

**URI – UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS  
MISSÕES  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS GRADUAÇÃO  
CÂMPUS FREDERICO WESTPHALEN  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO – URI/FW**

**QUÉZIA DE SOUZA DE LIMA**

**CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR:  
(RE) SIGNIFICAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO PANDÊMICO**

**Frederico Westphalen**

**2024**

**QUÉZIA DE SOUZA DE LIMA**

**CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR:  
(RE) SIGNIFICAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO PANDÊMICO**

**Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção de Título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus de Frederico Westphalen.**

**Orientadora (a): Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Luci Mary Duso Pacheco**

**Frederico Westphalen**

**2024**

**QUEZIA DE SOUZA LIMA**

**CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR:  
(RE) SIGNIFICAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO PANDÊMICO**

**Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção de Título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus de Frederico Westphalen.**

**Frederico Westphalen, 09 de outubro de 2024**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco (Orientadora)**  
**Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões**

---

**Prof. Dra. Dirleia Fanfa Sarmiento**  
**Universidade La Salle**

---

**Prof. Dra. Marines Aires**  
**Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões**

Dedico este trabalho à minha família, meu amparo, força e motivação, assim como, aos meus tantos alunos, que foram, estão e hão de vir, aos quais desejo ser de forma muito especial a diferença em seus plenos desenvolvimentos.

## **AGRADECIMENTOS**

Quero agradecer a Deus, pois nele encontrei paz para realizar este sonho e seguir em formação contínua. Gratidão à minha família, por ser a base para quem eu sou. De forma especial ao meu esposo Jacson, que compartilha comigo os meus dias, caminha ao meu lado, cuida da nossa princesa Sophia quando estou ausente e suporta comigo todos os dias trabalhosos. À minha doce Sophia, que hoje ainda não entende, mas com certeza sentiu o processo dessa formação.

Desejo expressar também minha gratidão àquela que foi ontem e hoje minha orientadora, Luci Mary. Aquela que iluminou meu caminho no universo da pesquisa, acreditou em mim e seguiu comigo em diferentes projetos e desafios.

Assim, concluo meus agradecimentos, expressando-os à Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), campus de Frederico Wetphalen/RS, por me conceder e proporcionar grandes momentos de aprendizado e oportunidades que me levaram ao crescimento pessoal e profissional. Em especial ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação – URI/FW, como casa de encontro para o processo formativo de ensino, pesquisa e extensão.

*Cada orientador carrega consigo suas linhas teóricas,  
linhas históricas.*

*Nos dão asas para voar e alinham nossos rumos.*

*Por vezes, ilusoriamente, parecem gaiolas.*

*Mas isso é engano!*

*Pois na verdade se constituem imensos viveiros, de  
gigantes desafios e horizontes.*

*(Quézia Souza de Lima)*

## RESUMO

O presente estudo tem suas reflexões centradas no problema de pesquisa “Que concepção de educação escolar é possível formar a partir das (re) significações tecidas por meio das práticas docentes no contexto pandêmico?”. Esta pesquisa, em sua natureza, classifica-se como qualitativa, com estudo descritivo, exploratório e de abordagem qualitativa. A pesquisa compreende também uma abordagem bibliográfica e documental. O universo da pesquisa são docentes do Ensino Fundamental das redes estaduais de ensino do contexto nacional brasileiro, com um total de 89 respondentes. A coleta de dados foi por meio de questionário através do Google Forms<sup>1</sup>. Para a análise dos dados coletados, foi utilizada a Análise Textual Discursiva. Os caminhos deste estudo estiveram pautados na resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde do Brasil, com cuidados éticos para pesquisa na área de ciências humanas e sociais. Por meio do Estado do Conhecimento, inventariou-se a literatura científica, estabelecendo também a fundamentação teórica. As concepções dos docentes constatadas por meio das produções científicas selecionadas possibilitaram a identificação de inúmeros aspectos, que permitiram a formulação de eixos temáticos que sustentaram a construção do questionário. Adiante, através de uma investigação em aportes documentais, foi possível encontrar fundamentos para a organização da escola e das práticas docentes no período pandêmico no contexto educacional brasileiro, subsídios para as orientações durante a pandemia, assim como, possíveis mudanças legais a partir do que foi experienciado nesse momento. O objetivo maior desta pesquisa foi poder pensar a educação escolar com aqueles que estão dentro das instituições escolares e que, por meio de suas experiências práticas, podem trazer elementos significativos para as análises e discussões: os docentes. Dessa forma, a partir da análise dos dados coletados por meio das respostas dos docentes, foi possível observar que os desafios da atualidade exigem que a escola se ressignifique didática e curricularmente, centrando seus esforços para alcançar o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, inovando e conectando-se com as diferentes realidades emergentes. É relevante considerar os alunos de forma plena, levando em conta os aspectos humanos e socioemocionais. Faz-se necessário administrar as demandas sociais da escola por meio de projetos e planejamentos personalizados. É preciso seguir lutando por melhores investimentos na escola, na infraestrutura e pela constituição de uma rede de profissionais qualificados, com uma gestão e colegiado ativos e participativos. A valorização

---

<sup>1</sup> O Google Forms é um serviço gratuito para criar formulários online. Nele, o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções. Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>.

docente precisa ser conquistada, com tempo para os processos formativos e organizacionais, além de liberdade para a atuação docente. A escola precisa receber o apoio da comunidade e da família, e para isso é necessário conhecer a realidade na qual a instituição escolar está inserida, considerando a complexidade de elementos e relações. São necessários projetos integrativos que envolvam “escola-família-comunidade”. Dessa forma, as respostas coletadas constituíram um dos elementos mais importantes desta pesquisa. Os resultados não são finitos, mas abrem espaço para novos debates e segmentos de pesquisas e discussões.

**Palavras-chave:** Educação escolar; prática docente; ressignificações.

## ABSTRACT

The present study has its reflections centered on the research problem "What conception of school education is possible to form from the (re)significations woven through teaching practices in the pandemic context?". This research, in its nature, is classified as qualitative, with a descriptive, exploratory study and a qualitative approach. The research also includes a bibliographic and documentary approach. The universe of the research is elementary school teachers from the state education networks of the Brazilian national context, with a total of 89 respondents. Data collection was through a questionnaire through Google Forms. For the analysis of the collected data, Discursive Textual Analysis was used. The paths of this study were based on resolution 510/2016 of the National Health Council of Brazil, with ethical care for research in the area of human and social sciences. Through the State of Knowledge, the scientific literature was inventoried, also establishing the theoretical foundation. The conceptions of the professors verified through the selected scientific productions enabled the identification of numerous aspects, which allowed the formulation of thematic axes that supported the construction of the questionnaire. Later, through an investigation in documentary contributions, it was possible to find foundations for the organization of the school and teaching practices in the pandemic period in the Brazilian educational context, subsidies for the guidelines during the pandemic, as well as possible legal changes based on what was experienced at that time. The main objective of this research was to be able to think about school education with those who are inside the school institutions and who, through their practical experiences, can bring significant elements to the analyses and discussions: the teachers. Thus, from the analysis of the data collected through the teachers' responses, it was possible to observe that the current challenges require the school to resignify itself didactically and curricularly, focusing its efforts to achieve student development and learning, innovating and connecting with the different emerging realities. It is relevant to consider students fully, taking into account human and socio-emotional aspects. It is necessary to manage the social demands of the school through personalized projects and planning. It is necessary to continue fighting for better investments in schools, in infrastructure and for the constitution of a network of qualified professionals, with an active and participatory management and collegiate. Teacher appreciation needs to be achieved, with time for training and organizational processes, as well as freedom for teaching practice. The school needs to receive the support of the community and the family, and for this it is necessary to know the reality in which the school institution is inserted, considering the complexity of elements and relationships. Integrative projects that

involve "school-family-community" are needed. Thus, the collected answers constituted one of the most important elements of this research. The results are not finite, but they open space for new debates and segments of research and discussions.

**Keywords:** School education; teaching practice; resignifications.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
1.1 Questões e objetivos de pesquisa .....	15
1.2 Lugar de fala da pesquisadora .....	16
1.3 Contexto e justificativa da pesquisa .....	18
1.4 Estrutura da dissertação .....	21
<b>2. PERCURSOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>24</b>
2.1 Tipo de pesquisa.....	25
2.2 Universo da pesquisa e composição do corpus investigativo .....	27
2.3 A escolha dos instrumentos de coleta de dados.....	30
2.4 Análise dos dados.....	32
2.5. Procedimentos éticos .....	35
<b>3. REVISÃO DA LITERATURA CIENTÍFICA</b> .....	<b>36</b>
3.1 Concepções de educação escolar em literaturas stricto sensu .....	42
3.2 Concepções docentes: (re) significação da educação escolar no período pandêmico	52
3.2.1 Pressupostos emergentes .....	58
3.3 Os saberes necessários ao professor diante do cenário educacional em modificação	59
3.3 Considerações pertinentes .....	64
<b>4. A COMPLEXIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO PANDÊMICO BRASILEIRO</b> .....	<b>67</b>
4.1 Aspectos da educação escolar pandêmica previstos na ldb e na bncc .....	69
4.2 Os documentos estaduais e os aspectos pertinentes à educação escolar pandêmica .	73
4.3 Considerações pertinentes .....	98
<b>5. CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS CORRESPONDENTES A ESCOLA NA ATUALIDADE: UM PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO</b> .....	<b>100</b>
<b>5.1 Estrutura escolar: recursos humanos e materiais</b> .....	<b>103</b>
5.1.1 Rede de profissionais qualificados .....	105
5.1.2 Gestão e colegiado ativo e participativo.....	106
5.1.3. Melhoria na Infraestrutura .....	107
<b>5.2 Educação personalizada: ressignificações didáticas e curriculares</b> .....	<b>108</b>
5.2.1 Ensino centrado no aluno .....	111
5.2.2 Inovações didáticas.....	113
5.2.3 Educação humanizadora: aspectos socioemocionais.....	117
5.2.5 Pedagogia da alternância .....	118
5.2.6 Ruptura do excesso de demandas para além da aprendizagem .....	120
<b>5.3 Valorização docente: desafios e perspectivas</b> .....	<b>121</b>
5.3.1. Tempo para os processos formativos e organizacionais.....	123
5.3.2. Liberdade para a atuação docente.....	125
<b>5.4 Cultura escolar: as influências sobre a aprendizagem</b> .....	<b>127</b>
5.4.1 Relação família e escola .....	128
5.4.2 Realidade escolares: conhecimento e interação.....	131
<b>5.5 Ressignificar a concepção de educação escolar: um caminho de incertezas</b> .....	<b>131</b>
<b>5.6 Síntese do processo de análise da realidade da realidade</b> .....	<b>133</b>
<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>136</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>143</b>
<b>APÊNDICE A – Carta aos coordenadores dos PPGs</b> .....	<b>156</b>
<b>APÊNDICE B – Formulário elaborado para constituição do Corpus Investigativo</b> ....	<b>158</b>

<b>APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>160</b>
<b>APÊNDICE D: Roteiro do Questionário.....</b>	<b>162</b>
<b>APÊNDICE E – Agrupamento, ordenamento e organização de conjuntos de unidades de análises do que é comum. ....</b>	<b>165</b>
<b>APÊNDICE F – Categorização das respostas por unidades de sentido .....</b>	<b>166</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O presente estudo foi intitulado “Concepção de educação escolar: (re)significações da prática docente no contexto pandêmico”. O uso do (re) entre parênteses foi intencional no título, com a finalidade de abordar concepções que já existiam e foram ressignificadas, ou aquelas que apenas adquiriram significado no contexto em questão.

A investigação científica, teve suas reflexões centradas no problema de pesquisa: “Que concepção de educação escolar é possível formar a partir das (re)significações tecidas por meio das práticas docentes no contexto pandêmico?”. O lócus da pesquisa se consistiu em professores atuantes durante o distanciamento social instaurado pela pandemia de Covid-19 e que continuaram a atuar no Ensino Fundamental das redes estaduais de ensino do Brasil.

A temática aqui proposta encontrou-se inserida na linha 1 de pesquisa, “Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas”, do Programa de Pós Graduação Strictu Sensu, da URI de Frederico Westphalen - RS (PPGEDU). Essa linha de pesquisa desenvolve estudos dirigidos aos processos de formação inicial e continuada de professores e suas relações com os espaços institucionais e não institucionais.

Os conceitos estruturantes do campo de investigação dessa linha de pesquisa são relativos aos diferentes elementos da profissão docente: a função docente e sua natureza, o desempenho docente e os conhecimentos profissionais necessários. De modo relacional, insere-se, igualmente, nesse campo de investigação, temáticas como etnoconhecimento, culturas docentes e cultura organizacional das instituições educativas, pensamentos e concepções do ser professor, identidade profissional e percursos profissionais, entre outros.<sup>2</sup>

Considerando os conceitos supracitados, estruturaram-se os seguintes eixos: "Educação escolar", "Formação e prática docente" e "Contextos educacionais". A partir desses eixos temáticos, observou-se que, ao longo dos doze anos de desenvolvimento do PPGEDU, outras pesquisas já foram realizadas, contemplando-os de alguma forma.

No ano de 2012, das dezessete (17) produções desenvolvidas, as pesquisas “A postura reflexiva do professor e sua contribuição para uma prática pedagógica emancipatória” e “A Docência no Ensino Superior: reflexões para a atuação do professor universitário no contexto atual” relacionaram-se ao presente estudo, pertencendo também à linha 1 do PPGEDU.

---

<sup>2</sup>Disponível em: <https://www.reitoria.uri.br/pt/cursos/mestrado-doutorado/mestrado-doutorado-em-educacao>  
Acesso em 28/01/2023.

Nos anos de 2014, 2015 e 2016, foram encontradas, respectivamente, as pesquisas “Contribuição do PIBID para a formação continuada do profissional do magistério da Educação Básica e o fortalecimento da prática educativa”, “Impactos do PIBID nas licenciaturas: possibilidade de fortalecimento da docência universitária?” e “Caminhos e Descaminhos da Formação de Professores na Legislação Brasileira”. Essas pesquisas pertencem à linha 1 e compartilharam da mesma orientação pela Dra. Luci Mary Duso Pacheco.

Outra produção que contemplou eixos semelhantes foi encontrada no ano de 2017, na mesma linha de pesquisa, intitulada “Saberes docentes e identidade do professor: biografias e trajetórias”. Nesse ano, dezessete (17) produções haviam sido desenvolvidas.

Em 2019, na turma Minter, encontrou-se a pesquisa “Desafios contemporâneos à identidade docente: práxis e compromisso social”, pertencente à linha 2 do PPGEDU. Também nesse ano, teve a pesquisa “A formação continuada centrada na escola: os saberes docentes e a ressignificação da prática pedagógica”, inserida na linha 1.

Adiante, ainda no ano de 2019, dentre as vinte e uma (21) produções, três (3) estavam de alguma forma relacionadas à temática em questão. Duas (2) delas ligavam-se ao tema de uma forma mais direta: “Formação continuada e ressignificações da prática pedagógica do professor da educação infantil: desafios e perspectivas” e “Desafios da docência: o trabalho com projetos e o programa A União Faz a Vida”.

A outra pesquisa estava ligada pelo desafio de ampliar o olhar para além do estado do Rio Grande do Sul e tinha o título “Qualificação da formação de professores da educação básica da região sul do Brasil e valorização da carreira pelo sistema de ensino, por meio de seus documentos legais”. Essas pesquisas pertencem à linha 1 e foram orientadas pela Dr. Luci Mary Duso Pacheco, também orientadora da presente dissertação.

Observou-se que havia doze (12) pesquisas encontradas na linha 1 que compartilhavam os eixos temáticos "Educação escolar", "Formação e prática docente" e "Contextos educacionais", e que seis (6) delas estiveram também sob a orientação da Dra. Luci Mary Duso Pacheco. Contudo, destacou-se que nenhuma das pesquisas encontradas esteve diretamente relacionada ao Ensino Fundamental, além de nenhuma delas ter a proporção nacional aqui proposta.

A intenção de uma pesquisa a nível nacional vem sendo desenhada pela orientadora Dra. Luci Mary Duso Pacheco ao longo de outros projetos. Inicialmente, com o projeto 01/2016 de iniciação científica com fomento da FAPERGS, intitulado “Formação inicial e continuada de professores: um estudo comparado dos desafios da educação em diferentes contextos”, de 2016

a 1018. Este projeto visava compreender a realidade da Formação de Professores de dois países, Brasil e Chile, e estabelecer similaridades e diferenças nos desafios educacionais enfrentados na formação do professor nesses dois espaços.

Posteriormente, no projeto de 09/2020 intitulado “Desafios da formação e atuação docente em diferentes contextos: Brasil e Espanha”, buscou-se investigar as ações propostas para a superação dos desafios enfrentados tanto na formação de professores quanto no exercício da docência no atual cenário socioeducacional em diferentes contextos. Esse projeto, iniciado em 2020, em meio ao cenário de calamidade mundial devido à pandemia de Covid-19, segue em desenvolvimento.

O Projeto 09/2020 vem sendo desenvolvido com uma equipe de pesquisa composta por professores pertencentes à Linha 1 de Pesquisa do PPGEDU. O projeto mencionado tem como lócus professores da educação básica e alunos de cursos de licenciatura de diferentes áreas do conhecimento e que atuam em diferentes níveis de ensino nos vinte e sete (27) estados brasileiros (com Distrito Federal).

Além desses projetos, o presente estudo esteve vinculado ao Grupo de Pesquisa Processos Educativos: Formação de Professores, Saberes e Práticas – GPPE, sob a responsabilidade das professoras doutoras em Educação, Luci Terezinha Marchiori dos Santos Bernardi e Luci Mary Duso Pacheco. O GPPE investiga os processos educativos da formação de professores, saberes e práticas da educação básica e superior no contexto desafiador do mundo contemporâneo, abrangendo os diversos aspectos implicados nos processos educativos.

Cabe aqui referenciar esses projetos e o GPPE, pois foram subsídios para o surgimento da pesquisa proposta. Assim, esta tornou-se uma contribuição ao PPGEDU, assim como à própria universidade, pois englobou diversos elementos e conceitos estruturantes da linha de pesquisa em que estava inserida. Além disso, trouxe a proposta de uma pesquisa em nível nacional que já vinha sendo objetivada.

Quanto à metodologia, em sua natureza, tratou-se de um estudo qualitativo; em relação aos objetivos, configurou-se como uma pesquisa descritiva. Na análise de dados, foi utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD), e os participantes da pesquisa foram professores do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Educação, de todos os estados do Brasil.

A presente pesquisa, especialmente a coleta de dados, foi desenvolvida de forma conjunta com outros dois projetos de pesquisa: “A formação continuada de professores e a (re)construção da prática docente: elementos mobilizadores para uma práxis pedagógica no atual contexto educacional” e “Entre a vontade e a necessidade na formação continuada do professor do ensino

fundamental: ressignificar a formação continuada no Brasil é possível?”, pesquisas estas desenvolvidas, respectivamente, pelas mestrandas Simone Bortoluzzi Camargo e Clei Cenira Giehl.

Ambas as pesquisas estiveram sujeitas ao projeto guarda-chuva “Formação do Professor e a concepção de Educação e de Escola em perspectiva nacional brasileira no contexto pós-pandemia da Covid-19”. Esse projeto de forma mais ampla busca saber: Como tem sido estruturada a formação continuada de professores nos estados brasileiros para dar conta desse novo cenário educacional, como também, que concepção(ões) de educação e de escola surgiram com as mudanças ocasionadas pelas práticas educativas desenvolvidas no período do distanciamento social imposto pela pandemia do Covid19 e após esse período marcado pelo retorno a presencialidade?

Para dar conta dessa ampla problemática de pesquisa, estabeleceu-se um plano de investigação coletiva. Dessa maneira, vários projetos poderão compor resultados que tragam a possibilidade de produzir conhecimentos relacionados a essa demanda de investigação e que consigam demarcar essas mudanças educacionais ocorridas em todos os estados do território brasileiro.

Dessa forma, a construção do questionário dessa pesquisa, o acesso aos participantes, bem como a aplicação da coleta de dados foram realizados de forma unificada com as demais pesquisadoras anteriormente citadas. O questionário (ANEXO D), foi único, mas continha questões que contemplaram as três pesquisas. O corpus investigativo e as respostas desse questionário ficaram disponíveis tanto para as pesquisas citadas quanto para futuras investigações.

## **1.1 Questões e objetivos de pesquisa**

A formulação do problema, segundo Chizzotti (2000, p.81), “pressupõe uma imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema.” O autor destaca a importância da imersão do pesquisador no problema delimitado, para “descobrir os fenômenos além de suas aparências imediatas”. Já justificadas<sup>3</sup> as motivações para tal escolha, apresentam-se, a seguir, as questões e objetivos da pesquisa.

### **Problema de pesquisa:**

---

<sup>3</sup> Justificativa presente no subtítulo intitulado: Lugar de fala da pesquisadora.

Que concepções de educação escolar é possível formar a partir das (re) significações tecidas pelos docentes por meio de suas práticas no contexto pandêmico?

**Objetivo Geral:**

- Identificar as concepções de educação escolar possíveis de serem formadas a partir das (re)significações tecidas pelos docentes por meio de suas práticas no contexto pandêmico.

**Questões norteadoras:**

- Quais concepções de educação escolar estão apresentadas nas pesquisas já desenvolvidas com foco na prática docente?

- O que se conceitua como “concepções de educação escolar” e “concepções de docência”?

- Como se deram as mudanças na realidade escolar nos aspectos sociais e legais no período pandêmico, no contexto brasileiro?

- É possível sinalizar concepções de educação escolar que correspondam à função da escola hoje pós distanciamento social?

**Objetivos específicos:**

- Inventariar as produções acadêmicas que abordam as “concepções de educação escolar” e as “concepções de docência” em seus eixos de pesquisa, identificando as possíveis contribuições e vínculos com esta pesquisa.

- Conceituar teoricamente “concepção de educação escolar” e “concepção de docência”.

- Identificar em aportes documentais, possíveis fundamentos para a organização da escola e das práticas docentes no período pandêmico no contexto educacional brasileiro.

- Sinalizar concepções de educação que correspondam à função da escola hoje pós período pandêmico.

## 1.2 Lugar de fala da pesquisadora<sup>4</sup>

Como docente há 10 anos e tendo vivido o período anterior à pandemia, o distanciamento social e o retorno à presencialidade, encontro na pesquisa um caminho para a reflexão teórico-

---

<sup>4</sup> Assume-se nesse trecho do texto a primeira pessoa, considerando a personalidade pretendida. Texto apresentado em forma do Trabalho "FORMAÇÃO PELA PESQUISA: DA FORMAÇÃO INICIAL À DISSERTAÇÃO" no I Salão de Ciências da URI, aprovado pela Resolução 3208/CUN/2023, coordenado pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI/FW, realizado no dia 19 de outubro de 2023.

prática, por meio do qual é possível compreender os desafios comuns no exercício da docência e traçar estratégias para superá-los. Nesse contexto, a pesquisa sobrepõe o senso comum e visa trazer uma base científica sólida.

Como afirma Chizzotti (2000, p 11):

A pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem. Para esta atividade, o investigador recorre a observação e à reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta, problemas, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no seu mundo para construí-lo adequado à sua vida.

Desde o segundo semestre da universidade, comecei a envolver-me no mundo da iniciação científica. Fiz questão de destacar a palavra "universidade", pois esse foi um grande diferencial na minha trajetória acadêmica. Minha formação foi enriquecida pelo tripé que constitui a universidade: ensino, pesquisa e extensão.

Dessa forma, durante a graduação, participei do projeto de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e também atuei como bolsista de iniciação científica, com fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS). Desenvolvi os projetos “Aproximações entre o Ensino Politécnico e a Pedagogia da Alternância: um olhar sobre o trabalho como princípio educativo e de emancipação” e “Formação de professores e o exercício da docência: um estudo comparado dos desafios da educação em diferentes contextos”, este último em duas etapas distintas, ambos sob a orientação da Dra. Luci Mary Duso Pacheco.

A definição do olhar sob a perspectiva da prática docente surge com base em minha formação inicial e continuada. Minha trajetória acadêmica tem como base a URI. Inicialmente formada em Pedagogia, voltada para a ciência do ensino-aprendizagem, optei pela especialização em Psicopedagogia, o que aprimorou meu olhar e minha escuta em relação ao processo de aprendizagem, assim como às possíveis dificuldades que podem surgir.

Nessa especialização, um dos estágios foi a Psicopedagogia Institucional, onde, ao adentrar em uma instituição escolar, deparei-me com as dinâmicas do aprender e do não aprender na prática docente. O objetivo do estágio era vivenciar a psicopedagogia no espaço institucional com um olhar além do aluno, considerando todos os demais sujeitos. As demandas e queixas acabaram se direcionando ao docente em sua prática; assim, para compreendê-los e traçar um plano interventivo que buscasse superar as dificuldades, foi necessário um olhar atento aos contextos expostos nas entrelinhas das respostas e dos dados coletados.

O envolvimento com esse estágio alimentou meu desejo de continuar pesquisando a formação docente, seus desafios, as superações e aprendizagens que emergem na prática. É importante considerar que os saberes docentes que orientam a prática têm um papel fundamental no desenvolvimento profissional e na melhoria da educação “abrangência social, surgem e se desenvolvem dentro de uma temporalidade; apresentam-se com características culturais e heterogêneas; e são amplamente personalizados e situados na pessoa do professor” (Bezerra, 2017, p. 2).

Nesse contexto, após concluir a especialização, surge no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu*, no mestrado em Educação, a possibilidade de seguir minha “formação continuada pela pesquisa” (Marques, 2002, p. 34), em uma das temáticas mais atuais no campo da Educação, que é “o contexto pandêmico e seus impactos na educação escolar”.

Obviamente, considerando minha formação, não poderia deixar de abordar essa temática pelo viés da prática docente. Observa-se que, antes mesmo do mestrado, meu olhar enquanto pesquisadora já estava voltado à educação, especialmente à formação e ao exercício da docência. Sendo assim, justifica-se a escolha temática e os caminhos que foram percorridos nesta pesquisa.

### **1.3 Contexto e justificativa da pesquisa<sup>5</sup>**

Historicamente, observa-se que a educação está em constante transformação, mas que grandes eventos frequentemente se tornam marcos de mudanças significativas. Piana (2009), ao fazer uma análise dos processos históricos de democratização da educação brasileira destaca que “É importante considerar que as reformas educacionais no Brasil ocorreram mediante as crises nacionais e internacionais.” (ibidem, p.67). Não há como negar que o distanciamento social instaurado pela pandemia do Coronavírus (COVID -19) foi um grande momento de “complexidade” para a prática docente no contexto da educação escolar. (Perrenoud, 2001).

Segundo o histórico da pandemia de COVID-19 fornecido pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), em janeiro de 2020 foi declarado que o surto do novo coronavírus

---

<sup>5</sup> Texto apresentado em forma do Trabalho “EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA: ANALISE CONTEXTUAL” no IX Seminário Internacional de Educação e Tecnologias/2023 "Inteligência artificial generativa e educação: aspectos críticos, possibilidades e desafios", aprovado pela Resolução 604/CUN/2033, coordenado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/FW, realizado por videoconferência no período de 19 a 21 de julho de 2023.

constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII). Essa decisão visava aprimorar as estratégias, em caráter emergencial, para interromper a propagação do vírus. Em março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como uma pandemia. O termo “pandemia”, segundo a própria OPAS, refere-se à disseminação de uma doença geograficamente a nível global, com rápida propagação.<sup>6</sup>

No contexto brasileiro, os sinais mais evidentes da pandemia começaram a ser discutidos após sanção da Lei 13.979, que previa medidas de combate ao novo coronavírus. Essa proposta de lei resultou na aprovação do Projeto de Lei - PL 23/2020 pela Câmara dos Deputados no dia 4 de fevereiro de 2020 e pelo Senado no dia seguinte (Senado, 2020). A norma estabeleceu instrumentos para enfrentamento de uma eventual situação de emergência pública causada pelo novo coronavírus, que ainda não havia sido registrado no país naquele momento.

Após discussões iniciais, pouco mais de um mês depois, no dia 18 de março, foi de fato sancionado o Projeto de Decreto Legislativo nº 88, de 2020, declarando a ocorrência do estado de calamidade pública no Brasil. Nesse contexto, começou um grande movimento em relação ao Ministério de Educação (MEC), bem como as próprias instituições educacionais, em pensar estratégias que permitissem a continuidade do processo educacional. (ibidem, 2020).

A partir de então, observa-se uma grande mudança no cenário educacional brasileiro, destacando-se a necessidade do questionamento: como viabilizar a educação escolar em um contexto de calamidade pública? Esse cenário envolveu não apenas o distanciamento social, mas também perdas, medo e muitas incertezas.

Com base em Perrenoud (2001), observa-se que a organização escolar deve renovar-se e se desfazer, estando aberta ao novo. Segundo ele, a escola é confluyente, mas em um espaço processual, não abrupto. Frente à complexidade, a escola é confrontada pelo conflito do novo, do desconhecido, do inesperado e do incerto. E o que é mais incerto do que o panorama da educação diante de um distanciamento social para o qual não estava preparada?

Considerando os efeitos incertos segundo Perrenoud (2001), é urgente refletir sobre os impactos desse momento complexo vivido na educação escolar. A partir desses pressupostos, destaca-se a escolha pela temática da concepção de educação escolar (re)significada durante o período pandêmico, com um olhar especial voltado para as práticas docentes.

É relevante socialmente pensar uma escola que corresponda às demandas do contexto atual. Nóvoa (2022, p. 14), destaca que “é possível um gesto de sobrevivência, de

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>, sem data de publicação.

transformação, de metamorfose da escola” e, segundo ele, esse gesto é defendido em seu texto por três razões:

[...] primeiro, porque as aprendizagens são decisivas, mas a educação não se reduz apenas às aprendizagens, e não se podem ignorar as dimensões de socialização e de convivialidade; depois, porque as questões da personalização são de grande importância, e respondem a um propósito antigo de assegurar a diferenciação pedagógica, mas a escola não se esgota no plano individual e constitui uma instituição central para a vida social; finalmente, porque a escola não pode ser vista apenas como um bem privado, arrastando uma lógica consumista, e tem de ser pensada também como um bem público e um bem comum.

É inegável o poder transformador da educação básica. Nesse contexto, a pandemia, por ser um momento de profunda crise, trouxe a necessidade de inovação em diversas práticas educacionais, muitas delas vigentes durante o período de distanciamento social. Entretanto, em um país heterogêneo, muitas dessas práticas ocorrem de forma isolada, como uma ação do docente em relação à sua turma. Segundo Tardif (2012, p. 12), “as representações ou práticas de um professor específico, por mais originais que sejam, ganham sentido somente quando colocadas em destaque em relação a essa situação coletiva de trabalho”.

A pesquisa acadêmica visa não apenas monitorar essas práticas, mas também trazer subsídios para as decisões relacionadas a políticas públicas voltadas à educação. A aplicação isolada de uma determinada prática educacional bem-sucedida é relevante para quem é diretamente impactado por essa inovação. Contudo, a divulgação de novas práticas educacionais possibilita um benefício para a coletividade. Como afirma Marques (2002, p. 33):

Os saberes implícitos nas práticas cotidianas – saberes da palavra e saberes da ação – necessitam transitar do familiar para o surpreendente, pela inquietação, pela dúvida, através da experiência e da crítica, a fim de que se tornem saberes de experiência feitos.

Nesse sentido, a inquietação e a dúvida tornam-se saberes por meio da pesquisa. Por isso, é necessário o processo de investigação científica e a publicização das concepções (re)significadas por meio das práticas educacionais. Há um caminho aberto para diversas transformações sociais por meio de práticas educacionais que possam ser aplicadas nesse novo contexto desafiador que se apresenta.

O universo da pesquisa será composto por professores do ensino fundamental das redes estaduais de ensino que atuaram durante a pandemia de Covid-19 e que continuam em atividade. A escolha pela rede estadual deve-se ao fato de que as normativas gerais estaduais

são as mesmas dentro de cada estado, ao contrário dos municípios, onde cada um segue sua própria normativa. Sendo assim, a presente pesquisa torna-se importante para ampliação dessas reflexões a respeito da concepção de escola que se (re)significou no período pandêmico. Nóvoa (2022, p. 58) aponta que:

A escola parece perdida, inadaptada às circunstâncias do tempo presente, como se ainda não tivesse conseguido entrar no século XXI. É certo que há muitas promessas do passado ainda por cumprir, a começar pelo compromisso de uma escola pública de qualidade para todos. Mas a escola revela, sobretudo, uma grande incapacidade para pensar o futuro, um futuro que já faz parte da vida das nossas crianças.

O “futuro” anunciado nesse trecho já é o presente. Um presente que chegou de forma repentina e que, apesar de anunciado, não estava estruturado para tais experiências. Sendo assim, seus impactos ainda estão por ser desvendados, assim como os rumos e formas que a escola toma, além das concepções que se estabelecem. O “pensar” mencionado nessa citação refere-se à pesquisa, um pensamento científico voltado para compreender a realidade imposta e encontrar novos caminhos e possibilidades para uma educação de qualidade que corresponda às atuais demandas. Nas palavras de Henning (2002, p. 42):

A pesquisa, então, assume a dimensão revitalizadora dessa prática, enquanto instrumento imprescindível ao desvelamento do real mesmo considerando a relatividade dessa aproximação. O professor, nesse contexto sociocientífico, torna-se o mediador das situações inusitadas, ampliando seus espaços de conhecimento, enfatizando, em seu agir, a dimensão de processo, em detrimento da absolutização das verdades, típica na tradição pedagógica da modernidade.

Nesse contexto, justifica-se a pertinência desta pesquisa, em prol do movimento científico de formação (Marques, 2002), pelo qual se compreendem as mudanças ocorridas por meio do olhar de quem viveu o exercício da docência. Da mesma forma, identificam-se as possibilidades de concepções que se (re)significam.

#### **1.4 Estrutura da dissertação**

Tendo compreendido os conceitos estruturantes, como origem e justificativa da pesquisa, observa-se que a estrutura foi dividida em capítulos, sendo posterior a esse, o segundo capítulo, que propõe a apresentação dos percursos metodológicos do estudo aqui proposto. Nesse sentido, o estudo se caracteriza como descritivo, exploratório e de abordagem qualitativa, cujo

universo compreende contextualizar as concepções de educação escolar (re)significadas em meio à realidade educacional brasileira durante o distanciamento social.

Para compor o quadro teórico da pesquisa, utilizou-se um estudo bibliográfico para, de forma dedutiva, buscar dados gerais que pudessem auxiliar na compreensão da realidade pesquisada. Sendo uma pesquisa qualitativa, a análise, enquanto mecanismo de organização do conteúdo investigado, foi realizada durante todo o processo, estabelecendo diálogos entre os documentos e autores que refletiam sobre a estrutura, organização e concepção de escola e a prática docente. Foi relevante destacar que essa pesquisa também incorporou uma abordagem documental, através da análise de documentos pertinentes ao campo de estudo, foram levantados elementos que enriqueceram a compreensão do tema investigado.

O terceiro capítulo apresentará o Estado do Conhecimento, cujo objetivo foi inventariar as teses e dissertações disponíveis a respeito da temática ou que, em algum ponto, dialogassem com os eixos centrais da pesquisa, após a análise desses trabalhos, apresentou-se um diálogo entre os mesmos e os autores que refletiam sobre o exercício docente e a formação que se construía nessa prática.

Em seguida, apresenta-se o quarto capítulo, que teve por objetivo identificar nos documentos legais nacionais e estaduais o que havia de previsões subsidiárias às orientações durante a pandemia, assim como possíveis reconstruções a partir do que foi experienciado naquele momento pandêmico. Para a pesquisa nos documentos, algumas palavras chaves foram consideradas. Essas palavras foram definidas a partir do aporte teórico construído por meio do estado do conhecimento, que permitiu delinear alguns eixos centrais nas mudanças ocorridas no período pandêmico, principalmente no que se refere ao distanciamento social. As palavras chaves definidas foram: emergência, calamidade, pandemia, complexidade, educação a distância, ensino híbrido, ensino remoto, tecnologias, família e escola foi realizada a pesquisa dos documentos legais.

Adiante, propôs-se coletar dados em campo, por meio de um questionário realizado através de formulário digital, junto a professores do Ensino Fundamental das redes estaduais que estiveram em exercício da docência cinco anos antes da pandemia, durante o período de distanciamento social, e que seguiram atuantes no retorno à presencialidade. Considerando o fato de que o Brasil é um país de dimensão continental, a intenção foi alcançar os diferentes estados brasileiros, podendo, assim, ter uma visão mais ampla da prática docente e das concepções de educação escolar naquele contexto.

Após a coleta dos dados, o procedimento de análise pautou-se na proposta da Análise Textual Discursiva, sistematizada por meio de uma abordagem qualitativa. Também foi utilizada a técnica de Estatística Descritiva, que apoiou a sistematização e compreensão dos dados coletados, porém sem foco quantitativo.

Como fechamento da pesquisa, apresenta-se, então, o quinto capítulo, que propôs sinalizar concepções de educação escolar que correspondessem à função da escola na atualidade, após o período de distanciamento social, tendo como marco o retorno à presencialidade. Mesmo que em fase inicial dessa análise, sinalizou-se que era preciso estar atento às novas transformações no contexto educacional para exercer com qualidade a profissão docente.

## 2. PERCURSOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é um caminho com diferentes facetas, por isso tornou-se necessário esclarecer as escolhas e os procedimentos a serem adotados. Como afirma, Lakatos e Marconi (2003, p.83), “o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo”. Dessa forma, nesta parte do texto, evidenciou-se os caminhos metodológicos que foram trilhados na pesquisa, considerando desde o problema, os objetivos, o universo da pesquisa, a construção do corpus investigativo, os instrumentos para coleta e análise dos dados, até os procedimentos éticos.

A presente pesquisa conflui de forma metodológica três desmembramentos, envolvendo, assim, os trabalhos “A Formação Continuada de Professores e a (re) construção da prática docente: elementos mobilizadores para uma práxis pedagógica no atual contexto educacional” e o projeto “Entre a vontade e a necessidade na formação continuada do professor do ensino fundamental: ressignificar a formação continuada no Brasil é possível?”, pesquisas essas desenvolvidas respectivamente pelas mestrandas Simone Bertoluzzi Camargo e Clei Cenira Giehl. Este estudo foi realizado em conjunto com colegas do mesmo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI, sob a coordenação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luci Mary Duso Pacheco, orientadora desta pesquisa.

Ambas as pesquisas estão sujeitas ao projeto guarda-chuva “Formação do Professor e a concepção de Educação e de Escola em perspectiva nacional Brasileira no contexto pós-pandemia pelo Covid-19”. Através desse projeto estabeleceu-se um plano de investigação coletiva, para que vários projetos pudessem compor resultados que tragam a possibilidade de produzir conhecimentos relacionados que consigam demarcar as mudanças educacionais ocorridas em todos os estados do território brasileiro.

Essa conjuntura entre três pesquisadoras foi um processo desafiador de alinhamento, mas também enriquecedor. Encontros virtuais, diálogos contínuos, trocas de dúvidas, angústias e saberes. Considerando a amplitude do desafio “nacional” de uma pesquisa, o trabalho em equipe veio a fortalecer o processo. Além de estarem sob uma mesma orientação, as pesquisas compartilharam também da mesma amostra de participantes, assim como do mesmo banco de dados coletados. O questionário (ANEXO D), foi único, mas contendo questões que contemplaram as três pesquisas.

## 2.1 Tipo de pesquisa

De acordo com a sua natureza, a pesquisa caracterizou-se predominantemente como qualitativa, pois levou em consideração a relação dinâmica do sujeito com o mundo real, na qual “o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerente e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações” (Chizzotti, 2000, p. 79). Dessa forma, tanto o pesquisador quanto os participantes foram partes de extrema importância em relação aos fenômenos e contextos.

Essa relação “sujeito-observador”, abordada por Chizzotti (2008), é possível pelo fato da pesquisadora ser docente e ter vivido o período anterior à pandemia, o distanciamento social e o retorno à presencialidade, de forma atuante na educação escolar. Sendo assim, os saberes eruditos dialogam com os saberes da experiência (Perrenoud, 2021), na busca pela compreensão das concepções de educação escolar que se (re) significaram por meio da prática docente. Desse modo, as práticas docentes dos participantes foram fundamentais para articular diferentes saberes (Tardif, 2012), relacionando também o fenômeno da educação em diferentes contextos brasileiros no período histórico em questão.

Essa interação entre saberes está presente no Estado do Conhecimento, no qual, por meio das teses e dissertações, foi possível vislumbrar algumas práticas docentes desenvolvidas em diferentes contextos brasileiros, assim como a reflexão dessas práticas e concepções com autores que pensam a temática. Essas reflexões eruditas e experiências seguem em diálogo científico por meio dos dados coletados, ampliando ainda mais os resultados pretendidos nessa pesquisa. Segundo Silva (2021, p. 31):

Os dados que se captam no campo, são sempre matéria-prima para raciocínios e conclusões a respeito de fatos/fenômenos, dados, raciocínios e conclusões a respeito dos fenômenos/fatos. Dados, raciocínios e conclusões são geralmente escritos na forma de livros, periódicos e outros, para que deles se tome conhecimento.

Quanto aos objetivos, essa pesquisa caracterizou-se como descritiva por aproximar-se de um tema já investigado em outras pesquisas. Apresentou-se na forma de estudos exploratórios que, segundo Silva (2015, p. 52), “é toda pesquisa que busca constatar num organismo ou num fenômeno” seu objeto investigativo. Nesse projeto, objetivou-se constatar as concepções (re)significadas pelos docentes em sua prática. A aproximação com o tema deu-se pela busca

de informações já disponíveis teoricamente, assim como pela revelação de novas fontes de informações, o que, segundo Santos (2001), também conceitua a pesquisa como exploratória.

A caracterização como descritiva surgiu em dois momentos: por meio da investigação no site do próprio PPGEDU e no Estado do Conhecimento. Ao longo da investigação, no site do Programa de Pós Graduação, foi possível identificar nas produções dos discentes egressos, pesquisas que investigam a “Educação escolar”, a “Formação e prática docente” e os “Contextos educacionais”, assim como a intenção de outros projetos, na própria instituição, de conhecer esses aspectos a nível nacional. No inventário desenvolvido no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, por meio dos descritores “Concepção de escola AND pandemia” e “Concepções docentes AND pandemia”, também foi possível encontrar pesquisas que abordam temáticas semelhantes, inclusive considerando o período pandêmico.

Além dos aspectos mencionados anteriormente, é relevante destacar que esta pesquisa também incorporou uma abordagem bibliográfica e documental (Lakatos e Marconi, 2003). Através da revisão crítica e sistemática da literatura especializada, assim como da análise de documentos pertinentes ao campo de estudo, foram levantados elementos que enriqueceram a compreensão do tema investigado. Essa vertente metodológica fortaleceu os fundamentos teóricos do estudo e contribuiu para a contextualização adequada das questões investigadas.

A parte bibliográfica da pesquisa envolveu uma revisão crítica e sistemática da literatura especializada sobre a prática docente, abordando os saberes e desafios que a cercam, além das concepções teóricas relacionadas à educação escolar. Essa revisão serviu como base para fundamentar as análises e argumentações apresentadas ao longo do trabalho, permitindo uma compreensão mais aprofundada das questões envolvidas e contribuindo para a construção de um referencial teórico sólido. Na fundamentação teórica, incluíram-se os autores das teses e dissertações do estado do conhecimento que já refletiram sobre temáticas relacionadas a esse estudo, além de teóricos relevantes como Nóvoa (2022), Tardif (2012), Perrenoud (2001), entre outros.

A parte de abordagem documental considerou normativas e orientações que regulamentaram a prática docente e a educação escolar no contexto pandêmico de isolamento social e retorno à presencialidade, permitindo compreender como se deu esse período de complexidade para a educação brasileira. Esses documentos incluíram leis, diretrizes curriculares, normas, resoluções, portarias e demais instrumentos normativos emitidos pelo MEC ou pelas Secretarias Estaduais de Educação.

Além das abordagens bibliográfica e documental, a pesquisa adotou uma abordagem de campo com levantamento de dados, que permitiu uma interação direta com os participantes da pesquisa. Essa abordagem possibilitou a obtenção de informações relevantes e aprofundadas sobre as concepções de educação escolar (re)significadas pelos docentes em sua prática, pois buscou as informações no lugar onde os fatos aconteceram. Sendo assim, seguiu etapas importantes como: seleção da amostra, aplicação de questionário, tabulação e análise dos dados.

## **2.2 Universo da pesquisa e composição do corpus investigativo**

O objeto de estudo desta pesquisa compreendeu as “concepções de educação escolar (re)significadas pelas práticas docentes em meio ao contexto pandêmico”. Para a investigação desse objeto de estudo, foi utilizado, como universo da pesquisa, o que Chizzotti (2000) denomina de “pessoas fontes”, que, pela sua experiência, adquiriram competências específicas sobre o problema em questão. Neste sentido, o universo da pesquisa compreendeu docentes do Ensino Fundamental das Redes Estaduais de Ensino no contexto nacional brasileiro, cujas concepções puderam “esclarecer muitos aspectos ignorados e indicar fatos inexplorados do problema”.

O contexto nacional deu-se pela relação da pesquisa com outros projetos dentro da universidade, em especial do PPGEDU, que, em suas linhas de pesquisa, teve o objetivo de ampliar estudos na área de Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas. A escolha pelo ensino fundamental foi estabelecida de forma a permitir uma amostra em comum que atendesse aos objetivos da pesquisa em rede, abrangendo todas as pesquisas que faziam parte dessa coleta de dados. As redes estaduais foram escolhidas pelo fato de as normativas gerais estaduais serem as mesmas dentro de cada estado, diferentemente dos municípios, onde cada um seguia sua própria normativa.

A escolha do recorte temporal para a seleção dos participantes deu-se pelo fato de compreender que docentes atuantes antes, durante e após o distanciamento social já tiveram a oportunidade de constituir concepções por meio de suas experiências de docência antes das transformações do período pandêmico. Da mesma forma, o fato de viverem o distanciamento social em exercício permitiu que estivessem em relação direta com as questões organizacionais internas das instituições educacionais, com os alunos, com os processos de aprendizagem e com as famílias. Sendo assim, esses docentes foram pessoas fontes (Chizzotti, 2000), fundamentais

para o estudo dos fenômenos aqui investigados; suas práticas, experiências e saberes foram de grande significância para repensar a educação escolar. O desejo da investigação em contar com docentes que permaneceram em exercício da docência foi identificar de forma significativa a ressignificação no retorno à presencialidade.

Sendo assim, para compor o corpus da pesquisa, foram alcançados 89 professores do Ensino Fundamental de diferentes áreas do conhecimento que atuaram antes, durante o distanciamento social imposto pela pandemia e que seguem atuando nas redes estaduais dos estados brasileiros (inclusive Distrito Federal).

Segundo Silva (2015, p. 53), “é comum desenvolver-se uma pesquisa sem que se utilize todos os elementos de uma população. Nesse caso, seleciona-se uma parte representativa dela, denominada de amostra.” A presente pesquisa, sendo não probabilística (Santos, 2007), fixou a amostra de seus participantes por tipicidade, ou seja, o grupo de participantes teve algumas características específicas do todo.

Dessa forma, foram estabelecidos os critérios de inclusão, resultando em uma amostra de participantes composta por professores do Ensino Fundamental que estiveram atuantes nos cinco anos anteriores, durante o período de distanciamento social, e que continuam a exercer suas funções no retorno à presencialidade. Como critério de exclusão, não farão parte da pesquisa os professores que estiveram em afastamento (atestado) ou exercendo outra atividade na escola que não a docência, no período definido para a pesquisa. O recorte temporal, assim como os critérios de inclusão e exclusão, estiveram presentes no início do questionário, como parte do acesso à próxima etapa, na qual constarão as demais questões.

Com o objetivo de assegurar uma ampla e representativa constituição corpus investigativo, foram delineadas diversas estratégias de busca pelos participantes. A adoção dessas múltiplas estratégias reflete um empenho incansável na busca destes. Esse conjunto de iniciativas visou garantir um número substancial e diversificado de respondentes, contribuindo, assim, para os resultados alcançados.

