosana” planejava sua aula, quando recortava com antecedência as notícias. Ela fazia a seleção do que desejava. Organizava o espaço da sala de aula em outro formato e permitia que estivéssemos ao lado de nossos colegas, e não à frente ou atrás. Ela estava conosco sem mostrar-se superiora, a qualquer um de nós. Esta prática me faz pensar sobre as ideias de Paulo Freire, quando este discorre sobre a aula dialógica. Em seu livro *Pedagogia da Esperança*, Freire (2022a) problematiza a importância do diálogo nas aulas e afirma que

O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas, Os Professores não são iguais aos alunos por n razões, entre elas porque a diferença entre eles, os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro. O diálogo tem significado precisamente não apenas com sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com outro. Diálogo por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou permite que se construa. Assim também a licenciosidade, de forma diferente, mas igualmente prejudicial (Freire, 2022a, p. 162).

Penso que a “Dona Rosana” conhecia um pouco sobre estar juntos para aprender juntos.

Os anos finais do ensino fundamental foram marcados por muita instabilidade emocional, muitas descobertas, muitas amizades e muitas dificuldades também. Isto porque eu esforçava-me para dar conta das atividades, mas não me considerava uma pessoa muito inteligente. Então me esforçava muito para poder conseguir acompanhar a turma e realizar as atividades propostas, e tirar ótimas notas.

Lembro-me que na 7ª série tirei uma nota zero, em uma prova valendo 10 pontos na disciplina de Matemática. Este fato assustou a família inteira e a experiência foi negativa em vários sentidos... Faz-me pensar na importância que tem a compreensão do que seja aprender. Eu recuperei a nota, mas continuei sem entender o conceito. E, mesmo não entendendo alguns conceitos de outras disciplinas, fui equilibrando-me com as notas. Percebo que esta prática esteve e em algumas situações ainda está, muito relacionada com um modelo de Pedagogia. Conscientemente, ou inconscientemente, o que se faz com os resultados de uma avaliação, identifica muito bem sobre que educação se está promovendo. Não houve aprendizagem, tem-se a nota e vida que segue... *E, vamos prestar mais atenção às aulas.*

Quando me recordo deste fato, penso na aprendizagem e na avaliação. Acho que em algumas propostas, o que houve foi uma tentativa de repasse de informações e não exploração com vias ao conhecimento. Luckesi (2002), ao refletir sobre aprendizagem e avaliação da aprendizagem, afirma que:

A prática da avaliação nas pedagogias preocupadas com a transformação deverá estar atenta aos modos de superação do autoritarismo e ao estabelecimento da autonomia do educando, pois o novo modelo social exige participação democrática de todos. Isso significa igualdade, fato que não se dará se não se conquistar a autonomia e a reciprocidade de relações. Nesse contexto a avaliação educacional deverá manifestar-se como mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora (Luckesi, 2002, p. 32).

Terminado o ensino fundamental, a próxima etapa foi o ensino médio na Escola Estadual “José Augusto Ferreira”, em outro bairro. Eu precisava de transporte, que na época não era escolar. Foi muito difícil, porque o ônibus saía às 6h. O mercado não estava aberto e era complicado, pois muitas vezes eu saí de casa sem tomar café. Isto porque não gostava de comer nada tão cedo, mas era complicado esperar a hora do recreio.

Minha experiência nesta escola demorou um pouco para tornar-se positiva. O bairro onde eu morava e ainda moro é afastado do centro; e as pessoas tinham muito preconceito. Os adolescentes residentes em bairros centrais de Caratinga tinham preconceito em relação ao nosso bairro. Ao se referirem a nós, falavam que éramos “da roça”. O preconceito esteve e ainda está enraizado na sociedade e a escola é o espaço em que eles se encontram. Felizmente, embora tenha provocado em mim aborrecimentos, tal fato não me estancou, não me aniquilou e nem me impediu de seguir em frente. Acredito que isto se deu, muito em função de minha mãe, que, mesmo sem meu pedido (como no caso do Diego), me ensinou a enxergar e vencer, diante do inconveniente, negativo, desrespeitoso, deseducado e aniquilador. E esta aprendizagem não é apenas sobre escola, pois tive que ser resiliente em função de minhas características físicas (cabelo, corpo, óculos), familiar (pais separados) e regional. É possível que esta, ainda seja uma realidade em muitas comunidades e nem sempre haja famílias que enxergam os malefícios destas relações e desconstruções, enfatizando ainda mais a necessidade de compreensão da escola e de sua articulação no trato destas tensões.

Hoje a frase “é da roça”, é menos comum neste território. Talvez em função da própria trajetória do bairro, que atualmente abriga um centro universitário e um hospital, entre outros, gerando sobretudo, força econômica na comunidade. No entanto, não se pode precisar em outros territórios em que o preconceito regional ainda pode ser uma verdade.

De repente eu estava nesta escola, que era muito grande. E nela tinham umas seis turmas do 1º ano; e eu fui parar logo na turma **E**. Eu demorei um pouco para entender o que estava acontecendo, e que eu estava participando de uma classificação. Nesta classificação, quem estudava na escola permanecia na turma, quem chegava de outra, era distribuído. Em minha classificação, fui “parar” em uma turma de alunos repetentes. Uma turma complicada! Então depois de umas duas semanas, entendendo este funcionamento, minha mãe esteve na escola, conversou com a direção, mostrou o boletim e fez uma análise. Esta ação me levou para turma **A**.

Este modelo de agrupamento, possivelmente presente nas instituições públicas de ensino, não considera os fundamentos da educação democrática e popular, pois classificam o desempenho de seus alunos, elegendo por nota, a qualidade das turmas, separando (excluindo) a diversidade, que provavelmente é a que mais precisa da educação para se constituir.

Sempre analiso se foi bom ou se não. Eu passei muito “aperto”, porque existia uma competição muito grande entre os alunos; e eu estava confortável no meu mundo de dar conta de fazer as coisas que eram necessárias e tirar boas notas. De repente, eu me vi obrigatoriamente tendo que avançar nesse conhecimento, nesta procura, nesta pesquisa. Já avaliei por diversas vezes este fato. Eu tinha boas notas, não “aprendi” tudo o que foi ensinado e buscava uma turma que julgava ser a melhor para mim, porque em termos de notas, lá estariam os iguais a mim.

Isto reflete o funcionamento da estratificação social dentro da escola. Acredito que se minha mãe não tivesse uma formação, eu estaria compondo o grupo da “turma problema”, e as relações possivelmente construídas lá, marcariam minhas escolhas e minha trajetória, fortalecendo ou não a divisão de classes.

Neste ano (1992) foi o primeiro momento em que eu estive, com frequência, em contato com a organização de grupos de estudo. Então, todas as 2^{as} e 4^{as} feiras, nós nos reuníamos na biblioteca municipal para estudar Física, Química e Matemática (principalmente). Foi o que salvou-me, porque, também, eu não tinha base para dar conta daquelas disciplinas. Na época eu não entendia muito bem, mas hoje isso já fica mais evidente. E avaliando esta trajetória, vejo que a mudança de turma foi uma salvação para mim, neste sentido, pois se eu não tivesse mudado, talvez eu teria estudado o mínimo naquela turma onde os alunos já estavam fadados ao mínimo, fortalecidos pelo repasse de informações. Isto não impede a análise de que, embora eu tenha pertencido a um grupo de estudos (Que Maravilha!), era para atender a conteúdos bancários. Esta realidade me preocupa, porque embora com cenários, tempos e sujeitos diferentes, vejo que a educação ainda não alcançou boa parte da população que mais precisa

dela. Acredito que a pandemia distanciou ainda mais os níveis de desenvolvimento dos alunos de uma mesma turma.

E para desafiar ainda mais as reflexões, meu cotidiano mostra cada vez menos, as experiências de grupos de estudos. Vejo que as famílias que se destacam economicamente, pagam complementações de estudos para os filhos; e as que não podem, sobrevivem com o mínimo que a escola tenta oferecer. Na Escola Estadual “José Augusto Ferreira”, o vínculo com os colegas foi muito mais forte. Embora distantes do que os de meu próprio bairro, com pessoas que passaram basicamente a infância comigo, os quais alguns me acompanharam do pré-escolar à 8ª série, foi neste grupo que consegui estabelecer vínculos mais fortes e verdadeiros. Tenho amigos primorosos, conquistados nesta etapa de minha vida

Encerrado o 1º ano do ensino médio, iniciei uma jornada dupla. Segui no 2º ano (1993), no científico, durante as manhãs (na escola onde já estudava) e no magistério durante as noites, na Escola Estadual “Princesa Isabel”.

Quanto ao magistério, não guardo referências muito marcantes. Era tudo muito informativo e eu já sabia que, concluindo o curso de magistério, eu não teria condições de aplicar muitas propostas em sala de aula, uma vez que havia um grande distanciamento entre o que eu estava aprendendo e como se construía a dinâmica escolar.

O estágio ajudou muito nesta percepção, principalmente na observação das aulas. O que se apresentava a mim, no estágio, eram propostas de ensino, ainda que fragilizadas. E o que estava em contato comigo no magistério eram as construções de fundamentos da educação, didática, psicologia e metodologia, porém de maneira superficial. A teoria e a prática realmente não se relacionavam. A percepção que tenho é que os elementos estruturadores da gestão da sala de aula (currículo, planejamento, metodologia e avaliação) estavam presentes, porém não abarcavam a aprendizagem de todos os alunos.

Ainda há muito o que se questionar sobre o processo de formação dos professores. Naquela época, eu sabia que muitas ideias e práticas estavam destoadas, mas não imaginava o que estaria por traz de tudo aquilo. Hoje percebo que a política pública de formação de professores ainda está vinculada com fundamentos neoliberais, que impedem a percepção do que pode a educação promover na vida das pessoas, e que formação que reproduz ideais de uma pedagogia bancária, impediu e impede a evolução social.

Isto porque a maior parte da população ingressa na educação pública, que pouco valoriza as iniciativas emancipatórias. A professora faz parte de um sistema que a organiza. No entanto é ela quem promove a experiência. Então, quando determinada teoria do conhecimento se

coloca como prática política e estética, em favor de uma atitude autônoma dos educandos, pode-se pensar que a educação começa a ter sentido e significado.

Creio, por isso, que quanto mais o educador percebe com clareza essas características do ensino, mais pode melhorar a eficiência da pedagogia. A clareza a respeito da natureza necessariamente política e artística da educação fará do professor um político melhor e um artista melhor. Ao ajudar na formação dos alunos, fazemos arte e política, quer o saibamos, quer não. Saber que, de fato, o estamos fazendo irá ajudar-nos a fazê-la melhor (Freire e Shor, 2022, p. 203).

No magistério, não consegui muito este entendimento do sentido e do significado da educação. Tive que aprender, aprendendo! E a escola foi realmente a professora. Escola é vida, é movimento, é atitude, desafio...

Por outro lado, por estar fazendo o científico, também não sabia que destino seguir. O final do 3º ano (1994) foi marcado por muitos vestibulares. Nos exames que realizei fora de Caratinga, em alguns, obtive sucesso e outros cheguei a ficar como excedente.

Descobri rapidamente que, estudar fora de Caratinga, não seria uma realidade para mim, muito em função de questões financeiras. Fiz também o vestibular no Centro Universitário de Caratinga e passei muito bem classificada para o curso de Pedagogia.

Iniciei em 1995, junto a 79 colegas o curso de Pedagogia, dos quais 77 eram mulheres. No percurso de 4 anos, iniciei também, ainda que despreparada e insegura, minha profissão de professora. Comecei em escolas situadas na zona rural. Trabalhei na regência com diversas áreas do conhecimento. A primeira delas foi Geometria, depois Matemática, na sequência História e Filosofia, e por último, Ciências. Eu tive que estudar para ir para a sala de aula, pois na pedagogia, estas áreas não eram abordadas, em função da própria licenciatura delas e o que lhes era específico.

Eu chamo especial atenção para esta experiência, muito em função do que ela representou e ainda representa para mim e para a comunidade educativa em tempos atuais. Não consigo determinar se já não havia quantitativo de profissionais licenciados para tal demanda, ou se não era financeiramente viável trabalhar com poucas aulas em comunidades do campo ou em zona rural. O fato é que esta realidade, muito em função das reformas educacionais (como é o caso do Novo Ensino Médio) e da desvalorização do magistério, tem se reproduzido com maior velocidade.

Esta realidade precisa ser considerada em termos de política pública, porque, por mais que se esforcem, os profissionais para a organização das práticas pedagógicas nas salas de aula, é suscetível que as experiências naufraguem em função da própria formação do educador, que

acaba se tornando um agente da educação bancária, por não possuir o aporte necessário à fundamentação de sua prática.

A experiência profissional...

Em 1997 eu consegui um contrato de trabalho, como professora regente, para o ano todo, em uma escola estadual da zona rural, no município de Ubaporanga - MG. Era concursada, mas não nomeada. Foi um ano muito difícil, pois tinha que ficar lá a semana toda. A escola não tinha energia elétrica e as noites eram intermináveis. Em relação à logística, foi muito desafiador. Eu tinha que acordar às 4 horas, deslocar-me para outro município, esperar a carona do caminhão de leite ou de apanhadores de café, que iam até um povoado antes da escola. Depois eram 5 quilômetros *descidos* até chegar a escola. Este percurso na 6ª feira era desolador, pois se desci na 2ª feira, teria que *subir* os 5 quilômetros, com o sol de meio-dia, acompanhando cada passada. E chegando no povoado de São Sebastião do Batatal, distrito de Ubaporanga, o problema da carona estava posto, pois a lida dos apanhadores de café acabava somente mais tarde. Venci!!!

Por outro lado, em termos de sala de aula, foi maravilhoso. Eu era regente da turma da 3ª série e em relação aos conceitos e práticas, eu conhecia bastante. Esta foi a primeira experiência com sistematização do trabalho pedagógico. A turma ficou sob minha responsabilidade durante todo o ano, e os vínculos estabelecidos foram maravilhosos. Alunos de comunidades pequenas, costumam nos ver como pessoas da família. Os vínculos de trabalho também foram fortíssimos. Havia muita cumplicidade entre a equipe, especialmente porque das 7 professoras, 4 ficavam no alojamento, que foi construído pela própria comunidade, para acolher as professoras. Segundo informações da época, dadas as dificuldades de estrutura e deslocamentos, por vezes a Escola Estadual “No Povoado de Santa Terezinha” teve problemas de funcionamento em função da não composição do quadro de funcionários.

Casei-me no final de 1997, e caminhei rumo ao último ano da Faculdade. Em 1998 as coisas começaram a ficar mais claras para mim. Eu fui aprovada no concurso do município de Piedade de Caratinga - MG, sendo nomeada, rapidamente. Como Piedade de Caratinga fica a 7 quilômetros de Caratinga, cidade onde nasci, cresci, vivi e vivo até hoje, esta distância facilitou muito esta etapa de minha iniciação profissional na rede.

Neste mesmo ano, prestei concurso para a rede Municipal de Caratinga. Também fui aprovada, mas não nomeada imediatamente. A nomeação ocorreu apenas no ano seguinte.

E permaneci, assim, nas duas redes, por 7 anos. Em Piedade de Caratinga, cheguei a administrar uma escola do campo, por dois anos e só deixei a escola, porque também deixei a rede no início de 2004.

Em 2003 terminei minha primeira pós-graduação em Psicopedagogia, pela Faculdade de Direito e Ciências Sociais do Leste de Minas. Foi neste curso que fiz meu primeiro Trabalho de Conclusão de Curso. Não me recordo muito o título, mas me recordo que estava relacionado com a formação do pensamento, considerando as pesquisas de Vygotsky, Wallon e Piaget. A pós-graduação era presencial e em um município a 150 quilômetros de Caratinga. Foi desafiadora a distância, sobretudo em função do transporte e da minha condição de gestante. Neste mesmo ano, nasceu meu primogênito, logo após a conclusão da pós-graduação.

Em 2004, exonerei o meu cargo de professora no município de Piedade de Caratinga para tentar uma vaga de Especialista de Educação Básica (EEB⁵) na rede estadual de Minas Gerais, neste mesmo município. E, fui mãe, pela segunda vez.

Depois do nascimento do bebê, foi um tempo muito difícil, com muitas dificuldades financeiras.

A exoneração foi um risco muito grande, mas eu queria, realmente, fazer o que eu faço hoje. Eu acreditava que o chão da escola seria o meu lugar; e não me arrependo, até hoje, da escolha realizada, pois sinto segurança, determinação e, fundamentalmente, alegria quando estou na escola e realizo determinadas propostas.

O percurso na educação, do ponto de vista do trabalho, apresentou muitos “altos e baixos”. Em 2009, eu já não acreditava muito na educação. Não via muita perspectiva financeira. Eu trabalhava muito e estava sempre fazendo cursos, mas eu não estava vendo retorno em relação a isto. Então, eu comecei a fazer concursos para outras áreas. Eu viajei para outros estados e fiz concursos diversos. Às vezes, penso que aquele momento foi de frustração com tudo: políticas públicas, gestão escolar, articulação em minha família, projetos sendo adiados... Enfim, parecia que a educação não estava me ajudando em nada. Eu discordava de tudo, de todos, não achava útil o desenvolvimento de determinadas propostas. Minha insatisfação, neste período, era visível.

Em 2012 começamos a perceber uma movimentação municipal em virtude da movimentação nacional relacionada ao piso salarial. O Estatuto do Magistério do município de Caratinga começou a ser revisto, por meio de uma comissão muito atuante. O Conselho do

⁵ EEB – Especialista de Educação Básica: o EEB é o responsável por coordenar as práticas pedagógicas nas escolas públicas de Minas Gerais.

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) veio se fortalecendo, pela política pública em educação na esfera federal, por meio Lei nº 11.738, de 16/07/2008 (Piso Salarial Profissional Nacional) instituindo nosso Plano de Cargos e Salários.

O meu salário na Prefeitura de Caratinga duplicou. A categoria percebeu que a comissão se organizava, mostrando outras possibilidades. Este momento foi marcante, pois começou a acender em mim uma nova esperança de valorização salarial na rede municipal.

Deixei de fazer concursos na rede estadual e quando percebi que a educação é minha, e eu sou dela, me dediquei ao concurso da SEE/MG de 2018, sendo classificada em 1º lugar em minha regional, e nomeada como Especialista da Educação Básica no início de 2019 em uma escola situada em um distrito que fica a 7 quilômetros de meu bairro.

No mesmo ano, fui tomada emprestada para uma escola central, que passava por um processo de intervenção, na função de vice-direção. A expressão emprestada aqui, indica que fui movimentada provisoriamente de uma escola a outra, para contribuir na gestão, sem tornar-me efetiva nesta. Uma experiência completamente diferente. Fiquei lá por 3 meses e veio o processo de indicação ao cargo de diretor e função de vice-diretor. Como eu não preenchia os requisitos, retornei para a escola e fiquei lá por mais duas semanas, pois meu pedido de remoção para a escola onde sempre trabalhei, Escola Estadual “Frei Carlos” em Piedade de Caratinga), na função de EEB, foi autorizado.

Então retornei para esta instituição, (a mesma escola em que fui designada, desde que exonerei meu cargo de professora), permanecendo nela até os dias atuais. Nesta escola, já trabalhei desde o 1º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. Primeiramente, comecei com os anos iniciais do ensino fundamental e permaneci nesta etapa até a municipalização total dos anos iniciais. Inicialmente algumas turmas foram destinadas à Prefeitura, e posteriormente, deixou-se de ter o 1º ano, no ano seguinte o 2º ano e foi assim até terminar o 5º ano. Depois atuei nos anos finais do ensino fundamental, e na sequência, no ensino médio, *alternando entre todos os turnos*. Nesta trajetória, participei de todos os programas disponibilizados para a escola: Programa de Aceleração da Aprendizagem, Acertando o passo, Telessala... Atualmente atuo somente no ensino médio, no turno noturno. Identifico-me muito com esta faixa etária dos alunos e consigo bons resultados na interação com eles, realizando interlocuções com eles e os professores.

A construção de minha identidade profissional se fortaleceu com o apoio de vários elementos e eles estão em constante movimento na busca de qualificação profissional. Na maior parte de minha trajetória educacional, sempre percebi a educação com um olhar de

pertencimento. Meu jeito de ser encontrou no contexto escolar, o espaço para se desenvolver, ser acolhido e fazer a diferença.

A participação constante em eventos (cursos, oficinas, seminários, dentre outros) proporcionou-me qualificação técnica para potencializar o meu agir. O acreditar em meu potencial, somou-se com a responsabilidade e a ética na realização de minhas atribuições. Estes elementos, conversaram e conversam entre si, e estão sempre buscando evolução de maneira mais prática. Isto vai ao encontro das reflexões de Perrenoud (2002) quando ao discorrer sobre a prática reflexiva no ofício do professor, afirma que

[...] a formação deve desenvolver as capacidades de auto-socioconstrução do habitus, dos *savoir-faire*, das representações e dos saberes profissionais. Trata-se de uma relação com sua prática e consigo mesmo, uma postura de auto-observação, autoanálise, questionamento e experimentação. Esta é uma relação reflexiva a respeito do que fazemos (Perrenoud, 2002, p. 44 e 45).

Nestes últimos anos de valorização salarial, também acreditei que poderia fazer o Mestrado. Cheguei a avaliar possibilidades de realizá-lo na Argentina, e o fato de ainda não ser nomeada na rede estadual, parecia ser um empecilho.

Após minha nomeação, pesquisei possibilidades junto à Fundação Universitária Iberoamericana e diante da política federal de desvalorização, fiquei receosa de não conseguir validar o certificado em território nacional. Seria um grande risco, especialmente financeiro.

Entre 2018 e 2019 fiz três pós-graduações, sendo a mais relevante, a de Práticas de Letramento e Alfabetização, pela Universidade Federal de São João Del Rei. Quando planejei esta pós, meu intuito era me engajar de alguma maneira na própria universidade, o que poderia ligar-me ao Mestrado.

Então quando eu recebi o edital do Programa Trilhas de Futuro, toda energia, toda vontade, toda expectativa, despertou dentro de mim, a coragem para tentar. E foi num período muito complicado em relação ao tempo, mas foquei no que eu desejaria escrever, separei materiais que eu tenho em casa e me organizei para escrever a proposta da pesquisa. Diante do momento profissional que eu estava vivenciando àquela época, senti muita necessidade de compreender sobre os desafios e as possibilidades da gestão da sala de aula frente ao retorno das atividades presenciais após a pandemia por Covid-19. Por mais que se dispusesse de orientações, aquele momento foi muito marcado por desafios, e a pesquisa científica, a meu ver, é o melhor direcionamento para se pensar na sociedade e na articulação dos saberes, interesses e vivências desta sociedade.

Quando li os critérios de currículo, fiquei maravilhada porque sabia que eu preenchia muitos deles. Organizei toda a documentação e o processo. A expectativa foi enorme e a confiança também.

Quando recebi a mensagem de aprovação, a emoção tomou conta de mim e de muitas pessoas que me amam, principalmente de minha mãe e irmãs.

Iniciei o ano organizando minha agenda financeira e diante da aprovação, mesmo não tendo certeza sobre ajuda de custos com transportes e estadia, percebi que o sonho seria possível e parti rumo à Uberlândia - MG. Na bagagem levei o que eu precisaria no primeiro momento, assim como levei também entusiasmo, alegria, minha história, minhas experiências e sobretudo a coragem para contribuir e aprender de tal maneira que eu realmente perceba esta oportunidade com seus reais significados.

Por meio de minha proposta de pesquisa, fundamental na minha aprovação no processo seletivo do Mestrado, que conversa sobre a gestão da sala de aula no período transpandêmico, venho encontrando outras respostas para perguntas que carrego em minha trajetória. Visualizei e ainda visualizo muitos desafios na educação e entendo que alguns possam ser superados a partir do entendimento sobre os contextos, sujeitos, tempos, espaços e recursos. Se antes da pandemia, a educação como um direito, já se apresentou como utopia, em função de ideologias que regulam as políticas públicas educacionais; após a pandemia, ela precisa ser retomada como condição de inclusão e direito à vida, em seu sentido mais amplo.

Esta travessia tem provocado muitas descobertas e com elas, mais inquietações. Aprendi a ler algumas palavras. E esta leitura está vinculada também com enxergar seus sentidos. Aprendi que algumas palavras são usadas licenciosamente para a manutenção da alienação, e que é preciso investimento em educação, para além do que as redes de ensino promovem, pois é notório que ideias contraditórias se instalam nos ambientes profissionais, confundindo a “tripulação”, e por conseguinte, os “navegantes”, promovendo a sensação de que desfrutamos de uma viagem segura, porque estamos em uma democracia.

Feliz estou, porque a “navegação”, embora com “turbulências”, apurou minha visão.

Encerro meu recorte histórico com um trecho da música *Como uma onda*, de Lulu Santos (Santos, 1983).

Nada do que foi será
De novo do jeito que já foi um dia
Tudo passa, tudo sempre passará
A vida vem em ondas,
como um mar
Num indo e vindo infinito.
Tudo que se vê não é

Igual ao que a gente viu há um segundo
tudo muda o tempo todo no mundo.

Não adianta fugir
Nem mentir pra si mesmo agora
Há tanta vida lá fora
Aqui dentro sempre
Como uma onda no mar (Santos, 1983)

Já não sou mais a mesma...

1 – NO MAR DAS INCERTEZAS: É PANDEMIA!

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”
(Freire, 2022b, p. 30)

O estado de conhecimento potencializa a seleção, aprimoramento e conhecimento do objeto de investigação. As reflexões de Morosini e Fernandes (2014) apontam para a relevância da percepção do professor pesquisador quando este se interessa pelos caminhos já pesquisados, como uma construção da leitura da realidade e também em função de aspectos estéticos e metodológicos da própria ação investigativa, e enfatizam que elas têm

[...] trabalhado com o estado do conhecimento como uma matéria formativa e instrumental que favorece tanto a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação à aprendizagem da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo (Morosini e Fernandes, 2014, p. 155).

Esta percepção estabelece abordagem científica em relação ao objeto de estudo, pois

[...] a construção do estado de conhecimento, como atividade acadêmica busca conhecer, sistematizar e analisar a produção do campo científico sobre determinada temática, subsidiar a dissertação e/ou tese em educação, delimitando o tema e ajudando a escolher caminhos metodológicos e elaborar a produção textual para compor a dissertação/tese (Morosini; Nascimento e Nez, 2021, p. 71).

Para esta pesquisa, por meio de palavras-chaves, objetivou-se então, conhecer e compreender o estado do conhecimento em torno da gestão da sala de aula, na transpandemia, com o foco na organização das propostas pedagógicas dos anos iniciais do ensino fundamental em Minas Gerais, considerando discussões nos últimos 5 anos.

A gestão da sala de aula na transpandemia conta fundamentalmente, com os seguintes suportes de pesquisa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Scientific Electronic Library Online (SciELO), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Inicialmente o descritor utilizado considerou o tema da pesquisa em seu recorte temporal com a seguinte descrição: gestão da sala de aula e pandemia. No entanto, as pesquisas

encontradas, não foram suficientes para abarcar as necessidades indicadas nos objetivos, principalmente em função da necessidade de publicações recentes, dado que a pandemia ocorreu em meados do ano de 2020.

Esta constatação indicou a necessidade da inclusão de novos descritores: Gestão da sala de aula/ensino fundamental, Gestão da sala de aula e O ensino fundamental pós-pandemia. A utilização destes descritores permitiu a composição de 288 pesquisas, como pode-se observar no Quadro 1.

Quadro 1 - Critérios, base de dados, descritores, nº de trabalhos recuperados e selecionados

Critérios de seleção	Base de Dados	Descritores utilizados	Nº de Trabalhos recuperados	Nº de trabalhos selecionados
Seleção pelo Título	BDTD	Gestão da sala de aula e pandemia	11	01
Seleção pelo Título e recorte temporal	Portal de periódicos da Capes	Gestão da sala de aula e pandemia	04	0
Seleção pelo Título e recorte temporal	Portal de periódicos da Capes	Gestão da sala de aula ensino fundamental	30	04
Seleção pelo Título e recorte temporal	Portal de periódicos da Capes	Gestão da sala de aula	167	04
Seleção pelo Título e recorte temporal	Portal de periódicos da Capes	O ensino fundamental pós pandemia	57	02
Seleção pelo Título	SciELO	Gestão da sala de aula	19	01

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Assim, a observância do conteúdo permitiu a seleção de 12 textos. Nesta composição elencou-se uma dissertação e artigos, conforme Quadro 2. A indicação desta seleção considerou principalmente a identificação de apontamentos relacionados aos objetivos da pesquisa que consideram as temáticas: o planejamento, o currículo, as metodologias, os territórios e principalmente sobre a educação como ato político. Entretanto a inteligência emocional, apresenta-se como mais um elemento estruturador, uma vez que o contexto pandêmico modificou profundamente as formas de interações nos diferentes contextos da sociedade, inclusive nas escolas.

Quadro 2 - Produtos selecionados (continua)

Ano	Título	Autor	Natureza	Link
2022	Seminário temático: estratégia para desenvolver as competências socioemocionais nas aulas de linguagem	Luís Lima da Silva, Jeferson; De Oliveira Celso Cardoso, Sara	Artigo	https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2710
2019	Influência da inteligência emocional na gestão de conflito na relação professor-aluno(s)	Valente, Sabina	Artigo	https://www-periodicos-capes.gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primio.html
2020	Oportunidades do ensino de língua portuguesa em São Paulo	Saltini, Márcia Regina; Ribeiro, Vanda Mendes	Artigo	https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/936/748
2020	Metodologias Ativas e Recursos Tecnológicos nos Processos de Ensino e Aprendizagem / Active Methodologies and Technological Resources in the Teaching and Learning Processes	Almeida, Carlos Eugenio De Castro; Miguel, Joelson Rodrigues	Artigo	https://www-periodicos-capes.gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primio.html
2022	O Ensino do ato de ler: uma abordagem metodológica discursiva para turmas de 4º e 5º ano do ensino fundamental	Costa, Daniele de Jesus Moreira	Dissertação	https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/4044
2020	Ensino Híbrido: um processo contínuo de gestão de sala de aula	Novais, Ivanilda de Almeida Meira; Costa, Maria Luisa Furlan; Cabau, Nubia Carla Ferreira	Artigo	https://revistas.ufg.br/sv/article/view/67103
2021	Ser professor ou estar professor: as implicações no contexto de sala de aula	Nicola, Joice Ferreira; Palaro, Simone Martins de Caires; Lemes, Sebastião de Souza	Artigo	https://www-periodicos-capes.gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primio.html
2017	Trabalho docente em sala de aula: interferências externas	Dalla Vecchia, Solange Ana; Carvalho, Ademar De Lima	Artigo	https://www-periodicos-capes.gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primio.html
2020	A adaptação docente e o uso de tecnologias em sala de aula	Brito, Êrmesson Douglas Moraes; Cavalcante, Kellison Lima	Artigo	https://www-periodicos-capes.gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primio.html
2021	Relações no ambiente escolar pós-pandemia: enfrentamentos na volta às aulas presenciais	Almeida, Patrícia Rodrigues; Soster Luz, Charlene Bitencourt; Hung, Hildegard Susana; Fossatti, Paulo	Artigo	https://www-periodicos-capes.gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primio.html

Quadro 2 - Produtos selecionados (continuação)

Ano	Título	Autor	Natureza	Link
2021	Educação, currículo e teoria crítica em tempos de pandemia: o que pensam docentes e a comunidade escolar	Silva, Francisco Thiago; Silva, Aurênio Pereira da	Artigo	https://www-periodicos-capes.gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/busca-dor-primo.html
2016	Disciplina Escolar e Gestão de Sala de Aula no Campo Educacional Brasileiro	Rafael Rodrigues da Silva	Artigo	https://www.scielo.br/j/edreal/a/pGyw6hHJtfJR8bNRJfL3sXP/?lang=pt

Fonte: Elaboração da autora (2023).

O encontro com a inteligência emocional permitiu a percepção sobre a relação dos processos e elementos estruturadores da gestão da sala de aula. A vertente de política pública tende implementar seu sistema buscando a estruturação de processos organizacionais; e o elemento inteligência emocional vem indicar a relevância de todos os elementos, desde que o ser humano esteja emocionalmente bem.

Desta maneira, torna-se relevante pensar na gestão da sala de aula utilizando-se a estruturação de processos, documentos, práticas, mas também a identidade de cada ser humano. Todavia, a abordagem da inteligência emocional como influenciadora na gestão da sala de aula, requer a observância de novos procedimentos de pesquisa, que não se apresentam como primordiais para este contexto. Assim, dá-se importância à esta temática, sem a realização de aprofundamentos.

O ponto focal da pesquisa concentra-se na professora, uma vez que é esta profissional, a principal “atriz”⁶ na gestão da sala de aula. O recorte do tempo é relevante, pois considerando a necessidade de retratar o período transpandêmico, o período anterior configura-se como ponto de partida, uma vez que este foi transformado pelo imediatismo de estratégias diante da disseminação do vírus SARS-CoV-2.

1.1 Perigo à vista: Como agir na incerteza?

Ao final do ano de 2019, os noticiários iniciaram a comunicação sobre um grupo considerável de pessoas que foram diagnosticadas com pneumonia na cidade de Whuan (China)

⁶ Atriz – A palavra atriz neste contexto assume, conforme Almeida, Costa e Cabau (2020), a configuração do exercício da professora considerando diferentes papéis na responsabilidade da transformação social. As autoras, quando refletem sobre o ensino híbrido, também consideram os diferentes cenários como propícios ao processo de aprendizagem desde que os sujeitos assim entendam e se coloquem à disposição para fazê-lo.

e que se tratava de uma nova cepa de coronavírus, ocasionando a morte de muitas delas em um curto espaço de tempo. Em 11 de março de 2020, a OMS declara ao mundo que se iniciou o período pandêmico.

A imprevisibilidade tornou-se marcante em todos os setores da sociedade e com a educação não foi diferente.

O advento da pandemia no mundo mostrou o quanto nós seres humanos somos frágeis diante das mudanças e incertezas. Neste panorama de alterações tão drásticas e frenéticas ao nosso redor e, no intuito de minimizar o contágio da doença, vimos as escolas fecharem os seus portões e as crianças irem para suas casas sem previsão de retorno às aulas presenciais. Tal fato nos desestruturou, houve a necessidade de lidar com a imprevisibilidade dos acontecimentos (Almeida, 2021, p. 5).

É fato que a divisão social, econômica e política do Brasil contribuiu na manutenção de distanciamentos entre oferta e configuração da educação para todos os sujeitos durante toda a sua história. E se sempre foi desafiador promover uma educação realmente para todos e todas no período anterior à pandemia, no contexto transpandêmico isto foi agravado, muito em função da necessidade de agir diante de incertezas. Esta divisão, seguramente distanciou as possibilidades, as oportunidades e as ações efetivas frente aos diferentes sujeitos desta mesma sociedade estratificada. Segundo Almeida (2021)

[...] decidir num contexto de certeza e controle de resultados difere de decidirmos num contexto onde estes mesmos controles não são mais possíveis, sendo tudo inesperado, pouco previsível e indeterminado, ou seja, as incertezas fazem parte da complexidade do mundo contemporâneo. Quando fecharam as escolas para controlar o fluxo de pessoas e circulação do vírus, as mudanças geradas neste ambiente tomaram proporções inusitadas, não planejadas antecipadamente e indeterminadas do ponto de vista das ações seguintes (Almeida, 2021, p. 5).

Diante deste cenário cada instituição estabeleceu seu plano de ação, fundamentado nas orientações dos Ministérios da Educação e da Saúde. Assim, o ensino remoto ganhou destaque como principal alternativa de estabelecimento de vínculos entre escola e alunos, tendo a família como o elo entre estes. A necessidade de implementar o ensino remoto, trouxe também a necessidade de conhecer e utilizar diferentes recursos, para que realmente a proposta alcançasse todos os sujeitos, como afirmam Silva e Silva (2021)

[...] o ensino remoto, alternativa encontrada para dar prosseguimento ao ano letivo, foi o procedimento adotado pela maioria das instituições seguindo as orientações de suas respectivas secretarias de estado de educação, amparados legalmente pelas instituições superiores e o próprio Estado. Formato que acarreta discussões e debates, principalmente nas questões de

acesso, organização curricular e qualidade no ensino (Silva e Silva, 2021, p. 1.605).

A pesquisa de Silva e Silva (2021) apresenta inclusive destaques do Parecer nº05/2020 do Conselho Nacional da Educação (CNE) que trata da reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, que em razão de tal pandemia dispôs de orientações para os níveis da educação básica.

Para os anos iniciais, foco desta pesquisa, Silva e Silva (2021, p.1610) destacam em seu quadro organizador, as considerações sobre a fragilidade de um cenário, onde alunos em processo de alfabetização dependem de outros sujeitos na interlocução do desenvolvimento das propostas. Destacam ainda a necessidade da disponibilização de recursos tecnológicos como principal ferramenta para implementar o desenvolvimento de habilidades básicas para o ano de escolaridade. E assim enfatizam que “neste contexto de crise, foi possível perceber que a pandemia escancarou as desigualdades em diversos setores, principalmente o educacional, o social e o econômico”.

A desigualdade reforçada pelo período transpandêmico, potencializou, ainda de maneira rudimentar, a reestruturação da organização do trabalho pedagógico, pois além de dominar a metodologia, o profissional da educação precisou conhecer e disponibilizar outros recursos, como afirmam Silva e Silva (2021).

Gerenciar o trabalho pedagógico em tempos de aulas remotas é um desafio hercúleo, pois demanda uma verdadeira reorganização do trabalho pedagógico, desde a elaboração e estrutura curricular, passando pela didática, estratégias metodológicas e formas avaliativas (Silva e Silva, 2021, p. 1612).

Em meados de 2021, depois de um cenário de muitas perdas, em vários aspectos, as instituições retomam o planejamento para o retorno à escola (espaço físico). E no estado de Minas Gerais, em sua maioria, os municípios foram vinculando a legislação municipal aos protocolos de segurança do governo estadual, e assim organizando o que foi denominado de ensino híbrido.

A proposta do ensino híbrido, assim nomeado de maneira predominante no estado de Minas Gerais, difere em muitos aspectos da fundamentação pedagógica idealizada por esta prática. No entanto, parte-se da ideia de que a retomada do estudo presencial ocorreu, predominantemente em Minas Gerais, de maneira híbrida, com alternância entre alunos autorizados a frequentarem a escola e os tempos de frequência. A Resolução SEE Nº

4.506/2021 regulamentou este funcionamento, e evidenciou a preocupação com os protocolos de segurança e a frequência dos alunos, mas pouco desenvolveu as orientações sobre a fundamentação da proposta do ensino híbrido.

Esta reflexão, considera o que Almeida; Costa e Cabau (2020) destacam quando afirmam que o ensino híbrido é um processo permanente que propõe transformações nos diferentes elementos estruturadores da prática pedagógica, com propostas que utilizam diferentes saberes e valores, integrando duas modalidades de aprendizagem: o presencial e o *online*.

O ensino híbrido surge como referência de articulação entre diferentes metodologias, por meio dos recursos tecnológicos, a fim de introduzir nas salas de aula ações educacionais mais significativas. Neste enfoque, busca-se promover a autonomia dos estudantes na aquisição do conhecimento. Necessariamente, o ensino híbrido estabelece um ritmo diferenciado priorizando o aluno e seu potencial. Cabe ao professor nesse processo a tarefa mais difícil, de garantir uma unidade didática entre ensino-aprendizagem, o que exige do profissional um controle maior, como mediador do conhecimento, exercendo ainda o papel de estimulador, instigando um comportamento proativo nos alunos. Essa nova perspectiva leva os educadores a redefinir toda e qualquer educação. As pessoas aprendem em casa, na escola, na rua, com amigos, em seminários, em palestras, convenções, simpósios, entre outros. Porém, é na escola que encontramos a legitimidade sistematizada e propícia para que o conhecimento seja cientificamente elaborado. Na atualidade, mobilizar a comunidade educacional e os recursos tecnológicos como fonte de produção, de pesquisa e de conhecimento tem sido um dos grandes desafios (Almeida; Costa e Cabau, 2020, p. 182-183).

O conceito de ensino híbrido proposto pelas autoras é amplo e complexo. Ele não está articulado na Resolução Nº 4.506/2021 da SEE/MG, que apenas registra o conceito, mas não define a metodologia, conforme verifica-se em seu Art. 1º, a saber: Fica instituído nas Escolas da Rede Estadual de Ensino o modelo de ensino híbrido, como política pública de estratégia pedagógica para o cumprimento da carga horária curricular obrigatória prevista para o ciclo dos anos letivos de 2020 e 2021. §1o - O Ensino Híbrido é um modelo educacional constituído por mais de uma estratégia de acesso às aulas, em que o processo de ensino e aprendizagem ocorre em formato presencial e não presencial, com o retorno gradual e seguro dos estudantes às atividades presenciais.

Posteriormente foi aprovado o Parecer Nº 14/2022 do CNE, que ideologicamente fundamenta a educação híbrida. A diferença mais marcante entre a Resolução Nº 4.506/2021 e o Parecer Nº 14/2022 é que este contextualiza com seu ponto de vista, um pouco de concepções de educação, ao mesmo tempo em que destaca a necessidade de soluções rápidas e eficazes

diante de situações inesperadas, como foi o caso da pandemia. Ele também busca fundamentar suas reflexões com autores e traz ainda um “ensaio” do significado de hibridismo na educação, considerando as reais possibilidades da estratégia. Aqui não é relevante apontar se funciona ou não, mas outrossim indicar que esta modalidade de educação foi iniciada sem fundamentação teórica que a sustentasse, e que depois de navegar nas incertezas, é que se aprovou a proposta

A percepção da estruturação do ensino híbrido (ainda não regulamentado no Brasil) indica uma forma de organização para além do revezamento entre alunos e os tempos de ocupação do espaço físico. Mas é importante considerar que, embora não tão estruturada a prática, ainda assim, foi o caminho encontrado. Isto porque como refletem Almeida; Costa e Cabau (2020),

[...] o ensino híbrido apresenta-se como inovação na perspectiva da personalização das ações no ensino-aprendizagem, insere-se como um instrumento científico, político, cultural, criando mecanismos de reflexão em meio às possibilidades de inovação. Importante ressaltar que tais possibilidades vêm impactando diretamente no processo de formação da sociedade, estabelecendo mudanças no indivíduo, bem como na forma de alcance do poder de processamento de informações (Almeida; Costa e Cabau, 2020, p. 184).

Mais uma vez a professora ganha destaque na intencionalidade da proposta, pois envolvida em uma organização pensada do macro ao micro, em termos de operacionalização, é ela a profissional que vai direcionar junto aos alunos todo o núcleo das incertezas.

No ensino híbrido, o papel do professor está relacionado com a evolução da informação veiculada na sociedade. A prática educativa é modificada com as tecnologias no ambiente educativo formal, se colocam, em seu campo do saber específico, como uma possibilidade de uso que denota uma nova identidade e um novo perfil do aluno que frequenta os bancos escolares na atualidade. Cabe esclarecer que no ensino híbrido o aluno tem mais autonomia, podendo organizar seu estudo em tempos diferentes. Entretanto, é necessário que o professor saiba combinar as práticas, aproveitando o potencial e também tenha domínio no manuseio dos recursos tecnológicos. O ensino é alterado de uma prática pedagógica centralizada no professor, passando o aluno a ser o foco maior. Importante salientar que neste caso é valorizado o desenvolvimento individual do aluno (Almeida; Costa e Cabau, 2020 p. 184).

No campo da ideologia, toda esta fundamentação é relevante, mas em termos de prática, há que se considerar os elementos estruturadores da gestão da sala de aula, dentro dos diferentes territórios.

Os territórios educacionais⁷, historicamente marcados pela diversidade, assim como os múltiplos setores da sociedade, têm sido mobilizados à ressignificação; e durante a pandemia por COVID 19, esta ressignificação tornou-se ainda mais evidente, uma vez que as diferenças sociais foram alargadas com mais intensidade e em um tempo recorde, como sinalizam Silva e Silva (2021). Embora os territórios sejam marcados pela diversidade, faz-se sempre notório afirmar a importância do papel social da escola e da educação. E ainda, sobre sua representatividade na transpandemia e nos contextos atuais, como condição de libertação humana. É que o afirmam Saltini e Ribeiro (2020):

A educação é um dos principais meios de acesso e de renda para a superação das desvantagens de origem social dos alunos, e quanto mais a escola oferecer um ensino de qualidade, maior a chance de o sistema diminuir as desigualdades de oportunidades educacionais e promover a mobilidade entre gerações (Saltini; Ribeiro, *apud* Ribeiro 2011, 2020, p. 85).

Se por um lado, é necessária a implementação de políticas educacionais em prol de todos os sujeitos, como um direito; por outro lado, o cenário transpandêmico exigiu e exige muito mais que política educacional. Os cenários educacionais configuraram-se em estreitamento de relações de tal maneira que não preocupou-se apenas com o currículo. E entender este novo cenário ativa a necessidade de estabelecer relações entre dois eixos centrais: a inteligência emocional e a organização pedagógica.

Valente (2019), em sua pesquisa que discorre sobre a influência da inteligência emocional na gestão de conflitos, na relação professor-aluno(s), destaca a progressiva atenção científica em relação à temática, colocando-a como pilar do processo de ensino e aprendizagem, enfatizando que a utilização das emoções de forma produtiva possibilita o desenvolvimento de capacidades para solucionar os desafios emergentes nos contextos educativos.

