



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL (PPPG) - MESTRADO PROFISSIONAL

Angélica Felske Gabriel

**A INSERÇÃO DO SETOR PRIVADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MUNICIPAL E SEUS EFEITOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS
EDUCACIONAIS**

Santa Maria, RS
2023

Angélica Felske Gabriel

A INSERÇÃO DO SETOR PRIVADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA MUNICIPAL E SEUS EFEITOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Trabalho de Conclusão, Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM - RS) como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Rosane Carneiro Sarturi

Santa Maria, RS
2023

GABRIEL, ANGELICA FELSKE
A INSERÇÃO DO SETOR PRIVADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MUNICIPAL E SEUS EFEITOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS
EDUCACIONAIS / ANGELICA FELSKE GABRIEL.- 2023.
210 p.; 30 cm

Orientador: Rosane Carneiro Sarturi
Coorientador: Viviane Martins Vital Ferraz
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Políticas Públicas e Gestão Educacional, RS, 2023

1. Políticas Públicas Educacionais 2. Parcerias
Público Privadas 3. Sistema de Apostilamento I. Carneiro
Sarturi, Rosane II. Martins Vital Ferraz, Viviane III.
Titulo.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, ANGELICA FELSKE GABRIEL, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Angélica Felske Gabriel

A INSERÇÃO DO SETOR PRIVADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA MUNICIPAL E SEUS EFEITOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Trabalho de Conclusão, Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM - RS) como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional**.

Aprovada em 23 de novembro de 2023.

Rosane Carneiro Sarturi, Dra.(UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Elisiane Machado Lunardi, Dra. (UFSM)

Diego Dartagnan da Silva Tormes, Dr. (Prefeitura Municipal de Farroupilha)

Santa Maria, RS
2023

DEDICATÓRIA

Esta dissertação é dedicada às pessoas do meu núcleo familiar. Àqueles com quem convivo diariamente, que me dão apoio e sustentação em todas as formas humanas de ser, com equilíbrio psicológico e emocional, que contribuíram para formar meu caráter social e humano, entre exemplos positivos e outros nem tanto, (porque o ser humano é cheio de erros e acertos), mas sempre honesto, o qual levarei até o fim da vida.

Minha mãe Hilce Lira Felske Gabriel;

Meu filho amado, Pedro Guilherme Gabriel Maurer;

Meu amor, companheiro e maior incentivador Loreni Maciel;

Minha irmã, Julaide Rohde e seu filho, meu afilhado, Gabriel Rohde.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa dissertativa foi fundamental para o meu crescimento e aprendizado, um sonho que inicialmente sempre pensamos ser intangível, mas felizmente, com o apoio daqueles a quem este dediquei, o sonho se concretiza.

Agradeço a minha sábia orientadora, Professora Doutora Rosane Carneiro Sarturi, que me recebeu de braços abertos e acreditou que eu pudesse me tornar Mestre realizando esta pesquisa em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Agradeço aos colegas do Grupo de Pesquisa Elos; aos colegas das disciplinas do Mestrado Profissional que nos engrandeceram com as parcerias nas pesquisas, leituras e trabalhos.

Às professoras e professores das disciplinas do Mestrado Profissional (MP), que foram verdadeiros mestres, instigadores de leituras, orientadores das construções e desconstruções que vivemos nesse período de aprendizagem, porque viemos de uma sociedade, por vezes inverossímeis, dispondo dos seus tempos preciosos, nos fazendo ser refletivos e críticos.

Agradeço imensamente à Viviane Vital Ferraz, Coorientadora deste trabalho, pela dedicação, paciência e carinho. Agradeço à Juliana Vaz Paiva que também mostrou-se pessoa amorosa e amiga desde os primeiros dias, enquanto aluna especial e participava as primeiras vezes do Grupo Elos. Anjos vem à terra sim, em forma de gente.

Agradeço às professoras colaboradoras que me emprestaram seu tempo e seus conhecimentos para elaborarmos o produto final desta dissertação, o Roteiro Orientador, a partir das narrativas (auto)biográficas, diante de tantos desafios enfrentados no dia a dia de um docente. De coração faço votos de que sejam sempre pessoas iluminadas que ajudam ao próximo.

Aos membros da banca examinadora que trouxeram valiosas contribuições para a minha pesquisa.

Por fim, a Deus, por tudo, por ser possível em minha vida mais essa conquista de titulação de Mestre em Políticas Públicas e Gestão Educacional.

O sonho de mudar a cara da escola. O sonho de democratizá-la, de superar o seu elitismo autoritário, o que só pode ser feito democraticamente.

(FREIRE, 2001, p. 74)

Meu sonho utópico tem que ver com uma sociedade menos injusta, menos malvada, mais democrática, menos discriminatória, menos racista, menos sexista.

(FREIRE, 2001, p. 118)

RESUMO

A INSERÇÃO DO SETOR PRIVADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA MUNICIPAL E SEUS EFEITOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

AUTORA: Angélica Felske Gabriel
ORIENTADORA: Prof.^a Dra.^a Rosane Carneiro Sarturi
COORDINADORA: Prof.^a Dr.^a Viviane Martins Vital Ferraz

Esta dissertação de Mestrado Profissional insere-se na Linha de Políticas e Gestão da Educação Básica e Superior, do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (LP1) - PPPG, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que tem como temática as inserções das relações público-privadas nas políticas públicas da educação básica e na implementação do sistema de apostilamento vinculado à plataforma digital de ensino, entre os anos 2021 e 2023. Tem como objetivo compreender como as relações entre o público e o privado têm impactado os processos de ensino-aprendizagem de uma escola municipal localizada no campo por estar situada na zona rural do município de São Pedro do Sul/RS, considerando a implementação do apostilamento vinculado ao “Sistema de Ensino Aprende Brasil”, no período pós-pandêmico. A abordagem metodológica é qualitativa, do tipo estudo de caso, realizada em uma escola situada na zona rural do município de São Pedro do Sul/RS. Os instrumentos da pesquisa foram organizados em duas etapas: o estudo do referencial teórico e documental (Lei Municipal nº 2531/2015, Ofício Municipal nº 103/2022/GP, Parecer nº 03/2021 do CME e o Extrato do Contrato de Inexigibilidade); e as entrevistas narrativas (auto)biográficas temáticas individualizadas com quatro professoras voluntárias que atuam entre anos iniciais e finais do ensino fundamental, da rede municipal de ensino. Posteriormente, foi desenvolvida a análise compreensiva-interpretativa (SOUZA, 2004; 2014; BOLÍVAR, 2002). Pautou-se nos seguintes referenciais teóricos: Chispino (2016; 2005); Santos (2020); Adrião e Peroni (2009); Adrião et al (2016); Abrahão (2003); Peroni (2015; 2017); Saura, Gutiérrez e Vargas (2021); Freitas (2018); Freire (1996; 1987; 2001; 2007); Clandinin e Conelly (2011); Dourado e Bueno (2001); dentre outros resultados da pesquisa. A construção de um produto final foi a elaboração de um roteiro orientador a partir dos autores em estudos e das entrevistas narrativas (auto)biográficas temáticas de quatro professoras voluntárias, que participaram da implementação do “Sistema Aprende Brasil” e atuam na escola *locus* do estudo. O roteiro orientador tende a colaborar com o processo ensino-aprendizagem desenvolvido pela escola em estudo, a partir das especificidades de uma escola localizada no campo, na zona rural de São Pedro do Sul/RS, além de contribuir com a formação docente permanente dos participantes e dos docentes que tiverem acesso ao roteiro orientador.

Palavras-chave: Parcerias público-privadas. Políticas Públicas Educacionais. Sistema de Apostilamento.

ABSTRACT

THE INCLUSION OF THE PRIVATE SECTOR IN THE MUNICIPAL BASIC EDUCATION AND ITS EFFECTS ON THE EDUCATIONAL PUBLIC POLICIES

AUTHOR: Angélica Felske Gabriel
ADVISOR: Prof.^a Dra.^a Rosane Carneiro Sarturi
COADVISOR: Prof.^a Dr.^a Viviane Martins Vital Ferraz

This Professional Master degree dissertation is included in the research field called Higher and Basic Education Management and Policies, of the Pos Graduation Program in Public Policies and Educational Management (LP1) – PPPG, of the Federal University of Santa Maria (UFSM) and its theme lies on the implications of the public-private relations in the public policies of the basic education and on the implementation of the apostille system linked to the digital platform of teaching, from the year 2021 to 2023. It aims to understand how the relations between the public and the private sectors have impacted on the teaching-learning processes of a municipal school in the rural area of the city of São Pedro do Sul/RS, considering the implementation of the apostille system, which is linked to the digital platform “Learn Brazil System” (Sistema Aprende Brasil), during the pandemic period. As a methodology, it was used the qualitative method, in the perspective of a case study in a countryside school in the city of São Pedro do Sul/RS. The research instruments were organized in two stages: the study of the theoretical and documental reference (Lei Municipal n. 2531/2015, Ofício Municipal N. 103/2022/GP, Parecer N. 03/2021 do CME, Contrato de Inexigibilidade); and the narratives obtained from thematic (self) biographical interviews with four elementary school teachers who work with the initial and final grades and were voluntary. Later, the comprehensive-interpretative analysis was developed (SOUZA, 2004; 2014; BOLÍVAR, 2002). The following theoretical reference was used for this work: Crispino (2016; 2005); Santos (2020); Adrião and Peroni (2009); Adrião et al (2016); Abrahão (2003); Peroni (2015); Saura, Gutiérrez and Vargas (2021); Freitas (2018); Freire (1996; 1987; 2001; 2007); Clandinin and Conelly (2011); Dourado and Bueno (2001); among others. The construction of the final product was the creation of an advising guide from the authors being studied as well as the narrative interviews with the four volunteer teachers who participated of the implementation of the “Learn Brazil System” and work at the school which is the locus of this study. The advising guide aims to cooperate with the teaching-learning process developed by the school of this study, based on the specificities of a school located in the countryside, of the rural area in the city of São Pedro do Sul, besides contributing to the permanent teaching formation of the participants and also of the teachers who will have access to the advising guide.

Keywords: Public-private partnership. Educational public policies. Apostille system

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	Nuvem de palavras (Motivações para a pesquisa).....	35
FIGURA 2 -	Desenho da pesquisa.....	37
FIGURA 3 -	Organização da Entrevista Narrativa.....	46
FIGURA 4 -	Mapa de localização do município de São Pedro do Sul/RS.....	49
FIGURA 5 -	Dados e localização do município de São Pedro do Sul/RS.....	50
FIGURA 6 -	Dados sobre Educação de São Pedro do Sul/RS.	50
FIGURA 7 -	Plano Político Pedagógico da EMEF em estudo (2017), p. 3.....	51
FIGURA 8 -	Plano Político Pedagógico da EMEF em estudo (2017).....	52
FIGURA 9 -	Número de matrículas do Ensino Fundamental no RS (2016-2021).....	80
FIGURA 10 -	Número de matrículas no RS nas áreas urbanas e rurais (2017 - 2021).....	81
FIGURA 11 -	Indicadores de disponibilidade de recursos tecnológicos.....	85
FIGURA 12 -	Número de mortes na COVID-19.....	90
FIGURA 13 -	Orçamento executado na educação pública.....	93
FIGURA 14 -	Meta para a implementação da Gestão Democrática, no município de São Pedro do Sul/RS.....	102
FIGURA 15 -	Sistema de Ensino Aprende Brasil.....	110
FIGURA 16 -	Imagem da página da plataforma Aprende Brasil Digital com acesso login e senha do componente curricular Língua Portuguesa.....	112
FIGURA 17 -	Etapas da previstas na Pesquisa Narrativa (Auto)biográfica.....	115
FIGURA 18 -	Etapas da entrevista narrativa (auto)biográfica.....	117
FIGURA 19 -	Fios narrativos (auto)biográficos e a construção da trama narrativa.....	122

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	Produção científica analisada no estado do conhecimento com o descritor “Parceria Público-Privada” com a busca refinada.....	61
QUADRO 2 -	Produção científica analisada no estado do conhecimento com o descritor “Políticas Públicas Educacionais/Pandemia” com a busca refinada.....	63
QUADRO 3 -	Produção científica analisada no estado do conhecimento com o descritor “Sistema de Apostilamento” com a busca refinada.....	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASSUFRGS	Sindicato dos Técnico-Administrativos da UFRGS, UFCSPA e IFRS
BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.
CadÚnico	Cadastro Único dos Programas Sociais.
CD	Censo Demográfico.
CE	Censo Escolar.
CF	Constituição Federal.
CME	Conselho Municipal de Educação.
CONASS	Conselho Nacional de Secretários de Saúde.
CMVSPS	Câmara Municipal de Vereadores de São Pedro do Sul.
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental.
EMEFs	Escolas Municipais de Ensino Fundamental.
FIRJAN	Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
HÁBILE	Avaliação Externa de Aprendizagem.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano.
IES	Instituição Ensino Superior.
INEP	Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC	Ministério da Educação.
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos.
MP	Mestrado Profissional.

OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PMSPS	Prefeitura Municipal de São Pedro do Sul.
PME	Plano Municipal de Educação
PPP	Plano Político Pedagógico.
PPPs	Parcerias Público-Privadas (PPPs).
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.
PUFV	Programa União Faz a Vida.
RS	Rio Grande do Sul.
SAE	Sistemas Apostilados de Ensino.
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica.
SICREDI	Sistema de Crédito Cooperativo.
SIMEB	Sistema de Monitoramento Educacional do Brasil.
SME	Sistema Municipal de Educação.
SMED	Secretaria Municipal de Educação.
SPEs	Sistemas Privados de Ensino.
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
TIC's	Tecnologias da Informação e da Comunicação.
UFN	Universidade Franciscana.
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria.
UNIFRA	Centro Universitário Franciscano.

SUMÁRIO

1	PRIMEIRAS PALAVRAS.....	17
1.1	APRENDIZADO PESSOAL, PROFISSIONAL E ACADÊMICO: MOTIVAÇÕES PARA A PESQUISA.....	30
2	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	37
2.1	ÁREA TEMÁTICA, PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS.....	37
2.2	ESTUDO DE CASO E OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA: ENTREVISTA NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA E ANÁLISE NARRATIVA COMPREENSIVA-INTERPRETATIVA.....	40
2.3	LOCUS DA PESQUISA.....	48
2.4	EM BUSCA DE UMA TERMINOLOGIA: ESCOLA DO/NO CAMPO, EDUCAÇÃO RURAL, NO MEIO RURAL.....	54
3	ESTADO DO CONHECIMENTO: PRODUÇÕES CIENTÍFICAS ACERCA DAS RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADAS NA EDUCAÇÃO.....	60
4	A DISPUTA NAS RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	69
4.1	CONCEITUANDO POLÍTICAS PÚBLICAS E AS RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADAS.....	75
4.2	OS BASTIDORES DA LEI DE DIRETRIZES E BASES	77
4.3	NÚMERO DE MATRÍCULAS NA REDE PÚBLICA (ENSINO FUNDAMENTAL) EM ESCOLAS DO CAMPO E URBANAS, NO ESTADO DO RS: UM ESTUDO A SER OBSERVADO (2016 A 2021)	79
4.4	O IMPACTO DA RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO A PARTIR DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS	82
5	AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO PÓS-PANDEMIA EM SÃO PEDRO DO SUL/RS: AS ATRIBUIÇÕES DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	88
5.1	OS IMPASSES NA BUSCA DE POSSÍVEIS SOLUÇÕES PARA O IMPACTO DA COVID-19 NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL.....	88
5.1.1	O impacto da COVID-19 em uma escola pública municipal no campo.....	

5.2	O PAPEL DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	98
5.3	O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PEDRO DO SUL/RS.....	100
5.4	O SISTEMA DE APOSTILAMENTO NO CONTEXTO EDUCACIONAL DE SÃO PEDRO DO SUL/RS.....	103
5.4.1	Os produtos educacionais ofertados pelo setor privado.....	105
5.4.2	O “Sistema de Ensino Aprende Brasil” e sua inserção no RS	110
6	NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: A VOZ DAS PROFESSORAS COLABORADORAS DA PESQUISA.....	115
6.1	6.1 A TRAMA DAS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: OS FIOS DAS IMPLICAÇÕES DO SETOR PRIVADO PELO SISTEMA DE APOSTILAMENTO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	121
7	INTRODUÇÃO PARA O PRODUTO EDUCACIONAL.....	149
8	ROTEIRO ORIENTADOR.....	151
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
	REFERÊNCIAS.....	162
	APÊNDICES.....	175
	APÊNDICE A - CARTA CONVITE E DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....	175
	APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA À DIREÇÃO DA ESCOLA	177
	APÊNDICE C – CONTRATO NARRATIVO E ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS TEMÁTICAS.....	180
	APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	183
	APÊNDICE E - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....	187
	APÊNDICE F - TERMO DE CEDÊNCIA DE USO.....	189
	ANEXOS.....	190

ANEXO A - Ofício nº 166/2022 SME - Resposta ao Pedido de Informação da CMVSPS.....	190
ANEXO B - PARECER CME nº 03/2021 sobre a aquisição de recursos didáticos do “Sistema de Ensino Aprende Brasil” pela Secretaria Municipal de Educação.....	194
ANEXO C - EXTRATO DO CONTRATO nº 116/2021 - INEXIGIBILIDADE DE LICITAÇÃO nº 006/2021.....	199
ANEXO D - Lei Municipal nº 2531/2015 que “Institui o Sistema Municipal de Ensino do Município de São Pedro do Sul e dá outras providências”.....	203
ANEXO E - Termo de Autorização da Secretaria Municipal de Educação de São Pedro do Sul.....	209

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

No período de 2020 até meados de 2022, o Brasil viveu um dos momentos mais tristes da sua história. A pandemia da Covid-19 causou grandes perdas com um elevado número de mortes, sequelas na saúde individual, danos mentais e psicológicos, caos na saúde pública e sobrecarga dos profissionais, prejuízos financeiros e retrocessos na educação.

Um fenômeno de escala mundial atingiu as salas de aula e a maioria dos estudantes ficaram sem aulas presenciais por um longo período e sem contato com seus professores. A proposta do ensino remoto não teve estrutura para funcionar em muitas escolas públicas, uma vez que, estudantes e professores não possuíam *internet* em casa ou celular com capacidade adequada para acesso às vídeoaulas ou outro equipamento que desse acesso às ferramentas digitais, como *Google Meet*, por exemplo.

Pode-se confirmar essas colocações a partir de três exemplos que se traz à baila, entre as diversas pesquisas divulgadas em *sites* ou *blogs*, “Evasão escolar: conheça as principais causas e como evitar o problema”, em 12 de outubro de 2022, que na sua hipótese nº 1 fala dos:

Efeitos da pandemia: A Unicef informou em sua pesquisa recente que o ensino remoto, via internet, adotado durante a pandemia é um dos motivos para muitos alunos abandonarem os estudos. Os estudantes reclamam da falta de internet de qualidade para realizar as tarefas e assistir às aulas, o que acabou por dificultar a aprendizagem. Mesmo com a volta às aulas presenciais, o impacto sofrido pelos estudantes durante o período em que tiveram de ficar em casa é notório. Cerca de dois milhões de crianças e adolescentes de 11 a 19 anos não retornaram às escolas, e os que vão às aulas, relatam que não conseguem acompanhar as explicações dos professores e atividades desenvolvidas (URÂNIA, 2022, s/p).

A outra pesquisa foi divulgada no *site* do Senado Federal (2022) sobre os “Impactos da pandemia na educação no Brasil”. A pesquisa trata da falta de estrutura e a ineficácia no meio on-line, que foram barreiras para o processo de aprendizagem.

E a terceira pesquisa foi divulgada pela Veja Saúde, com o título “Como fica o desenvolvimento dos alunos na escola pós-pandemia?”, que em um de seus parágrafos diz:

O estudo Perda de Aprendizagem na Pandemia, publicado há um ano, estimava que, no ensino remoto, os estudantes aprendem, em média, apenas 17% do conteúdo de Matemática e 38% do de Língua Portuguesa aprendido em aulas presenciais. Já um levantamento da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo revelou que alunos do 5ºano do Ensino Fundamental apresentam graves índices de queda na aprendizagem na comparação entre 2019 e 2021 (VEJA SAÚDE, 2022, s/p).

Em contraponto a isso, houve escolas entre públicas e privadas (em sua maioria), em áreas urbanas preferencialmente, que tiveram melhor desempenho quanto às aulas remotas e híbridas, mas com um excessivo acúmulo de trabalho

para os professores, que precisavam elaborar aulas diferenciadas para cada situação, escola, turma e ainda, participarem das inúmeras reuniões *on-line*, cursos de formações digitais, etc. Ações que, por vezes, ocorriam em sequência, às vezes, no mesmo horário e quase sem pausa para descanso. Houve uma estafa e um sentimento de insegurança por parte de inúmeros profissionais.

A pesquisa intitulada: “Sentimento e percepção dos professores nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil”, desenvolvida pelo Instituto Península (2020), com 2400 professores da educação básica, de vários lugares do Brasil, das redes privadas e públicas, aponta que a maioria sofreu de ansiedade e excesso de trabalho: “[...] as demandas e expectativas que recaem sobre as professoras e professores aumentaram ainda mais, trazendo junto com elas sentimentos como medo, ansiedade e insegurança” (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020, p. 6). Quanto ao sentimento de preparo profissional divulga que:

1.1. Professores que atuam na rede privada parecem estar mais preparados com a interação remota, se comparado aos docentes das redes Estaduais e Municipais 2. A suspensão das aulas parece ser a medida mais adotada pelas redes de ensino no momento da aplicação da pesquisa, seguido de suporte à distância aos alunos e antecipação das férias escolares. Na perspectiva dos professores, menos de $\frac{1}{4}$ das redes estão prestando suporte na disseminação de informações de combate à disseminação do Coronavírus em seus estados e municípios. 2.1. Novamente, as redes privadas de educação parecem estar conseguindo oferecer mais suporte à distância aos alunos, se comparado às redes Estaduais e Municipais. Dentre as públicas, as Estaduais apresentam maior capacidade de suporte à distância (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020, p.10).

Diante desse cenário, no retorno das aulas presenciais, era recomendado cuidar da saúde dos estudantes, mas também dos educadores. Segundo a pesquisa intitulada: “Desafios e perspectivas da educação: uma visão dos professores durante a pandemia”, desenvolvida pelo Instituto Península (2021, p, 17), afirma que: “[...] 57% do professores gostariam de receber apoio psicológico/emocional para lidar com as diversas condições emocionais apresentadas durante a pandemia”; e “Para 57% dos professores, o principal desafio no retorno às aulas presenciais será recuperar a aprendizagem dos estudantes” (INSTITUTO PENÍNSULA, 2021, p.18).

Na perspectiva de recuperar a aprendizagem dos estudantes houve uma preocupação por parte da gestão, para que o presente e o futuro dos estudantes não fossem prejudicados seria necessário pensar e adotar estratégias capazes de

recuperar o período perdido e tentar diminuir ao máximo essa lacuna. Cada Estado, município e escolas adotaram estratégias específicas. Um exemplo destas estratégias foi o sistema por apostilas e/ou uso de plataformas digitais.

Diante do exposto, frente a perspectiva dos educadores e suas preocupações com a recuperação da aprendizagem dos estudantes, a presente pesquisa se refere às parcerias público-privadas ocorridas na educação básica em um município do Estado do Rio Grande do Sul, a partir das problemáticas e dos déficits do ensino-aprendizagem em razão da pandemia. Após o retorno das aulas presenciais, no ambiente escolar, nesse município, a estratégia de intervenção foi a implementação de um “Sistema de Ensino” oriundo do setor privado. Um sistema nomeado como “Sistema de Ensino Aprende Brasil”, envolvendo uma “Plataforma Digital” e a adoção da “Metodologia de Apostilamento”, da Empresa Positivo, conforme comprovam os “Anexos A, B e C” (SISTEMA DE ENSINO APRENDE BRASIL, 2023).