Os seguintes passos foram seguidos na constituição do corpus investigativo:

- 1) Parceria com instituições de *stricto sensu* a fim de contatar e engajar alunos e egressos para responder a pesquisa a partir de um link do google formulário. A busca pelos participantes da pesquisa iniciou por uma carta, conforme encontra-se no Apêndice A, enviada via e-mail, direcionada aos coordenadores responsáveis pelos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGs de cada estado.

2) Contato direto com a rede estadual de ensino para solicitar permissão e apoio para conduzir a pesquisa com os professores da rede, considerando que esse órgão pode fornecer informações sobre as escolas e direcionar a pesquisa aos professores interessados em participar.

3) Contato via e-mail, que poderá ser encontrado na plataforma Lattes, enviando convites personalizados explicando os objetivos da pesquisa e a importância da participação deles.

4) Contato com associações, sindicatos de professores locais, regionais ou nacionais, para divulgar a pesquisa e pedir o apoio na convocação dos participantes.

5) Redes sociais e fóruns online utilizando plataformas como Facebook, LinkedIn ou grupos de whatsapp específicos de professores para divulgar a pesquisa e convidar os participantes.

No que diz respeito às primeiras tentativas de compor o corpus investigativo, esperava-se obter resultados mais significativos na proposta de parcerias entre instituições *stricto sensu*. No entanto, enfrentamos desafios, com mensagens e e-mails frequentemente ignorados. É essencial que, no futuro, novas estratégias para estabelecer parcerias e vínculos entre essas instituições sejam implementadas, pois isso é fundamental para o desenvolvimento e enriquecimento do universo da pesquisa.

Em relação ao contato direto com a rede estadual de ensino para solicitar permissão e apoio na condução da pesquisa com os professores destacou a importância de uma organização clara nas páginas virtuais desses órgãos. Enquanto algumas apresentam informações de contato e acessos bem estruturados, facilitando o alcance dos objetivos, outros estados impõem um processo extremamente burocrático, exigindo a abertura de protocolos para a solicitação das informações, o que dificultou a o andamento da pesquisa.

O contato via e-mail, realizado por meio da plataforma Lattes, envolveu o envio de convites personalizados que explicavam os objetivos da pesquisa e a importância da participação dos docentes. No entanto, essa estratégia encontrou obstáculos, pois a maioria dos professores não disponibiliza seu e-mail em seus currículos Lattes. Dos poucos contatos que foram encontrados, a resposta foi escassa, com poucos retornos obtidos.

A tentativa de estabelecer contato com associações e sindicatos de professores, sejam locais, regionais ou nacionais, para divulgar a pesquisa e solicitar apoio na convocação de participantes não gerou os resultados esperados. Embora essa abordagem tenha sido uma

tentativa válida de ampliar o acesso aos docentes, a resposta e o engajamento foram limitados, o que dificultou a formação do grupo de participantes necessário para a pesquisa.

O acesso a redes sociais e fóruns online, utilizando plataformas como Facebook, LinkedIn e grupos de WhatsApp específicos de professores, foi uma estratégia eficaz para divulgar a pesquisa e convidar os participantes. Muitos professores são ativos nessas redes, o que facilitou o alcance e permitiu que eles contribuíssem significativamente para a pesquisa, resultando em uma obtenção maior de respondentes.

Além dessas estratégias, os primeiros docentes contatados ajudaram ao indicar a pesquisa entre seus colegas nas escolas e em suas redes de contato. Com todas essas tentativas, foi possível estruturar um corpus investigativo com um total de 89 professores de diferentes estados, o que enriqueceu a coleta de dados e a diversidade das perspectivas na pesquisa.

### **2.3 A escolha dos instrumentos de coleta de dados**

A coleta de dados foi realizada por meio da observação direta extensiva (Lakatos; Marconi, 2003), através de questionário. Este foi conduzido utilizando o Google Forms, uma ferramenta gratuita de elaboração de formulários on-line, por meio da qual é possível produzir questões de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, dentre outras opções, com a vantagem de poder compartilhar os questionários por URLs ou diretamente por e-mail, facilitando, assim, a interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa.

O formulário aplicado nesta pesquisa foi elaborado de forma a atender às demandas das três pesquisadoras, Clei Cenira Giehl, Simone Bortoluzzi Camargo e a presente pesquisadora. As perguntas foram cuidadosamente elaboradas para contemplar as investigações pretendidas sobre a estruturação da formação continuada de professores da Educação Básica no Brasil, as (re)significações da prática docente e os elementos mobilizadores para uma práxis pedagógica no atual contexto educacional, alinhando-se também ao objetivo principal da pesquisa, que foi analisar as concepções de educação escolar que se (re)significaram no contexto pandêmico de distanciamento social e retorno à presencialidade.

Para a estruturação do questionário, cada pesquisadora formulou perguntas abertas e fechadas (ibidem, 2003). As questões fechadas foram construídas com base nos conhecimentos a priori adquiridos por meio das fundamentações teóricas e investigações já desenvolvidas, a

fim de aprimorar esses conhecimentos e relacioná-los com as respostas obtidas. As perguntas abertas visaram permitir um espaço para o surgimento de novas concepções que possam contribuir para a compreensão do tema em investigação.

Dessa forma, apresentam-se, a seguir, as questões que constituíram a parte do questionário correspondente as investigações do presente estudo:

1) Compreendendo como "concepção de educação escolar" (Saviani, 2008) a forma como esta se estrutura, organiza e funciona: quais as principais (re) significações que a Educação escolar viveu no período pandêmico de distanciamento social e retorno à presencialidade?

- ( ) Inovações didático/pedagógicas;
- ( ) Inovações administrativas;
- ( ) Função social da escola/cultura escolar;
- ( ) Relação dos alunos com o processo de aprendizagem;

Outro:

---

2) Considerando as experiências da sua prática docente, é possível pensar uma organização educacional correspondente às funções da escola na atualidade? Que organização seria essa? Como você descreveria essa organização?

---

3) O que você considera que a escola precisa mudar para atender esse aluno que chegou à presencialidade, no período de pós distanciamento social em função da pandemia?

- ( ) Readequações das práticas docentes;
- ( ) Metodologias;
- ( ) A forma como a escola está disposta;
- ( ) Equidade de acesso às Tecnologias digitais de informação e comunicação;

Outro? \_\_\_\_\_

Destaca-se que o envio do questionário foi reiterado até alcançar um número de participantes aceitável, garantindo dados referenciados. O objetivo desse questionário colaborativo foi ampliar e aprofundar as discussões sobre a formação continuada de professores, além de explorar os conhecimentos que mobilizavam a prática docente e como esses se (re)significavam a partir dessa prática.

## 2.4 Análise dos dados

Considerando que no questionário haviam questões abertas e fechadas (Lakatos; Marconi, 2003), e sendo a análise da pesquisa essencialmente qualitativa (Chizzotti, 2000), para a análise dos dados numéricos resultantes das questões fechadas, a pesquisa seguiu a Estatística Descritiva.

A Estatística Descritiva busca recolher, analisar e interpretar os dados numéricos, sem que se perca ou distorça qualquer informação. Dessa forma, ainda que hajam números resultantes do questionário, eles não têm a função de quantificar, e sim classificar determinados conceitos em grau de relevância. Tendo isso posto, fez-se necessário analisar e interpretar esses resultados dentro do contexto da pesquisa de forma descritiva. (Morais, 2005).

Desse modo, todos os dados coletados durante a investigação, inclusive os resultados numéricos, foram submetidos a uma Análise Textual discursiva. A Análise Textual Discursiva (ATD) é uma técnica que valoriza tanto a descrição quanto a interpretação, através das quais se apresentavam os resultados da análise para descrever novas compreensões de um determinado fenômeno. No entanto, sua maior preocupação era uma interpretação crítica e bem fundamentada. A ideia de interpretação desse tipo de análise, segundo Moraes e Galiuzzi (2007, p. 145):

Tende principalmente para a construção ou reconstrução teórica, numa visão hermenêutica, de reconstrução de significados a partir das perspectivas de uma diversidade de sujeitos envolvidos nas pesquisas. Ainda que podendo assumir teorias a priori, visa muito mais a produzir teorias no processo da pesquisa.

Essa construção ou reconstrução compreende os contextos sociais e culturais relacionados aos fenômenos investigados. Ela expõe realidades já existentes, assim como propõe a reconstrução destas. Dessa forma, teorias a priori, fundamentadas por autores entram em diálogo com o posicionamento dos professores que experienciaram muitos desses e outros aspectos em sua prática docente durante e pós distanciamento social. E é nesse sentido que a presente metodologia de análise se tornou importante nesta pesquisa, visando identificar as concepções de educação escolar (re)significadas durante o período pandêmico.

A Análise Textual Discursiva, conforme Moraes e Galiuzzi (2007), propõe-se como um processo de apuração e síntese fundamentado em um ciclo de três importantes fases:

unitarização, categorização e comunicação. Essas fases permitiram o surgimento de novas compreensões.

A unitarização, primeira fase deste ciclo, é um movimento desconstrutivo. Esse movimento não pode ser realizado de forma isolada do todo. Nesse sentido, requer um constante esforço de focalizar no todo, nos objetivos e fenômenos da pesquisa. A partir de uma leitura rigorosa e aprofundada dos textos constituintes do corpus da pesquisa, unidades de significado foram construídas, com o objetivo de elaborar textos que apresentassem, de forma descritiva e interpretativa, argumentos que permitissem a compreensão dos fenômenos investigados. (ibidem, 2007).

Dessa forma, no contexto do presente estudo, a unitarização se deu na identificação e agrupamento inicial de unidades de significados presentes nas respostas dos participantes, que estiveram em diálogo com as bases teóricas já investigadas. Nesse processo, segundo Moraes e Galiuzzi (2007), extraíram-se três domínios linguísticos principais: léxico, sintático e semântico, mantendo o foco no semântico direcionado aos significados e temas que se podiam construir. Sendo assim, foi necessário que houvesse atenção às expressões da prática docente que surgiram por meio das respostas.

O segundo momento consiste na categorização, que é parte do processo de análise e interpretação das informações em pesquisas qualitativas. Na ATD, é nesse momento que se buscam a expressão de novas compreensões do fenômeno investigado por meio do agrupamento, ordenamento e organização de conjuntos de unidades de análises do que é comum.

Nesse momento, foram analisados alguns aspectos em categorias iniciais que foram apresentadas nas questões aos participantes, como: “inovações didático-pedagógicas; inovações administrativas; função social da escola/cultura escolar e relação dos alunos com o processo de aprendizagem. Buscou-se, assim, interpretar a relevância desses aspectos na (re)significação da educação escolar por meio da prática dos docentes participantes da presente pesquisa.

É nessa fase também que surgiram as categorias emergentes, a partir dos dados e informações obtidos e analisados (ibidem, 2007). Dessa forma, a pergunta aberta assim como o item “outro” presente no questionário abriram espaço para que os docentes pudessem expressar aspectos ainda não identificados, contribuindo, assim, para a ampliação das compreensões do tema investigado.

A última fase dentro desse ciclo apresentado por Moraes e Galiuzzi (2007) foi a comunicação, que se referia à escrita voltada para comunicar os resultados das análises textuais

discursivas. Essa etapa representou as construções e interpretações em relação às informações obtidas na coleta de dados. Nesse processo, novos significados foram construídos, em diálogo com os conceitos, autores e categorias iniciais. Foi por meio da escrita que se iluminaram e aperfeiçoaram as intuições e ideias emergentes. Essa foi, então, a fase de teorização, composta por produções escritas através da descrição, interpretação e argumentação.

Quadro 1 - Agrupamento, ordenamento e organização de conjuntos de unidades de análises do que é comum.

<b>ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL CORRESPONDENTE A ESCOLA NA ATUALIDADE</b>	
<b>UNIDADES DE SENTIDO</b>	<b>CATEGORIAS</b>
1. Com uma rede de profissionais qualificados	<b>Estrutura escolar:</b> recursos humanos e materiais.
2. Com gestão e colegiado ativo e participativo	
3. Melhoria na infraestrutura	
4. Ensino centrado no aluno	<b>Educação personalizada:</b> ressignificações curriculares e didático pedagógicas.
5. Inovações didáticas	
6. Educação humanizadora	
7. Educação socioemocional	
8. Pedagogia da alternância	
9. Ruptura do excesso de demandas para além da aprendizagem	<b>Valorização docente:</b> desafios e perspectivas.
10. Tempo para os processos formativos e organizacionais	
11. Liberdade para a atuação docente	<b>Cultura escolar:</b> as influências sobre a aprendizagem.
12. Relação família e escola	
13. Realidade escolares: conhecimento e interação	
14. Ainda incerta- precisam mais pesquisas para a busca de soluções palpáveis	<b>Educação escolar:</b> um caminho de incertezas.

## 2.5. Procedimentos éticos

Compreendendo ser esta uma pesquisa com seres humanos em seu contexto histórico, social e cultural, é de extrema importância expressar os procedimentos éticos que foram adotados visando o respeito pela dignidade humana e à proteção devida aos participantes da pesquisa. Para isso, subsidiando-se na Resolução nº 510, do Plenário do Conselho Nacional de Saúde (2016), que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, apresentar-se-á, nesta parte do texto, os procedimentos éticos da pesquisa.

As ciências humanas e sociais, em suas práticas e concepções de pesquisa, têm especificidades próprias. Esse tipo de pesquisa volta-se ao conhecimento e compreensão das condições e saberes das pessoas e grupos, nas relações institucionais, sociais e culturais considerando o contexto histórico e político. Compreende-se, nessas pesquisas, suas formas de subjetividade e comunicação, de forma indireta ou direta.

A relação pesquisador-participante se constrói continuamente ao longo do processo, desde os procedimentos pré-definidos, no contato, na coleta de dados, quanto na teorização a partir dos dados coletados. Dessa forma, sendo o questionário remetido via plataforma Google Forms, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE -ANEXO C), foi vinculado ao formulário. Antes de responder às perguntas, os participantes tiveram a opção de clicar no ícone “aceitar”, a fim de garantir e documentar seu aceite livre e consciente para participar da pesquisa.

Na comunicação das análises e interpretações, garantiu-se o anonimato dos sujeitos, os respondentes foram identificados por meio de um código alfanumérico. As duas primeiras letras correspondem a Unidade Federativa, ou seja, ao estado brasileiro no qual atua. O número posterior corresponde a ordem do respondente conforme o número de respostas dentro de cada estado. A letra e número final, correspondem a ordem da pergunta no questionário. Exemplo RS1P6 (Rio Grande do Sul, respondente 1, pergunta seis). Ressalta-se que o objetivo é que a participação na pesquisa não traga riscos ou consequências de nenhuma ordem (moral, psicológica ou social). Da mesma forma, observa-se que a presente pesquisa não acarretou nenhum benefício direto aos participantes, mas contribuiu para o aumento do conhecimento sobre o assunto estudado e seus resultados puderam auxiliar no desenvolvimento de estudos futuros.

### 3. REVISÃO DA LITERATURA CIENTÍFICA

Essas ideias que você pensa ter tido  
Já estiveram na cabeça de outro indivíduo  
Em algum tempo, em algum instante  
O pensamento passa a ser semelhante  
Claro, complicado, exato  
O pensamento  
Simples, transitório, eterno  
O pensamento  
(Fernanda Abreu)

Este capítulo constitui-se pela coleta e análise de dados desenvolvida por meio do Estado do Conhecimento. Nas palavras de Morosini (2014, p. 155) Estado de Conhecimento “é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.”

Como fonte para a coleta de dados, optou-se pelo catálogo de teses & dissertações – CAPES. A coleta ocorreu no mês de outubro de 2022. Na ocorrência de trabalhos, mesmo citados no catálogo, não estarem disponíveis para leitura, a busca foi realizada no Google Acadêmico.

Primeiramente, constituíram-se os descritores; dentre as diferentes formulações possíveis, definiu-se a preferência pelos seguintes: “Concepção de escola AND pandemia” e “Concepções docentes AND pandemia”. Utilizando-se, então, desse descritor, o levantamento de dados foi realizado.

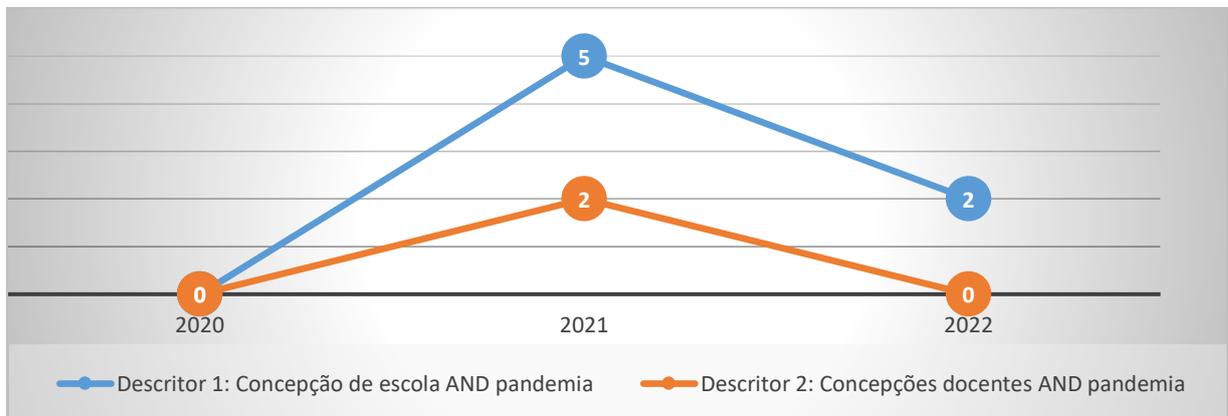
Foi necessário refinar as buscas no próprio banco de dados, pois, ao aplicar este descritor, vários são os resultados encontrados. No entanto, são muito amplos, de todas as áreas do conhecimento, alguns não tendo relação com o foco da área da Educação. Sendo assim, os filtros utilizados para refinar os resultados foram:

1. Mestrado e Doutorado
2. Ano 2020-2021-2022
3. Grande Área do Conhecimento: Ciências Humanas
4. Área do Conhecimento: Educação
5. Área de Avaliação: Educação
6. Área de concentração: Diversidade e profissionalização docente – Educação – Educação escolar e profissão docente – Educação e formação humana – Formação de professores – pensamento educacional brasileiro e formação de professores

A fim de manter os trabalhos encontrados em melhor acesso, estes foram salvos e organizados em arquivos com os nomes e autores, assim ficaram organizados para leitura posterior. Em seguida, nova delimitação foi realizada através da leitura dos títulos desses trabalhos, sendo que alguns já em seus títulos mostravam-se distantes da temática em questão. E, por último, nessa etapa de seleção dos trabalhos, foi realizada a leitura dos resumos.

Considerando que os estudos em relação aos impactos da pandemia encontram-se em fase inicial, o gráfico a seguir apresenta o número de trabalhos do período de 2020 a 2022. A escolha por delimitar o período para abrangência do estudo foi considerando ser esta a fase mais intensa da Covid-19. Quanto mais curto o período de tempo, mais limitada é a quantidade de trabalhos, porém o contexto desta pesquisa exige esse recorte temporal.

Figura 1 - Gráfico de Identificação dos resultados por ano.



Fonte: AUTORA (2023).

Com a finalidade de observar a evolução das pesquisas dentro desse descritor, em fevereiro de 2023 uma nova coleta de dados foi realizada no catálogo de teses e dissertações da Capes. Para essa etapa, foram mantidos os mesmos filtros e não foram considerados trabalhos que já haviam aparecido na primeira. Observa-se, nas tabelas a seguir, um panorama geral dessa coleta de dados nas diferentes etapas.

Tabela 1<sup>7</sup> –Filtros aplicados no descritor: “Concepção de escola AND pandemia”.

<sup>7</sup> Parte da tabela, no que se refere à primeira etapa da coleta de dados, já foi apresentada pelas mesmas autoras no trabalho “Concepção de escola em reconstrução no contexto pandêmico”, no IX Congresso Internacional de Investigación en Derecho Educativo – CICNIDE 2022.

<b>FILTROS</b>	<b>Agosto</b>	<b>Fevereiro</b>
	<b>2022</b>	<b>2023</b>
Tipo: Doutorado (6) Mestrado (68) Mestrado Profissional (32) Profissionalizante (1)	91	120
Ano: 2020 - 2021 - 2022	83	112
Grande Área: Ciências Humanas	42	54
Área do Conhecimento: Educação	30	40
Área de Avaliação: Educação	30	40
Área de concentração: Diversidade e profissionalização docente; Educação; Educação escolar e profissão docente; Educação e formação humana; Formação de professores; Pensamento educacional brasileiro e formação de professores.	23	38
Selecionados por título	13	05
Selecionados por resumo	07	05

Fonte: AUTORA (2023).

Dos cinco trabalhos restantes, três não estavam disponíveis para leitura completa no catálogo da Capes; desses três, dois foram encontrados no Google Acadêmico. Portanto, na segunda etapa, somaram-se à pesquisa mais quatro trabalhos vinculados à temática em questão. Pensando na evolução das pesquisas, muitos dos trabalhos acrescentados no catálogo são de 2022. Dos acrescentados à pesquisa, dois são desse último ano.

Nesse primeiro descritor diversos trabalhos estavam voltados exclusivamente a prática dos educandos e não na perspectiva da prática docente, dessa forma não foram mantidos na seleção de trabalhos, tendo em vista estarem distantes do foco desta pesquisa.

No que se refere ao segundo descritor, segue abaixo a tabela na qual está exposto os resultados encontrados.

Tabela 2 –Filtros aplicados no descritor: “Concepções docentes AND pandemia”.

<b>FILTROS</b>	<b>Agosto</b>	<b>Fevereiro</b>
	<b>2022</b>	<b>2023</b>

Tipo: Doutorado - Mestrado - Mestrado Profissional - Profissionalizante	41	68
Ano: 2020 - 2021 - 2022	41	68
Grande Área: Ciências Humanas, multidisciplinar; linguística, letras e artes.	32	52
Área do Conhecimento: Educação; Ensino; Ensino de ciências e matemática; Interdisciplinar; Língua Portuguesa; Música.	25	40
Área de concentração: Ciência, Tecnologia e Educação; Educação; Educação básica; Educação escolar; Ensino e aprendizagem de ciências e Matemática; Ensino de Ciências e matemática; Ensino, currículo e saberes docentes; Formação de professores; Humanidade linguagens e práticas docentes; Linguagem e Letramento; Música; Processos sócio educativos e práticas escolares	22	27
Selecionados por título	07	10
Selecionados pelo resumo	02	07

Fonte: AUTORA (2023).

Da mesma forma ao primeiro descritor, os trabalhos considerados para seleção no segundo descritor no filtro “Selecionados por títulos e Selecionados pelos resumos”, foram considerados trabalhos não repetidos a primeira etapa. Sendo assim os sete últimos trabalhos considerados foram inseridos no catálogo posterior a agosto de 2022.

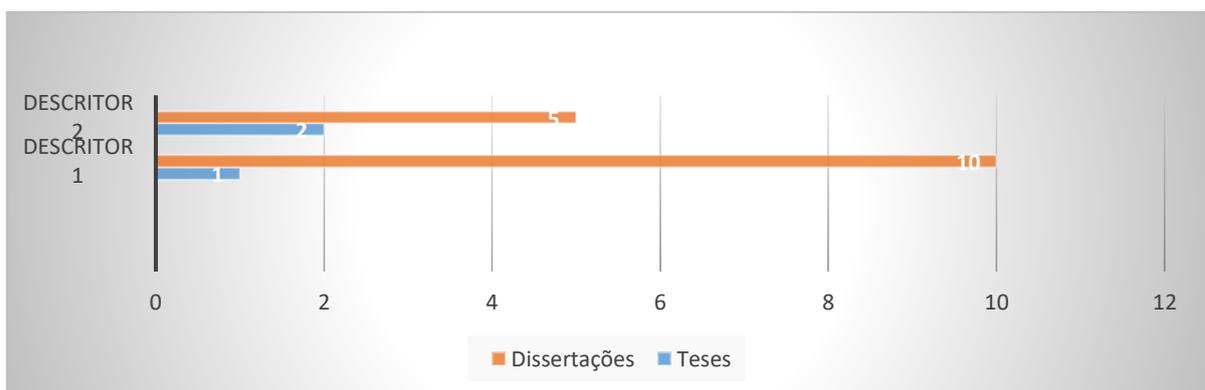
Dos trabalhos encontrados na segunda etapa desse descritor, dois não estavam disponíveis nem no Catálogo Capes e nem no Google Acadêmico. Em relação ao ano de publicação dois são de 2021 e três de 2022.

É importante ressaltar que em agosto do último ano, alguns aspectos não haviam sido definidos para a pesquisa como o “lócus” da pesquisa. Já na segunda etapa, em 2023, o foco já estando definido para a prática de docentes no “ensino fundamental”, ao selecionar os trabalhos isso foi levado em consideração nesse momento. Portanto, trabalhos direcionados a educação infantil, ensino médio, EJA e ensino superior foram desconsiderados.

As últimas tabelas não possibilitaram identificar se os trabalhos são teses de doutorado ou dissertações de mestrado, tratam somente dos números totais. Sendo assim, o Gráfico 2, a seguir, irá ilustrar os dados entre e teses de doutorado (TD) dissertações de mestrado (DM).

Figura 2 – Gráfico dos resultados dos trabalhos entre Teses ou Dissertações.

Figura 2 – Gráfico dos resultados dos trabalhos entre Teses ou Dissertações.



Fonte: AUTORA (2023).

Observa-se, no gráfico, que o número de dissertações é significativamente maior do que de teses. Mena-Chalco (2014, p. 2), em seu trabalho sobre a “Categorização do banco de teses e dissertações da capes”, aponta que, no momento de sua pesquisa, o número de dissertações era, em média, três vezes maior do que o número de teses. É preciso ponderar que o tempo para a produção de uma dissertação é menor do que para uma tese. Sendo assim, os programas de Pós Graduação Strictu Sensu também conseguem disponibilizar ao banco da Capes um número consideravelmente maior de dissertações.

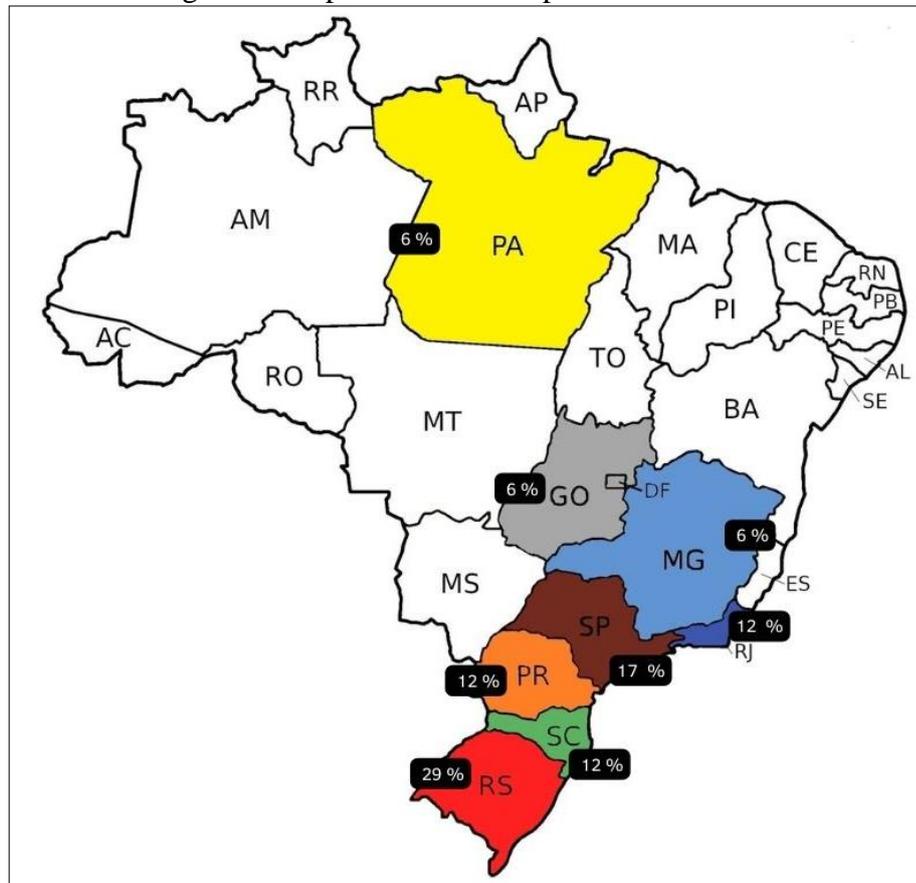
A Pós-graduação brasileira cresceu 48% na última década, passando de 3.128 programas, em 2011, para 4.650, em 2020. A informação, que reúne cursos de mestrado e doutorado, foi divulgada por Benedito Aguiar, presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)<sup>8</sup>. Informação essa, atualizada no site da Capes, em outubro de 2022.

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/02/pos-graduacao-brasileira-cresceu-48-na-ultima-decada>. Acesso em 12/08/2023

Segundo o Site do MEC, “O Brasil tem 122.295 estudantes de pós-graduação, dos quais 76.323 são de mestrado acadêmico, 4.008 de mestrado profissional e 41.964 de doutorado.” Esse levantamento foi realizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes/MEC). Sendo assim, o número de mestrandos também é consideravelmente maior do que o de doutorandos.

Para finalizar estas reflexões quantitativas, o mapa a seguir será responsável por mostrar as pesquisas realizadas em cada estado do Brasil. Observa-se que estão coloridos somente os estados que apresentaram algum trabalho e que os mesmo estão distinguidos por cores diferentes. Além disso, consta em cada estado um número, que representa a porcentagem de trabalhos referente a cada estado.

Figura 3- Mapa dos trabalhos por estado brasileiro.



Fonte: AUTORA (2023).

Considerando que a proposta desse estudo é uma pesquisa em âmbito nacional, torna-se relevante pensar o que cada estado tem produzido acerca da temática das concepções docentes e concepções de escola, (re) significada no período pós distanciamento social. Observa-se

através deste mapeamento que as regiões Sul e Sudeste são responsáveis por boa parte das pesquisas realizadas na temática em questão. A região Sul apresenta nove dos trabalhos encontrados; a região Sudeste, com exceção do Espírito Santo, apresenta seis dos trabalhos e a região Norte representada pelo estado do Pará tem um dos trabalhos.

Além de identificar essas informações, este estudo gera algumas provocações, no sentido de ressaltar a importância da ampliação de pesquisa nessas regiões em que não aparecem estudos nessa temática. Acredita-se que no seguimento desse projeto, durante a coleta de dados, ao estar em contato com docentes de diferentes estados do Brasil, por meio do questionário; será proposto também, um movimento reflexivo no que se refere as problemáticas aqui em questão.

Dessa forma fica evidente que há a necessidade de seguimento na ampliação de pesquisas nessa temática. Principalmente no que se refere a nível nacional, a qual não foi encontrada nenhuma pesquisa específica sobre a concepção de escola. Todas as pesquisas são extremamente importantes para pensar-se o contexto educacional durante e pós-período pandêmico, sejam elas locais ou regionais. Entretanto, a proposta de uma pesquisa nacional é algo que pode proporcionar uma visão mais ampla das concepções reconstruídas nesse período.

### **3.1 Concepções de educação escolar em literaturas stricto sensu<sup>9</sup>**

Nesse momento, pretende-se analisar de forma mais detalhada, cada um dos trabalhos encontrados dentro do primeiro descritor utilizado. A intenção dessa parte do texto é poder olhar para os trabalhos no intuito de identificar concepções de escola que correspondam aos novos desafios da educação no contexto pandêmico

Considerando ser reduzido, o número de trabalhos encontrados, optou-se pela leitura e análise de todos. Inicialmente através de uma bibliografia sistematizada, apresenta-se o ano, a instituição e UF, o autor (a) e o título de cada trabalho, conteúdo esse apresentado no quadro a seguir.

#### **Quadro 2 – Bibliografia sistematizada – Descritor 1: Concepção de escola AND pandemia.**

---

<sup>9</sup> Resultados publicados em forma de capítulo de livro. Capítulo 6 “Concepções de educação escolar apresentadas em produções stricto sensu no período pandêmico”. In: JUNIOR, Edinaldo Enoque da Silva; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; SANTOS, Sérgio Roberto. Educação em diálogo [recurso eletrônico]: caminhos, encruzilhadas e perspectivas. - Cruz Alta: Ilustração, 2024. p. 103- 118. DOI 10.46550/978-65-6135-005-1

<b>Ano</b>	<b>Instituição/ UF</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>
<b>2021</b>	Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PR	Mabel Aparecida Cymbaluk	Gestor escolar em tempos de pandemia: marcos legais, mudanças necessárias e rumos da escola.
<b>2021</b>	Faculdade de Inhumas – GO	Akira de Alencar Borges Bessa	O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na escola: uma análise de didática e prática em história no ensino fundamental.
<b>2022</b>	Universidade Federal do Pará – PA	Alander Meireles Reimão	O uso das tecnologias digitais e as implicações nos processos pedagógicos na escola Santuário de Fátima no contexto do ensino remoto emergencial no município de Cametá/PA.
<b>2021</b>	Universidade do Estado de Santa Catarina – SC	Kelly Cristina Onofri	Concepções docentes sobre metodologias ativas e o uso das tecnologias no ensino de geografia.
<b>2021</b>	Universidade Federal de Lavras – MG	Lutrícia Hiani Machado Monti Sousa	Mediação cultural na escola: possibilidade de fazeres docentes a partir de linguagens da arte no contexto de pandemia Covid-19.
<b>2021</b>	Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PR	Cláudia Sebastiana Rosa da Silva	A relação recíproca entre o pedagogo e a cultura escolar em uma escola estadual de Curitiba-PR e os impactos da pandemia da Covid-19.

<b>2022</b>	Universidade Federal de Pelotas – RS	Dileta Peres da Silva	Práticas docentes em uma escola bilíngue para surdos em contexto da pandemia Covid-19.
<b>2022</b>	Universidade Federal Fluminense – RJ	Bruna Garcia da Cruz Canellas	Ser/estar professor? Eis a questão - vivências dos docentes de uma escola da rede estadual pública do rio de janeiro durante a pandemia do Covid-19.
<b>2021</b>	Universidade do Vale do Rio dos Sinos – RS	Alexsandra Vasconcelos Nonaka	Reflexões sobre a prática pedagogia híbrida e a pluralidade na escola básica em tempos de pandemia.
<b>2022</b>	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – RS	Lafaiete Luiz de Oliveira Junior	Processos motivacionais docente: a realidade de uma escola privada de educação básica durante a pandemia.
<b>2021</b>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – SP	Fernanda Marques de Souza Ingarano	Construindo espaços dialógicos em contextos educacionais na pandemia: uma reflexão fenomenológica.

Fonte: Autora (2023).

Em breves comentários, destaca-se no decorrer do texto, os pontos mais relevantes de cada um dos trabalhos selecionados, observando os objetivos e resultados encontrados em cada um. Os mesmos serão apresentados de acordo com a centralidade de suas discussões.

O primeiro trabalho apresentado relaciona-se a gestão, o que aparentemente não teria relação com pesquisa aqui proposta. Porém, a motivação de mantê-lo nos trabalhos analisados é o olhar atento para a compreensão dos marcos legais nacionais que subsidiaram as mudanças na escola ao longo do período pandêmico.

Sendo assim, Cymbaluk (2021), buscou analisar os desafios enfrentados pelos gestores escolares, as adaptações necessárias e o rumo da escola em tempo de pandemia no Paraná, especificamente em Curitiba. Nesse sentido concluiu-se que os marcos legais homologados durante o período desse estudo apresentaram questões que exigiram novos processos, novos planejamentos, porém também acrescentaram espaço para inovações pedagógicas e administrativas necessárias não somente ao período de calamidade, mas que positivamente precisam seguir em evolução.

As três pesquisas a seguir, voltam-se a uma análise do uso das Tecnologias digitais durante o período pandêmico, com foco na prática docente e suas implicações na concepção da escola. Iniciando com Bessa (2021), observa-se que ao analisar o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) voltada para a prática pedagógica do professor de História e suas finalidades educativas identificou que as inúmeras tentativas do docente têm expressividade efetiva e afetiva para incluir o aluno no ambiente virtual. No entanto ainda existe uma prática conservadora de educação na formação inicial e continuada dos professores, em que a maioria até reconhecem a importância do uso das tecnologias digitais, numa contraposição ao modelo implantado no contexto da pandemia. Outro ponto que se destacou foi que o acesso às tecnologias não é garantia de redução das desigualdades sociais no nosso país.

Para Reimão (2022), também investigando o uso das tecnologias digitais e suas implicações nos processos pedagógicos, destacou que é pela mediação que o processo de ensino aprendizagem, com uso de tecnologias, pode contribuir com os processos pedagógicos. No entanto, devido a urgências em que as coisas aconteceram a inserção das tecnologias foram feitas de forma instrumentalizada e os docentes encontraram dificuldades nas atividades remotas no contexto pandêmico. Ainda que com muitas limitações, o uso das tecnologias foi fundamental para que as atividades pedagógicas continuassem.

Onofri (2021), objetivou analisar as concepções docentes sobre metodologias ativas e suas relações com as Tecnologias digitais de informação e comunicação durante a implementação das atividades escolares não presenciais no período de isolamento social causado pela pandemia de Covid -19. Esta pesquisa também destacou a importância do professor enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem.

Observa-se que em ambas as pesquisas o processo de “mediação da aprendizagem” foi algo presente, isso pois as tecnologias são uma ferramenta e não um fim em si próprias. Para Onofri (2021, p. 121), a análise de sua pesquisa:

[...] possibilitou considerar que a mediação das práticas pedagógicas por intermédio das TDICs se compreende na forma de competências, as quais estão incorporadas nos documentos oficiais que normatizam a Educação brasileira por intermédio da BNCC e servem como base para a elaboração dos documentos regionais.

Sendo assim, todas essas evoluções são importantes não somente em caráter emergencial mas de forma processual dentro do contexto educacional. No centro desse pensamento está o desejo do protagonismo docente, onde o docente não é uma “máquina de ensinar, onde se torna necessário “humanizar o processo pedagógico e desenvolver práticas conformes as necessidades percebidas nos aspectos temporais, cognitivos, locais, e instrumentais, entre outros”. (Onofri, 2021, P. 123).

A seguir tem-se os trabalhos de Sousa (2021) e Silva (2021) que apresentam um termo muito recorrente nos trabalhos, que em significado tem consonância com a questão de “concepção de escola”, o termo utilizado é “cultura escolar”, fundamentada nas teorias de Bourdieu (2005), Saviani (2008), Nóvoa (1995), Péres Gómez (2001) e Viñao Frago (2001).

Para fins do seu trabalho, Silva (2021, p. 79), optou pela nomenclatura de Viñao Frago: “cultura da escola ou cultura escolar”, pois, segundo ela a escola é uma instituição cultural, cuja composição se dá “a partir de uma variedade de elementos que, ligados aos sujeitos, grupos, experiências sociais e estruturas possui, portanto, um caráter de autenticidade, permitindo que seja apresentada em termos de “culturas escolares”.” A “concepção de escola” caminha nesse sentido pois refere-se a forma como se pensa e se estrutura a escola, considerando os diferentes aspectos e sujeitos envolvidos.

O trabalho realizado por Sousa (2021), teve como objetivo investigar o que a literatura diz acerca do tema “Mediação cultural na escola” e identificar as manifestações culturais produzidas decorrentes do contexto da pandemia Covid-19. Os resultados apontam que a formação cultural docente ainda é um grande desafio para a realidade educacional devido à falta de acessos, porém o professor enquanto mediador cultural pode ser propositivo de caminhos educativos em diálogo com as expressões culturais socialmente construídas utilizando as tecnologias como promotoras de acessos culturais.

Silva (2021), objetivou interpretar como a cultura escolar impacta nas práticas e rituais, nas relações profissionais e interpessoais e na formação continuada do pedagogo escolar de uma instituição estadual de Curitiba – PR e o contexto pandêmico de 2020/2021. Concluiu-se nessa pesquisa que a cultura escolar da instituição revelou que a escola é um canal de socorro e uma referência para a comunidade pelos serviços prestados e que estes sobrepõe ao ensino

oferecido. “As experiências, as escolhas, as necessidades, os interesses e as interpretações que os profissionais realizam são reflexos da sua cultura e da cultura da escola em um movimento dialético, que se chocam e se modificam continuamente.” (Silva, 2021, p. 10).

Seguindo na apresentação dos objetivos e resultados dos trabalhos selecionados para análise, tem-se o trabalho realizado por Silva (2022), que teve como objetivo analisar as readequações nas práticas pedagógicas, em contexto de isolamento social na pandemia em uma escola Bilingue para Surdos. O que concluiu-se nessa pesquisa foi que as aulas organizadas interdisciplinarmente ajudaram os professores a superar suas dificuldades, incentivando-os a compartilhar suas experiências. Silva (2022) almeja que essas experiências possam influenciar outras possibilidades de pensar a educação de surdos, principalmente no que tange a interdisciplinaridade, o usos das tecnologias e a Libras.

Canellas (2022), teve como objetivo compreender como os aspectos da pandemia Covid – 19 impactaram a percepção de ser/estar professor dos docentes; as relações professor –aluno; as mudanças no papel do professor e suas percepções; quais estratégias os professores utilizaram para atuar durante a pandemia. Os resultados encontrados foram que os professores engajaram-se em (re)estabelecer conexões com os alunos para além da aprendizagem, através da prática da autonomia, do afeto, e atenção à vida dos alunos. Segundo a autora essas mudança já vinham ocorrendo de forma gradativa no cotidiano docente e a pandemia as escancarou.

Nonaka (2021), buscou analisar a vivência compartilhada com os estudantes, sua pluralidade, para o alcance dos objetivos previstos pela escola através do uso de aulas virtuais. Através da pesquisa desenvolvida confirmou-se a importância de cuidados adicionais com os estudantes frente à vulnerabilidade experimentada e o desenvolvimento de interações mais dialógicas e colaborativas.

As três últimas pesquisas trouxeram para a discussão a concepção de uma escola que se apresentou durante o período pandêmico de forma positiva, mais interdisciplinar; mais conectada com os alunos e suas realidades de forma afetiva; uma escola que permite a autonomia na construção dos processos de aprendizagem; mais interativa, dialógica e colaborativa.

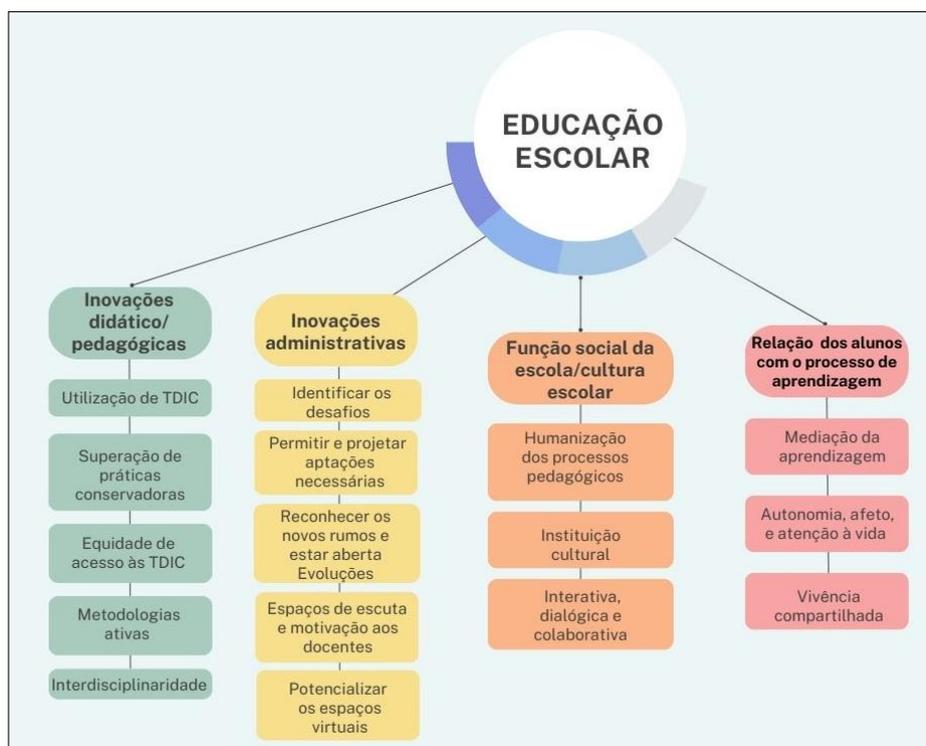
Voltando o olhar para o profissional docente encontra-se a pesquisa de Junior (2022), que buscando entender a constituição dos seus perfis motivacionais e como eles influenciam no dia a dia profissional durante a pandemia e o ensino remoto emergencial, identificou que a maioria dos profissionais detém perfis que se aproximaram da autodeterminação, das necessidades básicas de competência, autonomia e pertencimento.

Nesse mesmo sentido Ignaro (2021), objetivou institucionalizar o espaço de escuta; produzir memória social sobre a atuação profissional em situação de calamidade pública e mostrar a potência do espaço virtual para o diálogo; possibilitar escutas sistemáticas às questões do universo escolar e apontar possibilidades de encaminhamentos. A partir dos resultados destaca-se a proposta de oferecer a possibilidade da construção de espaços que priorizam as relações humanas e o pensamento crítico e reflexivo, tornando os envolvidos coautores de seus processos de ensino-aprendizagem.

Essas duas últimas pesquisas desse primeiro descritor, dialogam quando demonstram no docente um processo de aprendizagem e superação dos desafios colocados. O perfil citado por Junior (2022), foi forjado em meio a crise, mas colocou o professor a compartilhar esse espaço que é o do saber, permitindo aos alunos o lugar de coautores nesse processo.

Compreende-se, aqui, como "concepção de educação escolar" (Saviani, 2008), a forma como a escola se estrutura, organiza e funciona. Através dos pontos mais relevantes extraídos dos objetivos e conclusões dos trabalhos selecionados, observam-se alguns aspectos pelos quais emerge a possibilidade de (re) significação da educação escolar no período pandêmico de distanciamento social e retorno à presencialidade. Esses aspectos serão apresentados na imagem a seguir:

Figura 4– Categorias de temáticas encontradas nas pesquisas analisadas.



Fonte: Autora, 2023.

Observa-se, por meio dessas categorias apresentadas, que a função da escola, assim como a relação dos alunos com o processo de aprendizagem são, em grande parte, motivadas pela forma como aquela é administrada e organizada, assim como pela escolha e prática didático/pedagógica. Conclui-se isso devido à observância de que a maioria dos aspectos, pelos quais vislumbra-se a possibilidade de (re) significação escolar, estão direcionados às inovações didático/pedagógicas e inovações administrativas.

Seguindo a análise dos trabalhos selecionados, ainda que, em sua grande maioria, não expressem diretamente as concepções de escola, essa concepção é apresentada no decorrer do texto, nas referências escolhidas, nas fundamentações teóricas e até mesmo em expressões reais da prática docente. Dessa forma, foi possível identificar, por meio deste estudo, algumas concepções de educação escolar.

Desse modo, alguns conceitos chaves que expressam essas concepções foram colocados na plataforma online de criação e compartilhamento de apresentações interativas “Mentimeter”, a fim de verificar o que se apresenta em maior relevância dentre os conceitos. A seguir, apresenta-se uma imagem denominada “nuvem de palavras”, com o resultado dessa investigação.

Figura 5 – Nuvem de palavras.



Fonte: Autora (2023).

Os termos para descrever as concepções foram escritos buscando manter ao máximo sua origem e significado nos textos dos quais foram extraídos, ou seja, dos onze trabalhos investigados neste estudo, a partir do descritor “Concepção de escola AND pandemia”. Dessa forma, poucos foram unidos de maneira a atingir um destaque entre os demais. Portanto, para melhor exploração dos termos em seus significados, estes serão reunidos por ordem de semelhança e refletidos a seguir.