Ao considerar a relação entre a inteligência emocional e a gestão da sala de aula, a pesquisa de Valente (2019) aponta que variáveis como gênero, tempo de serviço e a formação acadêmica, exercem grande influência na inteligência emocional dos professores e consequentemente na organização das práticas pedagógicas.

Corroborando as reflexões de Valente (2019), Rodrigues de Almeida (2021), em sua pesquisa, destaca uma visão muito positiva dos docentes em relação à afetividade e

⁷Territórios Educacionais é um termo designado por Saltini e Ribeiro (2020) como fator relevante no processo de democratização do ensino, visto que existem complexidades no tratamento de oportunidades educacionais oferecidas, considerando os diferentes territórios em que residem os alunos.

sociabilidade quanto da retomada progressiva das atividades no espaço escolar, indicando por exemplo, que dentre as respostas sobre demandas emocionais dos docentes dos anos iniciais e finais quanto ao retorno das aulas, destacou-se 67,9 % da alternativa afeto com alunado em detrimento de 7,1% da alternativa raiva por prever que algumas coisas não irão mudar. E por outro lado retratam expectativas menos elevadas sobre a aprendizagem dos alunos dos anos iniciais e finais quanto ao retorno das aulas presenciais após o início da pandemia. Na proposta indicada, 60,7% dos participantes indicaram que haverá enfraquecimento do ensino/currículo.

Esta constatação relaciona-se à comunicação intencional planejada em sala de aula.

A principal fonte de conflitualidade em sala de aula está associada ao desinteresse acadêmico dos alunos e, os conflitos que persistem são referentes a falta de hábitos de estudo, a não realização de trabalhos e a permanência obrigatória em sala de aula longe dos interesses e expectativas dos alunos que implica uma atitude negativa na aprendizagem, e origina conflitos em sala de aula (Pérez-de-Gusmán; Vargas; Amador Munhoz, 2011 *apud* Valente, 2019, p. 104).

A inteligência emocional acaba influenciando os elementos estruturadores da prática pedagógica, a partir do momento em que o interesse do aluno é considerado no planejamento. E ainda, a percepção da importância do planejamento ganha destaque, a partir do momento em que não é suficiente pensar apenas no currículo, para articular a organização pedagógica.

A construção da organização pedagógica pode e deve considerar vários elementos e o currículo ganha destaque, uma vez que eram esperadas defasagens em relação à aprendizagem, como apontam as reflexões de Almeida (2021). É relevante refletir sobre o que os alunos aprenderam, sobre como recompor aprendizagens, e sobre a organização do tempo em que serão vivenciadas.

Como discorrem Silva e Silva (2021), foi, e é necessário pensar em um “currículo de transição”⁸. Segundo os autores,

[...] com as contradições já instaladas, pensamos no período pós-pandemia, no trabalho dos sistemas de ensino e das escolas, na reorganização pedagógica e curricular para cada série/ano/modalidade. Não sobram dúvidas que o trabalho será árduo e deve ser humanamente repensado, com vistas a suprir essas deficiências ou problemas provocados pelo ensino desenvolvido no contexto da pandemia. As instituições devem se organizar de modo que não prejudiquem, ainda mais, o alunado e os profissionais da educação, sobretudo os professores, com sobrecarga da jornada, de conteúdos e atividades escolares. O momento será de organização e

⁸ Silva e Silva 2021 indicam a necessidade de realização de adaptações curriculares, através de um currículo de transição por considerar a forma como foi ofertado o ensino remoto, o acesso à aprendizagem dos estudantes, as dificuldades enfrentadas por todos os envolvidos, e as possibilidades de aprendizagem fazendo o uso de tecnologias.

desenvolvimento de um trabalho voltado ao desenvolvimento do indivíduo em suas múltiplas dimensões, considerando o nível e condições cognitivas e psicológicas de cada um, com foco na superação das desigualdades desencadeadas e a construção do conhecimento científico (Silva e Silva, 2021, p. 1.622).

Isto porque como relatam os autores, a escola tem relevância social, e no período transpandêmico a educação desenvolvida apresentou-se segregadora, ineficiente, de baixa qualidade, acrítica, e contribuindo fortemente ao aprofundamento das diferenças educacionais e sociais no país. Os autores enfatizam que

[...] diante do quadro esboçado, acreditamos na possibilidade de um currículo que estabeleça o diálogo e o debate como estratégia metodológica, no intuito de favorecer o pensamento crítico e a formação humana em todas as suas nuances sociais, culturais e econômicas. Embora presumamos que, em parte, isso não tenha ocorrido, devido às circunstâncias pandêmicas que afetaram não somente os que adquiriram a doença, mas o emocional de todos, pois se não fomos acometidos pelo vírus, conhecemos alguém que foi. Sobretudo neste sentido que apostamos em um “currículo de transição”, humanamente pensado para fortalecer o vínculo do estudante com a escola, e conseqüentemente resgatar, aos poucos, o ideário de uma educação pública inclusiva e de qualidade (Silva e Silva, 2021, p. 1.625).

A partir do momento em que se estabelece o objeto de conhecimento, delinea-se todo o planejamento considerando os demais elementos estruturadores da gestão da sala de aula. Planeja-se então a utilização das metodologias, a definição dos recursos, a previsão do tempo, a estruturação da avaliação, dentre outros, como destacam Nicola, Palaro e Lemes (2021).

As estruturas devem passar por um processo de planejamento, e para tanto é preciso que esteja diretamente relacionado ao conteúdo, procedimentos, atividades, recursos, estratégias, metodologia e avaliação, a serem adotadas por um espaço de tempo. O educador pode ter expectativas e diretrizes não oficialmente declaradas, mas que serão parte do processo de avaliação, mas é muito importante que os objetivos sejam bem definidos. Planejar não é uma tarefa simples, mesmo porque o docente não sabe qual o nível de maturidade de seus alunos, e se muitas vezes existe compatibilidade com os objetivos traçados e com a maneira que o ensino será conduzido. Ao definirmos clara e de forma estruturada os objetivos, considerando a aquisição de conhecimento, as competências e o perfil do discente, essa análise direcionará o processo e a escolha das estratégias, métodos e delimitação dos conteúdos, como serão feitas as avaliações e se a aprendizagem vai ser efetiva (Nicola; Palaro e Lemes, 2021, p. 353).

Novamente o papel da professora ganha relevância como afirmam os autores. Destaca-se em suas reflexões, a importância do pensar no aluno como sujeito de autonomia. E sendo este o sujeito, apresenta-se ainda como eixo central do trabalho da professora. Enfatiza-se então a polivalência da professora.

É papel do professor repensar a sua prática constantemente, uma vez que ele deve estar apto ao ensino-aprendizagem, capacitando seus alunos para que possa acontecer essa dinâmica. Deve ser reflexivo, proativo e sempre buscar novas práticas, métodos e tecnologias. O amor, o desejo de aprender e a busca por um planejamento participativo e interdisciplinar, juntamente com a avaliação constante, cria oportunidades de reequilíbrio permanente e consequentemente um aprendizado maior (Nicola; Palaro e Lemes, 2021, p. 349).

Consciente de seu papel, da escola e da educação, a professora, imbuída de inteligência emocional e tendo definido seu objeto do conhecimento passa então a construir a organização de seu trabalho pedagógico, considerando o espaço da sala de aula, como um território de diversidades, carregado de saberes, culturas, expectativas, dentre outros.

Este cenário remonta a necessidade de pensar sobre as aprendizagens adquiridas pelos docentes, especialmente no período transpandêmico, para colocar em prática a potencialidade do aluno em ser o sujeito de sua aprendizagem. Como afirmam Vecchia e Carvalho (2017),

Pensar o processo de organização do trabalho pedagógico na escola, especialmente na sala de aula, implica transformá-la numa comunidade investigativa que requer rigor metodológico, conversação, diálogo e reflexão como instrumento condutor da relação na aprendizagem do sujeito. Desenvolver uma atividade pedagógica que desperta e potencializa o ato criador do aluno, na perspectiva de assumir a condição de sujeito, implica que o professor exerça a função de edificador de pontes no processo de apropriação e construção do conhecimento do aluno (Vecchia e Carvalho, 2017, p. 469-470).

Assim direciona-se uma problematização em torno da organização do trabalho pedagógico em sala de aula, como condição do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, torna-se relevante enfatizar que nenhuma prática pode distanciar-se de sua fundamentação teórica. O planejamento idealizado contempla práticas “experienciáveis” a partir do momento em que, a consciência política do profissional delinea o seu fazer pedagógico.

Quanto a isto, Vecchia e Carvalho (2017) ressaltam que

é importante para o desenvolvimento da prática pedagógica que o professor compreenda que seu trabalho, assim como a organização da escola, fundamenta-se em teorias e concepções produzidas ao longo da história da humanidade. Nessa perspectiva, vale ressaltar que, a prática é uma opção da teoria que a fundamenta. Assim, a organização do trabalho pedagógico em sala de aula não depende exclusivamente do planejamento das aulas em si e dos conteúdos curriculares. Depende de toda uma organização e planejamento do espaço físico e didático da sala e vai desde a organização das carteiras, de modo a promover a interação entre professor e aluno, favorecendo a intervenção pedagógica, passando pela rotina, os materiais

e recursos pedagógicos utilizados pelo docente e, ainda, o tempo previsto para as atividades (Vecchia e Carvalho, 2017, p. 470).

Seguindo então para o plano das práticas, considerando concepções, contextos, currículo e inteligência emocional, alguns elementos acabam por agregar ao pensamento da professora, sendo mais notórios: a metodologia, a escolha de recursos, a gestão do tempo e a avaliação. O contexto escolar no período transpandêmico proporcionou outras aprendizagens para os docentes e é chegada a hora de potencializá-las como estratégia de autodesenvolvimento dos alunos. Quanto a isto cabe ressaltar que,

A interação pedagógica na sala de aula, a relevância do conteúdo curricular, o uso do tempo, a disciplina da sala de aula e a maneira como o professor conduz sua aula têm um forte impacto sobre a eficácia das escolas e melhores resultados de aprendizagem, em especial nas áreas de pobreza (Martinic; Vergara e Huepe, 2013, p. 125-126 *apud* Saltini e Ribeiro, 2020, p. 97).

Desta maneira, e considerando a versatilidade das transformações sociais e automaticamente escolares e educacionais,

[...] torna-se possível manter “a sala de aula” se adotarmos um projeto inovador, com currículo, gestão competente, metodologias ativas, ambientes atraentes (físicos e digitais), com docentes bem preparados para orientar os alunos a se tornarem protagonistas da aprendizagem. Todos esses processos tornam-se complexos, mas é necessário serem revisados e reorganizados para avançar rumo a uma educação do futuro (Nicola; Palaro e Lemes, 2021, p. 352).

Esta idealização se relaciona com as propostas do ensino híbrido, não como estrutura organizacional da instituição, mas principalmente pelas fundamentações que norteiam as práticas. Isto porque,

[...] o ensino híbrido exige posturas diferentes e pressupõe ressignificação das formas de atuação por toda a comunidade escolar. O professor, como agente mediador dessa transformação, assume seu caráter político, situação que exige ampliação e redirecionamento das ações pedagógicas (Almeida; Costa e Cabau, 2020, p. 187).

Os autores, ao refletirem sobre as relações existentes entre professor, aluno e tecnologia enfatizam a necessidade de formação do professor para a educação atual e do futuro e destacam alguns aspectos da educação híbrida como impulsionadores do protagonismo e autonomia dos alunos.

A educação híbrida⁹ tem como objetivo propiciar esse dinamismo de análise crítica das vertentes que se consolidam nas práticas pedagógicas, misturando práticas de estudos e pesquisas em que o aluno tem maior controle do processo de aprendizagem, podendo com o uso das tecnologias educacionais e por meio do ambiente virtual, estudar segundo o seu ritmo, assistir a vídeos, rever conteúdos, textos, animações, slides de aulas, quantas vezes julgar necessário. Tais práticas se caracterizam em momentos distintos de produção do conhecimento, com salas de aulas mais significativas, mais modernas, com projetos tecnológicos e técnicos pedagógicos que permitam práticas eficazes tanto aos professores como aos alunos (Almeida; Costa e Cabau, 2020 p. 191).

O ambiente virtual, como recurso ganha destaque, uma vez que está cada vez mais acessível a grande parte da população. No entanto é preciso considerar que a exposição à informação não é suficiente. É relevante mediar e realizar a prática com intencionalidade, proporcionando realmente a aprendizagem. Não é mais suficiente a informação pela informação. A criticidade e a habilidade de relacionar as informações na produção do conhecimento são enfatizadas, no sentido de diminuir as distâncias entre propostas de ensino e efetivação da aprendizagem. Quanto a isto Almeida, Costa e Cabau (2020) refletem que

[...] é possível perceber que o desenvolvimento tecnológico tem influenciado as pessoas, a forma de agir, de pensar e conseqüentemente de aprender. Neste contexto, crescem as pesquisas sobre as práticas educativas inovadoras, como fonte metodológica de desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, o desafio na atualidade é possibilitar que as informações veiculadas pela internet como instrumento de democratização do saber, transformem-se, também, em fonte de produção de conhecimento (Almeida; Costa e Cabau, 2020 p. 181).

As reflexões propostas pelos autores também estão relacionadas com as percepções de Almeida (2020), quando este, ao tratar da temática de metodologias, enfatiza as metodologias ativas, centralizando seu discurso na resignificação do conhecimento na era digital.

A temática das metodologias ativas não se apresenta como eixo central nesta pesquisa. No entanto é inegável a relevância da proposta, quanto sua indução ao protagonismo dos sujeitos. Assim,

⁹ Educação híbrida – O Parecer do CNE N°14/2022 define, em termos técnicos, o processo híbrido de ensino e aprendizagem como uma abordagem que utiliza a mediação, sobretudo, por TICs, como apoio da atividade docente orientadora, com possibilidades do desenvolvimento de competências, transcendendo as atividades apenas em sala de aula, ampliando o espaço de aprendizado e as possibilidades de construção de conhecimentos, por meio de estratégias de interações remotas entre discentes e docentes, e dos discentes entre si. O documento traz algumas considerações sobre o como fazer, e ainda o desenvolvimento imediato desta modalidade em função da crise sanitária vivenciada em função da pandemia por covid.

[...] entende-se que as mudanças que ocorrem no meio social exigem uma mudança também nos setores educacionais, pois fazem parte da sociedade. A escola não é um campo isolado da sociedade e carece de acompanhar essas transformações, ao professor se faz necessário incluir no contexto escolar essas tecnologias de forma que os educandos reflitam sobre o objeto, fazendo-os entender que essa ferramenta precisa ser analisada e utilizada de forma reflexiva, uma vez que se deve usá-la de forma consciente e com intencionalidade defendida (Almeida, 2020, p. 355).

E neste cenário vão se inter-relacionando as experiências, as intencionalidades, o planejamento, a percepção dos recursos, dentro de um tempo cronológico. O tempo escolar é um elemento estruturador de fundamental relevância, uma vez que é necessário pensar no macro e no micro, enquanto política educacional e enquanto prática pedagógica. De acordo com Saltini e Ribeiro (2020),

[...] a relação entre o tempo escolar e a aprendizagem é uma das preocupações atuais das políticas públicas e dos estudos sobre educação. Isso decorre do fato de que a quantidade de tempo destinada às atividades realizadas nas escolas possui um determinado significado... Para isso, é importante que haja na escola objetivos claros do que se quer ensinar. A sequência didática das tarefas que os alunos realizarão organiza os conteúdos sempre de uma forma progressiva quanto ao que se quer efetivamente ensinar (Saltini e Ribeiro, 2020, p. 98-99).

A articulação dos elementos estruturadores indica a potencialização da aprendizagem, como afirmam os autores. E as escolhas pedagógicas necessitam do pensamento intencional e responsável do docente.

O objeto ensinado tem seu caminho próprio, mas articulado com as exigências e possibilidades do trabalho docente, ao mesmo tempo que ocorrem a aprendizagem e as expectativas dos alunos. Muitas vezes há uma tensão entre o trabalho docente e as expectativas dos alunos em relação aos objetos de ensino presentes em manuais, documentos curriculares, ditos como oficiais e com presença de “tensões entre o sistema de ensino e as demandas sociais; tensões entre as disciplinas escolares” – essas tensões ocorrem na transposição didática (Schneuwly, 2009, p. 23 *apud* Saltini e Ribeiro, 2020, p. 102).

Cabe ainda destacar que embora a professora, em função da gestão da sala de aula, receba o enfoque nesta pesquisa, é necessária e urgente a compreensão de que esta profissional não está isolada profissionalmente em seu contexto educacional. Ela recebe orientações de seus sistemas e instituições, que agem como fatores externos na dinâmica pedagógica. A compreensão da completude desta profissional em termos de concepções poderá potencializar sua prática ou aniquilar suas intenções.

Assim é necessário pensar na gestão da sala de aula com um olhar mais holístico, buscando a compreensão da intencionalidade dos sistemas e dos sujeitos, tendo a professora, o papel relevante na coordenação de políticas, de sujeitos e dos elementos estruturadores de sua prática: organização pedagógica e inteligência emocional¹⁰.

De certo, tudo o que vem após a pandemia, está compreendido no período pós-pandêmico, e por isto não se encerra apenas neste contexto, com recorte temporal mais pontual. Contudo as reflexões propostas indicam que a gestão da sala de aula carece de política pública, com formação dos sujeitos para a relação mais produtiva possível com as transformações que já ocorreram, estão ocorrendo e ocorrerão no futuro, frente às próprias formas de produção, informação e comunicação do conhecimento, de maneira a alcançar, verdadeiramente toda a população, realizando a democratização do ensino. Ressalta-se ainda, que a travessia na transpandemia demonstrou que

¹⁰ Inteligência Emocional – A concepção da Educação Popular considera a diversidade e as alegrias dos encontros, bem como os conflitos delas advindos, como potenciais recursos para a evolução do ser mais, porque entende que não se educa a emoção, mas aprende-se a respeitar a si e ao próximo, pelo entendimento das identidades envolvidas nas relações. É preciso se conhecer e conhecer o outro. Trata-se de um longínquo processo de humanização.

2 – O PORTO É SEGURO? O PLANEJAMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO E SUAS RELAÇÕES NA GESTÃO DA SALA DE AULA

“É preciso qualificar de que educação estamos falando, a partir de que ponto de vista. E como todo ponto de vista é a vista de um ponto, precisamos indicar de que lugar, de que território, estamos falando. Toda educação é necessariamente situada historicamente.”
(Gadotti, 2012, p. 1).

A materialidade da educação aqui percebida, pensada e refletida situa-se no âmbito das classes populares, gerenciada pelo poder público. É relevante pensar na construção da educação pública, principalmente porque é ela a que abarca a grande representatividade de pessoas deste país.

Além da qualificação dos sujeitos envolvidos com esta educação, torna-se essencial pensar no significado e alcance desta materialidade. A educação aqui pensada é a fundamentada na concepção política e social, onde os sujeitos, por meio dela, desenvolvem sua autonomia, e são capazes de atuar na sociedade, exercendo seus direitos e deveres, para o bem comum.

Assim sendo, e considerando que a configuração desta autonomia esteja fundamentalmente relacionada com a qualidade das experiências propostas na educação, faz-se necessário compreender como se é pensada, proposta, realizada e avaliada a política pública educacional brasileira de maneira que a gestão da sala de aula seja propícia ao desenvolvimento amplo dos sujeitos que nela se relacionam.

2.1 Políticas públicas educacionais: Quem é o comandante? Quem é que faz o planejamento?

“Os variados espaços dos sistemas de ensino são disputados por propostas políticas, por diversas concepções educativas e, porque não reconhecer, também pela inércia da rotina diária.”
(Freitas, 2005, p. 912)

Freitas (2005) traz relevantes reflexões sobre as diferentes ideologias que planejam a educação pública, considerando duas concepções centrais: políticas neoliberais e participativas.

As reflexões propostas pelo autor residem nas configurações da existência de processos de regulação e como estes processos atuam no interior das instituições escolares. De acordo com o autor, as políticas neoliberais utilizam enfaticamente processos de regulação e as políticas participativas, ancoradas no democratismo, não fortalecem os sujeitos para o exercício que envolve a contrarregulação.

Barroso (2005, p.727) ao definir o termo regulação no domínio educacional, descreve que ela “está associada, em geral, ao objectivo de consagrar, simbolicamente, um outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas”. Considerando esta definição diferente de outras conceituações do termo, enfaticamente centradas em regulamentações, há que se destacar que

De um modo geral, a regulação é vista como uma função essencial para a manutenção do equilíbrio de qualquer sistema (físico ou social) e está associada aos processos de retroacção (positiva ou negativa). É ela que permite ao sistema, através dos seus órgãos reguladores, identificar as perturbações, analisar e tratar as informações relativas a um estado de desequilíbrio e transmitir um conjunto de ordens coerentes a um ou vários dos seus órgãos executores (Barroso, 2005, p. 728).

Desta maneira, fica evidente a subjetividade do planejamento da política pública educacional, uma vez que depende do que ideologicamente determinada concepção compreende sobre os cenários de perturbações existentes dentro da relação presente nos campos espaço e tempo.

Retomando as reflexões de Freitas (2005), apreende-se que é necessário analisar inclusive sobre estas concepções para compreender como se dá a qualificação da educação, pois até a avaliação de suas propostas estaria vinculada aos ideais que a fundamentam. Esta reflexão remete ao fato de amplas negociações de ideologias no decorrer da história da educação no Brasil, sobretudo no último século, quando as políticas neoliberais, voltadas para o setor econômico, têm influenciado o planejamento da educação pública brasileira para favorecer o atendimento às suas demandas, em um movimento de reforma educacional.

A necessidade da reforma educacional traz contribuições para estabilidade política na medida em que garante oportunidades iguais a todos os cidadãos e cidadãs, indicando que o desenvolvimento social também está centralizado na educação. Quanto a isto, Mota Júnior e Maués (2014) relatam que

[...] as reformas educacionais concebidas e executadas pelo governo brasileiro nos anos de 1990 foram, em particular, profundamente influenciadas pelos diagnósticos e orientações do Banco Mundial,

sobretudo durante os 8 anos do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995 a 2002) (Mota Júnior e Maués, 2014, p. 1.139).

Esse modelo marcado por ideologias neoliberais, então, estaria conduzindo com ênfase a gestão nos sistemas escolares, tendo como referência modelos internacionais. Neste caso, de acordo com o autor, o Banco Mundial estaria atuando como ministério de educação, estabelecendo diretrizes para os países periféricos conduzindo também o seu mercado de trabalho. É importante observar que, como retrata o autor, indicadores que evidenciam o tratamento de resultados da política educacional brasileira, em particular, no sentido de oferecer subsídios ao planejamento de ações estratégicas para alcançar verdadeiramente a população, também ficam sujeitos à organização do Banco Mundial.

No caso, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), dentre outros, criados e implementados no final do século passado, estariam de maneira subjetiva, direcionando inclusive os currículos, a partir do momento em que seus resultados configuram-se em indicadores de qualidade das instituições, considerando-se a priorização de habilidades em detrimento de outras.

Neste cenário, situa-se uma grande contradição, pois o discurso de centralidade no sujeito aluno, marcado pela flexibilização da gestão; não agrega parâmetros marcados pela ideologia neoliberal, com centralização em resultados.

Embora o neoliberalismo busque estabelecer uma relação de educação e desenvolvimento socioeconômico, é preciso libertar tal ideia, para não “engrenar” a Educação Popular somente para o mercado de trabalho, possivelmente marcado pela mão-de-obra barata, sem perspectivas de continuidade do processo de formação acadêmica. Trata-se de alcançar o que Barroso (2005) reflete quando afirma que

[...] se torna necessário reforçar a dimensão pública da escola pública, o que obriga a reafirmar os seus valores fundadores, perante a difusão transnacional de uma vulgata neoliberal que vê no serviço público a origem de todos os males da educação e na sua privatização a única alternativa (Barroso, 2004 *apud* Barroso, 2005, p. 746).

Seria, pois, uma possibilidade de esquivar-se do analfabetismo funcional, com perspectivas de autonomia na sociedade.

A questão da relação entre neoliberalismo e educação, aqui tratada, abarca também as considerações de Pavan e Lima (2020), quando estes, ao explicarem a utilização da metáfora mão direita/ e mão esquerda na pedagogia da decisão, ao fazer educação, indica a interdependência entre ambas, mas também critica o protagonismo da “mão direita” (que

escreve, rabisca, desenha e pinta com foco em metas, economia, competição para o mercado de trabalho, empregabilidade...) em detrimento da “mão esquerda” (que escreve, rabisca, desenha e pinta com o foco na cidadania, democracia, participação e transformação social). O autor revela a importância da “mão direita” e de suas competências, embora não deixe de criticá-las. No entanto, enfatiza a “fundamentalidade” da “mão esquerda”. E este eixo crítico será referendado no transcorrer da pesquisa, por considerar que os comandantes (planejadores) das políticas públicas educacionais, não estão equilibrando o uso das duas mãos para exercerem com maestria suas funções.

A pedagogia da decisão que tem sido utilizada, é pontuada fundamentalmente pelas concepções que orientam a “mão direita”.

Esta pedagogia da decisão envolve as relações de poder. O autor ainda reflete, que o espaço da decisão precisa ser conquistado, uma vez que a escola precisa deixar de ser o espaço de deseducação para tornar-se um espaço de formação, onde sujeitos inconclusos, assim se percebem, e agem para avançar em sua construção e identidade, pensando em si, mas também, e sobretudo, na sociedade.

A resistência consiste em perceber as transformações “experienciadas” no mundo e entender que faz parte deste mesmo mundo. O inacabamento que requer a determinação de processos de formação é a mola propulsora para entender que o mundo muda e nós também, e sobretudo, que somos corresponsáveis pela mudança, seja por ação ou omissão.

Quanto a isto as reflexões abarcam a perspicácia de compreender estes cenários de mudança, para navegar/agir com mais certeza, sempre considerando o bem comum. Quando não se experimenta processos de formação, ou o faz, seguindo “coordenadas” já determinadas por interesses escusos, os sujeitos passam a servir de “fantoques” de quem planeja as políticas públicas.

2.2 Mapa Portulano: O Plano Nacional da Educação e suas implicações para o fazer pedagógico

“A democratização do ensino não se dá somente pela garantia do acesso, requerendo sua oferta com qualidade social, para otimizar a permanência dos estudantes e, desse modo, contribuir para a melhoria dos processos formativos e a participação cidadã.”
(Dourado, 2007, p. 940)

O Plano Nacional da Educação (PNE) aprovado pela Lei Nº 13.005/2014, estabelece diretrizes e metas educacionais para o período compreendido entre 2014 e 2024. No plano há também indicações de monitoramento e avaliação da execução, por parte das instâncias a ele relacionadas, a saber: Ministério da Educação, Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, Conselho Nacional de Educação e Fórum Nacional de Educação.

Além destas determinações, o PNE orienta sobre os investimentos na educação, e ainda sobre a articulação dos entes federados na elaboração de seus Planos Educacionais, tendo inclusive, a observância dos indicadores apontados na esfera da avaliação; e relevância nos direcionamentos de metas e estratégias a serem implementados.

Dourado (2007), ao refletir sobre o Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares implementados na gestão da educação no Brasil, criado em 2004, discorre sobre a transferência de competências de um ente federado para o outro, afirmando que é necessária a manutenção de apoio técnico e financeiro, no planejamento, financiamento e gestão da educação básica para que a mesma ocorra de maneira qualitativa. Assim sendo, a existência do PNE, por si só, não garante a qualidade da oferta democrática, considerada um desafio nacional.

Isto porque, dentre outros, ainda existe a contradição entre a subjetividade em acompanhar políticas internacionais, em cenários completamente diferentes em relação à gestão administrativa e gestão pedagógica. Acaba sendo muito preocupante a questão do fundo do pacto federativo, no sentido de que não se configure a manutenção das ações, nem apoio técnico/financeiro, em função do menor controle do planejamento da política de planejamento e de financiamento da gestão de educação básica. A reflexão aponta para as considerações de Barroso (2005) para o que ele definiu como uma “nova administração pública”.

O estado não se retira da educação. Ele adota um novo papel, o de Estado regulador e avaliador que define grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo que monta um sistema de monitorização e de avaliação para saber se os resultados desejados foram, ou não alcançados. Se, por um lado, ele continua a investir uma parte considerável do seu orçamento em educação, por outro, ele abandona parcialmente a organização e a gestão quotidiana, funções que transfere para os níveis intermediários e locais, em parceria e concorrência com actores privados desejosos de assumirem uma parte significativa do “mercado” educativo (Lessard; Brassard & Lusignan, 2002 *apud* Barroso, 2005, p. 732).

De posse do acesso, com vistas à qualidade da educação básica, o que se apreende do PNE é que embora não se apresente de forma tão evidente como determinadas ações se materializam, ainda é possível que sistemas pensem em algumas configurações.

Como o enfoque deste texto prima para a gestão da sala de aula, a formação e valorização da professora ganha relevância, por considerar tal profissional, a principal articuladora das experiências pedagógicas e pelo alavancar das possibilidades de aprendizagem. Assim,

o tema da qualidade na educação como uma das diretrizes do PNE 2014-2024 e seus desmembramentos como forma de atenção às especialidades inerentes às etapas, níveis, modalidades, processos, a exemplo da avaliação em larga escala, da gestão democrática da educação, do financiamento da educação, da formação e valorização docente, entre outros, pode ser compreendido como alavanca principal para o alcance das metas e a fortificação das estratégias (Aranda e Lima, 2014, p. 307).

As reflexões de Aranda e Lima (2014) são evidenciadas na Política Nacional de Formação de Professores (2017). O documento, partindo da premissa de que a qualidade das aprendizagens depende da qualidade do trabalho do professor, indicando que, entre os fatores que podem ser controlados pela política educacional, o de professor é o que tem maior peso na determinação do desempenho dos alunos; retoma a necessidade do desenvolvimento da consciência política desta profissão.

O documento também indica dados relevantes do diagnóstico da formação dos professores, nas diferentes etapas da educação básica e acolhe princípios descritos na Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira - LDB (1996) e PNE (2014) por meio de suas metas 15 e 16.

Segundo Castro (2017) a Política Nacional de Formação de Professores prevê então a articulação dos entes federados para que haja formação inicial e continuada dos profissionais da educação, envolvendo para a primeira, mecanismos de mobilização e avaliação; e para a segunda, regulação, pesquisa e informação. A linha de ação de tal política, em sua constituição, prevê ainda uma Base Nacional de Formação Docente, marcada por uma linha de ação, indicativa de implementação de programas que a sustentem.

Pensar na formação docente, é pensar na gestão da sala de aula. A proposição da formação fortalece a consciência política da educação, ao mesmo tempo em que é fortalecida por ela.

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação (Freire, 2001, p. 25).

Certamente, a associação de estudo, pesquisa e consciência política, possibilita melhor compreensão da realidade e conseqüentemente, melhor escolha de estratégias. É relevante destacar que a própria constituição da trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil tem sido marcada pela lógica da descontinuidade e por carências de planejamento. O direcionamento previsto na Política de Formação (2017), apresenta-se como um “potencializador” das ações, uma vez que especifica algumas estratégias.

Weisz (2002, p.118) ao refletir sobre a formação do professor, aponta que “o professor necessita mais do que um curso preparatório, pois a bagagem de conhecimento com que ele sai de um curso de formação inicial será sempre insuficiente para desempenhar sua tarefa em sala de aula”. Isto porque o conhecimento, os sujeitos, os espaços e os tempos são distintos e a educação não é um depósito de informações. A gestão da sala de aula requer a percepção de uma educadora como alguém que

[...] desenvolve uma prática complexa para a qual contribuem muitos conhecimentos de diferentes naturezas. Ele é mais do que uma correia de transmissão, alguém que simplesmente serviria de ligação entre o saber constituído e os alunos. Seu papel agora tende a ser mais exigente: precisa se tornar capaz de criar ou adaptar boas situações de aprendizagem, adequadas a seus alunos reais, cujos percursos de aprendizagem ele precisa saber reconhecer (Weisz, 2002, p. 118).

A formação da educadora seria compatível com a ideia de aprender e estudar em comum, como a melhor forma de promover uma vida em comum, uma sociedade consciente de que é possível chegar mais longe, despertando as possibilidades em estabelecer uma identidade. E a gestão da sala de aula, seja ela por meio de diferentes ambientes escolares, estará mais imbuída de experiências e conhecimentos garantindo a verdadeira essência da escola e do fazer educação.

A gestão da sala de aula é um dos fatores que determina a qualidade da educação oferecida e alcançada. No entanto o pensar sobre ela implica inicialmente em compreender as ideologias que fundamentam seu planejamento. No âmbito da educação pública, o que se observa é o poder da ideologia neoliberal na estruturação das políticas públicas, regulando currículos e avaliações, dentre outros, em busca de um “equilíbrio” mais direcionado aos interesses mercadológicos.

É necessário refletir sobre esta estruturação, considerando-se que, à medida em que não se planeja a gestão da sala de aula, com vistas à continuidade de estudos, fortalece-se o analfabetismo funcional, em virtude apenas de mercado de trabalho.

Quanto a isto, é necessário investir em políticas públicas de formação docente e valorização do profissional da educação, para que se promova uma educação que dê condições de amplo desenvolvimento.

3. NAVEGAR É PRECISO! OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA E PARA A GESTÃO DA SALA DE AULA

A gestão da sala de aula configura-se em um eixo central da educação. Há que se pensar em políticas públicas, em estrutura física, em processos de inclusão, dentre outros. No entanto, toda relevância deve ser atribuída aos espaços/tempos/sujeitos de interação, presentes na sala de aula, configurando-se na essência do fazer pedagógico.

A proposta, aqui desejada, é estabelecer reflexões pontuais dos vários itinerários que se articulam e complementam no fazer pedagógico dentro da sala de aula, indicando a interdependência na organização pedagógica das práticas educativas, ocorridas na escola.

Os itinerários versam sobre os elementos estruturadores da gestão da sala de aula: educação pensada, currículo, planejamento, metodologia e avaliação.

Embora estejam enumerados, os itinerários não trazem em si, uma ordem ou destaque em função de relevância. Muito pelo contrário! Todos se entrelaçam, em uma espécie de direcionamentos para a reflexão-ação-reflexão.

Não há um mapa de navegação em que seja necessário seguir à risca o percurso, mas há coordenadas que levam o leitor aos caminhos e trajetos do pensar e do agir, mesmo com inseguranças e incertezas.

3.1 Itinerário 1: A educação aqui pensada

Para colaborar inicialmente com esta pesquisa, especificamente com esta abordagem da democratização da educação, busca-se em José Carlos Libâneo (1985) e Vitor Henrique Paro (2016), por meio de suas obras: *Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos* e *Gestão democrática da educação pública*, respectivamente; a análise sobre a fundamentação das concepções pedagógicas na prática escolar e encontram-se nas reflexões propostas sobre a *Pedagogia Progressista: Tendência progressista libertadora*, os fundamentos relacionados aos paradigmas desta pesquisa. Nesta abordagem de Libâneo (1985) destacam-se algumas proposições de Paulo Freire que serão enfatizadas em toda a pesquisa.

Esta discussão sobre educação como direito de todos e todas, encontra em Freire e Shor (2022) e Freire (2022c), por meio de suas obras *Medo e Ousadia* e *Educação como prática de*

liberdade, as considerações sobre uma educação que permita a verdadeira participação dos sujeitos envolvidos e conseqüentemente de uma pedagogia libertadora. Freire e Shor (2022) ao destacar a relevância da educação como condição humana, enfatiza o direito e necessidade de todos se encontrarem dentro da sociedade, e ainda a relevância da educação neste propósito, afirmando que

Tenho que ser mais ou menos crítico a respeito de como nossa sociedade funciona. Preciso de uma compreensão crítica das próprias formas de funcionamento da sociedade, para poder entender como a educação, na qual estou envolvido, funciona no contexto global e no contexto da sala de aula (Freire e Shor, 2022, p. 299).

Paro (2016, p. 22) chama atenção para este encontro dentro da sociedade, indicando a necessidade da participação da comunidade, desde que haja maior precisão em relação ao significado/conceito de participação, mais especificamente em relação ao poder de decisão. Isto porque é possível que os sujeitos sejam chamados à participação em processos de execução; e processos de execução estão associados à própria existência de sua concepção, que por consequência, determina os processos de decisões.

Assim, participar, requer o entendimento de todos os processos, não servindo-se de “fantoques” dos que pensam e decidem da forma que pensam.

Trata-se de um encontro, definido pelo autor, do pensar e do agir. Isto porque é um caminho que se faz caminhando, e simultaneamente refletindo sobre a própria caminhada.

A educação deve ser democrática e não pode carregar em si, um discurso democrático e uma prática autoritária.

Neste sentido a participação assume sua essencialidade, a partir do momento em que se concretiza na força das decisões articuladas no pensar e agir, sem contradições de concepções, sem concessões, uma vez que, como afirma Paro (2016, p. 25) a democracia não é concedida. Ela se realiza. E esta realização, também marca o rompimento das discrepâncias existentes entre o discurso e a prática.

Em se tratando da sala de aula, o rompimento só existe se o aluno é percebido como sujeito da aprendizagem e não um mero receptor de informações, camufladas como se fossem a construção de conhecimentos.

A educação aqui pensada é aquela em que o processo pedagógico em sala de aula percebe o potencial do aluno e se organiza para que ele participe de sua aprendizagem. É a educação que tem movido forças, ainda que com tentativas de aniquilação.

É no processo pedagógico, em sala de aula, que se pode perceber com maior nitidez a manifestação de concepções e crenças autoritárias. Por mais que os avanços da pedagogia venham demonstrando exaustivamente a vinculação entre aprendizagem significativa e adoção de relações que afirmem o aluno como sujeito do ato de aprender, todos os demais condicionantes ideológicos parecem ser mais fortes, concorrendo para que o educador escolar permaneça privilegiando práticas de dominação, que em nada contribuem para o desenvolvimento da autonomia do educando (Paro, 2016, p. 33-34).

Nesta perspectiva, busca-se entender a articulação dos elementos estruturadores na gestão da sala de aula, na transpandemia. É preciso compreender como estes elementos têm potencializado a autonomia dos alunos nas práticas pedagógicas.

Para fundamentar a abordagem da gestão da sala de aula, a contribuição nesta pesquisa é de Celso Vasconcellos, quando discorre em suas obras: *Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula* (2019), e *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico* (2002); sobre a mediação entre a equipe e as experiências intencionadas.

Vasconcellos também é retomado no decorrer da pesquisa, pois ao discorrer sobre a organização do projeto pedagógico, reflete também sobre alguns dos elementos estruturadores que se articulam nesta gestão da sala de aula.

As reflexões de Vasconcellos (2019) se relacionam com às considerações de Libâneo em suas obras *Didática* (1990) e *Sistema de organização da gestão da escola* (2001), que descreve fundamentos relevantes na gestão da sala de aula, quando prioriza as percepções do que seja ensino e aprendizagem escolar, com ênfase, em um de seus capítulos, na estrutura, componentes e dinâmicas de ensino e na estruturação do trabalho docente, dentre outros; fundamentando inclusive, a abordagem sobre planejamento, currículo e avaliação.

3.2 Itinerário 2: O currículo

“A proposta de descolonização do conhecimento propõe ‘aprender que existe o Sul, aprender a ir para o Sul, aprender a partir do Sul e com o Sul’.”
(Santos e Meneses, 2008, p. 5)

É claro que o planejamento escolar considera vários elementos, mas é fortemente marcado pelos direcionamentos do currículo. Com esta percepção de Gimeno Sacristán, pontua-se sobre os conceitos de currículo, com o paradigma de que o “currículo é um elemento nuclear

de referência da instituição”, por diversos fatores, mas fundamentalmente porque está sempre a serviço de um poder.

As obras de Sacristán e colaboradores: *Saberes e Incertezas sobre o currículo* (2013) e *O Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática* (2020) buscam fundamentar as percepções do currículo para muito além da conceituação dos conteúdos e indicam a necessidade de entender seu propósito de regulação, as ideologias presentes em sua configuração e conseqüentemente nas práticas vivenciadas por meio de seu planejamento. Assim,

o currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real. Daí que a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítica, pondo em evidência as realidades que o condiciona (Sacristán, 2020, p. 21).

E comungando desta abordagem, os autores Tiago Zanquêta de Souza e Gercina Santana Novais, por meio do artigo: *Colonialismo e Colonialidade na Educação: da denúncia ao anúncio da resistência propositiva popular* (Souza e Novais, 2021), refletem sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), evidenciando as relações de poder presentes no currículo, em detrimento das classes populares, refletindo inclusive sobre as desigualdades sociais e suas disparidades no período pandêmico.

Inicialmente é relevante compreender que a ideia de currículo, conforme afirma Sacristán (2013) recebeu diferentes conceituações ao longo da história das sociedades, atendendo à diferentes concepções.

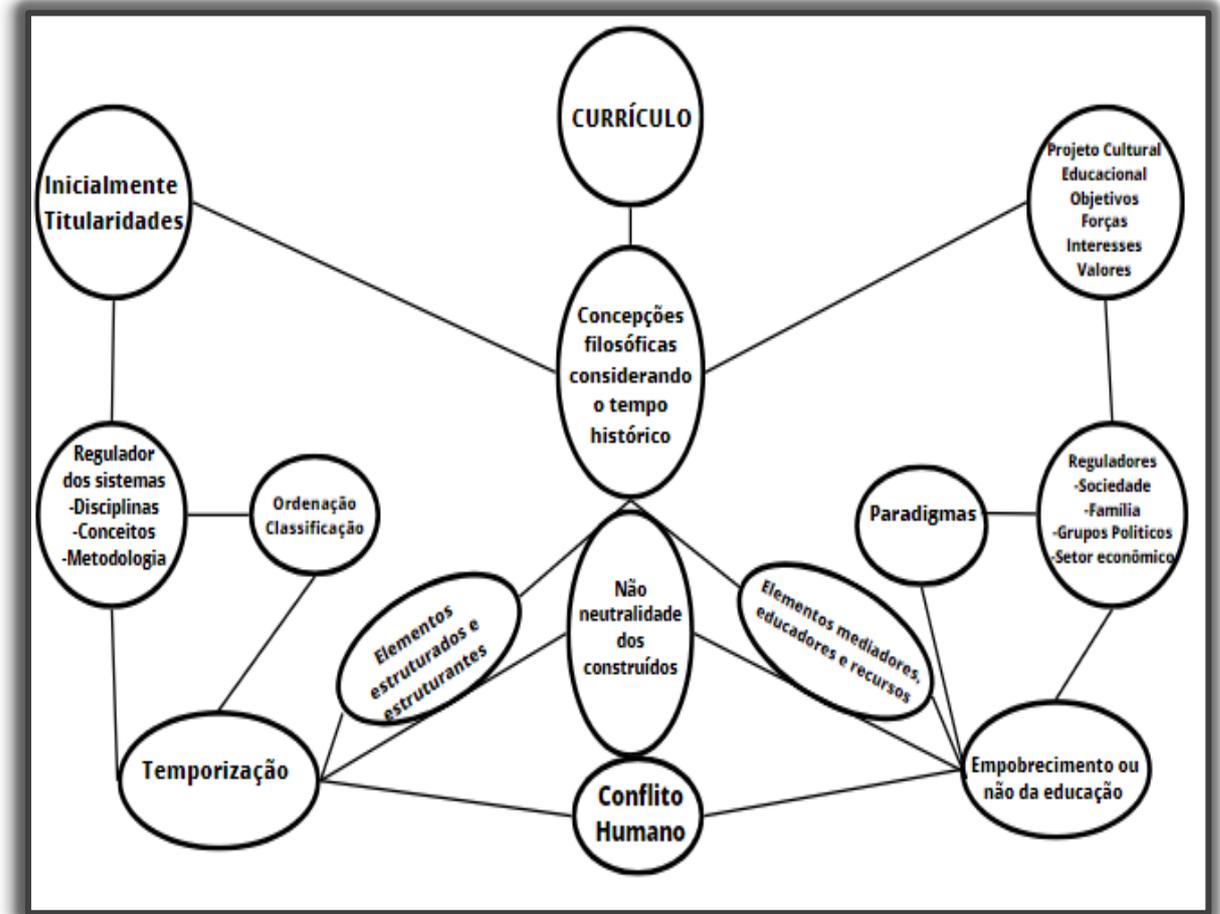
A identificação do currículo como eixo central da organização das práticas pedagógicas, abandona, de certa forma, ou pelo menos de maneira discursiva, a ideia de centralidade em conteúdos e temporalização, para “embarcar” na ideia de tessitura, onde possa-se vislumbrar a possibilidade de democratização da educação, levando-se em conta a articulação entre, o que Sacristán (2013) reflete: indivíduo e cidadão (corpo, mente e sensibilidade).

A necessidade de identificar a dualidade entre indivíduo e cidadão reside na percepção da existência de ambos com características próprias, mas que neste contexto, coexistem em função de sua íntima relação, em sua própria constituição.

Assim, o currículo representa a identidade do ser, que existe, e não apenas sobrevive. E pelo fato de existir, desenvolve o sentimento de pertencimento aos contextos e por isto, precisa ser respeitado para alcançar o valor de sua existência, fazendo parte da constituição do que se, planeja para sua evolução.

Esta trajetória do currículo, conforme análise da Figura 1, indica um conceito mais genérico, no sentido de, apenas constituir uma nomenclatura para designar titularidade, à instituição máxima de organização das práticas pedagógicas no interior da escola.