Partindo do propósito do Mestrado Profissional (MP) que é qualificar o professor que atua na educação básica, para reverberar com sua prática na qualidade do processo ensino-aprendizagem em sua unidade de ensino, foi escolhido como *locus* de estudo uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) localizada na zona rural do município de São Pedro do Sul/RS.

A mestranda, enquanto professora da rede municipal de ensino há oito anos, também acompanhou diretamente a implementação do apostilamento adotado pela Secretaria Municipal de Educação - SME, a partir de 2021.

O “Sistema de Ensino Aprende Brasil” é uma plataforma digital com apostilas que prometem “soluções educacionais” para os déficits de ensino-aprendizagem das redes de ensino dos municípios composta de livros didáticos integrados (apostilas), consultoria pedagógica, plataforma digital e avaliações padronizadas nomeadas “SONDAR, Hábile e Sime B”. Cada um destes aspectos serão explicados nos capítulos seguintes.

A adoção desse modelo de “sistema de ensino” tem provocado inquietações acerca do que realmente é significativo para o estudante que reside na zona rural diante do seu processo de aprendizagem e de emancipação. Perguntas fundamentais eclodem no campo educativo, como por exemplo: “o sistema de apostilas é um modelo pedagógico que promove a emancipação do estudante que

reside no campo¹ e atende as especificidades das práticas escolares e pedagógicas dos estudantes que nele residem?"; "onde se "encaixam" as especificidades do ensino e da aprendizagem das escolas da zona rural dentro deste modelo de ensino?"; "a educação é uma estrutura fundamental do sistema de desenvolvimento qualitativo do país ou uma mercadoria a ser vendida?"

A gestão da educação no campo necessita estar atenta a todos os processos, tendo como foco suas especificidades, sendo o principal a sala de aula, na qualidade das aprendizagens que estão sendo construídas e compartilhadas nesses espaços, incorporando temas que sejam significativos para os alunos, professores e comunidade onde a escola está inserida, considerando o contexto em que estejam interligados com a comunidade local. Para isso, as formações curriculares das escolas no campo precisam ser constituídas de acordo com a realidade escolar.

Compreende-se que a educação envolve gastos, mas que se refletem em investimentos na qualidade da formação humana e profissional. Por isso, se faz necessário o constante aprimoramento dos percentuais destinados ao gasto com a educação pública de qualidade, principalmente quando temos uma gama de peculiaridades nos múltiplos sistemas de ensino e nos seus espaços-tempo, como a educação na zona rural. Em concordância com essas palavras, Arroyo e Fernandes (1999), na obra "A educação básica e o movimento social do campo", diz que há especificidades do campo e da educação básica do campo que não podem ser substituídos por uma educação padronizada e/ou ignorado por uma educação homogeneizadora. Assim:

[...] como construir essa educação básica? O que tem de característico essa educação básica? O que o movimento social nos diz sobre a educação básica? O movimento social nos coloca no terreno dos direitos. A educação básica tem que ser vinculada aos direitos. Não no espaço estreito do mercado. O mercado é muito pouco exigente com a educação básica, tanto de quem mora na cidade quanto no campo. Para trabalhar na cidade, para pegar o ônibus, para ler o número do ônibus, de poucas letras precisa o trabalhador urbano, para trabalhar na roça menos ainda. O mercado nunca

¹ De acordo com o estudo realizado no item 2.4, não há um documento oficial que enquadre a Escola parceira deste estudo, a Escola Municipal de Ensino Fundamental localizada no interior de São Pedro do Sul como "escola do campo"; "escola no campo" ou de "educação rural". No PPP - Plano Político Pedagógico da EMEF em estudo, apenas consta que a escola está "localizada na zona rural", como nos mostra a Figura 7, na página 48. Todavia, frente às especificidades dessa escola vale um debruçar sobre os referidos conceitos acima apresentados para melhor compreensão do fenômeno e do seu impacto nessa localidade da zona rural.

foi bom conselheiro para construir um projeto de educação básica (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 17-18).

Nesse sentido, como problematizações fomentadoras deste estudo, na perspectiva da educação como um direito e não como um bem do mercado, os sistemas de ensino de instituições privadas que vendem programas pedagógicos fechados como os apostilamentos levam em consideração as especificidades e as diversidades existentes dentro dessas escolas situadas no campo? Questionamentos que impulsionam o debruçar sobre este campo científico.

Laval (2019) ajuda a pensar sobre o papel da escola, que não se trata de uma empresa. Esta visão convida a lutar pela escola pública e pela qualidade de ensino, mesmo diante de momentos difíceis como a pandemia, a educação é um direito humano que possibilita a mudança social. Pois:

A educação - da mesma forma que a estabilidade política, a liberdade de circulação financeira, o sistema fiscal favorável às empresas, a fragilidade do direito social e dos sindicatos e o preço das matérias-primas tornou-se, entre outras coisas, um “indicador de competitividade” do sistema econômico e social. As reformas liberais na educação são, portanto, duplamente orientadas pelo papel crescente do saber na atividade econômica e pelas restrições impostas pela competição sistemática entre as economias. (LAVAL, 2019, p. 18).

Observou-se que, diante da busca de encontrar uma solução para o problema do déficit de aprendizagem frente ao período da pandemia, vários municípios compraram pacotes prontos, especificamente nesse caso, o município de São Pedro do Sul/RS, tanto para as escolas urbanas quanto para as três escolas localizadas na zona rural, mas que não são “escolas do campo”, pois não existem políticas públicas diferenciadas para elas, nem legislação municipal que as defina como tal.

Esse pacote, que atende o município de São Pedro do Sul/RS, é o chamado “Sistema de Ensino” pertencente ao Grupo Empresarial Positivo do Estado do Paraná.

O Grupo Positivo apresenta o sistema como uma solução para potencializar a qualidade do ensino nas escolas municipais com a justificativa de tentar minimizar os impactos negativos gerados pelo *lockdown* na pandemia da COVID - 19.

Diante desse cenário, o contexto do cotidiano da *práxis*² docente nos permite uma observação reflexiva sobre a lógica presente nessas metodologias de sistemas de ensino adotados pela gestão das Secretarias Municipais de Educação. E essa observação reflexiva leva a alguns questionamentos que adentram no campo científico e possibilitam realizar um estudo de caso em uma escola municipal situada na zona rural, tensionando as relações público privado, que impactam na diminuição do compromisso do Estado com o direito à educação, porque:

Defensores do “Estado Mínimo”, os neoliberais creditam ao mercado a capacidade de regulação do capital e do trabalho e consideram as políticas públicas as principais responsáveis pela crise que perpassam as sociedades (AZEVEDO, 2004, p. 12).

Assim sendo, sobre a educação, a autora faz referência às defesas neoliberais quando postula em sua fala que as despesas decorrentes das políticas públicas devem ser divididas com o setor privado, ou seja, que “os poderes públicos devem transferir ou dividir suas responsabilidades administrativas com o setor privado” com o propósito de diminuir os gastos públicos.

Em um primeiro momento, evidencia-se a lógica neoliberal da mercantilização da educação, que acabou ganhando mais força em razão da pandemia. Essas inserções do privado no “mercado educacional” foram fortalecidas na última década e fortemente na atualidade, pelos discursos do Governo Federal, no período de 2018 a 2022.

A educação vem sofrendo cortes consideráveis que acabam interferindo na qualidade da educação, como: a restrição de investimentos na educação como a PEC nº 55/16 do Teto de Gastos; a PEC nº 241/16 que congelou as despesas federais nos 20 anos seguintes; a PEC nº 13/21 que desobrigou os estados e municípios a aplicarem no ensino os percentuais mínimos de suas receitas, nos exercícios de 2020 e 2021, no auge da pandemia; isentou de responsabilidade os gestores públicos, levando ao fortalecimento das relações entre o público e o privado, historicamente presente no país.

Vale destacar que, o Governo Federal também negou a disponibilidade de fornecer *internet* gratuita para estudantes e professores de escolas públicas, o que

² *Práxis* é, segundo Freire, “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. (FREIRE, 1987, p. 45).

atrasou ainda mais o processo ensino-aprendizagem. Somente em maio de 2022 a Lei nº 14.351/22 (BRASIL, 2022a) foi aprovada e sancionada, depois de muitas idas e vindas nas negociações. O processo foi longo e demorado e será abordado nos capítulos seguintes.

Nesse cenário, ainda é possível destacar o papel da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (BRASIL, 2018), que começou a ser implementada nas escolas em 2020, junto com este período conturbado da pandemia.

No município, acerca da formação docente, que ocorre anualmente, constatou-se que foi insuficiente para aprimorar o conhecimento e o domínio sobre as diretrizes e os componentes curriculares propostos, além do desenvolvimento das competências gerais e habilidades. Mesmo que a BNCC (BRASIL, 2018), desde a sua elaboração, em suas primeiras versões, tivesse sido realizada de forma democrática, faltaram orientações e/ou formações docentes mais consistentes.

Em seus estudos sobre a “Reforma Empresarial da Educação: Nova direita, velhas ideias”, Freitas (2018) analisa que, a partir de 2016, o liberalismo econômico voltou à política brasileira como um movimento global. Um movimento por mais padronização da educação eclodindo na BNCC (BRASIL, 2018), que já havia sido prevista, em 1996, em outro contexto histórico neoliberal das políticas públicas educacionais.

A padronização curricular amplia esta vertente neoliberal da comercialização da educação pública frente aos anseios desses grupos empresariais educacionais privados. O objetivo é ampliar o mercado da relação público-privada. Freitas (2018) também coloca, que não se levou a sério o liberalismo econômico que veio de encontro às teses progressistas. O compromisso é com a instauração do livre mercado e não necessariamente com a democratização e/ou a emancipação do indivíduo, o que:

[...] chamou nossa atenção para o lado das reformas econômicas e seus impactos, retirando a nossa atenção do lado obscuro do neoliberalismo – sua ligação política com os conservadores, seu significado ideológico e os métodos pelos quais se propaga e resiste. (FREITAS, 2018, p. 14).

Diante disso, o setor privado passou a aparecer como “parceiro” do setor público, vendendo seu material apostilado e plataforma digital, do “Sistema de ensino Aprende Brasil”. A questão é que muitas vezes, estes pacotes são

comprados sem a participação dialógica com os professores ou gestores das escolas.

Este movimento de implementação de políticas de privatização na educação pública, a partir da atuação políticas de privatização na educação e a relação público-privada, vem crescendo cada vez mais e se multiplicaram ainda mais no contexto da pandemia, pois:

Devido à pandemia global da Covid-19, que de forma acelerada e disruptiva continua obrigando a adotar formatos de ensino não presencial ou semipresencial na maioria dos sistemas educacionais ao redor do mundo, a expansão das plataformas digitais está em crescimento exponencial, impulsionando a narrativa da "inovação digital educacional"³. (SAURA, GUTIÉRREZ; VARGAS, 2021, p. 112).

Isso posto, a inquietação que se acometeu ganhou mais sentido para ser investigada, para ser questionada e, finalmente, para ser compreendida.

Algumas questões reverberam no chão da escola: como algo que vem pronto em forma de apostila e apresenta os conteúdos ou objetos do conhecimento como nomeia a BNCC (BRASIL, 2018), implica no planejamento diário dos professores e no exercício de suas funções? Como o sistema de apostilamento pode comprometer a proposta de atividades dinâmicas e contextualizadas com a vivência dos estudantes? Como este material conversa com as escolas localizadas no campo e as suas singularidades e comprometimento com a formação emancipatória dos estudantes? Como pensar a garantia do direito à educação pública e de qualidade fundamentados nos princípios da equidade, sem o protagonismo docente? Como o setor público pode abdicar da produção do seu quadro de docentes e buscar uma solução pronta? As plataformas digitais educacionais e suas apostilas atendem com qualidade e despertam o interesse dos estudantes? Como a inserção desses novos planejamentos escolares padronizados igualmente para estudantes do interior e da cidade e de diferentes municípios, dentro de contextos que não avaliam o entorno desses estudantes, suas regiões e peculiaridades, podem atender às demandas do processo de ensino-aprendizagem?