Observando que os números representarão a quantidade de vezes que os termos foram utilizados, a escola foi identificada como: lugar (1), ambiente (2), mecanismo (1), canal (1), campo (1), espaço (2) e instituição (2). Esses termos são normalmente empregados antes de serem apresentados os objetivos e finalidades, porém eles, por si só, já dizem sobre a forma como se pensa a escola. Alguns mostram-se como sinônimos, de acordo com o Dicionário online de sinônimos (2023), que é o caso de lugar, espaço e ambiente. Porém, outros diferem-se em significado, que é o caso de mecanismo, canal, campo e instituição.

No caso do uso dos vocábulos “lugar”, “espaço” e “ambiente”, significam, de forma semelhante, de acordo com o dicionário online, um espaço que ocupa ou pode ser ocupado. Já o “mecanismo”, de forma ampla significa a junção de peças de modo a fazer com que algo funcione. “Canal”, por sua vez, significa curso, conduto, via ou intermédio. “Campo” remete a território, extensão de terreno, área delimitada ou domínio intelectual. Já “instituição” apresenta-se com o significado de uma organização, conjunto de regras e normas, ou ação de instituir, estabelecer ou fundar algo novo.

Talvez no momento em que os termos foram utilizados, as intenções não foram analisadas com essa profundidade de seus significados. Porém, para este estudo, cujo objetivo é vislumbrar as concepções de educação escolar (re) significadas por meio da prática docente, é de suma importância que estes detalhes sejam levados em consideração, na busca por compreender, também, de forma mais detalhada, o que se conceitua por “concepções de educação escolar”.

Seguindo a análise da nuvem de palavras, observa-se que alguns substantivos abstratos que denotam ação são utilizados, ligando a escola diretamente ao ato de ressignificar, socializar, etc. Descritos de igual forma a que foram colocados na nuvem, são: ressignificação, socialização, construção (2), formadora, mediação (3), relações (2), acesso (2), vivências, troca, apropriação, encontros, inovação, ensino e receptora. Aqui, a escola é colocada como um espaço, mecanismo, canal, campo ou instituição para que os participantes que nela estejam, ou que dela façam parte, possam ressignificar, socializar, construir, mediar, relacionar, apropriar ou inovar.

Nos casos mais diretos, a escola é colocada como formadora, acesso, vivência, troca, ensino e receptora. Para estes, cabe algumas perguntas importantes, como: Para que ela está formando? Para o que ela está sendo acesso? Que vivências são possíveis? Quais são as trocas? O que se ensina? O que se recebe?

Algumas dessas perguntas já apresentam um significado, por meio de outros termos presentes na nuvem de palavras, construída a partir das possíveis concepções de educação escolar apresentadas nos trabalhos selecionados e analisados nesse primeiro descritor do estado do conhecimento. As palavras são: socorro, ideológico, referência, social (4), cultural/cultura (5), conhecimento erudito, tecnológica, expressão humana, poder, formal, com objetivos específicos, conhecimentos, saberes (3), sistemático, docente, sujeito, organismo vivo, convivência.

O termo socorro foi apresentado expressando a escola como uma referência à comunidade pelos serviços prestados (Silva, 2021). Serviços esses relacionados à alimentação, sendo para muitas crianças ainda o lugar onde vai ter uma de suas poucas refeições mais substanciais. Serviços de assistência, através dos projetos que atendem às demandas das famílias com doações de roupas, cobertores e até mesmo móveis. Abrigo, sendo esse um espaço de segurança para as famílias deixarem seus filhos enquanto precisam trabalhar.

A escola, em seus aspectos ideológicos, vem sendo analisada há bastante tempo, em especial por Saviani (2012), que pensa de forma crítica a escola enquanto aparelho ideológico do estado que pode acentuar desigualdades. Justamente nessa linha reflexiva, com base também em Pierre Bourdieu (in, Thiry-Cherques, 2006), reflete-se que é necessário cuidado em observar a obediência da escola a mecanismos que visam a legitimar e promover a reprodução da ordem social de interesse dos sistemas de poder. Pauta essa imposta pelas determinações das políticas públicas e organização curricular (Arroyo, 2010). Aqui já são trazidas outras duas palavras que apareceram na nuvem de palavras e que de igual forma expressam a concepção da educação escolar, “social e poder” (Libâneo, 2010).

O social pode ser refletido nessas questões de reprodução ideológica, expressas nesse último parágrafo, assim como pode ser visto na óptica da convivência, das relações de trocas estabelecidas entre alunos, ou do próprio aluno com o professor em um movimento positivo de interação e mediação da aprendizagem. Social, cultura e saberes são termos que se repetem na nuvem de palavras, pois muitos dos trabalhos veem as novas ideias de educação escolar pautadas na mediação, como um caminho para uma concepção de educação escolar que

corresponda à função da escola hoje. Nesse sentido, acrescenta-se à reflexão a colocação de Côrrea (2017):

Ademais, ao planejar seu trabalho pedagógico, o professor precisa considerar que ele é um dos mediadores da cultura socialmente valorizada, situando-se entre seu aluno e o conhecimento escolar, com a tarefa de conduzir o primeiro a se apropriar do segundo. (ibidem, 2017, p. 382).

Finalizando essa etapa de análise, observam-se as demais palavras que surgiram dentro da concepção de objetivos e funções da escola: referência, conhecimento erudito, tecnológica, expressão humana, formal, com objetivos específicos, conhecimento sistemático, docente, sujeito, organismo vivo. Esses podem separados em dois grupos: “O que a escola é?” e “O que há na escola?”. A escola é uma referência e um organismo vivo. Sendo assim, na escola há conhecimento erudito, formal e sistemático, com objetivos específicos.

É importante reafirmar que a instituição escolar está incumbida de organizar a aprendizagem e ampliar conceitos. Sua função social tem sido perpetuar e divulgar conhecimentos, além de ser um espaço para a convivência. Constitui-se, também, em espaço para a reconstrução científica, quando não, para a construção. (Ferreira, 2002, p.96).

Há também expressões humanas, advindas de todos os sujeitos que a compõe. Ao mesmo tempo em que a escola caminha nessa função de construção e reconstrução científica, ela instrumentaliza o aluno para análise da realidade e ao mesmo tempo expressão, reflexão e ação em grupo. Na escola, há os docentes, que estão em constante reconstrução de suas práticas, habilitando-se para o diálogo sobre o real, buscando tornarem-se capazes de utilizar as inúmeras ferramentas e fontes disponíveis.

Compreendendo os desafios atuais da educação, torna-se necessário uma concepção de Educação escolar que possibilite a construção de aprendizagens para uma visão de mundo, desenvolvendo atitudes de curiosidade, observação e crítica para reconhecer os problemas da época, assumindo atitudes responsáveis perante estes. (ibidem, 2002).

### **3.2 Conceções docentes: (res) significação da educação escolar no período pandêmico**

Por meio de quadros bibliográfico serão sistematizados os dados das produções científicas selecionadas, considerando o ano, instituição, o autor e o título. Posteriormente, em

forma textual será apresentado um breve comentário sobre os pontos mais relevantes de cada um dos trabalhos selecionados, destacando os objetivos e resultados encontrados em cada um.

Entrelaçada a descrição desses aspectos, serão realizadas análises das possibilidades de (re)significação da educação escolar, sinalizadas por meio do conteúdo das literaturas científicas. Objetiva-se encontrar fundamentações teóricas, posicionamentos, pensamentos, exemplos práticos, inovações metodológicas entre outras possibilidades. Os quadros serão apresentadas conforme os eixos temáticos encontrados.

Quadro 3: Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs).

<b>Ano</b>	<b>Instituição/UF</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>
<b>2021</b>	Universidade de Cuiabá – MT	Ellen de Lourdes Pelliciani Fanfoni	O ensino da arte para alunos do ensino fundamental durante a pandemia da covid-19: análise da experiência remota.
<b>2021</b>	Pontifícia Universidade Católica de Campinas – SP	Thalita Souza Moreno	Educação e contemporaneidade – práticas docentes mediadas por novas tecnologias de informação e comunicação.
<b>2022</b>	Universidade Franciscana – RS	Karoline da Silva Guedes de Freitas	O professor em formação inicial frente aos novos contextos de ensino marcados pela implantação da BNCC e a pandemia do Covid-19.
<b>2021</b>	Universidade Franciscana – RS	Fernanda Rodrigues Pigatto	Ensino e tecnologias no ensino fundamental: investigação de práticas de alfabetização em escola de nova Palma-RS no contexto da pandemia.

Fonte: Autora (2023).

Inicialmente, serão apresentados os trabalhos que envolveram em suas reflexões as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Sendo assim, Fonfoni (2021), em sua pesquisa, teve por objetivo compreender e descrever o ensino do componente de Arte durante o período denominado Ensino Remoto Emergencial (ERE). Os resultados foram importantes para o entendimento do uso da tecnologia e das ferramentas digitais no ensino da referida disciplina. Além de destacar-se a importância do uso das tecnologias nesse período, observa-se que diferentes estratégias foram desenvolvidas para alcançar os alunos, como apostilas impressas disponibilizadas pelas escolas para que todos tivessem acesso aos conteúdos e atividades propostas para garantir a continuidade do ensino.

Moreno (2021) objetivou compreender como docentes desenvolvem seu trabalho por meio das novas tecnologias de informação e comunicação, quais práticas pedagógicas adotam e como avaliam sua atuação mediada por tecnologias. Buscou ainda compreender como os docentes elaboraram ou reelaboraram suas práticas educativas em um cenário de pandemia (COVID -19) e distanciamento social. Os resultados destacaram a necessidade de formação de professores para a utilização das tecnologias de forma significativa e profícua, contribuindo com conhecimento científico capaz de avançar o entendimento acerca das práticas pedagógicas mediadas por novas tecnologias no tempo histórico atual.

O trabalho de Freitas (2022) buscou compreender os saberes necessários para o professor diante do cenário educacional em modificação e como desenvolvê-los na formação de professores. Ao final de sua pesquisa, foi possível perceber que as tecnologias digitais estão presentes no dia a dia, muito mais agora do que antes e por isso é preciso usá-las também a favor da educação; as necessidades criadas pela pandemia mostraram que isso é possível. Por essa razão, se faz importante que os cursos de formação inicial também estejam fundamentados na tecnologia, além de estarem preparados para formarem esse novo perfil de profissional que a Educação precisa e procura.

No período pandêmico, uma grande questão que veio à tona, foi que o grande desafio não estava diretamente relacionado às tecnologias, mas ao rompimento de uma metodologia tradicional, ou seja, ao medo do novo. Nesse sentido, Nóvoa (2022) apresenta alguns elementos que já vinham sendo discutidos ao longo do século XX e que se fazem necessários para alcançar o aluno em meio ao contexto atual:

[...] a autonomia dos educandos, nomeadamente na sua relação com o estudo e as aprendizagens; a valorização da comunicação, do diálogo e da cooperação entre os alunos; uma escola ativa, isto é, baseada numa lógica de trabalho, de investigação e

de criação; uma concepção aberta de comunidade educativa, ligando a escola à sociedade. (p. 15).

Isso posto, destaca-se a necessidade de maior abrangência do conhecimento das tecnologias na formação inicial. É necessário que a formação de professores não seja somente voltada ao conhecimento dessas tecnologias enquanto recursos e estratégias didático-pedagógicas, mas que seja pautada na formação de futuros profissionais que sejam capazes de elaborar planejamentos e projetos consistentes, interdisciplinares e contextualizados com metodologias ativas de construção do conhecimento.

Nóvoa (2022), afirma:

Sabemos que o grande “mercado global da educação” vai continuar a crescer nos próximos anos. O que fazer? Pela nossa parte, o mais importante é reforçar a esfera pública digital, desenvolver respostas públicas na organização e “curadoria” do digital, criar alternativas sólidas ao “modelo de negócios” que domina a internet, promover formas de acesso aberto e de uso colaborativo. É com base nestes princípios que podemos imaginar uma apropriação do digital nos espaços educativos e a sua utilização pelos professores, sem cairmos no disparate de reproduzir “à distância” as aulas habituais ou na ilusão de que as tecnologias são neutras e nos trazem soluções “prontas-a-usar”. (p. 36).

No que se refere ao trabalho de Pigatto (2021), foi detectar mudanças nas práticas pedagógicas de alfabetização nas séries iniciais da escola selecionada. O autor buscou também constatar, quais meios foram utilizados pelos professores para a continuidade das práticas pedagógicas de alfabetização. A pesquisa verificou as orientações aos professores, por parte das escolas ou órgãos municipais, sobre práticas pedagógicas; levantou por meio dos relatos de professores, dificuldades e aspectos positivos encontrados nesse contexto pandêmico.

Como resultados, observou-se que a tecnologia facilita a interação e o aprendizado, abrindo novos caminhos para professores e alunos, desde que haja mediação tecnológica. Quanto à alfabetização, o processo ficou comprometido, pois com o distanciamento, ainda que com o suporte tecnológico, não é possível ter noção precisa do que o aluno está efetivamente aprendendo. Devido à idade das crianças, os familiares e responsáveis precisariam atuar na mediação da aprendizagem em casa, o que nem sempre conseguiram, por diferentes motivos.

Quadro 4: Formação docente

Ano	Instituição/UF	Autor	Título
2021	Universidade Regional de Blumenau – SC	Sandra Bernadete Pinto Reikavieski	Implicações da ecoformação continuada para o enfrentamento dos desafios apresentados pela pandemia de covid-19

Fonte: Autora (2023).

Ao refletir-se a prática docente, vêm à tona as questões de formação, seja a nível inicial ou continuada, pois os desafios da prática movem a busca pelo conhecimento, caminhos e estratégias de superação. Nóvoa (2017, p. 1122), compreende que “um professor tem de se preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade.” Dentre as pesquisas selecionadas, está a de Reikavieski (2021), que teve como objetivo investigar implicações da Ecoformação continuada para o enfrentamento dos desafios apresentados pela pandemia de Covid-19, no contexto educacional.

Segundo a autora, as principais implicações que a Ecoformação acarretou para o enfrentamento da pandemia, consistiram no olhar acolhedor, na criatividade, resiliência, formação crítica, motivação, cooperação e quebra de paradigmas. A Ecoformação possui natureza flexível e prima pelo desenvolvimento humano em harmonia com o planeta, alinhada aos pressupostos teóricos da complexidade, da transdisciplinaridade e da criatividade, partindo de um caráter tolerante, humanizador e cooperativo, por meio de ética planetária. (Reikavieski, 2021).

Quadro 5: Valorização docente

Ano	Instituição/UF	Autor	Título
2022	Universidade de Sorocaba – SP	Magda Cristina Fulan Bellini	Vozes que ecoam cotidianos escolares em São Roque, SP: EMEF Barão de Piratininga

Fonte: Autora (2023).

Bellini (2022), procurou entender como se deu o processo de ensino-aprendizado na E.M.E.F. Barão de Piratininga – SP, no ano de 2021, durante o período pandêmico. A partir de

sua pesquisa, procurou dar voz aos professores dessa instituição. E como resultado, observou que “nestes tempos de Pandemia, nunca se falou tanto da importância do Professor como mediador do ensino e aprendizagem, o reconhecimento que o espaço escolar é o local de convívio dos sujeitos, do aprender os desafios de viver em sociedade.” (ibidem, p. 122). Para a autora, a riqueza está em refletir “a inquietação do exercício de ser professor do povo, para o povo e com o povo.” (ibidem, p. 127).

Quadro 6: Sobrecarga docente

Ano	Instituição/UF	Autor	Título
2022	Universidade Federal do Rio de Janeiro – RJ	Jade Prata Bueno Barata	Ser professora em tempo de covid-19: situação laboral de mulheres docentes da educação infantil e fundamental e do sistema privado de ensino do Rio de Janeiro nos anos de 2020 e 2021.

Fonte: Autora (2023).

Em seu trabalho, Barata (2022), teve como objetivo compreender as formas de expropriação e exploração do trabalho docente no contexto pandêmico, em configurações mutantes da estrutura educacional, enfocando a perspectiva da mulher trabalhadora dos primeiros segmentos da educação básica do sistema privado de ensino do Rio de Janeiro. Com a pesquisa, verificou-se a intensificação abrupta na exploração do trabalho docente na educação privada-mercantil, no contexto pandêmico de 2020 e 2021.

O período pandêmico, “um período que tem sido marcado por um obscurantismo, repleto de incertezas, mas que ao mesmo tempo, tem sido potencializador de novas formas de se pensar sobre si e a respeito do que se acredita enquanto prática docente.” (Muniz; Daltro, 2022, p.2). Um tempo incerto, tempo de sobrecarga, que invadiu o tempo do docente, sua casa, cotidiano, seu corpo, sua alma. (ibidem, 2022).

No que se refere a esse tempo, a pesquisa de Barata (2022, p.173), evidencia uma sobrecarga de trabalho docente, com aumento de cargas horárias sem aumento salarial, um

aumento na “permanente produção de novos materiais didáticos, além da sistemática cobrança dos responsáveis pela realização deste “serviço”. A autora na mesma página conclui ainda que:

[...] a partir da adoção ampla das plataformas de ensino na pandemia, alguns léxicos passaram a ser adotados pelas empresas educacionais em franca cobrança para adequação do trabalho docente e das trabalhadoras a esse perfil, “resiliente”, “flexível”, “híbrida”, “on-line”, “multitarefa”. (p.173).

Essa situação não se tornou exclusiva do momento de distanciamento social, mesmo que não mais como principal mecanismo de educação, a plataformização que se espalhou na pandemia segue como parte integrante da Educação. A “exorbitante demanda on-line, fora de qualquer controle, através não apenas das plataformas de ensino, mas também em plataformas de comunicação social (e-mail, WhatsApp)”, seguiu após o distanciamento social sem que se distinguisse o tempo entre trabalho e descanso. (Barata, 2022, p.173).

As concepções dos docentes por meio das produções científicas selecionadas representam um dos materiais mais ricos dessa investigação. Por meio delas inúmeras questões puderam ser identificadas. Em seguimento ao texto, observam-se de forma mais detalhada os aspectos emergentes dos dados coletados.

### 3.2.1 Pressupostos emergentes

As concepções dos docentes expressam que um grande desafio encontrado no período pandêmico foram as tecnologias de informação e comunicação (TIDICs). (Fonfoni, 2021). Observou-se que as tecnologias foram um recurso de extrema importância para o Ensino Remoto Emergencial, mas que mesmo assim, não foram suficientes para atender a demanda da educação. Mesmo com esses recursos, ainda assim os professores precisaram preparar e entregar aos alunos apostilas impressas, pela falta de equidade de acesso as tecnologias e dificuldade dos professores em trabalharem com as mesmas (Moreno, 2021). Observa-se que:

A escola e suas práticas pedagógicas têm tido dificuldades em mediar e potencializar as tecnologias da informação e comunicação. Como pode a Pedagogia mediar tais influências? Como transformá-las em processos pedagógicos numa perspectiva emancipadora? Como educar/formar mediando tantas influências educacionais? São questões que impõem um grande desafio às práticas pedagógicas e à Pedagogia: como incorporar nas práticas escolares essa multiplicidade de influências e trabalhar pedagogicamente a partir delas? (Franco, 2016).

Nesse perspectiva, evidenciou-se nas produções científicas a necessidade e formação dos professores para a utilização das tecnologias. Torna-se necessário o movimento de saberes docentes (Bezerra, 2017), na busca por um novo perfil profissional, uma concepção docente que possa contribuir ao processo de ressignificação da educação escolar. (Freitas, 2022). O contexto educacional complexo vivido, reforça a emergência do rompimento de metodologias tradicionais, centradas na transmissão de conteúdo, em busca de uma nova concepção de educação que busque a autonomia, o protagonismo e o diálogo. (Nóvoa, 2022).

A pandemia exigiu a constituição de um olhar acolhedor, um perfil criativo, resiliente e motivado. Pressupostos teórico fundamentados na complexidade, na transdisciplinaridade e na criatividade, partindo de um caráter tolerante, humanizador e cooperativo, por meio de ética planetária, serviram como base para o enfrentamento desse momento. (Reikavieski, 2021).

O distanciamento social imposto pela pandemia, demonstrou de forma relevante a importância do professor. (Bellini, 2022). As tecnologias foram recursos importantes, mas que não podem substituir a figura do professor frente o processo de aprendizagem. Algumas famílias dedicaram-se em tentar ao máximo se colocar nessa figura docente, mediando o processo de aprendizagem, porém evidenciou-se que isso não é algo possível de uma forma geral. (Pigatto, 2021).

Nem as tecnologias ou o apoio familiar conseguiram substituir ou reduzir a prática docente. Muito pelo contrário, muitos professores foram sobrecarregados em suas demandas de ações na tentativa de dar continuidade máxima aos processos de aprendizagem. (Barata, 2022). Romperam-se os limites de tempo e espaço. Tempo de trabalho e atendimento aos alunos, as famílias e as demandas da escola. Espaço escolar - familiar, espaço de trabalho – residencial, limites que deixaram de existir nesse tempo e que acarretaram impactos que até hoje estão pauta.

### **3.3 Os saberes necessários ao professor diante do cenário educacional em modificação**

A partir da leitura das produções científicas, foi possível encontrar concepções docentes que apontam possibilidades para a ressignificação da educação escolar. A partir dessas concepções alguns eixos temáticos se evidenciaram. Os mesmos foram:

Quadro 7: Eixos temáticos emergentes

- Saberes necessários ao professor diante do cenário educacional em modificação
- Práticas pedagógicas mediadas por tecnologias
- (Re) elaboração das práticas educativas/ metodologias ativas
- Mediação de aprendizagem
- Ecoformação tolerante, humanizadora e cooperativa
- Impactos no trabalho docente

Fonte: Autora (2024)

Considerando os eixos temáticos foi realizada uma investigação das referências bibliográficas de todas as produções selecionadas, afim de observar, quais as referências utilizadas em cada temática e qual a maior relevância temática considerando o número de referências.

A partir dessa exploração observou-se que os “Saberes necessários ao professor diante do cenário educacional em modificação”, foi o eixo temático mais referenciado em todas as pesquisas. Considerando isso, segue abaixo um quadro, no qual expõe-se as referências utilizadas em cada pesquisa referente a essa temática.

Quadro 8: Autores – Eixo temático: “Saberes necessários ao professor diante do cenário educacional em modificação”

PESQUIS A 1	PESQUIS A 2	PESQUIS A 3	PESQUIS A 4	PESQUIS A 5	PESQUIS A 6	PESQUIS A 7
	Bourdieu (2004)	Saviani (2005)	Freire (1967; 2000)	Zygmunt Bauman (1925-2017)	Freire (1992)	
	Saviani (2011; 2013)	Gatti (2010)		Morin (2003/2005)	Guattari (1991; 1992)	
	Feldmann e Lima (2009)	Barreto e André (2011)		Almeida, Gomes e Bracht (2009)	Delors et al. (2021)	
	Nóvoa (2019)	Pineau (1992)				
		Silva				

	(2008)		Pimenta	
	Pineau		(2005)	
	(2008)		Delors	
	Galvani		(1998)	
	(2002)		Oliveira;	
	Delors et		Carreiro	
	al. (1996)		(2020)	
	Harari		Tardif	
	(2018)		(2002)	
			Zeichner	
			(1993)	
			Garcia	
			(1999)	
			Ferry	
			(2004)	
			Mello	
			(2020)	
			Nóvoa	
			(2020)	

Fonte: Autora (2024)

Dessa forma, opta-se, nesse momento, por discutir esse eixo temático, não desvalidando os demais, já que servirão de subsídio para discussões e fundamentações futuras. No que se refere às bases teóricas desse eixo temático, Saviani, Nóvoa, Freire e Delors são os autores que mais se repetem nos estudos dessa temática.

Por Saviani (1996), compreende-se o conceito de “educação” como conjunto da produção humana, pela qual o homem antecipa em ideias os objetos da ação. Isso pois, segundo o autor é por meio da natureza da educação que os saberes decorrem. Nesse sentido o autor afirma que:

Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Trata-se aqui do trabalho não material, isto é, a produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades (p. 146).

Com base nesse princípio em relação à Educação, sendo essa a raiz fundamental da prática docente, Saviani categoriza alguns saberes que a configuram. O autor ressalta a importância da não fragmentação desses saberes, destacando que eles se inter-relacionam, tanto os saberes da experiência defendidos por Tardif (1991), quanto os saberes específicos e/ou pedagógicos.

Segundo Saviani (1996) tem-se o “saber atitudinal”, que visa à compreensão adequada do trabalho educativo. Esse saber fundamenta posturas adequadas dos docentes em suas práticas. Os aspectos corretos seriam, então, “disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça, equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades, etc.” (p. 148).

Outro saber apresentado pelo autor é o saber crítico-contextual, que se fundamenta na compreensão das condições sócio-históricas que determinam a prática docente; ou seja, compreender a vida da sociedade na qual está inserido, para exercer uma postura ativa e inovadora. Para isso, é preciso que o docente seja capaz de identificar as transformações, detectar as necessidades, buscando agir com responsabilidade frente ao processo educativo (*ibidem*, 1996).

Além desses saberes, Saviani apresenta os saberes específicos que correspondem às disciplinas, ao conhecimento sobre o currículo, às ciências e às técnicas específicas de cada modalidade. Ainda há os saberes pedagógicos, voltados às teorias da educação, à articulação dos fundamentos e orientações do trabalho educativo, que dão identidade ao educador enquanto profissional da educação. E por fim, em sua categorização, os saberes didáticos curriculares, que dizem respeito à organização da atividade educativa, à dinâmica do trabalho, à articulação dos diferentes agentes do processo educativo, dos instrumentos e procedimentos, procurando alcançar os objetivos formulados intencionalmente (*ibidem*, 1996).

Nóvoa (2022), em sua publicação mais recente, “Escolas e professores proteger, transforma, valorizar”, faz paralelos dos desafios do contexto pandêmico, com ideias já expressas anteriormente em suas obras, mas que em meio ao contexto atual, têm seus sentidos potencializados. O autor reflete sobre os saberes necessários à prática docente, quando, de forma condizente com Saviani, destaca que todos os saberes são importantes, mas apresenta sua posição firmada na não divisão destes. O autor afirma que a metamorfose, desejada à escola, acontece quando os professores, no coletivo, se reúnem para pensar o trabalho, construírem práticas diferenciadas que correspondam aos desafios atuais da educação.

Nóvoa critica a lista de atributos ou qualidades de um bom professor, ou ainda a divisão de competências. Nóvoa (2017) cita Le Boterf (1995), afirmando ser interesse seu conceito de

“competência profissional” de forma singular. “Ao desenvolver a ideia de um repertório de meios ao dispor dos profissionais, ao falar da capacidade de improvisação e de decisão, ao referir que a competência depende das redes às quais se pertence e reveste sempre uma dimensão colectiva” (Nóvoa, 2017, p.1118).

A formação continuada deve valorizar contributos externos, com o apoio de universidades e grupos de pesquisa (Delors, 1998), mas precisa, no lugar próprio das escolas, definir rumos palpáveis que possam de fato enriquecer o desenvolvimento profissional, potencializando de forma significativa sua prática. Segundo Nóvoa (2022):

O mais importante é a constituição de uma “casa comum”, na qual a formação esteja ligada com o trabalho pedagógico, a reflexão, a pesquisa, a escrita e a ação pública. Para que o Complexo tenha viabilidade é necessário celebrar um verdadeiro contrato de formação, desde logo, no interior da Universidade e, depois, com a “cidade”, com uma rede de escolas parceiras. (p. 72).

Nesse sentido, não cabe desqualificar saberes teórico e científicos, muito pelo contrário, o desejo é poder unir estes à ressignificação do espaço da profissão. É necessário estabelecer relações entre formação e prática docente, através da promoção de um lugar de coordenação e articulação entre universidades e escolas públicas; da afirmação dos saberes dos professores para dar sentido a esse conteúdo a nível universitário e ainda a definição de estratégias para a presença dos próprios professores atuantes na formação de seus futuros colegas (Nóvoa, 2022).

Freire (2015) aponta que a autenticidade exigida pela docência apresenta a dimensão de uma “experiência total, diretiva, política, ideológica, pedagógica, estética e ética”. A posição do autor sobre a formação docente e a prática educativa está pautada em uma visão progressista voltada à promoção da autonomia de quem aprende. Nesse sentido, formar está além de puramente treinar o desempenho de habilidades.

Nesse âmbito, apresentam-se algumas exigências para a prática docente, como: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento, assunção da identidade cultural, entre outras (Freire, 2015).

Essas “exigências” não serão aqui abordadas de forma isolada (Saviani, 1996), mas compreendendo-as dentro do objeto de pesquisa deste estudo. Sendo assim, observa-se que a rigorosidade metódica, não tem relação com o simples processo transmissivo de conhecimentos, mas “em apresentá-los sob a forma de problemas a resolver, situando-os num

contexto e colocando-os em perspectiva de modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes.” (Delors, 1998, p. 157).

Primeiramente, é necessário que o próprio docente interaja com os objetos de aprendizagem de forma crítica, criativa, inquieta e persistente para construir com o docente esse caminho. Nesse sentido, destaca-se a relevância da criticidade e do respeito aos diferentes saberes, tornando, tanto professor, quanto aluno, participantes do processo de relação com a aprendizagem (Freire, 2015).

Em Freire (2015), afirma-se a importância da pesquisa, diretamente ligada à busca pelo conhecimento. Na medida em que se indaga sobre algo, faz-se necessário pesquisar para constatar, intervir, conhecer o que ainda é desconhecido e comunicar o novo. Para que esse saber seja possível, o docente precisará compreender que o conhecimento não se esgota em si mesmo. Há sempre novidades próprias do conhecimento ou da forma com que este pode ser aplicado de forma concreta na sociedade em constante movimento e modificação (Bauman, 2001). Nesse sentido, a construção do conhecimento vincula-se à exigência da reflexão crítica, assim como à reflexão da identidade cultural, na qual fundamenta-se a importância da relação teoria /prática.

Ensinar, enquanto especificidade humana, revela em suas relações a formação de quem atua, decide, respeita as liberdades, discute suas próprias posições e aceita rever-se. Os saberes exigidos para a docência, nesse viés, são segurança, competência profissional, generosidade e comprometimento. É necessário compreender que a Educação é uma forma de intervenção no mundo, para a qual é preciso saberes conscientes para decisões (Freire, 2015).

Não há docência sem discência (Freire), esse processo de aprender é também pertinente aos saberes necessários para a prática docente. Dessa forma, a (res)significação da educação escolar está estritamente ligada à prática docente, pois o docente é o agente direto no ensino-aprendizado, independente da ferramenta pela qual o processo se constrói. Mas, para que o docente possa cumprir sua missão, estão envolvidos os fatores de formação, condições e motivações da prática docente, na qual envolvem-se também processos de políticas públicas, de gestão, condições de trabalho e participação dos demais agentes.

### **3.3 Considerações pertinentes**

Considerando os objetivos de inventariar as produções acadêmicas que abordam as “concepções de educação escolar” e as “concepções de docência” em seus eixos de pesquisa,

identificando as possíveis contribuições e vínculos com esta pesquisa. Observa-se que, um termo muito recorrente nos trabalhos, que em significado tem consonância com a questão de “concepção de escola”, o termo utilizado é “cultura escolar”, que refere-se a forma como se pensa e se estrutura a escola, considerando os diferentes aspectos e sujeitos envolvidos. Nesse sentido, diferentes são as concepções de educação escolar apresentadas nas pesquisas já desenvolvidas na prática docente.

Em evidência nesse estudo, buscam-se aquelas que possam corresponder a função da escola hoje pós período pandêmico de distanciamento social. Dessa forma, de acordo com os trabalhos explorados, faz-se necessária uma escola que compreenda-se na sociedade em que encontra-se inserida. É preciso observar que os novos processos, novos planejamentos, são desafiadores, porém, também acrescentam espaço para inovações pedagógicas e administrativas necessárias não somente ao que foi no período de calamidade, mas que positivamente precisam seguir em evolução. No centro desse pensamento está o protagonismo docente, pelo qual torna necessário humanizar o processo pedagógico e desenvolver práticas conformes as necessidades percebidas nos aspectos temporais, cognitivos, locais e instrumentais.

Observou-se por meio de categorias elaboradas pelos objetivos e conclusões das teses e dissertações, que a função das escola, assim como a relação dos alunos com o processo de aprendizagem são em grande parte motivadas pela forma como a escola é administrada e organizada, assim como, pela escolha e prática didático/pedagógica.

A educação escolar, na concepções dos trabalhos selecionados no primeiro descritor, pode ser um canal de socorro, expressando a escola como uma referência a comunidade pelos serviços prestados; um aparelho ideológico de poder; um espaço social de cultura e saberes; uma referência e um organismo vivo. Compreendendo os desafios atuais da educação, torna-se necessário uma concepção de educação escolar que possibilite a construção de aprendizagens para uma visão de mundo, desenvolvendo atitudes de curiosidade, observação e crítica para reconhecer os problemas da época assumindo atitudes responsáveis perante os mesmos.

As concepções de docência e o processo de (re)significação, segundo o segundo descritor, necessitam de formação para a utilização das tecnologias de forma significativa e profícua, contribuindo com conhecimento científico capaz de avançar o entendimento acerca das práticas pedagógicas mediadas por novas tecnologias no tempo histórico atual. As tecnologias facilitam a interação e o aprendizado, abrindo novos caminhos para professor e alunos, desde que haja mediação tecnológica.

Por fim optou-se dentre as temáticas discutidas, fundamentar as reflexões a partir dos saberes necessários à docência no contexto atual. Isso pois, acredita-se que é a partir deles que é possível mobilizar a formação inicial e continuada, aprimorando práticas docentes inovadoras, mediadas pelas tecnologias. Através dos saberes próprios da ação docente, práticas educativas podem ser (re)elaboradas visando metodologias ativas, voltadas a mediação humana da aprendizagem. Pensar em uma educação humanizadora, é necessário, para que os impactos da educação sejam profícuos para o bem comum.

## 4 A COMPLEXIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO PANDÊMICO BRASILEIRO

A Pátria  
 Ama, com fé e orgulho, a terra em que nasceste!  
 Criança! não verás nenhum país como este!  
 Olha que céu! que mar! que rios! que floresta!  
 A Natureza, aqui, perpetuamente em festa,  
 É um seio de mãe a transbordar carinhos.  
 Vê que vida há no chão! vê que vida há nos ninhos,  
 Que se balançam no ar, entre os ramos inquietos!  
 Vê que luz, que calor, que multidão de insetos!  
 Vê que grande extensão de matas, onde impera  
 Fecunda e luminosa, a eterna primavera!  
 (BILAC, 1905).

Este capítulo configura-se pela coleta e análise de dados desenvolvida por meio da investigação em aportes documentais nacionais. Considerando a amplitude que é uma pesquisa a nível nacional, primeiramente observou-se de forma ampla como se deram as mudanças em da escola no momento pandêmico e posteriormente analisou-se as leis e diretrizes nacionais e estaduais, afim de identificar possíveis fundamentos para a organização da escola e das práticas docentes no período pandêmico no contexto educacional brasileiro.

Por meio do decreto legislativo nº6, de 20 de março de 2020, fica reconhecida a ocorrência da pandemia enquanto calamidade pública. Esse decreto abre para todos os setores um novo posicionamento frente às circunstâncias e tomadas de decisões. A expressão “calamidade pública” não é prevista em alguns documentos e normativas, como é o caso da Educação, o que aparece são situações de emergência.

Dessa forma, as orientações quanto às medidas a serem tomadas em relação à Educação, vão surgindo aos poucos e constantemente vão sendo revistas. Dentre essas normativas mais formais, há a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020 e o Parecer CNE/CP nº: 19/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020. Essa lei e parecer são fundamentados em outras normativas, e vêm como um processo de reexame e alteração de normativas anteriores, ou seja, é uma construção processual. Isso posto, observa-se que as situações impostas pela pandemia já estavam em andamento desde março de 2020.

O momento de pandemia, em especial o isolamento social, foi de grande complexidade para a educação escolar (Almeida, 2005). As medidas tomadas pelos órgãos competentes foram norteadas pelas bases legais já existentes no país. As escolas precisaram respeitar as medidas,

tecer estratégias de acordo com suas próprias diretrizes escolares e colocar em prática o que lhe foi proposto.

Considerando esses pressupostos, o objetivo deste capítulo é olhar para o que havia de previsões nos documentos legais nacionais e estaduais direcionados à Educação básica, com ênfase no Ensino Fundamental. Foram observados documentos legais subsidiários às orientações durante a pandemia, assim como possíveis reconstruções a partir do que foi experienciado nesse momento pandêmico.

Para a pesquisa nos documentos, algumas palavras-chaves foram consideradas. Essas palavras foram definidas a partir do aporte teórico construído por meio do estado do conhecimento, que permitiu delinear alguns eixos centrais nas mudanças ocorridas no período pandêmico, principalmente no que se refere ao distanciamento social.

Primeiramente, foram utilizadas as palavras: emergência, calamidade, pandemia e complexidade. Essas quatro primeiras palavras foram delimitadas no sentido de encontrar subsídios legais que remetessem ao momento vivido em meio ao distanciamento social causado pela pandemia do Covid-19. Essas palavras vêm ao encontro de identificar organizações da Educação nessas circunstâncias, indicadas pela legislação. Sobre o momento de complexidade que se analisa, afirma Florentino e Fernandes (2011):

A complexidade, portanto, está presente naqueles momentos em que nem sempre é possível superar contradições, vencer obstáculos, antagonismos, ultrapassar os paradoxos porque as inter-relações e conexões estão tecidas juntas. Como bem podemos observar na prática pedagógica, em que desafios são impostos diariamente ao professor que necessita “dar conta” de superá-los – havendo nesse momento uma grande lacuna entre a teoria e a prática, pois em muitas situações ele (professor) não aprendeu a lidar/tratar com as contingências da sala de aula porque não as viveu reflexivamente na tecitura das relações pedagógicas. (Florentino; Fernandes, 2011, p. 175).

Os documentos bases dessa análise são balizadores da ação docente; cabe aqui identificar como esses documentos colocam as situações de complexidade. Outras palavras-chaves para a pesquisa são também definidas: educação a distância, ensino híbrido, ensino remoto, tecnologias. Isso pois, segundo os resultados da pesquisa “Resposta educacional à pandemia de COVID-19 no Brasil”, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2021), 99,3% das escolas brasileiras tiveram que suspender as atividades presenciais. Em virtude disso, parte delas precisaram ajustar o ano letivo de 2020, a fim de organizar as questões pedagógicas decorrentes da suspensão das aulas. Dentre as

medidas adotadas, muitas escolas reajustaram-se para modalidades e recursos voltados ao ensino remoto e à utilização de tecnologias da comunicação.

Por último, foram definidas como palavras-chaves: família e escola. Essa definição deu-se ao considerar-se que “Todos (gestores, escola, diretores, professores, pais e alunos), sem exceção, precisam estar comprometidos com a mudança na maneira de ver e sentir a nossa realidade.” (Florentino; Fernandes, 2011, p. 174). Sendo assim, é relevante observar como, de forma regulamentar, é prevista a relação entre a família e a escola.

Importante destacar que as palavras selecionadas são categorias, *a priori*, que servirão como chave para a pesquisa, mas que, a partir da investigação, novos aspectos relevantes poderão surgir.

#### **4.1 Aspectos da educação escolar pandêmica previstos na LDB e na BNCC**

A partir das palavras-chaves definidas, a saber: emergência, calamidade, pandemia, complexidade, Educação a distância, ensino híbrido, ensino remoto, tecnologias, família e escola, foi realizada a pesquisa dos documentos legais. Como fonte da pesquisa, no âmbito nacional, utilizou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei nº 9.394 de 1996 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), estabelece diretrizes e bases da educação nacional, ou seja, define e regulamenta o sistema educacional brasileiro, seja ele público ou privado. (BRASIL, 1996). A Base Comum Curricular (BNCC), “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento”. (Brasil, 2018, p.7).

Na LDB (Brasil, 1996), na sessão III, no quarto parágrafo, consta que o Ensino Fundamental será presencial e em situações emergenciais poderá ser a distância. Sobre calamidade pública e pandemia, não há nada de forma específica presente na lei.

A Educação a distância aparece a partir do Ensino Médio, em cursos, e no Ensino Superior em diferentes circunstâncias. O ensino híbrido e ensino remoto não aparecem na LDB. As tecnologias estão presentes no Ensino médio, englobadas nas diferentes áreas do conhecimento, em cursos mediados por tecnologias e em outras modalidades da educação, como bilíngue de

surdos e formação de professores. No que se refere ao Ensino Fundamental, não há nada específico a tecnologias (Brasil, 1996).

Em relação à família e escola, além da responsabilidade geral frente à educação (Art. 2), observa-se que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de articular-se junto às famílias para a criação de processos que integrem a sociedade com a escola (Art. 12, VI). Aos docentes também está dada a responsabilidade de colaborar com atividades que articulem a escola com as famílias e a comunidade (Art. 13, VI). No Ensino Fundamental, a família encontra-se inserida nos objetivos da formação básica do cidadão, no que se refere aos laços de vínculo, solidariedade humana e tolerância na vida social (Art. 32, VI) (Brasil, 1996).

Adentrando a BNCC, observa-se que a Educação a distância aparece como modalidade de ensino. No que tange às tecnologias, estão presentes como competência geral:

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2018).

Na parte que se refere ao Ensino Fundamental, a interação das crianças com as tecnologias de informação e comunicação são trazidas como possibilidades de os alunos ampliarem a compreensão de si mesmos, do mundo natural e social e das relações com outros seres humanos e com a natureza. Isso, claro, alinhado a outras interações como com a família, sociedade, cultura e memórias (Brasil, 2018).

Em relação ao público que compõe o Ensino Fundamental - anos finais, a BNCC apresenta uma análise da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e o crescente acesso a estas pela ampliação de suportes tecnológicos. A BNCC coloca que os jovens não estão inseridos nessa cultura digital somente como consumidores, mas também como produtores de conteúdo. O documento apresenta também aspectos que surgem como consequência: o imediatismo, análises e representações mais superficiais, dentre outras características que adentram a realidade da vida escolar.

Nesse sentido, a BNCC apresenta que:

Todo esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações. É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que

a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes. (Brasil, 2018, p. 59).

A partir disso, as tecnologias aparecem ao longo do documento sempre atreladas às áreas de conhecimento e às habilidades propostas, sempre no sentido base apresentado nas competências gerais. A seguir serão apresentadas as centralidades da temática em cada área do conhecimento.

Observa-se, para melhor compreensão, que cada habilidade é identificada por um código alfanumérico. Nesses códigos, o primeiro par de letras indica a etapa, no caso “*EF*” representa o Ensino Fundamental. O primeiro par de números indica o ano ao qual se refere a habilidade proposta; o primeiro número do par representa o primeiro ano e o segundo, o último ano, por exemplo: “*67*”: do sexto ao sétimo ano. O segundo par de letras indica o componente curricular a que se refere, como “*AR*” se refere a Arte. O último par de numerais se refere à posição das habilidades, esta se organiza de forma sequencial do ano ou o bloco de anos. (BRASIL, 2018, p. 30).

Na área de Linguagens, as tecnologias estão presentes nas competências específicas da área de “Língua Portuguesa”, no campo das práticas de estudo e pesquisa, como estratégias de planejamento e produção de apresentações orais. Como habilidade, ela é colocada como mídias e tecnologias a serem utilizadas para a exposição oral de resultados de estudos e pesquisas “(*EF69LP38*)”. (Brasil, 2018, p. 133).

No eixo de leitura, no campo jornalístico/midiático, nos objetivos de conhecimento, caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura, no campo digital, há propostas de analisar os efeitos e influências das novas tecnologias que surgem nesse meio “(*EF89LP01*)” (Brasil, 2018, p. 152).

Ainda em Linguagens, mas agora específico à Arte, no eixo música, as tecnologias aparecem como suporte digital, através de aplicativos para multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares, os quais objetiva-se que sejam explorados no processo de criação artística “(*EF15AR26*)”. (Brasil, 2018, p. 201). E novamente aparece em outra habilidade voltada agora a identificar e manipular esses recursos de modo responsável, ético e reflexivo “(*EF69AR35*)” (Brasil, 2018, p.209).

Na parte de Linguagens voltada à Educação física, na unidade temática brincadeiras e jogos, com ênfase nos jogos eletrônicos, propõe-se: “(EF67EF02) Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes jogos.” (Brasil, 2018, p. 231).

Em Língua Inglesa, em práticas de leitura e novas tecnologias, nos objetos de conhecimento das informações em ambientes virtuais, objetiva-se explorar e analisar a validade e qualidade das informações veiculadas por esses meios “(EF09LI08)” (Brasil, 2018, p. 259).

Adentrando a área da “Matemática”, em diferentes habilidades, a tecnologia aparece como acréscimo: incluindo o uso de tecnologias “(EF03MA16)” ; com e sem uso de tecnologias digitais “(EF03MA28)” (BRASIL, 2018, p. 287); utilizando material de desenho ou tecnologias digitais “(EF05MA17)”, usando tecnologias digitais “(EF05MA18)” (Brasil, 2018, p. 295). Dessa forma; na área da Matemática, as tecnologias são colocadas como um recurso, um suporte para desenvolvimento das habilidades propostas.

Nas competências específicas da área de “Ciência”, observa-se que o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC), no ensino da Ciência, podem tornar o ensino mais relevante e interessante, por meio da observação, análise, discussão de forma mais interativa. Nas habilidades, as tecnologias estão presentes em matéria e energia, nas máquinas simples, como forma de avaliar e discutir as mudanças decorrentes do surgimento de novos materiais e tecnologias “(EF07CI06)” (Brasil, 2018, p.345).

No que se refere a área de “Ciências humanas”, na Geografia, as tecnologias digitais são propostas como um recurso para a interpretação e elaboração de mapas “(EF07GE09)” (Brasil, 2018, p. 385). Em História, propõe-se uma investigação mais aprofundada das tecnologias, as transformações, os significados, a influência na vida em sociedade “(EF04HI08)” (Brasil, 2018, p. 411); a comparação do uso de diferentes tecnologias no processo de comunicação “(EF05HI06)” (Brasil, 2018, p.413); a análise das transformações e permanências que o desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) pode interferir nas relações políticas locais e globais “(EF09HI33)” (Brasil, 2018, p. 431).

Na área do “Ensino Religioso”, objetiva-se analisar as tradições religiosas e seu envolvimento com as mídias e tecnologias “(EF08ER07)” (Brasil, 2018, p.455). Ao longo do Ensino Fundamental, as tecnologias vão aparecendo nas habilidades nos diferentes anos, sendo repetidas ao longo de diversas temáticas e propostas. Dentre as diferenças das Diretrizes Curriculares dos diversos estados brasileiros, isso se assemelha. Dessa forma, ao olhar para os

demais estados, esse não será um ponto explorado, mas serão considerados outras propostas ou aspectos que possam ter influência sobre a prática docente.

No aspecto família e escola, na BNCC reforçam-se os aspectos de responsabilidade, já expressados na LDB, e a importância de valorizar as experiências que as crianças trazem do seu contexto familiar nas relações dos seres humanos entre si e com a natureza.

#### **4.2 Os documentos estaduais e os aspectos pertinentes à educação escolar pandêmica**

Sendo esta uma pesquisa a nível nacional, considera-se relevante observar os documentos que balizam a prática docente nos diferentes estados brasileiros. Para isso, foram utilizadas as mesmas palavras chaves que delinearão a pesquisa nos documentos nacionais: emergência, calamidade, pandemia, complexidade, Educação a distância, ensino híbrido, ensino remoto, tecnologias, família e escola. A partir dessas palavras, foi realizada a leitura dos Planos Estaduais de Educação e as Diretrizes Curriculares e, em alguns casos, resoluções de cada estado, a fim de observar como se desenha a concepção de educação escolar a partir das orientações que balizam a prática docente no contexto pandêmico.

Os estados serão organizados no texto por regiões, no intuito de tornar mais acessível a leitura. Sendo assim, inicia-se pelos estados que compõem a região norte do Brasil: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins.