Figura 1 – Configurações Históricas do Currículo



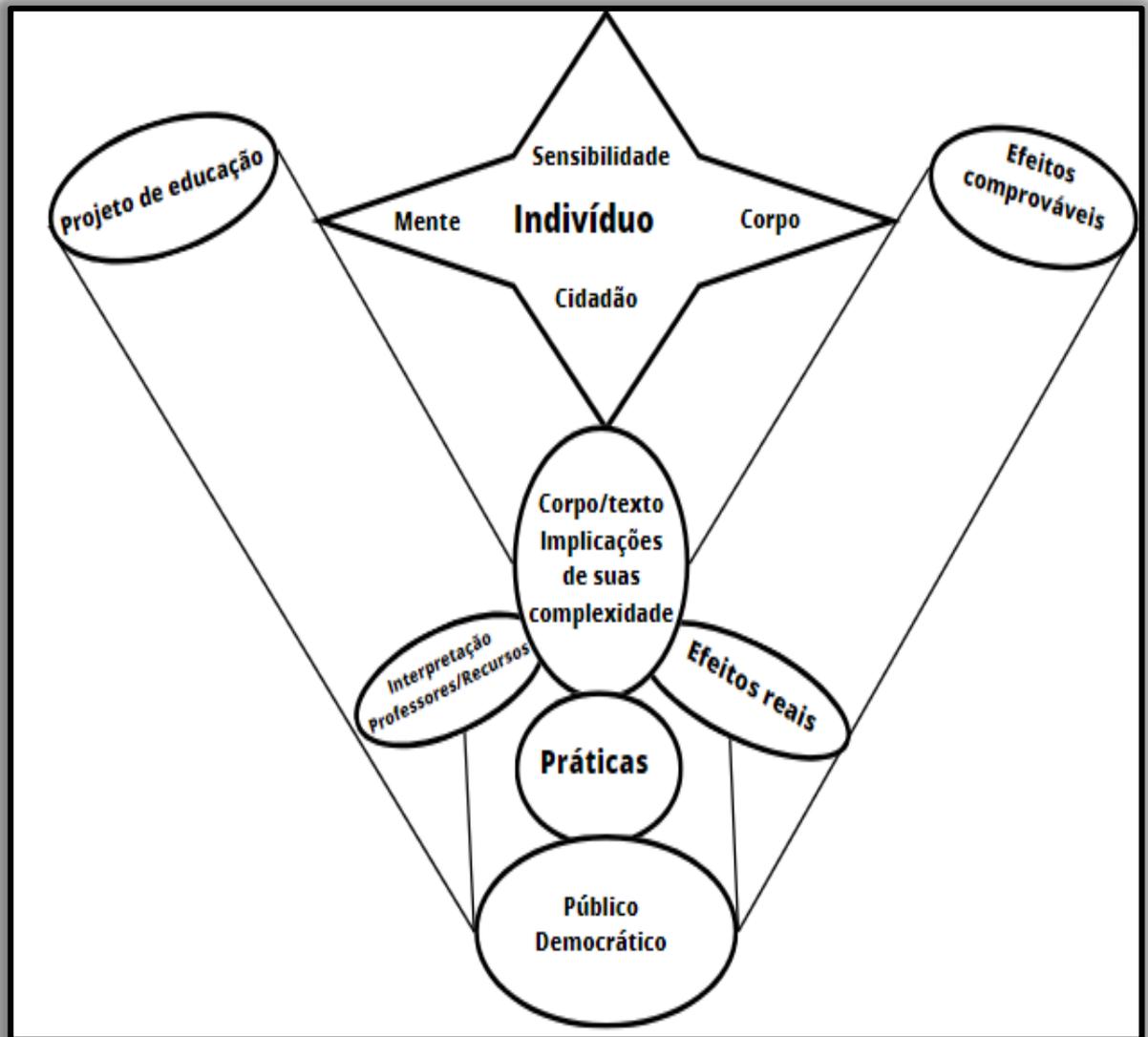
Fonte: Elaborada pela autora (2023), baseada em Sacristán (2020).

A Figura 2 estabelece um marco referencial no sentido de indicar, pontualmente, a aplicabilidade de um currículo compromissado com a educação democrática, distanciando-se de marcadores alheios à educação, mas que historicamente têm direcionado fortemente a política pública educacional por meio do controle curricular neoliberal.

O currículo, compromissado com a Educação Popular percebe e valoriza o ser humano sob a concepção de sua integralidade, e portanto, pertencente a um contexto, tempo e relações, necessitando o olhar cuidadoso de quem se dispõe a respeitar as diferenças e por isto direciona o planejamento, as metodologias e a avaliação, para a participação dos educadores e educandos, na produção do conhecimento.

Trata-se da perspectiva de um currículo vivo, porque entende que é dispensável e desnecessária a relação de poder, em que um pensa e o outro recebe e executa.

Figura 2 – Perspectivas do Currículo Vivo



Fonte: Elaborada pela autora (2023), baseada em Sacristán (2020).

Na verdade, intenciona-se a reflexão de que a complexidade do estabelecimento do currículo aqui pensado e defendido, perpassa pela universalização de um texto, como defende Sacristán (2013), que conceba um projeto de educação, que permita a mediação dos educadores e recursos, bem como a vivência de práticas indicativas de efeitos reais e comprováveis.

Diante desta abordagem, faz-se necessário retomar os pontos relevantes indicados na Figura 1 que indicam as relações de poder historicamente impostas. Existe uma contradição entre o currículo de outrora e o desejável para esta educação, que se defende. No entanto, ainda é comum a existência do aspecto regulador a qual o currículo é exposto, e ainda expõe no

cenário educacional. Infelizmente, ainda há conflitos de interesses nas relações de poder que envolvem, quem pensa a educação, sobre para quem é esta educação.

Quanto a esta disparidade na realidade, cabe destacar que a própria diversidade potencializa os antagonismos. E eles são necessários para que a reflexão se instale, de maneira que o específico seja percebido dentro do todo, como próprio deste todo. Destaca-se ainda que o espaço de contradições requer o devido respeito, pois ninguém é “dono da verdade”, ainda que pareça que o comandante, “aquele que planeja”, naturalize suas concepções, estigmatizando-as nos “cenários” por ele comandados. O sentido de pertencimento ao todo, fortalece argumentos e posicionamentos, esquivando-se da neutralidade.

Em relação ao currículo, o sentido de pertencimento ao todo, potencializa a não neutralidade dos conteúdos, que pode desmistificar ideias conservadoras, fragmentadas e classificatórias das experiências que a educação deve viver. Isto porque não se pode permitir o empobrecimento da educação como instituição de liberdade, principalmente de aprender e ensinar.

Sacristán (2013) chama a atenção da necessidade de um texto que represente todas as dimensões do desenvolvimento do ser humano e nesta conjuntura, o texto de maior divulgação em território nacional é a BNCC. Em termos de discurso, o texto traz a intenção do desenvolvimento de 10 competências, indicativas de completude ao indivíduo para este tempo histórico, marcado pela “corrida armamentista mercadológica¹¹” do neoliberalismo. Em termos de práticas, sobretudo após a pandemia, há que se estabelecer critérios de validação das práticas nos diferentes e diversos sistemas de ensino. É preciso romper com a ideia monocultural que está disfarçada no texto e alcançar a interculturalidade necessária ao projeto educacional que liberta.

A BNCC se furta desse compromisso de recriação de uma sociedade justa, ao se apresentar atendendo aos interesses do mercado e se alinhando ao colonialismo e à colonialidade vigentes. Por último, não menos importante, reforça a ideia do paradigma do multiculturalismo assimilacionista e diferencialista, em detrimento da interculturalidade (Souza e Novais, 2021, p. 542).

Os autores denunciam, dentre outras questões, a contradição da não indicação do documento como currículo ao mesmo tempo em que aponta e determina finalidades e objetivos de ensino fundamentados por concepções protecionistas. Estas se configuram em favor da

¹¹ Corrida armamentista mercadológica é uma expressão construída pela autora para destacar o caráter sério, perigoso e grave dos interesses neoliberais na educação.

classe dominante, e conseqüentemente, em desfavor de minorias que precisam da educação pública de qualidade para a plena participação na sociedade.

Michetti (2020, p.14) ao analisar a trajetória da construção da BNCC, além de apontar a configuração dos diferentes atores e agentes no “ensaio” do debate que houve em relação ao documento, também estrutura a apresentação das configurações de críticas que se instalaram diante da homologação do mesmo. Por meio da afirmativa de que “realidade não é revogada pela crítica, tampouco fica incólume a ela”, o autor reflete sobre a participação dos entes públicos e privados, que dialogaram na construção das versões do texto base, cada qual com seu nível de vantagem sobre o outro, sendo esta, marcada pelo poder, recebido e infelizmente não conquistado, sobretudo de entes não vinculados à educação. A percepção aqui apontada indica que a discordância em relação às próprias diretrizes, gerando críticas, não atendeu ao currículo sob o ponto de vista da participação dos sujeitos, e que embora a realidade da homologação seja instaurada, também encontrará forças e movimentos para questioná-la, refleti-la e modificá-la.

Isto porque, de posse do poder, a força econômica, que não poderia e não deveria direcionar o pensar e agir da educação, ganha relevância, uma vez que dentre outros, consegue inculcar a ideia da legitimidade do documento, ao indicar o fator de qualificação da educação. Assim, a sociedade de maneira ampla, valida as iniciativas e aceita como legítimas as propostas que a BNCC traz, considerando, dentre outros, o caráter incontestável da equidade e qualidade divulgado em seus direcionamentos.

Todos os atores do núcleo formador da Base enunciaram reiteradamente e em uníssono que o objetivo central dela seria a “garantia de uma educação de qualidade” com mais “equidade”, já que incidiria tanto sobre o ensino público, como o ensino privado, e cobriria a extensão do território nacional. Tal enunciação se manteve inalterada, ao passo que vários outros objetivos evocados ao longo dos debates oscilaram diante das críticas, ou eram matizados em função dos fóruns nos quais eram enunciados, como, por exemplo, o referente à necessidade de um aprendizado verificável, mensurável e classificável por testes nacionais e internacionais, bem como o da equiparação do sistema brasileiro aos modelos internacionais de matriz curricular (Michetti, 2020, p. 6).

Contudo, importantes reflexões se apresentam. É necessário refletir sobre quais seriam os interesses do poder econômico sobre a educação, e ainda sobre a ampliação das riquezas de determinada parcela da sociedade, quando esta “navega com poder”, explorando o “tesouro da educação”, marginalizando os demais civis que ficam “à deriva”.

Estas reflexões cerceiam críticos que não foram contemplados no texto base, mas que ainda assim não se calaram. Há um percurso a se fazer, uma vez que a influência e o poder do setor econômico buscam fortalecimento na sociedade, já que seriam ilegítimos.

Não obstante, institutos e fundações vinculados ao mundo corporativo buscarão enunciar-se a partir das duas frentes, como “sociedade civil” e como agremiação de “especialistas”. Eles evocam as duas espécies de capital simbólico em jogo no arranjo de legitimidade, porém, boa parte de sua posição é assegurada por um capital que não se explicita nos debates, a não ser de forma crítica, a partir de fora do núcleo de formação da Base. Trata-se do capital econômico, ao mesmo tempo ubíquo e impronunciável no que tange à presença desses agentes no espaço social que temos em tela. Como o capital econômico não é visto como legítimo nesse debate, seus detentores buscam recorrer às duas fontes de legitimidade já apontadas. Contudo, as várias estratégias de consensualização apresentadas se dão em meio a críticas e contestações (Michetti, 2020, p. 8).

A percepção de que a organização do trabalho pedagógico, recebe influências da BNCC, e que esta recebeu influências de entes alheios à real função da escola, permite afirmar que as críticas são necessárias e poderão mobilizar para, em termos de práticas cotidianas e gestão da sala de aula, alguns apontamentos e/ou condutas relevantes. Segundo Michetti (2020), existe um repertório de ação em função das críticas, a saber:

- Oposição à ideia de que uma base curricular é necessária: reivindicação de que as próprias práticas escolares produzam saberes curriculares, e defesa da ideia de que o país já conta com documentos curriculares suficientes;
- Concordância com a necessidade de uma base comum, mas acompanhada de críticas: ao conteúdo e à estrutura da BNCC, aos agentes que encabeçaram o processo e ao processo de construção da BNCC (Michetti, 2020, p. 11).

A relação do currículo como elemento estruturador da gestão da sala de aula, considerando a educação como um ato político, reforça a necessidade de se estabelecer pontos de reflexões. Assim, neste contexto é preciso pontuar sobre a forma como estariam os professores envolvidos em processos de formação, de tal maneira que consigam enxergar o lado oculto da BNCC, e ainda sobre o formato deste processo de formação que precisa favorecer a desmistificação do caráter incontestável embutido no argumento de qualidade e equidade propostos pela BNCC. Esta desmistificação necessariamente precisa se estabelecer em uma escola pública municipal de Minas Gerais, mas também em muitas outras situadas no território nacional.

Os apontamentos não são de atitude imediata, mas precisam ganhar força e engajamento, sobretudo nas instituições de formação primária do educador, espalhadas em

território nacional, uma vez que é possível e provável que os próprios sistemas de ensino não tenham nem a consciência sobre os reais interesses neoliberais que impedem uma educação progressista.

3.2.1 O caráter disciplinador das avaliações sobre o currículo

A avaliação apresenta-se nesta pesquisa como um elemento estruturador da gestão da sala de aula e por isto é reservado um itinerário para discuti-la e aprofundá-la, como instrumento de apoio no processo do ensinar e aprender, no processo de “corrigir rotas” nas configurações do conhecimento. No entanto, ao estabelecer relações sobre as configurações do currículo, a avaliação marca seu território, também como elemento manipulador.

Souza e Novais (2021) denunciam o fato de que a fundamentação da avaliação externa, como aspecto relevante na constituição do documento base da BNCC, não legitima

[...] o contexto de diversidade sócio econômico cultural em que as escolas estão inseridas, de modo a buscar por um padrão de referência, seguindo a lógica do mercado capital e colonizador. Podemos considerar que busca legitimar a coisificação das relações, uma vez que os resultados se tornaram mais importantes que o processo de formação humana para a vida e para o trabalho (Souza e Novais, 2021, p. 541).

Trazendo estas proposições para a reflexão do currículo na transpandemia, há que se relevar a necessidade de superação dos disfarces estabelecidos na BNCC e encarar a escola, enquanto instituição de ensino, como instituição de produção de conhecimento. Para tanto é necessário muito mais do que uma diretriz indicada no texto. É preciso pesquisa e compromisso.

assumindo a postura de professores/as pesquisadores/as, vinculados ao campo da Educação Popular, é forçoso pensar a educação como compromisso ético e político, de modo a refutar o caráter de neutralidade que tentam atribuir à escola e a educação, uma vez que concebemos a educação como uma forma de intervenção no mundo e, por isto mesmo, não pode ser neutra (Souza e Novais, 2021, p. 531).

Imbuído deste caráter, o currículo como eixo central de organização do projeto educacional da instituição será em favor de todos e todas que possam contribuir para a superação de todas as crises, mas sobretudo a civilizatória.

As reflexões dos autores coadunam com as proposições de Freitas (2014) que, ao defender a necessidade de a escola perceber e realizar a organização de seu trabalho pedagógico, também denuncia a estratégia dos empresários neoliberais em controlar o

“esquema”: garantia de vaga / currículo e projeto pedagógico guiado por matriz de avaliação externa / mão de obra barata para o mercado de trabalho.

Este esquema, fortemente presente, incute na sociedade a ideia de que os resultados das avaliações externas solidificam a boa gestão, responsabilizando a escola pelo resultado (satisfatório ou não). A cobrança da sociedade em função de melhores resultados mobiliza a instituição a não apresentar quedas em seus índices e, conseqüentemente, perde-se a centralidade do currículo nos processos de produção do conhecimento, realizando simultaneamente a manutenção da escola como um lugar de instrução.

É esta centralidade da avaliação escolar (fortalecida agora pela associação com a avaliação externa e as políticas de responsabilização) que é disputada e usada hoje pelos reformadores empresariais da educação para impor uma trava a possíveis avanços progressistas na organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola – seja em seus objetivos, seja em sua avaliação – fortalecendo seu controle ideológico sobre toda a estrutura educacional que forma milhões de jovens, ajustando-os a um padrão cultural “básico” de instrução (Arroyo, 2009, *apud* Freitas, 2014, p. 1089).

Com esta reflexão o autor revela o “desfavor” que a avaliação se presta, comprometendo a organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola, que ficou cada vez mais padronizada, causando o esvaziamento e a perda da identidade da ação dos profissionais da educação.

O estabelecimento desta concepção e, conseqüentemente desta prática, amplia o distanciamento entre os reais propósitos da educação e aos serviços que ela se dispõem a realizar. Naturalmente fortalece-se a perspectiva controladora de uma classe dominante, em seu favor, nos espaços escolares, em detrimento de classes populares, que se instala, solidifica e legitima seus resultados, sob seu próprio ponto de vista, sobre sua concepção de homem.

E a receita é rápida e simples: Nos últimos anos, explicitam-se os critérios da boa gestão: 1) Definir objetivos claros (o piano sobe ou desce?); 2) quantificar as metas (sem medir não sabemos onde estamos); 3) compartilhar as metas com os colaboradores; 4) criar instrumentos para acompanhar o funcionamento, passo a passo; e 5) criar mecanismos para premiar, punir e corrigir os desvios (Freitas, 2014, p. 1.094).

Este desenho mostra-se contraditório à uma série de perspectivas de uma educação para a atualidade. E isto é preocupante, pois em termos de discurso, como pode ser visto na própria BNCC, o que se busca é a completude do ser, por meio do conhecimento, que ‘pode’ ser construído na escola.

Porém o formato de avaliação que se desenha, no interior das instituições, orientadas por seus sistemas, considera a padronização em busca da qualidade, que intencionalmente

organizada por interesses escusos, é aferida pela avaliação, que se solidifica por meio da instrução.

A classificação e o tratamento dado ao ato de avaliar, considerando avaliações em larga escala e a avaliação cotidiana, na sala de aula, determina se a mesma se concretiza de maneira regulatória ou formativa. E a intencionalidade da educadora é que determina o tratamento dado em uma cultura que discursa sobre construção, e pratica o controle por matrizes padronizadas. Trata-se de uma cultura, com concepção contraditória (teoria e prática), que trabalha com o argumento do direito de aprender, com a imposição de uma cultura escolar que

[...] define o ritmo de ensino do professor em sua sala, marcado pelas avaliações locais preparatórias para as avaliações em larga escala. Este processo é controlado pelos gestores das escolas que não só acompanham o avanço do desenvolvimento do conteúdo nas salas de aula através das apostilas, como definem quando ocorrerão simulados e avaliações locais (não raramente de periodicidade bimestral) em articulação com avaliações externas (Freitas, 2014, p. 1.100).

É preciso pensar no currículo, como uma construção social, como afirma Silva (1999, p.150) sendo uma vivência de lugar, espaço, território, marcado por trajetórias, viagens e percursos. O currículo precisa se estabelecer como a identidade da instituição, por mais que se busque o alinhamento sobre questões relevantes e de difícil decisão quando o assunto é autonomia da gestão da sala de aula. Tais questões envolvem a percepção sobre os conhecimentos que devem ser promovidos ou ensinados, sobre o que os alunos e alunas devem ser, ou melhor, sobre as identidades que devem construir, e ainda sobre as bases do ato de ensinar considerando também as relações de poder que o direcionam, identificando o como, onde, com quem, para quem, com o que e para que, relevantemente envolvidos nestas relações.

Certamente o educador que pensa o currículo para além da perspectiva que o orienta, provocará e potencializará novas perguntas, em diferentes contextos, configurando sua identidade enquanto educador, realmente como um ato político.

3.3 Itinerário 3: O planejamento

A abordagem do planejamento como um dos elementos estruturadores da gestão da sala de aula, traz em si a necessidade de perceber o planejamento em sua amplitude e em suas diferentes representações. Isto porque por mais que se pense no plano de aula, justamente como direcionador da aula, não se pode compreendê-lo de maneira isolada. Libâneo (2001) afirma

que o planejamento é um processo de explicitação das diretrizes, não só do que se deve alcançar, mas sobretudo o como, o quando e com quem. E quanto à isto, o planejamento estará sempre vinculado ao projeto educacional, o qual a instituição apresenta e representa.

Neste sentido, o autor classifica em três os tipos de planejamento: o da escola, o de ensino e o da aula. Não se trata de diferenciá-los, mas de identificar a funcionalidade de todos e as inter-relações estabelecidas entre eles. Ao identificar a funcionalidade do planejamento da escola, Libâneo (1990) descreve a composição do documento de maneira muito semelhante aos fundamentos do Projeto Político Pedagógico da instituição, defendidos por Veiga (1995). Libâneo (1990) conceitua o plano da escola como,

[...] o plano pedagógico e administrativo da unidade escolar, onde se explicita a concepção pedagógica do corpo docente, as bases teórico-metodológicas da organização didática, a contextualização social, econômica, política e cultural da escola, a caracterização da clientela escolar, os objetivos educacionais gerais, a estrutura curricular, diretrizes metodológicas gerais, o sistema de avaliação do plano, a estrutura organizacional e administrativa (Libâneo, 1990, p. 230).

Veiga (1995), além de reforçar esta conceituação de Libâneo (1990), acrescenta a fundamentação de um planejamento/projeto político pedagógico pautado na observância dos

[...] princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. A escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico (Veiga, 1995, p. 22).

A autora ainda acrescenta reflexões pontuais sobre o caráter político do planejamento, indicando a relevância da tomada de decisão. O alcance destas reflexões envolve a organização do trabalho na escola, mas sobretudo da sala de aula, onde as práticas planejadas se estabelecem de maneira alinhada à própria concepção.

Libâneo (1990), ao conceituar o plano de ensino (outra representação do planejamento), indica a relevância de algumas informações que o compõe: direcionamento, previsibilidade de tempo, conceitos, aulas, recursos, metodologia, objetivos. Esta referência elucida ainda a necessidade de articulação do plano para viabilizar a vivência de propostas que introduzam, aprofundem e sistematizem as abordagens e os conceitos elencados.

Segundo o autor, ao buscar a estruturação de um plano de ensino que represente os sujeitos, as experiências, as expectativas e ainda a organização curricular de um sistema maior, que o define, é fundamental que se pense na escola e no projeto educacional que ela defende

e/ou representa, dando ênfase ao papel político da educação, principalmente na escola pública, que precisa ser democrática.

A escola democrática portanto, é aquela que possibilita todas as crianças a assimilação de conhecimentos científicos e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, de modo a estarem preparadas para participar ativamente da vida social (na profissão, na política, na cultura). Assim, as tarefas da escola, assentadas na transmissão e assimilação ativa dos conhecimentos, devem contribuir para objetivos de formação profissional, para compreensão das realidades do mundo do trabalho: de formação política para que permita o exercício ativo da cidadania (participação nas organizações populares, atitude consciente e crítica no processo eleitoral, etc.); de formação cultural para adquirir uma visão de mundo compatível com os interesses emancipatórios da classe trabalhadora (Libâneo, 1990, p. 227).

Embora as proposições de Libâneo (1990) indiquem a relação com a Educação Popular, na perspectiva da democratização do ensino, o autor ao descrever sobre as tarefas da escola, indicando transmissão e assimilação ativa dos conteúdos, destoa de sua própria fundamentação, rendendo-se à um discurso da educação bancária, que desconsidera a participação dos/as estudantes no processo de aprendizagem.

E mesmo apresentando contradições em seu próprio discurso, ainda assim define a relevante fundamentação do funcionamento do plano de ensino, que naturalmente se constitui como instrumento do planejamento, como elemento estruturador da gestão da sala de aula. Assim, o plano de ensino, ao mesmo tempo em que recebe influências do plano da escola, também influencia o plano de aula (outra representação indicada por Libâneo).

O autor orienta sobre procedimentos muito relevantes na composição do plano de aula, destacando os impactos dos planos que o precedem. No entanto determina um caráter flexível do documento que realça a necessidade e possibilidades de revisão. Quanto a isto, evidencia a liberdade e autonomia do docente em sair do engessamento embutido em planos de escola e de ensino que não estejam comprometidos com um projeto de educação progressista, aqui defendido.

O plano de aula é um detalhamento do plano de ensino. As unidades ou subunidades (tópicos) que foram previstas em linhas gerais são agora especificadas e sistematizados por uma situação didática real. A preparação de aulas é uma tarefa indispensável e, assim como plano de ensino, deve resultar no documento escrito que servirá não só para orientar as ações do professor, como também para possibilitar constantes revisões e aprimoramentos de ano para ano (Libâneo, 1990, p. 241).

Esta definição vai de encontro com a percepção do ato de planejar, como um ato consciente. A consciência anunciada no planejamento mobiliza a intenção e a implementação

de esforços e propostas para que as práticas vivenciadas em sala de aula não sejam configuradas em processos de transmissão de informações.

O caráter flexível do plano de aula potencializa a “correção de rotas”, mas só o fará, aquele profissional que percebe a relevância de seu pensar e agir. Trata-se de uma rede em que a educadora consciente de seu papel, sobretudo social, percebe o plano de escola/projeto político pedagógico, verifica o plano de ensino indicado para o ano de escolaridade e planeja a gestão de sua aula com autonomia, que lhe é conferida.

A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político-pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula (Veiga, 1995, p. 14).

Quanto a isto reafirma-se a importância da formação do docente, que precisa dominar as bases teórico metodológicas que fundamentam a identidade da instituição, e assim decidir como potencializar seu planejamento para que o mesmo se configure como um elemento estruturador eficaz na gestão de suas aulas.

Retomando a obra *Medo e Ousadia*, de Freire e Shor (2022), em que não simplesmente discutem sobre a educação atual, mas propõem reflexões sobre as possibilidades da ação educadora, observa-se a ênfase na educação dialógica, em que o educador faz com e não para alguém. Ao enfatizar esta vertente, o diálogo que se estabelece é em torno da educação com a natureza diretiva, ou seja, planejada. E quanto a isto defende o ato de planejar como uma ação intencional, portanto política, no sentido de se realizar uma escolha.

A educação sempre tem uma natureza diretiva, que não podemos negar. O professor tem um plano, um programa, um objetivo para o estudo. Mas existe o educador diretivo libertador, por um lado, e o educador diretivo domesticador, por outro. O educador libertador é diferente do domesticador porque se move, cada vez mais, no sentido daquele momento em que se estabelece uma atmosfera de camaradagem na aula. Isto não significa que o professor seja igual aos alunos ou que se torne igual a eles. Não. O professor começa de forma diferente e termina diferente. Ele dá as notas e passa trabalhos para serem feitos. Os alunos não dão nota ao professor, nem passam lição de casa ao professor! O professor deve ter, também, competência crítica, que é diferente da dos alunos e que os alunos devem insistir que o professor tenha. Mas, eis a questão. Na sala de aula libertadora, essas diferenças não são antagônicas, como nas salas de aula autoritárias. A diferença libertadora é uma tensão que o professor tenta superar por uma atitude democrática com relação à sua diretividade (Freire e Shor, 2022, p. 284).

Os apontamentos realizados pelos autores, indicam que a educação progressista requer a articulação do planejamento, uma vez que o educador precisa desenvolver sua conduta de maneira que esta concepção não se confunda com a autonomia sem engajamento, sem intenção. O professor assume seu papel de articular do ato de planejar, mas considera que sua ação envolve todos os sujeitos, e não é monopolizada por suas experiências ou as direções que seu sistema de ensino determina.

Outro apontamento presente nas reflexões dos autores, é quanto ao processo de avaliação dos alunos em relação a quem o educa na escola. É preciso considerar que atualmente, mesmo que sem fundamentação para tal ação, alunos e alunas realizem a avaliação dos/das educadores/educadoras da instituição. Isto por si só, não é estranho. Todavia, é preciso que haja uma proposta consolidada para esta avaliação. Não há problema em se estabelecer uma avaliação de “duas vias” desde que ela seja utilizada para o crescimento dos sujeitos e da educação. Esta proposta requer, sobretudo, clareza política dos processos educacionais presentes na escola.

A “diretividade” aqui pensada, é aquela em que a educadora está consciente do que lhe orientam a fazer, mas que assume seu planejamento para realizar o que realmente precisa fazer, não se prestando a ser usada à revelia, em favor de ideologias que distorcem o verdadeiro significado da educação.

3.4 Itinerário 4: A Metodologia

O diálogo sobre metodologia não busca nesta pesquisa, necessariamente um método, mas sim, uma atitude. Desta maneira, encontram-se novamente nas obras de Freire: *A Importância do Ato de Ler* (1989) e *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2022b), as reflexões sobre a leitura do mundo e seus significados (que precede a leitura da palavra) e as exigências do ensinar.

Freire (1989) ao descrever um pouco de sua história e de sua relação com a leitura, traz reflexões relevantes para a abordagem da metodologia. O autor além de enfatizar que a aprendizagem não se estabelece na transferência de conhecimentos, pontua a necessidade de compreensão dos contextos, indicando que o conhecimento não é isolado e é marcado de sentidos. Quanto a isto reflete ainda que é preciso superar práticas sem significados para os sujeitos.

A metodologia, fundamentada em uma concepção, determina este fazer pedagógico, que precisa ser marcado pela curiosidade. “É necessário salientar também que esta curiosidade séria em face do objeto ou do fato em observação, ao exigir de nós a compreensão do objeto, que não deve ser só descrito em sua aparência, nos leva à procura da razão de ser do objeto ou do fato” (Freire, 1989, p.34). Desta maneira, o ato de estudar (fundamental na escola e fora dela), passa a ser a expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres políticos, que além de saber, têm a convicção que sabem.

Mas, especificamente em relação aos educandos, esta sabedoria, precisa ser articulada para que as educadoras, conscientes da ingenuidade dos educandos, a assumam com eles, para assim superá-la (Freire, 1989, p.17). E isto só é possível, por meio da formação docente.

Freire (2022b) também conversa sobre a relevância da formação docente como mola propulsora na ação dialógica e dialética, pois segundo o autor, só se dispõe a ensinar, quem também se dispõe a aprender, e este movimento ocorre nas relações da comunicação, fundamentalmente estabelecidas no diálogo.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e a seriedade (Freire, 2022b, p. 26).

Freire (2022b) organiza suas reflexões considerando três abordagens: Prática docente: primeira reflexão, Ensinar não é transferir conhecimento e Ensinar é uma especificidade humana. Ao pontuar sobre tais abordagens, a meu ver, o autor articula e categoriza (talvez sem intenção de classificar) a inter-relação entre o pensar e o fazer de um projeto educacional que exige o desenvolvimento de saberes fundamentais.

O entendimento que na vida e conseqüentemente na educação, há diversos campos conceituais, indica a necessidade de perceber que não se trata de especificar a metodologia, uma vez que, para cada campo conceitual, o educador poderia dispor de determinados procedimentos e recursos. E se assim o fizesse, talvez o texto de orientação sobre determinada metodologia, se transformaria em um manual engessado de possibilidades de protocolos a serem seguidos.

A relevância que se apresenta nesta abordagem está centrada nos saberes essenciais dos educadores para o pensar e o agir dentro de um projeto educacional compromissado com a inclusão dos sujeitos no processo de produção do conhecimento.

Freire (2022b), indica algumas exigências do pensar, tais como: criticidade, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e a assunção da identidade cultural, consciência do inacabamento,

reconhecimento de ser condicionado, convicção de que a mudança é possível, compreensão que a educação é uma forma de intervenção no mundo e reconhecimento que a educação é ideológica.

Por outro lado também indica algumas exigências do agir, fundamentadas no pensar, tais como: respeito aos saberes dos educandos, rigorosidade metódica, estética e ética, corporeificação das palavras pelo exemplo, querer bem aos educandos, curiosidade, segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento, liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, saber escutar e disponibilidade para o diálogo.

Todas estas exigências partem do princípio defendido por Freire (2022b, p. 25) de que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (Freire, 2022b, p. 25-26).

Quanto a isto, destaca-se neste itinerário, a importância da rigorosidade metódica. Isto porque em se tratando da metodologia, a relação sujeitoXobjetoXconhecimento estabelece-se na curiosidade insistente tanto do educador, quanto do educando em busca da razão de ser do próprio objeto de estudo, engrenando na produção do conhecimento.

Esta dinâmica abandona por completo a histórica prática de transferência de informações como estrutura de aprendizagem. A metodologia aqui, impede a instalação de processos da educação bancária, que conscientemente reproduzem informações, julgando como incapazes, os sujeitos do aprender. A metodologia aqui, defende a apropriação de si na relação entre sujeitos e objetos, denotando inclusive, a necessidade de gerar força em suas configurações, de maneira que o vivido também seja testemunhado.

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido (Freire, 2022b, p. 47).

Neste sentido o papel da professora ganha significância, não somente em função da prática em si, mas sobretudo de anunciá-la. Fortalece-se nesta perspectiva, a elevação da própria

consciência do fazer pedagógico, porque conjugando com um projeto educacional progressista, o educador sabe o porquê, o como, o onde e com quem está em uma relação de construção. Assim, a metodologia supera o passo a passo e engloba a liberdade de ação com e sobre o objeto.

Na verdade, meu papel como professor, ao ensinar o conteúdo a ou b, não é apenas o de me esforçar para, com clareza máxima, descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno o fixe. Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim. Ele precisa de se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre mim, como professor, e ele, como aluno se estabeleça (Freire, 2022b, p. 116).

Esta metodologia aberta favorece o desenvolvimento amplo da inteligência, para além de conceitos. A criticidade e a boniteza do ser, agregam evolução dos sujeitos e consequentemente da sociedade. Trata-se de um “chamamento” à participação, porque conscientes, críticos e dispostos para si e para os outros, os sujeitos estabelecem a identidade e já não aceitam a exploração oculta que o neoliberalismo impõe.

O saber alicerçante da travessia na busca da diminuição da distância entre mim e a perversa realidade dos explorados é o saber fundado na ética de que nada legitima a exploração dos homens e das mulheres pelos homens mesmos ou pelas mulheres. Mas, este saber não basta. Em primeiro lugar, é preciso que ele seja permanentemente tocado e empurrado por uma calorosa paixão que o faz quase um saber arrebatado. É preciso também que a ele se somem saberes outros da realidade concreta, da força da ideologia; saberes técnicos, em diferentes áreas, como a da comunicação (Freire, 2022b, p. 135).

Assim, é relevante que cada vez mais educadores participem de processos de formação e ampliem seus horizontes, de maneira que seu pensar e agir seja em favor da superação da crise civilizatória, a qual a educação pode intervir.

Santos (2021) ao propor reflexões sobre o “redesenho” da sala de aula no pós-pandemia, destaca a importância do ensino híbrido. Porém, antes de indicar a potencialidade do mesmo, com as concepções metodológicas que o fundamentam, a autora categoriza os formatos em que o ensino híbrido tem se manifestado na realidade educacional brasileira, sendo: Ensino híbrido com tecnologia educacional, Ensino híbrido com metodologias ativas e Ensino Híbrido com e na cibercultura.

Em relação à metodologia, do que se espera para uma Educação Popular, encontra-se na categoria do “Ensino Híbrido com e na cibercultura”¹², elementos para a articulação da dialogicidade proposta por Freire (2022c). Isto porque esta categoria, prima pela convergência de redes de saberes e experiências, evidenciando os protagonismos de todos-todas dentro dos respectivos tempos, espaços e pedagogias, que carregam em si, “os artefatos culturais, curriculares e digitais, se autorizando em rede de forma interativa na criação metodológica, bem como na produção de processos e produtos” (Santos, 2021).

Desta maneira, é relevante destacar que a gestão da sala de aula na transpandemia, requer pensar sobre toda a configuração anterior à ela, mas também sobre as configurações que se apresentam, pois a educação se estabelece no tempo e espaço do aqui e do agora. As transformações nas e das formas de interagir e comunicar, precisam ser consideradas, principalmente porque, pensando-se na potencialidade do diálogo nos processos de aprendizagem, é primordial que haja integração entre os sujeitos, os contextos, os processos e os objetos.

A educadora precisa compreender esta dinâmica, para decidir sobre sua metodologia, de maneira que esta esteja articulada com a concepção que a sustenta.

Quanto a isto, Paro (2016) reflete que

[...] há um enorme caminho a percorrer para refazer inteiramente os currículos e programas, procurando selecionar, entre a imensa gama de elementos culturais acumulados historicamente, aqueles que melhor sirvam ao propósito de fornecer os usuários a formação necessária, quer para melhor conduzir-se em sua vida pessoal, na produção de sua existência material social, quer para captar mais criticamente o real, lutando para superar as injustiças de que são vítimas. Mas, embora importante necessário, não basta cuidar dos conteúdos. É preciso transformar inteiramente a própria maneira de levá-los aos jovens estudantes (Paro, 2016, p. 111).

A consideração do autor reforça a indissociabilidade entre método e conteúdo em uma educação que preza pelo desenvolvimento da autonomia intelectual e política nas escolas públicas. Seus relatos e reflexões são anteriores à pandemia, no entanto, se configuram neste cenário de maneira que sejam refletidas com mais ênfase, na tentativa de superar o agravamento das desigualdades reforçadas e consolidadas no período transpandêmico.

¹² Ensino Híbrido e Cibercultura – Embora visualize-se classificações conceituais acerca dos termos, é possível agregar, em um formato popular, que tais propostas, seriam a salvação da educação, com iniciativas, inclusive anteriores à transpandemia. No entanto, esta, mostrou a fragilidade conceitual dos termos enquanto a educação, de maneira massiva, apropriou-se do nome, para sinalizar uma prática, alheia ao termo e às orientações metodológicas, com o agravante de não ser funcional, frente às desigualdades econômicas, sociais e culturais que assolam a história da educação brasileira.

3.5 Itinerário 5: A avaliação

Para discutir avaliação, um dos elementos estruturadores da prática pedagógica, buscase em Maria Teresa Esteban a fundamentação sobre as implicações da avaliação e da avaliação em uma escola cidadã. Na obra *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos* (2002), Esteban discute sobre a avaliação no cotidiano escolar, as implicações no sucesso ou fracasso do processo e dos alunos, os motivos de se propor avaliações; mas sobretudo indica possibilidades de sistematizar uma avaliação formativa. A autora afirma que

Os diversos fios que tecem o cotidiano escolar, as dobras que ocultam e revelam, as palavras que falam e calam, vão nos indicando simultaneamente o esgotamento dos processos de negação, seleção e exclusão, e a emergência de possibilidades de ruptura com esses processos (Esteban, 2002, p. 17).

Como já citado anteriormente, a pandemia evidenciou ainda mais as fragilidades envolvidas nas desigualdades sociais. É preciso entender como as gestões avaliaram este processo, de um ponto de vista político, mas também metodológico em relação às práticas do ensinar e aprender.

E a esta avaliação não cabe implicações apenas numéricas. É preciso ir além, e utilizá-la em busca de política pública, de maneira que a gestão da sala de aula, favoreça a aprendizagem de todos os sujeitos que nela estabelecem suas relações. A questão do fracasso perde a centralidade nos alunos, porque ao balizar fracasso e sucesso, do ponto de vista da investigação, já não considera apenas um “olhar” e considera as concepções que norteiam as avaliações. Estas marcadas por contradições em relação à própria fundamentação. Isto porque

[...] o processo avaliativo está estruturado pelas ideias de homogeneidade, linearidade, previsibilidade, sendo uma das práticas centrais nos processos escolares para disciplinarizar o conhecimento, disciplinar e hierarquizar os sujeitos, prever e homogeneizar resultados e processos dando informações que permitem ordenar diversas outras práticas cotidianas, atos que pretendem garantir, pela uniformidade dos parâmetros e dos resultados, a qualidade da dinâmica pedagógica. Apesar das inúmeras tentativas de evitar que a avaliação seja “contaminada” pela desordem, o cotidiano nos informa que a heterogeneidade é um dos fios com que se tece o processo avaliativo (Esteban, 2000, p. 3).

Freire (2022bd) ao anunciar a necessidade de superação desta concepção, faz considerações pontuais sobre a avaliação na dimensão formativa, quando chama os sujeitos à participação, evidenciando uma preocupação com a superação de métodos silenciadores, que

quantificam resultados em favor de uma política neoliberal e em desfavor de processos de construção permanentes.

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do quefazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar com (Freire, 2022b, p. 113-114).

O que Freire (2022bd) chama atenção é para a necessidade do estabelecimento do diálogo entre sujeitos, desembaralhando as amarras da homogeneidade, exploradas nos contextos escolares. Esteban (2000) também anuncia a superação da ideologia predominantemente bancária quando articula suas reflexões considerando a constituição da sala de aula como um espaço vivo e dinâmico, marcado pela heterogeneidade.

A avaliação realizada na sala de aula articula sujeitos e contextos diversos, confrontando os múltiplos conhecimentos que perpassam o saber, o fazer e o pensar de alunos, alunas, professores e professoras. O movimento que caracteriza as práticas escolares cotidianas explicita a impossibilidade de se reduzir avaliação a um conjunto de momentos estanques que costumam fragmentos do processo ensino/aprendizagem, perspectiva que limita (quando não impede) a possibilidade de os sujeitos construírem conhecimentos num movimento dialógico. Especialmente quando atuamos na escola pública frequentada prioritariamente pelas crianças das classes populares, que trazem conhecimentos, vivências, lógicas e expectativas muito diferentes daqueles que articulam a prática pedagógica hegemônica. Incorporar a heterogeneidade de saberes presente na vida escolar exige que a lógica da avaliação se aproxime a um dinâmico caleidoscópio em que o resultado se transforma segundo os movimentos que conduzem a (re)articulação dos fragmentos (Esteban, 2000, p. 1).

Neste sentido, os autores, embora não discorram sobre a avaliação na transpandemia, evidenciam uma concepção, e anunciam a necessidade de percepções na superação de práticas excludentes. Esteban (2000) explora a avaliação como prática de investigação que considera diferentes sujeitos, em diferentes tempos e espaços, imbuídos de diferentes saberes, vivências, perspectivas e expectativas; indicando diferentemente de um manual, o que se pode fazer em termos de prática cotidiana.

Diferente da avaliação na perspectiva da classificação, a avaliação como prática de investigação se configura pelo reconhecimento dos múltiplos saberes, lógicas e valores que permeiam a tessitura do conhecimento. Neste

sentido, a avaliação vai sendo constituída como um processo que indaga os resultados apresentados, os trajetos percorridos, os percursos previstos, as relações estabelecidas entre pessoas, saberes, informações, fatos, contextos. Não se paralisa com a identificação do erro ou do acerto, não busca relações superficiais entre o que é observável e os processos que o atravessam. Interroga o que se faz visível e procura pistas do que é conduzido à invisibilidade. Diante da resposta dada, pergunta: que conhecimentos e desconhecimento estão presentes no erro ou no acerto; o que se anuncia como ainda não saber, indício da necessidade e da possibilidade de ampliação do conhecimento já consolidado? (Esteban, 2000, p. 11).

Novamente busca-se em Paro (2016), algumas considerações que coadunam com os autores, quanto à avaliação. Paro (2016, p. 113), reflete que a avaliação de resultados, configura-se em um momento essencial, do ponto de vista do processo administrativo, pois propicia informações constantes do processo, facilitando a correção de rotas, a organização de recursos, a adequação de procedimentos, o redimensionamento de metas e a superação de fracassos. A abordagem mais administrativa, relaciona-se com a pedagógica, à medida em que ao tratar das práticas pedagógicas na escola pública, esta dinâmica refletida pelo autor, movimentaria as experiências de aprendizagem, do ponto de vista da participação. Existe uma integralização nesta dinâmica que permite a ampliação do poder da educação.

Este seria pois, o movimento da avaliação que se busca, para além de indicadores, uma vez que se mostra amplo, complexo e articulado, dentro da composição de se construir uma educação democrática.

Desta maneira, pensar a avaliação como elemento estruturador da gestão da sala de aula, nesta perspectiva, indica principalmente dois aspectos relevantes e relacionais: o acordo anunciado com um projeto de educação realmente democrático e o engajamento na construção de identidades fortalecidas pela educação. Não se trata mais de utopia, uma vez que este saber não está mais limitado, e ainda, assim como anunciado nesta “navegação”, ganha força e parceiros em diferentes travessias no cenário educacional brasileiro.

4 NAVEGAR É PRECISO! COMO CHEGAR? AS ROTAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

*“Mande notícias do mundo de lá, diz quem fica
Me dê um abraço, venha me apertar, tô chegando
Coisa que gosto é poder partir sem ter planos
Melhor ainda é poder voltar quando quero.”
Milton Nascimento (1985)*

A arte do encontro envolve predisposição para ouvir e falar, para perceber e ser percebido, para amar e ser amado. O encontro não se estabelece no vazio. Ele acolhe e preenche espaços e é com esta visão, que situa-se o contexto de investigação.

As rotas metodológicas da pesquisa situam um desenho do lugar e da atitude do pesquisador. No entanto, é primordial conhecer o território da pesquisa. É relevante conhecer um pouco da história deste lugar. Esta ação, demonstra simbolicamente o respeito do pesquisador e caracteriza a intenção valorativa deste, com o lugar e sujeitos da pesquisa.