³ Debido a la pandemia global Covid-19, que de forma acelerada y disruptiva sigue obligando a adoptar formatos de enseñanza no presencial o semipresencial en la mayoría de los sistemas educativos de todo el mundo, la expansión de las plataformas digitales sigue disparándose, impulsando el relato de la "innovación digital educativa" (SAURA, GUTIÉRREZ e VARGAS, 2021, p.112)

Nesse viés é a iniciativa privada que acaba assumindo parte da responsabilidade pela gestão e pelo pedagógico da escola. Questionamentos como esses encontram respaldo em pesquisadores como Adrião e Peroni (2009), quando colocam que:

Em alguns casos, o setor público compra os sistemas de ensino com recursos próprios, em outros recebe recursos de outras esferas governamentais para viabilizar tal aquisição. De qualquer maneira, submete e envolve toda rede de ensino ou escolas em particular a uma proposta elaborada por segmentos não vinculados à educação local os quais, em nome de uma maior competência técnica substituem o compromisso político da gestão pública com a elaboração e o acompanhamento das políticas educacionais. Em síntese, a política educacional que vigora como resultado da aquisição de uma “cesta de produtos ou insumos adquiridos no mercado educacional” além de não resultar de discussões com a comunidade escolar, dado ser definida em função de um padrão construído pelo agente privado redefine o espaço do público e minimiza sua autonomia diante do privado. (ADRIÃO, 2008, p. 8) Tal situação é ainda mais evidente no âmbito dos municípios, tendo em vista as dificuldades político-administrativas que esta esfera governamental apresenta (ADRIÃO; PERONI, 2009, p. 111).

Fato que transforma o ato de educar em escolher os produtos privados e ir colocando-os em cestas pedagógicas que atendem ao mercado. O que distancia o diálogo com os docentes e a comunidade.

Assim, esses questionamentos levaram à busca pelo estudo e pela análise dessa chamada “mercantilização da educação” sobre os sistemas que vêm sendo adotados de forma significativa no processo educacional à luz das políticas públicas na educação, como descreve Adrião *et al* (2016):

Portanto, a crescente aplicação de recursos públicos na compra de SPES⁴ associada aos altos lucros envolvidos em tais negociações e à perda de um recurso oferecido gratuitamente pelo governo federal reduz de maneira substancial a capacidade dos municípios de disponibilizar novas vagas no sistema público, por conta da redução dos recursos públicos disponíveis para a criação de oportunidades, sobretudo nas etapas não obrigatórias e naquelas em que é baixa a cobertura. Isso ocorre com prejuízo para as populações mais pobres, crianças com idade de frequência à creche, jovens e adultos com baixa escolaridade e estudantes com deficiência ou com necessidades educacionais especiais, ou seja, públicos normalmente excluídos da creche ou da escola, sob o argumento de ausência de recursos para a generalização do atendimento para além das etapas ou modalidades obrigatórias (ADRIÃO *et al*, 2016, p.91).

⁴“sistemas privados de ensino (SPES) vendidos aos municípios, pelos cinco maiores grupos empresariais do segmento educacional em atuação no ano de 2013, identificados com base em pesquisas anteriores. São eles: Pearson, Abril Educação, Santillana, Grupo Objetivo e Grupo Positivo” (ADRIÃO *et al*, 2016, p.114).

Assim, com base na desacomodação dessas experiências acadêmicas e profissionais, essa temática foi escolhida e justifica-se a escolha com a intenção de instigar a discussão e a reflexão sobre as relações público-privadas.

Esta dissertação nasce como uma proposta que venha contribuir com o campo em estudo e esclarecer outras possibilidades que a educação pode oferecer além da sua mercantilização, informando aos responsáveis por preservar o ensino-aprendizagem dos alunos frente a desafios de recuperar tempos perdidos em razão do afastamento de todos pela pandemia da COVID-19.

A partir das considerações e inquietações iniciais, definiu-se como problema de pesquisa:

Como as relações entre o público e o privado têm impactado os processos de ensino-aprendizagem de uma escola municipal situada na zona rural do município de São Pedro do Sul/RS, considerando a implementação do apostilamento vinculado ao “Sistema de Ensino Aprende Brasil”, no período pós-pandêmico?

A presente investigação se desenvolve a partir da abordagem qualitativa com base no método estudo de caso visando responder o problema de pesquisa; atingir os objetivos propostos, a partir do estudo do referencial teórico; a análise dos documentos oficiais e das entrevistas narrativas (auto)biográficas temática com quatro professoras voluntárias, de uma escola municipal situada em zona rural. Vale ressaltar que se trata de uma escola situada na zona rural do município de São Pedro do Sul/RS, e não uma escola do campo, visto que as escolas do campo possuem legislações próprias e distintas.

A partir do problema delineado, apresenta-se como objetivo geral:

Compreender como as relações entre o público e o privado têm impactado os processos de ensino-aprendizagem de uma escola municipal situada na zona rural do município de São Pedro do Sul/RS, considerando a implementação do apostilamento vinculado ao “Sistema de Ensino Aprende Brasil”, no período pós-pandêmico.

Na sequência, do objetivo geral da pesquisa destacam-se como objetivos específicos:

- **Identificar o campo do estado do conhecimento das pesquisas desenvolvidas acerca das relações público-privadas na educação;**

- **Descrever as relações entre o público e o privado, considerando os processos históricos que têm tensionado as políticas públicas educacionais no Brasil;**
- **Conhecer o processo de implementação das políticas públicas educacionais no pós-pandemia, na educação básica em São Pedro do Sul/RS, as atribuições do Conselho Municipal e a importância da gestão democrática;**
- **Analisar como se deu o processo da implementação do sistema de apostilamento vinculado ao “Sistema de Ensino Aprende Brasil”, na educação básica, em uma escola municipal situada na zona rural do município de São Pedro do Sul/RS.**
- **Elaborar um documento orientador a partir das narrativas das professoras voluntárias, que participaram da implementação do “Sistema de Ensino Aprende Brasil”⁵.**

Para a construção das informações (dados) a partir das narrativas foi utilizado como embasamento o **referencial teórico e os documentos oficiais** em anexo como: Ofício nº 103/2022/GP⁶; OF. nº 166/2022⁷ SME, Parecer nº 03/2021⁸ do CME, Extrato do Contrato nº 116/2021/Inexigibilidade de licitação nº 006/2021⁹ e a Lei Municipal nº 2531/15 (SÃO PEDRO DO SUL, 2015) que instituiu o Sistema Municipal de Educação, de São Pedro do Sul/RS; e **na análise interpretativa-compreensiva das narrativas (auto)biográfica das quatra docentes participantes**, a partir das entrevistas narrativas (Auto)biográficas temáticas. **As entrevistas foram realizadas de forma individualizada com quatro**

⁵ O produto educacional, fruto desta pesquisa, é um roteiro orientador. A pesquisadora do Grupo ELOS Mazzardo (2019), em seus estudos desenvolveu um roteiro orientador a partir da sua temática de estudo, que foi uma construção compartilhada do projeto de Vida dos estudantes do Ensino Médio, que tem por objetivo orientar o serviço de Orientação Educacional em ações que tenham sentido para a vida dos estudantes, para além da escola. O roteiro orientador desta pesquisa se inspira no roteiro da pesquisadora Mazzardo (2019), todavia, optou-se pelo formato de “folder”, como um cartaz, sendo mais objetivo e visualmente educativo, visando facilitar a comunicação ativa por ser mais rápida, direta, de linguagem simples e fácil visualização.

⁶ O Ofício nº 103/2022/GP é um documento público, encontra-se na CMVSPS, tramitou na Casa Legislativa, em Sessão Plenária, está no acervo de documentos do ano referente, mas não foi digitalizado para publicação no site.

⁷ (idem).

⁸

Disponível

em:

<<https://www.saopedrodo.sul.rs.gov.br/conselho-municipal-de-educacao/C3%A7%C3%A3o.html>>

Acesso em 22 mar 2022.

⁹ Transparência Fly. Contrato nº 116/2021. Disponível em:

<https://e-gov.betha.com.br/transparencia/01037-158/con_contratos.faces> Acesso em: 30 out. 2023.

professoras voluntárias dos anos iniciais e finais de uma escola municipal, localizada no campo por estar situada na zona rural de São Pedro do Sul/RS, do turno matutino.

Posteriormente, seria realizado um **encontro coletivo** para construir a organização do **roteiro orientador** sobre as características e desafios de uma escola localizada no campo, ou seja, da zona rural, frente aos desafios do processo ensino-aprendizagem durante e no pós-pandemia. Entretanto ele não ocorreu porque as professoras voluntárias alegaram falta de tempo para discutir novamente o assunto, também consideraram que o sistema de apostilamento já era realidade no município, pouca possibilidade de mudança efetiva em relação a isso e por terem sido suspensas as apostilas para a educação infantil, a pedido de um número expressivo de professoras que relataram problemas acerca do conteúdo das apostilas. Dessa forma, optou-se pela não realização do encontro em respeito ao posicionamento das professoras voluntárias. Vale ressaltar, que durante as entrevistas as professoras apresentaram sugestões colaborativas para a construção do roteiro orientador.

Diante do exposto, esta dissertação é apresentada em consonância com o Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional que destaca-se pela importância de contribuir com a produção do conhecimento e com a qualidade dos espaços educacionais. Bem como promover a formação permanente da educação pública, baseada nos princípios dos direitos humanos e da qualidade social.

Para efeito de organização, a presente dissertação está organizada em sete capítulos.

No primeiro, intitulado “Primeiras palavras”, apresenta-se a introdução com a temática em estudo, o problema de pesquisa, os objetivos, assim como uma breve descrição da estrutura metodológica do estudo e uma breve história de vida da pesquisadora. Este trecho da pesquisa se justifica por abarcar o escopo das pesquisas qualitativas como estudo de caso e pela escolha de instrumentos metodológicos do campo das pesquisas narrativas.

No segundo capítulo, intitulado “Metodologia da Pesquisa”, apresentam-se os caminhos metodológicos da pesquisa, em que se aponta a abordagem para a construção do conhecimento a ser compartilhado; a área temática; o tipo de pesquisa; em qual contexto a pesquisa está inserida (*locus*); os instrumentos; os

sujeitos de pesquisa e o tipo de análise a ser adotada. Vale destacar que é uma pesquisa de abordagem qualitativa, do método da pesquisa narrativa (auto)biográfica tendo como instrumento a entrevista narrativa semiestruturada com quatro professoras de uma escola municipal da zona rural de São Pedro do Sul/RS e a análise narrativa das informações/conhecimentos compartilhados pelos colaboradores do estudo.

Ainda, no segundo capítulo discorre-se sobre as terminologias usadas para definir as escolas situadas na zona rural, considerando que em São Pedro do Sul/RS não há distinção entre as escolas urbanas e escolas do campo e no campo.

No terceiro capítulo, intitulado “Estado do Conhecimento: produções científicas acerca das relações público-privadas na educação”, encontram-se as produções científicas acerca das relações “parcerias público-privadas”, das “políticas públicas educacionais” e sobre o “sistema de apostilamento na educação”. O Estado do conhecimento contribuiu para perceber a lacuna existente do objeto de pesquisa e o aprimoramento do referencial teórico.