Iniciando pelo estado do Acre, por meio da Lei nº 4.286, de 27 de dezembro de 2023, observa-se estabelecida a efetividade de continuidade do Programa de Inovação “Educação Conectada”, criada pela Lei nº 3.778, em 1º de setembro de 2021. Segundo o Art. 1º:

Fica instituída a segunda etapa da ação governamental destinada a garantir, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes - SEE, a efetiva continuidade do Programa de Inovação Educação Conectada, por meio da doação de aparelhos eletrônicos do tipo tablet e fornecimento de chips de internet aos estudantes matriculados na rede pública estadual de ensino. (Acre, 2023).

A resolução CEE/AC nº 259/2019, do Conselho Estadual de Educação do Acre, em consonância com a LDB, afirma que o Ensino Fundamental será presencial, podendo ter como complementação da aprendizagem, ou em situações emergenciais, o ensino a distância. O que surge no documento do Acre é a possibilidade de alternância. Nos parágrafos sete e oito do Art. 5, esse tema é abordado da seguinte forma:

§ 7º - Alternância regular de período de estudos é a organização do ensino em etapas presenciais na escola devidamente regulamentada através de uma proposta de ensino e, em outras desenvolvidas em ambientes externos ao estabelecimento de ensino de aprendizagens, orientados e supervisionados pelo professor, de forma sequencial e integrada com outras instituições colaborativas e intersetoriais.

§ 8º - O sistema de alternância somente poderá ser aplicado em situações em que haja possibilidade de incorporação e valorização dos estudos extraescolares e combinados com estudos realizados na escola. (Acre, 2019).

No estado do Amapá, com base no Referencial Curricular de 2019, na parte que cabe ao Ensino Fundamental, observa-se a importância de conhecimentos regionais, vinculados com a prática, e a estruturação de um currículo próximo à realidade local. O documento destaca, nas concepções de aprendizagem, que transmitir saberes acumulados já não é o suficiente, pois novas tecnologias surgem ampliando o acesso à informação.

A partir disso, entra o papel da escola, de selecionar e compreender as informações que realmente são importantes para a vida. Nesse sentido, sobre o desenvolvimento da aprendizagem, o referencial afirma que:

Quanto à Escola, que é um lugar de produção de saber por excelência, seu papel é planejar atividades significativas em sala de aula para que o aluno estabeleça relações entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos, de modo a elaborar seus conhecimentos, uma das exigências para o desenvolvimento de um processo educativo ancorado em uma abordagem sócio histórica. (...) Um dos principais papéis da escola é o de oferecer situações de aprendizagens, para que o aluno possa conhecer e fazer uso do conhecimento aprendido. (Amapá, 2019, p. 82).

No Referencial Curricular Amazonense (2020), destacaram-se as questões relacionadas à “Interdisciplinaridade”. Embora esta não tenha sido uma palavra incluída previamente na pesquisa, chamou a atenção a análise de como o docente encontra dificuldades em realizar novas práticas pedagógicas, nesse caso, desafios de planejar e executar planos interdisciplinares. O referencial afirma que:

(...) as realidades dos municípios permitem ao professor que ministra aula utilizar o conhecimento local aliados ao conhecimento científico e transformar as aulas em laboratórios de criatividade por meio do conhecimento dos estudantes e de acordo com seu local de vida. (Amazonas, 2020, p. 40).

O conhecimento local aliado ao conhecimento científico foi um caminho a práticas docentes no período pandêmico e, de acordo com a fundamentação teórica do referencial curricular do Amazonas, os desafios atuais necessitam do protagonismo tanto do professor quanto dos alunos. O Documento Curricular do Estado do Pará (2019) apresenta as tecnologias

nas competências gerais, conforme a BNCC. Além dessa competência, as tecnologias seguem inseridas nas habilidades dos diferentes campos do conhecimento, em diálogo constante com as diferentes tecnologias comunicacionais.

Neste Documento Curricular (Pará, 2019), para além da BNCC, são indicados para reflexão temas relevantes a serem reelaborados no cotidiano escolar por meio de quatro eixos estruturantes no desenvolvimento das unidades escolares. Esses eixos são desdobrados em subeixos que culminam em objetivos de aprendizagem. Os eixos são: Espaço/Tempo e suas Transformações, Linguagem e suas Formas Comunicativas, Valores à Vida Social e Cultura e Identidade.

O eixo “O Espaço/Tempo e suas Transformações” abarca os subeixos “Tempo, trabalho, tecnologias e a transformação do espaço”. Esse subeixo aparece em diferentes componentes e anos do Ensino Fundamental. A busca central dentro das habilidades está em reconhecer o papel das tecnologias da informação e da comunicação para as sociedades (Pará, 2019).

No eixo “Cultura e Identidade”, em algumas das habilidades propostas, aparecem a cibercultura e a construção de novas culturas identitárias, a compreensão da influência da mídia, e a comparação e experimentação das diferenças e semelhanças existentes entre ferramentas do mundo virtual e as práticas corporais. Essas habilidades que se relacionam com as tecnologias possuem em seu código o final “PA”, da seguinte forma: “*EF89EF11PA*”. Isso significa que essa habilidade foi estruturada satisfazendo particularidades do próprio estado do Pará e não se encontra nesse formato na BNCC (Pará, 2019, p. 196).

Ainda no eixo “Cultura e Identidade”, destaca-se que é importante que relações de aprendizagem sejam também produzidas e intensificadas por intermédio das mais variadas tecnologias atuais ou rudimentares, ligadas a redes sociais, a fim de desenvolver diferentes compreensões utilizando-se de ferramentas no âmbito real ou virtual (Pará, 2019).

Em relação às tecnologias e às questões ambientais, tem-se como objetivo:

[...] reconhecer o uso da tecnologia na exploração dos recursos naturais, considerando que sua utilização pode interferir no equilíbrio ambiental”. Como habilidade tem-se: “(EF03CI04PA) Identificar diferentes tipos de tecnologias utilizadas pelo homem, explicando a sua utilização na exploração de recursos do ambiente, considerando que o descarte inadequado de produtos tecnológicos pode acarretar impactos ambientais. (Pará, 2019, p. 279).

A relação da família com a escola está expressa em um título específico voltado à Educação Infantil, no propósito de fundamentá-la teoricamente, assim como ressaltar o papel da escola de incluir a família no processo de desenvolvimento dos alunos frente ao projeto

educacional. Além disso, afirma que é função da escola estimular e contribuir para que se estabeleça uma relação de confiança entre os sujeitos e entidades responsáveis pela educação (Pará, 2019).

Adentrando o Plano Estadual de Educação do estado de Rondônia (2014), em suas metas, no que se refere à formação e valorização dos profissionais da Educação, destaca-se a necessidade de uma formação sólida teórica e prática sobre o domínio das tecnologias e a integração destas à prática docente.

Nas metas e estratégias para a Educação como um todo, é frisada novamente a qualificação dos profissionais da Educação sobre atividades que articulem tempo e espaço, dentro e fora da sala de aula, com diferentes recursos, métodos e propostas pedagógicas. O documento ressalta práticas pedagógicas inovadoras que envolvam as diferentes realidades:

Fomentar as tecnologias educacionais inovadoras, aplicadas por profissional didaticamente preparado para atuar com crianças, assegurando a alfabetização com práticas pedagógicas inovadoras, a partir de realidades linguísticas diferenciadas em comunidades bilíngues ou multilíngues, favorecendo a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos alunos, segundo as diversas abordagens metodológicas; (Rondônia, 2015, p. 97).

Em relação ao aspecto “família e escola”, o documento traz a importância da família enquanto base de vínculos e responsabilidades frente ao incentivo dos alunos à Educação escolar. Nas metas, propõe-se, de forma complementar, estabelecer parcerias com programas de orientação às famílias.

No Referencial Curricular de Rondônia, como mudança na Educação, as tecnologias estão presentes dentro de um contexto de “Iniciação científica na Educação básica”. Nesse sentido, afirma que:

Conquanto, nem a escola e nem o professor pode ignorar o que passa no mundo das novas tecnologias da informação e da comunicação – TICs, porque sua importância não está somente na maneira de comunicar, mas também de trabalhar, decidir, pensar, pesquisar, de aprender. (Rondônia, 2018, p. 34).

E é por meio de uma mudança de paradigma que o Estado vê a possibilidade de “reconsiderar” a Educação.

O Projeto Político Pedagógico da escola deve contemplar a produção de soluções digitais e o uso das mídias e tecnologias disponíveis na escola, contribuindo assim, para uma aprendizagem mais personalizada, uma gestão mais eficiente e um ensino mais efetivo (Rondônia, 2018, p. 118).

O Plano Estadual de Educação de Roraima (2015) aborda o tema “tecnologias” e “relação família-escola”. No que se refere a tecnologias, em um título específico, fala visando à informatização dos espaços escolares, a fomentação, elaboração e execução de projetos que possam desenvolver tecnologias pedagógicas. O objetivo é que as tecnologias possam ser articuladas às atividades didáticas integrando a escola e o ambiente comunitário em todos os níveis e modalidades de ensino.

As tecnologias são vistas também dentro da formação de professores, sobre a qual o documento se posiciona da seguinte forma:

Nessa perspectiva, o cenário da formação deve contemplar novas práticas de ensino, de avaliação e de processos metodológicos abertos para compreensão das tecnologias como ferramentas didáticas complementares a sua ação. Aliada a isso, a formação política do professor deve trazer à tona a importância de romper com individualismo da gestão autoritária e centralizadora, para dar lugar à construção de cenários coletivos e práticas escolares que visem fortalecer o verdadeiro sentido de democracia. (Roraima, 2015, p. 151).

O documento afirma ser necessário melhorar a infraestrutura das escolas, de modo a ampliar as condições para o uso das tecnologias educacionais. De uma forma mais específica, o documento se põe a refletir as questões tecnológicas no âmbito da modalidade de Educação a Distância, no título “Educação a distância e tecnologias educacionais”.

Na temática “família e escola”, o plano estabelece metas para assegurar de forma complementar a articulação e o desenvolvimento de programas de orientação e apoio às famílias. Também busca como objetivo melhorar a relação entre escola, família e comunidade, na formulação e avaliação dos projetos políticos pedagógicos, currículo, regimentos escolares e planos de gestão, no intuito de ampliar o desempenho dos alunos.

No Documento Curricular de Roraima (2018), a escola é apresentada como uma instituição cultural, com ênfase em todas as nuances que a englobam, nos modos de organização social e das relações que os sujeitos estabelecem. Segundo o documento, a BNCC aponta caminhos, por meio de sua proposta curricular, considerando os direitos de aprendizagens dos alunos brasileiros. Nesse sentido, coloca que a BNCC:

(...) tornando-se um documento de referência para a educação escolar, o que envolve as áreas de conhecimento, os componentes curriculares, mas também um movimento inevitável de reconfiguração das práticas de ensino, dos valores e da própria vida escolar, nos modos de lidar com a complexidade que lhe é inerente. (Roraima, 2018, p. 14).

O documento reflete em diferentes momentos sobre essa complexidade da “própria escola”. De acordo com o documento, as questões centrais do processo educativo impõem um novo olhar sobre “(...) o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado”. (Roraima, 2018, p. 535). Alinhado a essa discussão, está a figura do professor, sobre o qual o documento afirma que:

Há que se considerar ainda a complexidade das ações educativas e as interferências do sujeito político professor, no convívio diário da sala de aula na qual se materializa o currículo, que, como sabemos, não é neutro ou destituído de intencionalidade e sim um instrumento político e epistemológico. (Roraima, 2018, p. 535).

As tecnologias no documento estão postas de acordo com a BNCC, como competência geral, também nas habilidades referente a cada área do conhecimento. O que o documento destaca, em especial ao seu estado, é a necessidade de oferta de equipamentos tecnológicos para a Educação.

Sobre a relação “família e escola”, o documento, semelhante aos demais estados, propõe de forma complementar ações de apoio à família e à comunidade. A família aparece diversas vezes como o contexto de cada sujeito, principalmente nas habilidades, como fonte de conhecimentos e valores.

O Plano estadual do estado do Tocantins (2015) traça diretrizes específicas, metas e estratégias nas quais a Educação a Distância é trazida como modalidade de ensino, para cursos de Educação profissional técnica a nível médio e de formação inicial e continuada para professores.

As tecnologias são vistas como meio para a efetividade do desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. Para isso, se vê como necessidade a formação profissional docente a fim de adquirir-se conhecimentos para a utilização e manutenção de tecnologias construtivas e adequadas; o documento sinaliza para as exigências que apontam novos perfis pressionais.

Na meta 23, que trata da qualidade da Educação Básica em todas as etapas, níveis e modalidades, o documento afirma que é preciso:

Garantir, em regime de colaboração com a União e os Municípios, o desenvolvimento, seleção, certificação e divulgação de tecnologias educacionais para toda educação básica, incentivando práticas inovadoras, que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, garantindo a diversidade de métodos, propostas pedagógicas, com preferência para recursos educacionais abertos/software livres, com propostas e projetos de atualizações periódicas e acompanhamento dos resultados; (Tocantins, 2015, p. 43).

O Referencial Curricular do Tocantins (2020) se divide em guia de implementação e guias específicos de cada área do conhecimento. Sobre as tecnologias, em seu guia de implementação, propõe “Organizar momentos de estudos com a equipe pedagógica e docente sobre o DCT e as legislações das áreas pertinentes com foco nas metodologias ativas e inserção das tecnologias em sala de aula;” (Tocantins, 2020, p. 12).

Na área “natureza e sociedade” é refletida a questão das tecnologias na qualidade de vida, como ferramenta para solucionar problemas cotidianos, econômicos e sociais. Em relação à Educação, afirma que:

No contexto da educação contemporânea e globalizada, o uso de tecnologias digitais da informação e comunicação possibilita o desenvolvimento de competências primordiais aos cidadãos do futuro. O uso das tecnologias para fins didático-pedagógicos potencializa a relação entre as três unidades temáticas da área das Ciências da Natureza aprimorando a aprendizagem dos estudantes. Usar tecnologias com finalidades educativas evidencia que o corpo docente compreendeu as mudanças sociais e busca meios para desenvolver em seus estudantes as competências e habilidades do século XXI. Vale ressaltar que o letramento digital permeia a BNCC em todas as áreas do conhecimento, tornando-o uma competência a ser trabalhada e aperfeiçoada pelos docentes permitindo aos estudantes serem ativos dentro da sociedade, cumprindo para além dos deveres pedagógicos novas formas de ler o mundo. (Tocantins, 2020, p. 21).

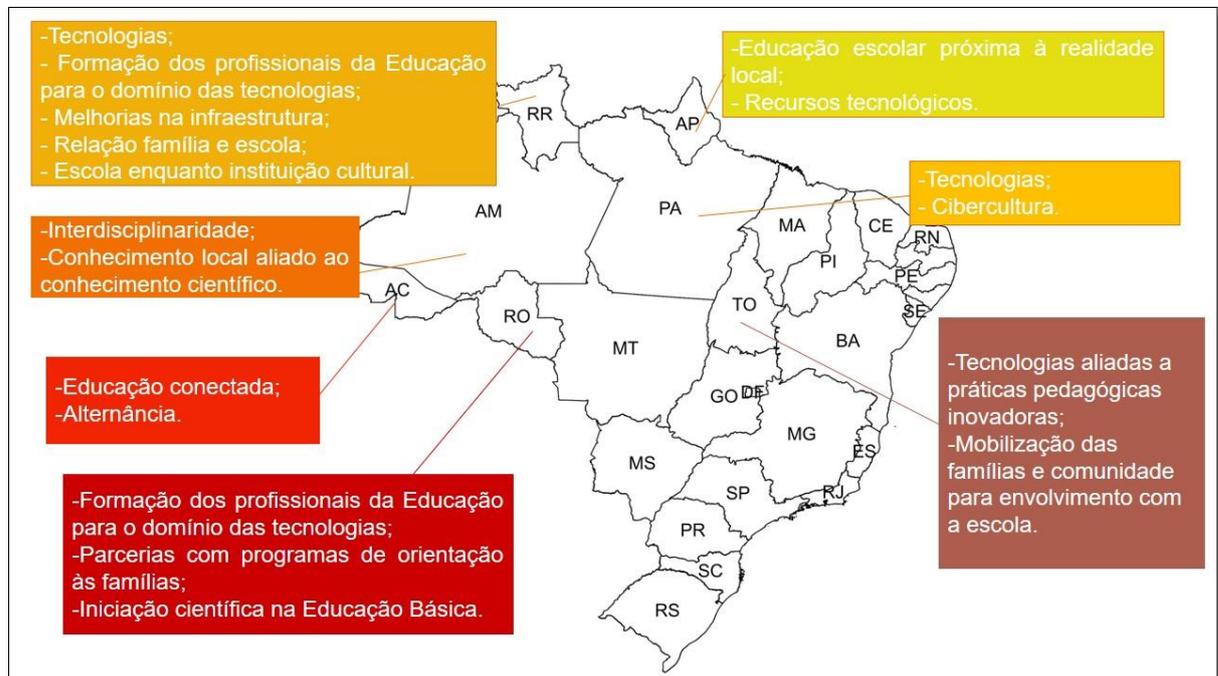
Na área das linguagens, há o título “Qual o local da cultura digital, das expressões das culturais juvenis e dos direitos humanos nos campos?”. O documento afirma que a cultura digital perpassa todos os campos, que mobiliza o surgimento de diferentes práticas. Dessa forma, ao abordar o tema, busca uma articulação com outras dimensões nas práticas em que aparecem.

No que se refere à “família e escola”, o guia de implementação propõe “Mobilizar a família e comunidade local, fornecendo-lhes as informações sobre o DCT, para que colaborem no processo de implementação deste currículo;” (Tocantins, 2020, p. 12). Além disso, visa a reuniões com as famílias, para informar e discutir as propostas pedagógicas a serem desenvolvidas. Nos demais materiais referentes às diretrizes de cada área específica, a família é apresentada como contexto para as explorações dos conhecimentos no sentido de comunidade.

Observou-se documentos legais subsidiários às orientações durante a pandemia, assim como possíveis reconstruções a partir do que foi experienciado nesse momento.

Na sequência do texto apresenta-se um mapa conceitual considerando os aspectos relevantes de cada estado em relação ao que havia de previsões nos documentos legais estaduais direcionados à Educação Básica, com ênfase no Ensino Fundamental:

Figura 6: Mapa conceitual



Fonte: A autora (2024).

A seguir, observam-se os aspectos presentes nos estados que compõem a região centro-oeste: Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Iniciando pelo Distrito Federal, há a resolução nº 2 de dezembro de 2023, que estabelece as normas e diretrizes para a Educação Básica no sistema de ensino do estado. Esta visa a, como uma de suas competências gerais, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular:

V - compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação, de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para comunicar-se, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva; (Distrito Federal, 2023, s/p).

Das especificidades do Currículo do Ensino Fundamental (Distrito Federal, 2023), a quarta trata da compreensão da tecnologia, dentre outras compreensões importantes como a dos ambientes natural e social, do sistema político, das artes e dos valores sobre os quais se fundamentam a sociedade. As tecnologias estão presentes também nos temas transversais e

integradores, de relevância social: Ciência, Tecnologia e Inovação. As tecnologias aparecem também atreladas a disciplinas como: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

No estado de Goiás, a “Educação Híbrida” ou “Ensino Híbrido” aparecem nas Diretrizes Pedagógicas SEDUC- GO (2024), referindo-se ao Goiás TEC. Este programa é voltado a melhorar o acesso e a permanência dos estudantes no Ensino Fundamental e Médio; a proposta se dá por meio da presença de professores e do uso de diferentes estratégias tecnológicas. A respeito do programa, destaca-se:

Desse modo, o professor mediador coordena as atividades pedagógicas, organizando o ambiente físico e educativo, que permita a realização das atividades/dinâmicas pedagógicas, bem como a interação discente/docente (ministrante) por meio do chat, câmeras do notebook. Nesse contexto, os mediadores e estudantes podem apresentar, diretamente, ao professor de estúdio, as dúvidas. As atividades práticas orientadas pelos professores de estúdio, resultado de diálogos efetivos promovidos antes, durante e depois das aulas, permite a completa comunicação e interatividade entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. (Goiás, 2024, p. 64).

Além do projeto Goiás TEC, as tecnologias são apresentadas de forma aliada às diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, nas diretrizes pedagógicas é afirmado que:

É importante destacar que a educação digital será incorporada à educação básica em todos os componentes curriculares, assegurando que os estudantes não apenas adquiram conhecimento teórico, mas também o apliquem em contextos práticos. Nesse sentido, as práticas pedagógicas que envolvem a utilização de Chromebook, da plataforma educacional NetEscola e do SER GOIÁS permitirão a incorporação das tecnologias e do desenvolvimento digital no processo de ensino-aprendizagem. Isso promoverá o uso mais equitativo das tecnologias e uma participação mais consciente na cultura digital. (Goiás, 2024, p. 64).

Em segmento à pesquisa documental, adentra-se o estado do Mato Grosso. No Currículo de Referência para o território Mato-Grossense: Concepções para a Educação Básica (2018), a Educação a Distância aparece enquanto modalidade de Educação. Os pontos mais pertinentes referentes a tecnologias estão apresentados enquanto “Aprendizagens ativas”, presentes nos “Princípios norteadores para a ação didática”.

A concepção da aprendizagem que sustenta este referencial curricular estrutura-se em dois princípios presentes na BNCC. O primeiro define a Educação como um direito humano, necessário para a manutenção da dignidade humana. O segundo destaca a Aprendizagem como um processo ativo e significativo, pautado em competências e habilidades construídas nos contextos escolares (Mato Grosso, 2018, p. 36)

O Currículo de Referência propõe a aprendizagem ativa considerando uma mudança de paradigma educacional, visando ao fazer educativo como centralidade do aprender, em especial de forma colaborativa tendo o professor enquanto mediador com uma postura aberta e dialógica no processo. Dentre os termos presentes, observa-se a autoria e competência para a resolução de problemas: “a perspectiva da Aprendizagem Ativa é consonante com a concepção de educação que se intenta ampliar a partir da BNCC, no Currículo de Referência para o Território MatoGrossense.” (Mato Grosso, 2018, p. 37).

Espera-se propiciar uma formação integral, onde o sujeito se torne um cidadão ativo, produtivo, capaz de tomar decisões e de resolver problemas, consciente de seu papel na sociedade, desenvolvendo senso de coletividade, buscando aplicar em seu cotidiano pessoal e profissional o conhecimento apreendido. Para tanto, o professor em sala de aula deve buscar alternativas e estratégias, as quais levem as crianças a percorrer o caminho desses ideais supracitados (MATO GROSSO, 2018, p. 40).

Dentre as metodologias citadas estão a aprendizagem baseadas em problemas – ABP e a atividade orientadora de ensino – AOE. O documento ressalta que as metodologias ativas podem ser acrescidas da contribuição das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) de forma a integrar os dois mundos, o digital e o da sala de aula (Mato Grosso, 2018).

No Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014), a Educação a distância está presente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com um olhar de atenção para alunos com dificuldades de aprendizagem e atraso escolar, utilizando-se também da Educação a Distância, a fim de que consigam concluir seus estudos.

No que se refere às tecnologias pedagógicas, objetiva-se que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as diversidades educacionais. Para isso, compreende-se no documento que é necessário “oferecer a formação continuada em serviço para os profissionais do Ensino Fundamental para utilização das novas tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras.” (Mato Grosso do Sul, 2014, p. 89). Além da formação, é necessário criar condições técnicas e pedagógicas para a utilização das tecnologias educacionais; isso demanda formação e aquisição de equipamentos.

A respeito da relação “família e escola”, o Plano Estadual busca estreitar as relações e, com a colaboração das famílias, realizar o acompanhamento dos alunos procurando fortalecer o acesso, a permanência e o aproveitamento escolar, assim como a assistência social, saúde e proteção dos alunos que compõem o público da Educação Básica.

O Referencial Curricular para o Estado do Mato Grosso do Sul (2019) trata da complexidade em relação à diversidade cultural e social das comunidades presentes no estado.

No que se refere às tecnologias, o referencial possui um título específico para essa reflexão “Cultura Digital”. Afirma que

A Deliberação CEE/MS n. 10.814, de 10 de março de 2016, que estabelece normas para a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, reforça a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação como recursos aliados ao desenvolvimento da aprendizagem.

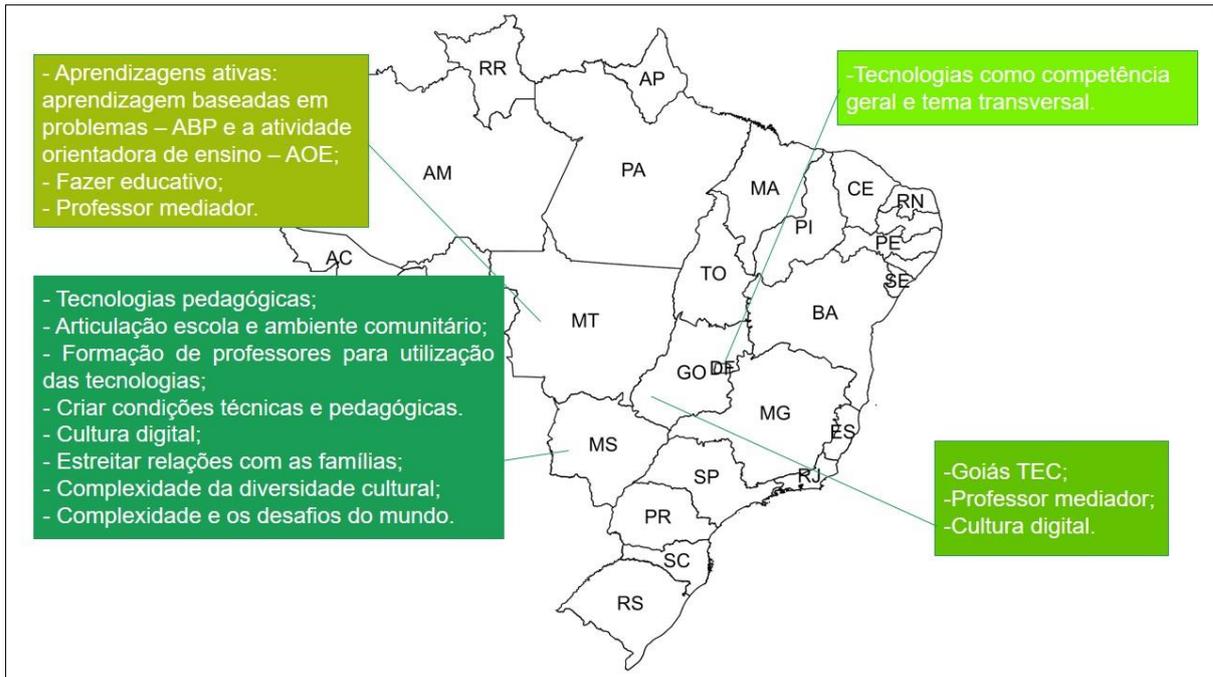
Em consonância a isso, este currículo apresenta a Cultura Digital como tema contemporâneo relevante que deve ser vivenciado nas escolas contemporâneas (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 47). Nesse sentido, o documento afirma que:

A escola deve assumir o papel de formar cidadãos para a complexidade e os desafios do mundo. O conceito de Cultura Digital não está consolidado, porém na contemporaneidade ganha destaque. Do ponto de vista teórico esse tema se aproxima de outros, como sociedade da informação, cibercultura, revolução digital, era digital, utilizados por autores e pensadores, demarcando esta época, na qual as relações humanas são fortemente mediadas por tecnologias e comunicações digitais.

O estado do Mato Grosso do Sul cria e reajusta habilidades conforme suas demandas, discute as tecnologias, relacionando-as com a ênfase em mudanças nas ações didáticas. O documento traz a figura do professor pesquisador, que transforma sua docência, que exercita sua base teórica e capacidade reflexiva, que ressignifica suas experiências e também dos seus pares.

A seguir, apresenta-se um mapa conceitual desses estados e seus principais aspectos:

Figura 7: Mapa conceitual



Fonte: A autora (2024).

Adiante serão apresentados os estados do nordeste: Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe. Iniciando pelo estado de Alagoas, o documento analisado foi a Lei nº 7.795/2016, que aprova o Plano Estadual de Educação. Na meta sete da presente lei, busca-se fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas; na estratégia dezesseis visa a:

Prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas estaduais da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso às redes digitais de computadores, inclusive a internet. (Alagoas, 2016, p. 25).

Na Lei nº 13.559/2016, que aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia, estabelecem-se metas e estratégias para a melhoria da Educação no estado. No que se refere ao Ensino Fundamental, referente às tecnologias, encontra-se a seguinte estratégia:

2.4) estimular o desenvolvimento de tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades curriculares, seja no âmbito das escolas urbanas, do campo, das comunidades tradicionais, indígenas, quilombolas e no atendimento de grupos itinerantes; (Bahia, lei nº 13.559/2016, p. 6).

Além desta, mais adiante outra estratégia é estabelecida no mesmo intuito. A estratégia 2.21 objetiva “fortalecer o processo de ensino e de aprendizagem com o uso de tecnologias e linguagens multimídia.” (BAHIA, lei nº 13.559/2016, p. 8).

No que se refere ao aspecto “família e escola”, na estratégia 2.12 visa-se a “incentivar e promover a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos, fomentando o estreitamento das relações entre a escola e a família”. (Bahia, Lei nº 13.559/2016, p.9).

No Ceará, algumas estratégias se assemelham as do estado da Bahia. Além das que se assemelham, no Plano Estadual de Educação do Ceará (Lei n.º 16.025/2016), encontra-se a seguinte estratégia:

7.30. estimular a utilização de tecnologias educacionais e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem do aluno, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos; (Ceará, 2016, p. 18).

No Documento Curricular do território do Maranhão, para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (2019), as tecnologias encontram-se inseridas na “Cultura digital”, tal qual é proposto na BNCC. Em seguimento, aparecem nos organizadores curriculares, nas habilidades específicas de cada campo do conhecimento.

Nas Diretrizes Operacionais das escolas da rede estadual de educação da Paraíba (2023), situações emergenciais aparecem na busca ativa de estudantes, a proposta é apresentada da seguinte forma: “A equipe gestora deverá responder às necessidades impostas por situações emergenciais, reorientando as ações para viabilizar a participação dos estudantes.” O que foi vivenciado na pandemia é proposto como estratégia operacional para novas possíveis situações (Paraíba, 2023, p. 15).

A pandemia é uma base justificável para outros projetos que surgiram e, por serem positivos, permaneceram em andamento. “Após uma pandemia que nos atravessa desde os anos passados, estudantes e docentes levaram adiante projetos que se traduziram em verdadeiros atestados de confiança e da esperança que temos na Educação, Ciência e Tecnologia.” (Paraíba, 2023, p. 44).

Dentre os projetos, está o “Programa TV Paraíba Educa”, que surgiu como uma estratégia pedagógica para possibilitar o processo de escolarização durante o distanciamento social causado pela pandemia do Covid-19.

Ao observar o potencial instrumento para o desenvolvimento de aprendizagem representado por essa ferramenta, a TV PB Educa em seu terceiro de funcionamento busca alcançar ainda mais docentes e discentes, objetivando agora, ser um significativo recurso didático pedagógico e didático metodológico, apoiando dessa forma aos professores como um recurso de articulação, integração e formação e para os estudantes um recurso robusto de estudo e consolidação de conhecimentos e saberes (Paraíba, 2023, p. 46).

Programações, cadernos de estudos, atividades formativas e videoaulas fazem parte desse projeto. Para os docentes, há uma proposta de momentos de formações e orientações didáticas e metodológicas. A programação é apresentada com diferentes parcerias a fim de tornar-se mais atrativa e educativa, possibilitando a oferta de cursos para diferentes públicos (Paraíba, 2023).

A Educação a Distância aparece somente proposta à Educação de Jovens e Adultos. As tecnologias são propostas conectadas às diferentes áreas do conhecimento. A relação “família e escola” possui uma abrangência significativamente maior no documento. São apresentadas diferentes estratégias para aproximar família e escola, como reuniões bimestrais, com o objetivo da integração entre as famílias e a equipe escolar, palestras com temas relevantes à comunidade, etc. As Diretrizes Operacionais do Integra estabelecem também planos de ação com a família para alunos ausentes. Além desses aspectos:

No documento estão implementados protocolos e caminhos de condução e mediação das ações inerentes ao espaço educativo, bem como as atribuições de gestores, coordenadores pedagógicos, professores, famílias e estudantes. Busca-se, assim, a melhoria dos indicadores referentes a esta etapa de ensino e garantir, de forma prioritária, a Alfabetização na Idade Certa. (Paraíba, 2023, p. 21).

Como as Diretrizes Operacionais são atuais e posteriores à pandemia, a mesma pesquisa foi realizada no Plano Estadual de Educação – PEE, de junho de 2015, cuja validade foi prevista para 2025. No Plano Estadual, não havia nenhum dos termos bases dessa pesquisa.

No Plano Estadual de Educação de Pernambuco (2015), algumas alterações relacionadas às tecnologias foram implementadas após o período da pandemia, especialmente no inciso XII. É pertinente apresentar também o que estava previsto anteriormente, conforme descrito na legislação, para contextualizar as mudanças e entender seu impacto na educação.

~~XII — conscientização acerca dos riscos da utilização de mídias sociais e jogos eletrônicos, especialmente aqueles que possam induzir à violência, automutilação ou suicídio; e, (Redação acrescida pela Lei nº 17.517/2021)~~

XII - inovação social, tecnológica e pedagógica no ambiente escolar; (Redação dada pela Lei nº 17.651/2022). (Pernambuco, 2015, p. 3).

Outros ainda foram inseridos, como o XIV, que se refere à “utilização de plataformas, mídias, objetos de aprendizagem e aplicações tecnológicas tendo em vista a inclusão digital e no mercado de trabalho. (Redação acrescida pela Lei nº 17.651/2022)”. (Pernambuco, 2015, p. 3).

Nas metas e estratégias, há o objetivo de garantir materiais didáticos que possam ser acessados por tecnologias, envolver o uso de tecnologias para a formação inicial e continuada de professores com práticas inovadoras. Na meta 7.23 visa-se a “Garantir a infraestrutura adequada para disseminar o uso das tecnologias e conteúdos multimidiáticos para todos os atores envolvidos no processo educativo, garantindo formação específica para esse fim.” (Pernambuco, 2015, p. 23).

O Currículo do Ensino Fundamental de Pernambuco (2020) apresenta temas transversais e integradores visando “a concepção de uma educação de qualidade social, fundamentada nos direitos humanos, no respeito à diversidade, à pluralidade de ideias, voltada para a formação cidadã.” (Pernambuco, 2020, p. 13). Ao analisar a sociedade atual e os impactos das tecnologias, considera que o campo educacional está sendo impulsionado para novos olhares, conceitos e posturas. Nesse sentido, o documento afirma que:

O processo de ensino e aprendizagem passou a exigir das práticas pedagógicas a organização de um currículo voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, novas formas de apropriação e compreensão de conhecimentos e saberes que possibilitem a formação dos sujeitos numa perspectiva integral, dinâmica e contemporânea. Nesse cenário, a função da escola enquanto instituição formal é buscar adaptar-se aos novos valores culturais que a sociedade vem experimentando, bem como aos desafios de um mundo globalizado e conectado com as diversas formas de produção do conhecimento e seus usos nos diversos espaços e tempos da sociedade. (Pernambuco, 2020, p. 23).

As tecnologias são vistas no documento como uma possibilidade de novas situações de aprendizagem, motivando práticas protagonistas e colaborativas. Ir na “contramão” das tecnologias e dificultar seu uso é ignorar a importância destas para avanços nas aprendizagens. Dessa forma, é importante que se pense formas críticas, reflexivas, éticas e efetivas de integrar as tecnologias ao contexto escolar.

A família está presente no Currículo enquanto contexto a ser valorizado e trabalhado na exploração dos conhecimentos de diferentes áreas do conhecimento. A família se apresenta como base dos valores de cada sujeito (Pernambuco, 2020).

No Piauí (2020), o Currículo apresenta ações para desenvolver habilidades e competências considerando as diferentes realidades do estado. Nesse sentido, alguns aspectos são considerados fundamentais:

(1) a formação de professores como o maior desafio; (2) desconstrução da resistência existente entre os professores para desenvolverem suas práticas conectadas com a dinamicidade do mundo contemporâneo; (3) formação de professores e gestores para o uso das tecnologias modernas, enfatizando a cultura digital, ainda não dominada pela maioria dos professores; (4) adoção de um ensino com foco no desenvolvimento de competências e habilidades proposto pela BNCC; (5) flexibilização curricular contemplando a diversidade regional e cultural, considerando as modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos, Educação Escolar de Quilombolas). (Piauí, 2020, p. 10).

As tecnologias estão propostas como competências gerais, de acordo com o que a BNCC já estabelece. Dentre as ações, buscando a viabilidade de uma educação que utilize as tecnologias, está a formação de professores preparando-os para desenvolverem “práticas conectadas com as mudanças propostas pela dinamicidade do mundo contemporâneo.” A BNCC dá ênfase à cultura digital, ainda não dominada pela maioria dos professores. Nesse sentido, é necessário propor mudanças para a superação de um ensino pautado na transmissão de conteúdo (Piauí, 2020, p. 31).

No Documento Curricular do estado do Rio Grande do Norte (2018), as tecnologias estão presentes como competência e nos objetivos de conhecimento e habilidades de cada área do conhecimento. Visando à formação de alunos críticos e integrados com o mundo e a realidade, o documento estabelece alguns objetivos; dentre eles, cabe destacar os dois a seguir:

c) compreender amplamente os processos de investigação científica na resolução de problemas cotidianos, ambientais e tecnológicos; d) refletir sobre o uso adequado e responsável das tecnologias, com vistas ao desenvolvimento de uma relação mais harmoniosa entre homem e natureza; (Rio Grande do Norte, 2018, p. 840).

No Plano Estadual do Sergipe (2015), a Educação a Distância está presente como profissionalização técnica, formação de professores e como modalidade de ensino. As questões da tecnologia aparecem como competência, ressaltando a importância de conectar diferentes tempo e espaços, assim como novas práticas pedagógicas. Para que seja possível essa nova perspectiva de práticas docentes, o estado se propõe a:

- promover, permanentemente, através da Secretaria de Educação o estímulo à formação inicial e continuada de professores das redes públicas para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas

pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores para a alfabetização, em convênio com as instituições públicas e privadas de ensino superior; (Sergipe, 2015, p. 10).

O documento do estado do Sergipe, assim como outros documentos, trata de tecnologias assistivas, que são aquelas utilizadas para favorecer a inclusão social. Isso envolve-se no desafio de “desenvolver e construir, coletivamente, com a comunidade escolar, tecnologias e prática pedagógicas, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário”. (Sergipe, 2015, p. 10).

No aspecto “família e escola”, além do movimento de articulação de programas para assistência às famílias, o documento propõe que através de assembleias e conselhos escolares possa-se promover e incentivar a participação das famílias no acompanhamento escolar visando à melhoria da qualidade educacional.

Ao olhar para o Currículo de Sergipe (2018), é possível observar uma posição em relação à ação do professor e seu papel fundamental na Educação. O documento destaca que o professor exerce um importante lugar na investigação dos processos de significação e escolha de atividades promotoras de desenvolvimento, assim como a sua importância na criação de bons contextos de mediações. No documento, dos itens pesquisados, as tecnologias aparecem em diferentes momentos, mas de uma forma central com a seguinte fundamentação:

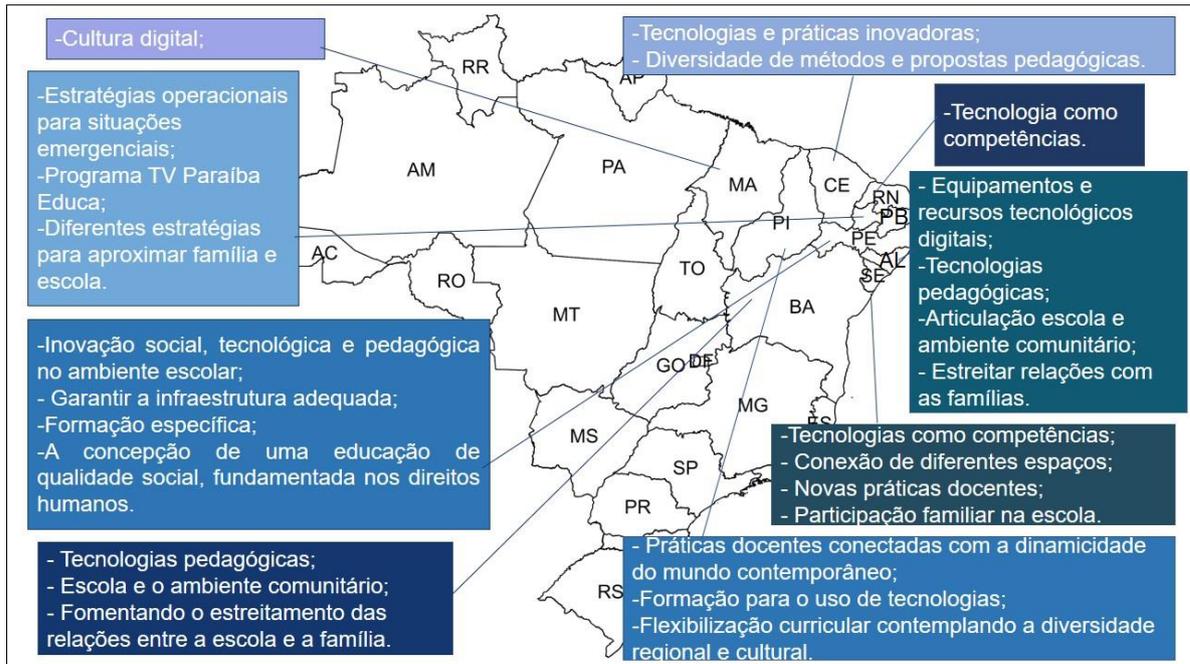
Assim como também a cultura digital ganha evidência através do Ensino Híbrido, proporcionando aprendizagem colaborativa, com o uso das tecnologias digitais associadas a interações presenciais, fomentando nos estudantes a motivação e na diversidade desses sujeitos, a personalização das ações de suas aprendizagens. (Sergipe, 2018, p. 124).

O viés observado é a possibilidade das tecnologias, não como recurso único, ou para distanciamento entre sujeitos e espaço escolar físico, mas sim como ampliação de possibilidades de aprendizado e crescimento.

A seguir, apresenta-se um mapa conceitual desses estados e seus principais aspectos:

Figura 8: Mapa conceitual

Figura 8: Mapa conceitual



Fonte: A autora (2024).

A próxima região a ser apresentada é a região sudeste, os estados de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo. O Plano Estadual de Educação, de São Paulo (2016), aborda a Educação a Distância como modalidade de ensino, para cursos de nível médio e superior e também como meio para a formação de professores. A educação tecnológica está presente na Educação do campo e nas metas e estratégias do plano.

Dentre os objetivos propostos, está desenvolver tecnologias pedagógicas articulando a organização de tempo e espaço com atividades didáticas entre a comunidade e a escola. O documento aborda a importância de fomentar a diversidade de métodos, as propostas pedagógicas e de práticas pedagógicas inovadoras.

Para isso, o plano afirma ser necessário estimular e promover a formação inicial e continuada de professores para o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, por meio de parceria com programas de pós graduação stricto sensu.

Sobre a relação “família e escola”, o plano prevê “a participação das famílias no acompanhamento da execução das metas e estratégias do PEE nas instâncias dos Conselhos de Escola e demais colegiados, na forma da lei.” Além da participação na concretude do plano, também visa à colaboração das famílias para “a proteção dos alunos contra situações de discriminação, preconceitos e violências na escola” (São Paulo, 2016, s/p). Ainda nesse aspecto, afirma que:

Mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais.

O Referencial Curricular de São Paulo (2019) aborda as questões de tecnologias, relacionando o uso destas com uma nova postura a ser trabalhada pela escola dentro de suas habilidades. A postura a que se refere é ética, crítica e responsável frente a resoluções de problemas, estimulando a autoria e autonomia dos alunos. O tema é abordado de forma mais específica no título “Tecnologia digital: o estudante como consumidor e produtor de tecnologia” (São Paulo, 2019, p. 27).

O documento segue abordando a temática em diversos momentos, afirmando que mudaram os modos de aprender e ensinar e que isso exige reestruturações curriculares que permitam uma educação que corresponda aos desafios do século XXI. O referencial afirma que:

É necessário, ainda, estimular a curiosidade por meio da interação social, cultural e familiar, das vivências, do pertencimento a um grupo, bem como a interação com as tecnologias de informação e comunicação. Esses estímulos contribuem para aguçar o pensamento criativo, lógico e crítico, mediante a capacidade de fazer perguntas e avaliar as respostas, argumentar, interagir com as produções culturais, possibilitando aos estudantes a compreensão de si mesmo, do mundo social e natural, das relações humanas e com a natureza. (São Paulo, 2019, p. 59).

Nas questões de família e escola, observa-se a família enquanto contexto na efetivação da gestão democrática participativa. Nas habilidades, a família e a comunidade aparecem como fonte de estrutura social e conhecimentos a serem levados em consideração na aprendizagem.

No Currículo Referência de Minas Gerais (2018), dentre os itens pesquisados, encontram-se as tecnologias, que estão expostas tal qual apresenta a BNCC, como uma competência. Depois, aparecem nas habilidades específicas como recurso dentro de cada área do conhecimento.

No estado de Minas Gerais, algumas habilidades que não existiam na BNCC foram criadas; estas seguem a mesma lógica no código de letras e números acrescentando a sequência numérica e as letras MG referentes ao estado de Minas Gerais. Algumas dessas habilidades criadas englobam as tecnologias:

Ciência e Tecnologia (EF01CI01MG): Perceber o papel das ciências e das tecnologias na vida cotidiana e seus impactos no meio ambiente reconhecendo a necessidade de

construção de uma comunidade global sustentável para impedir a destruição da diversidade da vida. (Minas Gerais, 2018, p. 750).

É possível observar que as habilidades criadas pelo estado relacionadas às tecnologias estão direcionadas a uma percepção, análise e reconhecimento crítico a fim de valorizar e preservar a diversidade da vida. A habilidade a seguir está com uma letra “X” acrescentada ao código da BNCC; essa letra representa que a habilidade foi alterada:

Ciência e Tecnologia Inovações tecnológicas (EF07CI11X) Analisar historicamente o uso da tecnologia, incluindo a digital, nas diferentes dimensões da vida humana, considerando indicadores ambientais e de qualidade de vida, associando os problemas causados pelo uso inadequado das tecnologias e recursos midiáticos. (Minas Gerais, 2018, p. 768).

Como alteração, nessa habilidade, foi acrescentada a última parte “associando os problemas causados pelo uso inadequado das tecnologias e recursos midiáticos”. Ao que se percebe na criação ou alteração de habilidades, o objetivo é a reflexão sobre os aspectos positivos e negativos, em um posicionamento crítico “(EF07CI44MG) Reconhecer a importância das inovações científico-tecnológicas para a agricultura, transporte/ trânsito e indústria, desenvolvendo posição crítica em relação aos seus benefícios e malefícios.” (Minas Gerais, 2018, p. 768).

Observa-se também as tecnologias nas identidades e alteridades das relações e narrativas pessoais por meio da habilidade EF08ER31MG, criada pelo estado. Essa habilidade propõe “Analisar e discutir como as relações são afetadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação e da importância dos valores da sinceridade, do respeito e da verdade para relações saudáveis.” (Minas Gerais, 2018, p. 903).

Em relação aos itens pesquisados nos documentos, observa-se alguns aspectos referentes a família e escola, presente no Currículo Referência de Minas Gerais (2018). O documento destaca que compreender e educar o público da Educação Básica envolve situar cada aluno como parte de um grupo social, uma família, onde ele constrói sua individualidade.

No Currículo (Minas Gerais, 2018), a família é trazida frente à responsabilidade da Educação em acordo ao que é proposto na LDB. Além disso, a família aparece nas habilidades específicas, dentro de componentes curriculares, no sentido de contexto dos sujeitos. Observa-se que influencia para a qualidade de vida e na participação social, no que se refere ao convívio e interação com familiares ou grupos sociais saudáveis.

O Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro (2009), no que se refere à Educação a Distância e Tecnologias Educacionais, conta com Núcleos de Tecnologia Educacional e Polos de Tecnologia Educacional. A rede de suporte à Tecnologia Educacional atende a todas as escolas da rede estadual e dá suporte também a diversos programas; o documento afirma a importância das tecnologias não somente para a Educação a Distância, mas para todas as modalidades de ensino.

Dentre os programas estão o ProInfo, um programa que procura orientar o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na Educação, como instrumentos na ação pedagógica. Além desse, há também a Rede Escola uma central de transmissão, sediada no Rio de Janeiro, com unidade móvel que permite à Secretaria de Educação transmitir eventos, que podem ter finalidades administrativas ou pedagógicas.

A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, em parceria com o Ministério da Educação, desenvolve a TV Escola. Por meio da Secretaria de Educação a Distância – SEED, são coordenadas as ações do TV Escola. O objetivo é fomentar a inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, a incorporação de tecnologias de informação e comunicação aos métodos didático-pedagógicos. O Governo Federal mantém uma base de dados, o SIGETEC - Sistema de Gestão Tecnológica. No Rio de Janeiro, a Coordenação do SIGETEC é de responsabilidade da SEEDUC/RJ.

Em relação ao Currículo do Estado do Rio de Janeiro, o conteúdo do ensino fundamental é exposto em cadernos separados por áreas do conhecimento. As habilidades não são colocadas com os códigos da BNCC, mas são fundamentadas de acordo, de forma adaptada. No currículo, não constam outros elementos sobre os termos que fundamentam a pesquisa documental.

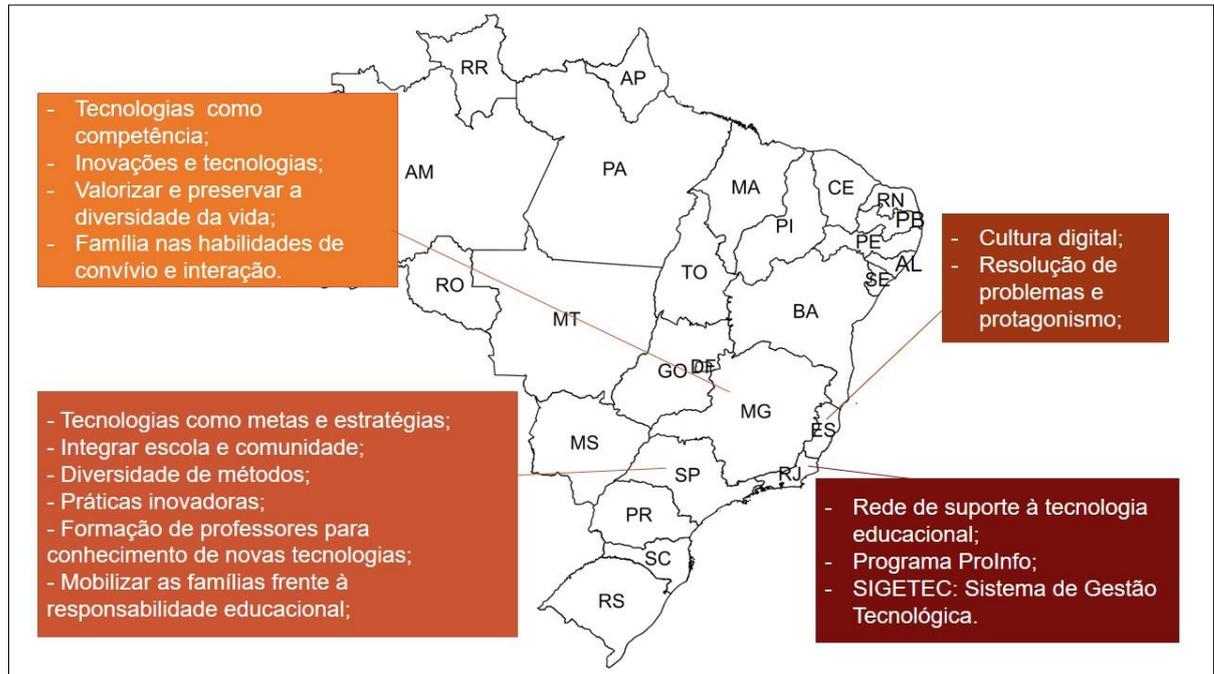
No Espírito Santo, encontra-se disponível o Documento Curricular do Ensino fundamental já finalizado, o Documento de Transição Curricular de 2020. Os recursos desses documentos foram produzidos e selecionados por professores especialistas da Secretaria de Educação do estado e dos municípios.

As Diretrizes Curriculares do Espírito Santo (2020) são disponibilizadas de forma dividida, por área do conhecimento, tanto no que se refere aos anos iniciais quanto aos anos finais. As perspectivas apresentadas no documento corroboram com as competências gerais da BNCC, por meio das 10 dimensões previstas para a Educação Básica. Na dimensão “Cultura digital”, estabelece o mesmo objetivo da competência 5 da BNCC. A saber: “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética para que seja possível

ao aluno comunicar-se, acessar e produzir informações e conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria.” (Espírito Santo, 2020, p. 27).

A seguir, apresenta-se um mapa conceitual desses estados e seus principais aspectos:

Figura 9: Mapa conceitual



Fonte: A autora (2024).

Adentrando a região sul, tem-se os estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. No Referencial Curricular do Paraná (2022), observa-se que está disponibilizado de forma dividida por etapas da Educação Básica. Na parte que compete ao Ensino Fundamental, das palavras-chaves pesquisadas, a única encontrada de forma relacionada a essa pesquisa foi “Tecnologias”.

De forma introdutória, as tecnologias são apresentadas como uma das capacidades a serem desenvolvidas a fim de tornar os alunos autônomos e protagonistas de suas aprendizagens. Dessa forma, as tecnologias aparecem como competências de acordo com a BNCC, mas organizadas como objetivos de aprendizagens, relacionando-se aos diferentes componentes curriculares.

No Plano Estadual de Santa Catarina (2015), encontra-se inserida a Educação a Distância como modalidade de educação e para cursos de nível médio e profissionalizante. A Educação a Distância mediada por tecnologias é prevista também com o intuito de garantir a formação continuada docente.

Sobre as tecnologias, destaca a importância de fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras. Além da necessidade de incentivo à ampliação de tecnologias. Observa-se que é preciso melhorar o acesso à rede de computadores, no que se refere à internet, permitindo o uso pedagógico das Tecnologias da Informação e da Comunicação.

O aspecto da família está presente no documento de forma semelhante aos outros; a família como parceria para o apoio complementar. A responsabilidade e colaboração da família junto aos processos de aprendizagem. Assim como está presente nas habilidades em cada área do conhecimento.

O Referencial Curricular de Santa Catarina (2019) tem posicionamentos interessantes. Do que é possível observar no levantamento de dados nos documentos, alguns estados apresentam posicionamentos, reestruturam habilidades considerando suas realidades, pensam sobre sua Educação. Embora esse não seja o foco da investigação, a concepção de Educação Escolar perpassa esses posicionamentos.

Observa-se a citação a seguir, do Referencial Catarinense:

Este documento fez escolhas! Para além do que se apresenta na BNCC, o coletivo de produção deste texto compreendeu necessário também afirmar a diversidade como princípio formativo e, por isso, apresentam-se algumas compreensões fundamentais. Embora precisem ser complementadas com outros materiais, demonstram o compromisso do território catarinense com todas as pessoas que residem no Estado. (Santa Catarina, 2019, p. 21).

Referente às tecnologias, o documento afirma que é necessário complementar nos projetos políticos pedagógicos das escolas temas contemporâneos assim como as tecnologias. O documento também vai tecendo a questão das tecnologias ao longo das habilidades em cada área do conhecimento. De forma mais ampla sobre o assunto, afirma que:

Para ensinar e aprender na sociedade atual, não há como não compreender que as tecnologias nos permitiram novas relações com o conhecimento e afetaram nossos modos de interagir e nos relacionar. Nesse sentido, as escolas do Território Catarinense ainda precisam avançar na definição de um currículo que aponte para o trabalho com Tecnologias para a aprendizagem para todos os estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Todos nós, professores e gestores, precisamos lidar com o volume de informações cada vez mais rápido e disponível, para atuar de forma responsável e consciente nesse contexto de culturas digitais. (Santa Catarina, 2019, p. 25).

A respeito da relação “família e escola”, o documento destaca que a relação com as famílias é um elemento mobilizador de educação e mediação do desenvolvimento. A família é parte da constituição do sujeito por meio de suas vivências, culturas e hábitos. O documento ressalta também que educar é também responsabilidade da família, junto ao estado e à sociedade. A família está presente nos temas contemporâneos transversais “vida familiar e social”. Também a família está presente nas habilidades em referência ao contexto dos alunos e como um espaço de comunidade.

O Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Fundamental (2018) está dividido em cinco cadernos, de acordo com as grandes áreas do conhecimento. A concepção de currículo apresentada pelo documento chama a atenção ao apontar para a necessidade de um currículo que contemple a diversidade da sociedade atual e que responda à emergência desse tempo.

No que se refere à complexidade da sociedade do século XXI, apresentam-se outras maneiras de vislumbrar o mundo, exigindo outras formas de práticas educativas diárias. Nesse sentido o documento afirma a necessidade de educar “na” e “para” a cidadania. Para isso, é necessário que os alunos desenvolvam o

[...] saber se informar, se comunicar, argumentar, compreender e agir, enfrentar problemas de qualquer natureza, participar socialmente, de forma prática e solidária, ser capaz de elaborar críticas ou propostas e especialmente adquirir uma atitude de permanente aprendizado. (Rio Grande do Sul, 2018, p. 50).

Em um título específico sobre Ciências e tecnologias aplicadas à educação do Século XXI, o documento apresenta que:

As tecnologias digitais sempre em mudanças trazem para o contexto da educação escolar uma inquietação, pois exige-se da escola uma nova abordagem, mas que também proporcione a oportunidade de abandonar um modelo obsoleto. Uma metodologia contemporânea que promova a participação efetiva dos estudantes, a humanização dos processos, metodologias ativas, nas quais o projeto pedagógico contemple a nova realidade escolar, com inúmeras alternativas de interações, conexões, experiências, ensino pela pesquisa, descobertas e desafios. (Rio Grande do Sul, 2018, p. 32).

Ao que se percebe, o desafio não está somente na utilização de ferramentas tecnológicas, mas em uma mudança de paradigmas. Nesse sentido, acrescenta-se que “uma aprendizagem voltada para o estudante protagonista e para o uso pedagógico apropriado das ferramentas digitais, o que requer um professor qualificado inserido didaticamente a essa nova perspectiva, para que possa mediar a educação digital.” (Rio Grande do Sul, 2018, p. 32).

No século 21, a interconectividade e a complexidade das transformações sociais, culturais, tecnológicas, entre outras, têm ampliado a relevância e necessidade de compor outras competências para além das cognitivas. As competências pessoais e sociais, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável. (Rio Grande do Sul, 2018 p. 27).

Seguindo a exploração dos aspectos de interesse dessa pesquisa, investiga-se sobre o posicionamento do documento quanto à relação da família e Educação escolar. O documento apresenta que:

(...) a Escola pode ser compreendida como um espaço localizado entre a família e a sociedade, contribuindo na subjetivação da construção de aspectos afetivos, éticos e sociais, individuais e grupais, ensinando, portanto, modos de ser e estar na vida e na sociedade. Necessário ressaltar que o desenvolvimento de aspectos cognitivos, biológicos, psíquicos e sociais fazem parte das etapas do Ciclo Vital, nessa interação. (Rio Grande do Sul, 2018, p. 25).

Tanto as questões da complexidade, das tecnologias, quanto da família, aparecem nas habilidades propostas pela BNCC, mas com desdobramentos específicos criados pelo próprio Rio Grande do Sul. Quase todas as habilidades possuem diferentes desdobramentos para a realidade do estado.

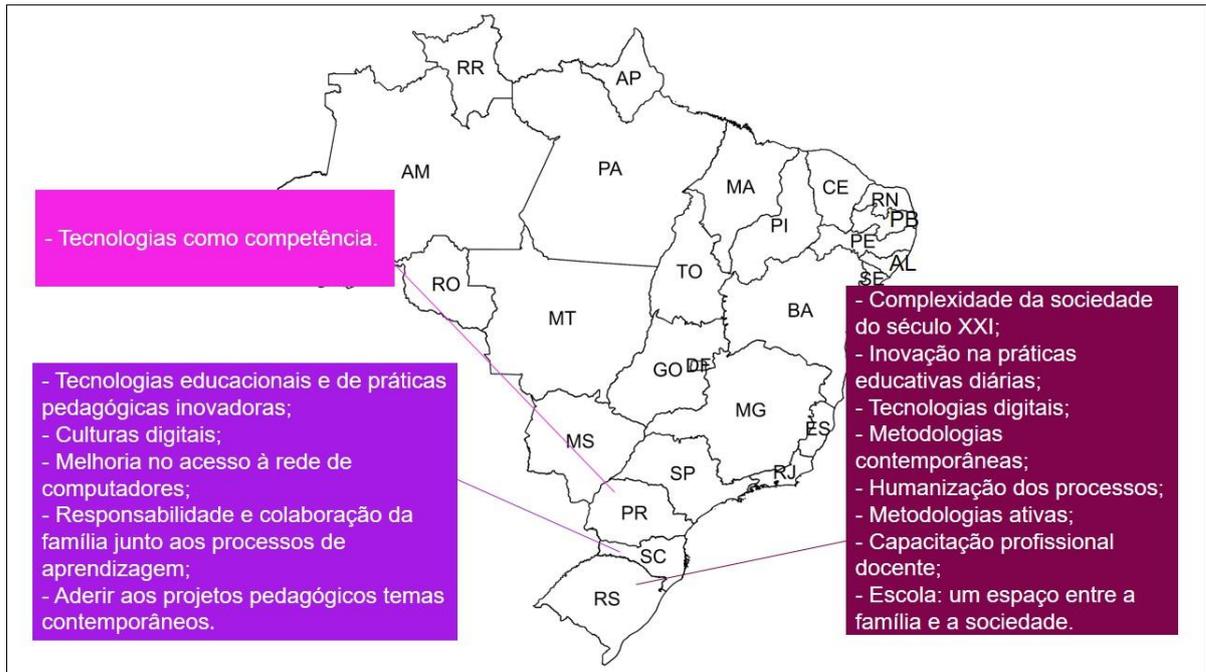
Além do referencial, que apesar de um olhar específico para o próprio estado, o Rio Grande do Sul possui Matriz de Referência específica para o ano letivo. A matriz serve como um mecanismo de flexibilização curricular, ela é posta como uma estratégia para observar e assegurar o desenvolvimento dos estudantes. O documento dá ênfase ao período desafiador da pandemia que exigiu a reorganização do tempo pedagógico:

Nos últimos dois anos, avançamos significativamente com estratégias destinadas a preencher lacunas de aprendizagem. Agora, em 2024, é imperativo manter a flexibilização curricular para garantir a recomposição das competências fundamentais para os estudantes. Este compromisso contínuo com a adaptação curricular é vital para o sucesso educacional e o desenvolvimento integral dos estudantes. (Rio Grande do Sul, 2024, p. 01).

A seguir, apresenta-se um mapa conceitual desses estados e seus principais aspectos:

Figura 10: Mapa conceitual

Figura 10: Mapa conceitual



Fonte: A autora (2024).

O levantamento de dados referentes às fundamentações documentais para a ação docente referente aos aspectos: emergência, calamidade, pandemia, complexidade, Educação a Distância, Ensino Híbrido, Ensino Remoto, tecnologias, família e escola são de extrema relevância. A perspectiva não é o engessamento da ação docente pelos planos ou referenciais curriculares, porém considerando que as fundamentações documentais existem, compreender a forma como estas tem se posicionado ou discutido as temáticas permite repensar também a prática docente.

### 4.3 Considerações pertinentes

O objetivo aqui era tornar visível como algumas temáticas que são relevantes à concepção de Educação Escolar na contemporaneidade têm sido apresentadas nos documentos nacionais e estaduais, a fim de compreender como a prática docente foi regulamentada por meio desses documentos no contexto pandêmico.

Observa-se que a complexidade da Educação, as situações de emergência ou calamidade não têm sido algo relevante à maioria dos documentos. Alguns poucos apresentam

ressignificação da sua posição frente às questões e experiências atuais da Educação nesse sentido. Outros ainda não viveram esse processo.

As tecnologias ainda são um tema em debate, apresenta-se a necessidade de maiores investimentos, capacitação e orientação. Muitas das metas estabelecidas pelos documentos precisaram ser vivenciadas ao longo do momento pandêmico de distanciamento social, ainda que não houvessem instruções abrangentes sobre elas. No entanto, essas experiências não podem ser ignoradas. Espera-se que elas possam trazer contribuições para a Educação necessárias ao tempo de complexidade que vive a Educação contemporânea.

Das atualizações presentes na LDB posteriores à pandemia de Covid-19, as que se referem aos aspectos aqui abordados foram acrescentadas no ano de 2023. Do que foi acrescentado, referentes ao ensino fundamental, visando à garantia com a Educação pública, objetiva-se a Educação digital, por meio da conectividade à internet, do letramento digital, da criação de conteúdo, comunicação, colaboração e segurança. No que consta referente à docência e aos processos de aprendizagem, tanto do professor quanto do aluno, destaca-se a previsão de técnicas, ferramentas e recursos que propiciem os espaços de desenvolvimento e aprendizagem. As competências digitais passam a ser componente curricular do ensino fundamental e médio (LDB, 1996).

Algo interessante incluído posterior à pandemia são as colocações referentes aos conselhos escolares. Os conselhos escolares não são recentes, mas as colocações referentes a eles na LDB, são. Estes são parte importante do processo democrático nas instituições educacionais e instâncias decisórias (LDB, 1996).

Os estados são amplos, com um número significativo de escolas. Dessa forma, há questões locais e individuais de cada instituição. Porém, as normativas fundamentais são as mesmas dentro de cada estado. Dessa forma, muito da organização das escolas, em especial da prática docente, orienta-se por esses documentos.

Por isso, posicionar-se como foi possível perceber em alguns documentos, é necessário. A concepção de Educação escolar perpassa esse posicionamento. A qualidade da Educação perpassa esse posicionamento. Ressignificar a Educação escolar é necessário ao tempo que emerge.

## 5 CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS CORRESPONDENTES A ESCOLA NA ATUALIDADE: UM PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO

A escola é o tempo e o lugar onde temos um cuidado especial e interesse nas coisas, ou, em outras palavras, a escola focaliza a nossa atenção em algo.  
A escola (com seu professor, disciplina escolar e arquitetura) infunde na nova geração uma atenção para com o mundo: as coisas começam a falar (conosco).  
A escola torna o indivíduo atento e garante que as coisas – destacadas de usos privados e posições – tornem-se “reais”.  
Ela faz alguma coisa, ela é ativa.  
Nesse sentido, não se trata de um recurso, produto ou objeto para utilização como parte de uma determinada economia.  
Trata-se do momento mágico quando alguma coisa fora de nós mesmos nos faz pensar, nos convida a pensar ou nos faz coçar a cabeça.  
Nesse momento mágico, algo de repente deixa de ser uma ferramenta ou um recurso e se torna uma coisa real, uma coisa que nos faz pensar, mas também nos faz estudar e praticar.  
(Masschelein, Simons, 2013, s/p).

Considerando os desafios postos para a Educação Escolar, refletir sobre possibilidades que correspondam às demandas da escola, na atualidade, é de extrema pertinência (IMBERNÓN, 2000). A escola é composta por inúmeros agentes, e a perspectiva em discussão, no presente texto, refere-se em especial às experiências da prática docente. Segundo Almeida (2005, p. 17),

Perguntar e responder sobre o nosso papel de educadores e aprendizes é uma tarefa inadiável. Se estamos no coração do sistema educacional – seja como alunos, seja como professores – é desse lugar que devemos refletir sobre como aprender e educar para a complexidade do mundo e para a incerteza, que constituem, juntos, a marca do nosso tempo.

Nesse sentido, as expressões dos docentes, por meio de suas respostas, constituem um dos materiais mais ricos desta investigação, considerando que “É difícil generalizar situações de docência já que a profissão não enfrenta problemas e sim situações problemáticas contextualizadas.” (Imbernón, p. 38, 2000). A resignificação da Educação escolar foi aqui delimitada a partir da reflexão dos docentes em relação a sua prática e suas experiências no contexto escolar.

Para Perrenoud (1999, s/p), é relevante, na perspectiva da profissionalização, que o professor desenvolva o ato reflexivo mantendo uma relação de envolvimento com sua própria



As perguntas do questionário enviado aos docentes, que embasam as discussões deste capítulo foram:

- Compreendendo como “concepção de educação escolar” (Saviani, 2008), a forma como essa se estrutura, organiza e funciona. Quais as principais (re)significações que a mesma viveu no período pandêmico de distanciamento social e retorno a presencialidade?

- Considerando as experiências da sua prática docente, é possível pensar uma organização educacional correspondente às funções da escola na atualidade? Que organização seria essa? Como você descreveria essa organização?”.

- O que você considera que a escola precisa mudar para atender esse aluno que chegou à presencialidade, no período de pós distanciamento social em função da pandemia?

Como a expressão “concepção de educação escolar” é muito ampla, se olhada de forma rápida e direta, sem a leitura contextual da pesquisa; a expressão foi desdobrada a partir de outra combinação de termos, a saber: “organização educacional”. A expressão foi assim definida para a segunda questão a fim de levar o docente, considerando sua experiência prática, a pensar em como a escola poderia estruturar-se, organizar-se para efetivamente cumprir suas funções na contemporaneidade.

Na organização das respostas, os respondentes foram identificados por meio de um código alfanumérico. As duas primeiras letras correspondem à unidade federativa, ou seja, ao estado brasileiro no qual atua. O número posterior corresponde à ordem do respondente conforme o número de respostas dentro de cada estado. A letra e o número final (P6) correspondem à ordem da pergunta no questionário.

Para responder a pergunta descritiva, os docentes tiveram no questionário um espaço aberto para respostas longas, a fim de possibilitar que pudessem expressar-se de forma descritiva. As respostas dos docentes (disponíveis no Apêndice F), foram analisadas a partir da metodologia de Análise Textual Discursiva (ATD), por meio da qual, teorias fundamentadas por autores, entram em diálogo com o posicionamento dos professores, que tiveram diferentes experiências práticas durante e após o distanciamento social. (Moraes e Galiuzzi, 2007).

A Análise Textual Discursiva, conforme Moraes e Galiuzzi (2007), propõe-se como um processo de apuração e síntese, fundamentado em um ciclo de três importantes fases: unitarização, categorização e comunicação. Essas fases permitem o surgimento de novas compreensões. A unitarização, primeira fase do ciclo, é um movimento desconstrutivo. Nessa fase, foi realizada uma leitura rigorosa e aprofundada das respostas dos docentes, a partir da qual unidades de sentido foram construídas.

O segundo momento consiste na categorização, que é parte do processo de análise e interpretação das informações. Nesse momento, buscou-se a expressão de novas compreensões do fenômeno investigado por meio do agrupamento, ordenamento e organização de conjuntos de unidades de análises do que é comum. A tabela com os dados dessas duas etapas encontra-se inserida no Apêndice E.

A última fase, dentro desse ciclo apresentado por Moraes e Galiazzi (2007), é a comunicação, que se refere à escrita voltada a comunicar os resultados das análises textuais discursivas. Essa etapa representa as construções e interpretações em relação às informações obtidas na coleta de dados. Apresenta-se a seguir a última fase da análise das respostas.

### **5.1 Estrutura escolar: recursos humanos e materiais**

A escola possui uma relação central que é a de professor-aluno. Ao redor, outros ambientes e seus respectivos sujeitos interagem para potencializar o trabalho docente; orientação educacional, sala de recursos, coordenação pedagógica, supervisão escolar, secretaria, cantina, serviço de limpeza, portaria, entre outros (DF5P6).

Tomando como base essa resposta inicial, observa-se que ao redor da relação professor-aluno existem outros fatores que influenciam na concretização do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, por meio da leitura e análise das respostas dos docentes à pergunta seis (P6) do questionário, formulou-se a presente categoria intitulada como “Estrutura escolar: recursos humanos e materiais”.

Os avanços de mudanças na prática docente estão marcados pelo aprimoramento profissional coletivo em torno da instituição escolar. Dessa forma, esse processo precisa “contar com o grupo interno da instituição e com o apoio da comunidade que envolve a instituição” (Imbérnon, 2000, p. 20).

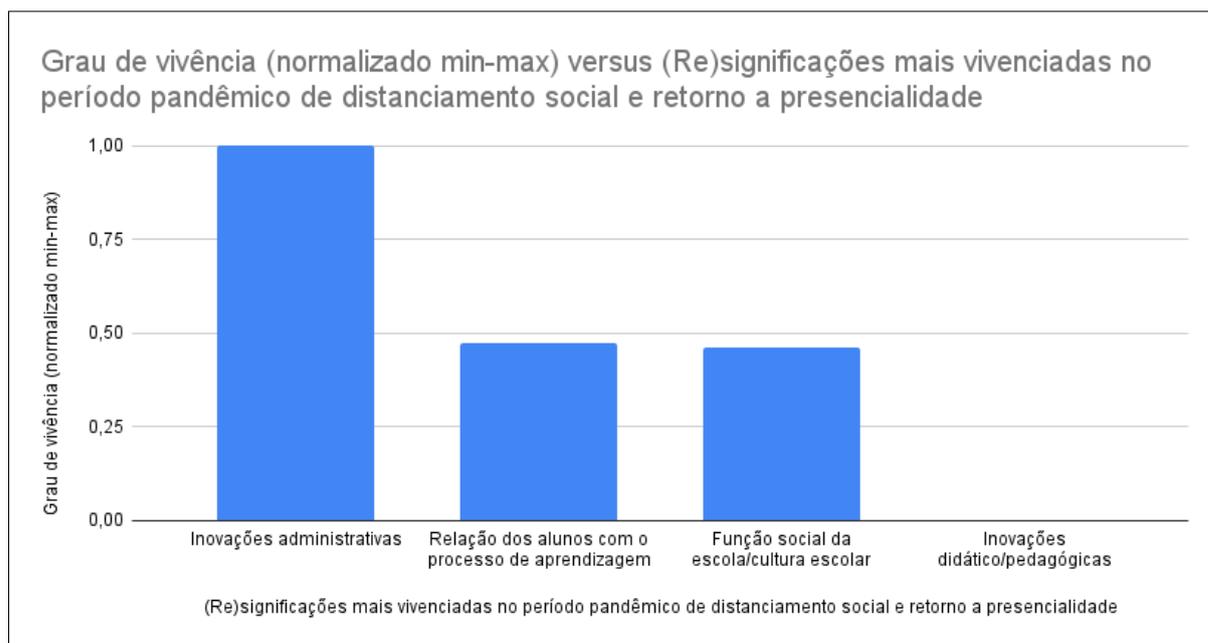
Aprender a viver a escola como uma comunidade educativa. O estabelecimento escolar tende a tornar-se uma pessoa moral dotada de certa autonomia. Esta última não tem sentido se o responsável pela escola for o único a beneficiar-se dela, assumindo também sozinho os riscos e as responsabilidades do poder. Se se quer que o estabelecimento se torne uma comunidade educativa relativamente democrática, é preciso formar os professores nesse sentido, prepará-los para negociar e conduzir projetos, dar-lhe as competências para um entendimento relativamente sereno com outros adultos, inclusive com os pais (PERRENOUD, 1999, s/p).

A Lei nº 14.819 (Brasil, 2024) institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares. Para os efeitos dessa lei, no segundo parágrafo, são apresentados como integrantes da comunidade escolar: “I – alunos; II – professores; III – profissionais que atuam na escola; IV – pais e responsáveis pelos alunos matriculados na escola.”.

A primeira pergunta do questionário estruturada a fim de identificar as mudanças ocorridas no período pandêmico foi “*Compreendendo como “concepção de educação escolar” (Saviani, 2008), a forma como essa se estrutura, organiza e funciona. Quais as principais (re)significações que a mesma viveu no período pandêmico de distanciamento social e retorno a presencialidade?*”.

Para responder a essa pergunta os docentes tinham quatro opções, estruturadas a partir do aporte teórico construído nos primeiros capítulos dessa dissertação: Inovações didático/pedagógicas; Inovações administrativas; Função social da escola/cultura escolar; Relação dos alunos com o processo de aprendizagem. A partir da soma dos dados, organização de ordem de maior vivência normatizado mínimo e máximo, observa-se que as inovações administrativas foram as principais ressignificações que a educação escolar precisou viver no período pandêmico de distanciamentos social e retorno a presencialidade.

Figura 12: Gráfico das principais (re)significações vivida na educação escolar:



Fonte: Autora (2024).

A partir dessa vivência e considerando a multiplicidade de aspectos que perpassam a prática docente na instituição escolar, os aspectos mais relevantes para uma organização educacional correspondente aos desafios da atualidade foram: a necessidade de uma rede de profissionais qualificados, uma gestão e colegiado ativos e participativos e a melhoria na infraestrutura; aspectos estes analisados nos subtítulos a seguir.

#### 5.1.1 Rede de profissionais qualificados

A Educação Escolar necessita de “professores engajados com a direção e coordenação para melhorar a Educação, na formação social e emocional a fim de preparar os alunos para o mundo que se apresenta.” (RS7P6). Nesse sentido, RS4P6 afirma que “Infelizmente esta instituição está com dificuldades na sua organização, iniciando com a falta de profissionais para atuarem em todas as áreas, sobrecarregando aqueles que se encorajam em assumir um cargo ou mesmo as aulas.”. O mesmo docente acrescenta ainda que:

A escola dos sonhos quanto a sua organização seria onde para cada área tivesse o profissional adequado, direção, vice direção, supervisão e orientação pedagógica, equipe multidisciplinar (psicóloga, psicopedagoga, fonoaudióloga, enfermeira...) bibliotecária, monitora e professores para cada área do conhecimento e que contassem com o apoio de todos estes profissionais, para que juntos conseguíssemos melhorar a qualidade da educação atual. (RS4P6).

Em concordância com a resposta anteriormente citada, os docentes PE1P6 e GO1P6 trazem em sua resposta a necessidade de profissionais como: neuropsicopedagogos, psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos e assistentes sociais. Ainda nesse aspecto, SP9P6 acrescenta sobre a necessidade da escola “estar estruturada com profissionais de apoio como psicólogos, assistente social para atender essa demanda socioemocional.”.

A legislação (Lei nº 13.935, 2019) dispõe que:

Art. 1º As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais.

§ 1º As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais.

§ 2º O trabalho da equipe multiprofissional deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino. (Brasil, 2019).

Mais adiante, em 2024, por meio da Lei nº 14.819, no primeiro parágrafo, “constitui estratégia para a integração e a articulação permanente das áreas de educação, de assistência social e de saúde no desenvolvimento de ações de promoção, de prevenção e de atenção psicossocial no âmbito das escolas.”. “A escola precisa de uma organização coletiva.” (PR3P6). “A escola é um contexto de trabalho complexo que precisa ser colaborativo.” (DF5P6).

Organizar a multiprofissionalidade que envolve a instituição escolar é “um grande desafio” (DF5P6), mas que, se enfrentado e vencido, permite à Educação Escolar alcançar seus objetivos no desenvolvimento integral dos alunos. Da mesma forma, evita a sobrecarga profissional, em especial dos docentes em sua prática, foco da presente pesquisa.

#### 5.1.2 Gestão e colegiado ativo e participativo

O docente SP1P6 afirma que “A função da escola em SP está sendo apagada, não há liberdade de cátedra, não há priorização nos conhecimentos importantes para o aluno... hoje a educação paulista está sendo destruída e além disso ainda temos as perseguições por parte de gestores”; “gestores precisam saber gerir pessoas”. (SP8P6).

Embora o foco deste estudo não seja a gestão escolar, cabe aqui pontuá-la, considerando o quanto influencia a prática docente dentro das instituições escolares. Nas falas dos docentes são expressas colocações a respeito da gestão escolar. As respostas apontam que sim, é possível uma organização escolar correspondente aos desafios da atualidade, mas, para isso, faz-se necessário haver “um colegiado escolar atuante, uma gestão ativa e participativa da escola” (GO2P6).

Em Libâneo (2001, p. 1), é possível visualizar diferentes formas de gestão. Segundo o que é pontuado pelos docentes, observa-se a necessidade da superação de uma “gestão técnico-científica”, que segundo o autor supracitado, é baseada na hierarquia de cargos e funções, divisão acentuada da divisão técnica do trabalho, centralidade no diretor com relações de subordinação, comunicação de cima para baixo. Em contraponto, faz-se necessária uma “gestão democrática-participativa”.

O docente MG2P6 acredita que, para dar conta dos desafios que surgem a cada ano, é necessário repensar as práticas da docência, mas principalmente das gestões. Dessa forma, a

gestão democrática-participativa é a que se observa como mais adequada à Educação Escolar em uma concepção que atenta às demandas da atualidade. Essa concepção de gestão:

Defende uma forma coletiva de gestão em que as decisões são tomadas coletivamente e discutidas publicamente. Entretanto, uma vez tomadas as decisões coletivamente, advoga que cada membro da equipe assuma a sua parte no trabalho, admitindo-se a coordenação e avaliação sistemática da operacionalização das decisões tomadas dentro de uma tal diferenciação de funções e saberes. (Libâneo, 2001, p.3).

Essa visão integrada de escola é refletida pelo docente AM1P6, quando afirma que se faz necessário:

Uma escola que funciona de modo integrado em todas as áreas. Que faz diagnóstico, planeja, avalia e reorganiza seus processos. Que dialoga com a comunidade e firma parcerias para que outras instituições possam atender demandas que a escola não tem como função, como por exemplo, situações de violência contra criança, situações de vulnerabilidade social. A escola não deve ser omissa, mas deve ter consciência de que não resolverá todos os problemas de seus estudantes.

A gestão democrática-participativa valoriza essa concepção, na qual a comunidade escolar participa do processo nas tomadas de decisões e a prática docente é concebida como um trabalho interativo. A construção dos objetivos e do funcionamento da instituição escolar são desenvolvidas de forma coletiva e dialógica (Libâneo, 2001).

Porém, é importante ressaltar que a tomada de decisão não é o único ponto a ser desenvolvido de forma coletiva, mas também as ações necessárias para concretizar o que coletivamente foi planejado. Para isso, torna-se importante o esforço coletivo de todos que compõem e atuam na escola, envolvendo os aspectos “físicos e materiais, os conhecimentos e qualificações práticas do educador, as relações humano-interacionais, o planejamento, a administração, a formação continuada, a avaliação do trabalho escolar.” (Libâneo, 2001, p.7).

### 5.1.3. Melhoria na Infraestrutura

A infraestrutura escolar (IE) “é um sistema de elementos estruturais, inter-relacionados, que inclui o edifício escolar, as instalações, os equipamentos e os serviços necessários para garantir o funcionamento da escola e impulsionar a aprendizagem do aluno” (Garcia, 2014, p. 139). Ela é um elemento fundamental articulado às iniciativas educacionais e os projetos pedagógicos.

O desenvolvimento escolar dos alunos é influenciado pelas condições da infraestrutura. “Dependendo da localização das escolas, rural ou urbana, da esfera (municipal, estadual, particular), dos investimentos, no Brasil há grande diferença em relação à infraestrutura das unidades escolares (Garcia, 2014, p.141).

A BNCC (2018) se propõe a:

contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (p. 8).

No entanto, ressalta que compete ainda à União promover e coordenar ações referentes à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BNCC, 2018).

Nas respostas dos docentes, é possível identificar que a infraestrutura é um dos fatores que precisa ser melhorado para alcançar uma organização escolar que corresponda aos desafios da atualidade. Segundo SC1P6, “percebe-se que faltam políticas públicas e investimentos nos diversos setores educacionais, desde investimentos em materiais pedagógicos para o ensino e a aprendizagem, valorização dos professores, infraestrutura e entre outros”.

Nessa escola “dos sonhos”, segundo RS4P6, haveria “biblioteca equipada, sala de informática (com computadores e internet), laboratório de ciências, pracinha, bosque para atividades ao ar livre, sala de música, robótica, etc.” MG7P6 afirma que “As instalações da Escola do Futuro são projetadas para inspirar criatividade e inovação. Espaços ao ar livre, laboratórios, estúdios de arte e bibliotecas modernas fazem parte do ambiente.”.

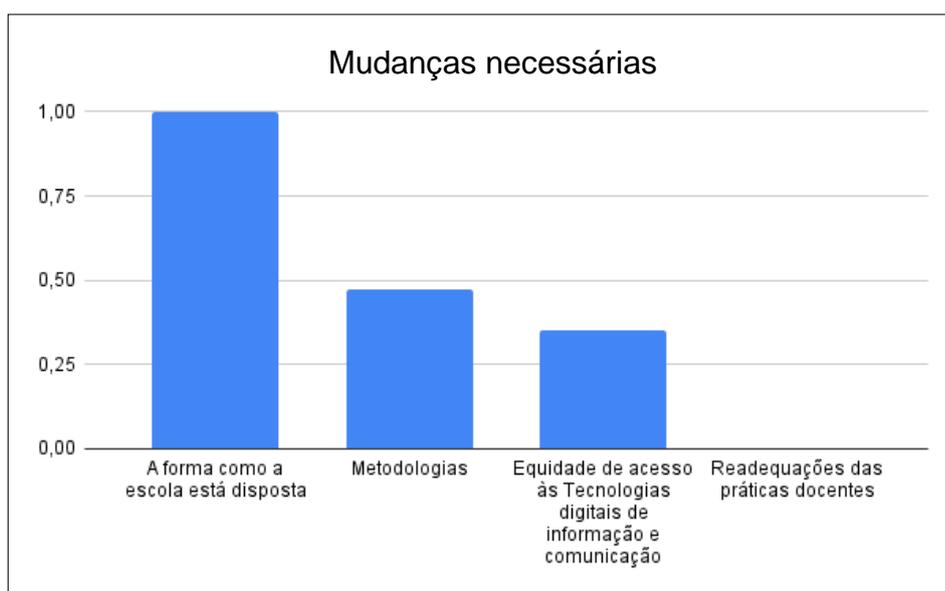
Dessa forma, ressalta-se, com essas colocações, que “a infraestrutura é um fator que compõe a oferta educativa (insumo) e, ao mesmo tempo, um fator mediador para o ensino e aprendizagem (processo), sendo um atributo para a garantia do direito à educação.”. (Alves; Xavier, 2018, p. 731).

## **5.2 Educação personalizada: ressignificações didáticas e curriculares**

Na pergunta sete (P7) do questionário, “*O que você considera que a escola precisa mudar para atender esse aluno que chegou à presencialidade, no período de pós distanciamento social em função da pandemia?*” destaca-se em relevância a necessidade de repensar a forma como a escola se organiza.

Os docentes tinham quatro opções de resposta já disponíveis: Readequações das práticas docentes; Metodologias; A forma como a escola está disposta; Equidade de acesso às Tecnologias digitais de informação e comunicação. Considerando a soma dos dados, a ordem de preferência das respostas (grau mínimo e máximo), “a forma como a escola está disposta” apresenta-se em destaque no que a escola mais precisa mudar para anteder esse novo perfil de aluno.

Figura 13: Gráfico das mudanças necessárias



Fonte: Autora (2024).

Ao analisar as respostas da pergunta seis (P6) percebe-se que há expectativas quando os docentes afirmam “Sim, é possível uma organização comprometida, cooperativa, diversificada, laica e plural!” (PR1P6).

Sim, considerando as experiências de minha prática docente, é possível pensar em uma organização educacional que esteja alinhada com as funções da escola na atualidade. É possível, por exemplo, com o uso de tecnologias como inteligência artificial, personalizar o ensino, adaptando-o às necessidades individuais. Também é viável incorporar plataformas digitais, recursos online e gamificação para enriquecer o aprendizado e cultivar habilidades como empatia, resiliência e colaboração. MT4P6

Há críticas também, pois pensar em um processo de ressignificação da escola perpassa por ressignificar a própria prática. MG5P6 afirma que “Não, a escola continua tradicional e retrógrada”.

A função da escola é mediar o conhecimento através de diferentes práticas de ensino para que o aluno se sinta incluído na escola e na vida em sociedade, mas infelizmente a escola não está acompanhando as mudanças ocorridas na sociedade contemporânea, o que pode prejudicar os processos de inserção desses estudantes na vida em sociedade e no mundo do trabalho. (SC1P6)

Por meio das unidades de sentido encontradas na leitura das respostas, estruturou-se a categoria aqui intitulada como “Educação personalizada: ressignificações didáticas e curriculares”. A Educação personalizada não é um tema novo. Com bases conceituais em Hoz (1988, in. Guerrero; Ruiz; 2020), vislumbra-se uma proposta educativa situada na pessoa no centro da tarefa educativa, nomeada “Educação personalizada”. Pela ambiguidade do termo “personalizada”, o autor detalha em seus estudos a que se refere exatamente a Educação personalizada.

A Educação personalizada, no viés do autor, não é direcionada a uma aprendizagem personalizada ou a ensinamentos e técnicas, unicamente. A Educação personalizada propõe-se a enxergar os sujeitos envolvidos no processo como pessoas singulares e objetiva a interação permanente entre eles. A proposta, segundo os estudos de Hoz (in. Guerrero; Ruiz; 2020, p. 154), considera que “Personalizar el proceso educativo, dar carácter personal al mismo, no es tanto adaptarlo a las peculiaridades individuales cuanto llevarlo adelante contando con la persona.”.

O conceito de educação personalizada compreende as iniciativas de autonomia, autogestão e metacognição dos estudantes, por meio de ações sistematicamente produzidas pela escola para esse fim. Assim, a escola pode realizar processos de ensino e de aprendizagem que reconheçam as subjetividades do ser humano, como suas curiosidades, seus diferentes modos de aprender e as especificidades do seu desenvolvimento, sem, no entanto, desconsiderar as demandas e o respeito à coletividade. (Júnior; Silva, p. 3, 2021).

Essa categoria é emergente nessa pesquisa, como uma possibilidade de concepção de Educação escolar correspondente à função da escola na atualidade. Essa compreensão de Educação leva em consideração duas importantes variáveis que norteiam o processo de ensino-aprendizagem. Primeiramente, a fim de maximizar as possibilidades de aprender ou ensinar, ela engloba também maneiras diversificadas de conceber o processo educativo, considerando diferentes recursos que possam contribuir. (Júnior; Silva, 2021).

A educação nessa concepção compreende uma base curricular que reconhece a intencionalidade pedagógica de formação da pessoa. Para isso, é necessário que os projetos pedagógicos subsidiem os processos de ensino-aprendizagem a fim de assegurar estratégias que

tornem efetiva a Educação personalizada. “Trata-se de pensar, propor e implementar práticas educativas que priorizem a autonomia, o protagonismo e o pleno desenvolvimento de cada estudante.” (Júnior; Silva, p. 18, 2021).

Dentre as unidades de sentido que motivam a estruturação dessa categoria estão: ensino centrado no aluno, inovações didáticas, educação humanizadora: aspectos socioemocionais, pedagogia da alternância e a ruptura do excesso de demandas para além da aprendizagem. O objetivo da sequência do texto é observar as considerações expressas pelos docentes por meio de suas respostas, as quais permitiram formular essas unidades, além de poder contemplá-las na perspectiva da categoria da Educação personalizada.

### 5.2.1 Ensino centrado no aluno

Dentre as possibilidades de ressignificações didático pedagógicas, está “o aluno no centro do processo de aprendizagem”. Para Cicuto, Miranda e Chagas (2019, p. 1037), “Neste modelo de ensino, os estudantes são estimulados a participar ativamente da construção do conhecimento através de estímulos à sua autonomia.” Os docentes sentem, em sua prática, que “não há priorização nos conhecimentos importantes para o aluno...” (SP1P6).

Dentre as colocações dos docentes, observa-se que a organização da Educação Escolar correspondente aos desafios atuais da Educação:

[...] tem que adaptar o processo ensino aprendizagem às necessidades individuais do aluno, pois cada aluno tem o seu ritmo de aprendizagem, interesses e habilidades, valorizando as diversidades dos alunos e adaptando as necessidades individuais de aprendizagem. (MT1P6).

[...] deve ser flexível, inclusiva, centrada no aluno e preparada para lidar com a diversidade de contextos sociais, culturais e tecnológicos. O currículo é adaptado às necessidades e interesses individuais dos alunos, permitindo que eles desenvolvam habilidades relevantes para o mundo atual. (PE4P6).

O docente MT5P6 afirma que “a escola atual não é atrativa para nossos alunos, o processo de ensino aprendizagem precisa ser ressignificado”. Segundo o docente RS10P6, é necessário levar em conta os aspectos fundamentais do ensino, atendendo às necessidades dos alunos, e isso é observado em sua fala que menciona o objetivo de “Melhorar sua atenção, estimular seu pensamento crítico, deixar o estudante motivado, dar autonomia e fazê-lo desenvolver a autoconfiança.”. Nessa perspectiva:

A escola se torna um tempo/espaço do interesse – do que é compartilhado entre nós, o mundo em si. Naquele momento, os alunos não são indivíduos com necessidades específicas que escolhem onde eles querem investir seu tempo e energia; eles são expostos ao mundo e convidados a se interessarem por ele; um momento em que a verdadeira comunicação é possível. Sem um mundo, não há interesse nem atenção. (Masschelein; Simons, 2013, s/p).

O docente MG6P6 observa, em sua fala, que “falta organização no sentido de imposições da SEE, e normas e legislações voltadas apenas ao aluno.”. A BNCC (2018) afirma que os currículos têm papéis “complementares”, uma vez que só se materializam quando postos em prática pela escola, com participação da família e da comunidade. Na materialização das normas e legislações pela escola e família, está a responsabilidade de:

- selecionar e aplicar 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.;
- conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens; (BNCC, 2018, p. 17).

Em relação aos documentos estaduais, Planos Estaduais de Educação e Diretrizes Estaduais de Educação, analisados no terceiro capítulo desta dissertação, percebe-se que não são todos os estados que englobam essa temática. Dentre os que abordam, estão Amapá, Amazonas, São Paulo, Espírito Santo, Paraná e Rio Grande do Sul.

No estado do Amapá (2019, p. 82), a escola é apresentada com o papel de “planejar atividades significativas em sala de aula para que o aluno estabeleça relações entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos”. Segundo o Referencial Curricular Amazonense (2020, p. 40), “os desafios da modernidade atual necessitam do protagonismo tanto do professor quanto dos alunos”.

O Referencial Curricular de São Paulo (2019, p. 27) aborda a necessidade de uma postura “ética, crítica e responsável frente a resoluções de problemas, estimulando a autoria e autonomia dos alunos.” No Espírito Santo (2020, p. 27), a abordagem, diretamente ancorada na BNCC, refere-se à necessidade de estimular os alunos a “resolver problemas e exercer protagonismo e autoria.”

O Referencial Curricular do Paraná (2022) aborda a questão da utilização de diferentes metodologias, dentre elas a própria tecnologia, mas tendo como centralidade o objetivo de “tornar os alunos autônomos e protagonistas de suas aprendizagens.” Em consonância com

isso, o Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Fundamental, afirma que é necessário que os alunos se desenvolvam em:

(...) saber se informar, se comunicar, argumentar, compreender e agir, enfrentar problemas de qualquer natureza, participar socialmente, de forma prática e solidária, ser capaz de elaborar críticas ou propostas e especialmente adquirir uma atitude de permanente aprendizado. (Rio Grande do Sul, 2018, p. 50).

Os docentes, por meio de suas respostas, declaram que é preciso considerar que os alunos “possuem demandas diferentes” (SP5P6) e possuem diferentes “realidades sociocultural e socioeconômica” (GO7P6) entre si. Essas diferenças aparecem também como um desafio para uma organização educacional correspondente à escola na atualidade.