O fato de não pertencer à Escola Municipal “Sebastião dos Santos Rosa” requer um olhar empático, pois, nos encontros e despedidas provenientes da pesquisa, o pesquisador, ainda que pouco, poderá dialogar sobre suas percepções, suas expectativas e suas intenções, em busca de pertencimento, distanciando-se da ideia de invasão.

Toda a composição metodológica foi apresentada ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP²) e aprovada conforme Certificado de Apresentação de Apreciação Ética nº 70860923.4.0000.5145 e Parecer nº 6.224.169.

4.1 O farol: O lugar

Assim como o “farol sinaliza aos navegantes” a localização, é a escola em uma comunidade, “sinalizando” as oportunidades de participação plena na sociedade!

A metáfora aqui utilizada é simbólica, mas muito pertinente, pois esta é a concepção da Educação Popular. A escola traz luz, e ilumina os caminhos dos cidadãos que dela se apropriam, e dela necessitam para a plena vivência. A “navegação” é mais segura quando também pode-se contar com uma educação que favoreça a formação e a constituição da autonomia. E a escola é fundamental para isto.

Desta maneira, antes de estabelecer o desenho metodológico desta pesquisa, faz-se necessário situar o território que acolherá esta pesquisadora.

A Escola Municipal “Sebastião dos Santos Rosa” está situada na Avenida Francisco Rosa, nº 300, sede, Santa Efigênia, CEP¹: 35319000, distrito da cidade de Caratinga - MG. (Figura 3). Atualmente atende 38 alunos da Educação Infantil e 104 dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Compõe o grupo de participantes da pesquisa, os 10 profissionais atuantes no ensino fundamental (06 professoras regentes, 01 professor de educação física, 01 professora eventual, 01 coordenadora administrativa e 01 coordenadora pedagógica).

Figura 3 - O lugar de investigação



Fonte: Escola Municipal “Sebastião dos Santos Rosa”. Produzida pela autora (2023).

A escola tem um entorno aconchegante, favorável às interações. No entanto, não tem sede própria e coabita na estrutura física da Escola Estadual “Venceslau José da Silva”, conforme demonstrado na Figura 4.

Figura 4 – Coabitação: Rede pública de ensino



Fonte: Escola Municipal Sebastião do Santos Rosa – Escola Estadual Venceslau José da Silva – Produzida pela autora (2023).

O distrito de Santa Efigênia está a aproximadamente 20 km da sede do município de Caratinga. É uma comunidade com força econômica no campo (Figura 5) e, de acordo com a *Wikipédia, a enciclopédia livre*,

[...] é um distrito do município brasileiro de Caratinga, no interior do estado de Minas Gerais. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sua população no ano de 2010 era de 2 392 habitantes, sendo 1 232 homens e 1 160 mulheres, possuindo um total de 897 domicílios particulares. Foi criado pela lei complementar nº 11, de 14 de abril de 1992. Possui duas escolas: a Escola Municipal Sebastião dos Santos Rosa e a Escola Estadual Venceslau José da Silva. Há a Igreja Católica de Santa Efigênia, a Igreja Batista e a Igreja Evangélica Assembleia de Deus (WIKIPEDIA, 2023).

Figura 5 – Para além dos muros da escola



Fonte: Distrito de Santa Efigênia de Caratinga - Produzida pela autora (2023).

A escolha desta escola deu-se em função de algumas peculiaridades, todas entrelaçadas. A escola está situada em uma comunidade do campo, coabitando em um espaço físico de outra rede, com uma gestão administrativa e pedagógica efetiva e composta há mais de 10 anos e com bons resultados em processos de avaliação, como a Olimpíada Brasileira da Astronomia e IDEB, por exemplo.

A escolha não desmereceu em nenhum momento, as configurações deste território, mas quis saber sobre a solidificação da gestão em um tempo e espaço, em que a própria política pública ainda não conseguiu o mínimo, que seria a autonomia de gestão de seu próprio espaço.

A escolha desejou compreender a forma como a Educação Popular se estabeleceu e estabelece considerando a estruturação dos elementos fundamentais na gestão da sala de aula de uma escola que se destaca na rede de ensino, rompendo barreiras na construção de sua própria história.

4.2 O leme: Desenhando a pesquisa

Esta pesquisa desenvolve-se por meio da fenomenologia. Trata-se do método fenomenológico, de abordagem qualitativa, com finalidade exploratória, valendo-se da pesquisa documental e de campo, com aplicação de roda de conversa e questionários.

A temática envolve sujeitos carregados de sentidos e significados. Estes sujeitos, embora carreguem em si, sua identidade e autonomia, estão “sujeitos” à gestão de rede de ensino do município de Caratinga - MG. Para ampliar estes sentidos e significados, faz-se a abordagem qualitativa, com finalidade exploratória.

Desta maneira, ao proceder com a análise dos instrumentos escolhidos, será possível compreender para além dos dados, como afirma Bicudo (2020):

Para a fenomenologia, sempre compreendemos de modo original, isto é, na imediaticidade do ato perceptivo, o que nos é dado no ato de perceber. O entendimento do que diz esse modo de compreender é importante, pois expressa a atitude fenomenológica (Bicudo, 2020, p. 36).

A fenomenologia aqui expressa, considera as contribuições de Edmund Husserl, filósofo contemporâneo que influenciou o cenário intelectual dos séculos XX e XXI, sob a análise de Maria Aparecida Viggiani Bicudo, 2020.

A escolha da fenomenologia deu-se em função do próprio alinhamento da pesquisa que investigará seu objeto, com aportes teóricos, mas sobretudo com o olhar do aqui e do agora, para superar a visão de falar dos sujeitos, dos processos... para falar com os sujeitos durante o processo; percebendo os dados vinculados ao objeto, com toda a sua objetividade e simultaneamente subjetividades inerentes.

Em busca da totalidade, enquanto materializa-se a pesquisa, desenvolve-se o modo de ser e de pesquisar desta pesquisadora, em um movimento de encontros com pessoas, histórias, identidades; e também de despedidas daquilo que pode ser guardado para um posterior reencontro, possivelmente com um novo olhar.

Bicudo (2020, p. 34) nos aponta “que a fenomenologia entende o dado como o que chega ao sujeito que, de modo atento, olha para algo querendo saber do que se trata. Esse algo poderia ser visto como a ‘coisa’, que nos escapa ao conhecimento, mas que se doa aos nossos sentidos, em seus modos de doação”.

Neste contexto de transitoriedade em função do novo, do oculto a ser revelado, do anunciado, determina-se a importância da percepção do pesquisador, que ampliará seu olhar para as expressões, gestos, falas e atitudes demonstrados durante as etapas da pesquisa. Trata-

as do ser e estar pesquisador, para o alcance da percepção e entendimento das linguagens propostas, vivenciadas e solidificadas nos momentos da pesquisa. Bicudo (2020) enfatiza a relevância das configurações da linguagem quando afirma que

[...] é importante destacar que o ato de perceber se dá na subjetividade do sujeito, donde a percepção clara do fenômeno ocorre na vivência do corpo-vivente. Além disso, o percebido é enlaçado pela intencionalidade, de modo que a consciência realize os atos cognitivos, articulando o que assim lhe é trazido. Essa ação articuladora também se dá na subjetividade do sujeito. Porém o ato de expressar enlaça aspectos não só do sujeito, uma vez que solicita também a materialidade da expressão: a linguagem (Bicudo, 2020, p.39).

Em se tratando da percepção dos sujeitos sobre suas próprias vivências, na transpandemia, é possível prever que o espaço/tempo configurado na organização das relações de trabalho, não considere apenas o específico e próprio da ação trabalhadora. É possível prever que os sujeitos, carregados de emoções (situadas em relação a si e aos outros) percebam o seu fazer pedagógico para além das técnicas e didáticas almejadas. A fenomenologia quer entender esta dinâmica e as próprias configurações dela representadas e representantes no território escolar, mas sobretudo na gestão da sala de aula, dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

É a oportunidade de transcender para a percepção do ser humano com suas potencialidades e fragilidades no contexto de sua identidade social, enquanto profissional da educação. É a oportunidade de perceber a essência dos sujeitos, por meio do movimento de reflexão entre o passado e o presente, com possibilidades de reconfiguração do futuro.

A educação se dá no momento presente e traz consigo o futuro. Não é uma questão de “formar para o futuro”, mas sim de estar-se formando e formando no agora com o outro, na intersubjetividade que caracteriza o “nós” do mundo-vida entendido como cultural e histórico. Assumir essa postura – fenomenológica – nas ações educadoras traz consigo a responsabilidade ética para com a própria vida, com a vida do outro, seres humanos ou não, pois o mundo-vida é harmônico e as ações dos viventes geram forças e nutrem-se mutuamente (Bicudo, 2020, p. 49).

Esta é uma importante vertente da pesquisa de campo que centraliza os sujeitos e suas vivências no objeto de pesquisa. No entanto é necessária a consideração de aportes teóricos e documentais na consolidação dos registros. Assim, a pesquisa é documental e de campo.

Como referência documental, a análise está concentrada na PPR de ensino de Caratinga (Caratinga, 2019) e no PPP (E.M.S.S.R., 2023) da escola, documentos que organizam a Escola Municipal “Sebastião dos Santos Rosa” (E.M.S.S.R). De acordo com Cellard (2012),

[...] as capacidades da memória são limitadas e ninguém conseguiria pretender memorizar tudo. A memória pode também alterar lembranças, esquecer fatos importantes, ou deformar acontecimentos. Por possibilitar realizar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais (Cellard, 2012, p. 295).

Desta maneira, a confluência, ou não, dos achados da pesquisa documental estará em processos de relações e conseqüentemente análises dos encontros entre o escrito e o vivido, em se tratando dos elementos estruturadores da gestão da sala de aula.

Cellard (2012) aponta para alguns cuidados nestas análises documentais, destacando principalmente as habilidades de localizar textos pertinentes e avaliar sua credibilidade, assim como sua representatividade; e compreender adequadamente o sentido da mensagem e contentar-se com o que tiver à mão.

Quanto à primeira habilidade que é localizar textos pertinentes e avaliar sua credibilidade, destaca-se que existem documentos orientadores e até reguladores das práticas administrativas e pedagógicas a nível federal e estadual, porém a escolha da PPR e o PPP deuse em função de serem os documentos públicos mais próximos do contexto de investigação e que ideologicamente, representam a concepção de educação defendida pela instituição, que supõe estar representada em seu próprio plano de ação.

Já em relação à habilidade de compreender adequadamente o sentido da mensagem e contentar-se com o que tiver à mão, releva-se ainda mais o que Bicudo (2020) defende na abordagem fenomenológica, que é o desenvolvimento da percepção.

A abordagem qualitativa favorece a reflexão, a crítica e o posicionamento diante da mensagem recebida, permitindo achados que podem ser incorporados e hipóteses que podem ser descartadas. Cellard (2012, p. 298) destaca que em se tratando de análise do escrito, a flexibilidade é também rigor: o exame minucioso de alguns documentos ou bases de arquivos abre, às vezes, inúmeros caminhos de pesquisa e leva a formulação de interpretações novas, ou mesmo a modificação de alguns dos pressupostos iniciais. Isto não significa, é claro, que se tenha o direito de modificar o documento.

O autor ainda define cinco dimensões que contribuem nas percepções e compreensões do pesquisador, durante a análise documental, a saber: o contexto de produção, o autor/os autores, a autenticidade e confiabilidade, a natureza do texto, os conceitos-chave e a lógica interna do texto. Cada dimensão é relevante pois reforça a dialogicidade entre o que é posto, escrito e imutável; e percebido, refletido, vivenciado, como é o caso do objeto desta pesquisa, que situa-se na articulação dos elementos: currículo, planejamento, metodologia e avaliação.

Os documentos propostos permitem a visualização dos elementos e ainda potencializam as investigações sobre suas vivências. Parece contraditório, mas não é. É interessante perceber que o documento, no caso, a PPR e o PPP já estejam postos, mas que dependem da linguagem, das percepções e das predisposições dos sujeitos relacionados na dinâmica da execução.

Ainda sobre a pesquisa documental, consideram-se relevantes as contribuições de Lüdke e André (1986) quando ao discorrem sobre a estruturação da mesma, indicam as potencialidades em evidência, tais como: a identificação de informações factuais nos documentos a partir de hipóteses e interesses; fonte estável e rica; o fato de poder ser consultada várias vezes e para diferentes objetivos; o fato de poder evidenciar as fundamentações do pesquisador; o baixo custo; a possibilidade de complementação por outras técnicas de coletas de dados; dentre outros. Além disto ainda pode ser utilizada de diferentes modos.

E como referência da pesquisa de campo busca-se por meio de uma roda de conversa (semiestruturada); e aplicação de questionários como estratégia individual (estruturada), a compreensão do contexto e da prática pedagógica da Escola Municipal “Sebastião dos Santos Rosa”.

O ponto de partida para o desenvolvimento da pesquisa de campo foi a autorização concedida pela Secretaria Municipal de Educação e Diretora da Escola da escola alvo. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), este seria um primeiro problema de investigação, que neste caso, não se configurou, não exigindo, portanto, nem tentativas de negociação.

Os autores também apontam para possíveis questionamentos que possam surgir entre os sujeitos investigados, dada a estranheza que uma pesquisa científica pode causar. Eles alertam que não só no espaço/tempo de apresentação da proposta, mas sobretudo durante a pesquisa, os questionamentos podem se estabelecer em movimentos de ir e vir das experiências e memórias suscitadas.

Para a segurança ética e confiabilidade estabelecidas nas trocas experienciadas no contexto de investigação, segundo Bogdan e Biklen (1994), faz-se necessário que o pesquisador tenha clareza de seu objeto de estudo, das hipóteses levantadas, para assim refletir sobre: o que estará fazendo enquanto pesquisador, as possíveis perturbações que sua presença pode causar, os encaminhamentos advindos dos resultados, as escolhas destes sujeitos e os benefícios do estudo/pesquisa.

A convicção do pesquisador potencializa o estabelecimento de relações confiáveis entre este e os sujeitos com ele envolvidos. Assim Bogdan e Biklen (1994, p.123 e 124), apontam condutas como favoráveis às experiências menos dolorosas nos primeiros dias no campo:” não interprete o que acontece como uma ofensa pessoal... na primeira visita tente arranjar alguém

que o apresente... tente fazer, aos poucos, uma entrada tranquila no ambiente do trabalho... mostre interesse e entusiasmo por aquilo que está a aprender... seja amigável”.

Após a consideração sobre condutas, para além da técnica, e sobretudo vivenciais e sociais, é hora de pensar na investigação em si. A utilização de uma roda de conversa inicial é proposital, uma vez que se pretendeu criar um clima de interação. A roda de conversa é uma forma de, como afirmam Souza e Novais (2021), dizer com eles e não por eles. A roda de conversa, seria pois, uma estratégia de transformação da realidade.

A transformação da realidade implica, então, que as ações sejam estruturadas, pensadas, gestadas e realizadas com as pessoas que integram a comunidade em que o/a pesquisador/a se insere, de modo que a produção das técnicas de pesquisa esteja, da mesma forma, alinhada aos interesses e às condições desta mesma comunidade. Neste caso, as rodas de conversa, os círculos de cultura, entre tantas diferentes práticas dialógicas, se mostram como possibilidades de dinamizar o momento histórico, primando por formas mais adequadas de comunicação, de modo a estabelecer, com clareza e honestidade, um dizer com as pessoas, não por elas (Souza e Novais, 2021, p. 74).

Lüdke e André (1986, p. 34) afirmam que “na medida em que houver um clima de estímulo e aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica”.

E a roda de conversa é uma estratégia interessante, não apenas para atividades de ensino, mas como afirmam Souza e Vasconcelos (2021) em atividades de pesquisa também. Os autores apontam diretrizes quanto às condutas dos pesquisadores durante as rodas de conversa. Não se trata de um passo a passo, mas de direcionamentos relevantes que favorecem a empatia entre os sujeitos envolvidos na pesquisa.

As considerações indicam que o pesquisador precisa planejar suas proposições para que o foco seja estabelecido, considerando uma cronologia de aquecimento, problematização, encerramento e avaliação.

Nos grupos de estudo e pesquisa, as rodas têm ganhado um contorno bastante interessante: as organizamos por meio do aquecimento, ou seja, uma atividade que suscita e prepara para o exercício do diálogo reflexivo, crítico e propositivo. Na sequência, passamos à problematização do tema em circulação na roda, momento em que todos e todas podem dizer a sua palavra, apresentar a sua compreensão à luz dos referenciais teóricos estudados, sem perder de vista o sentido e o significado que o tema abordado tem na sua prática de vida e de pesquisa. Por último, passamos ao encerramento e à avaliação da roda, como forma de, também, anunciar possibilidades para as rodas vindouras. Esta experiência tem sido bastante proveitosa, no sentido de que, por relatos que temos registrados, as pessoas se encorajam, trabalham a timidez, desenvolvem a autonomia, compreendem o como se dá o fazer coletivo e colaborativo (Souza e Vasconcelos, 2021, p. 77).

Assim, para esta pesquisa, contemplou-se questões mais genéricas, envolvendo desde o posicionamento frente às relações de afeto, aos posicionamentos relacionados às práticas mais evidentes na transpandemia.

As proposições encontram-se no Apêndice A. É importante destacar que o planejamento desta estratégia, requer também o cuidado em relação ao registro da participação de cada sujeito. Isto porque a voz de cada um precisa ser percebida e traduzida em sua essência na pesquisa.

Encerrando esta etapa, parte-se então para a etapa de aplicação dos questionários (Apêndice 2). Considera-se pertinente a aplicação do questionário de modo individual, no formato utilizado no Google Forms.

O convite para participação foi individual, enviado por *e-mail* pela remetente ao destinatário, de modo a esclarecer o participante da pesquisa, que antes de responder às perguntas do questionário disponibilizadas em ambiente virtual seria apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a sua anuência (Apêndice C).

Ao participante foi garantido o direito de não responder a qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento. Também se informou ao/a participante que ele poderia ter acesso, pelo próprio e-mail, ao teor do conteúdo do questionário antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada. Assim o participante da pesquisa teve acesso às perguntas somente depois que deu o seu consentimento. A pesquisadora fez o *download* dos questionários respondidos, que foram armazenados em dispositivo próprio. A mesma orientação foi realizada para os participantes. Em seguida, os questionários foram deletados do ambiente virtual. O mesmo se aplicou-se ao TCLE.

4.3 Apresente seu cartão de embarque: Cronograma da pesquisa

A trajetória aqui pensada envolveu a mentalização de todo o processo, considerando a autorização para a realização da pesquisa, a apropriação das informações, a análise dos resultados e o desenvolvimento do produto.

Lüdke e André (1986, p. 18) situam os direcionamentos da pesquisa, considerando o tempo, o espaço, os sujeitos e as relações éticas que devem existir no ato de pesquisar, pois trata-se de um contexto natural e conseqüentemente social, e afirmam que o estudo qualitativo “é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto

e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Assim, para esta pesquisa, estabeleceu-se o esboço de cronograma de desenvolvimento em 6 etapas:

1ª – Apresentação e solicitação de autorização: A apresentação da proposta para a Coordenadora Administrativa da escola alvo e entrega da carta de autorização;

2ª¹³ – Apresentação e mobilização: A apresentação da proposta para os profissionais envolvidos na pesquisa, com entrega do termo de consentimento, e realização de uma roda de conversa (semiestruturada e gravada). Os questionamentos desta etapa estão em anexo.

3ª – Análise da Proposta Pedagógica da rede e do Projeto Político Pedagógico da escola: Análise dos documentos em relação aos elementos estruturadores da gestão da sala de aula.

4ª – Aplicação questionários, enviados por e-mail no formato do Google Forms: os questionários aplicados aos seguintes segmentos: coordenador administrativo, coordenador pedagógico e professores regentes. As proposições estão no apêndice 2

5ª – Análise contextual: Estabelecimento de relação da proposta e o que se vivenciou em relação à gestão da sala de aula, com retomadas dos documentos, a roda de conversa e os questionários.

6ª – Construção do produto: Retorno à escola para apresentar os resultados da pesquisa e a proposta de uma formação continuada.

De acordo com Lüdke e André (1986), analisar os dados qualitativos requer a atenção de todo o processo de pesquisa, compreendendo desde as *considerações* dos relatos de observação, passando pela tabulação dos questionários, à análise documental. Isto não se dá de forma aleatória, embora a pesquisa ofereça oportunidades de compreensão de subjetividades. Desta maneira, como a coleta de dados envolve três estratégias, propôs-se a sistematização das informações, possibilitando o atendimento do que nos orientam as autoras: a construção de um conjunto de categorias descritivas, a revisão das ideias iniciais, a primazia pela ética e a utilização da triangulação.

Assim, analisa-se inicialmente a PPR, para então fundamentar o funcionamento da roda de conversa, considerando as proposições iniciais, já planejadas para esta. Em seguida, realiza-se a roda de conversa e posteriormente a aplicação do questionário. As informações indicadas nos três recursos indicam a perspectiva das análises realizadas, permitindo assim as

¹³ Embora inicialmente, tenha se pensado na roda de conversa, como 2ª etapa do cronograma, considerei importante conhecer e analisar primeiro, os documentos institucionais que orientam a prática pedagógica no território de investigação (3ª etapa), indicando a possibilidade de um conhecimento prévio dos conceitos da investigação em si.

aproximações ou distanciamentos entre orientação e realização do trabalho pedagógico na sala de aula, no contexto investigado.

A composição do grupo de pesquisa organizou-se da seguinte maneira: 01 coordenadora administrativa¹⁴, 01 coordenadora pedagógica e 08 professoras regentes dos anos iniciais do ensino fundamental, no período compreendido entre 01/02/2024 e 30/05/2024, mediante aceite de TCLE, contando com uma amostra de 10 pessoas. Não foram incluídos os profissionais que compuseram o quadro de funcionários da escola alvo que não atuaram no período determinado para a investigação, bem como os profissionais que porventura substituíram determinado/a servidor/a.

Embora tenha-se planejado com zelo e cuidado esta pesquisa, considerou-se, conforme descrito no TCLE, a possibilidade de riscos potenciais, tais como a perda de confidencialidade, a quebra de sigilo dos dados, cansaço das pessoas questionadas, além do risco de não resposta. Para prevenção de que tais riscos ocorressem, as informações prestadas pelos participantes permanecerão em ambiente virtual somente pelo tempo necessário à obtenção das mesmas, sendo deletadas tão logo ocorra seu armazenamento em equipamento próprio da pesquisadora.

Caso a pesquisadora percebesse qualquer possibilidade de danos às participantes, decorrente de sua participação na pesquisa, organizou-se espaços e tempos de discussão com os mesmos sobre as providências cabíveis, que poderiam incluir a exclusão de um ou mais participantes ou mesmo o encerramento da pesquisa.

É relevante destacar que se informou ao/a participante da pesquisa que se sofresse qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no TCLE, teria direito à assistência e poderia buscar indenização. Ainda, como medida de prevenção à perda de confidencialidade dos dados e visando a evitar danos aos participantes, foram usados pseudônimos quando da escrita e publicação do trabalho e não ocorrendo divulgação da realização da pesquisa no decorrer do processo.

¹⁴ Coordenadora Administrativa – Refere-se ao cargo/função de diretora/gestora da escola.

5 – NO MAR DA REALIDADE: A PESQUISA DOCUMENTAL E A PESQUISA DE CAMPO - CONHECENDO O CONTEXTO, OS SUJEITOS E AS VIVÊNCIAS EDUCACIONAIS

*“A rede do meu destino
 Parece a de um pescador
 Quando retorna vazia
 Vem carregada de dor
 Vivo num redemoinho
 Deus bem sabe o que ele faz
 A onda que me carrega
 Ela mesma é quem me traz.”*
*Hermínio Bello de Carvalho e Paulinho da Viola
 (1996)*

Um timoneiro ao estabelecer sua rota de navegação, busca as informações mais certas e confiáveis, de maneira que seu retorno seja marcado de alegrias. Assim, este “timoneiro” que deseja conhecer a gestão da sala de aula do contexto de pesquisa, utilizará duas metodologias: a análise documental e a de campo.

É importante destacar que a análise considerará, fundamentalmente, a percepção da pesquisa educacional com relevância social, a partir do momento em que se prima pela Educação Popular.

5.1 Análise Documental: Coordenadas Pedagógicas

Como já anunciado anteriormente, para compreender a organização do trabalho pedagógico, de maneira a potencializar a gestão da sala de aula, na transpandemia, são tomados dois documentos para a análise do contexto de investigação: a Proposta Pedagógica da Rede de Caratinga (PPR) (Caratinga, 2019) e o Projeto Político Pedagógico da Escola (E.M.S.S.R. 2023).

Antes de aprofundar nos documentos, que são públicos, há que se caracterizá-los. Para tanto, considera-se a contribuição de Cellar (2012). Tal contribuição visa o estabelecimento do encontro entre o que os documentos oferecem para responder ao objeto da pesquisa.

Embora os documentos estejam situados no período anterior à pandemia de COVID – 19, há indicações de revisão presentes no texto, que permitem a correlação entre as hipóteses levantadas e as possíveis respostas para elas, dentro da fenomenologia. No Quadro 3 estão

apresentadas as coordenadas pedagógicas que incidem na gestão da sala de aula no contexto de investigação.

Quadro 3 - Coordenadas Pedagógicas que incidem na gestão da sala de aula da escola pesquisada, analisadas a partir de Cellard (2012) (continua)

Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Caratinga	
CONTEXTO	A Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Caratinga é um documento que, orienta, define e regulamenta a identidade pedagógica do Sistema Municipal de Educação. As ideias iniciais de sua construção ocorreram no início da década passada, quando a rede, que possui sistema próprio de ensino, começou a articular orientações sobre situações cotidianas que eram diferenciadas em suas diversas instituições, como utilização de cadernos ou introdução de letra cursiva, por exemplo. Foram estruturados elementos bem elementares e após realização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, outros elementos tornaram-se mais relevantes e o documento foi se constituindo, tornando “corpo” em 2016.
AUTORIA	O documento atual é de 2019, e está em sua 3ª versão. Há a indicação de que desde a 1ª versão, a composição dos autores se configura da seguinte maneira: Diretoria do Departamento Pedagógico, Diretoria de Programas e Projetos Educacionais, Diretoria da Educação Inclusiva, Equipe de Coordenadores Pedagógicos das Escolas, Superintendente Municipal de Educação e Secretária Municipal de Educação.
AUTENTICIDADE E CONFIABILIDADE	O documento foi disponibilizado internamente para cada instituição de ensino, não sendo divulgado em sites ou mídias alternativas.
NATUREZA DO CONTEXTO	O documento tem o objetivo de organizar o trabalho pedagógico em todas as Instituições de Ensino, pertencentes à rede, definindo claramente a metodologia de trabalho a ser utilizada em cada etapa e ano de escolaridade.
CONCEITOS CHAVE E LÓGICA INTERNA	O documento apresenta, ordenadamente o funcionamento da rede, considerando inclusive sua identificação histórica enquanto Rede Municipal de Educação. Na sequência apresenta a fundamentação do trabalho para cada etapa da educação básica que oferta e as respectivas modalidades: Educação infantil e Ensino fundamental. Apresenta ainda a Missão, Visão e Valores da rede destacando: a Sociedade, a Família, a Educação, a Criança, e a Escola. O documento fundamenta teoricamente as concepções de Currículo, planejamento, metodologia e avaliação, indicando inclusive os perfis dos diferentes profissionais para a implementação da proposta. Por fim orienta o trabalho da educação inclusiva que perpassa por todas as etapas e modalidades. Para fundamentar sua organização, apresenta ainda as Referências bibliográficas.
Projeto Político Pedagógico da Escola	
CONTEXTO	O Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP) é um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade educacional em que a escola se encontra. O PPP é subsidiado pela PPR de Caratinga, e sistematiza, organiza e integra, de forma contínua, o processo de planejamento democrático e participativo da escola, definindo a ação educativa que se quer realizar. O PPP é o plano global da escola.
AUTORIA	O documento apresentado é o mais atual e foi elaborado em 2019/2020. Há indicações de revisão em 2022 e atualização em 2023. Há indicação no documento de que foi elaborado com a participação de todos os segmentos escolares, seguindo as diretrizes dos itinerários avaliativos propostos em 2019.
AUTENTICIDADE E CONFIABILIDADE	O documento foi disponibilizado internamente para a comunidade escolar, não sendo divulgado em <i>sites</i> ou mídias alternativas.

Quadro 3 - Coordenadas Pedagógicas que incidem na gestão da sala de aula da escola pesquisada, analisadas a partir de Cellard (2012) (continuação)

Projeto Político Pedagógico da Escola	
NATUREZA DO CONTEXTO	O documento indica a fundamentação pedagógica de fortalecimento da unidade em relação à intencionalidade educativa da escola, alinhada às diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, na busca do fortalecimento da identidade da instituição, esclarecendo sua organização, apontando os objetivos para a aprendizagem dos estudantes e, principalmente, definindo como a escola irá trabalhar para atingi-los. Indica também a concepção de currículo, forma de gestão, organização das práticas de ensino, formas de avaliação e do diagnóstico da situação atual com perspectiva de onde se deseja chegar.
CONCEITOS CHAVE E LÓGICA INTERNA	Ele apresenta um conjunto de diretrizes organizacionais, operacionais e pedagógicas da escola, que expressam e orientam suas práticas, documentos e demais planos - como o Regimento Escolar, Planos de Ensino - Aprendizagem e Projetos Escolares. Apresenta ainda a Missão, Visão e Valores da instituição, todos integrados ao Marco Histórico, Situacional e Operativo. Neste documento visualiza-se o Plano de Ação da escola, indicando estratégias, tempos, recursos, inclusive humanos para a superação das fragilidades apontadas em cada eixo de análise.

Fonte: Elaborado pela autora (2023) com base em Cellard (2012).

Embora os documentos apresentem muitas coordenadas semelhantes, principalmente pedagógicas, cada um tem sua especificidade, e por isto são detalhados separadamente.

É relevante destacar que a compreensão da articulação dos elementos estruturadores da gestão da sala de aula na transpandemia requer a percepção de que a sala de aula é um elemento único, e carrega em si a especificidade de sua existência, mas também não é autossuficiente. Existe uma interdependência em relação à própria instituição, e por consequência à rede de ensino que a mantém.

De certa forma, esta relação é necessária, pois a autonomia que se deseja em relação aos espaços educacionais, ainda depende de processos de formação dos profissionais, e se não há direcionamentos, os pequenos e grandes espaços de educação ficam à “deriva”, principalmente em função da própria constituição da falta de autonomia educacional histórica no Brasil.

O poder da ideologia me faz pensar nessas manhãs orvalhadas de nevoeiro em que mal vemos o perfil dos ciprestes como sombras que parecem muito mais manchas das sombras mesmas. Sabemos que há algo metido na penumbra mas não o divisamos bem. A própria “miopia” que nos acomete dificulta a percepção mais clara, mais nítida da sombra. Mais séria ainda é a possibilidade que temos de docilmente aceitar que o que vemos e ouvimos é o que na verdade é, e não a verdade distorcida (Freire, 2022b, p. 123).

Quanto a isto, destaca-se que embora pareça contraditório, é justamente o contrário. Esta pesquisa possui a abordagem articulada à Educação Popular. E se o discurso elege a autonomia, como destaca Freire (2022b) em a Pedagogia da Autonomia, é preciso reconhecer a ideologia presente na prática educativa, e se não tem formação para tal feito, o desafio é ainda

maior. Quando não se tem o direcionamento, todos se transformam em “achólogos”¹⁵ e seguem fazendo o que bem entendem. Esta percepção é refletida por Vasconcellos (2019) quando o autor indica a necessidade de utilizar o planejamento para alcançar a qualidade de ensino e aponta algumas fragilidades em relação à própria constituição do magistério.

Há uma específica para o magistério: pelo fato de exercermos uma profissão que tem uma longa tradição e pela formação frágil de grande parte dos professores, fazemos coisas anacrônicas, equivocadas, com a maior naturalidade e, quando nos interrogam, estranhamos a pergunta, já que são procedimentos naturalizados. Na verdade, podemos dizer que é comum, mas não natural. Trata-se, mais uma vez de uma produção histórico-cultural. Só que, por estarmos tão familiarizados, não nos damos conta de seus pressupostos equivocados (Vasconcellos, 2019, p. 15).

Ainda que ideologicamente atendam aos discursos voltados para a educação democrática e emancipatória, os documentos podem direcionar os profissionais, que também possuem identidade democrática e emancipatória a realizarem suas ações com fundamentação para a transformação, sabendo desviar frente aos “nevoeiros” que se apresentem tanto da PPR quanto no PPP.

Por um lado, não existe formulação teórica ou reflexiva que garanta, por si, um bom trabalho educativo. Por outro, não existe atividade humana consciente que não seja pautada por alguma referência teórica ou reflexiva. Como seres semióticos, teleológicos, de linguagem, precisamos de instrumentos simbólicos que façam nossa mediação com o mundo. No entanto, estes instrumentos são o que são, isto é, instrumentos, não tendo poder de atuar por conta própria. É nesta tensão entre a necessidade e o limite do instrumento teórico que nos situamos, que produzimos reflexões, textos, e incentivamos que os educadores nas escolas façam o mesmo (Vasconcellos, 2019, p. 4).

Vasconcellos (2019), ao discorrer sobre o planejamento escolar, chama a atenção para a consciência da atividade humana, pautada na relação teoria e prática. Desta maneira, retomase a interdependência entre a sala de aula e a instituição de ensino/rede de ensino que evidenciam em suas propostas, o tipo de educação que desejam. A consciência da atividade humana, sobretudo quanto à atuação no contexto educacional exige a compreensão das tensões estabelecidas para a materialização do que se deseja.

Assim, destaca-se que ambos os documentos representam coordenadas para o fazer pedagógico na sala de aula, trazendo apontamentos sobre todos os elementos estruturadores que

¹⁵ Achólogo – Termo utilizado pela autora para criticar condutas das pessoas que não possuem formação para determinado assunto, mas argumentam de maneira aleatória, como se tivessem realizado um estudo científico, tentando direcionar a fundamentação de determinadas propostas.

se articulam na organização do trabalho pedagógico. Cumpre enfatizar que nas análises a seguir, embora os documentos estejam categorizados de maneira distinta, considerando a mesma abordagem (Cellard, 2012), há apontamentos significativos da incidência da PPR no PPP, indicando uma relação de interdependência.

5.1.1 PPR – A coordenada pedagógica da rede de ensino

A Proposta Pedagógica (PPR) da Rede Municipal de Educação de Caratinga (Caratinga, 2019) é um documento exclusivo¹⁶ e inicialmente foi elaborado para orientar o atendimento de situações corriqueiras, com vistas a padronizar alguns procedimentos e direcionamentos junto às suas instituições. Tais situações geravam comparações entre uma escola e outra, suscitando indagações sobre os motivos que levaram uma escola a realizar determinada ação de uma forma e a outra não. A título de exemplo observa-se: formato das letras do alfabeto, que tipo de caderno usar em determinada turma (aula, tarefa, experiências, Ciências dividido com História e Geografia...), quando introduzir a letra cursiva, cabeçalhos das atividades, dias de realização das tarefas, forma de correção das tarefas...entre outros.

A proposta inicial abarcava elementos muito básicos; e fortaleceu-se diante das demandas que foram surgindo nos espaços escolares. Considerando que Caratinga possui sistema próprio de ensino (Lei 2.562/2000 – Câmara Municipal de Caratinga) (Caratinga, 2000), ainda que acatando orientações federais e estaduais, tem autonomia para construir suas próprias diretrizes. Desta maneira,

[...] adequado ao tempo histórico vivido pela sociedade atual e fundamentado nas diretrizes e resoluções que norteiam a educação brasileira, a Secretaria Municipal de Educação organizou etapas de estudo para construção deste documento, baseando-se em uma perspectiva coletiva, participativa e democrática. Assim, como parte integrante do Projeto de Formação Continuada do município sua elaboração teve início entre os anos de 2014 e 2016 sendo realizados dias de estudos entre professores e gestores escolares. Tendo em vista a homologação da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo Referência de Minas Gerais, a Secretaria Municipal de Educação organizou para os anos de 2017 a 2019, um plano de ação para o processo de revisão e regulamentação do documento (Caratinga, 2019, p. 16).

¹⁶ O documento exclusivo, caracterizado no parágrafo, apresenta o contexto histórico de sua constituição, partindo do olhar da pesquisadora, que atua na rede de ensino a 24 anos e acompanhou enquanto professora regente, as comparações iniciais, mas também atuou na elaboração dos primeiros registros do documento.

A autonomia administrativa para a construção deste documento, respaldada pela LDB 9394/96, no Art. 12 que orienta a elaboração e execução das propostas pedagógicas dos sistemas/redes de ensino, indica um grande passo na identidade da própria rede e conseqüentemente das instituições, que devem orientar-se pelas diretrizes centrais, ainda que acatadas orientações de outros entes federativos.

Um aspecto relevante sobre a PPR é que ao mesmo tempo em que estabelece diretrizes, também dá autonomia às instituições para rever a própria proposta e assim fundamentar o PPP da instituição.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) faz referência explícita à Proposta Pedagógica, especialmente no artigo 13. Ainda destaca a importância da participação dos profissionais da educação em sua elaboração, bem como para elaborar e cumprir o plano de trabalho de acordo com os princípios estabelecidos por este documento. Sendo assim, a partir deste documento referência da Rede Municipal, as escolas municipais irão fundamentar a revisão de suas propostas pedagógicas como parte integrante do Projeto Político Pedagógico. Diante desse importante passo, todos os que trabalham e convivem no ambiente escolar - alunos, professores, direção, pais e todos os funcionários, precisam estar envolvidos com o trabalho, acompanhar e avaliar as práticas educativas no sentido de aprimoramentos e adequações à realidade da instituição (Caratinga, 2019, p. 16).

Resende (1995) reflete sobre a necessidade de “empoderamento” das instituições escolares, frente às propostas pedagógicas de suas respectivas redes, para que o documento não seja apenas um registro escrito, e que realmente represente a identidade dos espaços, sujeitos, tempos e contextos de experiências. Isto porque é comum, em termos de garantias de diretrizes, toda a ideologia, que nem sempre se configura por sua materialidade.

As propostas pedagógicas têm sua definição, em geral, por órgãos superiores, por intermédio de uma proposta dita democrática e discutida com a participação e a representação de diferentes escolas que, na maioria das vezes são simbólicas e não têm garantido determinadas posturas metodológicas, igualmente democráticas nas escolas (Resende, 1995, p. 65).

Ideologicamente, a constituição da PPR em foco, vai de encontro com a fundamentação de democracia, quando chama a comunidade escolar a participar. Paro (2016) enfatiza o poder de decisão e “convida” a gestão ao “chamamento” de todos nos processos de decisão, e não apenas de execução, praticando o eixo central da participação. Quanto a isto, Resende (1995, p.64) defende que “é preciso oportunizar condições; é preciso o compromisso efetivo tanto das esferas mais altas de poder (macro), como também daqueles que atuam diretamente na escola (micro)”.

É relevante pensar que um documento público, com valor institucional, mas sobretudo cultural e social, como a PPR, que já predispõe em seus registros, à possibilidade de promover, alavancar, potencializar, mas sobretudo, experienciar, processos de participação; demonstre avanços em sua constituição e identidade. No entanto, já em sua tessitura inicial, demonstra uma grande contradição: a participação dos sujeitos em sua elaboração.

É possível que a contradição se instale, e ainda assim, seja bem-vinda. O fato de conter registros no documento, em prol da participação, viabiliza conseqüentemente processos de argumentação frente às próprias contradições, estabelecendo-se assim, a dialogicidade, defendida por Freire (2022bd).

Retomando as reflexões à luz da Educação Popular, cabe destacar que ela ainda está presente na PPR (missão e visão), a saber:

MISSÃO - Oferecer, em parceria com a família e o Estado, uma educação de qualidade e inovadora sob os princípios da formação integral, construção da autonomia, da capacidade de enfrentar situações-problema, de refletir, criar e transformar a sociedade em que vive. VISÃO - Ter reconhecimento regional como Sistema Municipal de Ensino que concretiza a excelência da qualidade do processo de ensino e aprendizagem numa perspectiva de educação transformadora (Caratinga, 2019, p. 25).

Todavia, uma análise mais crítica do documento, aponta que ele foi construído e constituído por uma equipe de coordenadoras pedagógicas, que representam seus territórios de atuação. De certo, tais profissionais possuem formação para aprofundamentos em relação ao tratamento de conceitos como o trabalho com a alfabetização, a resolução de problemas, e outros. Mas ainda assim, pensar em um documento que representa toda uma rede, sob a perspectiva do olhar de apenas um grupo de pessoas, que exerce determinadas funções que as identificam neste grupo, é sobretudo, não considerar os demais olhares que os sujeitos envolvidos nesta educação, podem propor.

A concepção progressista anunciada nesta parte introdutória da PPR, que orienta sobre o PPP, indica o chamamento à participação de todos os que convivem no ambiente escolar. A leitura atenta permite refletir que o “revestimento” aplicado neste trecho, impede a visão de que, nem mesmo a PPR fora constituída com toda esta representatividade, permitindo o chamamento a um coletivo. É possível que alguns coletivos não tenham aprofundamento conceitual para tal constituição, no entanto possuem representação cultural. E se o documento se constitui para determinado grupo, determinada comunidade, determinados contextos e sujeitos, não se pode negar a participação dos mesmos, como se estes não pudessem ou tivessem

condições de dialogar. O “revestimento” aplicado, funciona como educação bancária, onde alguém pensa, o que o outro vai fazer.

Assim, cabe destacar que, embora o trecho do texto, traga um conjunto de palavras, que indicam o olhar da educação transformadora, o que o precede, e que diz respeito à sua própria constituição, não abarca o principal eixo da educação que é anunciada: a participação. E nesta perspectiva, mostra-se, já em sua apresentação, a contradição do discurso e da prática, no caso, Educação Popular e neoliberalismo.

Os valores também expressam as ideologias, marcadas por indicações do que se espera dos setores/instituições. É possível refletir, em termos de discurso¹⁷, que existe uma preocupação com a formação dos educandos, refletida pela responsabilização de todos. Quanto a isto, a educação apresenta-se como eixo fundamental, uma vez que prima pelo desenvolvimento amplo dos sujeitos, que serão capazes de transformar sua realidade.

VALORES DA REDE - Sociedade – Preparar o educando para atuar na sociedade em que está inserido, através de uma educação de qualidade e inovadora, que possibilite produzir e reproduzir relações sociais, alterar comportamentos desconstruindo e construindo concepções, costumes e ideias. Onde o ideal seja pensar no bem de todos e não apenas em si mesmo. Família- Propiciar desenvolvimento pleno diante das competências sociais e emocionais da criança, com objetivo de capacitá-la a enfrentar os desafios da vida. Os bons valores devem ser aprendidos ainda na infância e transmitidos de pais para filhos, como uma herança. Educação – Propor uma educação que possa transformar a realidade, garantindo uma aprendizagem de qualidade que priorize o desenvolvimento intelectual, reflexivo, analítico e politizado. Criança – Respeitar e compreender a criança propiciando um tratamento justo, estimulando a aprendizagem, o desenvolvimento, a colaboração e a autoestima. Escola – Formar cidadãos com consciência de seus direitos e deveres, num ambiente onde o conhecimento é compartilhado e sistematizado. Currículo –Conjunto de experiências que são construídas e ofertadas numa relação dialógica entre educadores e educandos, assumindo a multidimensionalidade, a hibridização de conhecimentos e valores éticos, culturais e sociais proposto pelo trabalho pedagógico, uma vez que educação e currículo devem ser vistos e considerados como ferramentas indispensáveis ao desenvolvimento do processo social e cultural (Caratinga, 2019, p. 25-26).

A descrição dos valores da rede inclui instituições, processos e pessoas, abrangendo sociedade, família, educação, criança, escola e currículo. E os registros indicam a presença dos

¹⁷ A expressão em termos de discurso, recorrentemente utilizada nesta seção, indica um destaque da autora, que chama a atenção sobre a estruturação da linguagem presente no texto, mas não necessariamente na prática. Tal expressão não desmerece a fundamentação do que é anunciado, mas releva a necessidade das reflexões sobre o que é escrito e realizado, cabendo aprofundamentos sobre suas configurações na próxima seção.

ideais da Educação Popular. Trata-se da constituição da identidade da rede, com apontamentos da relação de interdependência entre instituições, processos e pessoas.

A descrição da identidade da rede, corrobora com algumas ideias de Freire (2022c), em a *Educação como prática de liberdade* quando faz o chamamento para a participação, as práticas do pensar, a vivência em sociedade, o desenvolvimento intelectual e político, o compartilhamento de ideias, a centralidade do currículo para o desenvolvimento social e cultural, e sobretudo para a formação crítica.

Em termos de diretrizes, existe um aporte que ampara a construção do próprio PPP da escola. O que se precisa perceber, é como tudo isto se materializa em relação à gestão dos processos pedagógicos da escola, em especial da sala de aula, principalmente na transpandemia.

Um dos eixos desta vertente é a presença dos diferentes profissionais que atuam na educação. A PPR indica, inclusive o perfil de cada um deles (ainda que sem o chamamento à participação em sua própria constituição), com a proposição de desenvolvimento de habilidades técnicas, metodológicas e sociais, com vistas à implementação de todo o aporte teórico que divulga e valoriza. Neste ponto, se revela bancária, com a proposição de transmissão, neste caso, do que se deve fazer.