No quarto capítulo, intitulado “A disputa nas relações público-privadas na educação brasileira”, discorre-se sobre a disputa público-privada na educação brasileira. Apresenta a Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) (1996), número de matrículas no RS; o impacto da relação entre o público-privado no campo tecnológico;

No quinto capítulo, intitulado “As políticas públicas educacionais no pós-pandemia, na educação básica, em São Pedro do Sul/RS e o lugar do conselho municipal de educação e da gestão democrática”, apresenta-se brevemente o contexto da pandemia e apresentam-se as discussões sobre as políticas públicas na educação básica implementadas na pandemia; o papel do Conselho Municipal; o desenvolvimento da gestão democrática; assim como a análise sobre as plataformas digitais no contexto educacional e do sistema de apostilamento.

No sexto capítulo, intitulado “Narrativas (auto)biográficas: a voz das professoras colaboradoras da pesquisa” é apresentada a trama narrativa com as colaborações das professoras voluntárias acerca de suas percepções sobre a temática em estudo articulando os objetivos e a problemática investigada.

No sétimo capítulo, uma introdução para o Produto Educacional aqui denominado de “Roteiro Orientador”, que se apresenta no capítulo oitavo.

O Produto Educacional se trata de um diferencial e uma exigência do Mestrado Profissional. Para atender esse quesito foi desenvolvido este documento, em parceria com as professoras colaboradoras, sobre as características e desafios de uma escola situada na zona rural, frente aos desafios do processo ensino-aprendizagem na pandemia e no pós-pandemia, quando então ocorreu a implementação do “Sistema de Ensino Aprende Brasil”, no município de São Pedro do Sul.

Por fim, apresentam-se as referências, os apêndices (documentos elaborados pelas pesquisadoras) e os anexos (documentos oficiais).

1.1 APRENDIZADO PESSOAL, PROFISSIONAL E ACADÊMICO: MOTIVAÇÕES PARA A PESQUISA

O processo de aprendizado de vida é o que nos constrói/constitui como ser humano e ao pensar nesse processo dei-me conta do quanto já vivi e aprendi nesse tempo e o quanto ainda busco aprender.

Nasci na cidade de São Pedro do Sul/RS, nos anos 70, tive uma infância que posso considerar feliz, tenho boas e saudosas lembranças. Essa infância foi orientada por minha mãe e meu pai e a partir dos meus nove anos, apenas pela mãe com o auxílio de uma de minhas irmãs, dentre os quatro irmãos que tenho (eu sou a caçula), pela decisão do “desquite” dos pais. Meu pai foi embora deixando a todos nós, e meu contato com ele foi drasticamente rompido. Ela, minha mãe, manteve a estrutura familiar e nada nos faltou, por seus próprios esforços e os de minha irmã Julaide. Elas me deram as condições necessárias para permanecer nos estudos, na Escola Estadual de 1º e 2º graus, “Tito Ferrari”, como era a denominação à época.

Analisando o período histórico-econômico, a partir dos anos 80 o neoliberalismo expandiu-se pelo mundo e no Brasil foi um período em que a inflação chegou ao recorde de 100% e eu me lembro com clareza da dificuldade da nossa família fazer compras no mercado e pagar as contas de subsistência, mas nunca nos faltou o necessário.

Em justificativa a isso, lembro-me que na escola, além das disciplinas que até hoje se mantêm no currículo, tínhamos a disciplina de Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Técnicas Domésticas. A pedido dos professores fazíamos

pesquisas nas gôndolas dos mercados, para estatística do aumento dos preços dos produtos, que eram etiquetados, às vezes, mais de uma vez por dia.

Então, em relação aos estudos para nossa família, não era possível almejar um ensino superior de tão difícil acesso, mesmo sendo público. Nenhuma de minhas irmãs e irmão tiveram o privilégio de fazer uma faculdade no período sequencial ao segundo grau. Somente depois de trabalharem muitos anos, de terem suas próprias famílias constituídas uma conseguiu formar-se no ensino superior, outros dois ingressaram, mas não concluíram.

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) localizava-se próxima, na cidade vizinha à minha, mas mesmo assim sempre foi extremamente concorrida, especialmente pela questão da classe social que mantinha os maiores privilégios. Os estudantes das famílias com maior recurso financeiro vinham de escolas particulares e cursinhos preparatórios. Esse não era o caso da nossa família.

Eu comecei a trabalhar desde cedo, no primeiro ano do ensino médio em turno inverso às aulas, trabalhava na Biblioteca da escola e gostava demais de organizar os livros e controlar as retiradas pelos colegas. Depois, fiz um estágio na Inspetoria Veterinária, em meio turno, e então, consegui um trabalho de carteira assinada no comércio local. Neste período, fiz a tentativa de realizar um cursinho trabalhando e estudando, com a ajuda financeira da mãe e de uma irmã, indo e vindo de Santa Maria de ônibus e achando tudo maravilhoso.

Meus esforços não me impulsionam à UFSM, mas ingressei na antiga e estimada Faculdade Imaculada Conceição (FIC), anos 90, em Letras-Português noturno. Cursei por um determinado tempo, mas as condições de sustento não tiveram continuidade para arcar com as mensalidades. Tranquei a faculdade e segui trabalhando, mudei de cidade aos 23 anos, para a cidade vizinha de Dilermando de Aguiar. Então, despertei para a política. Aprendi sobre os trâmites documentais do Legislativo, logo após a sua emancipação político-administrativa em 1996.

Também em Dilermando de Aguiar, no ano de 2000 fui animadora popular¹⁰ do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA). Uma política pública do Governo do Estado do RS que foi implementada pelo então Governo de Olívio

¹⁰ Animadores/as Populares de Alfabetização - São os mediadores e divulgadores do MOVA/RS, concededores dos espaços organizados da sua cidade. Têm a função de chamar as pessoas a participarem do movimento e formarem novos convênios. Fonte: Disponível em: <<https://estado.rs.gov.br/seminario-reune-mais-de-300-animadores-populares-do-mova-rs>>(2002) Acesso em: 18 abr. 2023.

Dutra, a qual fez brotarem maravilhosos frutos. Muitas pessoas tiveram a oportunidade de se alfabetizar. Foi um projeto marcante em minha vida e foi o período em que tive os primeiros contatos com a literatura de Paulo Freire.

Um passo muito importante que dei em minha vida acadêmica foi participar do processo de Ingresso e Reingresso da UFSM no curso de Letras-Português, para o qual obtive êxito. Pude então conhecer a alegria de ser aluna da Universidade Federal de Santa Maria. Nesse ínterim, já casada, tive meu filho Pedro Guilherme Gabriel Maurer, que é a razão da minha vida e me dá forças para sempre seguir em frente, separei-me, passei por todas as tribulações que normalmente passam os casais que se separam, mas segui com meus propósitos e conheci meu companheiro Loreni Maciel, meu parceiro de vida, com quem construo diariamente uma relação de respeito, amizade, companheirismo e muito amor. Sou uma pessoa de sorte.

Passado algum tempo precisei desvincular-me da UFSM em razão do trabalho para o qual estava nomeada, já no município de Santa Maria, de assessora parlamentar. Então, lamentando muito, tive a necessidade de transferir o curso para o Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), que em 2018, foi reconhecida como Universidade e passou a ser chamada de Universidade Franciscana (UFN). Local onde fui muito bem acolhida e finalmente formei-me em 2007.

Em 2011, ingressei finalmente no serviço público, depois de alguns concursos, no cargo de Agente Administrativa. Em 2012, candidatei-me à Vereadora e fui eleita para o mandato de 2013 a 2016, pelo Partido dos Trabalhadores. A política trouxe-me um grande aprendizado, vários amigos e algumas decepções. Naquele período busquei servir aos propósitos do mandato de Vereadora. Busquei recursos, emendas parlamentares federais, ajudei a destiná-los, apresentei muitas propostas e projetos de lei que foram aprovados.

Por fim, dei-me conta que são poucas as pessoas naquela posição, que têm compromisso com a consciência e a justiça social da coletividade. Por essas e outras razões, minha decepção na política local foi inevitável. Decidi não concorrer mais e para encerrar o mandato, com a consciência do dever cumprido, concluí os quatro anos com toda a dedicação possível.

Tenho a convicção que nunca abandonarei meu posicionamento ideológico e além disso, penso que todas as pessoas que criticam ou que se eximem de acompanhar as políticas de seus municípios precisariam passar por essa

experiência no Legislativo. Pelo menos concorrer a cargos eletivos para saberem da importância e do compromisso que os legisladores precisam ter para com a sociedade, pois a elaboração e criação de leis mexe diretamente com a vida da população, ou do contrário, há aqueles que só se importam com seus próprios interesses e apodrecem o sistema.

Ainda no ano de 2013 passei no concurso que fez com que eu pudesse encontrar-me profissionalmente. Era a escola o lugar em que eu deveria estar há muito tempo. Em 2015, fui nomeada para o cargo de professora de Língua Portuguesa, em minha terra natal, São Pedro do Sul/RS.

Na escola, frente ao aluno, eu poderia fazer diferença na sociedade, por meio de meu aprendizado, da minha especialização e do aprendizado junto aos alunos. Como disse Paulo Freire “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25).

Em minha curta trajetória como regente de turma, até então (apenas um ano), tive a oportunidade de ser convidada a ser coordenadora de um projeto de parceria entre o Banco do Brasil e o município de São Pedro do Sul, denominado AABB Comunidade. O projeto da Associação Atlética Banco do Brasil (AABB) vigorou por um breve período, no ano de 2016. Também foi uma experiência incrível que possibilitou-me conviver com muitos estudantes (eram dois turnos com 50 alunos, em cada) que viviam em situação de vulnerabilidade social. Os estudantes participavam do projeto nos períodos de contraturno da escola, em que eram desenvolvidas atividades lúdicas para o ensino-aprendizagem, de forma coletiva e com idades diversas, num ambiente de cooperação e alegria.

Diante dos meus sentimentos positivos em relação à educação, procurei qualificar-me mais. Fiz duas pós-graduações e vislumbrei a possibilidade de realizar um grande sonho: fazer Mestrado. O escolhido foi o Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional. Essa escolha se deu porque possibilitaria que eu continuasse a trabalhar e colocasse minhas experiências em um aprendizado muito significativo. Além disso, poderia fazer uso de minha trajetória enquanto professora municipal, da minha *práxis* no chão da escola e ainda com o intuito de colaborar de alguma forma com a educação.

Frente a essa nova e grandiosa possibilidade de qualificação pela UFSM abordei em meu projeto de pesquisa uma questão que me despertava vários questionamentos sobre as políticas públicas educacionais e a aplicação da BNCC

(BRASIL, 2018), especificamente sobre o componente curricular de Língua Portuguesa, em nossas aulas da Escola Municipal em que atuo.

Nesse mesmo ano, a pandemia causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 teve início e todos foram obrigados a obedecer ao *lockdown*. Ao mesmo tempo, as novas tecnologias e a BNCC (BRASIL, 2018) foram inseridas na vida escolar dos alunos e dos professores que tinham acesso às tecnologias. Com o afastamento de todos, das escolas e do convívio social, houve um retrocesso no processo ensino-aprendizagem, ou poderíamos chamar de uma estagnação. Afinal, tudo parou onde estava. Houve a necessidade de um novo aprendizado também por parte do corpo docente, sobre as novas tecnologias e a BNCC (BRASIL, 2018) e cursos de formação *on-line* passaram a ocorrer o tempo todo, assoberbando o tempo dos professores e afetando a qualidade de vida de todos.

Então, inquietações me atravessavam o pensamento e elaborei o projeto de pesquisa seguindo esse tema e depois de aprimorá-lo, encaminhá-lo para análise, tive então a felicidade de ser selecionada para iniciar o Mestrado Profissional.

O retorno presencial às escolas ocorreu em agosto de 2021 e no início de 2022 fomos informados pela direção da escola que faríamos um novo curso de formação. Agora para o uso de uma plataforma digital de ensino adquirida pelo município, o “Sistema de Ensino Aprende Brasil”, do Grupo Positivo (Sistema de Ensino APRENDE BRASIL, 2023).