O MG7P6 descreve, de forma detalhada, aspectos relevantes à resignificação da escola. Quando se refere ao aluno, afirma que “a Escola do Futuro adota um currículo flexível, permitindo que os alunos escolham áreas de interesse e personalizem sua jornada de aprendizagem. Os educadores têm liberdade para adaptar o currículo com base nas necessidades dos alunos e nas mudanças sociais.”.

### 5.2.2 Inovações didáticas

A fim de refletir sobre a Educação Escolar, com a preocupação de melhorar sua qualidade (Veiga, 2003), observa-se a unidade de sentido “inovações didáticas”, que é expressa pelos docentes entrevistados por meio de diferentes possibilidades. As inovações aqui analisadas permeiam o conceito de “[...] estratégias que expressam dinâmicas explícitas com intenção de alterar ideias, concepções, conteúdos e práticas em alguma direção renovadora em relação à existente” (Farias, 2006, p. 43).

O docente MG9P6 acredita que “Sim, é possível” uma concepção de Educação Escolar correspondente aos desafios da atualidade. Para ele, “a organização seria uma maneira prática e sistematizada de incentivar o aluno na busca pelo conhecimento. A minha descrição para essa organização seria revolução pedagógica.”.

Para Imbérnon (2000, p. 21):

Tudo isso implica considerar o professor como um agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinado e de elaborar projetos e materiais curriculares

com a colaboração dos colegas, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo.

Acredita-se que o docente é agente de inovação para a Educação Escolar. Embora haja outros fatores que podem intervir em sua ação, é preciso não permitir instalar-se em rotinas engessadas (Perrenoud, 1999). Não se trata somente da mudança de ferramentas, mas de currículos, projetos e perspectivas.

Dentre as inovações didáticas, estão transdisciplinaridade, metodologias ativas e colaborativas, tecnologias integradas e ambientes inspiradores. O docente RS3P6 afirma que “Uma organização mais volta à transdisciplinaridade, com atividades que englobem todas as áreas do ensino e, dessa forma, focar em metodologias ativas para melhorar a aprendizagem”.

A transdisciplinaridade envolve uma coordenação de todas as disciplinas em um sistema de ensino inovado. Constitui-se como um tipo de sistema de níveis e objetivos múltiplos, que sucede uma etapa superior à interdisciplinaridade, sem fronteiras estáveis entre as disciplinas. “A transdisciplinaridade tem como ambição a unificação, em suas diferenças, do objeto e do sujeito: o sujeito conhecedor faz parte integrante da natureza e do conhecimento.” (Iribarry, 2003, p. 486)

A transdisciplinaridade não foi uma unidade de sentido muito presente nas outras etapas da pesquisa. Em um dos trabalhos selecionados no estado do conhecimento relacionado à Ecoformação, a transdisciplinaridade apareceu envolvida com outros aspectos, como o desenvolvimento humano em harmonia com o planeta, alinhada com os pressupostos teóricos da complexidade e da criatividade, partindo de um caráter tolerante, humanizador e cooperativo por meio de uma ética planetária (Reikavieski, 2021).

No que se refere às metodologias ativas, outros docentes trazem, em sua resposta, que esse é um ponto de relevância para um ensino correspondente à realidade atual. O docente RJ1P6 afirma ser necessário um “ensino-aprendizagem utilizando as metodologias ativas”. As metodologias ativas são estratégias pedagógicas que colocam o aprendiz no foco do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Valente, Almeida e Geraldini (2017, p. 463):

[...] as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem em que os aprendizes fazem coisas, colocam conhecimentos em ação, pensam e conceituam o que fazem, constroem conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolvem estratégias cognitivas, capacidade crítica e reflexão sobre suas práticas, fornecem e recebem feedback, aprendem a interagir com colegas e professor e exploram atitudes e valores pessoais e sociais.

Em consonância, o docente MG7P6 afirma que a organização da Educação Escolar precisa de “Aprendizagem Ativa e Colaborativa: as salas de aula são espaços dinâmicos, onde os alunos participam ativamente. Projetos colaborativos, debates, simulações e atividades práticas são parte integrante do processo de ensino.”.

No estado do conhecimento, as metodologias ativas estiveram presentes em um dos trabalhos selecionados, como possibilidade de reelaboração das práticas educativas (Onofri, 2021). Nos documentos nacionais pesquisados, esses conceitos não estiveram presentes da forma aqui proposta. Nos documentos estaduais, as metodologias ativas apareceram nos estados do Tocantins (2020), Mato Grosso (2018) e Rio Grande do Sul (2018), sendo que nesse último está colocada como:

Uma metodologia contemporânea que promova a participação efetiva dos estudantes, a humanização dos processos, metodologias ativas, nas quais o projeto pedagógico contemple a nova realidade escolar, com inúmeras alternativas de interações, conexões, experiências, ensino pela pesquisa, descobertas e desafios. (Rio Grande do Sul, 2018, p. 32).

Na resposta do docente MG7P6, para uma aprendizagem ativa e colaborativa, as salas de aulas precisariam ser espaços dinâmicos onde os alunos pudessem participar ativamente. Mais especificamente, em relação à questão dos espaços, o mesmo docente, em seguimento a sua resposta, coloca que são necessários “Ambientes Inspiradores: As instalações da Escola do Futuro são projetadas para inspirar criatividade e inovação. Espaços ao ar livre, laboratórios, estúdios de arte e bibliotecas modernas fazem parte do ambiente.”.

Os ambientes educativos inovadores (AEI), segundo Figueiroa e Monteiro (2018), são espaços projetados para o desenvolvimento de aprendizagens ativas, tendo centralidade nos alunos. Segundo as autoras (ibidem. p. 8), “os motivos subjacentes à criação desses espaços: (i) a promoção de novas metodologias de aprendizagem; (ii) a motivação e o aumento da qualidade do ensino e (iii) uma nova lógica de organização do espaço da sala de aula.”.

Uma concepção de escola que corresponda aos desafios da atualidade propicia “Ambiente que possibilite diálogo, participação e trabalho coletivo (alunos em círculo ou em mesas coletivas) recursos audiovisuais e internet disponível.” (MT7P6). Nesse sentido, acrescenta-se, em outra resposta que:

A qualidade e a organização do espaço e do tempo dentro do cenário educacional podem estimular a investigação, incentivar o desenvolvimento das capacidades de cada criança, ajudar a manter a concentração, fazê-la sentir-se parte integrante do ambiente e dar-lhe uma sensação de bem-estar. (MT6P6).

Os ambientes educativos inovadores envolvem “o fator espaço, visto como elemento importante para o desenvolvimento de pedagogias inovadoras, centradas no aluno, com o uso de metodologias ativas de aprendizagem” (Diesel, Matos, 2019, p. 379). Na origem desses ambientes, destaca-se, segundo Figueiroa e Monteiro (2018, p.9):

- trabalhar a informação e a comunicação,
- desenvolver o pensamento crítico e o pensamento criativo,
- desenvolver o raciocínio e a resolução de problemas,
- promover o saber científico, técnico e tecnológico,
- promover o desenvolvimento pessoal e a autonomia.

Nos estudos desses ambientes, existem muitas relações com o uso de tecnologias, considerando que “A seleção adequada de tecnologias educacionais desempenha um papel crucial na construção de um ambiente de aprendizagem motivador.” (Oelke, 2023, p. 139). Diferentes respostas, assim como a do docente MG7P6, afirmam que em uma organização educacional correspondente aos desafios da atualidade, “A tecnologia é usada de forma estratégica para melhorar a aprendizagem. Plataformas de ensino online, aplicativos educacionais e recursos digitais são incorporados ao dia a dia.”.

Após a experiência vivida no período pandêmico, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei nº 9.394 de 1996, incluiu em seu texto o seguinte parágrafo:

Parágrafo único. Para efeitos do disposto no inciso XII do **caput** deste artigo, as relações entre o ensino e a aprendizagem digital deverão prever técnicas, ferramentas e recursos digitais que fortaleçam os papéis de docência e aprendizagem do professor e do aluno e que criem espaços coletivos de mútuo desenvolvimento. (Incluído pela Lei nº 14.533, de 2023). (Brasil, 1996).

Além das aulas contarem com o uso de tecnologias digitais (PE2P6), a ideia é que essas estejam conectadas a outras atividades mais dinâmicas (RS6P6), com disponibilidade de horários para tais atividades. Nesse sentido, Oelke (2023, p. 140) afirma que “É importante utilizar estratégias pedagógicas que estimulem a participação ativa dos estudantes, como atividades práticas, estudos de caso, gamificação e projetos colaborativos.”.

Dessa forma, observa-se as tecnologias dentro de uma concepção de educação ativa, personalizada e colaborativa; para isso, é preciso que a Educação seja integrada. Nessa concepção de Educação Escolar, os projetos vão além de professor e aluno: “A identidade da escola é considerada como um dos elementos principais, assim como o trabalho em equipe que

envolve toda a comunidade escolar. Essa perspectiva reflete-se nas atividades escolares.” (Diesel, Matos, 2019, p. 388). A educação personalizada engloba o protagonismo das pessoas envolvidas no processo de aprendizagem. Nesse sentido:

Esse protagonismo coletivo, e portanto institucional, implica uma nova concepção da instituição e da formação: como uma organização mais autônoma, entendida como autonomia compartilhada por todos que intervêm no processo educativo e não como descentralização competitiva, a partir do desenvolvimento de uma determinada cultura de colaboração, imerso em um contexto profissional concreto, em relação com outras instituições, suscetíveis e capazes de inovar a partir de processos de pesquisa e reflexão e, portanto, com a intenção de melhorar globalmente como instituição, modificando os contextos sociais, profissionais e educativos. (Imbernóm ,2000. p. 22).

### 5.2.3 Educação humanizadora: aspectos socioemocionais

Ressignificar a concepção de Educação Escolar é um processo desafiador. Existem docentes como o SP4P6 que, infelizmente, não conseguem visualizar um cenário de melhora na Educação. Ele afirma ser esse um desafio vinculado ao atual governo, que com burocracias e obrigadoriedades, deixa de lado o ensino de fato e a possibilidade de uma educação humanizada e acolhedora.

O docente SP7P6 traz que, para além do uso das tecnologias, faz-se necessário que a escola busque a formação humana como promotora de cidadania, paz e cultura. A educação, como processo de formação humana,

[...] atua sobre os meios para a reprodução da vida – e essa é sua dimensão mais visível e prática –, bem como coopera para estender a aptidão do homem para olhar, perceber e compreender as coisas, para se reconhecer na percepção do outro, constituir sua própria identidade, distinguir as semelhanças e diferenças entre si e o mundo das coisas, entre si e outros sujeitos. (Rodrigues, 2001, p. 243).

Na legislação nacional voltada à Educação, é possível encontrar a proposta de princípios humanizadores. A LDB (Brasil, 1996, Art. 2) prevê que a Educação esteja inspirada “nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”. A BNCC (2018, p. 07) apresenta-se orientada por “princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”.

Nas respostas do questionário, dentre os temas abordados nas questões humanas, está o bullying, que afeta diretamente a aprendizagem dos alunos e, nesse sentido, o docente SP7P6 afirma que é papel da escola a “Conscientização sobre bullying e todas as formas de

preconceito.” Considerando as experiências da prática dos docentes, para pensar uma organização educacional correspondente às funções da escola na atualidade, é preciso “Ter um ambiente de inclusão e que de fato seja um momento de integração, desenvolvimento cognitivo, aprendizagens e formação humana.” (MT7P6).

Uma Educação Escolar humanizadora perpassa, dessa forma, uma organização educacional que leve em conta não somente aspectos cognitivos, “mas também o socioemocional, onde é indispensável dissociar esses dois aspectos aos avanços tecnológicos.” (SP10P6). Nesse viés, RJ1P6 vislumbra a possibilidade de uma organização escolar, na medida em que:

A função da escola seria voltada para além do ensino-aprendizagem, a organização escolar seria direcionada para a mediação de conflitos externos e internos dos alunos, seguida de atividades voltadas para o atendimento socioemocional, interação entre alunos regulares e atípicos.

O desafio de uma educação personalizada não é desenvolver a mediação de conflitos para além do ensino-aprendizagem, mas no processo de ensino-aprendizagem. Porém, isso confronta a concepção de disciplinas e conteúdos fragmentados, dissociados do que é real e concreto nas relações humanas. Almeida (2005, p. 18) afirma que:

Educar para a complexidade é capacitar o cidadão para conviver com a incerteza e tirar bom proveito dela; é fazer da sala de aula um lugar para discutir e experimentar, também, os valores éticos da responsabilidade com a vida, com a amizade, com a justiça e com a felicidade humana.

Observando que “Em uma visão mais humanista e personalizada, toda relação educativa é uma relação de pessoas...” (Arroyo, 2000, p. 10), a Educação Escolar precisa estar envolta em aspectos humanos. Esse processo não é simples, muito pelo contrário é desafiador, mas possível. A escola não simula o mundo, a escola é o mundo, nela a vida acontece (Masschelein; Simons, 2013).

### 5.2.5 Pedagogia da alternância

A Pedagogia da Alternância emerge como uma solução viável para organizar a escola frente aos desafios contemporâneos. Considerando os objetivos desta pesquisa, é fundamental reconhecer o posicionamento dos docentes em todo o território nacional, levando em conta suas

experiências práticas em sala de aula. O docente BA2P6, por exemplo, expressa uma possível solução por meio da pedagogia da alternância.

No que se refere à Educação Básica, de forma geral, observa-se na LDB (Brasil,1996, Art. 23) que:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

A alternância proposta nesse artigo não se refere à pedagogia da alternância; está no sentido de “revezar, intercalar” (Dicio, 2024) períodos de estudo, e não em uma ampliação direta à “escola-família-comunidade-sociedade” como é expressado pelo parecer do Mec (Brasil, 2017). Esse parecer é resultado de uma demanda apresentada pela União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas – UNEFAB, reivindicando mecanismo normativo que pudesse assegurar acesso dos CEFFAs às Políticas Públicas da Educação do Campo.

Dessa forma, esse parecer é específico da Educação do Campo, mas as definições presentes nele, referentes à Pedagogia da Alternância, permitem compreendê-la, afim de refletir suas contribuições a uma concepção de Educação Escolar correspondente aos desafios da atualidade. Uma das definições colocadas na proposta de regulamentação da Pedagogia da Alternância, com referência à organização do trabalho pedagógico:

Relaciona a escola com os sujeitos e suas organizações sociais (incluindo a família e comunidade) em seus diferentes espaços, territorialidades e temporalidades. Este projeto deu origem aos termos Tempo Escola ou Tempo Universidade e Tempo Comunidade. A Pedagogia da Alternância se efetiva e se fortalece com o entendimento de que a relação escola-família-comunidade-sociedade pressupõe uma sinergia, uma integração e uma interpenetração que possibilite romper com a dicotomia teoria e prática, abstrato e concreto, conhecimentos escolares e saberes tradicionais, formação e produção, trabalho intelectual e trabalho manual. (Brasil, 2017, p. 4).

Na LDB, Art. 28. (Brasil,1996), no que se refere à oferta de Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino deverão promover adaptações necessárias à adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região. Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância foi inserida na Redação dada pela Lei nº 14.767, de 2023. A Pedagogia da Alternância passa, então, a ser colocada da seguinte forma:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância; (Redação dada pela Lei nº 14.767, de 2023).

Analisados esses pressupostos, observa-se que a proposta da Pedagogia da Alternância de articular “conteúdos curriculares e metodologias apropriadas” (Brasil,1996, Art. 28) às necessidades e interesse dos alunos, pode ser contribuinte para a Educação personalizada aqui proposta. Do mesmo modo, pode vir a fortalecer a relação “escola-família-comunidade-sociedade”, em uma sinergia, integração e interpenetração que possibilite o rompimento da dicotomia de “teoria e prática, abstrato e concreto, conhecimentos escolares e saberes tradicionais, formação e produção, trabalho intelectual e trabalho manual” (Brasil, 2017, p. 4).

#### 5.2.6 Ruptura do excesso de demandas para além da aprendizagem

Na resposta de alguns docentes, surgem críticas em relação ao excesso de demandas instituídas à escola. Essas demandas estão centradas na transferência de responsabilidades que seriam da família para a escola, a dissociação entre os temas transversais e o conteúdo pedagógico e as muitas outras atribuições que não seriam, segundo os docentes, da escola. O docente DF3P6 expressa acreditar que:

[...] será impossível pensar organização educacional e função das escolas sem antes pensar estrutura familiar e a crise de autoridade que vivemos no momento. É muito difícil pensar a educação básica, especialmente o ensino fundamental, sem colocarmos em cheque a relação de cuidado que as famílias, o estado e suas instituições mantêm com as crianças.

Em consonância a essa expressão do docente acima citado, uma das pesquisas identificadas no estado do conhecimento concluiu que a cultura escolar da instituição pesquisada no estado de Curitiba – PR, no contexto pandêmico de 2020/2021, revelou que a escola é um canal de socorro e uma referência para a comunidade pelos serviços prestados e que estes se sobrepõem, muitas vezes, ao ensino oferecido (Silva, 2021).

Durante a pandemia, algumas instituições educacionais organizavam materiais impressos buscando permitir aos alunos dar sequência às aprendizagens, isso em virtude da falta de igualdade no acesso às tecnologias. Muitos alunos receberam esses materiais por meio dos gestores ou docentes em entrega domiciliar. As famílias, ao buscarem ou receberem esses

materiais, requeriam também das escolas a disponibilização de cestas básicas (Elenise, 2021, s/p).

O docente ES1P6, em sua resposta, afirma que não é possível vislumbrar uma organização educacional que corresponda aos desafios da atualidade, “pois hoje tudo se resume à escola: vacinação, prevenção de gravidez e doenças sexualmente transmissíveis, alimentação...”. Dessa forma, a escola acaba por receber “muitas atribuições que não seriam dela, isso dificulta o aprendizado e o melhor andamento das reais funções escolares.” (RS9P6).

O planejamento fragmentado ainda é um grande desafio. O docente MT8P6 acredita que “temas transversais são importantes, mas infelizmente a escola não está dando conta do conteúdo pedagógico. Por isso, na minha opinião, devemos voltar nosso olhar ao conhecimento pedagógico dos alunos.”. No documento das Propostas de Práticas de Implementação dos Temas Contemporâneos Transversais na BNCC (2019, p. 4), a proposta é que:

Ao contextualizar o que é ensinado em sala de aula juntamente com os temas contemporâneos, espera-se aumentar o interesse dos estudantes durante o processo e despertar a relevância desses temas no seu desenvolvimento como cidadão. O maior objetivo dessa abordagem é que o estudante conclua a sua educação formal reconhecendo e aprendendo sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade.

No entanto, os temas transversais “muitas vezes, distanciam-se das áreas e conteúdos curriculares básicos nos quais os professores se especializaram, compreende-se que pode haver certo nível de insegurança e inexperiência em lecionar conteúdos sobre os TTs.” (Vieira, K. M. *et al.* 2022, p. 14). Nas pesquisas desenvolvidas pelos autores supracitados, segundo a percepção dos professores, os temas transversais despertam interesse nos alunos, desde que os professores estejam preparados para trabalhá-los de forma conecta à sua disciplina. Porém, esse mesmo estudo “revelou que 21% dos professores estão esperando receber a preparação para trabalhar com esses temas e outros 21% ainda não receberam qualquer tipo de preparo ou treinamento.” Isso dificulta o trabalho com temas transversais e se torna realmente uma demanda pesada para a escola (Vieira, K. M. *et al.* 2022, p. 20).

### **5.3 Valorização docente: desafios e perspectivas**

Considerando as experiências da prática docente, pensar em uma concepção de educação escolar correspondente às funções da escola na atualidade remete aos processos de valorização

docente. O docente SP7P6 afirma que “A escola tem que ser valorizada pela comunidade e pela sociedade toda. Os governos devem valorizar os professores e Estudantes.”. Os docentes desejam que a escola seja “uma organização democrática” que ouve os alunos, mas não desconsidere a fala do professor (MA1P6).

Valorizar é dar importância, reconhecer o seu valor. (Priberam Dicionário, 2024). Os docentes são os protagonistas na grande operação histórica da Educação Escolar, eles assumem a tarefa de promover o valor à Educação. Em contrapartida, criam “as condições para a valorização das suas funções e, portanto, para a melhoria do seu estatuto socioprofissional.” (Nóvoa, p.18).

Diversos aspectos influenciam o sentimento de desvalorização dos docentes em sua prática. Dentre esses aspectos, “destacam-se as relações interpessoais, o apoio da equipe gestora, as condições de trabalho e o desenvolvimento profissional.” (André, 2015, p.215).

[...] os professores atribuem grande importância à qualidade do relacionamento com estudantes e colegas; querem sentir-se valorizados e apoiados pelas lideranças escolares, e almejam ter boas condições de trabalho e oportunidades para desenvolver suas habilidades. (André, 2015, p.215).

O Plano Nacional de Educação, discute a questão da valorização docente associando-a com “a efetivação da Educação Básica como direito social e na construção da melhoria da qualidade da educação pública.” No documento observa-se que nos últimos 40 anos, os sentidos sobre a valorização do professor “foram se definindo, ampliando e se fixando no embate das propostas formuladas por instâncias da sociedade civil e da sociedade política.” (Brasil, 2015, p. 496).

A valorização dos profissionais da Educação é uma das questões públicas que movem o PNE. A meta 17 do PNE se propõe a discutir essa temática. Essa meta se constitui em “Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.” (Brasil, 2015, p. 287).

A LDB (BRASIL,1996, Art. 3, VII) afirma a valorização do profissional da Educação Escolar como um dos princípios basilares para a ministração do ensino. No Art. 67 detalha essa valorização da seguinte forma:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

Considerando esses pressupostos, “É possível afirmar que a valorização do magistério perpassa diversas dimensões, como a formação adequada e contínua, a estruturação de carreiras, as condições apropriadas de trabalho e a constituição de patamares adequados de remuneração.” (Brasil, 2015, p. 287).

Segundo a pesquisa desenvolvida pela autora Marli André (2015), alguns estados brasileiros tem buscado diferentes formas para valorizar os docentes e suas práticas. Os incentivos encontrados nas secretarias de educação investigadas pela autora, distribuem-se quase igualmente em três tipos: “Socialização de práticas exitosas” (p. 221), “prêmios ou bônus por desempenho” (p.223), “licenças, bolsas, afastamentos para qualificação profissional dos docentes” (p.226).

Dentre os aspetos mais relevantes da valorização, segundo as respostas dos docentes, estão o tempo para os processos formativos e a liberdade para a atuação docente. Essas unidades de sentido seguem apresentadas nos subtítulos a seguir.

### 5.3.1. Tempo para os processos formativos e organizacionais

Dentre as respostas que fazem emergir essa unidade de sentido, está a do docente MG7P6, que apresenta diversas possibilidades para uma organização educacional correspondente aos desafios da atualidade. Em sua resposta, ele coloca o “Desenvolvimento Profissional Contínuo”, no qual “Os educadores participam regularmente de formações, conferências e grupos de estudo. A aprendizagem contínua é valorizada.”.

Nesse mesmo sentido, outro docente, MG4P6, afirma que essa organização educacional “deveria valorizar mais os professores, permitindo um turno em uma sala de aula e outro em momentos de formação para atender as demandas da turma”. A formação proposta seria em torno das demandas que surgem na prática, dentro da instituição escolar. Nesse sentido,

Imbérnon (2000, p.21) afirma que “A formação centrada nas situações problemáticas da instituição educativa através de processos de pesquisa significa realizar uma ‘inovação a partir de dentro.’”

O docente MG10P6 trouxe em sua resposta a necessidade da mudança de “formação dos educadores nas graduações”. Já o docente DF2P6, aborda a necessidade da formação continuada. Em Nóvoa, é possível vislumbrar a proposta de um “novo lugar para a formação de professores” (2017, p. 1115). Esse novo lugar tem um propósito central de acolhimento dos futuros docentes e da integração destes. Entretanto, ao mesmo tempo, esse espaço também agrega o desenvolvimento dos docentes já atuantes, em um “continuum profissional”.

Quando o docente MG4P6 fala sobre “momentos de formação para atender às demandas da turma”, é importante refletir que esses momentos precisam ser permeados por diferentes saberes, emergidos das necessidades práticas, mas também fundamentados teoricamente (Grützmann, 2019). “Esse processo de ancoragem do conhecimento teórico; que apoia a prática educativa é o que pode favorecer uma melhor interpretação do ensino e da aprendizagem, e a aquisição de maior autonomia profissional” (Imbérnon, 2000, p. 112).

Na constituição desse lugar de formação, cabem algumas questões: “Como é que se organiza a formação em permanente vaivém com as realidades escolares? Como é que se entrelaça a formação e a profissão? Como é que se integra, no exercício profissional, uma dinâmica de reflexão, de partilha e de inovação durante a qual vamos formando-nos em colaboração com nossos colegas?” (Nóvoa, 2017, p. 1113). Esse lugar, segundo Nóvoa:

É uma “casa comum” da formação e da profissão, habitada por universitários e representantes das escolas e da profissão, com capacidade de decisão sobre os rumos da formação inicial, da indução profissional e da formação continuada. Esta proposta recusa não só uma visão aplicada, translacional, da ciência universitária para o trabalho escolar, mas também uma visão técnica, praticista, fechada nas virtudes do chão da escola ou na “glorificação da prática”. (2017, p. 1116).

Todos esses aspectos citados pelo autor são extremamente relevantes para pensar-se esse “momento/lugar” de formação. Ainda na mesma resposta do docente MG4P6, é enfatizada a questão da “oportunidade de tempo para o estudo”. Em conformidade, o docente MS2P6 afirma ser necessária “uma organização onde os professores tenham mais tempo de se preparar e organizar/elaborar suas aulas de forma colaborativa buscando mais efetividade nas metodologias e no tempo em sala.”

Na análise dos documentos estaduais, observou-se que alguns estados como Rondônia (2015), Ceará (2016) e Bahia (2016) possuem, em suas metas e estratégias, a qualificação dos profissionais da Educação sobre atividades que articulem tempo e espaços, dentro e fora da sala de aula com diferentes recursos, métodos e propostas pedagógicas, fomentando também a formação tecnológica, com e para metodologias inovadoras.

Dessa forma, observa-se que a ressignificação da Educação Escolar, permeia diferentes aspectos da formação docente, seja no âmbito da formação inicial, continuada ou no encontro de ambas. Faz-se necessário que nessa formação os saberes da experiência prática estejam em diálogo com os fundamentos teóricos. Também se destaca a importância de tempo para esses processos formativos. Valorizar o tempo e a qualidade da formação docente é valorizar a Educação Escolar.

### 5.3.2. Liberdade para a atuação docente

A partir de algumas respostas, emergiu da temática da valorização docente, a necessidade de liberdade para a atuação dentro das instituições educacionais. A respeito dessa temática, o docente SP1P6 afirma que “A função da escola em SP está sendo apagada, não há liberdade de cátedra, não há priorização nos conhecimentos importantes para o aluno”. No mesmo sentido, BA3P6 coloca que se faz necessária uma organização escolar “Livre, democrática, bem planejada e organizada”.

A Constituição Federal, no capítulo três, no que se refere à “educação, cultura e desporto”, dispõe sobre os princípios basilares para o ensino. No artigo 206, coloca que:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

Em análise desse artigo, Rodrigues e Marocco (2014, p.6) observam que “A liberdade de ensinar, neste viés, garante às instituições de ensino que, cumpridas as normas gerais da educação e as diretrizes curriculares, possam livremente construir seus projetos pedagógicos, estando, entretanto, submetidas a processos avaliativos por parte do poder público.”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação apresenta, no artigo 3, os mesmos princípios citados da

constituição e acrescenta, no inciso IV desse artigo, o “respeito à liberdade e apreço à tolerância”. A respeito das colocações legais, Rodrigues e Marocco (2014, p.6) afirmam que:

Resumidamente pode-se afirmar que a liberdade de ensinar aparece no texto constitucional como liberdade institucional e como liberdade docente. Em ambos os casos ela é limitada por um conjunto de outros princípios e garantias constitucionais e pela estrutura do sistema educacional brasileiro. Mas em ambos os casos ela é suficiente para garantir o pluralismo de ideias e abordagens pedagógicas e de expressão de pontos de vista acadêmicos, mantendo assim a sua finalidade.

Além dos aspectos mais amplos de “liberdade” para a prática docente, é considerada também a questão do currículo. O docente MG7P6 afirma que na organização educacional adequada aos desafios atuais, “Os educadores têm liberdade para adaptar o currículo com base nas necessidades dos alunos e nas mudanças sociais.”.

A LDB (Brasil,1996, Art. 2), no artigo 26, afirma que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Em relação ao ensino fundamental, ao que se refere ao currículo, o que é proposto na LDB é colocado de diferentes formas: devem abranger; poderá incluir; serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar; incluirá, obrigatoriamente e será incluído. Dessa forma, existem conteúdos que opcionalmente podem ser incluídos enquanto outros devem ser obrigatoriamente incluídos.

A BNCC (2018) se propõe como um documento valioso para as redes de ensino e instituições escolares adequarem ou construïrem seus currículos com o objetivo de reduzir desigualdades educacionais no Brasil. Ao apresentar os marcos legais que a embasam, a BNCC, referindo-se ao artigo 9 da LDB, a BNCC coloca que “as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos (p.11)”.

Como documento, a BNCC (2018) e os currículos, têm papéis complementares, uma vez que as aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. Decisões que vão adequá-los às realidades locais, como também o contexto e as características dos alunos. Decisões essas que envolvem um processo de envolvimento e participação das instituições escolares com as famílias e a comunidade.

Nos referenciais e diretrizes estaduais analisados no terceiro capítulo da presente dissertação, observa-se que a maioria dos estados realizou um “ctrl+C, ctrl+V” da BNCC, e que poucos realizaram as alterações possíveis em relação às suas realidades. Em alguns estados, é possível observar adequações nas habilidades, onde estas seguem a mesma lógica no código de letras e números acrescentando uma letra X - EF07CI11X; e outras são criadas, nas quais se acrescentam os números seguindo a sequência numérica das habilidades anteriores e acrescenta-se o par de letras referentes ao estado - EF07CI44MG.

No estado do Pará, habilidades são estruturadas satisfazendo particularidades do próprio estado (PARÁ, 2019). No estado de Minas Gerais, algumas habilidades que não existiam na BNCC foram criadas e outras alteradas. (Minas Gerais, 2018). No estado do Rio Grande do Sul também é possível observar desdobramentos específicos criados pelo próprio estado (Rio Grande do Sul, 2018).

É claro que somente realizar reajustes no currículo não é suficiente para a concretude. Mas ao pensar sua realidade, considerando que os currículos são basilares para a ação docente em cada estado, demonstra um cuidado para com o que é próprio de cada um.

Morgado (2011, p. 395) diverge da ideia de um currículo como “conjunto de disciplinas, de objetivos e/ou de conteúdos previamente definidos que a escola deveria concretizar”, afirmando que este não está de acordo com os novos paradigmas da Educação Escolar. O autor vislumbra a autonomia curricular como uma possibilidade para que os docentes se tornem atores no processo do ensino-aprendizagem. Ele analisa as possibilidades curriculares na ótica de um “projeto curricular” enquanto instrumento de renovação das práticas e da autonomia do docente e da escola.

#### **5.4 Cultura escolar: as influências sobre a aprendizagem**

Estudos sobre a cultura escolar apontam que ela é estruturada nas relações internas e externas das organizações. A “[...] cultura escolar” refere-se aos conhecimentos, saberes, materiais culturais (cognitivos, simbólicos) que uma comunidade define como objetos de estudo, de ensino para seus membros, num determinado momento histórico e social. Ao desenvolver uma tarefa educativa, é preciso considerar a complexa rede de fluxos que media, potencializa ou impede a intencionalidade educativa proposta (Oliveira, 2003, p. 294).

Esta cultura escolar materializa-se e pode ser percebida nas relações entre os atores e por outras formas, como a arquitetura, os mobiliários utilizados, os livros e materiais didáticos, as práticas e discursos pedagógicos, o que acontece dentro e fora da sala de aula, dentre outros movimentos típicos da vida escolar. (Plácido; Benkendorf; Todorov, 2021, p. 183).

Ao inventariar dissertações e teses referentes à temática da concepção de Educação Escolar, cujos resultados encontram-se inseridos no primeiro capítulo desta dissertação, o tema da “cultura escolar” foi recorrente em diversos trabalhos. Dentre esses trabalhos, dois em especial abordaram a questão da cultura escolar, que em seu significado tem consonância com a “concepção de educação escolar”, de Silva (2021) e Sousa (2021).

Silva (2021, p. 79) afirma que a escola é uma instituição cultural, cuja composição se dá por uma variedade de elementos, sujeitos, grupos, experiências sociais e estruturas. Dessa forma, é possível afirmar que existem diferentes “culturas escolares”. A “concepção de escola” caminha nesse sentido, pois refere-se a forma como se pensa e se estrutura a escola, considerando os diferentes aspectos e sujeitos envolvidos.

Sousa (2021) buscou em sua pesquisa identificar as manifestações culturais produzidas decorrentes do contexto da pandemia Covid-19. Ela afirma que a formação cultural docente ainda é um grande desafio para a realidade educacional. Porém, o professor enquanto mediador cultural pode ser propositor de caminhos educativos em diálogo com as expressões culturais socialmente construídas.

A categoria “Cultura escolar: as influências sobre a aprendizagem” agrega duas unidades de sentido: a relação família e escola, conhecimento das diferentes realidades escolares. Essas unidades serão dialogadas nos subtítulos no decorrer do texto.

#### 5.4.1 Relação família e escola

“A escola está assumindo, cada dia mais, o papel de educar que é responsabilidade da família.” (MG3P6). Com essa repostagem abre-se o diálogo em torno do tema “Relação família e escola”. É relevante ressaltar que “[...] a escola é um espaço que está em diálogo com a sociedade, e como tal, não está isenta de retratar situações comuns do cotidiano, refletindo, replicando e reconstruindo comportamentos que compõem a cultura escolar.” (Plácido; Benkendorf; Todorov, 2021, p. 183).

O docente DF3P6 afirma acreditar que “A escola acaba se tornando o único espaço de amparo e cuidado para muitas crianças, especialmente nas periferias.” Sendo a escola, um

contexto de presença obrigatória na vida das crianças, a instituição escolar se torna um importante espaço de observação e construção de defesa dos direitos das crianças e adolescentes, em especial para aqueles em estado de fragilidade ou vulnerabilidade. “Diante desse contexto, a escola tem um papel fundamental como rede de proteção” (Bertazzo, 2023, p. 73). “E assim nos é apresentado o mal-estar da atualidade permeado de fracasso escolar, indisciplina, ausência familiar, violência, profissionais desvalorizados [...]” (SOUSA, 2015, p. 25).

GO4P6 afirma que:

[...] seria possível estabelecer maiores parcerias com as famílias, alunos e comunidade em geral. Com a preocupação da família e busca por apoiar os estudantes na carreira discente, o aluno sente-se motivado em integrar-se efetivamente, na escola e na vida estudantil, obtendo sucesso acadêmico. Contudo, a falta de parceria escola-família-comunidade sofre, atualmente, rupturas sérias e comprometedoras.

A mobilização e participação das comunidades e das famílias segundo Arroyo (2000), poderia ser potencializada considerando as dimensões socializadoras e educativas têm. Seria, segundo o autor, uma oportunidade para que educandos e educadores venham a desenvolver proximidades entre os “espaços familiares, comunitários e escolares, entre os saberes do currículo e os saberes sociais.” (Arroyo, 2000, p. 20).

MT6P6 coloca que, diante das suas experiências em todo o percurso educacional, deve-se “conhecer quem são as famílias dos estudantes e estabelecer diálogo com elas, estreitando relações e criando vínculos que fortaleçam o processo educativo dos mesmos.” A resposta do docente PE5P6 corrobora, nesse sentido, ao afirmar que “A escola precisa trazer a família para escola. Afora, precisamos intensificar, projeto de vida, estudo orientado, clubes juvenis e eletivas.”.

MG10P6 compreende que para ressignificar a Educação Escolar é preciso a participação das famílias. GO5P6 considera ser necessário compreender quem são as famílias dos estudantes, estabelecer diálogo, estreitar relações e criar vínculos a fim de fortalecer o processo educativo.

Nas pesquisas dos documentos estaduais e nacionais (LBD, BNCC, Planos Estaduais e Referenciais Curriculares), essa foi uma das palavras chaves consideradas na investigação das bases legais para a organização da Educação Escolar, no período de distanciamento social causado pela Covid-19. A definição dessa unidade como palavra-chave se deu ao considerar

que “Todos (gestores, escola, diretores, professores, pais e alunos), sem exceção, precisam estar comprometidos com a mudança.” (Florentino; Fernandes, 2011, p. 174).

Nos planos estaduais e diretrizes curriculares, são encontradas diferentes formas de propor a relação família e escola. Elas seguem apresentadas no quadro abaixo; à esquerda, estão as formas de relacionar a família e a escola, e à direita, os estados que abordaram essa temática em seus documentos.

Quadro 9: Relação família e escola

<b>Relação família e escola presente nos documentos estaduais (Planos estaduais e referenciais curriculares)</b>	<b>Estados que abrangem a temática</b>
Ampliar a relação família e escola; parceria com programas de orientação às famílias; mobilização das famílias e comunidade para envolvimento com a escola; estreitar relações com as famílias; diferentes estratégias para aproximar famílias e escola; fomentando o estreitamento das relações entre a escola e a família; participação familiar na escola; família enquanto habilidade de convívio e interação; mobilizar as famílias frente à responsabilidade educacional; responsabilidade das famílias junto aos processos de aprendizagem; escola: um espaço entre a família e a escola;	PA, RR, RO, TO, MS, PB, PE, BA, AL, SE, MG, SP, SC, RS

Fonte: A autora (2024).

Na LDB, a família e escola aparecem interligadas na responsabilidade geral frente à Educação (Art. 2). Os estabelecimentos de ensino têm a incumbência de articular-se juntamente às famílias para a criação de processos que integrem a sociedade com a escola (Art. 12, VI). Aos docentes também está a responsabilidade de colaborar com atividades que articulem a escola com as famílias e a comunidade (Art. 13, VI). No ensino fundamental, a família encontra-se inserida nos objetivos da formação básica do cidadão, no que se refere aos laços de vínculo, solidariedade humana e tolerância na vida social (Art. 32, VI). (Brasil, 1996). A BNCC reforça os aspectos de responsabilidade, já expressados na LDB, e a importância de valorizar as experiências que as crianças trazem do seu contexto familiar nas relações dos seres humanos entre si e com a natureza.

#### 5.4.2 Realidade escolares: conhecimento e interação

“Conhecer a realidade escolar deveria ser a primeira tarefa a ser feita por todas as pessoas da comunidade escolar e superintendentes.” (MG2P6). As ações escolares precisam estar alinhadas ao contexto, e isso, só se torna possível quando há conhecimento sobre a “comunidade entorno”, a qual a instituição escolar está inserida. (Bezerra; Sena; Dantas, et.al.).

Considerando a prática docente, torna-se importante que ao ser inserido em uma instituição escolar, o docente procure integrar-se da mesma. Isso, por meio de um olhar sobre a história da instituição, considerando a complexidade de elementos e relação que a emolduram, sua cultura e como esta dialoga com a comunidade. (Bezerra; Sena; Dantas, et.al.).

Para além de conhecer a cultura de uma instituição escolar, faz-se necessário que na prática, os conhecimentos curriculares dialoguem com os aspectos contextuais afim de tomar significado. Klein e Pátaro (2012, p. 4), afirmam, que é relevante considerar as práticas escolares que não estão “explícitas nos currículos formais”, elas são “ideias, intensões e ações que traduzem princípios e valores sobre os quais a instituição se organiza e atua”. A escola segundo os autores tem papel formativo através de práticas que visam desenvolver disposições e atitudes transponíveis a outros contextos.

#### **5.5 Ressignificar a concepção de educação escolar: um caminho de incertezas**

A busca por mudanças na concepção da educação escolar é um caminho frágil, com expectativas e limitações. Perrenoud (1999, s/p), afirma que “a vontade de mudar a escola para adaptá-la a contextos sociais em transformação, ou melhor, democratizar o acesso ao saber, não é bem partilhado e que essa vontade frequentemente é frágil e se limita a discursos que não passam à ação.”

O objetivo dessa pesquisa foi investigar por meio dos docentes, suas práticas e experiências as possibilidades de ressignificação da educação escolar. No título da dissertação, o termo “ressignificação” foi organizado como “(re) significação”, considerando expectativas e limitações. Expectativas em relação a novos saberes, novos olhares, um movimento de ressignificação a partir da experiência vivida pelos docente0s em sua prática, durante o distanciamento social causado pela pandemia. Mas, considerando também que poderiam haver aspectos persistentes, resistentes a mudança.

Referente a pergunta seis (P6), do questionário “*Considerando as experiências da sua prática docente, é possível pensar uma organização educacional correspondente às funções da escola na atualidade? Que organização seria essa? Como você descreveria essa organização?*”. Seis docentes que acessaram ao formulário e responderam a outras questões, nessa afirmaram não saber como responder a pergunta (SP3P6, PR2P6, MG8P6, PI1P6, MS1P6, DF6P6). Outros onze não responderam a essa questão (GO3P6, SC2P6, MT3P6, MT12P6, MT13P6, MT15P6, DF7P6, MS1P6, PI2P6, RJ2P6, CE1P6).

Algumas respostas demonstraram-se desesperanças:

SP4P6 - Infelizmente, com o atual governo de SP, não consigo visualizar um cenário de melhora na educação.

RS8P6 - Acredito que não exista uma organização educacional que corresponda às funções da escola na atualidade, a própria pandemia deixou isso muito claro, principalmente da escola pública.

MG5P6 - Não, a escola continua tradicional e retrógrada.

BA1P6 - Não pois cada estudante aprende de uma forma diferente, a organização educacional precisa focar agora no ENEM DOS CONCURSOS.

ES1P6 - Não, pois hoje tudo se resume à escola: vacinação, prevenção de gravidez e doenças sexualmente transmissíveis, alimentação...

Outras se propõe a pensar a resignificação da concepção de educação escolar, sugerem mudanças, dialogam os processos, permitindo a essa pesquisa as inúmeras discussões desenvolvidas nesse capítulo. E ainda há aquelas resposta que demonstram a incerteza que se impõe nesse processo contínuo.

“Não há uma resposta simples, tem que fazer uma pesquisa para responder a isso” (MG1P6). “Penso muito nisso e ainda não consegui chegar numa definição.” (DF1P6).

É possível, mas não sei se tenho uma resposta para essa pergunta. Apesar de saber que a educação escolar precisa ser repensada, face a tantas mudanças ocorridas na sociedade nos últimos anos, penso que só poderia encontrar uma nova proposta conversando com colegas, profissionais... (RS5P6).

Esse movimento proposto nessa última resposta, foi justamente o fio que conduziu esta pesquisa até os docentes. O objetivo foi poder pensar a educação escolar com aqueles que estão dentro das instituições escolares e que por meio de suas experiências práticas puderam trazer elementos significativos para as análises e discussões. Dessa forma, as respostas coletadas constituíram um dos elementos mais importantes dessa pesquisa. Os resultados não são finitos, eles abrem olhares para novos debates e segmentos de pesquisas e discussões.

## 5.6 Síntese do processo de análise da realidade

A fim de sinalizar concepções de educação que correspondam à função da escola hoje, pós-período pandêmico, este capítulo apresentou o resultado da coleta de dados realizada por meio do questionário enviado através do formulário digital. O procedimento de análise pautou-se na proposta da Análise Textual Discursiva, sistematizada por meio de uma abordagem qualitativa. Também foi utilizada a técnica de Estatística Descritiva, que apoiou a sistematização e a compreensão dos dados coletados, embora sem foco quantitativo.

A partir das respostas obtidas, observou-se que a escola possui uma relação central, que é a de professor-aluno. Ao redor, outros ambientes e seus respectivos sujeitos interagem para potencializar o trabalho docente: orientação educacional, sala de recursos, coordenação pedagógica, supervisão escolar, secretaria, cantina, serviço de limpeza, portaria, entre outros.

Na categoria “Estrutura escolar: recursos humanos e materiais”, os aspectos mais relevantes para uma organização educacional que corresponda aos desafios da atualidade foram: a necessidade de uma rede de profissionais qualificados, uma gestão e colegiado ativos e participativos, e a melhoria na infraestrutura.

Organizar a multiprofissionalidade que envolve a instituição escolar é um grande desafio que, se enfrentado e vencido, permite à educação escolar alcançar seus objetivos no desenvolvimento integral dos alunos, além de evitar a sobrecarga profissional, especialmente dos docentes em sua prática, que é o foco da presente pesquisa.

A gestão democrática-participativa é vista por meio das respostas como um potencial para a educação escolar na atualidade, na qual a comunidade escolar participa do processo de tomada de decisões e a prática docente é concebida como um trabalho interativo. Nessa proposta de gestão a construção dos objetivos e do funcionamento da instituição escolar é desenvolvida de forma coletiva e dialógica. Porém, é importante ressaltar que a tomada de decisão não é o único ponto a ser desenvolvido coletivamente; as ações necessárias para concretizar o que foi planejado em conjunto também precisam ser abordadas.

O desenvolvimento escolar dos alunos é influenciado pelas condições da infraestrutura. Nas respostas dos docentes, é possível identificar que a infraestrutura é um dos fatores que precisam ser melhorados para alcançar uma organização escolar que corresponda aos desafios da atualidade

Na categoria “Educação personalizada: ressignificações didáticas e curriculares”, as unidades de sentido que motivam sua estruturação foram: ensino centrado no aluno, inovações

didáticas, educação humanizadora com foco nos aspectos socioemocionais, pedagogia da alternância e a ruptura do excesso de demandas para além da aprendizagem.

Quando se refere ao aluno, afirmou-se a necessidade da escola do futuro adotar um currículo flexível, permitindo que os alunos escolham áreas de interesse e personalizem sua jornada de aprendizagem. É fundamental planejar atividades significativas em sala de aula para que o aluno estabeleça relações entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos, promovendo uma postura ética, crítica e responsável frente à resolução de problemas, além de estimular a autoria e a autonomia dos alunos, tornando-os autônomos e protagonistas de suas aprendizagens.

Considerando “inovações didáticas” como as estratégias que expressam dinâmicas explícitas com a intenção de alterar ideias, concepções, conteúdos e práticas em uma direção renovadora em relação ao que já existe, destaca-se, nas respostas dos docentes, a necessidade de uma organização mais voltada à transdisciplinaridade, com atividades que englobem todas as áreas do ensino, focando em metodologias ativas para melhorar a aprendizagem.

Outra possibilidade são os ambientes inspiradores, com instalações projetadas para fomentar a criatividade e a inovação. Espaços ao ar livre, laboratórios, estúdios de arte e bibliotecas modernas fazem parte desse contexto. Destacam-se também os benefícios do uso das tecnologias dentro de uma concepção de educação ativa, personalizada e colaborativa; para isso, é preciso que a educação seja integrada.

No que se refere à educação escolar humanizadora, destaca-se que ela permeia uma organização educacional que leva em conta não apenas aspectos cognitivos, mas também o socioemocional, onde é indispensável dissociar esses dois aspectos dos avanços tecnológicos. O desafio de uma educação personalizada segundo as respostas docentes, não é apenas desenvolver a mediação de conflitos para além do ensino-aprendizagem, mas integrá-la ao próprio processo de ensino-aprendizagem.

Sobre a pedagogia da alternância, observa-se que a proposta de articular “conteúdos curriculares e metodologias apropriadas” às necessidades e interesses dos alunos pode contribuir para a educação personalizada aqui proposta. Do mesmo modo, pode fortalecer a relação “escola-família-comunidade-sociedade”, em uma sinergia, integração e interpenetração que possibilite o rompimento da dicotomia entre teoria e prática, abstrato e concreto, conhecimentos escolares e saberes tradicionais, formação e produção, trabalho intelectual e trabalho manual.