A Rede Municipal de Ensino de Caratinga apresenta como fundamentação teórica para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a perspectiva de Educação Integral como uma proposta contemporânea porque, alinhada as demandas do século XXI, tem como foco o desenvolvimento de competências objetivando a formação de cidadãos críticos e participativos, detentores das capacidades de decisão, inovação e tolerância e conscientes de seu papel na construção histórica e no desenvolvimento da sociedade a qual pertencem. Seguindo a perspectiva integral de educação, sustentamos altas expectativas de aprendizagem e desenvolvimento para todos os alunos, para que todos aprendam e se desenvolvam integralmente. Estas altas expectativas se sustentam na premissa de educação inclusiva porque reconhece a singularidade dos sujeitos, suas múltiplas identidades e se sustenta na construção da pertinência do projeto educativo para todos e de que todos os alunos são capazes de aprender. E, para isso, as estratégias devem ter clara intencionalidade pedagógica e compor um planejamento integrado que defina objetivos e metas de aprendizagem (Caratinga, 2019, p. 102).

A fundamentação teórica para a implementação da PPR começa então a ser definida, em termos de discurso, considerando-se a premissa da educação integral, pensada, não como uma modalidade temporal, mas como busca de completude do ser humano, reconhecendo a singularidade dos sujeitos imbuídos de potencialidades para o aprender, para a autonomia e para o sentimento de pertencimento que supera a aceitação das desigualdades.

Assim, a rede prima em sua identidade, representada pela PPR, por uma educação integral, com centralidade no aluno, indicando que as práticas pedagógicas pensadas para a gestão da sala de aula, consideram o contexto, interesses, necessidades de aprendizagem e desenvolvimento, e ainda perspectivas de futuro com o foco no estudante.

A Educação Integral promove a equidade ao reconhecer o direito de todos e todas de aprender e acessar oportunidades educativas diferenciadas e diversificadas a partir da interação com múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes, condição fundamental para o enfrentamento das desigualdades educacionais. Além disso, se alinha com a noção de sustentabilidade porque se compromete com processos educativos contextualizados e com a interação permanente entre o que se aprende e o que se pratica e ao desenvolvimento de competências (Caratinga, 2019, p. 102).

É possível que a lógica que sustenta as ações das profissionais que colocam em prática esta identidade, esteja voltada para o que preconiza a Educação Popular, mesmo diante da contradição instalada no discurso do documento. Analisando-se a descrição desta educação integral, observa-se um chavão da educação que é o direito de todos e todas de aprender e acessar oportunidades educativas diferenciadas e diversificadas. No entanto, quando esta descrição coloca-se em prática, ela não pode encontrar nada a mais que seja produção do conhecimento, na dialogicidade e no respeito que se estabelece nesta interação. Porém, esta descrição, encontra ainda em seu texto inicial e final, a contramão de sua especificação, que é o desenvolvimento de competências. Mas, a educação integral não deveria “navegar” sob o prisma da competência, e sim pela produção de conhecimento, como nos aponta Freire (2022bd).

É preciso pensar certo. Freire (2022b, p.48 e 49) enfatiza, em uma de suas referências às exigências do ensinar e do aprender, a necessidade de abandonar as práticas de transmissão de conhecimentos, referindo-se mais propriamente, à ilusão da crença de que trocar ou repassar informações, configure-se em ensino e aprendizagem. O autor propõe a reflexão sobre pensar certo, indicando que “pensar certo, e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo, é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos”.

Ainda sobre esta reflexão, Freire (2022b) discute sobre a arrogância de determinados discursos que se instalam nas práticas pedagógicas. Discursos estes, marcados pela falsa superioridade e que negam de maneira licenciosa, o pensamento; que acabam promovendo confusão conceitual quanto à difícil tarefa de trabalhar com a produção de conhecimento, que o rigor metódico exige em se pensar certo.

Esta abordagem é de extrema relevância, pois observa-se, que em termos de discurso, há que se reestruturar a “navegação”, em função da própria contradição, impactando diretamente também, o em termos de prática. É preciso pensar que, quem não sabe onde ir, qualquer caminho lhe serve. E a contradição, não percebida em sua constituição, pode confundir a tripulação e levar a “navegação” aos lugares distantes, incertos e inseguros.

A primazia pelo desenvolvimento por competências, desconsidera o ser, sendo. E desta forma, leva a instituição a desenvolver estratégias de controle de resultados, instalando o olhar e a direção para uma educação bancária, onde os resultados de avaliações externas determinam a lógica da educação e conseqüentemente da organização do trabalho pedagógico, em torno da sala de aula, desconstituindo o próprio discurso que levaria às reais necessidades socioculturais dos sujeitos envolvidos.

A PPR centraliza então, em termos de discurso, suas orientações na inclusão dos diferentes sujeitos e os considera como sujeitos autônomos, que refletem, buscam soluções, compreendem e problematizam a realidade.

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas precisam estar voltadas para ensinar a pensar. Pensar não é ato que acontece naturalmente, estudos da neurociência aplicados à educação, reafirmam que é necessário “Ensinar a pensar”. E como se ensina a pensar? É oportunizando ao aluno exercitar seu pensamento e explorar relações, assim, seu pensamento deixará de ser instrumento de passividade, conformismo e submissão, para tornar-se um ato libertador (Caratinga, 2019, p. 104).

Esta concepção voltada para o ensinar a pensar, delineia as orientações acerca de currículo, planejamento, metodologias e avaliação, evidenciadas no referencial teórico da Educação Popular.

E ainda, a concepção indicada na PPR está vinculada, em algumas orientações, como já citado anteriormente, com as contribuições de Freire (2022b) em relação à metodologia, de maneira mais específica, quanto às reflexões de que ensinar não é transferir conhecimento e que exige rigor metódico. Porém há que refletir, trata-se de um desafio imposto principalmente pela necessidade de mudanças, sobretudo da superação do discurso, agregando cada vez mais, sua fundamentação em práticas pedagógicas, que resistem à própria contradição conceitual instalada.

É oportuno destacar que o currículo, delineado pela BNCC e fortemente estruturado pelo CRMG, determina todos os demais elementos estruturadores (planejamento, metodologia e avaliação) da organização do trabalho pedagógico, muito em função de sua própria centralidade.

Recorre-se então, novamente em Souza e Novais (2021), a fundamentação para aprofundamentos quanto à marcação da BNCC, mais especificamente, nas relações do currículo, principalmente na associação com o objeto desta pesquisa que perpassa pela transpandemia. Os autores dialogam sobre a arbitrária constituição do documento, quando este não representa toda a diversidade que lhe é inerente, desconsiderando a cultura, sentido existencial da educação (Brandão e Assumpção 2009); e ainda a negação de sua identificação, e não identidade, como instrumento de controle, nomeando-o como uma diretriz.

Souza e Novais (2021), sobre este instrumento de controle, destacam, que historicamente o currículo tem legitimado a educação bancária e que, na transpandemia, fortaleceu ainda mais, as disparidades existentes no direito de ensinar e aprender de todos/as. Segundo os autores, e isto é relevante destacar, as professoras e professores realizaram esforços coletivos, para a realização das aulas *on-line* tentando promover, mesmo por normativas, e apesar delas, um pouco de educação, visto que as oportunidades de acesso, foram diferenciadas e opressoras, principalmente para quem não teve nem possibilidades de comunicação, e conseqüentemente de diálogo.

A concepção neoliberal camuflada neste currículo, marcada com um discurso mais progressista, encontra neste ponto, algumas proposições de resistência da própria rede, quanto ao pensar. Ainda não se pode determinar se, assim como as professoras e professores, situadas/os por Souza e Novais (2021), resistentes em um contexto histórico, que realizaram um esforço para garantir o mínimo de educação na transpandemia, também, neste contexto de investigação conseguiram realizar as propostas do pensar. O fato é que, em seu sumário, é possível observar que além da fundamentação da concepção da educação que se deseja, há também a fundamentação em relação à algumas abordagens, como é o caso do tratamento dado à alfabetização, à proposta de resolução de problemas, à ortografia, à compreensão do número e por conseguinte do sistema de numeração decimal, dentre outros, com significativa aproximação da atuação do aluno nos processos de construção do conhecimento, navegando pelo exercício do pensamento.

Quanto a isto, a PPR orienta na página 104, que inclusive ao “apreender-se um conteúdo, apreende-se também determinada forma de pensar e de elaborar esse conteúdo, motivo pelo qual cada área exige formas de ensinar e de apreender específicas, que explicitem e sistematizem-nas”.

As atividades de aprendizagem precisam possibilitar vivências da liberdade de pensar, de refletir, de buscar soluções, de trabalhar a compreensão e a problematização da realidade. Sendo assim, o aluno precisa falar, colocar

sua percepção, ouvir as ideias dos colegas, argumentar, analisar, comparar informações, chegar a conclusões, aplicar conhecimentos. Enfim, o protagonista, é o aluno e neste contexto, o professor precisa ser generoso para a escuta. O professor será o mediador e intervirá diante da perspectiva de ensinar a pensar (Caratinga, 2019, p. 104).

Os apontamentos do referencial teórico da PPR, aqui evidenciados, retomam a proposição de Freire (2022b) que ao indicar que ensinar é uma especificidade humana, reflete a necessidade de se perceber que, ensinar exige saber escutar. E em termos de comunicação, se alguém escuta, é porque tem outro alguém falando. E neste contexto, a possibilidade do estabelecimento do respeito se faz mais evidente.

A PPR, ao referenciar aspectos da prática pedagógica, sobretudo no planejamento de atividades, pautadas na escuta atenta e no protagonismo do aluno; também dá autonomia ao professor para superar as armadilhas da educação bancária, que preconiza a transferência de conhecimentos.

Retomando então, os indícios de proposições para o desenvolvimento do pensamento e protagonismo dos alunos, há que se destacar a evidência de algumas, que marcam a resistência à transmissão do conhecimento, utilizando o recorte temporal vivido nesta mesma etapa, pela autora quando cursou os anos iniciais do ensino fundamental:

Ortografia - A ortografia vivenciada pela autora no ensino fundamental, partia da ideia de que a professora ditaria uma regra, mesmo porque a ortografia é uma convenção social, e os alunos teriam que decorar e aplicar na escrita diária (ditado). Na PPR indica-se o estudo que fundamenta a percepção desta convenção social, com a compreensão para o professor, de duas classes de palavras, as regulares e irregulares. Dentro desta classificação, ainda há recortes que indicam quais palavras se estabelecem em regras e quais necessitam de uso social para que sua escrita seja correta. Chama-se a atenção neste caso, para o uso das regras. Outrora ela era ditada! E neste contexto da PPR, a orientação é que os alunos elaborem as regras, a partir do trabalho rigoroso do professor, que proporá momentos (planejados) para que os alunos analisem, comparem, estabeleçam semelhanças, diferenças e depois de perceberem as regularidades, construam e anunciem a regra. Neste aspecto, seria muito mais fácil, menos trabalhoso e menos rigoroso, ditar a regra e aplicar o ditado, para ver se entenderam.

Resolução de problemas – A resolução de problemas vivenciada pela autora no ensino fundamental, partia da ideia de que a professora disponibilizaria um problema e recorrentemente os alunos teriam que descobrir qual é a operação a ser utilizada e na sequência armar e efetuar a conta, tirando a prova. Tudo isto depois de vivenciar a prática dos passos das operações que, em uma escala que indicaria um grau de complexidade, os alunos iriam

operando com diferentes arranjos do sistema de numeração decimal. Na PPR indica-se uma conduta da professora quanto ao planejamento da prática de resolução de problemas, partindo do pressuposto que não há apenas uma estratégia para se chegar ao resultado. Assim, delineia-se os aspectos fundamentais desta prática. Oferece-se um desafio, que inclusive pode não ser matemático. Em seguida cada aluno resolve separadamente, depois mostra sua forma de pensar a um colega, depois a um grupo maior de colegas, até que as diferentes estratégias são mostradas à frente, de maneira que os alunos percebam que não há apenas uma forma de se chegar ao resultado. Para anos iniciais, e dada a compreensão do sistema de numeração decimal, os alunos podem contar nos dedos, fazer cálculo mental, realizar conservação de quantidades, registrar símbolos para a contagem, utilizar objetos para a contagem e usar o algoritmo, dentre outros. Neste aspecto, utiliza-se um considerável tempo para a resolução de apenas um desafio. Seria muito mais fácil e controlável, passar 6, 7, 8... desafios para a utilização deste tempo, com a estratégia do algoritmo. Porém, a proposta é pensar.

As escolhas aqui realizadas para exemplificar, são aleatórias, e poderiam ser substituídas por outros campos presentes na PPR. A intenção neste momento, é indicar que realmente existem contradições, e é como se ocorresse a vivência de uma educação paralela. Esta situação está longe de ser ideal, mas sinaliza que, por mais que o neoliberalismo esteja à espreita, escondido no nevoeiro, ainda assim, há um caminho de resistência, e que nos dois casos exemplificados, o aluno anuncia seu pensamento, seja descrevendo a regra ortográfica ou explicando à turma como chegou à resposta.

Assim, percebe-se que os sujeitos podem engajar-se na consciência do inacabamento, defendida por Freire (2022b), entendendo e assumindo a “feitura da própria história”, com os outros, e tomando sua parte.

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com os outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isso, cada vez mais desalienada. Através dela, que provoca novas compreensões de novos desafios, que vão surgindo no processo da resposta, se vão reconhecendo, mais e mais, como compromisso. Assim que se dá o reconhecimento que engaja (Freire, 2022d, p. 98).

A proposição descrita aqui pela PPR coaduna com a proposição da educação como prática da liberdade, à medida em que permite a curiosidade e a negação do homem abstrato. Em termos de discurso, a proposição é excelente. No entanto é necessário compreender como

a metodologia é pensada, para que este mundo não seja percebido como uma realidade ausente dos homens, como preconiza o próprio documento.

Desta maneira, embora o documento traga orientações específicas e pontuais acerca da Metodologia, como veremos adiante, ainda assim reflete que cada área tem suas nuances e possibilidades. E ainda prima pelas considerações de Delors (2001) ao definir os quatro pilares da educação.

É relevante destacar, que a PPR, ao utilizar estes referenciais de Delors (2001), não evidencia no decorrer do texto a materialização do tratamento dado aos pilares: Aprender a Fazer e Aprender a Ser.

2º- Aprender a fazer: Mostra a coragem de executar, de correr riscos, de errar mesmo na busca de acertar. Este pilar confere ao aluno uma formação em competências, o qual se fará capaz de colocar em prática seus conhecimentos teóricos, tornando o indivíduo capaz de interpretar demandas de informação e construir conceitos, aprendendo a beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de sua vida (Caratinga, 2019, 2019, p. 106).

Em Delors (2001) para o eixo do aprender a fazer, enfatiza-se o processo de qualificação para o mercado de trabalho; e a PPR não evidencia como articular suas ações de maneira que este aprender a fazer não fortaleça as intenções neoliberais que se instalam na educação.

Além disto, a PPR também ao citar Delors (2001), quanto à necessidade de enfatizar, o aprender a ser, delinea as ações para o trabalho do que se deseja, mas não orienta sobre o como realizar.

4º- Aprender a ser: afirma que a educação deve contribuir também para o desenvolvimento total da pessoa, corporeidade, inteligência, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade, à medida que se construa pensamentos autônomos e críticos, formulando seu próprio juízo de valor, de modo a decidir por si mesmo, como agir ante aos diferentes desafios da vida. Desenvolver o pensamento crítico, autônomo, incitar a criatividade e elevar o crescimento de conhecimentos, além de ter em mente um sentido ético e estético perante a sociedade. Isto é aprender a ser. Não podemos negligenciar o potencial de cada indivíduo, é preciso contribuir para o seu total desenvolvimento, adquirindo ferramentas que formulam os juízos e valores do ser autônomo, intelectualmente. A diversidade de personalidades é o que gera a inovação dentro da sociedade. Esta aprendizagem em particular faz-se dependente dos outros três princípios e faz com que os indivíduos tornem-se seres autônomos, intelectualmente ativos e independentes (Caratinga, 2019, p. 106).

Como o paradigma aqui estabelecido é o da Educação Popular, cabe destacar as considerações de Freire (2022d) sobre o “Ser mais”. Quando se discute sobre aprender a ser, nesta concepção, não se atrela uma receita sobre como comportar-se diante de uma situação, ou

sobre contenção das emoções no próprio espaço de contradições das diversidades. Outrossim, busca-se a percepção do que a escola deseja realizar sobre aprender a ser, considerando a inconclusão de seus estudantes que aprendem a ser, sendo... com proposições aos processos de humanização, historicamente tão necessários e atualmente tão fundamentais.

Ainda quanto à utilização de Delors (2001), salienta-se a representação da contradição entre aprender a ser e ser mais. Quando o próprio documento prima pelo desenvolvimento do aprender a ser, embora cite o relatório da Unesco, descreve o que representa o SEU aprender a ser. E seu discurso quanto à isto, é marcado pelo respeito à individualidade, reforçando que é a diversidade que promove a inovação na sociedade.

Bastos (2009), ao analisar os discursos sobre a educação em contextos mundiais, critica veemente o Relatório da Unesco (2001), indicando que por mais que haja o vislumbre das transformações da sociedade e do posicionamento dos sujeitos e da educação nesta sociedade, o documento ainda prima por concepções neoliberais.

Conquanto a educação seja discutida nos fóruns mundiais como processo que transcende a instituição escolar e a preparação para o mercado de trabalho, sua vinculação ao setor econômico é mantida. Tal vinculação explicita-se à medida que as diretrizes estabelecidas nos fóruns insistem na modernização dos sistemas de ensino, enfatizada sob a forma de adaptação ao método e aos progressos da ciência moderna (Bastos, 2009, p. 131).

Desta maneira, ao citar tal relatório em sua PPR, a instituição segue o ritmo (mundial), que também é descrito por Bastos (2009), de apropriar-se do documento para organizar suas diretrizes. E embora traga tal fundamentação, o discurso da PPR acaba sendo contraditório à própria fundamentação. E neste caso, é muito positivo, pois consegue, em termos de linguagem, modificar a representação do que significa o aprender a ser.

Diante deste contexto, que retrata um pouco sobre a educação que a rede municipal de educação de Caratinga preconiza, torna-se relevante perceber como os elementos estruturadores da gestão da sala de aula se articulam no próprio documento.

Existe uma sequência da apresentação de tais em todo o texto. No entanto, a articulação se apresenta muito evidente na Seção III, que trata do Currículo e as Práticas Pedagógicas.

A Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação tem como princípio fundamental que o currículo assegure as aprendizagens essenciais definidas na BNCC, homologada em dezembro de 2017 e no Currículo Referência de Minas Gerais homologado em 2018. A conquista das aprendizagens essenciais fundamenta-se nas seguintes concepções e práticas pedagógicas: A contextualização dos conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para, conectá-los e tratá-los com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas; A

organização interdisciplinar dos componentes curriculares e o fortalecimento da competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem; A aplicação de metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.; Uso de situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens... (Caratinga, 2019, p. 108).

Estas orientações teórico-metodológicas propostas na PPR, associam-se às ideias defendidas pelos autores indicados no referencial teórico, tais como: Sacristán (2013), Libâneo (2001), Esteban (2002), Paro (2016) e Freire (2022abcde), em suas diversas obras referenciadas aqui; dentre outros. E apontam possibilidades de fortalecimento das iniciativas da Educação Popular, ainda que contraditoriamente, a referência do CRMG esteja indicada pois; evidenciam a “percepção” do currículo como eixo central da organização do trabalho pedagógico; definem as diferentes representações do planejamento; e organizam as configurações da avaliação, com percepções para além da avaliação classificatória e apenas do aluno. Entretanto, ainda há evidências do caráter disciplinador do currículo, realizado pelas diretrizes das avaliações de resultados, contradizendo o respeito à subjetividade presente no contexto.

A construção e aplicação de procedimentos de avaliação formativa, de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos; A seleção, produção, aplicação e avaliação dos recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender; A criação e disponibilização de materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem; A manutenção de processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino; A autonomia tomada ao mesmo tempo como capacidade a ser desenvolvida pelos alunos e como princípio didático geral, orientador das práticas pedagógicas. Por fim, cabe à Rede Municipal de Educação, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (Caratinga, 2019, 2019, p. 108-109).

É importante destacar que um elemento estruturador da gestão da sala de aula, chama a atenção. Embora o discurso indique a reflexão sobre a autonomia na implementação da metodologia, assim como também defende Freire (2022b), há consideráveis direcionamentos metodológicos presentes na PPR, principalmente para as turmas do 1º ciclo do ensino fundamental (1º e 2º ano). Há também que se mencionar que as reflexões apresentam

direcionamentos metodológicos exclusivos para determinadas experiências. Esta proposição está na contramão da educação libertadora, que prima por construir juntos, no tecer juntos...

Desta maneira, releva-se o fato de que, embora a determinação de tais proposições seja considerada contraditória, observada à luz da Educação Popular, o desenvolvimento em si, das metodologias, possibilita a produção de conhecimentos, porque fundamenta-se no planejamento de ações que direcionam as práticas do pensar das crianças, que precisam observar, comparar, analisar, checar hipóteses, registrar dentre outras ações, e como já dito nesta seção, anunciar seu conhecimento junto aos colegas da turma.

Retomando então Freire (2022b, p.47), ao defender que um dos saberes essenciais que deve nortear a organização da prática pedagógica, é que “ensinar não é transferir conhecimento”, (e esta ideia precisa ser sempre retomada, porque é um princípio da Educação Popular) destaca-se a percepção, ainda em Freire (2022b) da existência de uma prática bancária, que pode e deve ser desmantelada.

O necessário é que, subordinado, embora, à prática “bancária”, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do “bancarismo”. Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte da comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar (Freire, 2022b, p. 27).

Conquanto, não se pode desconsiderar a historicidade do magistério já apontada por Vasconcellos (2019), que pontua sobre a proposição de direcionamentos, defendendo que ela ainda é necessária, uma vez que o próprio processo de formação dos educadores, pode ser considerado fragilizado. Porém, e é muita contradição envolvida, abre-se, ainda que elementar, um espaço/tempo de possibilidades de produções com, e não, para os sujeitos. E isto envolve uma grande intencionalidade na própria estruturação do planejamento.

Discorrendo e aprofundando sobre as orientações acerca das diferentes configurações do planejamento, observa-se que a PPR, apresenta inicialmente as modalidades organizativas do trabalho pedagógico (atividades permanentes, sequências didáticas e projetos didáticos). Em seguida discorre-se sobre alguns recursos disponíveis. E quanto à isto cabe destacar a tecnologia, que está indicada de maneira superficial no texto, sem a descrição de sua materialidade. E por fim menciona-se a utilização de jogos e livros didáticos, com suas respectivas indicações metodológicas de trabalho.

No entanto, é na descrição da organização da sala de aula, que a articulação dos elementos estruturadores da gestão da sala de aula se configura.

A sala de aula precisa refletir a proposta pedagógica da escola, com diferentes agrupamentos das crianças, cartazes contextualizados e incluindo as produções dos alunos. Precisa ter e refletir tudo o que acontece durante as aulas tendo os alunos como protagonistas, criando e habitando esse espaço. Entender a sala de aula como um local flexível é um dos primeiros passos para se pensar a diversificação das práticas pedagógicas (Caratinga, 2019, p. 121).

Em relação à materialização das diretrizes da PPR nas instituições de ensino, é neste bloco de orientações que se percebe mais facilmente o que preconiza a rede e como a instituição precisa realizar algumas propostas. Além destas orientações, são ainda evidentes às relacionadas aos espaços e recursos utilizados dentro da sala, tais como: Cartaz do Alfabeto e Cartazes Complementares do Alfabeto-Turmas de 1º e 2º ano; Cartaz da Tabela Numérica e o uso de cartelas numéricas na sala de aula; Organização dos Cantinhos de Leitura, dentre outros, com os respectivos anexos que contém as orientações pedagógicas para sua utilização.

Outro ponto importante de se observar é a organização e confecção de cartazes para a sala de aula. Em um modelo tradicional e pautado no professor como detentor do conhecimento, os cartazes são todos confeccionados previamente e unicamente pelo professor. Do ponto de vista de ambiente alfabetizador, a sala de aula precisa se constituir como textualizada e lugar de comunicação efetiva entre crianças e o mundo letrado. Para tanto, os alunos são os construtores, os seus desenhos e demais registros são utilizados para compor os cartazes e demais espaços. Nessa perspectiva, darão significado/sentido a cada espaço organizado, terão oportunidade de conhecer os materiais a serem utilizados no cotidiano, sentirão responsáveis por eles, pois estabelecerão coletivamente as regras para o uso e conservação dos mesmos e, além disso, desenvolverão a autonomia (Caratinga, 2019, p. 122).

As considerações de Sacristán (2020) acerca de currículo apontam para a centralidade pedagógica no aluno. A descrição acima, sobre a organização da sala de aula, indica orientações da própria rede para esta centralidade, propondo flexibilização (quanto ao espaço, tempo e recursos), contextualização, diversificação de práticas pedagógicas e sobretudo, participação dos alunos, fortalecendo os ideais de fazer com e não para os sujeitos.

Pensar em uma proposta para, neste caso, crianças de 6 anos, com a vertente de autonomia, é um grande passo para o alcance de uma educação mais democrática.

Observa-se ainda o direcionamento do planejamento, considerando dois, dos três recursos categorizados por Libâneo (2021) que são: o planejamento bimestral e o plano de aula, ambos tendo como suporte o CRMG. Toda a fundamentação para este elemento estruturador, considera as ideias do autor, principalmente quanto à flexibilização em relação aos sujeitos, contextos e tempos escolares. No entanto não indica, em termos de planejamento, a

materialização da participação dos alunos na construção dos significados destes conhecimentos para si mesmos.

Neste aspecto cabe uma análise: a PPR orienta que as instituições organizem seus planejamentos, configurando a estrutura organizacional que qualquer projeto que se deseja realizável, precisa. Porém, fundamenta-os no CRMG. A análise concentra-se na necessidade de planejar, para perceber o todo e escolher a melhor rota, desde que esteja apoiada no CRMG. A configuração apresentada é o discurso da autonomia centrada na regulação. A beleza e os desafios da navegação não são abarcados, porque talvez se chegue ao destino, porém só se pode seguir por uma rota. Esta navegação então, desconsidera as descobertas. A analogia aqui é relevante, principalmente porque estamos “fantasiados” de comandantes, e com a credencial para navegar, dentro de nossas certezas, como se fôssemos os únicos com conhecimento para a navegação. Há outros horizontes, outros trajetos, outros recursos e outros saberes, que podem nos levar ao destino, que inclusive, não significa ser o ponto final. E nesta multiplicidade, a navegação pode ser mais interessante, mais significativa e mais real.

Ainda sobre os elementos estruturadores da gestão da sala de aula, a avaliação também é dimensionada no documento com diversos olhares. Fundamentada nos preceitos da LDB 9394/96 ela considera o processo, os sujeitos (professor e aluno), e a instituição. Também indica a utilização de instrumentos padronizados, como é o caso dos formulários do Conselho de Classe. Para cada formato de avaliação, existe um padrão a ser utilizado, como também é o caso do caderno de acompanhamento da turma, diário. Só não há a padronização da avaliação em relação aos conceitos trabalhados e experiências vivenciadas no bimestre. Quanto a isto, é de autonomia da professora a organização, e ela precisa ser evidente nos demais documentos de acompanhamento.

Neste formato, existe um esboço de acompanhamento do desenvolvimento durante o processo, que envolve as intenções pedagógicas e a configuração da aprendizagem. No entanto, embora indique uma elementar estruturação para a dialogicidade, defendida por Freire (2022bd) e Esteban (2000), e a percepção do processo, e não apenas o foco no resultado; ainda assim há contradições, uma vez que existe um direcionamento relacionado à vertente das avaliações externas.

Na avaliação, a descrição dos processos que envolvem as avaliações externas, estão presentes apenas como uma descrição. Após a avaliação, retoma-se uma considerável abordagem da BNCC, com a discriminação dos conceitos/conteúdos a serem trabalhados em cada área do conhecimento e ano de escolaridade. É necessário compreender como isto se configura no PPP da instituição. Isto porque, se a composição do referencial teórico da

instituição orienta para a formação cidadã, torna-se completamente contraditória à orientação para o desenvolvimento de competências e habilidades elencadas na BNCC, que como já citado no referencial teórico, não abarcou a representatividade de minorias, espaços e contextos. E se isto se configura no documento que orienta a rede de ensino, a avaliação corre o risco de transformar-se em um instrumento de poder, em que erro e acerto são considerados de maneira arbitrária e classificatória.

Por fim, em relação aos elementos estruturadores da gestão da sala de aula, cabe destacar que educação emocional, influenciadora do desenvolvimento dos elementos estruturadores da gestão da sala de aula (apontada no estado do conhecimento como relevante), não é enfatizada no texto. Recebe menção na parte introdutória (marco situacional), mas sem direcionamentos para as instituições. Da mesma forma em que não há menção de transpandemia, uma vez que o documento foi homologado em 2019 e a crise sanitária ainda não estava instalada.

5.1.2 PPP – A coordenada pedagógica da instituição de ensino

A concepção do Projeto Político Pedagógico da escola como uma coordenada pedagógica, centraliza o ato político da instituição. Isto porque o PPP, como afirma Veiga (1995), é o documento que organiza o trabalho pedagógico da escola e conseqüentemente materializa sua função social. E para que se configure em um instrumento da Educação Popular, é necessário romper com as ideias de fragmentação e controle hierárquico.

Nessa perspectiva, a construção do projeto político pedagógico é um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se a fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, a dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central (Veiga, 1995, p. 22).

E quanto a isto, a autora reflete sobre as estruturas administrativas e pedagógicas, como articulação organizacional, indicando que a estrutura pedagógica, teoricamente, determina a administrativa, uma vez que esta é a razão de ser daquela. Desta maneira, releva-se então a necessidade de inclusão de todos os setores necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Assim, consta no PPP (E.M.S.S.R. 2023, p. 4) a informação de sua construção como sendo “elaborado com a participação de todos os segmentos da Comunidade Escolar, de forma

crítica e reflexiva, por meio de estratégias e ações que possibilitaram a acolhida de todas as contribuições pedagógicas”.

Analisando o documento, percebe-se que há proposições para os alunos e para as famílias, quanto à avaliação dos projetos desenvolvidos, participação em eventos e reuniões da escola, grau de satisfação em relação ao ensino ofertado, dentre outros. Ao final são apresentados registros de reuniões, inclusive na transpandemia (via *Google Meet*), envolvendo comunidade e também especificamente o colegiado. Há ainda um registro da comissão organizativa da escola para esta finalidade. Este envolvimento precisa estar realmente engajado com o fazer pedagógico do PPP. E só se dispõe a fazer, quem realmente envolve-se, interessa-se e identifica-se com a proposta.

É importante salientar que não existe uma definição assertiva das informações que são essenciais na organização do texto em si, como se evidencia em uma receita de bolo. No entanto, para apresentar a identidade da instituição, é necessária a estruturação de representação que a fundamenta. Veiga (1995) discorre sobre questionamentos relevantes que devem ser realizados para a compreensão de contextos com vistas à construção da própria identidade, ao se construir o PPP, tais como:

O que sabemos da estrutura pedagógica? Que tipo de gestão está sendo praticada? O que queremos e precisamos mudar na nossa escola? Qual é o organograma previsto? Quem constitui e qual é a lógica interna? Quais as funções educativas predominantes? Como são vistas a constituição e a distribuição do poder? Quais os fundamentos regimentais? (Veiga, 1995, p. 25).

O registro destas informações garante, em parte, a memória da identidade da instituição, ao mesmo tempo em que a organiza e a sintetiza. Como já afirmado, não existe um modelo de PPP, mesmo porque se assim fosse, “desconfiguraria” toda a sua constituição, para simplesmente atender a um formato. No entanto, vários autores especificam alguns pontos que são relevantes, nomeando-os à sua forma.

Seguindo a mesma fundamentação de Veiga (1995), que considera como ponto relevante o tipo de gestão e as funções educativas da escola, encontram-se algumas proposições em Vasconcellos (2019) acerca de informações que devem constar no PPP.

Pode ser entendido como composto de dois subprocessos: *Elaboração e Realização Interativa*. Esse é um aspecto relevante. Não queremos reduzir o Projeto à sua simples confecção. Todo processo de planejamento rigoroso e comprometido com a transformação deve contemplar algumas dimensões básicas, que podem, inclusive, aparecer com diferentes denominações: • Dados; conhecimento; diagnóstico; necessidade; problema; justificativa; situação; contexto; realidade; • Objetivo; meta; missão; princípio; valores;

visão de futuro; utopia; sonho; horizonte; finalidade; • Orientação para a ação; diretriz; política; estratégia; “como”; programação; plano de ação; • Prática; aplicação; operacionalização; execução; implantação, realização; mediação; ação; • Análise dos resultados; controle; retroalimentação; monitoramento dos resultados; acompanhamento; avaliação (Vasconcellos, 2019, p. 26-27).

A proposição mais relevante de Vasconcellos (2019), quanto à elaboração do PPP, sob o olhar da pesquisadora, reside na relação entre elaboração e realização interativa, e não no formato e disposição do texto em si. Esta proposição elucida a relevância da representatividade do PPP, para além de um texto marcado como documento burocrático. O PPP precisa representar seu contexto em discurso e ações.

Quanto a isto, observa-se uma estrutura organizacional do PPP, com o estabelecimento do Marco Referencial que articula e integra o Marco Situacional, Filosófico e Operativo. Cada Marco indica as especificidades de suas abordagens e em relação ao contexto transpandêmico, já no Marco Situacional, há registros da política educacional da escola em prol de alcançar os alunos no período de aulas remotas.

A escola não apresenta situação de evasão... Assim durante todo o período de trabalho online, a professora explicava as aulas, realizava atendimento individual por mensagem ou vídeo, orientava os pais e os coordenadores desta Escola, levavam o PET- Plano de Estudo Tutorado até a residência dos alunos quando os responsáveis não conseguiam cumprir este compromisso. No ano de 2022, mantivemos o acompanhamento da frequência e continuamos sem evasão escolar em nossa Instituição (E.M.S.S.R., 2023, p. 11).

A preocupação com a evasão escolar evidenciada no documento é de suma importância, por considerar que o primeiro passo para a garantia da democratização da educação, é o acesso e a permanência dos alunos na escola. Dada as dificuldades historicamente estabelecidas para esta efetivação, a garantia do acesso e da permanência dos estudantes no contexto da transpandemia, indica o comprometimento da instituição com a educação democrática, sendo um importante eixo na desarticulação das desigualdades já estabelecidas.

Em relação ao Marco Situacional, o próprio documento indica as proposições apontadas no referencial do Estado do Conhecimento, quando refletiu sobre o indesejável fortalecimento das desigualdades sociais já existentes e mais evidenciados durante a crise sanitária.

A pandemia acentuou a diferença entre aqueles que apresentam mais dificuldades, exigindo um novo educado. Agora é preciso estabelecer metas diferentes para crianças com níveis de aprendizado diferentes. Esses reflexos puderam ser vistos no decorrer do ano de 2022 e ainda nos primeiros diagnósticos deste ano. Os números mostram que a pandemia provocou um grande estrago na aprendizagem escolar. Com um cenário

mais favorável, considerando o avanço da vacinação no Brasil e no mundo, em especial a de crianças e adolescentes, 2023 deverá ser como o ano anterior, um ano para recuperação da aprendizagem (E.M.S.S.R., 2023, p. 11).

Em relação à acentuação dos impactos da pandemia no acesso dos alunos aos processos educacionais e conseqüentemente à garantia das aprendizagens, a descrição seguinte, relacionada a este aspecto no PPP, indica a preocupação e o compromisso da escola com a garantia dos direitos de aprendizagem, considerando dois potencializadores: a vacina e o uso das tecnologias.

A evidência do registro do documento, mostra que primeiro garante-se o acesso, em seguida, a garantia da aprendizagem. E acreditar na ciência como instrumento de resolução inicial do problema, por si só, demonstra que a escola visualiza o conhecimento para além da transmissão dos conteúdos. Outro aspecto inerente à própria evolução deste pensar e agir, é pois, a apropriação dos recursos tecnológicos para a efetivação das aprendizagens.

A “conjugação” destes dois elementos, mostra-se como uma alternativa para que a escola alcance, o mais rápido possível, e de maneira significativa, aqueles e aquelas que precisam desta educação, para se estabelecerem na sociedade.

O Marco Situacional também enfatiza, em sua Missão, uma concepção de educação voltada para a democracia e para o ser humano, como eixo central da ação educativa. O PPP indica que o planejamento educacional precisa responder às marcas e valores da sociedade em que se vive, participa e transforma. E ainda reflete a versatilidade do planejamento educacional atuando como força estabilizadora das formas de expressão cultural relevantemente vivenciadas; e também da força transformadora, interferindo instrumentalmente no processo histórico, de maneira que a criticidade desenvolvida promova a evolução do ser, da forma mais integral possível, para própria sociedade.

Nossa missão, baseada na concepção sócio interacionista e dialética, é, proporcionar uma educação de qualidade, pautada no diálogo entre alunos, professores, coordenadores e comunidade escolar, buscando a formação de um cidadão, consciente, solidário e ético, capaz de compreender seu meio e atuar sobre ele com competência para inovar e melhorar a si próprio e a sociedade com compromisso e responsabilidade (E.M.S.S.R., 2023, p. 12).

E ainda sobre o Marco Situacional, há a descrição de fundamentações e estratégias que vão de encontro à Educação Popular, como se pode observar no trecho abaixo, que indica a articulação entre os elementos estruturadores da gestão da sala de aula, envolvendo não apenas aspectos da organização da rede de ensino (PPR), mas fundamentalmente com proposições também individuais, como é o caso do envolvimento, da predisposição ao diálogo, a busca de

formação, mesmo que a rede de ensino já ofereça outras possibilidades; como é o caso de organizações de no mínimo 40 horas de formação anual (Escola de Formação), além de disponibilizar também, suporte pedagógico para as formações que ocorrem nos momentos de planejamentos bimestrais, indicados no calendário escolar.

Para alcançarmos nossos objetivos, será necessário que os direitos de aprendizagem de cada ano escolar, desde a Educação Infantil sejam efetivamente garantidos, para isso, diante da nova proposta educacional baseada na BNCC e no Currículo Referencial de Minas Gerais, faz-se necessário: *Gestão democrática em constante diálogo com a equipe docente, pedagógica e comunidade escolar. *Envolvimento de todos os funcionários, colegiado e comunidade para a concretização das metas estabelecidas para cada situação apresentada. *Trabalho educativo pautado no diálogo e no respeito. *Uso da tecnologia naquilo que se fizer necessário para o desenvolvimento dos profissionais e alunos. *Busca de capacitação e troca de experiências pelos professores e coordenação pedagógica. *Formação de grupos de estudos entre os docentes e coordenador pedagógico sempre que se fizer necessário. *Realização de diagnósticos, definição de metas, estudos dos resultados e construção de novas metas. *Diversificação de materiais e metodologias adequadas a cada momento e turma. *Conhecimento dos documentos específicos necessários ao planejamento das aulas e a rotina da sala de aula, como planejamento bimestral, a Proposta da Rede Municipal de Educação, a Proposta da Escola, o Plano de Ação da Escola, o Plano de Intervenção, as matrizes de referência das avaliações entre outros (E.M.S.S.R., 2023 p. 13-14).

Estas informações do marco situacional mostram algumas contradições. Acredito muito, que seja em função de não perceber a presença do neoliberalismo, que marca intencionalidades na educação, alheias a esta. É importante destacar que ao definir que a educação será pensada e realizada para garantir o direito de aprender de todos, a instituição dá um grande passo para a implementação de pressupostos da Educação Popular. No entanto quando fundamenta este direito na BNCC e CRMG, acaba desconstruindo sua referência e identidade quanto aos seus próprios ideais, por não compreender que a concepção de educação pautada no desenvolvimento de competências e habilidades, está totalmente na contramão da concepção de educação pautada no direito de aprender.

Outra questão que chama a atenção neste aspecto é a contradição em relação ao currículo e a avaliação. Souza e Novais (2021) apontam para a necessidade de pensar o currículo, de maneira que se desmantelem as influências reguladoras do neoliberalismo apontadas na BNCC, que trabalham com vistas ao desenvolvimento de competências e habilidades que atendam aos interesses mercadológicos. Quanto a isto, a inclusão da observância prioritária das matrizes de referências de avaliações na configuração do currículo, também segue na contramão da concepção da Educação Popular.

De certa maneira, o que se observa nos gráficos de rendimento indicados no PPP, é que a cada ano a escola evolui¹⁸ em relação ao desempenho dos alunos, confirmando dentre outros, esta observância das matrizes de referência de avaliações.

Ainda sobre o Marco Referencial, mais especificamente em relação ao Marco Operativo, há que se destacar que são evidenciadas proposições relacionadas ao que Freire (2022c) reflete em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, quando o PPP descreve que

[...] desejamos uma educação que contribua com a formação de um sujeito crítico, ético, consciente e de uma sociedade mais justa, igualitária, como já citada no marco filosófico. Em virtude disto, trabalhamos tendo como ponto de partida a realidade atual, buscando propiciar momento de reflexão para que sempre haja respeito aos valores éticos, morais e culturais, às crenças e às diferenças. Vislumbramos o professor como mediador, capaz de intervir e mediar situações significativas de ensino aprendizagem, criando oportunidades que possibilitem o desenvolvimento integral de nossos alunos (E.M.S.S.R. 2023, .p. 14).

O fragmento do Marco Operativo aqui apresentado, inicia sua referência buscando ideais da Educação Popular, quando descreve o tipo de educação que se propõe a realizar, com vistas ao desenvolvimento integral do sujeito. Também indica a postura do professor como mediador das situações de aprendizagem. Convém destacar que a mediação aqui defendida, trata-se da atitude de estabelecer dialogicidade, onde aprendem todos os sujeitos envolvidos naquele processo, inclusive o professor; e que envolvendo a dialogicidade, a intervenção não se configura, uma vez que não há transmissão do conhecimento e sim, construção de saberes.

Na sequência o documento expressa os objetivos do trabalho, indicando a importante relação entre a educação que se deseja e a educação que se promove. É relevante enfatizar que em termos de organização da linguagem do que o documento representa, existe uma articulação interessante entre as ideias, mostrando “sintonia” e até mesmo “cumplicidade” em sua constituição. E diante desta estrutura, cria-se a perspectiva de que realmente, no período transpandêmico, a instituição tenha desenvolvido ações de fortalecimento da educação democrática. Mais uma vez, reforça-se a “íntima” relação entre discurso e prática, entre pensar e agir, entre poder e fazer.

18 A escolha da escola investigada se deu justamente por estar em uma comunidade sem muito destaque em relação à economia, possibilidades de leitura, acesso à tecnologia..., coabitando. E, no entanto, com altos índices de desempenho. Quando da escolha, eu não tinha noção desta questão do neoliberalismo na educação e acredito que lá também não tenham. A meu ver, o que aconteceu foi o que Michetti descreve quanto à credibilidade administrativa diante dos resultados das avaliações externas.

Outro ponto essencial associado aos objetivos, é a vinculação entre desenvolvimento integral do aluno, tendo como apoio a capacitação e valorização dos profissionais, inclusive com a indicação do como fazer. Freire (2022c) traz reflexões acerca da metodologia, mas também enfatiza a necessidade da formação, tendo como apoio a exigência do pesquisar. E também nesta obra, enfatiza a luta contra o desrespeito do poder público com a educação e com os profissionais da educação. Seria muito incoerente, um PPP indicar esta valorização e agir contrário a ela.

O objetivo do nosso trabalho é proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, ministrando um ensino de qualidade e inclusivo, buscando o desenvolvimento integral do aluno, capacitando e valorizando nossos profissionais, através de grupos de estudos, reuniões, indicações de leitura, debates, palestras etc. (E.M.S.S.R. 2023, p. 14).

Em relação ao objetivo indicado no Marco Operativo com o foco na formação necessária para o desenvolvimento das potencialidades do educando, há que se destacar que ele vem acompanhado de informações que indicam um pouco do como fazer. Esta indicação considera a qualidade e a inclusão. Quanto à qualidade, cabe refletir, que a escola precisa ter ciência sobre o como entender sua qualidade de ensino, desviando-se de padrões pré-estabelecidos. E quanto à inclusão, cabe refletir que é a de todos os alunos e todas as alunas como um direito.

O enfoque na qualidade, considerando a perspectiva aqui refletida, recebe uma abordagem significativa no texto, pois indica preceitos de efetivação do discurso com o planejamento consciente. A consciência pensada é descrita no próprio texto com a consideração de atendimento às necessidades da turma e de cada indivíduo. No entanto, cabe salientar que a referência para tal planejamento concentra-se no CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS.

Para realizarmos efetivamente os nossos anseios, devemos planejar com consciência, compromisso, priorizando conteúdos, adequando as metodologias e atendendo as necessidades de cada turma e cada indivíduo. Tal planejamento, será pautado no Currículo Referência de Minas Gerais, organizado de acordo com o ano escolar, sendo que bimestralmente acontecerá encontros para revisão e seleção dos conteúdos, temas e objetivos a serem desenvolvidos naquele período. Todo o trabalho será organizado ainda, por meio da metodologia de projetos didáticos e sequências didáticas, por períodos diferentes, sendo alguns anuais, outros bimestrais ou quinzenais, como no caso da Educação Infantil, ou ainda atendendo alguma proposta enviada pela Secretaria de Educação, ou alguma necessidade da escola ou de alguma turma específica (E.M.S.S.R. 2023, p. 14).