Segundo Adrião et al (2016, p. 114) “Os SPEs consistem em uma cesta de produtos e serviços”. Assim, tomamos ciência do que se tratava e fomos convidados a usar o sistema com os estudantes. Então, de forma individual, procurei inteirar-me do processo de compra e soube que o Conselho Municipal de Educação (CME), havia consentido com a compra e emitido parecer favorável à aquisição.

Novas inquietações surgiram devido ao meu campo de pesquisa no Mestrado Profissional, com aporte nas políticas públicas, na gestão e na mercantilização da educação pelo aumento da relação público-privado nas últimas décadas, percebi a que com a pandemia havia um risco ainda maior pelo direcionamento à ideia e às lógicas privatistas. Nas disciplinas do Mestrado, vi-me em uma situação de conflito, diante da prática docente a partir deste sistema de ensino e das leituras nas aulas do Mestrado. Observei que a temática era desafiadora e poderia surtir outros questionamentos sobre a educação e as políticas públicas educacionais que cada vez mais vem transformando-a em mercadoria. **Fui ressignificando a partir das**

diversas leituras de autores como Adrião (); Peroni (); Freitas (); Dourado e Bueno (); Mészáros (); Freire (); Arroyo e Fernandes (); Saura, Gutiérrez e Vargas (); entre outros; ouvindo nossos professores e os colegas acerca das políticas públicas influenciadas pelo neoliberalismo e as relações público-privadas. Então, emergiram novos questionamentos, também significativos para mim e que mereceriam total atenção em se tratando do sistema de apostilas e de plataformas digitais obtidas pela parceria com o setor privado.

Com a chegada da pandemia novos turbilhões de questionamentos e angústias se formaram. Então, procurei saber da possibilidade da troca do tema da pesquisa e fui orientada que era possível, que eu poderia modificar o tema apresentado no ingresso do Mestrado.

Então, no sentido de ter que cumprir o papel de professor de aulas prontas, de padrões iguais, que não contemplam as questões locais e regionais do dia a dia da comunidade escolar, a minha pesquisa buscou compreender as relações entre o público e o privado, considerando os principais processos históricos que têm tensionado as Políticas Públicas Educacionais no período da pandemia e como ocorreu a implementação do apostilamento vinculado ao “Sistema de Ensino Aprende Brasil”, a partir das narrativas das professoras colaboradoras e suas possíveis aproximações, avaliações, resultados parciais e implicações no processo ensino-aprendizagem. Frente a essas discussões, seguimos com um estudo das possíveis reflexões sobre os impasses ao direito à aprendizagem, surgidos com a pandemia. Após essas colocações que me motivaram a realizar este trabalho de pesquisa, apresento uma nuvem de palavras elaborada a partir das palavras que podem definir de alguma forma a base deste trabalho, elaborada a partir do *WordArt online*.

Figura 1 - Nuvem de palavras (Motivações para a pesquisa)



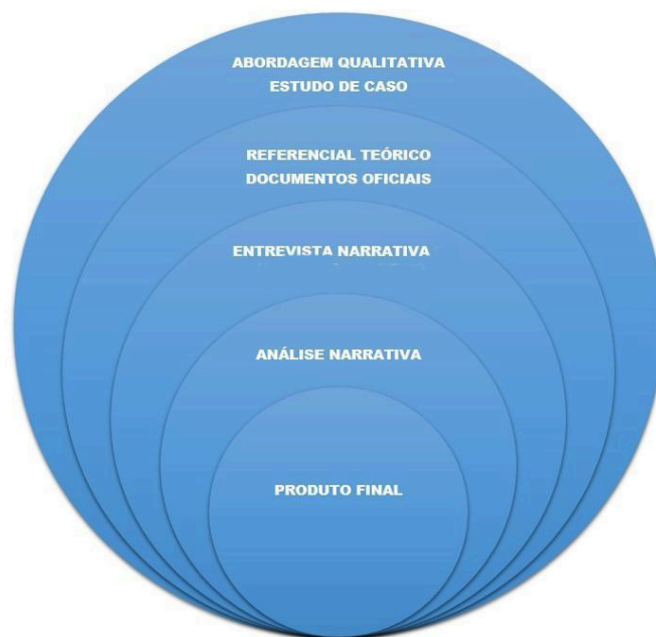
Fonte: Elaborada pela autora.

No próximo capítulo apresenta-se o caminho metodológico a ser seguido para a pesquisa desta dissertação.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente capítulo tem por objetivo apresentar a área temática; as questões de pesquisa; os objetivos; o percurso metodológico; delimitação dos documentos; os instrumentos de construção das informações e das narrativas; o tipo de análise; o *locus* da pesquisa e os sujeitos da investigação.

Figura 2 - Desenho da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

2.1 ÁREA TEMÁTICA, PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS.

No primeiro capítulo intitulado “Primeiras Palavras” apresentamos a introdução da pesquisa. Foi apresentada uma breve história de vida da pesquisadora enquanto educadora. A breve apresentação se fundamenta no objetivo de apresentar o interesse pela área temática em estudo que está enraizada a sua história de vida. Uma história de vida que vem sendo constituída e entrelaçada à prática docente, seu compromisso com a educação pública de qualidade e na luta em defesa aos movimentos sociais. Pensar em uma educação de qualidade é pensar em uma educação equitativa e que promova a efetiva aprendizagem.

No entanto, a efetiva aprendizagem está enraizada em outras várias questões. Historicamente, o desafio foi gigantesco e a cada conquista de uma política pública educacional voltada para a garantia do direito à educação, à aprendizagem e à permanência na área da educação, comemoramos enquanto classe profissional. Da mesma forma que, nos sentimos frustrados quando o escopo de políticas públicas educacionais pouco atingem os resultados nas salas de aula e na vida dos estudantes.

A educação formal se torna um caminho legítimo quando favorece a real condição de igualdade de oportunidades. Condições estas que já eram difíceis e distantes da realidade dos estudantes nas áreas rurais dos municípios e que se intensificaram ainda mais com a pandemia. O medo do aumento das reprovações e das evasões escolares que tanto assustava educadores e pais, infelizmente já se tornou algo real, como aponta uma recente pesquisa desenvolvida pela FIRJAN SESI (2023).

O estudo alerta para o grave impacto da não-aprendizagem e da evasão escolar no Brasil. Em média, quatro entre dez alunos finalizam o ensino médio e apenas 46% da camada da população mais pobre conseguem finalizar a educação básica, fato que impacta diretamente na vida econômica dessas famílias, que não conseguem quebrar o ciclo de pobreza.

Esses estudantes que já estão em situação de vulnerabilidade social ficam ainda mais desprotegidos quando começam a trabalhar e deixam de estudar, pois são os que recebem menores salários afetando a renda familiar, o desenvolvimento da capacitação profissional e ainda possuem uma expectativa de vida menor. Muitos apresentam defasagem série-idade e abandonam as escolas, o que ficou ainda mais evidente e grave durante a pandemia (FIRJAN SESI, 2023).

Em busca de possíveis soluções para amenizar esses efeitos, vários municípios e estados adotaram medidas pedagógicas que consideraram mais adequadas e relevantes.

Partindo desse cenário, esta pesquisa tem como área temática as inserções da relação público-privada nas políticas públicas da educação básica no pós-pandemia, como a implementação do “Sistema de Ensino Aprende Brasil”, por muitos municípios do país.

A relação público-privada que vem ganhando ainda mais força frente a essa expectativa da superação da defasagem causada pela pandemia e ainda sobre a drástica incoerência na padronização do currículo (através do apostilamento) das escolas urbanas diante da diversidade das escolas do/no campo, ponto de interesse no presente estudo.

A pandemia nos causou problemas ainda mais profundos do que já tínhamos e que, historicamente, são apresentados nas lutas da classe dos professores para superá-los: a não-aprendizagem; a defasagem série-idade; a evasão; a falta de recursos; a falta de merenda; as péssimas infraestruturas das

escolas; as violências dentro e fora do ambiente escolar; os péssimos salários e o excesso de trabalho docente em ambiente domiciliar não remunerado, o currículo inchado e descontextualizado; as atividades pedagógicas desencontradas com o cotidiano do estudante.

Partindo deste cenário, desenvolveu a seguinte questão de pesquisa:

Como as relações entre o público e o privado têm impactado os processos de ensino-aprendizagem de uma escola municipal localizada no campo por estar situada na zona rural do município de São Pedro do Sul/RS, considerando a implementação do apostilamento vinculado ao “Sistema de Ensino Aprende Brasil”, no período pós-pandêmico?

A partir da definição do problema, estabeleceram-se os objetivos:

O objetivo geral visa compreender como as relações entre o público e o privado têm impactado os processos de ensino-aprendizagem de uma escola municipal localizada no campo por estar situada na zona rural do município de São Pedro do Sul/RS, considerando a implementação do apostilamento vinculado ao “Sistema de Ensino Aprende Brasil”, no período pós-pandêmico.

Já os objetivos específicos buscam:

- **Identificar o campo do estado do conhecimento das pesquisas desenvolvidas acerca das relações público-privadas na educação;**
- **Descrever as relações entre o público e o privado, considerando os processos históricos que têm tensionado as políticas públicas educacionais no Brasil;**
- **Conhecer o processo de implementação das políticas públicas educacionais no pós-pandemia, na educação básica em São Pedro do Sul/RS, as atribuições do Conselho Municipal e a importância da gestão democrática;**
- **Analisar o processo da implementação do sistema de apostilamento vinculado ao “Sistema de Ensino Aprende Brasil”, na educação básica, em uma escola municipal situada na zona rural do município de São Pedro do Sul/RS, considerando a narrativa das professoras acerca das possíveis contribuições, implicações e sugestões;**

- **Elaborar um documento orientador a partir das narrativas das professoras voluntárias, que participaram da implementação do “Sistema de Ensino Aprende Brasil”¹¹.**

2.2 ESTUDO DE CASO E OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA: ENTREVISTA NARRATIVA, DIÁRIO DE CAMPO E ANÁLISE NARRATIVA COMPREENSIVA-INTERPRETATIVA

A pesquisa científica exige um percurso metodológico bem delimitado para que o pesquisador consiga desenvolvê-la com rigor, sistematização e fundamentação visando encontrar possíveis respostas aos problemas apresentados. A metodologia é a coluna vertebral que sustenta o estudo. Dessa forma, o método é um caminho que direciona o pesquisador a partir de um conjunto de procedimentos científicos.

A escolha desse tema perpassa pela experiência de vida da pesquisadora entrelaçada à formação e à *práxis* docente.

O docente se constitui por meio da formação permanente (FREIRE, 1996) e a experiência de vida no lugar da educação perpassa pelo campo da pesquisa, já que há um desejo em conhecer mais sobre a temática: “Não pode o tema ser imposição alheia. Da experiência antecedente, dos anteriores saberes vistos como insuficientes e limitantes nasce o desejo de conhecer mais e melhor a partir de um foco concentrado de atenções” (MARQUES, 2001, p. 92).

Neste sentido, a pesquisa se situa na **abordagem qualitativa** por abranger o campo objetivo e subjetivo do campo escolar; uma vez que “[...] permite a realização de estudos aprofundados sobre uma ampla variedade de tópicos, incluindo seus favoritos, em termos simples e cotidianos” (YIN, 2016, p. 5).

Além disso, permite uma aproximação entre o objeto e os sujeitos que vivem aquela situação-problema, o que favorece a descrição dos fatos, dos contextos, das interpretações e dos sentimentos.

¹¹ O produto educacional, fruto desta pesquisa, é um roteiro orientador. A pesquisadora do Grupo ELOS Mazzardo (2019), em seus estudos desenvolveu um roteiro orientador a partir da sua temática de estudo, que foi uma construção compartilhada do projeto de Vida dos estudantes do Ensino Médio, que tem por objetivo orientar o serviço de Orientação Educacional em ações que tenham sentido para a vida dos estudantes, para além da escola. O roteiro orientador desta pesquisa se inspira no roteiro da pesquisadora Mazzardo (2019), todavia, optou-se pelo formato de “folder”, como um cartaz, sendo mais objetivo e visualmente educativo, visando facilitar a comunicação ativa por ser mais rápida, direta, de linguagem simples e fácil visualização.