Em relação à ruptura do excesso de demandas para além da aprendizagem, emergente das respostas de alguns docentes, surgem críticas ao excesso de responsabilidades impostas à escola. Essas demandas estão centradas na transferência de responsabilidades que deveriam ser da família para a escola, na dissociação entre os temas transversais e o conteúdo pedagógico, e nas muitas outras atribuições que, segundo os docentes, não deveriam ser da escola.

Na categoria “Valorização docente: desafios e perspectivas”, dentre os aspectos mais relevantes da valorização, segundo as respostas dos docentes, estão o tempo para os processos formativos e a liberdade para a atuação docente. A ressignificação da educação escolar permeia diferentes aspectos da formação docente, seja no âmbito da formação inicial, continuada ou no encontro de ambas. Faz-se necessário que, nessa formação, os saberes da experiência prática estejam em diálogo com os fundamentos teóricos. Também se destaca a importância do tempo para esses processos formativos. Valorizar o tempo e a qualidade da formação docente é valorizar a educação escolar.

A categoria “Cultura escolar: as influências sobre a aprendizagem” agregou duas unidades de sentido: a relação família-escola e o conhecimento das diferentes realidades escolares. Estudos sobre a cultura escolar apontam que ela é estruturada nas relações internas e externas das organizações. Ao desenvolver uma tarefa educativa, é preciso considerar a complexa rede de fluxos que media, potencializa ou impede a intencionalidade educativa proposta. Para além de conhecer a cultura de uma instituição escolar, faz-se necessário que, na prática, os conhecimentos curriculares dialoguem com os aspectos contextuais, a fim de que possam adquirir significado.

Na última categoria “Ressignificar a concepção de educação escolar: um caminho de incertezas”, destaca-se que a busca por mudanças na concepção da educação escolar é um caminho frágil, repleto de expectativas e limitações. O objetivo dessa coleta de dados foi refletir sobre a educação escolar com aqueles que estão dentro das instituições e que, por meio de suas experiências práticas, puderam trazer elementos significativos para as análises e discussões.

Assim, as respostas obtidas se tornaram um dos aspectos mais significativos desta pesquisa. Os resultados não são definitivos; eles proporcionam oportunidades para novos debates e áreas de investigação e reflexão.

## CONCLUSÃO

A presente pesquisa se movimentou em torno da problemática das concepções de educação escolar. O objetivo maior era poder olhar para essas concepções a partir das (re)significações tecidas pelos docentes por meio de suas práticas no contexto pandêmico.

Ao longo do trabalho, produções científicas, teorias, documentos, legislações e a própria posição dos professores se confluíram, afim de alcançar os objetivos propostos. Quais concepções de educação escolar estão apresentadas nas pesquisas já desenvolvidas com foco na prática docente? O que se conceitua como “concepções de educação escolar” e “concepções de docência”? Como se deram as mudanças na realidade escolar nos aspectos sociais e legais no período pandêmico, no contexto brasileiro? É possível sinalizar concepções de educação escolar que correspondam à função da escola hoje pós distanciamento social? Essas questões nortearam as ações desta pesquisa.

Ao inventariar as produções acadêmicas que abordam as “concepções de educação escolar” e as “concepções de docência” em seus eixos de pesquisa, foi possível identificar possíveis contribuições e vínculos com esta pesquisa. Por meio dessa investigação nas produções científicas, observou-se que, um termo muito recorrente nos trabalhos, que em significado tem consonância com a questão de “concepção de escola”, o termo utilizado é “cultura escolar”, conceituado teoricamente como a forma como se pensa e se estrutura a escola, considerando os diferentes aspectos e sujeitos envolvidos.

De acordo com os trabalhos explorados, faz-se necessária uma escola que compreenda-se na sociedade em que encontra-se inserida por meio da observação dos novos processos, novos planejamentos, novas formas de administrar e organizar a escola. Esse movimento é desafiador, porém, também acrescentam espaço para inovações pedagógicas e administrativas necessárias não somente ao que foi no período de calamidade, mas que positivamente precisam seguir em evolução.

A educação escolar, na concepções dos trabalhos selecionados, pode ser um canal de socorro, expressando a escola como uma referência a comunidade pelos serviços prestados; um aparelho ideológico de poder; um espaço social de cultura e saberes; uma referência e um organismo vivo. Compreendendo os desafios atuais da educação, torna-se necessário uma concepção de educação escolar que possibilite a construção de aprendizagens para uma visão de mundo, desenvolvendo atitudes de curiosidade, observação e crítica para reconhecer os problemas da época assumindo atitudes responsáveis perante os mesmos.

A concepção de docência a partir dos trabalhos selecionados, teve as reflexões centradas nos saberes necessários à docência no contexto atual. Isso pois, acredita-se que é a partir deles que é possível mobilizar a formação inicial e continuada, aprimorando práticas docentes inovadoras, mediadas pelas tecnologias. Através dos saberes próprios da ação docente, práticas educativas podem ser (re)elaboradas visando metodologias ativas, voltadas a mediação humana da aprendizagem. Pensar em uma educação humanizadora, é necessário, para que os impactos da educação sejam profícuos para o bem comum.

Adiante, afim de identificar em aportes documentais, possíveis fundamentos para a organização da escola e das práticas docentes no período pandêmico no contexto educacional brasileiro, foi realizada uma coleta e análise de dados documentais a partir de decretos, resoluções leis e diretrizes. Observa-se que a complexidade da Educação, as situações de emergência ou calamidade não têm sido algo relevante à maioria dos documentos. Alguns poucos apresentaram ressignificação da sua posição frente às questões e experiências atuais da Educação nesse sentido. Outros ainda não viveram esse processo.

As tecnologias ainda são um tema em debate, apresenta-se a necessidade de maiores investimentos, capacitação e orientação. Muitas das metas estabelecidas pelos documentos precisaram ser vivenciadas ao longo do momento pandêmico de distanciamento social, ainda que não houvessem instruções abrangentes sobre elas. No entanto, essas experiências não podem ser ignoradas. Espera-se que elas possam trazer contribuições para a Educação necessárias ao tempo de complexidade que vive a Educação contemporânea.

Das atualizações presentes na LDB posteriores à pandemia de Covid-19, as que se referem aos aspectos aqui abordados foram acrescentadas no ano de 2023. Do que foi acrescentado, referentes ao ensino fundamental, visando à garantia com a Educação pública, objetiva-se a Educação digital, por meio da conectividade à internet, do letramento digital, da criação de conteúdo, comunicação, colaboração e segurança. No que consta referente à docência e aos processos de aprendizagem, tanto do professor quanto do aluno, destaca-se a previsão de técnicas, ferramentas e recursos que propiciem os espaços de desenvolvimento e aprendizagem. As competências digitais passam a ser componente curricular do ensino fundamental e médio (LDB, 1996).

Algo interessante incluído posterior à pandemia são as colocações referentes aos conselhos escolares. Os conselhos escolares não são recentes, mas as colocações referentes a eles na LDB, são. Estes são parte importante do processo democrático nas instituições educacionais e instâncias decisórias (LDB, 1996).

Os estados são amplos, com um número significativo de escolas. Dessa forma, há questões locais e individuais de cada instituição. Porém, as normativas fundamentais são as mesmas dentro de cada estado. Dessa forma, muito da organização das escolas, em especial da prática docente, orienta-se por esses documentos.

Por isso, posicionar-se como foi possível perceber em alguns documentos, é necessário. A concepção de Educação escolar perpassa esse posicionamento. A qualidade da Educação perpassa esse posicionamento. Resignificar a Educação escolar é necessário ao tempo que emerge.

Afim de sinalizar concepções de educação que correspondam à função da escola hoje pós período pandêmico, definiu-se como universo da pesquisa docentes do Ensino Fundamental das Redes Estaduais de Ensino no contexto nacional brasileiro, cujas concepções puderam “esclarecer muitos aspectos ignorados e indicar fatos inexplorados do problema”.

O contexto nacional deu-se pela relação da pesquisa com outros projetos dentro da universidade, em especial do PPGEDU, que, em suas linhas de pesquisa, teve o objetivo de ampliar estudos na área de Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas. A escolha pelo ensino fundamental foi estabelecida de forma a permitir uma amostra em comum que atendesse aos objetivos da pesquisa em rede, abrangendo todas as pesquisas que faziam parte dessa coleta de dados. As redes estaduais foram escolhidas pelo fato de as normativas gerais estaduais serem as mesmas dentro de cada estado, diferentemente dos municípios, onde cada um seguia sua própria normativa.

A escolha do recorte temporal para a seleção dos participantes deu-se pelo fato de compreender que docentes atuantes antes, durante e após o distanciamento social já tiveram a oportunidade de constituir concepções por meio de suas experiências de docência antes das transformações do período pandêmico. Da mesma forma, o fato de viverem o distanciamento social em exercício permitiu que estivessem em relação direta com as questões organizacionais internas das instituições educacionais, com os alunos, com os processos de aprendizagem e com as famílias. O desejo da investigação em contar com docentes que permaneceram em exercício da docência foi identificar de forma significativa a ressignificação no retorno à presencialidade.

Sendo assim, para compor o corpus da pesquisa, foram alcançados 89 professores do Ensino Fundamental de diferentes áreas do conhecimento que atuaram antes, durante o distanciamento social imposto pela pandemia e que seguem atuando nas redes estaduais dos estados brasileiros (inclusive Distrito Federal).

A escola é composta por inúmeros agentes, e a perspectiva em discussão, no presente texto, refere-se em especial às experiências da prática docente. Nesse sentido, as expressões dos docentes, por meio de suas respostas, constituem um dos materiais mais ricos desta investigação.

Para coletar os dados em campo, foi enviado um questionário realizado através de formulário digital. Após a coleta dos dados, o procedimento de análise pautou-se na proposta da Análise Textual Discursiva, sistematizada por meio de uma abordagem qualitativa. Também foi utilizada a técnica de Estatística Descritiva, que apoiou a sistematização e compreensão dos dados coletados, porém sem foco quantitativo. As perguntas do questionário enviado aos docentes, afim de alcançar o objetivo proposto foram:

- Compreendendo como “concepção de educação escolar” (Saviani, 2008), a forma como essa se estrutura, organiza e funciona. Quais as principais (re)significações que a mesma viveu no período pandêmico de distanciamento social e retorno a presencialidade?

- Considerando as experiências da sua prática docente, é possível pensar uma organização educacional correspondente às funções da escola na atualidade? Que organização seria essa? Como você descreveria essa organização?”.

- O que você considera que a escola precisa mudar para atender esse aluno que chegou à presencialidade, no período de pós distanciamento social em função da pandemia?

A maioria dos respondentes acredita na possibilidade de pensar em uma organização educacional adequada às funções atuais da escola. Destacam a importância de uma escola integrada, que não apenas ensine, mas também diagnostique, planeje, avalie e reorganize seus processos. O ensino pode ser considerado o caminho de construção, enquanto a aprendizagem é o processo de apropriação do conhecimento. Ambos envolvem diferentes aspectos; por isso, torna-se relevante considerar os alunos de forma plena, levando em conta seus aspectos humanos e socioemocionais.

Há ênfase na necessidade de dialogar com a comunidade e estabelecer parcerias para lidar com questões que vão além do ensino formal, como situações de vulnerabilidade social e violência. A escola ocupa diferentes concepções em relação às bases legais e sociais, e essas concepções influenciam como a escola se organiza e quais papéis desempenha. Diante disso, observa-se, segundo as expressões docentes, que é necessário administrar as demandas sociais da escola por meio de projetos e planejamentos personalizados. Isso visa não apenas reconhecer o papel social da escola, mas também evitar sobrecarregá-la com demandas que podem ser solucionadas de outras formas. É preciso seguir lutando por melhores investimentos na escola,

na infraestrutura, pela constituição de uma rede de profissionais qualificados, com uma gestão e um colegiado ativos e participativos. A valorização docente precisa ser conquistada, com tempo para os processos formativos e organizacionais e liberdade para a atuação dos docentes.

A escola deve receber o apoio da comunidade e da família, e, para isso, é necessário conhecer a realidade na qual a instituição escolar está inserida. Considerando a complexidade de elementos e relações, são necessários projetos integrativos que envolvam “escola-família-comunidade”. As descrições da organização educacional ideal enfatizam uma escola que seja democrática, flexível, colaborativa e inclusiva. Além disso, destacam a necessidade de um ambiente que valorize não apenas o conhecimento acadêmico, mas também o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Há sugestões para a implementação de metodologias ativas de ensino, uso estratégico de tecnologias educacionais e parcerias com a comunidade para enriquecer o ambiente de aprendizagem.

Ressignificar a concepção de educação escolar ainda se apresenta para muitos docentes como um caminho de incertezas e fragilidades, repleto de expectativas e limitações. O objetivo dessa coleta de dados foi refletir sobre a educação escolar com aqueles que estão dentro das instituições e que, por meio de suas experiências práticas, puderam trazer elementos significativos para as análises e discussões.

No "lugar de fala da pesquisadora", expressa-se que o exercício da docência, especialmente durante o período pandêmico, inquietou as questões e objetivos desta pesquisa. Por meio da presente investigação, foi possível percorrer um caminho de reflexão teórico-prática, permitindo compreender os desafios comuns no exercício da docência e vislumbrar estratégias para superá-los. Nesse contexto, a pesquisa superou o senso comum e trouxe uma base científica sólida para aprimorar a prática docente.

No desenvolvimento da pesquisa, manifestaram-se algumas fragilidades. A composição do corpus exigiu um movimento amplo; sendo esta uma pesquisa em nível nacional, foram necessários contatos externos a fim de alcançar docentes dos diferentes estados brasileiros. A primeira expectativa foi a possibilidade de contato entre os PPGs, na esperança de que compreendessem a importância do desenvolvimento de pesquisas. Contudo, não houve a colaboração dos PPGs para esta pesquisa. Destaca-se, a partir dessa experiência, a necessidade de um estabelecimento mais formal de parcerias, com um maior alinhamento, para que novas pesquisas em nível nacional possam ser realizadas e alcancem uma troca profícua entre instituições *Stricto Sensu*. Outra fragilidade foi o contato direto com a rede estadual de ensino para solicitar permissão e apoio na condução da pesquisa com os professores. Nesse momento,

evidenciou-se a falta de informações claras nas páginas virtuais desses órgãos como uma fragilidade. Enquanto algumas apresentam informações de contato e acessos bem estruturados, facilitando o alcance dos objetivos, outros estados impõem um processo extremamente burocrático, exigindo a abertura de protocolos para a solicitação das informações, o que dificultou o andamento da pesquisa. Novas parcerias com as redes estaduais podem ser desenhadas para o desenvolvimento de outras pesquisas.

No contato via e-mail, realizado por meio da plataforma Lattes, o envio de convites personalizados que explicavam os objetivos da pesquisa e a importância da participação dos docentes esbarrou no fato de que a maioria dos professores não disponibiliza seus e-mails em seus currículos Lattes. Dos poucos contatos que foram encontrados, a resposta foi escassa, com poucos retornos obtidos. Nas formações disponibilizadas, em especial sobre o Currículo Lattes, torna-se importante ressaltar essa questão, motivando os usuários a disponibilizarem um e-mail para contato e a atualizá-lo.

O acesso a redes sociais e fóruns online, utilizando plataformas como Facebook, LinkedIn e grupos de WhatsApp específicos para professores, foi inicialmente considerado um caminho mais informal para a composição do corpus investigativo; no entanto, revelou-se a estratégia mais eficaz para divulgar a pesquisa e convidar os participantes. Muitos professores são ativos nessas redes, o que facilitou o alcance e permitiu que contribuíssem significativamente para a pesquisa, resultando em um maior número de respondentes. Além dessas estratégias, os primeiros docentes contatados ajudaram ao indicar a pesquisa entre seus colegas nas escolas e em suas redes de contato.

Além desses desafios, que sinalizam pontos a serem melhorados no que se refere a essa rede de apoio a pesquisas em nível nacional, há também pontos fortes encontrados. Na epígrafe desta dissertação, de forma ousada, um verso foi criado. O mesmo é descrito da seguinte forma: “Cada orientador carrega consigo suas linhas teóricas, linhas históricas. Nos dão asas para voar e alinham nossos rumos. Por vezes, ilusoriamente, parecem gaiolas. Mas isso é engano! Pois, na verdade, se constituem imensos viveiros de gigantes desafios e horizontes.” (SOUZA, 2024).

Essa epígrafe se refere à amplitude desta pesquisa. Este foi o primeiro projeto guarda-chuva desenvolvido pelo PPGEDU da URI de Frederico Westphalen. Inicialmente, era difícil prever as perspectivas dessa união de projetos. Contudo, ao longo do percurso, observou-se que a possibilidade desse trabalho conjunto trouxe ótimas implicações para a pesquisa.

Justamente por meio do projeto guarda-chuva, estruturam-se os caminhos futuros. Todos os dados coletados, assim como o corpus investigativo, ficam disponíveis para futuras

investigações que venham a ser desenvolvidas pelo projeto guarda-chuva “Formação do Professor e a Concepção de Educação e de Escola em Perspectiva Nacional Brasileira no Contexto Pós-Pandemia da Covid-19”, sob a coordenação da professora Dra. Luci Mary Duso Pacheco.

Ainda como perspectiva de continuidade, objetiva-se realizar um momento de devolutiva dos resultados da pesquisa para os docentes que responderam ao questionário. Esse momento será uma live de diálogo e apresentação dos resultados pelas três pesquisadoras, juntamente com a orientadora. O card com a data e o link do canal do YouTube do PPGEDU será enviado para todos os participantes, cujos contatos de e-mail ou WhatsApp temos, assim como para as secretarias de estado. A live ficará gravada para possível acesso posterior. Esse formato de devolutiva é relevante, pois tem abrangência e pode alcançar um público maior.

A divulgação científica é fundamental para o desenvolvimento da ciência, uma vez que é responsável pela circulação das ideias e pela divulgação dos resultados obtidos. Sendo assim, objetiva-se também, divulgar os resultados da experiência do projeto guarda-chuva, assim como os resultados da presente pesquisa, por meio de publicações de artigos em periódicos, capítulos de livros e apresentações em eventos.

## REFERÊNCIAS

ACRE. **Lei nº 3.778, de 1º de setembro de 2021, efetiva a continuidade do Programa de Inovação Educação Conectada.** Rio Branco- AC: Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes-SEE, 2021. Disponível em: < <https://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2021/09/Lei3.778.pdf>>.

ACRE. **Resolução CEE/AC nº 259/2019.** Altera no que couber a Resolução CEE/AC nº 160/2013 no tocante as orientações e procedimentos operacionais gerais para a Educação Básica no âmbito dos Sistemas de Ensino Estadual e Municipais do Acre. Rio Branco-AC: Conselho Estadual de Educação do Acre, 2019. Disponível em:<<https://www.mpac.mp.br/wp-content/uploads/Resolucao-CEE-no-259-de-2019-Educacao-basica.pdf>>.

ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier de. **Educar para a complexidade: O que ensinar, o que aprender. Aprender** - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação. Ano III. n. 5. p. 15-29. 2005. Número Especial Educação e Complexidade. 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3179>. Acessado em 06 de jun. de 2024.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; XAVIER, Flavia Pereira. **Indicadores Multidimensionais para Avaliação da Infraestrutura Escolar: O Ensino Fundamental.** Cadernos de Pesquisa v.48 n.169 p.708-746 jul./set. 2018.

AMAPÁ. **Referencial Curricular Amapaense – educação infantil e fundamental.** Amapá-AP: Secretaria de Estado da Educação, 2019. Disponível em:<[http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos\\_estados/documento\\_curricular\\_ap.pdf](http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ap.pdf)>.

AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense.** Manaus: Secretaria Estadual de Educação, 2020. Disponível em: <<http://www.cee.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/RCA-ENSINO-FUNDAMENTAL-I.pdf>>.

ANDRÉ, Marli. **Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Xkjc5kypp4ZnWdTwwHLc/?format=pdf&lang=pt> Acessado em 04 de jun. de 2024.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel G. **Políticas educacionais e desigualdades: À procura de novos significados.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010.

BAHIA. **LEI Nº 13.559 de 11 de maio de 2016.** Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia e dá outras providências. Bahia: Diário Oficial, 2016. Disponível em: <<http://institucional.educacao.ba.gov.br/legislacaoedocumentos/planoeducacao>>.

BARATA, Jade Prata Bueno. **Ser professora em tempo de covid-19: situação laboral de mulheres docentes da educação infantil e fundamental I do sistema privado de ensino do rio de janeiro nos anos de 2020 e 2021**. 186 f. Universidade federal do rio de janeiro (UFRJ) Faculdade de educação programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2022.

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

BERTAZZO, Alzeir Martins. **A escola pública como fator protetivo de crianças em situação de vulnerabilidade social**. Presidente Prudente, 2023 110 p.: tabs Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/4bbae5e3-4755-4674-8aa6-141756800bbe/content> Acessado em 08 de jun. de 2024.

BESSA, Akira Alencar Borges. **O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na escola: Uma análise de didática e de prática em história no ensino fundamental**. 2021. 132p. Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas - FacMais, Mestrado em Educação, Inhomas – Goiás, 2021.

BEZERRA, Ricardo J. L. **A prática educativa a partir de seus saberes: refletindo sobre os saberes curriculares e saberes experiências a partir de Tardif, seus colaboradores e seus comentadores**. Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica, Recife, v. 3, n. 1, p. 103-120,2017.

BEZERRA, Zedeki Fiel. *et al.* **Comunidade e escola: reflexões sobre uma integração necessária**. Educar, Curitiba, n. 37, p. 279-291, maio/ago. 2010. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Q8XbHj8zhLjgLPn9TMQmh8q/?format=pdf&lang=pt> Acessado em 04 de jun. de 2024.

BELLINI, Magda Cristina Fulan. **Vozes que ecoam cotidianos escolares em São Roque, SP: EMEF Barão de Piratininga**. 2022. Universidade de Sorocaba Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Inovação Programa de Pós-Graduação em Educação. Sorocaba/SP, 2022.

BILAC, Olavo. Poesias infantis. 18.ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1905. **A Pátria**. Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/12981/a-patria>. Acessado em: 07 de Out. de 2024.

BOURDIEU, Pierre. **A teoria na prática**. In THIRY-CHARQUES, Hermano Roberto. Artigos. Rev. Adm. Pública 40 (1). Fev 2006. <https://doi.org/10.1590/S0034-76122006000100003> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/3bmWVYMZbNqDzTR4fQDtGrs/> Acessado em: 17 de Ago. de 2023.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº6, de 20 de março de 2020**. Brasília, DF: Senado Federal, 2020. Disponível em:< [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Portaria/DLG6-2020.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/DLG6-2020.htm)>.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020.** Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, DF, 2020. Disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm)>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica.** Proposta de Regulamentação da Pedagogia da Alternância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2020-pdf/146891-texto-referencia-pedagogia-da-alternancia/file> Acessado em 11 de jun. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **INEP, 2021.** Divulgados dados sobre impacto da pandemia na educação. Disponível em:< <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao>>.

BRASIL. Ministério de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020.** Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020> . Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº: 19/2020 aprovado em 8 de dezembro de 2020.** Distrito Federal: Conselho Nacional de Educação – CNE, 2020. Disponível em:< [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=167131-ppc019-20&category\\_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167131-ppc019-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192)>.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2019/Lei/L13935.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13935.htm) Acessado em 17 de jun. de 2024.

BRASIL. Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024. **Institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2024/Lei/L14819.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14819.htm) Acessado em 28 de jun. de 2024.

BRASIL. Ministério de Educação. **Perguntas e respostas.** Conselho Nacional de Educação esclarece principais dúvidas sobre o ensino no país durante pandemia do coronavírus. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/87161-conselho-nacional-de-educacao-esclarece-principais-duvidas-sobre-o-ensino-no-pais-durante-pandemia-do-coronavirus>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. Planalto. **Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/113979.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113979.htm). Acesso em: 07 nov. 2022.

BRASIL. Senado. **Projeto de Decreto Legislativo nº 88, de 2020**. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/141114>. Acesso em: 07 nov. 2022.

BRASIL. **Temas contemporâneos transversais na BNCC**. Propostas de Práticas de Implementação (2019). Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia\\_pratico\\_temas\\_contemporaneos.pdf#:~:text=Assim%2C%20espera-se%20que%20a%20abordagem%20dos,uma%20das%20fun%C3%A7%C3%B5es%20sociais%20da%20escola.&text=Assim%2C%20espera-se%20que%20a,fun%C3%A7%C3%B5es%20sociais%20da%20escola.&text=que%20a%20abordagem%20dos,uma%20das%20fun%C3%A7%C3%B5es%20sociais](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf#:~:text=Assim%2C%20espera-se%20que%20a%20abordagem%20dos,uma%20das%20fun%C3%A7%C3%B5es%20sociais%20da%20escola.&text=Assim%2C%20espera-se%20que%20a,fun%C3%A7%C3%B5es%20sociais%20da%20escola.&text=que%20a%20abordagem%20dos,uma%20das%20fun%C3%A7%C3%B5es%20sociais) Acessado em 22 de jun. de 2024.

CAMPOS, Luís; CANAVESES, Sara. **Introdução à Globalização**. Instituto Bento Jesus Caraça. Departamento de Formação da CGTP-IN. 2007. p. 8-62.

CANELLAS, Bruna Garcia da Cruz. **Ser/estar professor? Eis a questão - Vivências dos docentes de uma escola da rede estadual pública do Rio de Janeiro durante a pandemia do COVID-19**. 2022. 75 F. Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

CEARÁ. **Lei n.º 16.025 de 30 de maio de 2016**. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação. Disponível em: <Plano estadual de educação do Ceará belt.al.ce.gov.br.>.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

CICUTO, Camila Aparecida Tolentino; MIRANDA, Ana Carolina Gomes; CHAGAS, Sinara da Silva. **Uma abordagem centrada no aluno para ensinar Química: estimulando a participação ativa e autônoma dos alunos**. Ciênc. Educ., Bauru, v. 25, n. 4, p. 1035-1045, 2019. doi: <https://doi.org/10.1590/1516-731320190040012> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/Ghcb5MGHshwP6R9PSR73PKd/?lang=pt> Acessado em 12 de jun. de 2024.

COELHO, Elenise Abreu. In. UFSM. **Ser professor na pandemia: impactos na saúde mental**. Projeto de Extensão do curso de Psicologia desenvolve ações com foco na saúde mental dos docentes. Revista Arco: Jornalismo Científico e Cultura. 2021. Disponível em: <https://ufsm.br/r-601-8662> Acessado em 17 de jun. de 2024.

CORRÊA, C. R. G. L. **A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas**. *Psicologia Escolar e Educacional*. SP. v. 21, n. 3, (set./dez) 2017: p. 379-386. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v21n3/2175-3539-pee-21-03-379.pdf>. Acesso em:

CYMBALUK, Mabel Aparecida. **Gestor escolar em tempos de pandemia: marcos legais, mudanças 2021 necessárias e rumos da escola**. 2021. 178 f. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021.

DELORS, Jacques (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez Editora. Brasília: Unesco, 1998.

Diesel, D., e Matos, J. F. **Espaços educativos inovadores e o olhar dos professores para a ação docente**. Revista Educação e Cultura Contemporânea, 16 (43), 375-395. 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Resolução nº 2 de dezembro de 2023**. Dispõe sobre as normas e diretrizes para a Educação Básica no sistema de ensino do Distrito Federal. Disponível em: <[https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/230a46c26218466fad6d7d2de080213e/cedfres\\_2\\_2023.html](https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/230a46c26218466fad6d7d2de080213e/cedfres_2_2023.html)>.

ESPÍRITO SANTO. **Documento Curricular**. Vitória: Secretaria de Educação. 2020. Disponível em:< <https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/documentos/>>.

FARIAS, I. M. S de. **Inovação, mudança & cultura docente**. Brasília: Liber Livros, 2006.

FANFONI, Ellen de Lourdes Pelliciani. **O ensino da arte para alunos do ensino fundamental durante a pandemia da covid-19: análise da experiência**. 2021. Universidade de Cuiabá, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Acadêmico em Ensino, 2021.

FERRARI, Rosane de Fátima (org) [et al.]. **Manual de normas técnicas para produções acadêmicas da URI** [recurso eletrônico]. Frederico Westphalen, RS: URI – Frederico Westphalen, 2017. 116 p.

FIGUEIROA, A., e Monteir, A. **Ambientes educativos inovadores e competências dos estudantes para o século XXI**. Santo Tirso: Whitebooks. 2018.

FLORENTINO, José Augusto; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Educação e complexidade: possibilidade de uma relação mais orgânica**. Rev. Diálogo Educ. [online]. 2011, vol.11, n.32, pp.167-186. ISSN 1981-416X. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v11n32/v11n32a10.pdf>>. Acessado em 11 de jun. de 2024.

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

FREITAS, Karoline da Silva Guedes de. **O professor em formação inicial frente aos novos contextos de ensino marcados pela implantação da BNCC e a pandemia do Covid-19**. 2021. Universidade Franciscana – UFN, Santa Maria, RS, 2022.

GARCIA, P. S. **Um estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de ensino fundamental**. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 9, n. 23, p. 137-159, set./dez. 2014. Disponível em: <https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/348/342> Acessado em 28 de jun. de 2024.

GOIÁS. **Diretrizes Pedagógicas**. Goiás: SEDUC, 2024. Disponível:< <https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/files/Diretrizes-Operacionais/2024/DiretrizesPedagogicasSeduc2024.pdf>>.

GUERRERO, Javier Pérez; RUIZ, Josu Ahedo. **La educación personalizada según García Hoz.** Revista Complutense de Educación. ISSN: 1988-2793 <https://dx.doi.org/10.5209/rced.61992>. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/61992/4564456553086> Acessado em 21 de jun. de 2024.

GRÜTZMANN, Thaís Philipsen. **Saberes docentes: um estudo a partir de Tardif e Borges.** Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 28, n.3, p.02-23, set./dez., 2019. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2019v28n3.46972.

HENNING, Paula Corrêa. **Pesquisa e formação de Professores num cenário de transição pragmática.** 39-46 In. MELLO, Reynaldo Irapuã Camargo. Pesquisa e formação de professores. – Cruz Alta: Centro Gráfico UNICRUZ, 2002.

IMBEMÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo, Cortez, 2000.

INGARANO, Fernanda Marques de Souza. **Construindo espaços dialógicos em contextos educacionais na pandemia: uma reflexão fenomenológica.** 2021. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2021.

IRIBARRY, Isac Nikos. **Aproximações sobre a Transdisciplinaridade: Algumas Linhas Históricas, Fundamentos e Princípios Aplicados ao Trabalho de Equipe.** Psicologia: Reflexão e Crítica, 2003, 16(3), pp. 483-490. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000300007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/D4YgwJqvQh495Lgd6JGSHLz/#> Acessado em 08 de jun. de 2024.

JUNIOR, Afonso Barbosa de Lima. SILVA, Lebiã Tamar Gomes. **O que é educação personalizada, afinal?** Educação Santa Maria. v. 46. 2021. ISSN: 1984-6444. <http://dx.doi.org/10.5902/1984644443799>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acessado em 07 de jun. de 2024.

KLEIN, A. M.; PÁTARO, C. S. de O. **A escola frente às novas demandas sociais: educação comunitária e formação para a cidadania.** Cordis: Revista Eletrônica De História Social Da Cidade. (2012). Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cordis/article/view/10312> Acessado em 25 de jun. de 2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica.** 5. Ed. – São Paulo: Atlas 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **O sistema de organização e gestão da escola.** In: LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola - teoria e prática. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/32/3/LDB-Gestao.pdf> Acessado em 15 de jun. de 2024.

MARANHÃO. **Documento Curricular do território do Maranhão, para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (2019)**. 1ª edição – 2019. Rio de Janeiro (RJ): FGV Editora, 2019. ISBN: 978-85-225-2125-8.

MARQUES, Mario Osorio. **A formação continuada do professor pela pesquisa**. 33-37 In. MELLO, Reynaldo Irapuã Camargo. Pesquisa e formação de professores. – Cruz Alta: Centro Gráfico UNICRUZ, 2002.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública traduzida**. Tradução: Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MATO GROSSO DO SUL. **Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental** / Organizadores Helio Queiroz Daher; Kalícia de Brito França; Manuelina Martins da Silva Arantes Cabral. Campo Grande: SED, 2019. ISBN 978-85-65491-12-9. Disponível em: < [https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2019/09/curriculo\\_ms\\_109.pdf](https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2019/09/curriculo_ms_109.pdf)>.

MATO GROSSO DO SUL. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. Campo Grande (MS): Secretaria de Estado de Educação**, 2014. Disponível em:< [http://pee.sistemas.sed.ms.gov.br/Arquivos/TEXTO\\_BASE\\_PEE-MS.pdf](http://pee.sistemas.sed.ms.gov.br/Arquivos/TEXTO_BASE_PEE-MS.pdf)>

MATO GROSSO. **Currículo de Referência para o território Mato-Grossense: Concepções para a Educação Básica**. 2018. Disponível em:<[https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/docs\\_curriculares/MT/Mato\\_Grosso\\_Curriculo\\_de\\_Referencia\\_2018.pdf](https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/docs_curriculares/MT/Mato_Grosso_Curriculo_de_Referencia_2018.pdf)>.

MENA-CHALCO, J. P.; ROCHA, V. E. **Caracterização do banco de teses e dissertações da capes**. Encontro Brasileiro de Bibliometria e Cientometria, v. 4, n. 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/45653>. Acesso em 04 mar. 2023.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais. Belo Horizonte (MG): Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEEMG**, 2018. Disponível em: < [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos\\_estados/documento\\_curricular\\_mg.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf)>.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. **Análise Textual Discursiva**. 1. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MORENO, Thalita Souza. **Educação e contemporaneidade: práticas docentes mediadas por novas tecnologias de informação e comunicação**. 2021. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

MORGADO, José Carlos. **Projecto curricular e autonomia da escola: das intenções às práticas**. RBPAE – v.27, n.3, p. 361-588, set./dez. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/26411/15403> Acessado em 19 de jun. de 2024.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. v. 5 n. 2 (2014): Edição Temática - Estado do

Conhecimento. Disponível em: <[revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/](http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/)>. Acessado em 03 de fev. de 2023.

NONAKA, Alexsandra Vasconcelos. **Reflexões sobre a prática pedagógica híbrida e a pluralidade na escola básica em tempos de pandemia**. 2021. 157 f. Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, São Leopoldo, RS, 2021.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa. vol.47, n.166, p.1106-1133, 2017.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2003. (Coleção Ciência da Educação).

OELKE, Eliane. **Criando um ambiente de aprendizagem motivador: o papel do professor na promoção do engajamento dos estudantes**. Revista Ilustração | Cruz Alta | v. 4 | n. 2 | p. 137-144 | maio/agos. 2023 DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v4i2.166> Disponível em: <https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/166> Acessado em 04 de jun. de 2024.

OLIVEIRA JUNIOR, Lafaiete Luiz de. **Processos motivacionais docente: A realidade de uma escola privada de educação básica durante a pandemia**. 2022. 65 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS, 2022.

ONOFRI, Kelly Cristina. **Concepções docentes sobre metodologias ativas e o uso de tecnologias no ensino de Geografia**. 2021. 143 p. Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2021.

PARÁ. **Documento Curricular do Estado do Pará**. 2ª ed. Secretaria de Estado de Educação, 2019. Disponível em: <<https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/bncc/Documento%20Curricular%20Para%20Educacao%20Infantil%20e%20Ensino%20Fundamental%20Do%20Estado%20Do%20Para-c304d.pdf>>.

PARAÍBA. **Diretrizes Operacionais das escolas da rede estadual de educação da Paraíba**. João Pessoa (PB): Secretaria de Estado da Educação, 2023. Disponível em:<<https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/consultas/DiretrizesOPEscolas.pdf>>.

PARAÍBA. **Lei nº 10.488 de 23 de junho de 2015**, aprova o Plano Estadual de Educação – PEE e dá outras providências. João Pessoa (PB): Secretaria Estadual de Educação. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/consultas/lei-no-10-488-plano-estadual-de-educacao-2-1>.

PARANÁ. **O Referencial Curricular do Paraná** / Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. – Curitiba: SEED/PR, 2022. Disponível:<<http://www.referencialcurricularoparana.pr.gov.br/>>.

PERNAMBUCO. **Currículo de Pernambuco: Ensino Fundamental. Recife: Secretaria de Educação e Esportes, 2020.** Disponível em: <<https://www.afogadosdaingazeira.pe.gov.br/selecao-simplificada/CURRICULO-DE-PERNAMBUCO-ENSINO-FUNDAMENTAL.pdf>>.

PERNAMBUCO. **Lei nº 7.795, de 22 de janeiro de 2016.** Aprova o plano estadual de Educação – PEE, e dá outras providências. Maceió: Poder Legislativo Estadual, 2016. Disponível em: <[https://sapl.al.al.br/media/sapl/public/normajuridica/2016/1182/1182\\_texto\\_integral.pdf](https://sapl.al.al.br/media/sapl/public/normajuridica/2016/1182/1182_texto_integral.pdf)>.

PERNAMBUCO. **Lei nº 15.533, de 23 de junho de 2015,** aprova o Plano Estadual de Educação de Pernambuco. Recife: Secretaria de Educação e Esportes, 2015. Disponível: <<https://leisestaduais.com.br/pe/lei-ordinaria-n-15533-2015-pernambuco-aprova-o-plano-estadual-de-educacao-pee>>.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.** Trad. Cláudia Schilling – Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Former les enseignants dans des contextes sociaux mouvants: pratique réflexive et implication critique.** Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Revista Brasileira de Educação, Set-Dez 1999, nº 12, pp. 5-21. Disponível em: <[https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_34.html#begin](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_34.html#begin)> Acessado em 04 de jun. de 2024.

PIAUI. **Currículo do Piauí: um marco para educação do nosso estado: educação infantil, ensino fundamental** / Organizadores Carlos Alberto Pereira da Silva... [et al.]. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020. Disponível: <[https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/diretrizes/7-Curriculo\\_do\\_Piaui\\_vf.pdf](https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/diretrizes/7-Curriculo_do_Piaui_vf.pdf)>.

PIANA, Maria Cristina. **As políticas educacionais: dos princípios de organização à proposta da democratização.** In: PIANA, MC. A construção do perfil do assistente social no cenário educacional [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PIGATTO, Fernanda Rodrigues. **Ensino e tecnologias no ensino fundamental: investigação de práticas de alfabetização em escola de Nova Palma – RS no contexto da pandemia.** 2021. 76 f. Universidade Franciscana – UFN, Santa Maria: 2021.

PLÁCIDO, Reginaldo Leandro. BENKENDORF, Shyrlei Karyna Jagielski. TODOROV, Denise Matiola. **Porosidade e permeabilidade: Uma abordagem mesoanalítica em história das instituições escolares a partir da cultura escolar.** Revista Metodologias e Aprendizado. Volume 4 (2021). DOI: 10.21166/metapre.v4i.2221.

PRATA, Jade. **Ser professora em tempo de covid-19: situação laboral de mulheres docentes da Educação Infantil e fundamental I do sistema privado de ensino do Rio de Janeiro nos anos de 2020 e 2021.** 186 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2022.

RATTNER, Henrique. **Globalização: Em direção a um mundo só?** In: Estudos Avançados v. 9 n. 25, p. 65-76. 1995.

REIKAVIESKI, Sandra Bernadete Pinto. **Implicações da Ecoformação Continuada para o enfrentamento dos desafios apresentados pela pandemia de covid-19.** 2021. 141 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) - Programa de PósGraduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, Centro de Ciências Exatas e Naturais, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2021.

REIMÃO, Alander Meireles. **O uso das tecnologias digitais e as implicações nos processos pedagógicos na escola Santuário de Fátima no contexto do ensino remoto emergencial no município de Cametá/PA.** 2021. 108 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Cametá, Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Cametá, 2021.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 5.597**, de 18 de dezembro de 2009. Institui o PEE-RJ, e dá outras providências. Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 19 de dezembro de 2009. Disponível em: <[https://www.mprj.mp.br/documents/20184/181398/Plano\\_Estadual\\_Educacao.pdf](https://www.mprj.mp.br/documents/20184/181398/Plano_Estadual_Educacao.pdf)>.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria da Educação e da Cultura. **Documento curricular do Estado do Rio Grande do Norte ensino fundamental.** [recurso eletrônico]/Secretaria da Educação e da Cultura. Dados eletrônicos. – Natal: Offset, 2018. Disponível em: <http://www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC00000000192020.PDF>.

RIO GRANDE DO SUL. **Matriz de Referência. Porto Alegre (RS): Subsecretaria de desenvolvimento da educação.** Departamento de desenvolvimento curricular da educação básica, 2024. Disponível em: <<https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202402/06112629-matrizes-de-referencia-para-o-ano-letivo-2024.pdf>>.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho: Humanas.** Porto Alegre (RS): Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2018. V1. Disponível em: <<https://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1529.pdf>>.

RODRIGUES, Neidson. **Educação: da formação humana à construção do sujeito ético.** Educação & Sociedade, ano XXII, no 76, Outubro/2001.

RONDÔNIA. **Governo do Estado de Rondônia.** Plano Estadual de Educação. Lei nº 3.565 de 03 de junho de 2015. Porto Velho, RO: DIOF, 2015. Disponível em: <https://rondonia.ro.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/PLANO-ESTADUAL-DE-EDUCACAO-PEE-2014-2024.pdf>.

RONDÔNIA. **Referencial Curricular do Estado de Rondônia.** Porto Velho: Secretaria de Estado de Educação, 2020. Disponível em:<[https://rondonia.ro.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/ENV\\_Referencial\\_RCRO\\_OFICIAL-PARA-O-PRESIDENTE-VILSON.pdf](https://rondonia.ro.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/ENV_Referencial_RCRO_OFICIAL-PARA-O-PRESIDENTE-VILSON.pdf)>

RORAIMA. **Documento Curricular de Roraima (2018).** Boa Vista (RR): Secretaria de Educação do Estado de Roraima. Disponível em:<

<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/tf-documento-curricular-de-roraima-educacao-infantil-e-ensino-fundamental,8f4a33fb-25eb-4e98-8133-8467a4c0b596>.

RORAIMA. **Projeto de lei Nº 028**, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação 2014/2024 (PEE) e dá outras providências. Boa Vista (RR): Assembleia Legislativa, 2015. Disponível em: < <https://al.rr.leg.br/wp-content/uploads/2019/07/proj-de-lei-2016-149.pdf>>.

SANTA CATARINA. **Plano Estadual de Educação Santa Catariana 2015-2024**. Florianópolis: Secretaria Estadual de Educação, 2024. Disponível em: < <https://ced.ufsc.br/files/2014/09/pee-sc-versao-preliminar-25-08-147.pdf>>.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEDUC, 2019. ISBN 978-65-89101-01-7. Disponível em: [https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/Curriculo\\_Paulista-etapas-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-e-Ensino-Fundamental-ISBN.pdf](https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/Curriculo_Paulista-etapas-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-e-Ensino-Fundamental-ISBN.pdf)

SÃO PAULO. **Lei nº 16.279**, de 08 de julho de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2016. Disponível em: < <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html>>.

SAVIANI, Demerval. **Os saberes implicados na formação do educador**. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: UNESP, 1996.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 42 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

SERGIPE. **Currículo de Sergipe: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Aracaju/SE: Secretaria de Estado da Educação de Sergipe, 2018. Disponível em: < <https://educ.se.gov.br/curriculo-de-sergipe/>>.

SERGIPE. **Documento base do Plano Estadual de Educação de Sergipe - PEE/SE**. Aracaju/SE: Secretaria de Estado da Educação de Sergipe, 2015. Disponível em: [https://pne.mec.gov.br/images/pdf/Noticias/DOCUMENTO\\_BASE\\_DO\\_PLANO\\_ESTADUAL\\_DE\\_EDUCACAO\\_DE\\_SERGIPE.pdf](https://pne.mec.gov.br/images/pdf/Noticias/DOCUMENTO_BASE_DO_PLANO_ESTADUAL_DE_EDUCACAO_DE_SERGIPE.pdf).

SILVA, Airton Marques da. **Metodologia da pesquisa**. – 2.ed. rev. – Fortaleza, CE: EDUECE, 2015.

SILVA, Cláudia Sebastiana Rosa da. **A relação recíproca entre o pedagogo e a cultura escolar em uma escola 2021 estadual de Curitiba-PR e os impactos da pandemia da covid-19**. 2021. 199 f. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021.

SILVA, Dileta Peres da. **Práticas docentes em uma escola bilíngue para surdos em contexto da pandemia covid – 19**. 2022. 115 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação Universidade Federal de Pelotas, 2022.

SOUSA, Lutrícia Hiani Machado Monti. **Mediação cultural na escola: possibilidades de fazeres docentes a partir de linguagens da arte no contexto de Pandemia Covid**. 2021. 130 p. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2021.

TARDIF, Maurice. et. al. **Os professores face ao saber**. Teoria e Educação, n4, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TOCANTINS. **Anexo único à lei Nº 2.977**, de 8 de julho de 2015. Plano Estadual de Educação do Tocantins – PEE/TO (2015-2025). Diretrizes Específicas, Metas e Estratégias. Palmas (TO): Secretaria de Educação, 2015. Disponível em:< <https://central.to.gov.br/download/209814>.> Acessado em 12 de mar. de 2024.

TOCANTINS. **Guia de implementação do Documento Curricular do Tocantins: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Palmas (TO): Secretaria da Educação, juventude e esportes, 2020. Disponível em:< <https://central.to.gov.br/download/209819>> Acessado em 10 de mar. de 2024.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; GERALDINI, Alexandra Fogli Serpa. **Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.052.DS07> . Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/9900> Acessado em 10 de jun. de 2024.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Cad. CEDES, Campinas-SP, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez 2003. ISSN 1678-7110. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/cH67BM9yWB8tPfxjVz6cKSH/?lang=pt>. Acessado em 10 de jun. de 2024.

## **APENDICES**

## APÊNDICE A – Carta aos coordenadores dos PPGs

Prezado (a) Coordenador (a):

Olá!

Somos mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, localizado no município de Frederico Westphalen no norte do Estado do Rio Grande do Sul. Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre a Formação do Professor e a concepção de Educação e Escola em âmbito nacional. Nos chamamos Quézia de Souza de Lima, Simone Bortoluzzi Camargo e Clei Cenira Giehl e somos orientadas pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luci Mary Duso Pacheco.

A investigação faz parte de um Grupo de Pesquisa do CNPq – GPPE (Grupo de Pesquisa Processos Educativos: Formação de Professores, Saberes e Práticas). Cabe destacar que os projetos de pesquisa em questão fazem parte de um projeto guarda-chuva, cujo objetivo é produzir conhecimentos relacionados à formação continuada de professores a nível nacional, como também conhecer as concepções de educação e de escola que estão presentes em todos os Estados a partir das transformações impostas pelo distanciamento social ocorrido nos anos de 2020, 2021 e parte de 2022 em decorrência da Pandemia do Coronavírus COVID19 que em termos educacionais impactou de forma avassaladora nos cotidianos de aprendizagem em todo o mundo.

Quando pensamos em como coletar informações de cada Estado idealizamos que ouvir professores que já fizeram uma formação em *stricto sensu* (Mestrado ou Doutorado) ou estejam fazendo, compreenderiam melhor a importância da Pesquisa e de participar de uma coleta de dados, respondendo um questionário e assim contribuindo para a formação de resultados importantes que terão potencial transformador, na medida em que trará conhecimentos a nível Nacional sobre a temática proposta. Pensou-se que optar pelos professores da rede estadual de ensino de cada estado trará uma informação geral do Estado, uma vez que as normativas, políticas de formação, plano de carreira, regime jurídico são balizadores gerais sendo os mesmos dentro de cada estado, diferente dos municípios, onde cada um segue a sua normativa e especificidades.

Nesse sentido gostaríamos de solicitar a sua ajuda para identificar dentro de seu programa 15 discentes ou egressos de Mestrado ou Doutorado que atuem como professor do Ensino Fundamental na Rede Estadual de Ensino, independente de qual cidade sejam dentro de seu Estado. Precisariamos que indicasse, se for possível, professores que atuam pelo menos há 5 anos, para que tenham tido experiência antes, durante e após o distanciamento social mencionado anteriormente.