Como já abordado na pesquisa, o CRMG não pode ser considerado um instrumento que representa o campo da Educação Popular, a partir do momento em que desconsidera as identidades dos sujeitos e contextos históricos.

Neste aspecto, por mais que a escola indique intencionalidade pedagógica para a Educação Popular, considerando os sujeitos, os contextos, as experiências, a diversidade, e toda a estruturação da educação que se diz para todos e todas, um de seus elementos estruturantes (currículo), não representa a própria identidade da instituição. O problema é que, entendendo a centralidade do currículo na organização das práticas pedagógicas, todos os outros elementos “navegam” com ele.

Esta contradição precisa ser pesquisada e compreendida, pois se o CRMG não se configura como um dos elementos estruturantes da organização do trabalho pedagógico da instituição, cabem questionamentos muito relevantes. Que instrumento, poderia a escola, utilizar para nortear a organização curricular de maneira a garantir os direitos de aprendizagens de seus estudantes? Como superar a contradição paradigmática entre a Educação Popular e o neoliberalismo presente no currículo, diante da autonomia parcial frente à própria estruturação da rede de ensino?

A atenção neste momento concentra-se na própria constituição da Educação Popular. A análise sobre o que Brandão e Assumpção (2009) discorrem em relação a história da Educação Popular, indica a possibilidade, desta instituição estar transitando por concepções antagônicas concernentes ao poder da cultura, na fundamentação da Educação Popular. Os autores chamam a atenção para as tentativas históricas sobre as ideias/formas de contestação da Educação Popular, utilizando-se dos próprios ideais desta, para camuflar, por seu discurso, as intenções de um poder, sobre a educação do povo. Quanto a isto, destaca-se a sutil presença da coexistência de modelos tradicionais, hegemônicos e emergentes, que incutem a ideia de valorização da cultura, com palavras agradáveis à valorização do ser, porém com direcionamentos voltados ao poder legitimado *sobre* esta mesma cultura. Acrescente-se ainda, outra possibilidade em que distorção entre as ideias do que seja *para o outro*, esteja disfarçado por um *com o outro*.

Esta alteridade consagra a dimensão dominante de um trabalho mediador, cujo fraseado disfarça a dominância, e também cria aí o seu próprio sentido. Instrumento sutil de reprodução compensatória da desigualdade, ela funda o seu ser na distância da diferença entre o lado do educador e o lado do educando; entre a fonte de poder a que serve e o sujeito popular que controla, parecendo servir. Ela é o lugar do técnico, não o do militante (palavra que a burocracia teme e, por isso, procura tornar vazia), e sonha fazer do sujeito popular um outro educado, produto da imagem antecipada

que dele fazem a retórica e o interesse da agência: um sujeito instruído e participante, desde que ordeiro e subalterno (Brandão e Assumpção, 2009, p. 45).

Um ponto focal na argumentação para estes questionamentos relacionados à própria constituição, encontra um “porto seguro” no processo de formação de seus profissionais, garantido pela própria rede de ensino. No entanto, este processo de formação está sujeito às “tormentas”, uma vez que a articulação da rede está envolvida na contradição. E a “agência”, embora exerça o poder, mantendo ordeiro e subalterno o participante, não demonstra perceber sua própria contradição.

Ainda assim, o refletir sobre tais contradições desta instituição pesquisada pode potencializar a curiosidade profissional, defendida por Freire (2022b) para o despertar dos pares, nos encontros coletivos de formação. E ainda que, lentamente, iniciar a transformação para a compreensão do que realmente dizem as palavras de Freire (2022b) sobre o fazer educação, uma vez que elas são frequentemente utilizadas na tessitura da PPR e do PPP.

Neste caso, a avaliação da identidade da instituição, sob o olhar do discurso e da prática, interferirá na forma de organizar a prática pedagógica, implicando no currículo, no planejamento, na metodologia e na avaliação.

É importante destacar que a contradição não pode ser vista apenas como um problema. Do ponto de vista da criticidade, ela é a mola propulsora para a superação de desafios, desde que haja a dialogicidade. E sobre o que se observa no próprio PPP (E.M.S.S.R., 2023).há a necessidade de estabelecimento do diálogo de forma mais tempestiva, pois se há a contradição na fundamentação da educação que se deseja, ela se fará presente, e talvez de maneira arbitrária, nas práticas, como aponta inclusive, a estruturação da avaliação no próprio documento.

Diante dos resultados obtidos, sejam nas avaliações internas ou externas, os conteúdos e temas serão discutidos, reelaborados e as atividades reorganizadas para sanar as dificuldades apresentadas nas avaliações. Assim, ações e metas serão estabelecidas para alcançarmos os resultados desejados. Portanto, a avaliação acontecerá durante todo o processo de ensino aprendizagem de forma contínua, diagnóstica, processual, mediadora e envolvendo toda a comunidade escolar. Assim a avaliação se torna mais um instrumento do processo, permitindo ao professor acompanhar o desenvolvimento de seu aluno, adequando estratégias e promovendo as mudanças necessárias para alcançar as metas definidas anteriormente. O planejamento e a organização das atividades deverão atender e respeitar a Matriz Curricular regulamentada pela Secretaria Municipal de Educação de Caratinga, sendo as áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (E.M.S.S.R., 2023, p. 14-15).

Neste caso, o discurso alcança parcialmente os preceitos da Educação Popular, pois as palavras que indicam a preocupação com a aprendizagem dos alunos (sob o ponto de vista da necessidade do aluno), são contraditas por outras que indicam a regulamentação da matriz curricular da SME.

Chamo atenção novamente para este elemento reforçando que no mesmo trecho em que há a demonstração da preocupação com a avaliação considerada por um olhar mais formativo, é introduzida pelo olhar da valorização das avaliações externas e finalizada pelo olhar da BNCC, que como mencionado anteriormente, são olhares completamente antagônicos.

Ainda sobre o Marco Operativo, há a menção da integração da família com o meio escolar. A análise da composição textual do PPP, leva a crer, que a escola considera relevante a participação da família nos processos educativos, fortalecendo os ideais de engajamento de todos, no fortalecimento do trabalho pedagógico da escola e conseqüentemente da sala de aula, quando registram que buscam “sensibilizar a família sobre o seu papel, buscando uma maior integração com o meio escolar” (E.M.S.S.R., 2023, p.14). Esta percepção poderá ser ou não evidenciada na pesquisa de campo.

Paro (2016, p. 50), ao refletir sobre a participação da comunidade na gestão da escola, enfatiza que a participação, embora muito presente nos discursos neoliberais, não se configura na “engrenagem que promove tal navegação” em termos de prática. O autor afirma que o Estado, embora a utilize nos discursos, não emprega esforços para efetivá-la, restando à própria comunidade, a responsabilidade em estabelecê-la. Assim, é comum que a comunidade, representada pelas famílias, participe de maneira simbólica dos processos. O autor ainda defende a necessidade constante de verificação das condições reais de participação, envolvendo principalmente os processos de decisões, uma vez que pactuam pelas ações, por eles, também decididas.

Este recorte sobre a participação das famílias no processo de decisão, indica, ou pelo menos deveria indicar, a forma como os elementos estruturadores da gestão da sala de aula, articulam-se no fazer pedagógico. Os elementos: planejamento, metodologia e avaliação, são evidenciados neste trecho do Marco Operativo, mas não há evidências da forma como as famílias participaram. Há referências relacionadas a temporalidade do planejamento e ainda à priorização, seleção e revisão de conteúdos, considerando o CRMG, sem a indicação de quem os fará e sobre quais preceitos ocorrerá. Ainda sobre o planejamento, informa sobre as modalidades organizativas e suas respectivas temporalidades, retomando a interdependência da esfera administrativa (PPR) com o PPP, ao mesmo tempo em que também se destacam as necessidades e ou especificidades da turma.

Há a indicação de que as metodologias atenderão as necessidades da turma e dos indivíduos, evidenciando neste elemento, a centralidade do processo educativo no educando.

É possível que a escola realize a operacionalização de seu Marco Referencial, com vistas ao alcance da educação, sobretudo social, mas é relevante destacar, como bem enfatizado no documento, a interdependência administrativa e em consequência, a necessidade de visibilidade em relação aos indicadores externos. Volta-se neste momento às reflexões de Meche-te (2020) quanto à credibilidade administrativa que é difundida e bem aceita na sociedade, em relação aos índices das avaliações externas principalmente.

Fica evidente a forma como a PPR incide sobre o PPP e conseqüentemente na gestão da sala de aula, principalmente porque a contradição que se apresenta naquela, em relação à Educação Popular e política neoliberal na educação, também se apresenta neste. Assim a pesquisa de campo torna-se ainda mais relevante, para elucidar e evidenciar como a própria escola “navega” nesta contradição, uma vez que, em termos de educação, não se pode “navegar em dois mares ao mesmo tempo”

Considerando a relação PPP e influências da pandemia, pode-se afirmar que o PPP traz importantes informações relacionadas à estruturação dos elementos articuladores da gestão da sala de aula, e que existe uma preocupação da equipe em relação ao atendimento à sua comunidade escolar, evidenciando a necessidade do acolhimento dos sujeitos e as iniciativas de percepção da realidade para agir mais pontualmente.

Devido ao período de pandemia, vivenciado por nossas crianças desde 2020 e meados de 2021, recebendo os conteúdos de forma online, nossa escola hoje está diante de uma defasagem na aprendizagem muito grande. A mudança de rotina exige um maior acolhimento e compreensão, os pais serão nossos grandes aliados, os professores também são peças fundamentais por estarem mais próximos fisicamente e emocionalmente das crianças. É importante desenvolver empatia, ser tolerante em relação aos conteúdos e rever expectativas e objetivos para o ano letivo, bem como avaliar os alunos, verificar conteúdos a serem priorizados em cada turma e organizar atividades e estratégias para repor aquilo que ainda não foi alcançado. Sabemos que será um trabalho árduo e demorado por isso, além das adaptações necessárias também estão acontecendo e continuarão ao longo do ano letivo, encontros para estudo com os professores, reuniões com os familiares, construção de materiais pedagógicos, encaminhamentos para acompanhamentos específicos de profissionais como, psicólogo e psicopedagogo, construção de projetos e ações voltadas para literacia e numeracia (E.M.S.S.R., 2023, p.16).

O registro disposto no PPP (E.M.S.S.R., 2023) reflete preocupações de ordem social (acolhimento, emoções, empatia, tolerância, acompanhamento terapêutico, dentre outros) e também cognitivas (defasagem na aprendizagem, conteúdos, expectativas, objetivos,

atividades, estratégias, adaptações, materiais pedagógicos, literacia, numeracia, dentre outros). Em relação à gestão, destaca-se que não há a apresentação de um formato para a garantia, mesmo porque, assim se estivesse disposto, talvez não representasse a construção e constituição do que realmente é. O que chama a atenção, é a intenção da escola, marcada no discurso, em perceber sua “rota de navegação” considerando o seu aluno, sob a perspectiva do SER e APRENDER. Nesta discussão, proposta no PPP, há evidências de um discurso neoliberal e também da percepção do ser humano de forma integral. Considerar os aspectos sociais na transpandemia, sobretudo no retorno das atividades presenciais, indica que a escola avançou, e muito, em relação à sua prática, quando não preocupa-se “apenas” com o cognitivo, muito marcado por concepções e práticas conteudistas.

Ainda acerca desta reflexão proposta no documento, há que ressaltar a citação de engajamento das famílias e formação dos profissionais como ações estruturantes no processo, considerados fundamentais, como nos apontam Brandão e Assumpção (2009) e Paro (2016). Em relação à formação dos profissionais, considera-se pontual o aprofundamento já realizado. Já em relação ao engajamento e participação das famílias, um aspecto torna-se fundamental nos processos de resistência em busca, não da configuração da Educação Popular, mas sim de sua existência. Trata-se da organização interna da própria instituição, como nos aponta Paro (2016).

Tendo em conta que a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico de construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem em mecanismos institucionais que não apenas viabilizem mas também incentiva em práticas participativas dentro da escola pública. Isso parece tanto mais necessário quanto mais considerarmos nossa sociedade, contradição de autoritarismo de poder altamente concentrado e de exclusão da divergência nas discussões e decisões (PARO, 2016, p. 57).

Se por um lado, é necessária a participação, por outro, é mais necessária sua potencialização. É preciso começar, uma vez que culturalmente, a participação concentra-se na realização e não na decisão. E propor uma ação, uma atitude, uma militância com este olhar, indica, não somente a resiliência, mas sobretudo a consciência de um estado inicial (imposto) e de um estado final (construído).

Outro ponto relevante desta abordagem, é que, embora especifique a forma de efetivação da avaliação (também sob o olhar gerencial de matrizes externas), ainda assim, informa que ela é instrumento de observação das reais necessidades dos alunos e das turmas.

É importante salientar outra contradição existente entre avaliação, neste caso a diagnóstica, e a utilização dela para o planejamento: a expressão repor aquilo que não foi

alcançado. A expressão utilizada denota um discurso mais conteudista. É certo que existe um encadeamento de ideias para uma progressiva aprendizagem. Uma criança possivelmente terá dificuldades em entender e resolver, por exemplo, problemas que envolvam fração, sem compreender a fundamentação da divisão. Seria desafiador trabalhar, então, com atividades de fração no 5º ano, sem que se tenha proposto desafios relacionados à divisão.

É compreensível que ocorram retomadas, mas não na forma de reposição, pois assim, observando-se apenas a utilização do termo, as ações poderiam ser julgadas do ponto de vista de transmissão de conhecimentos.

É oportuno destacar que, cabe considerar que na sequência do discurso, há evidências que indicam que o processo não se configura, na prática, como reposição. Observa-se uma intencionalidade pedagógica, voltada para o desenvolvimento dos estudantes, sob o ponto de vista individual e coletivo, tendo um parâmetro curricular.

As adaptações curriculares acontecerão nas reuniões de planejamento com todo o grupo e também em encontros individuais com a coordenadora pedagógica. Já a análise do desenvolvimento escolar, as definições de metas e estratégias para as turmas e para crianças com níveis diferentes de desenvolvimento acontecerão nas reuniões de Conselho de classe com todo o grupo e também em reuniões individuais com a coordenadora pedagógica nos horários das aulas de educação física ou em outros momentos que se fizerem necessários (E.M.S.S.R., 2023, p. 16).

Por fim, em relação ao Marco Operativo, o que se observa em relação às ações da escola na transpandemia, é que há um esboço, em nível de ideias, do que se precisa fazer, e em alguns aspectos, até do como fazer. O documento indica que precisa acolher os sujeitos, envolver comunidade e profissionais, rever expectativas e objetivos de aprendizagem, organizar estratégias de reposição e avaliar os alunos. O documento também indica um pouco do como fazer: realizar adaptações curriculares, realizar reuniões com familiares e encontros para estudos com os professores, construir materiais pedagógicos, encaminhar sujeitos para acompanhamento terapêutico, construir projetos e realizar reuniões pedagógicas específicas.

Cabe enfatizar a observância também neste trecho, que é necessário a compreensão da escola, da constituição de sua identidade, como uma possibilidade de transformação, e que o termo adaptação, precisa ser repensado, no sentido de que em relação às pessoas, não se repõem processos, como se repõem produtos de um estoque. É preciso pensar que o contexto transpandêmico, é único e precisa ser compreendido em todas as suas dimensões, para que a transformação ocorra em prol de todos os alunos presentes na instituição.

E uma última análise sobre esta configuração apresentada no PPP, é em relação à educação emocional. Embora não utilize esta terminologia, o documento apresenta informações

elementares sobre a percepção deste aspecto como influenciador na articulação dos elementos estruturadores da gestão da sala de aula, indicando a necessidade de olhar os sujeitos com mais empatia, e inclusive direcionando situações para acompanhamento, se for o caso. Entendendo que a escola já visualize a necessidade desta abordagem, espera-se que a pesquisa de campo forneça elementos para perceber a materialização desta indicação.

Além dos registros no decorrer do texto, ainda estão presentes as orientações da SME quanto ao trabalho com o Regime Especial de Atividades Não Presenciais e um Plano de Ação, frente aos pontos de melhoria elencados pela comunidade na abordagem das temáticas indicadas nas próprias diretrizes de formulação do PPP.

Inicialmente é apresentada a fundamentação legal para o enfrentamento da transpandemia, com indicações de legislações federais, estaduais e municipais.

Tendo em vista o artigo 24 da Lei nº 9394/1996 LDB, que determina a obrigatoriedade de cumprimento de carga horária mínima para o Ensino Fundamental – 800h anuais; a Medida Provisória 934/2020 que permite, em caráter excepcional, em razão da crise relacionada à “pandemia do Covid - 19”, a suspensão da obrigatoriedade de escolas e universidades cumprirem a quantidade mínima de dias letivos neste ano; o parecer nº 05/2020 do CNE (Conselho Nacional de Educação), que vê como “uma das possibilidades de cumprimento da carga horária mínima estabelecida pela LDB a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação) enquanto persistirem restrições sanitárias para presença de estudantes nos ambientes escolares, garantindo ainda os demais dias letivos mínimos anuais/semestrais previstos no decurso”; em atenção à Instrução Normativa nº 01/2020 do CEE-MG (Conselho Estadual de Educação), “[...] Todas as alterações ou adequações no Regimento Escolar, na Proposta Pedagógica da escola ou no Calendário Escolar devem ser registradas, [...]”, (o Conselho (colegiado/comunidade) Escolar) aprovou e a escola, seguindo as orientações recebidas da Secretaria Municipal de Educação, desenvolveu as atividades da forma abaixo expressa: A Secretaria de Municipal de Educação de Caratinga (SME/CTGA) elaborou o Regime de Estudo Não Presencial para alunos da Rede Municipal de Ensino (E.M.S.S.R., 2023, p. 75).

O documento orienta o funcionamento da escola no período pandêmico, inclusive descreve o Regime de Atividades Não Presenciais, enfatizando a necessidade de estabelecimento de vínculos entre alunos e escola, com o objetivo de garantir aprendizagens durante a suspensão das atividades escolares presenciais.

Instituído pela Resolução/CME nº02/2020, de 18 de maio de 2020, o Regime Especial de Atividades Não Presenciais, constitui-se de procedimentos específicos, meios e formas de organização das atividades escolares destinadas a manter o vínculo com os alunos, à garantia das aprendizagens e ao cumprimento das Propostas Pedagógicas durante o

período de suspensão das atividades escolares presenciais. Para o desenvolvimento das atividades não presenciais, foi ofertado aos alunos um Plano de Estudos Tutorado (PET), organizado de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais e com a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Caratinga. O Plano de Estudos Tutorado (PET) consiste em um instrumento de aprendizagem que visa permitir ao aluno, mesmo fora da escola, desenvolver atividades escolares programadas, de forma autoinstrucional, e com o apoio da família e também dos professores por meio do teletrabalho, de forma tutorada e, possibilitar ainda, o registro e o cômputo da carga horária semanal de atividade escolar vivida pelo aluno (E.M.S.S.R., 2023, p. 75-76).

Desta maneira, a instituição organizou-se para o atendimento às orientações da rede de ensino, da forma como apresentada no Quadro 4:

Quadro 4 - Organização e estratégias da escola para oferta do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (continua)

Atividade (Qual estratégia utilizada?)	Objetivo(s) (Com que propósito ela foi criada?)	Acompanhamento (Como assegurar que o objetivo será cumprido?)	Início (Quando a ação se iniciou?)
Divulgação da Plataforma Digital da Secretaria Municipal de Educação de Caratinga: educ.caratinga.mg.gov.br	*Disponibilizar para as famílias o primeiro PET, que foi organizado pela equipe pedagógica da SME. *Disponibilizar vídeos de histórias, teatro, músicas e outras atividades complementares para o período de aulas não presenciais.	Verificar o acesso das famílias e funcionários à Plataforma.	18/05/2020
Reunião <i>online</i> com os funcionários da escola	*Orientar a respeito do início do Regime de Teletrabalho e Aulas Não Presenciais e quanto ao preenchimento do Termo de Compromisso do Teletrabalho de cada servidor. *Orientar quanto à realização do Plano de Trabalho Individual do Servidor.	Verificar se os funcionários estão atendendo às funções descritas na Resolução da SME, que regulamenta o Regime de Teletrabalho.	19/05/2020

Quadro 4 - Organização e estratégias da escola para oferta do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (continuação)

Atividade (Qual estratégia utilizada?)	Objetivo(s) (Com que propósito ela foi criada?)	Acompanhamento (Como assegurar que o objetivo será cumprido?)	Início (Quando a ação se iniciou?)
Criação de grupos na rede social WhatsApp para cada turma	Estabelecer comunicação com os alunos e famílias para manter o vínculo, resolução de dúvidas referentes às atividades e repasse de informações relevantes.	Verificar se todos os destinatários receberam a informação.	21/05/2020
Reunião <i>online</i> com os professores da escola	Orientar o planejamento das atividades não presenciais: Plano de Estudos Tutorado- PET.	Por meio das tecnologias da informação, acompanhar e verificar o planejamento das atividades.	20/05/2020
Envio do Plano de Estudos Tutorado- PET para os alunos/ famílias	Possibilitar a todos os alunos o acesso às atividades analisando a melhor forma possível para cada realidade escolar, evitando aglomeração de pessoas e seguindo as normas de segurança à saúde.	Realizar controle de entrega e devolutiva dos PETs.	18/05/2020
Divulgação aos servidores, dos Cursos online, disponíveis na Plataforma SME/Caratinga, sites da SEE/MG e MEC	Ampliar o acesso dos servidores à formação continuada aproveitando o momento de Teletrabalho.	Verificar se todos receberam as informações e realizar levantamento do quantitativo de funcionários que estão realizando os cursos.	28/05/2020
Registro das atividades do Plano de Estudos Tutorado e cumprimento da carga horária do aluno	Garantir o cumprimento da carga horária do aluno.	Acompanhar os anexos de registro com controle da carga horária por turma e aluno.	18/05/2020
Realização de encaminhamentos ao Conselho Tutelar ou Ministério Público dos casos de famílias omissas quanto ao cumprimento da carga horária não presencial	Zelar pelos direitos da criança em caso de não cumprimento do Regime Especial de Atividades Não Presenciais para os alunos.	Acompanhar resposta dos órgãos competentes e das famílias quanto à garantia dos direitos da criança.	01/06/2020

Fonte: Projeto Político Pedagógico da E.M. Sebastião dos Santos Rosa (2023, p.76-78).

Acerca do plano de ação, tão relevante na construção do PPP, uma vez que é a prática, o exercício e a identidade sendo construídos e constituídos, observa-se que na escola foram direcionadas proposições para reflexões, sendo que estas indicaram, automaticamente, as percepções de fragilidades e potencialidades, como apontadas no Quadro 4.

Tais Fragilidades geraram a organização de quadros com registros de pontos de melhoria (Quadro 5). Estes quadros geraram os Planos de Ação.

As diretrizes relacionaram-se com temáticas voltadas para a compreensão dos sujeitos de aprendizagem, contexto socioeconômico/territórios escolares, das relações

interinstitucionais (família, comunidade e sociedade), rede local de grupos e instituições sociais, da análise de desempenho e rendimento dos estudantes, da diversidade e inclusão na aprendizagem, do ambiente participativo, e participação e formação de professores.

Quadro 5 - Fragilidades apontadas durante a construção do PPP, considerando as temáticas propostas no próprio documento.

PONTOS DE MELHORIA: SUJEITOS DE APRENDIZAGEM, CONTEXTO SOCIOECONÔMICO E TERRITÓRIOS ESCOLARES	
1	O compartilhamento do prédio;
2	A não existência de uma biblioteca com livros e jogos;
3	O não funcionamento do laboratório de informática;
4	A falta de oportunidade de emprego para os pais.
PONTOS DE MELHORIA: RELAÇÕES INTERINSTITUCIONAIS: FAMÍLIA, COMUNIDADE E SOCIEDADE	
1	A falta de conscientização de algumas poucas famílias sobre a importância da educação e o respeito aos profissionais;
2	A dificuldade em receber efetivamente o acompanhamento social necessário;
3	Oportunidades desiguais.
PONTOS DE MELHORIA: ANÁLISE DE DESEMPENHO E RENDIMENTO DOS ESTUDANTES	
1	Conscientização de alguns pais para enviar os filhos para escola, ajudar com as atividades e levar para os tratamentos conseguidos pela escola;
2	Garantir que todos os conteúdos da matriz curricular das avaliações externas sejam efetivamente trabalhadas;
3	Trabalhar com os alunos que se encontram no nível recomendado para que alcance o nível avançado.
PONTOS DE MELHORIA DIVERSIDADE E INCLUSÃO NA APRENDIZAGEM	
1	Inclusão no espaço escolar: capacitação dos professores e assistente educacional, adequação de atividades, materiais e espaço físico;
2	Trabalho com a diversidade no espaço escolar.
PONTOS DE MELHORIA: AMBIENTE PARTICIPATIVO	
1	Dificuldade dos pais em compreender avisos e comunicados;
2	Conscientização efetiva dos pais sobre a importância de participar do colegiado escolar.
PONTOS DE MELHORIA PARTICIPAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
1	Aplicação dos cursos de capacitação realizados pelos professores;
2	Utilização das mídias digitais.

Fonte: Projeto Político Pedagógico da E.M. Sebastião dos Santos Rosa (2023, p.19-74).

Avaliar o percurso, é um ponto de partida para a construção da identidade, mas também para a percepção da qualidade educacional. Esta envolve sobretudo o processo de formação dos profissionais. Existem diferentes sujeitos envolvidos e é fundamental o desenvolvimento de ações que propiciem a formação constante dos profissionais, para as diversas experiências possíveis dentro da escola e na sociedade. Trata-se da busca da formação integral.

A docência requer formação contínua, devido à complexidade do papel do educador, que exige além de responsabilidade, o desenvolvimento de conexões entre a ação educacional e as diretrizes pedagógicas. Portanto, a presença do professor na sala de aula é fundamental, na medida em que o contato entre o professor e aluno, além de promover o processo de ensino-

aprendizagem, induz o aluno à expressão e ao diálogo E.M.S.S.R., 2023, p. 73).

A finalização das análises aponta para a incansável busca pela coragem de educar. Educar com o sentimento de pertencimento a si e ao outro, em uma entrega em que, fundamentalmente sente-se a necessidade da presença da professora na vida dos alunos, como também da vida deles na existência da professora, marcando o verdadeiro encontro que a Educação Popular acredita e defende. A formação é fundamental para esta tarefa e só se dispõe a ela, quem entende, deseja e se coloca na “travessia”.

6 – NAVEGAR, NAVEGANDO; ESTAR, ESTANDO E SER, SENDO: AS EXPERIÊNCIAS DA NAVEGAÇÃO

“Quem elegeu a busca, não pode recusar a travessia!”
Alfredo Bosi (2003, p. 45).

Antes de embarcar no adensamento proposto no título, há que se realçar a epígrafe. A travessia, analisada por Bosi (2003) no romance Grande Sertão Veredas, de Guimarães Rosa, proposta e vivenciada em um cenário de terra seca, ao passo que estamos em navegação por águas calmas ou turbulentas, remete à necessidade de refletir sobre o que é uma travessia e como nos comportamos diante dela.

De certo, algumas pessoas participam de travessias, sem direito à escolhas. E isto é muito evidente no território educacional, tanto para a tripulação, quanto para passageiros. Mas a atenção aqui, concentra-se na eleição, consciente pela travessia. O personagem principal de Grande Sertão Veredas dentre outras ações, enfrenta desafios, com seus pares, para atingir a um objetivo que ele elegeu. E neste momento, esta pesquisadora, que também elegeu sua busca em uma navegação incerta, a procura de respostas, não recusa a travessia.

A travessia, já com toda a segurança de seu aporte inicial, mostra-se marcada por roteiros pré-estabelecidos, mapas organizados, instrumentos de navegação atualizados, tripulantes a bordo, incertezas, dúvidas, mas sobretudo, coragem em não recusá-la e ainda assim, romper com parte de sua bagagem, que contraditoriamente está na embarcação, mas pouco contribui para a navegação segura.

Desta maneira, ao elegeu esta busca, a pesquisadora não nega sua travessia e se dispõe, sobretudo, nesta etapa da navegação, a abandonar tudo o que julga ser um empecilho para a viagem segura e o desembarque carregado, principalmente pela felicidade advinda das experiências vivenciadas. E tudo isto se configura no navegar, navegando; estar, estando; e ser, sendo.

A analogia do título com Freire (2022d) remonta toda a necessidade em perceber que a educação existe com as pessoas, no processo do agora, para a libertação da opressão, que, secularmente, assola a sociedade, no caso, a brasileira.

Trata-se de uma navegação, tendo a escola como embarcação, na busca esperançosa de práticas e vivências da e para a humanização. Seria pois, apropriar-se de Freire (2022d, p.81)

quando ele discorre que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquietada, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”.

A linguagem aqui proposta, cheia de analogias, reflete também, e que bom que a fenomenologia assim permite, o lugar da pesquisadora, que carrega em si, um pouco de uma linguagem mais poética. E isto por si só, não configura a “inapropriação” em relação ao que de fato é, ou de fato se apresenta.

Com este rigor, ainda que com a linguagem poética, apresenta-se a configuração desta seção. A intenção em estabelecer a triangulação dos dados presentes na análise documental, roda de conversa e questionários, apresentou-se desafiadora na medida em que, por mais que toda a tripulação tenha participado da roda de conversa, alguns participantes dialogaram mais que outros, não sendo possível categorizar em um quadro, as semelhanças e diferenças para todos os temas mais evidentes.

Desta maneira, as considerações da tripulação, manifestas na roda de conversa, são apropriadas, e chamadas aos diálogos indicados nas categorias aqui estabelecidas. E ainda sobre isto, far-se-á o destaque devido em relação à escolha e prática em si, da roda de conversa, como uma experiência ímpar nesta pesquisa. Destaca-se ainda, a íntima relação estabelecida entre os elementos estruturadores da gestão da sala de aula, sob o prisma da organização do trabalho pedagógico, envolvidos no discurso e nas práticas, considerando as retomadas dos documentos orientadores PPR e PPP, e os relatos advindos da pesquisa de campo (roda de conversa e questionários aplicados).

6.1 A tripulação

A pesquisa sobre os profissionais que embarcam em uma navegação, possibilitou a identificação de diferentes nomenclaturas, indicando diferentes atribuições. A constatação de que uma navegação depende de diferentes sujeitos, é muito evidente. A analogia em relação à navegação e educação, mais especificamente, à uma instituição de ensino, permite afirmar, que é recíproca a realidade. Quando não se pode contar com determinado profissional, certamente o sucesso da travessia fica comprometido.

Para fins de ater-se ao objetivo inicial desta pesquisa, delinea-se o olhar mais especificamente sobre os gestores e professores regentes, a quem atribui-se por correspondência profissional da pesquisadora, à análise e identificação de funções de navegação, pela Wikipédia, da seguinte maneira:

- Capitã – Coordenadora Escolar;
- Piloto – Coordenadora Pedagógica;
- Marinheiras – Professores Regentes.

A constituição da equipe participante da pesquisa (tripulação), com as analogias a ela inerentes assim se constitui:

Capitã: A capitã é uma mulher, que está na faixa etária compreendida entre 41 e 50 anos. Ela possui especialização e está na educação entre 10 e 20 anos. Também possui esta cronologia de regência escolar e nesta instituição. Suas atribuições compreendem o olhar com todas as turmas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Durante o ensino remoto, em função da pandemia utilizou a plataforma digital, Educa Caratinga. Mostrou-se muito participativa na roda de conversa, recuperando memórias e experiências, e chamando a tripulação a participar também.

Piloto: A piloto é uma mulher que está na faixa etária compreendida entre 41 e 50 anos. Ela possui especialização e está na educação a mais de 20 anos. Seu tempo na regência escolar está compreendido entre 10 e 20 anos e em igual equivalência, suas contribuições nesta instituição. Suas atribuições compreendem o olhar com todas as turmas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Durante o ensino remoto, em função da pandemia utilizou, com ênfase o Google Meet. Mostrou-se muito participativa na roda de conversa, recuperando memórias e situações práticas propostas pela instituição.

Marinheiro 1: O marinheiro 1 é um homem, professor da disciplina Educação Física. Ele está na faixa etária compreendida entre 31 e 40 anos. Ele possui graduação e está na educação entre 5 e 10 anos. Também possui esta cronologia de regência e está na escola a menos de 5 anos. O marinheiro 1 é professor de todas as turmas de educação infantil e ensino fundamental. Durante o ensino remoto, em função da pandemia utilizou o WhatsApp e aplicativos de telefone. Mostrou-se participativo na roda de conversa, recuperando memórias e experiências, principalmente relacionadas ao desafio do uso das tecnologias.

Marinheira 2: A marinheira 2 é uma mulher, com faixa etária compreendida entre 41 e 50 anos. Ela possui especialização e está na educação entre 10 e 20 anos, período equivalente também de regência. A marinheira é professora regente da turma do 3º ano e está nesta escola entre 10 e 20 anos. Durante o ensino remoto, em função da pandemia utilizou o Google Meet. Mostrou-se muito participativa na roda de conversa, recuperando memórias e experiências, principalmente relacionadas ao seu desafio com o uso das tecnologias e o cuidado com as emoções.

Marinheira 3: A marinheira 3 é uma mulher, com faixa etária compreendida com mais de 51 anos. Ela possui graduação e está na educação entre 10 e 20 anos, período equivalente também de regência. A marinheira 3 é professora regente da turma do 1º ano e está nesta escola a menos de 5 anos. Durante o ensino remoto, em função da pandemia utilizou o Google Meet e WhatsApp. Mostrou-se participativa na roda de conversa, recuperando memórias e experiências, principalmente relacionadas ao seu desafio com o uso das tecnologias.

Marinheira 4: A marinheira 4 é uma mulher, com faixa etária compreendida entre 31 e 40 anos. Ela possui especialização e está na educação entre 5 e 10 anos, período equivalente também de regência. A marinheira 4 é professora regente da turma do 3º ano e está nesta escola a menos de 5 anos. Durante o ensino remoto, em função da pandemia utilizou o Google Meet. Mostrou-se participativa na roda de conversa, recuperando memórias e experiências, principalmente relacionadas ao apoio das famílias.

Marinheira 5: A marinheira 5 é uma mulher, que está na faixa etária compreendida acima de 51 anos. Ela possui especialização e está na educação entre 10 e 20 anos. Também possui esta cronologia de regência escolar. A marinheira 5 é professora regente da turma do 4º ano e está nesta escola entre 5 e 10 anos. Durante o ensino remoto, em função da pandemia utilizou o Google Meet. Mostrou-se muito participativa na roda de conversa, recuperando memórias e experiências, principalmente em relação às fragilidades com o uso das tecnologias e suas iniciativas para transformar sua casa em possibilidades de sala de aula.

Marinheira 6: A marinheira 6 é uma mulher, que está na faixa etária compreendida acima de 51 anos. Ela possui especialização e está na educação a mais de 20 anos. Sua cronologia de regência escolar está situada entre 10 e 20 anos. A marinheira 6 é professora regente da turma do 5º ano e está nesta escola a menos de 5 anos. Durante o ensino remoto, em função da pandemia utilizou o Google Meet. Mostrou-se participativa na roda de conversa, recuperando memórias, retratando inclusive suas experiências envolvidas ao pertencimento de outra rede de ensino.

Marinheira 7: A marinheira 7 é uma mulher, que está na faixa etária compreendida entre 41 e 50 anos. Ela possui especialização e está na educação por um período compreendido entre 5 e 10 anos. Sua cronologia de regência escolar está situada em menos de 5 anos. A marinheira 7 é professora regente da turma do 2º ano e está nesta escola a menos de 5 anos. Durante o ensino remoto, em função da pandemia utilizou o Google Meet. Mostrou-se participativa na roda de conversa, recuperando memórias e experiências, complementando as proposições e reflexões da tripulação.

Marinheira 8: A marinheira 8 é uma mulher, que está na faixa etária compreendida com mais de 51 anos. Ela possui especialização e está na educação há mais de 20 anos. Sua cronologia de regência escolar está situada de 10 e 20 anos. A marinheira 8 é professora eventual, atuando com regularidade nas turmas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, e está nesta escola a menos de 5 anos. Durante o ensino remoto, em função da pandemia utilizou WhatsApp, YouTube e Google Meet. Mostrou-se participativa na roda de conversa, recuperando memórias e experiências, principalmente relacionadas à dificuldade com o processo de alfabetização.

Destaca-se que a Capitã, a Piloto e as Marinheiras (enumeradas considerando o critério da ordem alfabética) mostraram-se muito receptivas para a roda de conversa, que ocorreu de maneira muito tranquila. Destaca-se ainda que embora as informações acima apresentadas, colhidas por um formulário do Google Forms, se apresentem neste, de forma categorizada, o olhar da pesquisadora durante a roda de conversa, sentiu a necessidade de não se tabular tais informações, e sim situar, de maneira descritiva, quem são os tripulantes desta “navegação”, trazendo consigo, a identificação para além do que foi registrado de maneira escrita.

A roda de conversa, configurou-se em um excelente instrumento de uma pesquisa que se constitui na fenomenologia.

A interação, a participação, a alegria e até a tristeza, compartilhadas com cumplicidade, pelo resgate da memória, forneceram informações muito relevantes para entender, além do que é visto. Por vezes, em momentos da voz de alguém, este recuperava outro alguém que compartilhou a experiência, indicando que a “navegação” durante a transpandemia, por mais que estivesse caracterizada pelo isolamento social, não estava solitária, como mostra o fragmento do relato da capitã.

Mas a gente fez uns livrinhos, fez uns bloquinhos de atividades. E na época a Marinheira 2 estava aqui conosco. Quem mais estava? A marinheira 5...¹⁹ Aí a Piloto falou: Ô Capitã, a gente não vai perder 30 dias. Aí eles levam para casa e quando a gente retornar a... Juntou uns livrinhos, links de internet. Cada professor organizou atividades e fizemos uma apostila, e mandamos. Mas assim como é engraçado... Nunca imaginei que depois do dia 18 de abril nós íamos ficar um ano e 8 meses trabalhando desta forma. Então eu falei assim: Piloto, quando veio o trabalho online, nós já estávamos fazendo o trabalho online, porque os grupos da escola funcionavam. Então as tias tiravam... Elas... Você lembra marinheira 2? Colocava uma musiquinha. Mas é quando, quando veio o online mesmo, a

¹⁹ As reticências registradas nas transcrições da roda de conversa, indicam uma fala interrompida no discurso, ou ainda a recuperação de elementos, pelo próprio discurso para finalizar sua fala. Destaca-se ainda o cuidado ético e respeito com os participantes, ao registrar as pontuações e correções gramaticais, oriundas dos momentos das falas, sem no entanto, descaracterizar o conteúdo discorrido.

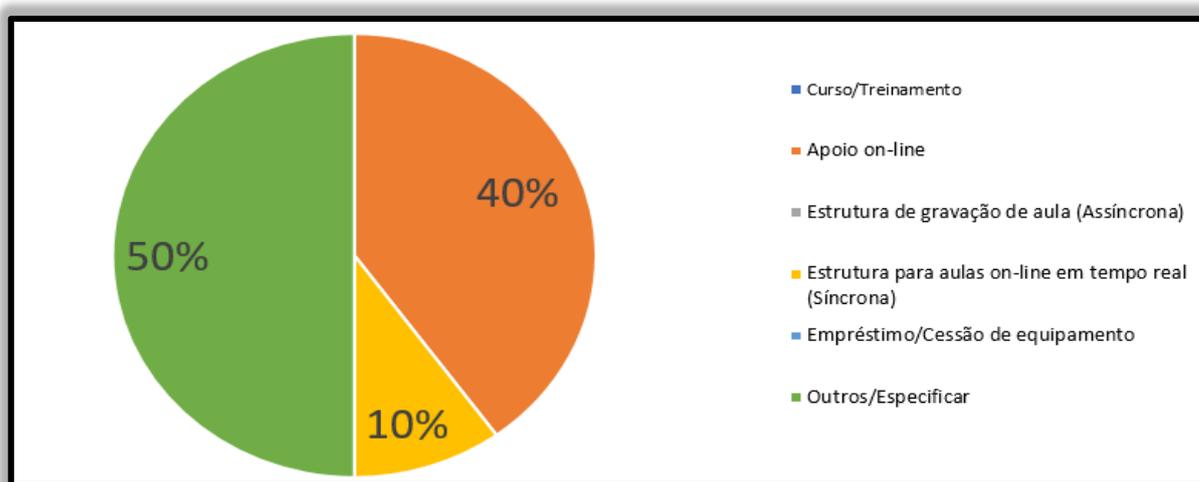
gente assustou. Mas a gente já fazia aquilo, perguntava... Bom dia gente! Como vocês estão em casa? (Capitã, 2024).

Este aspecto identificado, está presente em toda a realização da roda de conversa, o que tornou esta vivência, um momento carregado de sentidos e significados para toda a tripulação. Esta vivência também é retratada no item 9 do questionário que indaga sobre o apoio/suporte para o trabalho com plataformas digitais, com representatividade de 100% das afirmativas positivas, indicando o apoio dos próprios colegas de trabalho na implementação das propostas.

E antes de adentrar na categorização das reflexões propostas no questionário, sobre as experiências, cabe destacar os resultados de duas proposições mais direcionadas. Trata-se do item 10 e 11 que enfatizam o tipo de apoio/suporte ofertado durante o ensino remoto, e as estratégias utilizadas para a comunicação e o atendimento aos estudantes durante o ensino remoto, respectivamente.

A Figura 6 apresenta um gráfico que indica o resultado para a proposição sobre o tipo de apoio/suporte ofertado, tem uma expressiva representatividade com a informação outros, sem no entanto, mesmo sendo oferecido o espaço para a definição deste outros, sua identificação.

Figura 6 – Tipos de apoio/suporte ofertados durante a fase do ensino remoto no período pandêmico



Fonte: Elaborado pela autora, 2024, baseado no questionário aplicado aos participantes

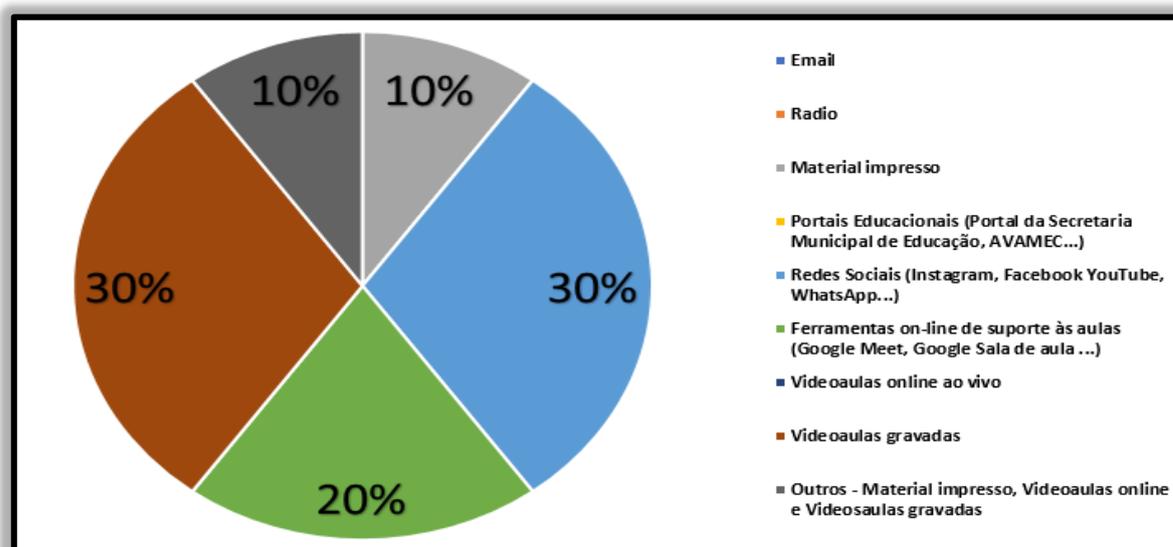
Desta maneira, sem a identificação pela tripulação no questionário, não se pode detalhar os tipos de apoio/suporte ofertados, nesta instituição. O mesmo não ocorre com os apoios/suportes não ofertados. Para as alternativas curso/treinamento, estrutura de gravação de aula (assíncrona) e empréstimo/cessão de equipamentos, não houve menção por parte dos profissionais.

Esta realidade indica a necessidade de superação de fragilidades em relação à formação, apoiada na proposição de cursos/treinamentos, remetendo à ação solitária e curiosa para aprender na urgência e agir na emergência. Este que deveria ser um apoio/suporte fundamental, não foi sequer relatado.

A inobservância da estrutura de gravação de aula (assíncrona) também se mostra contraditória em relação às experiências relatadas na roda de conversa e ainda nos registros de outras proposições do questionário, implicando que os desafios propostos quanto ao uso das tecnologias, precisaram ser rompidos pela própria tripulação. Já a proposição acerca do empréstimo/cessão de equipamento, como apoio/suporte ofertado; ao não ser indicada como resposta, denota a ação solitária da tripulação, em promover as aulas *on-line*.