Dentre as pesquisas qualitativas, optou-se pela pesquisa do tipo **estudo de caso**. Compreende-se que este tipo de pesquisa analisa um fato de interesse social, mas a partir de uma realidade singular e específica, como por exemplo uma escola, uma turma, um grupo de professores e/ou estudantes.

O foco é compreender o objeto em estudo, mas a partir de uma realidade distinta e a partir da experiência vivenciada pelos docentes. “Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (LÜDKE; ANDRÉ; 1986, p. 21). E as autoras complementam: “O estudo de caso é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (Ibid., p. 18).

Vale destacar que esta pesquisa nasce a partir de um problema real percebido dentro do contexto escolar e da sala de aula e visa contribuir com a instituição parceira. Local em que a pesquisadora e as colaboradoras da pesquisa são lotadas como professoras. Dessa forma, se justifica a escolha pelo estudo de caso.

Outro aspecto importante apresentado por Yin (2005, p. 42) se refere ao tipo de pesquisa e ao tipo de questões problematizadoras desenvolvidas pelo pesquisador. A forma como as questões de pesquisa são elaboradas nos dizem o tipo de abordagem a ser utilizada no estudo: “A estratégia de estudo de caso seja apropriada a questões do tipo, “como” e “por que”.

Destarte, o estudo de caso exige a construção articulada das questões de pesquisa e seus objetivos; as unidades de análise como o currículo das escolas situadas no campo e a implementação do apostilamento vinculado às plataformas digitais. As unidades de análise também aparecerão com entrevistas narrativas (auto)biográficas temáticas. Foram desenvolvidos os fios temáticos narrativos transversais como atuação docente durante a pandemia; ensino remoto; retorno ao presencial até o momento atual; currículo; práticas pedagógicas; implementação de plataforma digital, dentre outros que surgirão com a entrevista. Ou seja, elas vão sendo desenvolvidas junto com o estudo, porque:

Quando você chegar a uma definição da unidade de análise, não a considere definitiva. Sua escolha da unidade de análise, juntamente com outras facetas de seu projeto de pesquisa, pode ser revisitada como resultado de descobertas que surgiram durante a coleta dos dados. (YIN, 2005, p. 44).

E assim se constroem as pesquisas, sempre em movimento, não se constituindo formas estanques, em toda a revisita se percebem novos nuances de pensamentos que podem sugerir novas possibilidades.

Na ordem, como instrumentos para o desenvolvimento desta pesquisa apoiou-se em:

- O estudo do referencial teórico adotado como: Chispino (2016; 2005); Santos (2020); Adrião e Peroni (2009); Adrião et al (2016); Peroni (2015; 2017); Saura, Gutierrez e Vargas (2015; 2021); Freitas (2018); Freire (1996; 1987; 2001; 2007); Clandinin e Conelly (2011); Souza (2004; 2014); Bolívar (2002); Dourado e Bueno (2001); dentre outros;
- O estudo dos documentos em anexo: Ofício nº. 103/2022/GP e OF. nº 166/2022 SME - Assunto: Resposta ao Pedido de Informação, Protocolo nº 19.407 de 1º de abril de 2022; Parecer CME nº 03/2021- Objeto de análise (Aquisição de Recursos Didáticos do “Sistema de Ensino Aprende Brasil” pela Secretaria Municipal de Educação - SME); Extrato do CONTRATO nº. 116/2021 - INEXIGIBILIDADE DE LICITAÇÃO nº 006/2021 (Objeto: Este Contrato tem como objeto o fornecimento do “Sistema de Ensino Aprende Brasil”, do qual a CONTRATADA é detentora exclusiva, em todo território nacional, dos direitos de publicação, comercialização e distribuição); Lei Municipal nº 2531, de 10 de agosto de 2015;
- As entrevistas narrativas (auto)biográficas temáticas (vivência profissional na pandemia e na experiência com o apostilamento do “Sistema de Ensino Aprende Brasil”); realizadas com quatro professoras¹² do ensino fundamental, que atuam em uma escola localizada na zona rural do município de São Pedro do Sul/RS. A análise será a narrativa compreensiva-interpretativa (SOUZA, 2004; 2014).

As entrevistas narrativas (auto)biográficas temáticas e individualizadas com quatro professoras voluntárias de uma escola do município de São Pedro do

¹² Os sujeitos da pesquisa narrativa (auto)biográfica são professoras colaboradoras voluntárias, com anos de magistério no município de São Pedro do Sul/RS.

Sul/RS, situada em área rural, estão enraizadas no escopo da pesquisa narrativa. A pesquisa narrativa nasce com o intuito de compreender um fenômeno a partir da conexão entre o campo teórico, o campo documental, o contexto histórico-social e o campo da experiência de vida e/ou história de vida.

Para Clandinin e Connelly (2011), a pesquisa narrativa está atrelada ao lugar da experiência de vida que é ao mesmo tempo pessoal, histórica e social. Há uma interação real com o objeto a ser conhecido e o que une os sujeitos da pesquisa é a unidade narrativa ou a unidade temática narrativa, a partir de uma narrativa, de uma história contada, a partir do lugar vivido. “Esta perspectiva de pesquisa é uma perspectiva de vida, sobre histórias e seus enredos como um todo, o bom e o ruim, os provocadores de transformação” (ibid., p. 37).

Ao narrar a história do lugar vivido, as colaboradoras da pesquisa ampliam o cabedal do conhecimento teórico, pois há uma possibilidade de reflexão-ação frente ao problema em estudo. A narrativa pode ser um método de pesquisa ou um instrumento de pesquisa como por exemplo, o instrumento da entrevista narrativa temática (SOUZA, 2014).

Neste estudo será desenvolvida a entrevista narrativa temática. Vale ressaltar que, esse tipo de pesquisa é oriunda dos estudos sobre da “História Oral” muito utilizada no campo das Ciências Sociais. Um dos principais teóricos da história oral foi Meihy (2000). As entrevistas narrativas temáticas oportunizam:

[...] a possibilidade de narrar o vivido ou passar ao outro sua experiência de vida, torna a vivência que é finita, infinita. Graças a existência da linguagem a narrativa pode se enraizar no outro. Sendo assim, a narrativa é fundamental para a construção da noção de coletivo (MUYLAERT et al, 2014, p. 194).

Os autores ainda complementam: “Ressalta-se ainda que os relatos orais são valorizados porque não são encontrados em documentos” (Ibid.; p. 195). Dessa forma, com as entrevistas, espera-se compreender o contexto histórico-social e a realidade vivida para além dos documentos oficiais.

As entrevistas narrativas (auto)biográficas temáticas trazem como foco a atuação docente no período pandêmico até os dias atuais compreendendo o currículo vivido neste período, assim como as práticas pedagógicas adotadas e a implementação do “Sistema de Ensino Aprende Brasil”, a partir das especificidades da educação das escolas situadas no campo, ou seja na zona rural do município.

Para a realização das **entrevistas** foi realizado um **roteiro narrativo semi estruturado** brevemente disponibilizado aos participantes respeitando o “Contrato Narrativo” e a ética da pesquisa.

Pineau (2005) destaca que a pesquisa narrativa tem uma intencionalidade de conectar três elementos fundamentais para o ser docente: pesquisa + ação + formação.

As Pesquisas (auto)biográficas enraizadas nas histórias de vida, nas experiências e no processo de constituição do ser em prol da humanização favorecem a auto(trans)formação docente, pois por meio da memória (re)avaliamos rotas e caminhos como “pessoa” e como “profissional”, uma busca constante por uma formação permanente: “Uma trama compreensiva de si como um outro/do outro com um si” (ABRAHÃO; CUNHA; BÔAS, 2018, p. 19).

Partindo desse entendimento, o estudo de caso apoiado pela entrevista narrativa tem uma intencionalidade, uma contribuição com a reflexividade docente, pois ao narrar a sua experiência docente essa tríade é ativada. Isso porque a entrevista narrada permite que tanto quem narra como quem escuta a compreensão das singularidades, uma vez que é um lugar de rememoração, diálogo e reflexão (PASSEGGI, NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016).

Segundo Schütze (2010 apud PASSEGGI, NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016), a entrevista engloba três momentos:

- Abertura ou roda de conversa - Tem como objetivo desenvolver a acolhida, a empatia e a confiança na pesquisa e entre narrador e pesquisador. Início da gravação com autorização prévia. Explicação da pesquisa: temática; objetivos e instrumentos; tirar dúvida sobre o "Contrato narrativo - Roteiro da entrevista narrativa" entregue com antecedência; perguntas iniciais de conhecimento de formação e escolha profissional.
- Entrevista temática - Construção do ciclo temático narrativo transversal que está vinculado à temática em estudo: **formação docente acadêmica e profissional; currículo, prática docente e atuação docente antes da pandemia; currículo, prática docente e atuação docente durante a pandemia: ensino remoto e presencial; recurso pedagógico, sistema de apostila e plataforma digital; retorno ao**

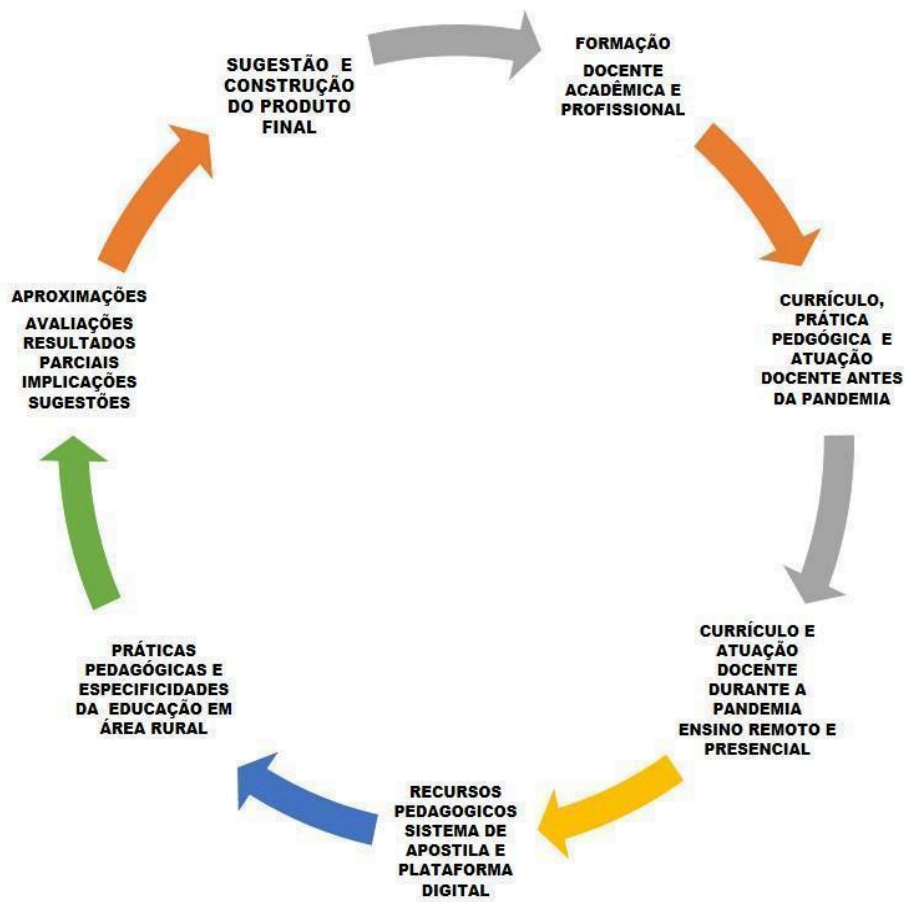
presencial até o momento atual; práticas pedagógicas e especificidades da educação na zona rural; implementação do apostilamento vinculado à plataforma digital (aproximações, avaliações, resultados parciais; implicações e sugestões; sugestões para elaboração e construção do roteiro orientador).