Essa indicação fará parte da constituição do Corpus Investigativo da pesquisa, não representando essa ação em parte da coleta de dados, nem será utilizada enquanto análise de dados. Nenhuma das informações prestadas serão utilizadas para outros fins, somente para a montagem do Corpus Investigativo que posteriormente será consultado para participar do desenvolvimento da pesquisa. O questionário das pesquisas, somente será encaminhado após constituição do corpus investigativo devidamente consentido pelo participante e autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, ao qual essa pesquisa será submetida.

Como forma de respeitar a LGPD vigente, reafirmamos que os dados informados serão utilizados unicamente para fins de contato e envio do questionário juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o desenvolvimento da pesquisa. Assim elaboramos um

formulário do Google que coletará Nome, e-mail e Estado para quem quiser participar da Pesquisa, poderá acessar o link (<https://forms.gle/gL7b3gfeszegdbCr9>) e preencher com suas informações para que possamos contatar. Nossa solicitação é que o Programa possa encaminhar esse link para 15 ou mais discentes ou egressos que atendam o perfil informado acima para compor o corpus investigativo.

A seleção dos locais de coleta de dados de cada estado para a pesquisa, foi realizado tomando como base os Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, nos estados que possuíam mais que um programa foi realizado um sorteio para garantir maior lisura no processo de escolha dos locais, o contato inicial é o coordenador do programa, por isso gostaríamos de contar com a sua ajuda na constituição do corpus investigativo das pesquisas, caso não seja possível a sua participação, nos indique outro professor do programa que possa nos auxiliar com esses dados. Salientamos que todos os cuidados éticos serão resguardados.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e nos colocamos a disposição para maiores esclarecimentos

Quézia de Souza de Lima – a088009@uri.edu.br (Mestranda)

Simone Bortoluzzi Camargo – a103141@uri.edu.br (Mestranda)

Clei Cenira Giehl – a079441@uri.edu.br (Mestranda)

Luci Mary Duso Pacheco – luci@uri.edu.br (Orientadora e Responsável pela Pesquisa)

## APÊNDICE B – Formulário elaborado para constituição do Corpus Investigativo



### **Pesquisa Nacional sobre Formação de Professores, Concepção de Educação e de Escola**

Esta pesquisa sobre a Formação do Professor e a concepção de Educação e Escola em âmbito nacional, está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, localizado no município de Frederico Westphalen no norte do Estado do Rio Grande do Sul, pelas mestrandas Quézia de Souza de Lima, Simone Bortoluzzi Camargo e Clei Cenira Giehl, orientadas pela Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco.

A investigação faz parte de um Grupo de Pesquisa CNPq RIEDEDE (Rede Ibero-americana de Estudos em Docência, Emancipação e Direito Educativo), vinculado a Red Internacional de Investigación em Derecho Educativo (RIIDE). Cabe destacar que os projetos de pesquisa em questão fazem parte de um projeto guardachuva, cujo objetivo é produzir conhecimentos relacionados à formação continuada de professores a nível nacional, como também conhecer as concepções de educação e de escola que estão presentes em todos os Estados a partir das transformações impostas pelo distanciamento social ocorrido nos anos de 2020, 2021 e parte de 2022 em decorrência da Pandemia do Coronavírus COVID19 que em termos educacionais impactou de forma avassaladora nos cotidianos de aprendizagem em todo o mundo.

Precisamos muito de você professor do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino para compreender como está a Formação Continuada do Professor bem como a concepção de educação e escola presente em todos os estados brasileiros.

Sua Participação é muito importante para nós, deixe seu nome e contato que logo conversaremos como você por meio de um questionário.

Desde já agradecemos sua participação!!

Quézia de Souza de Lima – a088009@uri.edu.br (Mestranda) – <http://lattes.cnpq.br/1458269226671726>

Simone Bortoluzzi Camargo Lima – a103141@uri.edu.br (Mestranda) Lima – <http://lattes.cnpq.br/9437318313626224>

Clei Cenira Giehl Lima – a079441@uri.edu.br (Mestranda) Lima – <http://lattes.cnpq.br/4627262381800597>

Luci Mary Duso Pacheco Lima – luci@uri.edu.br (Orientadora e Responsável pela Pesquisa) Lima – <http://lattes.cnpq.br/5121205972510282>

Nome\*

Sua resposta

E-mail\*

Sua resposta

Estado\*

Sua resposta

Caso concorde acesse nosso Grupo de Whatsapp para ter maiores informações sobre a Pesquisa Nacional que estamos desenvolvendo e participar mais ativamente de um Forum Permanente de Discussão sobre a Formação Continuada de Professores, a Escola e a Educação. Clique no link abaixo e participe do Grupo Pesquisa Nacional Formação de Professores, Escola e Educação - Grupo de Whatsapp

Enviar

Limpar formulário

## **APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS  
MISSÕES – URI – CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de acordo com a  
RESOLUÇÃO 510/16 do Conselho Nacional de Pesquisa

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa guarda-chuva que envolve três projetos, cujo o grande objetivo é produzir conhecimentos relacionados à formação continuada de professores a nível nacional, como também conhecer as concepções de educação e de escola que estão presentes em todos os Estados a partir das transformações impostas pelo distanciamento social ocorrido nos anos de 2020, 2021 e parte de 2022 em decorrência da Pandemia do Coronavírus COVID19 que em termos educacionais impactou de forma avassaladora nos cotidianos de aprendizagem em todo o mundo.

A investigação faz parte de um Grupo de Pesquisa do CNPq - GPPE (Grupo de Pesquisa Processos Educativos: Formação de Professores, Saberes e Práticas), sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luci Mary Duso Pacheco, professora orientadora no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Mestrado e Doutorado - PPGEDU. Os projetos estão assim definidos: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A (RE) CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE: ELEMENTOS MOBILIZADORES PARA UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA, O ATUAL CONTEXTO EDUCACIONAL, sob a responsabilidade da mestranda Simone Bortoluzzi Camargo. ENTRE A VONTADE E A NECESSIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL: RESSIGNIFICAR A FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL É POSSÍVEL? sob a responsabilidade da mestranda Clei Senira Giehl. CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR: (RE)SIGNIFICAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO PANDÊMICO, sob a responsabilidade da mestranda Quézia de Souza de Lima.

A participação na pesquisa pode incorrer em risco mínimo aos participantes no que se refere ao tempo dedicado a responder o questionário, ou desconforto relacionado a esse período, o que pode ser minimizado pelo fato de que o questionário permite responder quando julgar melhor e mais confortável para essa ação. Os 158 benefícios serão diretos, uma vez que a

temática é importante e contribuirá, sobremaneira, para a construção de novos conhecimentos. É essencial mencionar que a sua participação no estudo é voluntária. Portanto, caso você opte por não participar ou decida interromper sua participação após já ter iniciado, isso não acarretará em nenhuma desvantagem para você. Não está prevista qualquer forma de compensação financeira pela participação no estudo, e você não terá nenhum custo associado aos procedimentos envolvidos.

A confidencialidade da identificação pessoal dos participantes será preservada e os resultados serão divulgados de maneira agrupada, sem a identificação particular dos envolvidos. Todas as dúvidas poderão ser esclarecidas antes e durante o curso da pesquisa, através do contato com as pesquisadoras responsáveis: Quézia de Souza de Lima - a088009@uri.edu.br (Mestranda); Simone Bortoluzzi Camargo - a103141@uri.edu.br (Mestranda) e Clei Cenira Giehl - a079441@uri.edu.br (Mestranda). O Comitê de Ética em Pesquisa poderá ser contatado para esclarecimento de dúvidas através do telefone: (55) 3744-92v00, ramal 306, das 08h às 11h30min.

O presente documento acompanha o questionário no Formulário Google Forms e o participante poderá imprimir ou salvar uma cópia dele em seu computador, para consulta futura.

\_\_\_\_\_  
Participante

\_\_\_\_\_  
Pesquisador

Frederico Westphalen-RS, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

## APÊNDICE D: Roteiro do Questionário

Este questionário foi desenvolvido para atender às demandas dos projetos de pesquisa das mestrandas Clei Cenira Giehl, Quézia de Souza de Lima e Simone Bortoluzzi Camargo no Programa de Pós-Graduação em Educação da URI. O objetivo deste questionário é coletar informações valiosas sobre a formação continuada de professores e as percepções dos educadores sobre esse processo, bem como sobre as mudanças no contexto educacional, especialmente durante a pandemia.

Pesquisadora: Clei Cenira Giehl

Dissertação: Entre A Vontade E A Necessidade Na Formação Continuada Do Professor Do Ensino Fundamental: Resignificar A Formação Continuada No Brasil É Possível?

1)Por favor, descreva de forma detalhada como é atualmente oferecida a formação continuada de professores no seu estado. Inclua informações sobre os tipos de atividades, abordagens, temáticas abordadas, duração, frequência e quaisquer outros aspectos relevantes que possam caracterizar o processo de formação continuada oferecido pela rede estadual e se o mesmo atende às suas necessidades.

2)Pensando nos últimos anos, quais mudanças significativas você identifica no contexto educacional que acredita demandar um aprofundamento na sua formação para melhor aproveitamento da aprendizagem em sala de aula? Liste essas mudanças.

3)Das opções a seguir, por favor, enumere por ordem de preferência os tipos de formação que mais lhe interessam para aprimorar sua prática docente (1 para a opção mais preferida, 2 para a segunda mais preferida e assim por diante):

- ( )Palestras com enfoque em temas afetivos e autoconhecimento
- ( )Cursos sobre metodologias ativas de ensino
- ( )Treinamentos para a integração de tecnologias educacionais
- ( )Seminários sobre avaliação formativa e diagnóstica
- ( )Workshops de mediação de conflitos em sala de aula
- ( )Capacitação em planejamento de aulas centrado no aluno

- ( ) Formações voltadas para abordagens interdisciplinares
- ( ) Oficinas de práticas inclusivas para alunos com necessidades especiais
- ( ) Eventos sobre desenvolvimento de habilidades socioemocionais
- ( ) Outras. Quais? \_\_\_\_\_

4) Como você considera que a formação continuada de professores deveria acontecer?

Pesquisadora: Quézia de Souza de Lima

Dissertação: Concepção De Educação Escolar: (Re) Significações Da Prática Docente No Contexto Pandêmico

5) Compreendendo como "concepção de educação escolar" (SAVIANI, 2008), a forma como essa se estrutura, organiza e funciona. Quais as principais (re) significações que a mesma viveu no período pandêmico de distanciamento social e retorno a presencialidade?

- ( ) Inovações didático/pedagógicas;
- ( ) Inovações administrativas;
- ( ) Função social da escola/cultura escolar;
- ( ) Relação dos alunos com o processo de aprendizagem;
- Outro: \_\_\_\_\_

6) Considerando as experiências da sua prática docente, é possível pensar uma organização educacional correspondente às funções da escola na atualidade? Que organização seria essa? Como você descreveria essa organização?

7) O que você considera que a escola precisa mudar para atender esse aluno que chegou à presencialidade, no período de pós distanciamento social em função da pandemia?

- ( ) Readequações das práticas docentes;
- ( ) Metodologias;
- ( ) A forma como a escola está disposta;
- ( ) Equidade de acesso às Tecnologias digitais de informação e comunicação;
- ( ) Currículo;
- Outro? \_\_\_\_\_

Pesquisadora: Simone Bortoluzzi Camargo

Dissertação: A Formação Continuada De Professores E A (Re)Construção Da Prática Docente: Elementos Mobilizadores Para Uma Práxis Pedagógica No Atual Contexto Educacional

8- Diante do atual contexto educacional, o que tem motivado os professores do ensino fundamental a buscar a formação continuada que vise a (re)construção da prática pedagógica. Assinale todas as alternativas que considerar necessário

- a)  Reconhecimento social;
- b)  Ascensão na carreira e, conseqüentemente, salarial;
- c)  Aprofundamento teórico-metodológico;
- d)  Mudança da prática em sala de aula;
- e)  Tornar-se palestrante de assuntos específicos;
- f)  Satisfação pessoal;
- g)  Maior domínio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICS);
- h)  troca de informações e conteúdos com colegas (companheiros);
- i)  Reconstrução da prática docente.
- j)  Atendimento das exigências de formação do Estado
- k)  Cumprimento de horas para plano de Carreira

9- Quais elementos que estão presentes na formação continuada são possíveis de serem utilizados para uma (re)construção da prática pedagógica?

10- O que você considera que é necessário para que o professor modifique a sua prática pedagógica?

Embora as questões tenham sido formuladas para atender aos projetos de pesquisa das mestrandas Clei Cenira Giehl, Quézia de Souza de Lima e Simone Bortoluzzi Camargo, todas as respostas fornecidas serão valiosas para a análise de suas respectivas pesquisas.

**APÊNDICE E – Agrupamento, ordenamento e organização de conjuntos de unidades de análises do que é comum.**

<b>ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL CORRESPONDENTE A ESCOLA NA ATUALIDADE</b>	
<b>UNIDADES DE SENTIDO</b>	<b>CATEGORIAS</b>
15. Com uma rede de profissionais qualificados	<b>Estrutura escolar:</b> recursos humanos e materiais.
16. Com gestão e colegiado ativo e participativo	
17. Melhoria na infraestrutura	
18. Ensino centrado no aluno	<b>Educação personalizada:</b> ressignificações curriculares e didático pedagógicas.
19. Inovações didáticas	
20. Educação humanizadora	
21. Educação socioemocional	
22. Pedagogia da alternância	
23. Ruptura do excesso de demandas para além da aprendizagem	
24. Tempo para os processos formativos e organizacionais	<b>Valorização docente:</b> desafios e perspectivas.
25. Liberdade para a atuação docente	
26. Relação família e escola	<b>Cultura escolar:</b> as influências sobre a aprendizagem.
27. Realidade escolares: conhecimento e interação	
28. Ainda incerta- precisam mais pesquisas para a busca de soluções palpáveis	<b>Educação escolar:</b> um caminho de incertezas.

## APÊNDICE F – Categorização das respostas por unidades de sentido

<p><b>Pergunta 6 - Considerando as experiências da sua prática docente, é possível pensar uma organização educacional correspondente às funções da escola na atualidade? Que organização seria essa? Como você descreveria essa organização?</b></p>
<p><b>CATEGORIA - Estrutura escolar:</b> recursos humanos e materiais.</p>
<p><i>Unidade de sentido: Com uma rede de profissionais qualificados</i></p> <p>PE1P6 - precisamos de profissionais capacitados para lidar com as questões emocionais, tais como psicopedagogo e psicólogo, como também para tratar de aspectos sociais, como assistentes sociais, que são capacitados</p> <p>GO1P6 - Uma organização com psicólogo, neuropsicopedagogo, psicopedagogos e uma fonodóloga que fosse viável para os pais sem condições de arcar com os gastos</p> <p>RS4P6 - A escola, enquanto instituição formadora, desempenha um papel muito importante para os alunos, pais, professores e sociedade. Infelizmente esta instituição está com dificuldades na sua organização, iniciando com a falta de profissionais para atuarem em todas as áreas, subcarregando aqueles que se encorajam em assumir um cargo ou mesmo as aulas. Outro ponto é a questão da defasagem na infraestrutura. A escola dos sonhos quanto a sua organização seria onde para cada área tivesse o profissional adequado, direção, vice direção, supervisão e orientação pedagógica, equipe multidisciplinar (psicóloga, psicopedagoga, fonoaudióloga, enfermeira...) bibliotecária, monitora e professores para cada área do conhecimento e que contassem com o apoio de todos estes profissionais, para que juntos conseguíssemos melhorar a qualidade da educação atual. Também gostaria de contar nesta escola dos sonhos com biblioteca equipada, sala de informática (com computadores e internet), laboratório de ciências, pracinha, bosque para atividades ao ar livre, sala de música, robótica, etc.</p> <p>AM1P6 - Penso que sim. Uma escola que funciona de modo integrado em todas as áreas. Que faz diagnóstico, planeja, avalia e reorganiza seus processos. Que dialoga com a comunidade e firma parcerias para que outras instituições possam atender demandas que a escola não tem como função, como por exemplo, situações de violência contra criança,</p>

situações de vulnerabilidade social. A escola não deve ser omissa, mas deve ter consciência de que não resolverá todos os problemas de seus estudantes.

SP7P6 - Melhorar estruturas e fornecer materiais pedagógico. Os Estudantes devem ser valorizados e incentivados a participação na Escola.

SP9P6 - A escola deveria estar estruturada com profissionais de apoio como Psicólogos, assistente social para atender essa demanda socioemocional

RS7P6 - Sim. Colegas professores engajados com coordenação e direção para melhorar a educação. Na formação social, emocional ou seja preparados para o mundo que se apresenta.

PR3P6 - Penso que necessita uma organização coletiva, vejo muito individualismo

*Unidade de sentido: Com gestão e colegiado ativo e participativo*

SP1P6 - A função da escola em SP está sendo apagada, não há liberdade de cátedra, não há priorização nos conhecimentos importantes para o aluno... hoje a educação paulista está sendo destruída e além disso ainda temos as perseguições por parte de gestores

GO2P6 - Sim, um colegiado escolar atuante, uma gestão ativa e participativa da escola.

MG2P6 - Penso que a escola atual, em MG, está cada vez pior. Para dar conta de todas as problemática que surgem ano após ano, seria necessário repensar as práticas das docências, mas principalmente das gestões e das secretarias. Conhecer a realidade escolar deveria ser a primeira tarefa a ser feita por todas as pessoas da comunidade escolar e superintendentes. O tempo das atividades burocráticas está tão apertado, que mal aplicamos uma prova e já vem a data de outra. Não dá tempo de fazer devolutiva, recuperação... nada. Enquanto isso, não temos a opção de recuperar, nem rever conteúdos, nem reprovar para dar tempo de quem precisa, amadurecer o conhecimento que ainda falta.

SP7P6 - A Escola tem que ser valorizada pela comunidade e pela sociedade toda. Os governos devem valorizar os professores e Estudantes. Investir muito mais na Educação. As escolas devem ser protegidas pelos governos. Melhorar estruturas e fornecer materiais pedagógico. Os Estudantes devem ser valorizados e incentivados a participação na Escola. Conscientizado sobre a importância da Escola Pública. As escolas devem combater a indisciplina, violência e bullying ( principais problemas que travam o Estudo dos Estudantes) Com cultura ,lazer e conscientização. E apesar do uso das tecnologias, a escola

devem buscar valorizar o ser Humano, promover cultura de paz e cidadania. Valorizado o conhecimento e a ciência. Conscientização sobre bullying e todas as formas de preconceito.

SP8P6 - Gestores precisam saber gerir pessoas

AM1P6 - Penso que sim. Uma escola que funciona de modo integrado em todas as áreas. Que faz diagnóstico, planeja, avalia e reorganiza seus processos. Que dialoga com a comunidade e firma parcerias para que outras instituições possam atender demandas que a escola não tem como função, como por exemplo, situações de violência contra criança, situações de vulnerabilidade social. A escola não deve ser omissa, mas deve ter consciência de que não resolverá todos os problemas de seus estudantes.

GO6P6 - Dinâmica, flexível, aberta a diálogo, parceira da comunidade escolar, da política local.

DF5P6 - A escola possui uma relação central que é a de professor-aluno. Ao redor, outros ambientes e seus respectivos sujeitos interagem para potencializar o trabalho docente; orientação educacional, sala de recursos, coordenação pedagógica, supervisão escolar, secretaria, cantina, serviço de limpeza e portaria, enfim. A escola é um contexto de trabalho complexo que precisa ser colaborativo. Organizar todas essas pessoas e suas atividades torna a missão da escola ainda mais desafiadora.

#### Unidade de sentido: Melhoria na infraestrutura

SC1P6 - Em primeiro lugar percebe-se que faltam políticas públicas e investimentos nos diversos setores educacionais, desde investimentos em materiais pedagógicos para o ensino e a aprendizagem, valorização dos professores, infraestrutura e entre outros. A função da escola é mediar o conhecimento através de diferentes práticas de ensino para que o aluno se sinta incluído na escola e na vida em sociedade, mas infelizmente a escola não está acompanhando as mudanças ocorridas na sociedade contemporânea, o que pode prejudicar os processos de inserção desses estudantes na vida em sociedade e no mundo do trabalho. Isso também pode estar relacionado ao atual currículo escolar, que muitas vezes não trazem a realidade da vida do estudante para o contexto da sala de aula.

RS4P6 - A escola, enquanto instituição formadora, desempenha um papel muito importante para os alunos, pais, professores e sociedade. Infelizmente esta instituição está com dificuldades na sua organização, iniciando com a falta de profissionais para

atuarem em todas as áreas, subcarregando aqueles que se encorajam em assumir um cargo ou mesmo as aulas. Outro ponto é a questão da defasagem na infraestrutura. A escola dos sonhos quanto a sua organização seria onde para cada área tivesse o profissional adequado, direção, vice direção, supervisão e orientação pedagógica, equipe multidisciplinar (psicóloga, psicopedagoga, fonoaudióloga, enfermeira...) bibliotecária, monitora e professores para cada área do conhecimento e que contassem com o apoio de todos estes profissionais, para que juntos conseguíssemos melhorar a qualidade da educação atual. Também gostaria de contar nesta escola dos sonhos com biblioteca equipada, sala de informática (com computadores e internet), laboratório de ciências, pracinha, bosque para atividades ao ar livre, sala de música, robótica, etc.

SP7P6 - A Escola tem que ser valorizada pela comunidade e pela sociedade toda. Os governos devem valorizar os professores e Estudantes. Investir muito mais na Educação. As escolas devem ser protegidas pelos governos. Melhorar estruturas e fornecer materiais pedagógico. Os Estudantes devem ser valorizados e incentivados a participação na Escola. Conscientizado sobre a importância da Escola Pública. As escolas devem combater a indisciplina, violência e bullying ( principais problemas que travam o Estudo dos Estudantes) Com cultura ,lazer e conscientização. E apesar do uso das tecnologias, a escola devem buscar valorizar o ser Humano,promover cultura de paz e cidadania. Valorizado o conhecimento e a ciência. Conscientização sobre bullying e todas as formas de preconceito.

DF5P6 - A escola possui uma relação central que é a de professor-aluno. Ao redor, outros ambientes e seus respectivos sujeitos interagem para potencializar o trabalho docente; orientação educacional, sala de recursos, coordenação pedagógica, supervisão escolar, secretaria, cantina, serviço de limpeza e portaria, enfim. A escola é um contexto de trabalho complexo que precisa ser colaborativo. Organizar todas essas pessoas e suas atividades torna a missão da escola ainda mais desafiadora.

MG7P6 - Flexibilidade Curricular: A Escola do Futuro adota um currículo flexível, permitindo que os alunos escolham áreas de interesse e personalizem sua jornada de aprendizagem. Os educadores têm liberdade para adaptar o currículo com base nas necessidades dos alunos e nas mudanças sociais. Aprendizagem Ativa e Colaborativa: As salas de aula são espaços dinâmicos, onde os alunos participam ativamente. Projetos colaborativos, debates, simulações e atividades práticas são parte integrante do processo de ensino. Tecnologia Integrada: A tecnologia é usada de forma estratégica para melhorar a

aprendizagem. Plataformas de ensino online, aplicativos educacionais e recursos digitais são incorporados ao dia a dia. Avaliação Formativa e Autêntica: A avaliação vai além de provas tradicionais. Portfólios, apresentações, projetos e feedback contínuo são usados para avaliar o progresso dos alunos. Desenvolvimento Socioemocional: A educação socioemocional é parte central do currículo. Os alunos aprendem habilidades como empatia, resolução de conflitos e autoconhecimento. Inclusão e Diversidade: A Escola do Futuro é inclusiva, atendendo a alunos com diferentes habilidades e origens. Programas de apoio são oferecidos para garantir que todos tenham oportunidades iguais. Professores como Facilitadores: Os educadores atuam como facilitadores da aprendizagem. Eles orientam, motivam e apoiam os alunos em sua jornada educacional. Parcerias com a Comunidade: A escola colabora com empresas locais, organizações sem fins lucrativos e instituições culturais. Os alunos têm acesso a estágios, mentoria e projetos colaborativos com a comunidade. Ambientes Inspiradores: As instalações da Escola do Futuro são projetadas para inspirar criatividade e inovação. Espaços ao ar livre, laboratórios, estúdios de arte e bibliotecas modernas fazem parte do ambiente. Desenvolvimento Profissional Contínuo: Os educadores participam regularmente de formações, conferências e grupos de estudo. A aprendizagem contínua é valorizada.

**CATEGORIA - Ensino personalizado:** ressignificações curriculares e didático pedagógicas.

*Unidade de sentido: ensino personalizado*

PR1P6 - Sim, é possível, uma organização comprometida, cooperativa, diversificada, laica e plural!

SC1P6 - Em primeiro lugar percebe-se que faltam políticas públicas e investimentos nos diversos setores educacionais, desde investimentos em materiais pedagógicos para o ensino e a aprendizagem, valorização dos professores, infraestrutura e entre outros. A função da escola é mediar o conhecimento através de diferentes práticas de ensino para que o aluno se sinta incluído na escola e na vida em sociedade, mas infelizmente a escola não está acompanhando as mudanças ocorridas na sociedade contemporânea, o que pode prejudicar os processos de inserção desses estudantes na vida em sociedade e no mundo do

trabalho. Isso também pode estar relacionado ao atual currículo escolar, que muitas vezes não trazem a realidade da vida do estudante para o contexto da sala de aula.

RS3P6 - Uma organização mais volta à transdisciplinariedade, com atividades que englobem todas as áreas do ensino e dessa forma focar em metodologias ativas para melhorar a aprendizagem.

RR1P6 - Exposição de conteúdos fora de espaço da sala de aula

RJ1P6 - Sim. A função da escola seria voltada para além do ensino- aprendizagem, a organização escolar seria direcionada para a mediação de conflitos externos e internos dos alunos, seguida de atividades voltadas para o atendimento socioemocional, interação entre alunos regulares e atípicos, e por último o ensino aprendizagem utilizando as metodologias ativas.

PE2P6 - Aulas com uso de tecnologias

SP6P6 - Menos discursos mais praticidade do dia a dia.

MT4P6 - Sim, considerando as experiências de minha prática docente, é possível pensar em uma organização educacional que esteja alinhada com as funções da escola na atualidade. É possível, por exemplo, com o uso de tecnologias como inteligência artificial, personalizar o ensino, adaptando-o às necessidades individuais. Também é viável incorporar plataformas digitais, recursos online e gamificação para enriquecer o aprendizado e cultivar habilidades como empatia, resiliência e colaboração.

MG5P6 - Não, a escola continua tradicional e retrógrada

MT6P6 -Diante das minhas experiências em todo meu percurso educacional devemos conhecer quem são as famílias dos estudantes e estabelecer diálogo com as mesmas, estreitando relações e criando vínculos que fortaleçam o processo educativo dos mesmos. A qualidade e a organização do espaço e do tempo dentro do cenário educacional podem estimular a investigação, incentivar o desenvolvimento das capacidades de cada criança, ajudar a manter a concentração, fazê-la sentir-se parte integrante do ambiente e dar-lhe uma sensação de bem-estar.

MT7P6 - Ter um ambiente de inclusão e que de fato seja um momento de integração, desenvolvimento cognitivo, aprendizagens e formação humana. Ambiente que possibilite diálogo, participação e trabalho coletivo (alunos em círculo ou em mesas coletivas) recursos audiovisuais e internet disponível.

RS6P6 - Sim, utilizando mais de tecnologias e atividades mais dinâmicas. Sendo organizado horários para tais atividades.

MG7P6 - Flexibilidade Curricular: A Escola do Futuro adota um currículo flexível, permitindo que os alunos escolham áreas de interesse e personalizem sua jornada de aprendizagem. Os educadores têm liberdade para adaptar o currículo com base nas necessidades dos alunos e nas mudanças sociais. Aprendizagem Ativa e Colaborativa: As salas de aula são espaços dinâmicos, onde os alunos participam ativamente. Projetos colaborativos, debates, simulações e atividades práticas são parte integrante do processo de ensino. Tecnologia Integrada: A tecnologia é usada de forma estratégica para melhorar a aprendizagem. Plataformas de ensino online, aplicativos educacionais e recursos digitais são incorporados ao dia a dia. Avaliação Formativa e Autêntica: A avaliação vai além de provas tradicionais. Portfólios, apresentações, projetos e feedback contínuo são usados para avaliar o progresso dos alunos. Desenvolvimento Socioemocional: A educação socioemocional é parte central do currículo. Os alunos aprendem habilidades como empatia, resolução de conflitos e autoconhecimento. Inclusão e Diversidade: A Escola do Futuro é inclusiva, atendendo a alunos com diferentes habilidades e origens. Programas de apoio são oferecidos para garantir que todos tenham oportunidades iguais. Professores como Facilitadores: Os educadores atuam como facilitadores da aprendizagem. Eles orientam, motivam e apoiam os alunos em sua jornada educacional. Parcerias com a Comunidade: A escola colabora com empresas locais, organizações sem fins lucrativos e instituições culturais. Os alunos têm acesso a estágios, mentoria e projetos colaborativos com a comunidade. Ambientes Inspiradores: As instalações da Escola do Futuro são projetadas para inspirar criatividade e inovação. Espaços ao ar livre, laboratórios, estúdios de arte e bibliotecas modernas fazem parte do ambiente. Desenvolvimento Profissional Contínuo: Os educadores participam regularmente de formações, conferências e grupos de estudo. A aprendizagem contínua é valorizada.

MG9P6 - SIM, É POSSÍVEL. A ORGANIZAÇÃO SERIA UMA MANEIRA PRÁTICA E SISTEMATIZADA DE INCENTIVAR O ALUNO À BUSCA PELO CONHECIMENTO. A MINHA DESCRIÇÃO PARA ESSA ORGANIZAÇÃO SERIA REVOLUÇÃO PEDAGÓGICA.

Unidade de Sentido: Ensino centrado no aluno

SP1P6 - A função da escola em SP está sendo apagada, não há liberdade de cátedra, não há priorização nos conhecimentos importantes para o aluno... hoje a educação paulista está sendo destruída e além disso ainda temos as perseguições por parte de gestores.

BA1P6 - Não pois cada estudante aprende de uma forma diferente, a organização educacional precisa focar agora no ENEM DOS CONCURSOS.

MT1P6 - Penso que essa organização tem que adaptar o processo ensino aprendizagem às necessidades individuais do aluno, pois cada aluno tem o seu ritmo de aprendizagem, interesses e habilidades, valorizando as diversidades dos alunos e adaptando as necessidades individuais de aprendizagem.

MA1P6 - Sim. Uma organização democrática que ouvisse o aluno, mas não desconsiderasse a fala do professor.

SP5P6 - De acordo com a demanda de alunos.

MT5P6 - Eu sei que a escola atual não é atrativa para nossos alunos, o processo de ensino aprendizagem precisa ser ressignificado. Um exemplo, nos Estados Unidos há escolas que todo o currículo é baseado em jogos, não sei se daria certo aqui, mas seria uma possibilidade.

MG6P6 - Está abaixo do recomendável, falta organização no sentido de imposições da SEE, e normas e legislações voltadas apenas ao aluno.

PE4P6 - Uma organização educacional que corresponda às funções da escola na atualidade deve ser flexível, inclusiva, centrada no aluno e preparada para lidar com a diversidade de contextos sociais, culturais e tecnológicos. O currículo é adaptado às necessidades e interesses individuais dos alunos, permitindo que eles desenvolvam habilidades relevantes para o mundo atual.

GO7P6 - Que o sistema de ensino fosse contemplado com a realidade socioc socioeconômica do aluno.

RS10P6 - Devemos levar em conta aspectos fundamentais de ensino, atendendo as necessidades dos alunos. Melhorar sua atenção, estimular seu pensamento crítico, deixar o estudante motivado, dar autonomia e fazê-lo desenvolver a autoconfiança.

MG7P6 - Flexibilidade Curricular: A Escola do Futuro adota um currículo flexível, permitindo que os alunos escolham áreas de interesse e personalizem sua jornada de

aprendizagem. Os educadores têm liberdade para adaptar o currículo com base nas necessidades dos alunos e nas mudanças sociais. Aprendizagem Ativa e Colaborativa: As salas de aula são espaços dinâmicos, onde os alunos participam ativamente. Projetos colaborativos, debates, simulações e atividades práticas são parte integrante do processo de ensino. Tecnologia Integrada: A tecnologia é usada de forma estratégica para melhorar a aprendizagem. Plataformas de ensino online, aplicativos educacionais e recursos digitais são incorporados ao dia a dia. Avaliação Formativa e Autêntica: A avaliação vai além de provas tradicionais. Portfólios, apresentações, projetos e feedback contínuo são usados para avaliar o progresso dos alunos. Desenvolvimento Socioemocional: A educação socioemocional é parte central do currículo. Os alunos aprendem habilidades como empatia, resolução de conflitos e autoconhecimento. Inclusão e Diversidade: A Escola do Futuro é inclusiva, atendendo a alunos com diferentes habilidades e origens. Programas de apoio são oferecidos para garantir que todos tenham oportunidades iguais. Professores como Facilitadores: Os educadores atuam como facilitadores da aprendizagem. Eles orientam, motivam e apoiam os alunos em sua jornada educacional. Parcerias com a Comunidade: A escola colabora com empresas locais, organizações sem fins lucrativos e instituições culturais. Os alunos têm acesso a estágios, mentoria e projetos colaborativos com a comunidade. Ambientes Inspiradores: As instalações da Escola do Futuro são projetadas para inspirar criatividade e inovação. Espaços ao ar livre, laboratórios, estúdios de arte e bibliotecas modernas fazem parte do ambiente. Desenvolvimento Profissional Contínuo: Os educadores participam regularmente de formações, conferências e grupos de estudo. A aprendizagem contínua é valorizada.

*Unidade de sentido: Educação humanizadora*

SP4P6 - Infelizmente, com o atual governo de SP, não consigo visualizar um cenário de melhora na educação, onde ensinar de fato, ter uma educação mais humanizada e acolhedora, está perdendo lugar para as burocracias e a obrigatoriedade de utilizar plataformas digitais nada interessantes aos nossos alunos.

SP7P6 - A Escola tem que ser valorizada pela comunidade e pela sociedade toda. Os governos devem valorizar os professores e Estudantes. Investir muito mais na Educação.

As escolas devem ser protegidas pelos governos. Melhorar estruturas e fornecer materiais pedagógico. Os Estudantes devem ser valorizados e incentivados a participação na Escola. Conscientizado sobre a importância da Escola Pública. As escolas devem combater a indisciplina, violência e bullying ( principais problemas que travam o Estudo dos Estudantes) Com cultura ,lazer e conscientização. E apesar do uso das tecnologias, a escola devem buscar valorizar o ser Humano, promover cultura de paz e cidadania. Valorizado o conhecimento e a ciência. Conscientização sobre bullying e todas as formas de preconceito.

MT7P6 - Ter um ambiente de inclusão e que de fato seja um momento de integração,desenvolvimento cognitivo, aprendizagens e formação humana. Ambiente que possibilite diálogo, participação e trabalho coletivo (alunos em círculo ou em mesas coletivas) recursos audiovisuais e internet disponível.

Unidade de sentido: Educação socioemocional

SP9P6 - A escola deveria estar estruturada com profissionais de apoio como Psicólogos, assistente social para atender essa demanda socioemocional.

SP10P6 - A organização educacional atual deve levar em conta não somente o cognitivo, mas também o socioemocional, onde é indispensável dissociar esses dois aspectos aos avanços tecnológicos.

RS7P6 - Sim. Colegas professores engajados com coordenação e direção para melhorar a educação. Na formação social, emocional ou seja preparados para o mundo que se apresenta.

SP2P6 - Uma organização centrada na motivação e maior rigidez para os alunos.

RJ1P6 - Sim. A função da escola seria voltada para além do ensino- aprendizagem, a organização escolar seria direcionada para a mediação de conflitos externos e internos dos alunos, seguida de atividades voltadas para o atendimento socioemocional, interação entre alunos regulares e atípicos, e por último o ensino aprendizagem utilizando as metodologias ativas.

SP7P6 - A Escola tem que ser valorizada pela comunidade e pela sociedade toda. Os governos devem valorizar os professores e Estudantes. Investir muito mais na Educação. As escolas devem ser protegidas pelos governos. Melhorar estruturas e fornecer materiais pedagógico. Os Estudantes devem ser valorizados e incentivados a participação na Escola.

Conscientizado sobre a importância da Escola Pública. As escolas devem combater a indisciplina, violência e bullying ( principais problemas que travam o Estudo dos Estudantes) Com cultura ,lazer e conscientização. E apesar do uso das tecnologias, a escola devem buscar valorizar o ser Humano,promover cultura de paz e cidadania. Valorizado o conhecimento e a ciência. Conscientização sobre bullying e todas as formas de pre conceito.

Unidade de sentido: Pedagogia da alternância

BA2P6 - Vejo que a Pedagogia da Alternância é a solução

Unidade de sentido: Ruptura do excesso de demandas para além da aprendizagem

DF3P6 - Acredito que será impossível pensar organização educacional e função das escolas sem antes pensar estrutura familiar e a crise de autoridade que vivemos no momento. É muito difícil pensar a educação básica, especialmente o ensino fundamental, sem colocarmos em cheque a relação de cuidado que as famílias, o estado e suas instituições mantêm com as crianças. A escola acaba se tornando o único espaço de amparo e cuidado para muitas crianças, especialmente nas periferias.

MT8P6 - Acredito que temas transversais são importantes, mas infelizmente a escola não está dando conta do conteúdo pedagógico. Por isso na minha opinião devemos voltar nosso olhar ao conhecimento pedagógico dos alunos.

RS9P6 - A escola recebe muitas atribuições que não seriam dela, isso dificulta o aprendizado e o melhor andamento das reais funções escolares.

ES1P6 - Não, pois hoje tudo se resume à escola: vacinação, prevenção de gravidez e doenças sexualmente transmissíveis, alimentação...

**CATEGORIA - Valorização docente:** desafios e perspectivas.

Unidade de sentido: Valorização do professor

MG4P6 - Essa organização educacional deveria valorizar mais os professores, permitindo um turno em uma sala de aula e outro em momentos de formação para atender

as demandas da turma, que o professor tivesse a oportunidade de disponibilizar um tempo para o estudo.

SP7P6 - A Escola tem que ser valorizada pela comunidade e pela sociedade toda. Os governos devem valorizar os professores e Estudantes. Investir muito mais na Educação. As escolas devem ser protegidas pelos governos. Melhorar estruturas e fornecer materiais pedagógico. Os Estudantes devem ser valorizados e incentivados a participação na Escola. Conscientizado sobre a importância da Escola Pública. As escolas devem combater a indisciplina, violência e bullying (principais problemas que travam o Estudo dos Estudantes) Com cultura, lazer e conscientização. E apesar do uso das tecnologias, a escola devem buscar valorizar o ser Humano, promover cultura de paz e cidadania. Valorizado o conhecimento e a ciência. Conscientização sobre bullying e todas as formas de preconceito.

MA1P6 - Sim. Uma organização democrática que ouvisse o aluno, mas não desconsiderasse a fala do professor.

*Unidade de sentido: Tempo para os processos formativos e organizacionais*

MG4P6 - Essa organização educacional deveria valorizar mais os professores, permitindo um turno em uma sala de aula e outro em momentos de formação para atender as demandas da turma, que o professor tivesse a oportunidade de disponibilizar um tempo para o estudo.

DF2P6 - Sim. As funções da escola estão diretamente ligada ao contexto social onde está inserida, como também, a sua principal função que é a socialização dos conhecimentos construídos pela humanidade. Organizar tempo e espaços na instituição escolar para assegurar a formação integral do estudante, além de ter profissionais em formação continuada anualmente.

MS2P6 - Talvez uma organização onde os professores tenham mais tempo de se preparar e organizar/elaborar suas aulas de forma colaborativa buscando mais efetividade nas metodologias e no tempo em sala.

MG10P6 - para reorganizar a escola, temos que mudar tudo, desde a participação da família na escola, a formação dos educadores nas graduações, a quantidade de aluno por sala de aula (máximo 15), a valorização da carreira do educador. Para começar.

MG7P6 - Flexibilidade Curricular: A Escola do Futuro adota um currículo flexível, permitindo que os alunos escolham áreas de interesse e personalizem sua jornada de aprendizagem. Os educadores têm liberdade para adaptar o currículo com base nas necessidades dos alunos e nas mudanças sociais. Aprendizagem Ativa e Colaborativa: As salas de aula são espaços dinâmicos, onde os alunos participam ativamente. Projetos colaborativos, debates, simulações e atividades práticas são parte integrante do processo de ensino. Tecnologia Integrada: A tecnologia é usada de forma estratégica para melhorar a aprendizagem. Plataformas de ensino online, aplicativos educacionais e recursos digitais são incorporados ao dia a dia. Avaliação Formativa e Autêntica: A avaliação vai além de provas tradicionais. Portfólios, apresentações, projetos e feedback contínuo são usados para avaliar o progresso dos alunos. Desenvolvimento Socioemocional: A educação socioemocional é parte central do currículo. Os alunos aprendem habilidades como empatia, resolução de conflitos e autoconhecimento. Inclusão e Diversidade: A Escola do Futuro é inclusiva, atendendo a alunos com diferentes habilidades e origens. Programas de apoio são oferecidos para garantir que todos tenham oportunidades iguais. Professores como Facilitadores: Os educadores atuam como facilitadores da aprendizagem. Eles orientam, motivam e apoiam os alunos em sua jornada educacional. Parcerias com a Comunidade: A escola colabora com empresas locais, organizações sem fins lucrativos e instituições culturais. Os alunos têm acesso a estágios, mentoria e projetos colaborativos com a comunidade. Ambientes Inspiradores: As instalações da Escola do Futuro são projetadas para inspirar criatividade e inovação. Espaços ao ar livre, laboratórios, estúdios de arte e bibliotecas modernas fazem parte do ambiente. Desenvolvimento Profissional Contínuo: Os educadores participam regularmente de formações, conferências e grupos de estudo. A aprendizagem contínua é valorizada.

Unidade de sentido: Liberdade para a atuação docente

SP1P6 - A função da escola em SP está sendo apagada, não há liberdade de cátedra, não há priorização nos conhecimentos importantes para o aluno... hoje a educação paulista está sendo destruída e além disso ainda temos as perseguições por parte de gestores.

BA3P6 - Livre, democrática, bem planejada e organizada.

MG7P6 - Flexibilidade Curricular: A Escola do Futuro adota um currículo flexível, permitindo que os alunos escolham áreas de interesse e personalizem sua jornada de

aprendizagem. Os educadores têm liberdade para adaptar o currículo com base nas necessidades dos alunos e nas mudanças sociais. Aprendizagem Ativa e Colaborativa: As salas de aula são espaços dinâmicos, onde os alunos participam ativamente. Projetos colaborativos, debates, simulações e atividades práticas são parte integrante do processo de ensino. Tecnologia Integrada: A tecnologia é usada de forma estratégica para melhorar a aprendizagem. Plataformas de ensino online, aplicativos educacionais e recursos digitais são incorporados ao dia a dia. Avaliação Formativa e Autêntica: A avaliação vai além de provas tradicionais. Portfólios, apresentações, projetos e feedback contínuo são usados para avaliar o progresso dos alunos. Desenvolvimento Socioemocional: A educação socioemocional é parte central do currículo. Os alunos aprendem habilidades como empatia, resolução de conflitos e autoconhecimento. Inclusão e Diversidade: A Escola do Futuro é inclusiva, atendendo a alunos com diferentes habilidades e origens. Programas de apoio são oferecidos para garantir que todos tenham oportunidades iguais. Professores como Facilitadores: Os educadores atuam como facilitadores da aprendizagem. Eles orientam, motivam e apoiam os alunos em sua jornada educacional. Parcerias com a Comunidade: A escola colabora com empresas locais, organizações sem fins lucrativos e instituições culturais. Os alunos têm acesso a estágios, mentoria e projetos colaborativos com a comunidade. Ambientes Inspiradores: As instalações da Escola do Futuro são projetadas para inspirar criatividade e inovação. Espaços ao ar livre, laboratórios, estúdios de arte e bibliotecas modernas fazem parte do ambiente. Desenvolvimento Profissional Contínuo: Os educadores participam regularmente de formações, conferências e grupos de estudo. A aprendizagem contínua é valorizada.

CATEGORIA: **Cultura escolar:** as influências sobre a aprendizagem.

Unidade de sentido: Relação família e escola

MG3P6 - A escola está assumindo, cada dia mais, o papel de educar que é responsabilidade da família.

GO4P6 - Penso que seria possível estabelecer maiores parcerias com as famílias, alunos e comunidade em geral. Com a preocupação da família e busca por apoiar os

estudantes na carreira discente, o aluno sente-se motivado em integrar-se efetivamente, na escola e na vida estudantil, obtendo sucesso acadêmico. Contudo, a falta de parceria escola-família-comunidade sofre, atualmente, rupturas sérias e comprometedoras.

DF3P6 - Acredito que será impossível pensar organização educacional e função das escolas sem antes pensar estrutura familiar e a crise de autoridade que vivemos no momento. É muito difícil pensar a educação básica, especialmente o ensino fundamental, sem colocarmos em cheque a relação de cuidado que as famílias, o estado e suas instituições mantêm com as crianças. A escola acaba se tornando o único espaço de amparo e cuidado para muitas crianças, especialmente nas periferias.

MT6P6 -Diante das minhas experiências em todo meu percurso educacional devemos conhecer quem são as famílias dos estudantes e estabelecer diálogo com as mesmas, estreitando relações e criando vínculos que fortaleçam o processo educativo dos mesmos. A qualidade e a organização do espaço e do tempo dentro do cenário educacional podem estimular a investigação, incentivar o desenvolvimento das capacidades de cada criança, ajudar a manter a concentração, fazê-la sentir-se parte integrante do ambiente e dar-lhe uma sensação de bem-estar.

PE5P6 - A escola precisa trazer a família para escola. Afora, precisamos intensificar, projeto de vida, estudo orientado, clubes juvenis e eletivas.

GO5P6 - compreender quem são as famílias de seus estudantes e estabelecer diálogo com as mesmas, estreitando relações e criando vínculos que fortaleçam o processo educativo dos estudantes

MG10P6 - para reorganizar a escola, temos que mudar tudo, desde a participação da família na escola, a formação dos educadores nas graduações, a quantidade de aluno por sala de aula (máximo 15), a valorização da carreira do educador. Para começar.

*Unidade de sentido: Conhecimento das diferentes realidade escolares*

MG2P6 - Penso que a escola atual, em MG, está cada vez pior. Para dar conta de todas as problemática que surgem ano após ano, seria necessário repensar as práticas das docências, mas principalmente das gestões e das secretarias. Conhecer a realidade escolar deveria ser a primeira tarefa a ser feita por todas as pessoas da comunidade escolar e superintendentes. O tempo das atividades burocráticas está tão apertado, que mal aplicamos

uma prova e já vem a data de outra. Não dá tempo de fazer devolutiva, recuperação... nada. Enquanto isso, não temos a opção de recuperar, nem rever conteúdos, nem reprovar para dar tempo de quem precisa, amadurecer o conhecimento que ainda falta.

**CATEGORIA: Educação escolar: um caminho de incertezas.**

*Unidade de sentido: Ainda incerta- precisam mais pesquisas para a busca de soluções palpáveis*

MG1P6 - não há uma resposta simples, tem que fazer uma pesquisa para responder a isso.

DF1P6 - Penso muito nisso e ainda não consegui chegar numa definição.

RS5P6 - É possível, mas não sei se tenho uma resposta para essa pergunta. Apesar de saber que a educação escolar precisa ser repensada, face a tantas mudanças ocorridas na sociedade nos últimos anos, penso que só poderia encontrar uma nova proposta conversando com colegas, profissionais...

RS8P6 - Acredito que não exista uma organização educacional que corresponda às funções da escola na atualidade, a própria pandemia deixou isso muito claro, principalmente da escola pública.

SP3P6 - Não sei como responder