Considerando que as fragilidades sociais da educação não estão agrupadas no setor das alunas e alunos, abarcando inclusive o setor das/dos profissionais, é relevante enfatizar que o acesso à educação, ficou comprometido já nesta proposição, demandando exatamente das condições sociais de cada tripulante, a implementação das propostas. E isto por si só, já não permitiu acesso, às plataformas digitais, de forma igualitária a todas e todos os alunos da instituição. Em relação às estratégias utilizadas para a comunicação e o atendimento aos estudantes durante o ensino remoto, indicados na Figura 7, destacam-se: videoaulas gravadas, redes sociais, ferramentas *on-line* de suporte às aulas e material impresso.

Figura 7 - Estratégias utilizadas para a comunicação e o atendimento aos estudantes durante o ensino remoto



Fonte: Elaborado pela autora, 2024, baseado no questionário aplicado aos participantes.

A questão da comunicação, como defende Freire (2022b, p. 115) é essencial nas relações. É preciso entender o silêncio, bem como as vozes nas interlocuções. Porém a

transpandemia silenciou muitos alunos e alunos, e além de silenciar, direcionou algumas comunicações, sem o espaço tempo do “falar escutando”, sendo cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado fala.

E as dificuldades da comunicação significaram muito para a escola, sendo inclusive recuperada pela Marinheira 3, na roda de conversa, quando esta confirma as fragilidades sociais, acirradas na transpandemia, fragilizando ainda mais o contexto educacional.

Porque nem todas as famílias, naquela época, tinham uma rede social. Não eram todos que tinham o mesmo acesso. Esta comunicação ficou muito difícil por isso. Porque às vezes o pai tinha um celular, mas saía para trabalhar. E aí a dificuldade começava, porque você não tinha como ir à casa do aluno, e ele não tinha como vir até você. Então não tinha comunicação, ainda mais no início. Eu acho assim que para quem tinha acesso ao computador, rede social foi mais fácil. Agora para quem não tinha foi realmente muito mais difícil (Marinheira 3, 2024).

Embora a questão da utilização de recursos seja ainda mais um ponto de análise, que será evidenciado na relação com a Proposta Pedagógica, cabe destacar neste contexto, a real inapropriação cultural pela população a todos os bens e produtos que potencializam as situações de aprendizagem.

Possuir recursos tecnológicos não pode ser a realidade de apenas alguns grupos, e se, a comunidade apropria-se de maneira mais igualitária dos bens, recursos e serviços, talvez a escola tivesse maiores possibilidades de alcance e acesso aos seus alunos, com destaque, aos que mais precisaram dela.

A análise da Figura 7 permite o entendimento de que, dentre as proposições oferecidas para o questionamento, há uma aproximação das respostas, indicando a utilização de material impresso, aulas online, redes sociais, ferramentas online de suporte às aulas e videoaulas gravadas. Tais ferramentas indicam um nível mais simples de utilização, em relação à videoaula online ao vivo, que certamente favoreceria as proposições da tripulação na produção de conhecimento e não na reprodução de informações.

Cabe destacar que outras ferramentas como e-mail, rádio e portais educacionais também não foram citadas pela tripulação, como um indicativo de oferecimento à comunidade escolar. Não se pode determinar como tais ferramentas poderiam potencializar a comunicação, uma vez o aplicativo de WhatsApp esteja mais ao alcance da população, dada às possibilidades de interação que podem ser obtidas por ele, e não tão evidenciadas pelos demais. Pelo rádio, por exemplo, que é uma tecnologia, só se recebe a informação.

Assim, enfatiza-se que a escola buscou alternativas para superar o desafio da comunicação, primeiro ponto de acesso à educação, para além da matrícula, alcançando de maneira diversificada, tanto seus profissionais, quanto a comunidade.

6.2 As experiências da navegação pelas práticas pedagógicas: um encontro de coletivos transpandêmicos

A aplicação do questionário (Google Forms) buscou evidências sobre a identificação de cada tripulante, o ensino remoto, domínio de tecnologias, estratégias de comunicação, mas sobretudo, da incidência da PPR e PPP na organização dos elementos estruturadores das práticas pedagógicas durante a transpandemia e a gestão da sala de aula em dias atuais.

O adensamento das análises precisa considerar que, embora se investigue um contexto, nem toda a tripulação pertencia a este contexto no período transpandêmico. Desta maneira, a recuperação da memória, ganha evidências também de outros territórios e outros sujeitos.

Os questionários também evidenciam que os integrantes da tripulação que mais interagiram na roda de conversa, também são os que mais detalharam suas experiências e considerações, no questionário. E ainda, também são os que estão a mais tempo na escola, indicando o fortalecimento das possibilidades de pertencimento e apropriação do espaço educacional.

É possível observar que uma considerável parte dos integrantes da tripulação, que estão a menos de 5 anos na escola, ou que não trabalharam nela, no período transpandêmico, demonstraram pouca autonomia no registro das respostas, apresentando respostas com termos muito semelhantes, mas sem indicação de aprofundamentos. Isto também será recuperado no desenvolver das categorias.

Desta maneira, as informações coletadas junto aos participantes permitiu a constituição do Quadro 6, que traduz o tema das experiências individuais e coletivas, que nortearão a busca de respostas pleiteadas na pesquisa.

Considerando a interrelação entre os temas, o quadro está dividido em três etapas, indicando a historicidade cronológica da transpandemia.

Assim, a identificação das temáticas indicadas nas questões sobre a gestão da sala de aula, foram agrupadas para a percepção do ensino remoto, do retorno das atividades presenciais, e da atualidade.

Quadro 6 - Temas-chave dos questionários – Gestão da sala de aula na transpandemia (continua)

Questionamentos	Temáticas recorrentes	Capitã	Piloto	Marinheira 1	Marinheira 2	Marinheira 3	Marinheira 4	Marinheira 5	Marinheira 6	Marinheira 7	Marinheira 8	
Questão 12 Ensino Remoto: Prioridades do PPP (desenvolvimento e resultados)	Material impresso	X	X			X		X			X	
	Currículo	X	X					X			X	
	Conteúdos		X		X			X			X	
	Mapa de foco ²⁰		X		X			X			X	
	Avaliação	X	X					X			X	
	Aplicativo de mensagem	X	X					X			X	
	Aulas ao vivo		X					X			X	
	Chamada de vídeo		X					X			X	
	CRMG		X					X			X	
	PPR	X			X	X						
	BNCC				X	X						
	Vídeos gravados	X									X	
	Necessidades da turma				X							
	Sistema de aula				X							
	Interesse dos alunos				X							
	Realidade da comunidade											X
	Família											X
	Planejamento							X				

²⁰ Mapa de foco é um instrumento com diretrizes curriculares, contendo a seleção de habilidades focais, para cada ano do ensino fundamental, tendo como aporte, a BNCC.

Quadro 6 - Temas-chave dos questionários – Gestão da sala de aula na transpandemia (continuação)

Questionamentos	Temáticas recorrentes	Capitã	Piloto	Marinheira 1	Marinheira 2	Marinheira 3	Marinheira 4	Marinheira 5	Marinheira 6	Marinheira 7	Marinheira 8
	Dificuldades dos alunos						X				
	Ambiente escolar						X				
	Acesso					X					
Questões 13 e 14 Retorno das atividades: Prioridades do PPP (desenvolvimento e resultados/ potencialidades e fragilidades)	Alunos com dificuldades na aprendizagem	X	X	X	X	X	X	X			X
	Planejamento	X		X			X	X	X		X
	Diagnóstico	X	X		X		X	X			X
	Conteúdos		X		X		X	X			X
	Plano de metas	X	X				X	X			X
	PPP	X	X					X			X
	Atendimento individualizado	X					X	X			X
	Dificuldades da turma	X	X					X			
	Intervenções	X		X					X		
	Mapa de foco						X	X			X
	Família	X				X	X				
	Currículo						X		X		
	Distanciamento			X							
	Insegurança			X							

Quadro 6 - Temas-chave dos questionários – Gestão da sala de aula na transpandemia (continuação)

Questionamentos	Temáticas recorrentes	Capitã	Piloto	Marinheira 1	Marinheira 2	Marinheira 3	Marinheira 4	Marinheira 5	Marinheira 6	Marinheira 7	Marinheira 8
	Acesso					X					
	Avaliação		X								
	Meio escolar			X							
Questões 15, 16, 17, 18 e 19 Na atualidade: organização do currículo, planejamento, metodologia, e avaliação	Conteúdo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Avaliação	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	SME	X	X	X	X	X		X	X	X	X
	Currículo	X	X	X	X		X	X	X	X	X
	Planejamento	X	X	X	X	X	X			X	X
	Diagnóstico	X	X	X	X		X	X		X	X
	Atendimento individual	X	X	X	X		X	X		X	X
	Simulados	X	X				X	X	X		X
	CRMG	X	X				X	X	X	X	
	Família		X		X		X	X		X	X
	Atividades diferenciadas		X	X			X	X		X	X
	Plano de metas	X	X				X	X			X
	Mapa de foco		X	X				X			X
	Habilidades						X				X

Quadro 6 - Temas-chave dos questionários – Gestão da sala de aula na transpandemia (continuação)

Questionamentos	Temáticas recorrentes	Capitã	Piloto	Marinheira 1	Marinheira 2	Marinheira 3	Marinheira 4	Marinheira 5	Marinheira 6	Marinheira 7	Marinheira 8
	Dificuldades da turma		X		X		X				
	BNCC			X							X
	Gestão escolar				X					X	
	Interesse dos alunos			X							
	PPP				X						

Fonte: Elaborado pela autora (2024) baseado no questionário aplicado aos participantes.

Para fins de esclarecimento, cabe destacar que, dentro do contexto de algumas respostas, palavras que indicaram sentidos semelhantes foram identificadas com uma ou mais nomenclaturas, porém, registradas no quadro com apenas uma, como é o caso de: dificuldades da turma/realidade da turma, pais/família, alternativas/estratégias/intervenções, atendimento/acompanhamento, atendimento individual/atendimento aos alunos, competências/habilidades, defasagem/dificuldade, plano/planejamento, Plano Anual/Proposta Pedagógica da Rede/SME.

O quadro não foi realizado para o que culturalmente pode confundir, como é o caso de avaliações/simulados/diagnósticos, que foram tratados de maneira individual, por apresentarem seus reais significados nos aprontamentos da tripulação.

Ainda sobre uma especificidade apresentada no Quadro 6, é pertinente apontar a necessidade de explorar as reflexões sobre a metodologia, de maneira mais evidente, uma vez que ela indica a materialidade ou não da contradição apontada na pesquisa documental.

Considerando então, a consolidação das temáticas apontadas no Quadro 6, elaborou-se o Quadro 7, o qual, além de proporcionar a visão mais clara sobre as temáticas relevantes apontadas pela tripulação no questionário, ainda indica a categorização delas.

A composição do Quadro 7 inicialmente foi pensada com o que se evidencia de temas em cada categoria.

No entanto, a observação da transitoriedade dos temas nas abordagens permitiu a elaboração de duas categorias, porém com a utilização das mesmas temáticas. Isto porque,

diante da contradição apresentada na pesquisa documental, faz-se necessária a abordagem das temáticas vinculadas às práticas pedagógicas e a sua desmistificação na análise dos discursos.

Quando, culturalmente, se analisa a relação concepção e prática, busca-se evidenciar primeiro a concepção, para depois enfatizar a prática.

O movimento de turbulência desta pesquisa, mostrou a necessidade de indicar primeiro a prática, para depois abordar a concepção, considerando a resistência propositiva da instituição, apesar da composição da rede que a orienta e acompanha.

Assim, os temas-chave serão aprofundados nas duas categorias, como evidência das discussões propostas na pesquisa documental, proporcionando a triangulação dos dados, no mesmo encadeamento das ideias.

Quadro 7 – Categorização dos temas-chave

Temas-chave	Categorias	Questões do questionário	Objetivos específicos	Objetivo geral
Currículo Conteúdo Proposta pedagógica Planejamento Mapa de foco Avaliação Alunos com dificuldades Plano de metas Atendimento individual	1. Navegar, navegando: uma análise da articulação dos elementos estruturadores da organização das práticas pedagógicas dentro da sala de aula na transpandemia, considerando a PPR e o PPP.	12, 13 e 14	Conhecer a PPR que foi elaborada e executada no período da transpandemia e quais diretrizes dela estão ainda vigentes; Compreender o modo e quais foram os elementos considerados na elaboração da PPR no contexto transpandêmico.	Identificar e analisar a forma como se articularam os elementos estruturadores da proposta pedagógica que incidiram sobre a gestão da sala de aula, na transpandemia.
Família	2. Estar, estando; Ser, sendo: uma análise das práticas no interior das salas de aula	15, 16, 17, 18 19	Identificar os impactos que a pandemia causou no âmbito da proposta pedagógica realizada no contexto de investigação.	Verificar se a PPR e o PPP incidem sobre a gestão da sala de aula, no contexto de investigação;

Fonte: Elaborado pela autora, 2024, baseado no questionário aplicado aos participantes.

É importante destacar, que o objeto desta pesquisa é a gestão da sala de aula na transpandemia, não sendo possível definir, portanto os temas-chave com especificidade para apenas um momento. A relação dos mesmos, apresentadas na 1ª coluna não está situada em apenas uma categoria, dada a interrelação que estabeleceram tanto na transpandemia, quanto nos tempos atuais, uma vez que a escola ainda observa os impactos desta, na organização de suas práticas pedagógicas, como inclusive, é possível observar nos registros da Marinheira 3.

Tivemos que reassumir o nosso papel mesmo sabendo dos impactos devastadores e trágicos que a pandemia causou em nossa vida pessoal e na educação; proporcionando momentos de reencontro, afeto e ressocialização; elaborando meios para retomar e recuperar o tempo perdido; tentando junto com a coordenação uma recomposição de aprendizagem levando em conta as dificuldades e as potencialidades de cada criança, através de uma organização, planejamentos diários e avaliações individualizadas (Marinheira 3, 2024).

No entanto, é possível observar que no Quadro 6 há uma concentração maior de registros semelhantes, tanto no retorno das atividades presenciais, quanto nas atuais. É possível, que dado ao isolamento, e à própria fragilidade na formação e no domínio das tecnologias, tenha se perdido a estruturação pedagógica coletiva, tão marcada quando a tripulação pôde reiniciar sua aproximação de maneira física e nos tempos atuais.

O Quadro 6 mostrou, por exemplo, que embora, os elementos estruturadores estivessem presentes na organização das práticas pedagógicas, não estavam, todos evidentes, em todos os registros da tripulação, alternando o foco dos temas entre os participantes da pesquisa. Um bom exemplo é em relação ao currículo, que não é situado por todos, e quando é refletivo de maneira mais específica, traz registros, fundamentados na PPR, por um grupo, e no CRMG, por outro, como é o caso da indicação de mapa de foco; não demonstrando ainda, a clareza, de que o CRMG incide sobre a PPR. Era de se esperar que não houvesse contradição nesta abordagem.

Outro registro não evidenciado por todos da mesma forma, como era de se esperar, é a forma de estabelecimento da comunicação. O registro sobre o material impresso não foi indicado por todos, como relatado na roda de conversa pela Piloto, embora esteja evidente que além dele, a comunicação se dava pelo aplicativo de mensagem.

Quando veio a notícia, a primeira notícia... Vamos ficar sem aula. E conversando... Eu tinha sensação que seriam uns dias. Por isso esta proposta. Eu falei, ah não vamos perder... Meu pensamento é que seria tipo um recesso de julho. O menino fica em casa, ele fica atrasado. Ô, gente, vamos começar a mandar atividades para esses meninos não perderem o ritmo de escola neste período. Eu não pensei que seria tanto tempo. E quando eu vi que não ia voltar mesmo, eu fiquei meio assustada. E como nós vamos lidar com isto? E pensei que nós não iríamos alcançar todos os

nossos alunos, apesar de ter o grupo do WhatsApp e se comunicava por ele. Mas eu pensei assim: será que para estudar, nós vamos conseguir chegar nos meninos? Eu não acreditava que a gente ia conseguir chegar em todo mundo. Com o passar do tempo, com todos recebendo o PET, a gente viu que graças a comunidade, pouquíssimas crianças da nossa escola ficaram de fora, em função do WhatsApp. As meninas davam aula. Era mãe mandando, perguntando né, a atividade do dia, antes da professora mandar alguma coisa (Piloto, 2024).

Ainda sobre a utilização do aplicativo de mensagem, também não há uma centralidade do formato. Isto representa muito o conhecimento tecnológico que cada tripulante possuiu e implementou, alternando entre aulas ao vivo, chamadas de vídeo e aulas gravadas. Quanto a isto, a Piloto complementa:

As professoras gravavam a aula e disponibilizavam no grupo, mas permaneciam *on-line*. A Marinheira 2, por exemplo apresentava a aula do dia para o aluno. Ela explicava todas as atividades e ia lá na parede, explicava, dava todos os exemplos. Ela gravava um ou até mais vídeos por causa do tamanho. E aí ela ficava à disposição. Estou dando exemplo da Marinheira 2, mas todo mundo fazia isto. Às vezes elas colocavam uma atividade, tiravam foto da primeira atividade e pediam para todo mundo resolver. Explicavam, esperavam todo mundo resolver, e perguntavam: todo mundo já fez. E a aula ia fluindo. Eu lembro que todas entravam no começo da aula, meio-dia e meio, davam um boa tarde, faziam uma chamada. E quem estava online colocava, presente, presente, presente. A aula ia acontecendo, e no final, cada um ia passando no grupo se despedindo. Mas todas colocavam que podiam mandar as dúvidas. Tadinhas! (Piloto, 2024).

A relação entre as considerações da tripulação, tanto na roda de conversa, quanto no questionário, indicam um engajamento com a proposta. A recuperação da memória, pode não alcançar a todas e todos da mesma maneira; e isto não diminuiu a essencialidade das abordagens como pode ser percebida no termo “Tadinhas”, na citação acima, quando a Piloto enfatiza que as educadoras superaram, inclusive a carga horária de trabalho, atendendo para além do horário de aula, considerando a fragilidade social em relação também, aos recursos tecnológicos disponíveis nas famílias, como já abordado anteriormente.

Outro destaque sobre a recuperação das memórias concentra-se nas retomadas dos quadros 4 e 5, que tratam do PPP, nas vozes da “tripulação”. Não há perguntas direcionadas especificamente para os apontamentos dos quadros, mas as informações indicadas neles são refletidas nos relatos selecionados, como é o caso já mencionados nesta seção.

O adensamento destas e outras proposições do Quadro 7 e suas relações com a roda de conversa e a pesquisa documental, apresentam-se nas categorias que agora serão discorridas.

6.2.1 Navegar, navegando: uma análise da articulação dos elementos estruturadores da organização das práticas pedagógicas dentro da sala de aula na transpandemia, considerando a PPR e o PPP

Quando em uma navegação ocorre uma situação, em que alguém caia na água, um aviso é emitido para que qualquer outro barco, ao alcance da voz, proceda com cautela na tentativa do resgate. A navegação da educação na transpandemia, trouxe um significado muito semelhante, quando observou muitas mulheres, homens, e inclusive crianças, lançados à própria sorte, aguardando um resgate.

A navegação mostrou-se insegura para a tripulação e para os demais navegantes (alunas, alunos e seus familiares). No entanto, não houve escolha, pois todas e todos já estavam em alto mar e precisaram estabelecer seu plano de navegação para que ela fosse o mais segura possível, diante das incertezas e tormentas que se apresentavam.

O plano de navegação pensado, é a organização da instituição de ensino para alcançar/resgatar cada ser humano que estivesse na embarcação, com suas diferentes identificações, principalmente e sobretudo, as alunas e alunos, adaptando e corrigindo suas rotas.

O início desta análise então, considera que todas as instituições de ensino possuam uma organização de trabalho. Veiga (1997, p.12) afirma “Ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para adiante, com base no que temos, buscando o possível”, e é neste planejamento que está situado o Projeto Político Pedagógico da escola. Este, por sua vez, geralmente está vinculado com a rede de ensino que o orienta, por meio de sua Proposta Pedagógica.

A triangulação dos dados envolvendo a pesquisa documental, a roda de conversa e a aplicação do questionário; destaca com relevância, como a PPR e o PPP incidiram sobre a gestão da sala de aula na transpandemia, considerando a concepção da Educação Popular.

Como já enfatizado na pesquisa documental, o currículo carrega em si, toda a centralidade da organização da proposta pedagógica, pois ele representa uma concepção de educação, e a ele são associadas as estratégias que organizam os demais elementos estruturadores: planejamento, metodologia e avaliação.

Em relação ao currículo, as análises estão mais concentradas nos registros dos questionários e suas relações com a pesquisa documental. Desta maneira, observa-se tanto em relação ao período de aulas remotas, quanto do retorno das atividades presenciais, a presença dos marcadores BNCC e CRMG.

Foi seguido o mapa de foco enviado pela Rede, sendo que ele estava de acordo com a BNCC, atendendo as necessidades de cada turma, focando na matemática e língua portuguesa (Marinheira 2, 2024).

O currículo de cada turma foi respeitado, mas com ênfase nos conteúdos de língua portuguesa e matemática, priorizando leitura, escrita, interpretação. O conteúdo organizado no material impresso estava de acordo com os mapas de foco, disponibilizados pelo governo estadual (Piloto, 2024).

Foi feito um planejamento de acordo com o mapa de foco disponibilizado. Os conteúdos dos anos anteriores foram retomados, e alunos com mais dificuldades foram atendidos individualmente no horário de aula (Marinheira 4, 2024).

Embora a referência explícita da BNCC apareça apenas uma vez nos registros, é salutar destacar que a indicação dos mapas de foco esteve evidente entre a tripulação em todos os períodos transpandêmicos, assim como a indicação do governo estadual, referindo-se ao CRMG.

A questão da temporalidade é relevante, uma vez que marca a reprodução histórica da imposição de um currículo, destituindo os sujeitos das possibilidades de pertencimento à produção do conhecimento, fortalecendo uma educação bancária, disfarçada pela apropriação inadequada dos discursos progressistas.

O currículo de ontem, do hoje e do amanhã, até pela natureza do tempo histórico e da diversidade dos sujeitos envolvidos, não pode ser unificado dentro de um território, por desconsiderar a cultura e as possíveis experiências almeçadas e ou experimentadas, como nos aponta Paro (2016).

Assim, se a população usuária mudou e se se mudam os objetivos da escola pública (porque se os pretende adequados aos interesses dessa nova população a que ela serve), é preciso mudar também seus métodos e conteúdos. Só por uma coincidência assombrosa os mesmos conteúdos e métodos poderiam servir a grupos sociais tão heterogêneos em suas características e interesses como são os que frequentavam décadas atrás e os que frequentam hoje a escola pública fundamental. Por isso, há um enorme caminho a percorrer para refazer inteiramente os currículos e programas, procurando selecionar, entre imensa gama de elementos culturais acumulados historicamente, aqueles que melhor servirão ao propósito de fornecer aos usuários a formação necessária quer para melhor conduzir-se em sua vida pessoal, na produção de sua existência material e social, quer para captar mais criticamente o real, lutando para superar as injustiças de que são vítimas (Paro, 2016, p. 111).

A evidência de que o currículo não considerou a temporalidade, a cultura e os sujeitos fica ainda mais marcada no Quadro 6, quando apenas o Marinheiro 1, cita a percepção do

interesse do aluno, como prioridade do planejamento, quando das aulas remotas. Bem como a abordagem de atendimento individual, que não aparece nesta temporalidade.

É claro que o atendimento individual não marca o currículo de maneira tão evidente, como uma diretriz curricular, mas diante da consagração de determinados conteúdos, para todo um público, certamente, surge a necessidade de sua efetivação, como consequência deste mesmo currículo.

A recuperação da roda de conversa mostra, inclusive a memória da Piloto, que indica a organização da aula e ainda, de maneira detalhada, uma prática coletiva de atendimento individual, desenvolvida nas aulas remotas, mas não resgatada, de tal maneira, pela memória do restante da tripulação.

A organização do dia. As meninas entravam no horário certo da aula começar, passavam para os alunos o que ia acontecer no dia. Explicava toda a aula, explicava a atividade, explicava o que tinha que ser feito. Depois elas se colocavam à disposição para explicar, tanto no grupo, como no privado. Porque algumas mães questionavam sobre a criança ter vergonha de fazer o questionamento no grupo e se poderia fazer no privado. Então liberou. Elas tiravam muitas dúvidas no privado. Depois, elas gravavam a aula. Todas elas que estavam aqui, desde o primeiro período até o quinto ano... Elas gravavam, todas arrumadas: o quadro, pincel e giz, e escreveram até na cerâmica da parede. Então, ia pra lá, dava exemplo. Gravavam lendo. Elas lendo o texto, elas lendo a atividade e corrigindo (Piloto, 2024).

É importante enfatizar, que resgatar a memória, e de um período muito sofrido, talvez não se apresente como tarefa fácil, porém para esta proposição na roda de conversa, o que se observou foi uma grande interação entre a tripulação, marcando diálogos paralelos, com frases, relacionadas aos sujeitos: você lembra do...

E não sei se vocês lembram que elas pediam para as crianças lerem e mandarem no grupo ou individual. A gente não chegava a uma defasagem muito grande. A gente sabia que muita coisa, apesar do esforço, algumas turmas rendiam mais que as outras. Mas elas pediam as crianças para lerem o texto e mandarem para elas analisarem a leitura. E as crianças gravavam. E a criança que não mandava, elas iam no privado, iam na mãe de um e diziam que não viram o videozinho do fulano fazendo isto. E as mães preocupadas, as mães entraram. Pouquíssimas mães não mandavam a gravação das crianças lendo, fazendo a atividade. Então eu acredito que a aprendizagem, lógico que ela não se deu como a gente queria, mas a proposta da escola nesse sentido de estar bem próximo, no sentido de ver a criança ler, ver a criança fazer e elas darem a aula, explicar, dar exemplo, fazer a correção... E corrigiam os PETs. Eu acho que isso ajudou muito, porque as crianças faziam o PET. Então eu acho que funcionou. As crianças chegaram na escola com defasagem, mas não tão grande quanto chegariam se essa organização não tivesse acontecido (Piloto, 2024).

O relato da Piloto, além de indicar uma experiência coletiva, dentro do contexto de aulas remotas, com suporte das orientações já indicadas no Quadro 4, remete à três reflexões essenciais, com as seguintes temáticas: Organização da Escola, Resistência Propositiva e Participação da Família

A Piloto em seus relatos indica a organização da escola em oferecer o PET impresso para as crianças, e isto por si só já é um grande feito, pois além do movimento de busca e entrega, envolvendo a escola e a família, trazendo um pouco de vínculo, permitiu um apoio de registro, mais próximo do que seriam as vivências em situações regulares.

A organização também fica evidente nas afirmativas de como funcionavam as aulas, estabelecendo um mapa de navegação, mais similar ao que seria a gestão da sala de aula, ainda que de forma remota. Ela descreve os tempos, formas e recursos para o trabalho com as aprendizagens, indicando inclusive o atendimento individual. Isto não quer dizer que as aprendizagens se efetivaram, do ponto de vista de produção de conhecimento, mas entende-se que houve uma proposição em movimentar os alunos em relação aos conceitos e experiências, ainda que direcionados pela SME.

A tripulação, durante a roda de conversa, informou alguns desafios:

Para mim o mais difícil foi o computador (Marinheira 2, 2024).

Para mim, fazer aula foi muito desafiador. Gravar vídeo. Isso foi muito difícil (Marinheira 3, 2024).

Tinha aplicativo que não aceitava. E outros já aceitavam. Era a questão do tempo... Tem coisa que nós sabíamos, mas acabou precisando saber mais. Precisamos mais, entendendo que aplicativo era bom. Então eu lembro que, como dava aula em várias turmas, em todas as turmas, eu lembro que tinham várias atividades para estar filmando. Para eu fazer e também para falar com eles, o que precisava ser feito. Então os aplicativos não suportavam aquele vídeo e eu tinha que encontrar alternativas (Marinheira 1, 2024).

Quando começou, eu estava no primeiro ano. Eu não sei se foi essa diferença. Eu gravava as aulas e colocava no grupo e ficava disponível. Mas eu não sei... Quando eu peguei o terceiro ano, os alunos apareciam. Eu tinha que fazer letra cursiva. Fiz as fichas de cada aluno e mostrava no vídeo, como fazer (Marinheira 8, 2024).

Mesmo diante dos “dificultadores” indicados pela tripulação, a Piloto informa diferentes estratégias de organização, como entrada no grupo de WhatsApp no horário, a disponibilização do funcionamento da aula, a abordagem dos conceitos por vídeos gravados pela tripulação ou retirados de outras plataformas, correção de atividades, dentre outros. Acrescente-se à esta

organização, o relato da Capitã, indicando na roda de conversa, o início da aula: “Eu mandava a sirene nos grupos (risos)” (Capitã, 2024).

É salutar o entendimento de que não se poderia ter um modelo de gestão da sala de aula, nem em condições regulares, e por isto, não é nem prudente apontar se esta organização está mais concebida na educação progressista ou na bancária. Isto porque, na organização de uma rota alternativa frente à transpandemia, manter os vínculos, evitando naufrágios, parece apresentar-se como um grande passo no funcionamento das aulas, e naturalmente, em alguns processos de aprendizagens, que destes vínculos e propostas, pudessem se estabelecer.

A abordagem do currículo, tão evidentemente marcado pelo direcionamento da SME, visualizado nos PETs, e orientador da própria dinâmica das aulas, uma vez que os vídeos eram gravados para explicarem os conceitos ou conteúdos propostos por ele; perde um pouco de sua centralidade, para dar espaço às possibilidades de interação, implementadas pela tripulação. Trata-se da observação de uma resistência propositiva da tripulação à própria fragmentação de sua formação, enfrentando os desafios do distanciamento, da inabilidade com a tecnologia e da motivação para manter o engajamento de todas e todos nas propostas, fazendo um pouco mais.

Isto remete às análises de Souza e Novais (2021) acerca da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a pandemia da Covid-19 (BRASIL, 2020). Os autores afirmam que tal portaria desprezou

[...] o contexto da diversidade cultural e da desigualdade social ao determinar tal substituição. Disso decorre a compreensão de que, mais uma vez, as classes populares estão privadas do direito de aprender/saber, de ser e de poder, o que demanda, urgentemente, a militância e a luta como forma de resistência propositiva popular. Assim, os movimentos de resistência propositiva popular são crivados de ações que educam, mas com propósito diferente do estabelecido para o projeto educativo desenvolvido para os países periféricos, submetidos aos processos relativos ao colonialismo e à colonialidade, como o Brasil (Souza e Novais, 2021, p. 546).

A possível resistência propositiva da tripulação, ao realizar as aulas de maneira online, neste caso, pode ser entendida para além da transmissão de informações, porque além do movimento realizado nas permanências dos vínculos, ainda se buscaram algumas formas de intervenção, inclusive individuais, dando importância ao outro, para além do conteúdo, ou apesar dele.

Considerando Freire (2022c), que afirma que a educação é uma forma de intervenção no mundo, há que se fazer algo mais. Há que não se sentir imobilizado, e promover o movimento. Há que promover a educação que garanta melhores condições de vida e em defesa

da dignidade humana. Desta maneira, observa-se então, durante a roda de conversa, nos relatos da Capitã e da Marinheira 5, sobre os desafios na transpandemia, uma percepção de educação e escola para além da realidade em que ela vive, principalmente porque a escola é coabitada com a rede estadual, e também porque paredes de casas, de repente viraram quadros da escola, demonstrando uma relação muito íntima de pertencimento à educação, superando o conceito de casa e escola.

A gente vinha aqui, ficamos um tempo vindo e depois sumimos da escola. Esta perda do contato, né? Do cheiro do aluno... Eu falo que a escola tem cheiro né? O cheiro do aluno fica na escola. E a escola é viva. Sem o aluno você perde essa vida da escola. Para nós foi muito difícil. A tela é fria (Capitã, 2024).

Mas as meninas tiveram essa boa vontade. Eu falo assim, isso eu aprendi quando eu desejei ser professora. Eu entrei no banco, fiquei quinze dias e eu não aguentei aquilo. Eu falei, eu vou voltar pra onde eu sei que vou aguentar; é que: fazer o que todo mundo faz é fácil, porque todo mundo faz. Agora fazer o algo mais é que é o difícil. E a escola independe, se ela tem porta, se ela tem janela, se ela tem um prédio. Nós aqui... O quê que é o inovar na educação? É você fazer todos os dias, um pouquinho. Não precisa fazer coisas extraordinárias não, mas é todo dia você alcançar alguma coisa. É fazer o algo mais todo dia. E nós tivemos esta experiência (Capitã, 2024).

Eu tinha uma dificuldade muito grande. Improvisei uma sala na minha área, fazendo da cerâmica um quadro e tentava tirar as dúvidas dos alunos e foi crescendo uma angústia muito grande, porque eu queria estar lá perto para tentar entender o que estava acontecendo, porque ele não estava entendendo a matéria (Marinheira 5, 2024).

Então foi desafiador. Foi mais desafiador ainda, porque as crianças chegavam e parecia que elas eram de papel. Elas pareciam que iam quebrar. E até se um coleguinha esbarrasse um no outro filho, aquilo, era choro no mundo e dos pais também (Capitã, 2024).

Esta visão mais humanizada demonstrada pela Capitã, remonta a própria resistência propositiva, ao identificar a escola para além do espaço, e identificar as alunas e alunos como sujeitos. Observando-se os relatos sob o ponto de vista de Freire (2022d), não se pode garantir que a escola não seja opressora, em função das práticas escolares bancárias. No entanto, pode-se visualizar, que com discursos mais humanitários e ocupando uma função de liderança, é mais desafiador esquivar-se de uma concepção mais humanizada e humanizadora. Isto porque, existindo as contradições entre discursos e práticas, é complexo, neste caso, defender uma proposta contra a opressão, e agir de maneira, ainda que inconsciente, fortalecendo-a.

Outro relato substancial que indica uma experiência mais humanizadora, foi registrado na roda de conversa, pela Marinheira 5, que ao contextualizar uma proposta na sala de aula, no retorno das atividades presenciais, emocionou-se dizendo:

Você lembra daquela vez que eu fui fazer rodinha de conversa com os meus alunos? E que eles estavam muito agitados? Aí eu sempre fazia uma rodinha de conversa e eles falavam, o que que estava acontecendo com eles. Desesperou todo mundo chorar na sala. Eu entrei em pânico, porque eu não sabia o que eu fazia. Eles começaram a chorar. Eles colocaram, eles falaram tudo o que afligia, tudo o que incomodava. Eles falavam coisas pequenas, né, Piloto? Coisas bobas, mas que ninguém ouvia. Então a partir do momento em que houve este momento para eles se expressarem, a sala, a disciplina, melhorou 100%. Eu não possuía nada, eu não pensei, não imaginei que fosse. Eu não imaginava que ia repercutir isso. Eu fui conversando, eu fui falando assim: Eu quero que vocês falem pra mim, o que que está acontecendo com vocês? O que que está machucando? O que que 'tá doendo? E aquela música no fundo. E fui conversando com eles, e daí a pouco um começou a falar e parou. Aí já começou a fungar de um lado e daqui a pouco todo mundo chorando. Até eu dei vontade de chorar (Marinheira 5, 2024).

A resistência propositiva então, significaria negar as próprias orientações da rede de ensino, para fazer o algo mais, com os significados e significantes que esta comunidade escolar estabeleceu e estabelece. E se isto ainda não se configura, em função das relações de poder sobre a cultura; um outro passo importante, muito evidenciado na roda de conversa e nos questionários, se apresenta. Trata-se da participação da família.

A participação da família foi muito evidenciada na roda de conversa e também nas proposições do questionário. Na pesquisa documental, existem reflexões sobre a importância da família indicadas na PPR e no PPP, mas com uma abordagem mais evidenciada na execução de propostas e não na decisão, como defende Lima (2014).

É relevante considerar que é necessária a distinção na qualificação desta participação. A participação nos processos de decisão, como nos aponta Lima (2014), provoca e produz o significado de pertencimento ao contexto, e por si só já envolve a articulação da outra participação, porque o pertencimento articula a concepção e a realização. Já a participação somente na execução, é delineada por uma concepção um tanto quanto alienada, pois ainda não se apropriou do significado e significante envolvidos no pertencimento.

Todavia, não se pode negar a importância que esta participação, ainda que parcial, implica na organização das práticas pedagógicas no interior das escolas. A negação total da participação se apresentaria como um impedimento na articulação de todos os instrumentos necessários no “painel de controle” para uma navegação segura. Neste caso, o painel de controle, correlacionado com a gestão da instituição, na ausência de qualquer instrumento, se submete aos perigos da navegação de maneira insegura. Outrossim, a ausência da família na escola, também torna desafiadora a tarefa de educar, principalmente, na transpandemia.

Considerando então, Freire (2022d, p.106), que ao refletir que “no processo revolucionário, a liderança não pode ser “bancária”, para depois deixar de sê-lo”, fundamenta-se a análise aqui para o desafio dos desafios: superar a própria proposição da rede, para alcançar a verdadeira autonomia, inclusive na organização do currículo.

Se a resistência é propositiva, como recomendam Souza e Novais (2021), o painel de controle (gestão escolar), precisa se organizar e subsidiar aos marinheiros para o rompimento com os instrumentos de poder que controlam a navegação, abarcando as possibilidades de efetiva participação das famílias, com a autonomia que merecem e com o respeito que necessitam, uma vez que há muitas evidências de que nesta comunidade, as famílias, estão presentes, de alguma maneira nos processos escolares, como mostram os depoimentos da roda de conversa (principalmente), e as informações do questionário, identificadas nos quadros 6 e 7.

E o comprometimento da família. Porque no primeiro e segundo períodos, como era uma atividade só que a gente trabalhava, aí as mães tiravam fotografias da atividade feita pelos meninos e, assim, exigiam que a gente desse o vistinho e retornasse, porque os meninos queriam ver visto da tia. E complementávamos com outras atividades. (Marinheira 4, 2024)
É porque assim, a Vanessa é formada, a Débora é formada, tínhamos a Rosana, que além de mãe de aluno, também é formada e era funcionária. Tinha a igreja evangélica, que já tem escolinha deles lá, no Dominical. E as meninas do catecismo, a Cida e a Tiana, mais a Viviane. Elas aproveitavam o momento ali e ajudavam. Cada uma ajudava um grupo. Tinha menino que não saía da rua. Não podia vir para a escola, mas ficava na rua. Então elas aproveitaram os espaços e ajudaram e muito. Graças a Deus, ninguém adoeceu com isto e a ajuda delas foi uma benção (Capitã, 2024).

Desta maneira, rompe-se com um ciclo marcado com as palavras que soam democracia, mas são determinadas pelo poder de pessoas e ou instituições, sobre outras pessoas e ou instituições. Trata-se de superar a concepção do poder pelo poder, que produz e reproduz a opressão, e aproximar do poder que garanta sentido na centralidade das ações, mas sobretudo das decisões compartilhadas, porque delas, se configuram a Educação Popular, como defende (Lima, 2014, p. 1072), quando afirma que “só o poder de decidir confere pleno sentido às práticas de governo democrático das escolas, rompendo com encenações participativas, com rituais, processos e métodos formalmente democráticos, mas a que falta substantividade democrática”.

Desta maneira, a participação da família, ainda que de maneira rudimentar, se apresenta como um potencial instrumento de navegação, o qual, o painel de controle, em um contexto de resistência propositiva; além de não poder descartar, em função do próprio discurso; ainda

necessita valorizar e elevar, para assim, superar o perigo encoberto pelos nevoeiros presentes neste mar de incertezas.

6.2.2 Estar, estando e ser, sendo: uma reflexão sobre as possibilidades das práticas no interior das salas de aula

A preocupação com a educação para além dos conceitos e conteúdos, em busca do “*ser mais*” (Freire, 2022d, p.101) remete à inconclusão e ao inacabamento próprio das relações educacionais. Trata-se da compreensão da educação em um formato em que não há esgotamento, porque não existe apenas uma rota de navegação, e assim sendo, o caminhar, no caso, navegar, se faz navegando, e em comunhão.

Desta maneira, discorre nesta etapa sobre a fundamentação dos discursos presentes tanto na pesquisa documental, quanto na pesquisa de campo, que remontam a ideia de que existe uma rede, que organiza suas instituições de ensino; e que estas, articulam suas propostas pedagógicas para gerenciar as salas de aula.

A expressão gerenciar, nesta abordagem, vem de encontro com a própria ideia empresarial que cerceia esta prática. Embora toda a concepção de gestão da sala de aula construída até aqui aponte para a centralidade e organização dos processos pedagógicos, a análise que se apresenta nesta etapa indica um sério e grave pertencimento da instituição à concepção “bancária” camuflada pelo discurso que se pretende progressista.

A análise poderia apontar, de maneira poética, e quiçá, romântica, uma instituição marcada pelas concepções e práticas populares. No entanto, o que se observa é a utilização (consciente ou não) das palavras progressistas, que encobrem o perigo que se apresenta.

E isto é trágico, passível de naufrágio, uma vez que se usa uma ideia progressista, para iludir, confundir e distrair a tripulação, afastando-a da segurança a que ela e os próprios navegantes têm o direito.

É mais fácil ser persuadido por um belo e sonoro engodo do que escavar em busca de uma verdade nunca evidente, sobretudo em uma sociedade dominada por meios de comunicação sempre prontos a decorar o falseamento da realidade com as vestes de que se reveste a aparência de feliz ou inevitável normalidade da vida cotidiana e da história humana (Brandão e Assumpção, 2009, p. 8).

A cultura então, é velada pelo nevoeiro da ideologia opressora, conforme reflete Freire (2022c, p. 123) que “penumbra a realidade e miopiza”, impedindo a educação para a humanização e transformação. Esta mesma cultura, que poderia ser marcada pelas vivências

significativas defendidas também por Brandão e Assumpção (2009), fica à deriva, porque é enganada pela apropriação do discurso, que a resgataria, caso estivesse vinculado com a prática que a sustenta.

E quanto a isto, é prudente desconstruir a falsa ideia de que a Educação Popular está se estabelecendo porque está fundamentada em ideias progressistas, que não se configuram enquanto práticas. Como afirmam Brandão e Assumpção (2009) é preciso denunciar esta materialidade, principalmente porque ela vai se naturalizando na sociedade, e a comunidade, por ver, ler e ouvir palavras tão democráticas, acredita que estão engajadas em um projeto que seja para todas e todos.

É preciso desvelar e denunciar uma ilusória – mas quase sempre bastante convincente – aparência de coerência entre a realidade da vida e a verdade dos fatos, que constitui, em todos os seus planos, a ideia de que “o que está aí” é normal, desejável, ainda que transitoriamente imperfeito, necessário e inevitável (Brandão e Assumpção, 2009, p. 8).

A grande marca desta demagogia, que é o direcionamento do currículo, fica ainda mais evidente, a partir da percepção da pesquisa documental e marcada nos registros da roda de conversa, mas principalmente nos questionários.

O currículo da instituição, é direcionado pela PPR, que por conseguinte o é pelo CRMG, e este, pela BNCC. E por não considerar as especificidades do que é peculiar dos territórios, inclusive este, ilude a tripulação, que promove um discurso com fundamentos da Educação Popular, enquanto massifica as práticas na construção do saber de classe soberano de quem pensa os conteúdos e conceitos, para alguém recebê-los.

Esta evidência pode ser percebida principalmente quando se analisa os relatos da roda de conversa (já indicados no texto) e em relação aos quadros 6 e 7. Os relatos, apontam uma intencionalidade democrática dos educadores, que é marcada com pouca autonomia, uma vez que está ligada à rede que a sustenta. Isto pode ser melhor compreendido por meio do depoimento da Marinheira 8, que tenta mostrar a idealização na observância da realidade da comunidade e da participação dos pais, mas como está indicando uma prática, a qual acredita ser de participação, acaba evidenciando o poder de outro currículo, contrário à esta mesma participação.

O currículo de cada turma foi respeitado, priorizando o aprendizado nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, no que se refere à escrita, leitura e interpretação, respeitando a realidade da comunidade escolar; buscando envolver os pais na medida do possível. Os conteúdos foram organizados, de acordo com os mapas de foco disponibilizados pelo governo estadual (Marinheira 8, 2024).

Na verdade, trata-se de uma falsa autonomia, uma vez que a Educação Popular jamais poderá ser direcionada em cadeia BNCCxCRMGxPPR. A autonomia vivenciada é aquela construída e constituída nas vivências.

A educação popular é, hoje, a possibilidade da prática regida pela diferença, desde que a sua razão tenha uma mesma direção: o fortalecimento do poder popular, através da construção de um saber de classe. Portanto, mais importante do que pretender defini-la, fixar a verdade de seu ser, é descobrir onde ela se realiza e apontar as tendências por meio das quais ela transforma a educação na vivência da educação popular (Brandão e Assumpção, 2009, p. 37).

Desta maneira, o que se observa é que, estando em rede, por mais que haja uma resistência propositiva dos educadores, eles planejam suas práticas pedagógicas nos fundamentos desta rede. E desta maneira a gestão da sala de aula, recebe a ação direta tanto do PPP quanto da PPR, marcadamente em função do currículo que assume a centralidade, impactando o planejamento, a metodologia e a avaliação.

É desafiador ao educador engajado em processo permanente de formação, planejar uma aula para a autonomia, estando com BNCC, CRMG e Mapas de foco, em mãos, para garantir o trabalho com os conteúdos. E se isto é desafiador para este profissional que está em constante formação, o é ainda mais para aquele que está com a formação docente fragmentada.

E este planejamento incidirá sobre a metodologia e avaliação, que estão muito evidenciadas nos quadros 6 e 7, sob a perspectiva da classificação. A organização dos processos pedagógicos percebida nos registros da pesquisa, indicam esta centralidade de conteúdos, inclusive como ponto de apoio para atendimentos individualizados aos alunos com dificuldades, previstos em planos de metas. E ainda, a aplicação de simulados, como uma das estratégias de avaliação, na verificação das aprendizagens.

Quanto à isto, há que se destacar a harmonia entre a PPR, PPP e gestão da sala de aula, bem como a contradição entre os fundamentos da Educação Popular e bancária que transitam nos discursos e nas práticas orientadas por tais documentos. Se existem perspectivas da Educação Popular fundamentando a concepção do projeto pedagógico da instituição, a avaliação das aprendizagens não pode situar-se na abordagem e aplicação de simulados, identificando habilidades e competências não consolidadas, esquecendo-se da produção de conhecimentos e da avaliação do processo.

Neste sentido, busca-se em Paro (2016, p.131), o aporte para a reflexão de um grande fundamento da Educação Popular, que é o acesso à mesma. O autor, ao denunciar a apropriação indevida dos discursos democráticos em práticas excludentes, é enfático ao descrever que “é

preciso, preliminarmente, desmistificar a falácia presente no discurso de educadores e políticos governistas de que já temos escola para todos (ou para quase todos), faltando apenas buscar a qualidade”.

O autor enfatiza a necessidade de organização do processo de maneira concomitante, indicando os argumentos que determinam, que o acesso só se sustenta na permanência. E esta, por sua vez, na qualidade da educação que se constrói. Oferecer vagas, material impresso, explicações dos conceitos e outros recursos, não é suficiente, se não houver a participação das alunas e alunos no processo de aprendizagem. Estas percepções remontam a necessidade de superar a alienação construída, sob a falácia de oferecimento de acesso, se não garantir, de maneira simultânea, a qualidade, não no repasse de informações, mas na construção do conhecimento. Seria pois assumir o que Brandão e Assumpção (2009) indicam ao discorrer sobre a liberdade para as construções pedagógicas, na tentativa de destituir a alienação, em busca da educação como um direito Humano.

Uma cultura popular “alienada” é negadora de direitos humanos em um duplo sentido. Primeiro, ela resulta de uma imposição de conhecimentos, valores e códigos de relacionamentos interpessoais de classes e grupos hegemônicos sobre outros, traduzindo a própria relação social de desigualdade, e também o poder de uma classe em impor a outras e a outros grupos, de seu meio, uma visão de mundo e expressões de identidade que não são criações suas e não expressam a sua própria experiência no mundo; segundo, mesmo uma boa parte daquilo que se pode considerar como criação cultural popular, aquilo que os sujeitos subalternos conseguem criar através de suas próprias experiências no mundo, reflete a sua condição subordinada. É seu, mas não traduz a sua liberdade. É “próprio”, mas não reflete a integridade de sua experiência, pois ela é privada de autonomia (Brandão e Assumpção, 2009, p. 62, 63).

A proposição da tripulação em desenvolver possibilidades de autonomia, ou ainda a sensibilização para além dos conteúdos, demonstrada em alguns registros já apresentados, indica que a instituição, por mais que passe por turbulências, em função inclusive, do mapa de navegação recebido por sua rede, possui motivos e condições de ajustar suas velas para navegar com mais segurança, levando a embarcação para onde desejar. Trata-se da busca pela integridade refutada em um discurso que a sustenta.

Neste sentido, é válido retomar as considerações propostas na seção 5, mais especificamente na subseção 5.1.1, que trata do PPR como uma coordenada pedagógica da rede de ensino. A retomada, neste contexto explicita a possibilidade de engajamento da tripulação em experiências que favoreçam algumas construções do conhecimento, fortalecendo pontos de autonomia. A percepção de que há orientações da implementação de procedimentos

metodológicos que não estejam ancorados na transmissão de conhecimentos, leva a crer que, diante, dos próprios relatos produzidos na roda de conversa e nos questionários enfatizando a incidência da PPR e PPP na gestão da sala de aula; a tripulação também esteja acatando tais orientações, potencializando as experiências para o conhecimento, enquanto resiste ao comando explícito do neoliberalismo na realização do currículo, planejamento, metodologia e avaliação.

Na roda de conversa e nos questionários, não foram propostos questionamentos tão específicos sobre tais orientações, principalmente elencadas na PPR. Isto impede a discussão de maneira tão direcionada às formas de como as práticas ocorreram no interior das salas de aula, para todas as orientações metodológicas. Desta maneira, considerando que os documentos orientadores apresentam contradições no que se refere aos paradigmas do neoliberalismo e da Educação Popular, há que se prever, que tais contradições se apresentem nas práticas, vivenciadas no interior da sala de aula.

Porquanto, finda-se esta análise com a pauta de valorização da educadora, como uma grande responsável pela transformação que se deseja, porque além de superar o impacto advindo *com e para* além da transpandemia, superar inicialmente sua própria fragmentação identitária, e ainda, a fragmentação identitária da rede que a orienta, uma vez que a PPR incide na gestão da sala de aula. Isto se caracteriza no centro das intencionalidades populares, em prol da libertação dos educadores e a de outrem. E isto não é utopia, porque assim como esta tripulação está navegando, ainda que em mares incertos, existem educadores presentes na educação infantil, no ensino médio e no ensino superior, navegando com os recursos e formações que possuem, para promoverem a dignidade que a educação anuncia.

6.3 O desembarque da tripulação: as aprendizagens da navegação

O olhar da fenomenologia nesta pesquisa evidencia, nesta etapa, a necessidade de considerar as experiências para além da estética que a profissão exige. A metodologia, tão relevante na materialidade da Educação Popular, se fortalece nas configurações do pensar para agir, e com isto se estabelece para além das estratégias de pensar nos instrumentos, recursos e conteúdos, alcançando o desenvolvimento de valores e atitudes no desenvolvimento da ação educativa. Seria pois, a consideração com a ética, tão defendida por Freire (2022b, p. 34). A “decência e a boniteza de mãos dadas” provocando a percepção das aprendizagens da tripulação.

A última reflexão proposta na roda de conversa, foi uma afirmativa que deveria ser complementada pelos participantes, a saber: a pandemia embora tenha causado medo, dor, insegurança, ainda assim promoveu minha evolução porque hoje...

As considerações de alguns integrantes da tripulação assim se apresentaram:

Nos tornamos mais capacitados, né? Uma vez mais fortes. Mais audaciosos por minha causa, e de coisas novas para os alunos (Marinheiro 1, 2024).

Eu tenho mais confiança (Marinheira 2, 2024).

Hoje eu sou uma pessoa melhor. É, eu sou melhor (Marinheira 3, 2024).

Eu sou mais sensível. Hoje eu sou mais sensível. Estou e sou mais sensível hoje. A minha sensibilidade para você é assim. Porque hoje eu me compadeço mais com o meu semelhante. Então o sofrimento dele, a mim, incomoda mais. Entendeu? O distanciamento, não poder tocar, você querer pegar a pessoa, você querer abraçar, você não poder, entendeu? Isso eu acho que eu fiquei mais sensível. Hoje eu me preocupo mais com o meu semelhante (Marinheira 5, 2024).

Eu sei que eu posso fazer tudo, independente das circunstâncias que me afligem. O que nós fizemos aqui, muitos colégios particulares não fizeram. Então nós podemos. Porque a gente só não faz algo quando a gente não quer. Quando a gente tem a vontade... E hoje também, eu acredito mais em um time. Eu vejo a escola como um time, uma família. Eu não vejo a escola somente como empresa, apesar dela ser. Eu vejo, enxergo as pessoas; aqui, nós nos complementamos. Somos uns, complementos dos outros. O que é muito ruim é ficar sem poder tocar as pessoas. Ficamos mais ou menos assim. Nos humanizamos mais (Capitã, 2024).

A metodologia direcionada para o pensar certo, proposto por Freire (2022b, p. 35) indica que neste ponto de vista “não é possível mudar e fazer de conta que não mudou. É que todo pensar certo, é radicalmente coerente”. Os depoimentos não foram direcionados para a abordagem da estética. Eles seguiram a sequência de uma pausa na frase, em que as educadoras, poderiam indicar aprendizagens conceituais e procedimentais. No entanto, a sequência de respostas apresentadas evidencia que na transpandemia, houve uma tendência para o desenvolvimento do ser mais.

Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou, pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que é fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. (Freire, 2022b, p.34)

O ser, sendo e estar, estando; defendidos pelo autor, não se esgotam na experiência em si. Eles transitam para além dos tempos e territórios, marcando a essência da Educação Popular, porque fazem prosperar nos seres humanos os saberes advindos do respeito que receberam enquanto seres humanos.

A metodologia refletida em toda a obra, *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2022b), se traduz então, na atitude da educadora em potencializar uma educação para além do que se visualiza, materializando-se no que se vivencia, mas sobretudo, no permanece na vida dos seres humanos, mais humanos.

E por isto, a Educação Popular, se apresenta com sua essencialidade, uma vez que permite a transformação dos sujeitos, como um produto que vai desvinculando-se do processo de produção, porque utiliza-se dele para transformar outros territórios, em outros tempos, permitidos pela vida, como reflete Paro (2016).

De qualquer forma, se o processo de trabalho pedagógico se realizou a contento, consideramos que o educando que sai do processo é diferente daquele que aí entrou. É essa diferença que constitui verdadeiramente o produto da educação escolar. A consequência desse conceito de produto pedagógico é a refutação da ideia de que, no processo de trabalho pedagógico, o produto não se separa da produção. Na verdade, essa separação se dá de fato: na medida em que, para além do processo, permanece algo que é utilizado pelo educando pela vida afora (Paro, 2016, p. 42).

Assim, há que se pensar, que a transpandemia tenha provocado na tripulação, o movimento de aprendizagens para ela e para os outros, que por ela foram tocados, e de alguma forma, transformados, uma vez que saíram diferentes do que entraram.

Souza, Novais e Vasconcelos (2023), ao discorrerem sobre a ética da alteridade-cuidado nos processos formativo-investigativos do/no campo da Educação Popular, enfatizam a importância que tem o Outro, no processo de formação, e também de investigação, considerando a relação desta constituição, residida na pesquisa e na formação dos sujeitos. E quanto a isto, é relevante ainda informar e destacar que, além desta proposição na roda de conversa, foi também disponibilizado um espaço para as considerações relevantes da tripulação. Nesta abordagem, não foi direcionada uma temática, permitindo a expressão de algo próprio da educadora, intencionada por ela.

Todas as abordagens foram tratadas com a ética merecida, mas nesta proposição, de maneira bem específica, observou-se a troca íntima do ser, entre pesquisadora e tripulação, por permitir, sobretudo o cuidado, descrito com muita clareza pelos autores.

O exercício da ética infere em perguntar e perscrutar, coletiva e solidariamente, sobre a realidade para, depois de problematizada, a ela retornar. A formação parte dessa ação reflexiva e dialógica junto com aqueles(as) com quem realizamos nossas pesquisas e intervenções, assentadas em relações de confiança e mutuamente respeitadas, de modo a configurar, como já o dissemos, a perspectiva militante que assumimos (Souza, Novais e Vasconcelos, 2023, p. 17).

Os depoimentos indicam a marcação de pertencimento à escola e um foco no processo de alfabetização. Mas um deles chamou especial atenção, que é o da Marinheira 8, ao afirmar que

[...] o período de pandemia, foi um período de grande reflexão. E percebe-se que, a escola é realmente esse encontro diário, o calor humano, as trocas em sala... Ha quem acredite que o estudo on-line será o nosso futuro, porém, eu discordo. Escola se faz com a troca diária, as descobertas junto aos alunos e professor. O amor, a emoção (Marinheira 8, 2024).

As reflexões apontadas no depoimento fortalecem a necessidade de valorizar as iniciativas da instituição em promover de maneira propositiva uma educação progressista, calcada nos pressupostos da Educação Popular, mas de, sobretudo, desconstruir conceitos em relação às contradições apresentadas na concepção que sustenta o PPP da instituição, como militância urgente e humanizadora, permitindo, não o domínio dos ventos, mas o ajuste das velas, para se chegar onde desejar.

Isto posto, retoma-se a perspectiva da hipótese levantada, considerando o encontro de desafios na promoção da Educação Popular na transpandemia, pela observância de que eles realmente existiram, e em grandes proporções, de ordem estrutural da rede, mas também histórico-social, porque as classes não foram segregadas na transpandemia. Elas foram mantidas nesta condição, durante e, infelizmente, depois da pandemia. A reprodução da desigualdade se efetivou, mesmo tendo a escola envidado esforços para fazer algo mais e produzir o máximo de vínculos que pode.

Desta maneira, finaliza-se esta seção, com a percepção, de que, assim como nesta instituição, há pessoas que acreditam na escola para além das paredes e conteúdos, outros seres de luz, como o farol, podem iluminar os caminhos de muitos seres humanos, de suas comunidades e da sociedade como um todo. E isto não é utopia. Isto além de não ser utópico, ainda é real, em função de todas as iniciativas da Educação Popular que já adensaram-se nos territórios, e em especial, neste.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – É HORA DE DESEMBARCAR!

Ao chegar a esta etapa da pesquisa, o sentimento que envolve é o da alegria não só pela chegada, mas sobretudo pela travessia. A recordação sobre a vontade de Diego em conhecer e ver, enxergar o mar remete para uma afirmação eterna sobre o processo em si: A educação é imensa, e realmente o inacabamento merece que conhecer e enxergar não possam ser realizados na solidão.

Pensando-se na relevância que tem esta pesquisa para a comunidade científica, me faz entender primeiramente que é necessária a ampliação das pesquisas. Em termos de educação, que é condição existencial, entendo que todos os temas são relevantes, uma vez que cada temática, encontrará um sujeito dentro da escola, que despertou o olhar de um pesquisador, que está existindo, em função da educação, em algum tempo e espaço social. No entanto, pesquisar a educação na transpandemia, situa os sujeitos sociais, uma vez que, independentemente da pandemia, já produzem ou sofrem transformações. E este recorte temporal e contextual impactou profundamente estes sujeitos, elevando o nível de transformações produzidas ou sofridas, e isto já revela esta condição a todas as outras temáticas, principalmente porque a pandemia alterou profundamente o cenário educacional, mostrando um retrocesso na luta por melhores condições de educação.

A engrenagem da “navegação” da pesquisa precisou considerar, que algo tão impactante como a pandemia, jamais pode ser isolado de qualquer objeto de estudo relacionado à educação (inclusão, práticas de alfabetização, processos de formação, políticas públicas e outras temáticas), principalmente, porque como evidenciado no texto, as disparidades em relação às desigualdades foram amplamente fortalecidas. E por si só, e agora com este agravante, mais do que nunca, precisa-se de política pública, que desmantele esta organização de poder, de alguém sobre outro alguém.

Antes porém de adensar nos resultados, há que considerar importância de reviver meu passado com a educação, a constituição da minha identidade, entendendo que minha realização pessoal está intimamente relacionada à realização profissional, porque é ela quem também dá significado ao meu pertencimento à este mundo.

Em se tratando do processo da pesquisa, destaca-se a essencial etapa do estado de conhecimento. Esta etapa, fundamental para ampliar a visão do todo, na atitude de pesquisar, aponta contradições e é neste contexto que exige-se mais pesquisa, na busca de informações já

intencionadas, mas também na beleza do achado, que desestabiliza, ao mesmo tempo em que simultaneamente completa. E que bom que é assim, pois o achado vem de encontro e te movimenta para novas navegações, como é o caso da relação da educação emocional com o funcionamento dos elementos estruturadores na gestão da sala de aula.

O estado do conhecimento trouxe revelações, mas a mais intensa, reflete a esperança de que algo tão grave como a pandemia, pudesse transformar de maneira positiva a educação, percebendo que as pessoas pudessem unir-se em prol de um objetivo comum, o que não se configurou. A política pública, além de não aclamar a vacina como um potente recurso para sair de forma mais rápida da crise, ainda orientou de maneira arbitrária, o funcionamento de algumas práticas, como a metodologia do ensino híbrido, por exemplo, para a organização e funcionamento do trabalho pedagógico nas escolas, causando mais medo, insegurança e incertezas diante do momento vivido e do porvir, diante de tanta desigualdade.

Esta representação de poder, “bem vestida de cordeiro, escondendo um lobo traiçoeiro”, situou armadilhas, sendo a mais perigosa, a aceitação de que o que o poder público (lobo) direcionava, seria ideal. E isto conduziu muito erros, que fortaleceram as discrepâncias em relação aos discursos (maliciosamente utilizados) da Educação Popular. E estes consequentemente fundamentaram as estratégias e ações disponibilizadas.

Assim, considerando a dimensão pública da educação pública, em uma escola pública, enfatiza-se o poder da decisão de quem organiza a política pública da educação. A repetição da palavra pública, intencionalmente registrada neste trecho, remonta a necessidade de relevá-la ao patamar que lhe deve ser conferido. A educação pública é a condição de libertação de sujeitos. E mesmo considerando que o neoliberalismo se impõe, e quase sempre de maneira sutil, com discursos de democracia, é preciso que se estabeleça uma Pedagogia da decisão, com argumentos e produtos de contrarregulação, que impeçam a manipulação das estruturas que fundamentam as práticas pedagógicas, como uma forma de resistência.

É preciso evidenciar nas práticas pedagógicas, a impossibilidade de se “enfeitar o barco” com um *layout* carregado de discurso progressista, camuflando os conceitos neoliberais, induzindo o velejar com a crença de se estar promovendo a tão sonhada transformação, ao mesmo passo em que, conscientemente ou inconscientemente, esteja fortalecendo as relações de poder, em que desconsidera a produção de conhecimento, constituída na dialogicidade.

É por este motivo que precisa-se situar a educação que se deseja, considerando que quem não sabe onde ir, qualquer caminho lhe serve. A educação sobretudo como projeto social, requer consciência política de seus agentes, para que não se iludam, da forma como esta pesquisadora já esteve. Identificar as armadilhas de uma navegação, requer conhecimento, pesquisa,

curiosidade e coragem para não retroceder, e avançar na desmistificação das ideias que estão culturalmente aceitas, como verdades absolutas, representando uma pequena minoria, na massificação de uma maioria de sujeitos alienados.

A desmistificação aqui solicitada é a mesma que precisa ser estabelecida na “embarcação” da educação fundamentalmente experienciada nas relações do ensinar e aprender. A necessidade de aprender modeliza as ações do ensinar, e a metodologia com esta concepção, fortalecerá a mobilização de ações do aprender, em um movimento de propulsão, em que há intimidade entre os sujeitos presentes na ação do ensinar e do aprender.

E nesta pesquisa, a evidência maior do nevoeiro que impede a visualização e consolidação da Educação Popular, marcada pelo protagonismo dos sujeitos em ensinar e aprender (simultaneamente), concentra-se no currículo. E por ele, todos os elementos estruturadores ficam passíveis a “tempestades e tormentas”, pois ele tem a centralidade da gestão da sala de aula, e por ele as práticas pedagógicas são planejadas e avaliadas.

Como bem evidenciado na pesquisa documental, a PPR e o PPP, incidem na gestão da sala de aula. O discurso da centralidade do currículo no aluno, não se configura, muito em função da BNCC e do CRMG, tendo as avaliações externas, um grande poder, na organização das práticas pedagógicas.

Se pretende-se promover a Educação Popular, é necessário como benefício decorrente desta ação investigativa, a permissão para e da comunidade, por hora representada pelos sujeitos investigados que atuam na escola campo, em corrigir suas rotas, fundamentando a centralidade do currículo nos sujeitos, como anunciado em alguns registros dos documentos que orientam a organização pedagógica da instituição; e por conseguinte, o planejamento, a metodologia e a avaliação.

A pesquisa revelou, que o currículo direciona o planejamento, as metodologias e a avaliação. Revelou ainda, que a Pedagogia do Exame (assim nomeada por Lucksei 2002), direciona o currículo, causando uma confusão conceitual, atitudinal e procedimental das professoras, porque acaba organizando o trabalho pedagógico para provar o desenvolvimento de habilidades, determinadas pelas matrizes das avaliações sistêmicas, fundamentadas na concepção neoliberal; e não como auxílio na aprendizagem dos alunos.

Neste caso, a prática está fundamentada em uma teoria, que não observa a fundamentalidade da prática para a construção do conhecimento. Esta percepção sinaliza a necessidade de um movimento reverso, onde a prática precisa mobilizar a teoria, para assim fortalecer-se dentro de sua essencialidade que é a construção de conhecimentos e

desenvolvimento dos sujeitos, não para atender padrões, mas para sua autonomia e identidade dentro de seu mundo e dos outros.

É preciso desenvolver a percepção de que consciência é a consciência da consciência. Assim, a tripulação (Capitã, Piloto, Marinheiras e demais colaboradores) e navegantes (sujeitos que estão embarcando ou já embarcaram na navegação, possam realmente desembarcar com a alegria do encontro e com a alegria da chegada, porque a viagem foi segura para todas e todos, que elegeram a travessia.

Neste caso, diante da transpandemia, observou-se uma disparidade muito grande de segurança para navegar, indicando que coletes salva vidas e/ou até botes, mesmo que oferecidos à todas e todos, tanto tripulação, quanto navegantes, ainda assim, não foram suficientes para o desembarque seguro, necessitando retornos e recomposições, ainda nos dias atuais.

E com isto, há que se pensar nos dias atuais. Como agir na contramão da sociedade, sendo sociedade, e agindo contra a si mesmo e em seu favor? Esta reflexão remete a muitas respostas e ainda às novas perguntas, mas em termos de escola, vinculada à uma rede, é preciso romper com os “mapas” da avaliação da escola, centrados em competências. Ou se elege a produção de conhecimentos, ou se elege competências. Estes mares são antagônicos e não podem ser navegados simultaneamente, pela mesma embarcação.

Trata-se de rompimentos, e ao elege a produção de conhecimentos, abarca-se a concepção de ser mais, envolvendo o desenvolvimento do ser humano, não somente para a relação e produção de conceitos, mas sobretudo para a humanização.

Isto por si só, não se garante. É preciso formação docente, para além da que é oferecida pela rede. É preciso identidade profissional, para entender muito além de relação trabalhista, em que alguém é empregado, enquanto outro é patrão. A identidade profissional supera as relações de trabalho em busca da unidade que valoriza este profissional, pelo que ele representa na libertação de um povo, ganhando sobretudo, o respeito que ele merece, superando a desqualificação e deterioração que o poder público e a sociedade vêm lhe imputando.

E ainda, faz-se necessária a libertação do trabalho solitário. A necessidade de engajamento e participação é emergente, não apenas na execução de tarefas, mas sobretudo na decisão por elas.

Esta Nau só oferecerá condições de travessia, se todas e todos desenvolverem o sentimento de pertencimento. De posse dele, tudo que embarca e desembarca na navegação torna-se importante, e por isto, não deixa de ser visto ou percebido, pois entende-se que o sutil nevoeiro neoliberal que se aproxima, não pode impedir a navegação com todas as alegrias experiências, descobertas e vitórias merecidas.

Em relação à metodologia, há ainda que se destacar uma reflexão acerca de uma terminologia muito usual na atualidade que é o Ensino Híbrido com e na cibercultura. É importante destacar que existem confusões conceituais sobre o que significa ensino híbrido e sua utilização na transpandemia, entendendo que receber material em casa, e não estar na escola, por si só, seja ensino híbrido. Ao falar de metodologia, não se pode negar, o rigor metodológico que precisa ser planejado para a interação entre informações, curiosidades e experiências. Trocas de informações, em diferentes ambientes, com ou sem a presença da educadora, não configura ensino híbrido.

As pessoas não são educadas para pensar. Daí a dificuldade em construir sentidos. E talvez por isto, autores, instituições, programas e profissionais estabelecem contradições. É interessante pensar que ideias possam mudar. Que ontem o pensamento era um, e hoje esteja complementemente diferente. É a dinâmica da dialogicidade, da interação e das experiências. Quiçá um dia, mais pessoas consigam mudar sua visão do que seja a Educação Popular e assim, engajar-se nas práticas que a promovam.

Eu já dei meu passo! Eu iniciei minha navegação! E estabeleço como projeto, a necessidade de ampliação de minha formação, para entender as formas sobre como posso contribuir mais e melhor, na construção de uma educação, verdadeiramente, para todas e todos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. N. I. de; FURLAN COSTA, M. L.; FERREIRA CABAU, N. C. Ensino Híbrido: um processo contínuo de gestão de sala de aula. **Revista Polyphonia**, v. 31, n. 2, 17 dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/67103>. Acesso em: 27 nov. 2022.
- ARANDA, M. A. de M.; LIMA, F. R. O Plano Nacional de Educação e a busca pela qualidade socialmente referenciada. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 3, 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/30281/16534>. Acesso em: 27 nov. 2022.
- BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, v. 26, 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 27 nov. 2022.
- BASTOS, L. M. Reflexões acerca do discurso sobre a educação. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 34, n. 1, 2009. DOI: 10.5216/ia.v34i1.6566. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/6566>. Acesso em: 14 mar. 2024.
- BICUDO, M. A. V. Pesquisa Fenomenológica em Educação: Possibilidades e desafios. **Paradigma**, 2020. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/928>. Acesso em: 11 maio 2023.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal. Porto Editora, 1994. Disponível em: https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao. Acesso em: 11 maio 2023.
- BOSI, A. **Céu e inferno** – ensaios de crítica literária e ideológica. Local: Editora 34/Duas Cidades, 2003.
- BRANDÃO, C. R.; ASSUMPTÃO, R. **Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em: https://www.paulofreire.org/download/eadfreiriana/Cultura_Rebelde.pdf. Acesso em: 11 mar. 2024.
- BRASIL. Conselho Nacional da Educação - CNE. **Parecer nº 14, de 05 de julho de 2022**. Diretrizes Nacionais para o Ensino e Aprendizado por competências e para a pesquisa institucional presenciais, mediados por tecnologias de informação e comunicação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=238781-pcp014-22&category_slug=julho-2022-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 set. 2023.
- BRASIL. Plano Nacional da Educação 2014-2024. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos->

[subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014](#). Acesso em: 27 nov. 2022.

CARATINGA. **Lei nº 2.562/2000**. Dispõe sobre a criação do sistema municipal de educação do município de caratinga, nos termos dos artigos 8º a 20 da Lei nº 9.394 DE 20/12/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

<https://leismunicipais.com.br/a/mg/c/caratinga/lei-ordinaria/2000/257/2562/lei-ordinaria-n-2562-2000-dispoe-sobre-a-criacao-do-sistema-municipal-de-educacao-do-municipio-de-caratinga-nos-termos-dos-artigos-8-a-20-da-lei-n-9394-de-20-12-1996-lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional>. Acesso em: 23 out. 2023.

CARATINGA. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte. **Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Caratinga-MG**. 2019.

CASTRO, M. H. G. de. **Política Nacional de Formação de Professores**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf/file>. Acesso em: 27 nov. 2022.

CASTRO, W. **Provérbios de Confúcio**. Disponível em: [file:///C:/Users/usuario/Downloads/Proverbios%20de%20Confucio%20-%20Willian%20Castro%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/Proverbios%20de%20Confucio%20-%20Willian%20Castro%20(1).pdf). Acesso em: 20 abr. 2024.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J. P; GROULX, L. H.; LAPERRÈRE; A; MAYER, R.; PIRES, A. P. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

COSTA, D. de J. M. *et al.* **O Ensino do ato de ler: uma abordagem metodológica discursiva para turmas de 4º e 5º ano do ensino fundamental**. 2022. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/4044>. Acesso em: 30 nov. 2022.

DELORS, J. *et al.* **Educação, um tesouro a descobrir**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 28, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 27 nov. 2022.

ESCOLA MUNICIPAL SEBASTIÃO DOS SANTOS ROSA (E.M.S.S.R). **Projeto Político Pedagógico**. 2023. Distrito de Santa Efigênia, Caratinga-MG. 2023.

ESTEBAN, M. T. (Org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 4ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESTEBAN, M. T. **Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano**. Novos olhares sobre a alfabetização. São Paulo: Cortez, 2000. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/avaliar-ato-tecido-pelas-impresoes-do-cotidiano>. Acesso em: 27 jul. 2023.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 23ª ed. S. Paulo: Cortez Editora / Autores Associados, 1989.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 52ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022c.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 73ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022b.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 31ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Paulo Freire. 81ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022d.

FREIRE, P. **Política e Educação**: ensaios. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Trad. Adriana Lopes. 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, v. 35, 2014. Disponível em: scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 23 set. 2023.

FREITAS, L. C. de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 26, 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 27 nov. 2022.

GADOTTI, M. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *In*: **Congresso Internacional de Pedagogia Social**. 2012. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/13.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2024.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Porto Alegre, L&PM, 2000. Disponível em <https://www.anarquista.net/wp-content/uploads/2013/03/O-Livro-dos-Abra%C3%A7os-Eduardo-Galeano.pdf>. Acesso em: 15 set. 2023.

HISTÓRICO do Distrito de Santa Efigênia. *In*: Wikipedia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Santa_Efig%C3%AAnia_de_Caratinga. Acesso em: 20 out. 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1985. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B8jeXMvFHiD-c3FtRFRnd11MN00/edit?resourcekey=0-m5dIw39ByDP8ReBQPekJOQ>. Acesso em: 02 maio 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo. Cortez Editora.1990.

LIBÂNEO, J. C. **O sistema de organização e gestão da escola**. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, L. C. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educação & Sociedade**, v. 35, 2014. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/34662>. Acesso em: 24 mar. 2024.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. Disponível em: <https://doceru.com/doc/v5ne8sn>. Acesso em: 11 maio 2023.

MICHETTI, M. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 35, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/7NZC9VwjKWZKMv4SPQmTXPJ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 24 set. 2023.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. **Revista Humanidades e Inovação** v.8, n.55, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4946>. Acesso em: 04 abr. 2023.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, v. 5, n. 2, p. 154, 13 out. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/284139997_Estado_do_Conhecimento_conceitos_finalidades_e_interlocucoes. Acesso em: 04 abr. 2023.

MOTA JUNIOR, W. P. da; MAUÉS, O. C. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, v. 39, 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 27 nov. 2022.

NASCIMENTO, M. **Encontros e Despedidas**. 1985. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/milton-nascimento/47425/>. Acesso em: 20 set. 2023.

NICOLA, J. F.; PALARO, S. M. de C.; LEMES, S. de S. Ser professor ou estar professor: as implicações no contexto de sala de aula. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, 2 jan. 2021. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html>. Acesso em: 25 nov. 2022.

OLIVEIRA, E. C. de. Prefácio. In: FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 73ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Cortez. 2016. Disponível em: <https://doceru.com/doc/n8e8c0xv>. Acesso em: 29 dez. 2023.

PAVAN, R.; LIMA, L. C. Por uma educação democrática, pública e da decisão: entrevista com Licínio C. Lima. **Educação em Revista**, v. 36, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698219832>. Acesso em: 04 jan. 2024.

PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

RODRIGUES DE ALMEIDA, P. *et al.* Relações no ambiente escolar pós-pandemia: enfrentamentos na volta às aulas presenciais. **Actualidades Investigativas en Educación**, v. 21, n. 3, 2021. Disponível em: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/46287> . Acesso em: 30 nov. 2023.

ROSA, G. **Literatura é bom pra vista**. Disponível em: <https://literaturaebompravista.wordpress.com/2022/06/26/quem-elegeu-a-busca-nao-pode-recusar-a-travessia-guimaraes-rosa/>. Acesso em: 20 mar. 2024.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre, Artmed, 2020.

SACRISTÁN, J. G. **O que significa currículo?** Saberes e incertezas sobre currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SALTINI, M. R.; RIBEIRO, V. M. Oportunidades do ensino de língua portuguesa em São Paulo. **Revista@ mbienteeducação**, v. 13, n. 2, 2020. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/936/748> . Acesso em: 17 nov. 2022.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. Epistemologias do sul. In: **Epistemologias do sul**. 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/rccs-689.pdf>. Acesso em: 30 out. 2023.

SANTOS, E. O ensino híbrido como “a bola da vez”: Vamos redesenhar nossas salas de aula no pós-pandemia? **Notícias, Revista Docência e Cibercultura**, junho de 2021, *online*. ISSN: 2594-9004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/announcement/view/1289>. Acesso em: 04 jan. 2024.

SANTOS, L. **Como uma onda**. 1983. In: <https://www.letras.mus.br/lulu-santos/47132/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SILVA, F. T.; SILVA, A. P. da. Educação, currículo e teoria crítica em tempos de pandemia: o que pensam docentes e a comunidade escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 1 jun. 2021. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscarador-primo.html>. Acesso em: 27 nov. 2022.

SILVA, R. R. da. Disciplina Escolar e Gestão de Sala de Aula no Campo Educacional Brasileiro. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 2, 22 mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/pGyw6hHJtfJR8bNRJfL3sXP/?lang=pt>. Acesso em: 29 nov. 2022.

SILVA, T. T. da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: **Autêntica**, 1999. Disponível em [Livro - Silva \(1999\) Currículo Documentos de Identidade.pdf \(usp.br\)](#). Acesso em: 23 set. 2023.

SOUZA, T. Z. D.; NOVAIS, G. S. Colonialismo e colonialidade na educação: da denúncia ao anúncio da resistência propositiva popular. **Debates em Educação**, v. 13, n. 31, 26 jun. 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10544>. Acesso em: 10 maio 2023.

SOUZA, T. Z. de; NOVAIS, G. S. (Orgs.). **Universidade e educação básica: ensino, pesquisa e extensão em defesa de uma educação transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/universidade-e-educacao-basica>. Acesso em: 21 maio 2023.

SOUZA, T. Z. de; NOVAIS, G. S.; VASCONCELOS, V. O. de. A ética da alteridade-cuidado nos processos formativo-investigativos do/no campo da Educação Popular: diálogos interinstitucionais. **Horizontes**, v. 41, n. 1, 2023. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1660>. Acesso em: 24 abr. 2024.

VALENTE, S. Influência da inteligência emocional na gestão de conflito na relação professor-aluno(s). **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. 6, n. 2, 1 dez. 2019. Disponível em <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscarador-primo.html>. Acesso em: 17 nov. 2022.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2019.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/folder/view.php?id=2935553>. Acesso em: 01 maio 2023.

VECCHIA, S. A. D.; CARVALHO, A. de L. Trabalho docente em sala de aula: interferências externas. **Educação UFSM**, v. 42, n. 2, 2017. Disponível em: <https://www.periodicos-capes.gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/buscaador-primo.html>. Acesso em: 22 nov. 2022.

VEIGA, I. P. A. (org) **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 4ª ed. Papyrus, 1995.

VIOLA, P. da; CARVALHO, H. B. de. **Timoneiro**. 1996. *In:* <https://www.letras.mus.br/paulinho-da-viola/162803/>. Acesso em: 29 dez. 2023.

WEISZ, T.; SANCHES, A. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

APÊNDICE A

ROTEIRO PARA A RODA DE CONVERSA

- 1 – Quando observou os noticiários sobre pandemia, o que você pensou de imediato?
- 2 – Em algum momento considerou que os diversos setores da sociedade, inclusive a escola, iriam parar o seu funcionamento?
- 3 – Após início do isolamento você encontrou dificuldade para estabelecer comunicação com seus alunos?
- 4 – O que foi mais desafiador na realização de seu trabalho no início da pandemia? E ao final?
- 5 – Você conseguiu desenvolver alguma habilidade durante a pandemia? Se sim, qual?
- 6 – Que fatores contribuíram em sua gestão de sala de aula durante a pandemia?
- 7 – Que estratégias foram utilizadas por você para alcançar a aprendizagem dos alunos durante a pandemia?
- 8 – Houve alguma parceria entre escola e alunos durante a pandemia?
- 9 – Que sentimentos foram evidenciados por você e pelos alunos, no retorno das atividades presenciais, após o início da pandemia? E como se relacionou com eles?
- 10 – Aponte os desafios que foram e estão sendo superados após o retorno das atividades presenciais.
- 11 – Destaque uma prática pedagógica que você implementou no retorno das atividades presenciais e que fez toda a diferença para a turma.
- 12 – Reflita e responda: A pandemia embora tenha causado medo, dor, insegurança, ainda assim promoveu minha evolução porque hoje ...

APÊNDICE B**QUESTIONÁRIO: GOOGLE FORMS****BLOCO 1 – IDENTIFICAÇÃO**

1 – Nome completo:

2 – Idade:

- a) Entre 21 e 30 anos
- b) Entre 31 e 40 anos
- c) Entre 41 e 50 anos
- d) Mais de 51 anos

3 – Formação:

- a) Superior
- b) Pós-graduação
- c) Mestrado
- d) Doutorado

4 – A quanto tempo está na educação?

- a) Menos de 5 anos
- b) Entre 5 e 10 anos
- c) Entre 10 e 20 anos
- d) Mais de 20 anos

5 – Qual é o seu tempo de regência?

- a) Menos de 5 anos
- b) Entre 5 e 10 anos
- c) Entre 10 e 20 anos
- d) Mais de 20 anos

6 – A quanto tempo trabalha nesta escola?

- a) Menos de 5 anos
- b) Entre 5 e 10 anos
- c) Entre 10 e 20 anos
- d) Mais de 20 anos

7 – Em que ano de escolaridade atua?

- a) 1º ano
- b) 2º ano
- c) 3º ano

d) 4º ano

e) 5º ano

BLOCO 2 – EDUCAÇÃO NO PERÍODO TRANSPANDÊMICO

08 – Durante o ensino remoto, em função da pandemia, você utilizou alguma plataforma digital?

a) Sim b) Não

Se sim, identifique-a

09 – Você recebeu algum apoio/suporte para atuar em plataformas digitais durante a fase do ensino remoto, no período pandêmico?

a) Sim b) Não

Se sim, indique de onde veio o suporte

10 – Que tipos de apoio/suporte foram ofertados durante a fase do ensino remoto, no período pandêmico?

a) Curso/treinamento

b) Apoio online

c) Estrutura de gravação de aula (assíncrona)

d) Estrutura para aulas online em tempo real (síncrona)

e) Empréstimo/cessão de equipamento

f) Outros/especificar

11 - Quais as estratégias utilizadas para a comunicação e o atendimento aos estudantes durante o ensino remoto?

a) e-mail

b) rádio

c) material impresso

d) portais educacionais (Portal da Secretaria Municipal de Educação, AVAMEC...)

e) redes sociais (Instagram, Facebook You Tube, WhatsApp...)

f) ferramentas online de suporte às aulas (Google meet, Google Sala de aula ...)

g) videoaulas online ao vivo

h) videoaulas gravadas

12 – Em relação à Proposta Pedagógica da rede de ensino e ao Projeto Político Pedagógico da escola, descreva o que foi priorizado, como foi desenvolvido e os resultados. Considere observações sobre: currículo, planejamento, metodologia e avaliação.

13 – Quais os elementos estruturadores da Proposta Pedagógica da rede de ensino e do Projeto Político Pedagógico da escola foram mais evidenciados na gestão da escola desde o retorno das

aulas presenciais aos dias atuais? Que critérios foram utilizados para evidenciá-los? Considere observações sobre: currículo, planejamento, metodologia e avaliação.

14 – Descreva como se deu a gestão da sala de aula no retorno das atividades presenciais, identificando as potencialidades e fragilidades. Considere observações sobre: currículo, planejamento, metodologia e avaliação.

15 – Descreva como se deu a gestão da sala de aula identificando as potencialidades e fragilidades. Considere observações sobre: currículo, planejamento, metodologia e avaliação.

16 – Como é organizado o currículo em sua escola?

17 – Como você organiza o seu planejamento bimestral/diário? Em que medida esta organização favorece sua boa gestão da sala de aula?

18 – Que metodologias são recorrentemente utilizadas por você, na gestão da sala de aula?

19 – Que instrumentos são utilizados para a avaliação em sua sala de aula? Como são analisados os resultados e que ações são implementadas?

20 – Considerações relevantes.

APÊNDICE C

Caratinga, ____ de _____ de 2024.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do participante da pesquisa:

Título do projeto: GESTÃO DA SALA DE AULA NA TRANSPANDEMIA: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE MINAS GERAIS

Instituição onde será realizado: AVENIDA FRANCISCO ROSA, 300 - SEDE - DISTRITO DE SANTA EFIGÊNIA - CARATINGA - MG. CEP.: 35319.000

Responsável: Aline Lucas Barroso Viana, telefone: 33999141744. E-mail: aline.barroso.viana@educacao.mg.gov.br.

CEP-UNIUBE: Av. Nenê Sabino, 1801, bloco C sala 2C09 – Campus Aeroporto: 38055-500-Uberaba/MG, tel.: 34-3319-8816; e-mail: cep@uniube.br O atendimento à comunidade acadêmica e comunidade externa, acontece às segundas-feiras das 08h às 12h.

Você está sendo convidado para participar do projeto Gestão da sala de aula na transpandemia: uma análise da proposta pedagógica dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola municipal de Minas Gerais, sob a orientação do Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza, pesquisador e docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação: formação docente para a Educação Básica, da Universidade de Uberaba.

Este projeto tem como objetivo geral identificar e analisar a forma como se articulam os elementos estruturadores da proposta pedagógica que incidem sobre a gestão da sala de aula, no retorno das atividades presenciais após o início da pandemia, no contexto de uma escola municipal de Minas Gerais.

Este projeto se justifica porque a proposta irá rever a Proposta Pedagógica da Rede de Ensino e Projeto Político Pedagógico da escola, que fundamentam as práticas escolares, e far-se-á o exercício de avaliação da própria trajetória, indicando as fragilidades, bem como as potencialidades em busca de uma educação mais democrática. A observação do próprio processo permite a regulação interna e naturalmente a significância da gestão da sala de aula compromissada com a política educacional realmente a favor de quem precisa da educação pública, como forma de identidade, autonomia e participação da sociedade.

Se aceitar participar desse projeto, você autoriza e concorda em responder a um questionário, que tratará de questões acerca das suas expectativas e experiências vividas durante o contexto transpandêmico, e no retorno das atividades presenciais até os dias atuais, considerando seu trabalho e o cotidiano por você vivido no âmbito da gestão da sala de aula.

Você participará de duas etapas. A primeira é a roda de conversa que acontecerá de forma presencial, com duração aproximada de duas horas (120 minutos). A roda de conversa será agendada previamente na escola, a ser realizada pela pesquisadora. A roda de conversa será direcionada por proposições previamente organizadas, podendo expandir considerando as interações do grupo. A roda de conversa será gravada, utilizando dispositivo de aparelho celular da pesquisadora, e posteriormente será transcrita. Finalizada a roda de conversa, será realizado o download do arquivo da gravação e este arquivo será armazenado em equipamento próprio da pesquisadora e não será armazenado em ambiente virtual.

A segunda etapa será a aplicação do questionário, que se dará via *Google Forms* e será enviado por e-mail. Nela você vai responder a proposições distribuídas em 2 blocos: identificação e educação no período transpandêmico.

Pela sua participação no estudo, você não receberá nenhum pagamento e também não terá nenhum custo. Isso não o impede de solicitar ressarcimento ou indenização, caso a sua participação na pesquisa lhe cause algum dano.

Os benefícios de participação na realização da pesquisa são relevantes e considerando a relação pesquisa e estudo como mola propulsora de educação na comunidade, realizar esta pesquisa, com a abordagem qualitativa, permitirá à comunidade, por hora representada pela escola, reviver sua trajetória, reavivando e divulgando suas experiências promissoras. Permitirá ainda perceber as rotas que precisa corrigir em busca da oferta de uma educação realmente democrática. Como produto da pesquisa, para além da dissertação, prevê-se a proposição de um curso de formação, a fim de contribuir nos trabalhos dos docentes, especialmente da escola pesquisada.

Por participar desta pesquisa você está sujeito aos seguintes riscos: perda de confidencialidade e quebra de sigilo dos dados. Todavia todas as medidas relativas ao sigilo dos dados serão tomadas, tais como uso de pseudônimos quando da escrita e publicação do trabalho e não divulgação da realização da pesquisa no decorrer da mesma. Ainda, o agendamento da aplicação do questionário ocorrerá respeitando-se a sua disponibilidade, de forma a gerar o mínimo possível de transtornos e impacto em sua rotina individual e de trabalho.

Você pode parar de participar a qualquer momento, ou pedir que uma determinada atividade não seja realizada, ou que a pesquisa seja interrompida a qualquer tempo, sem nenhum

tipo de prejuízo para você. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que você julgar necessários. Você tem a liberdade de entrar em contato com o pesquisador sempre que julgar necessário. Caso decida-se por não participar, nenhuma penalidade será imposta a você. Caso a pesquisadora perceba qualquer possibilidade de dano a sua pessoa, decorrente de sua participação na pesquisa, serão discutidas as providências cabíveis, que podem incluir a sua exclusão do processo de pesquisa ou mesmo o próprio encerramento da pesquisa. Caso você sofra qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não neste TCLE, terá direito à assistência e a buscar indenização.

Caso participe dessa pesquisa, você poderá ter acesso aos resultados encontrados, quando ela for concluída. Para isso deixe um e-mail para envio: _____

Você receberá uma via desse termo, assinada por você e pelo responsável pela pesquisa, rubricada em todas as páginas, onde consta a identificação e os telefones da equipe de pesquisadores, caso você queira entrar em contato com eles. Neste documento também consta o endereço, telefone e e-mail do CEP-UNIUBE, que avaliou e aprovou este projeto. Sinta-se à vontade para entrar em contato.

Nome do participante e assinatura

Pesquisador: Aline Lucas Barroso Viana