Novos fios deste ciclo podem surgir durante a entrevista ou alguns pré-estabelecidos podem não ser narrados. É o narrador que determina o que deseja narrar. A pesquisadora medeia estimulando a continuação da narração levando a professora colaboradora a refletir sobre a sua prática, mas não induz respostas ou posicionamentos. Fase em que se expõe com detalhes o cotidiano escolar, a partir da temática em estudo.

- Fechamento - Término da gravação com autorização prévia. Continuidade do diálogo informal. Agradecimentos e tirar dúvidas sobre algo específico da entrevista.

O roteiro foi entregue às colaboradoras, mas poderá ser modificado durante a entrevista, pois será estimulada a fluidez das narrativas. Ou seja, aquilo que as colaboradoras desejam narrar. O roteiro está no “Apêndice C”.

Figura 3 - Organização da Entrevista Narrativa



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Além das entrevistas, as colaboradoras foram convidadas a participar de dois encontros presenciais, de forma coletiva, envolvendo as quatro colaboradoras e a pesquisadora, para construir a organização e a conclusão do roteiro orientador, entretanto esse encontro não aconteceu, porque as colaboradoras manifestaram pouca disponibilidade de tempo, alegaram que o assunto havia sido bem argumentado nas entrevistas presenciais e que por ter sido uma condição imposta pelo município, não viam a necessidade de discorrer sobre o tema para não gerar polêmica, dessa forma, o desejo das colaboradoras foi respeitado e o roteiro orientador foi elaborado a partir da análise das narrativas (auto)biográficas.

O **diário de campo** foi utilizado durante a entrevista para a anotação das observações do pesquisador, assim como a transcrição das entrevistas. A transcrição foi realizada com ajuda do “Google Microfone e Áudio”. O diário de campo foi paginado para organização das transcrições das entrevistas e das observações do pesquisador.

Nesta fase da entrevista e durante o processo da transcrição e da construção da análise narrativa interpretativa-compreensiva, a partir das narrativas (auto)biográficas, o uso do diário de campo é fundamental para relatar este contexto informal enriquecido de impressões e sentidos (FERRAZ, 2021, p. 198).

As narrativas transcritas foram enviadas para as colaboradoras para que elas pudessem ler e modificar o que considerassem necessário. As colaboradoras devolveram as transcrições lidas e com as alterações e recortes, que foram repostos no diário de campo.

Segundo Souza (2014), a entrevista narrativa tem como objetivo compreender e interpretar um fenômeno, a partir dos sentidos e significados construídos e reconstruídos pelos participantes. Por isso, a análise também precisa ser **narrativa compreensiva-interpretativa**.

Bolívar (2002) complementa esta ideia da análise narrativa que está emaranhada pelos sentidos e significados de quem narra e suas leituras interpretativas e compreensivas, assim como, de quem escuta. Assim, a análise narrativa também atende este aspecto compreensivo-interpretativo visando a significação dada pela narrativa contada. O objetivo não é “coletar dados”, mas “construção do conhecimento coletivo”.

As investigações no campo das narrativas (auto)biográficas orais e escritas caracterizam-se por apresentarem um modo singular de produzir ciência, além de já abarcar a natureza da construção da análise narrativa interpretativa-compreensiva, distanciando-se do sentido de “coleta de dados”, de “análise dos dados”. Compreensão que vai muito além do simples ato de ouvir e de contar histórias. É um ato de construir conhecimento, de forma dialógica e coletivamente (FERRAZ, 2021, p. 200).

A exposição das narrativas e a análise narrativa compreensiva-interpretativa serão organizadas pelo ciclo temático transversal vinculado à temática em estudo, como: formação docente acadêmica e profissional; currículo, prática docente e atuação docente antes da pandemia; currículo, prática docente e atuação docente durante a pandemia: ensino remoto e presencial; recurso pedagógico, sistema de apostila e plataforma digital; retorno ao presencial até o momento atual; práticas pedagógicas e especificidades da educação em área rural; implementação do apostilamento vinculado à plataforma digital (contribuições; implicações e sugestões para elaboração e construção do roteiro orientador).

Vale destacar que, devido à dinâmica da entrevista, novos fios desse ciclo formativo podem ser construídos:

[...] representa um desafio no campo das pesquisas (auto)biográficas, uma vez que, ao buscar compreender as singularidades dos itinerários biográficos, se abrem diversas e complexas possibilidades de compreensão e interpretação (SOUZA; MEIRELES, p. 299).

Nesse sentido, a análise narrativa visa desenvolver a autoformação das professoras colaboradoras e a construção de um conhecimento colaborativo.

2.3 LOCUS DA PESQUISA

O estudo de caso será desenvolvido em uma escola situada na zona rural, no município de São Pedro do Sul/RS.

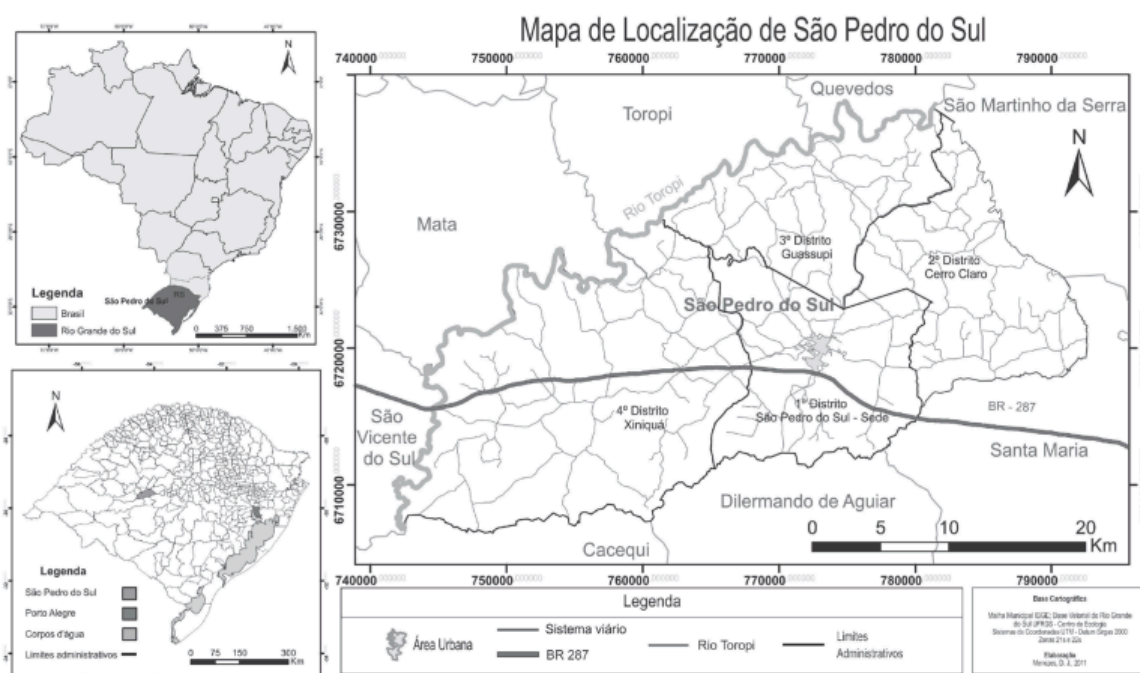
Segundo informa a Associação dos Municípios da Região Central do Estado - AMCentro (2023), a cidade de São Pedro do Sul/RS surgiu em 1866, a partir da doação de 14 hectares de terras de Crescêncio José Pereira. A doação era para a edificação de uma capela e distribuição gratuita de terrenos para quem ali quisesse se estabelecer.

A emancipação político/administrativa foi em 22 de março de 1926, instituída pelo Decreto Estadual nº 3624. Antes de receber o nome "São Pedro do Sul" recebeu os seguintes nomes: "São Pedro do Rincão", "Rincão de São Pedro" e "São Pedro". A cidade encontra-se localizada a:

[...] uma latitude 29°37'14" sul e a uma longitude 54°10'44" oeste, estando a uma altitude de 173 metros. Possui uma área de 873,592 km² e sua população em 2010 era de 16 371 habitantes. Fica a 42 km de Santa Maria e a 330 km da capital, Porto Alegre, com acesso pela RSC-287 (AM CENTRO, 2023).

A seguir demonstraremos a cidade de São Pedro do Sul/RS por meio de um mapa de localização, selecionado de um estudo/artigo realizado na UFSM, publicado na Revista Geografias, conforme consta nas Referências.

Figura 4 - Mapa de localização do município de São Pedro do Sul/RS



Fonte: (MENEZES et al, 2011).

A população atual de São Pedro do Sul/RS é de aproximadamente 16.100 habitantes no Censo¹³ realizado em 2010. Possui uma área territorial de 873.394 km² e a densidade demográfica de 18,74 habitantes por km².

O índice de desenvolvimento humano municipal é de 0,709 e o PIB per capita é de R\$ 24.883,40. A economia da cidade gira ao redor do comércio, da agricultura, dos serviços e do funcionalismo público.

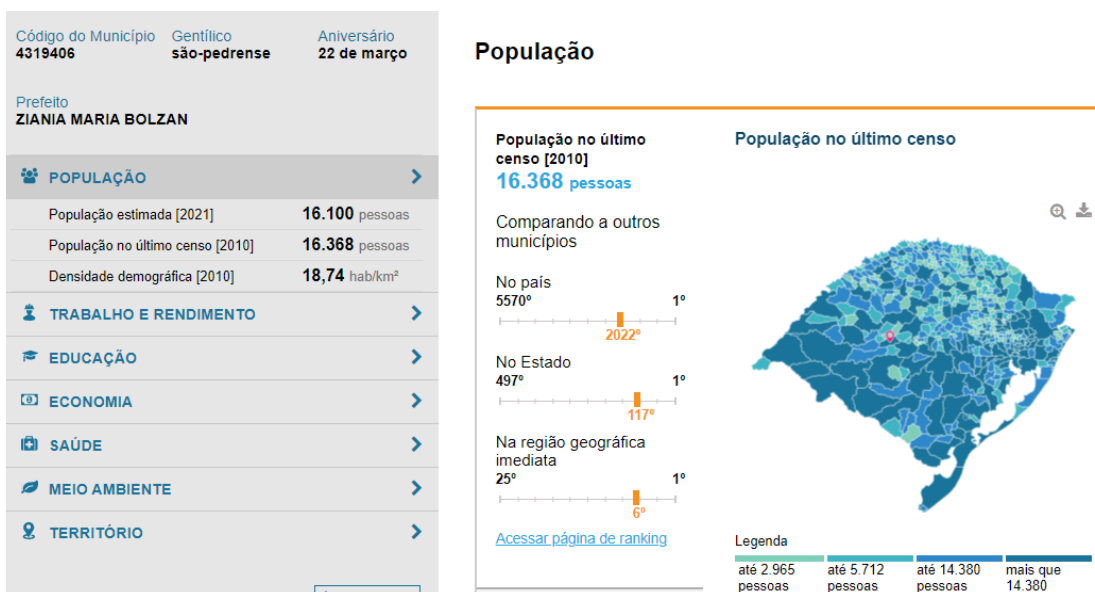
Em 2020, a mortalidade infantil foi de 17,24 óbitos por mil nascidos vivos.

A cidade é rica em fósseis animais e vegetais do período triássico e se destaca por possuir a maior reserva de fósseis vegetais do planeta, com madeiras petrificadas há mais de 200 milhões de anos.

A imagem a seguir apresentará a localização exata do município de São Pedro do Sul/RS.

¹³ Pesquisa que visita todos os domicílios brasileiros (cerca de 58 milhões espalhados por 8.514.876,599 km²). No Censo 2010, mais de 190 mil recenseadores visitaram 67,6 milhões de domicílios nos 5.565 municípios brasileiros.

Figura 5 - Dados e localização do município de São Pedro do Sul/RS.



Fonte: (IBGE, 2023).

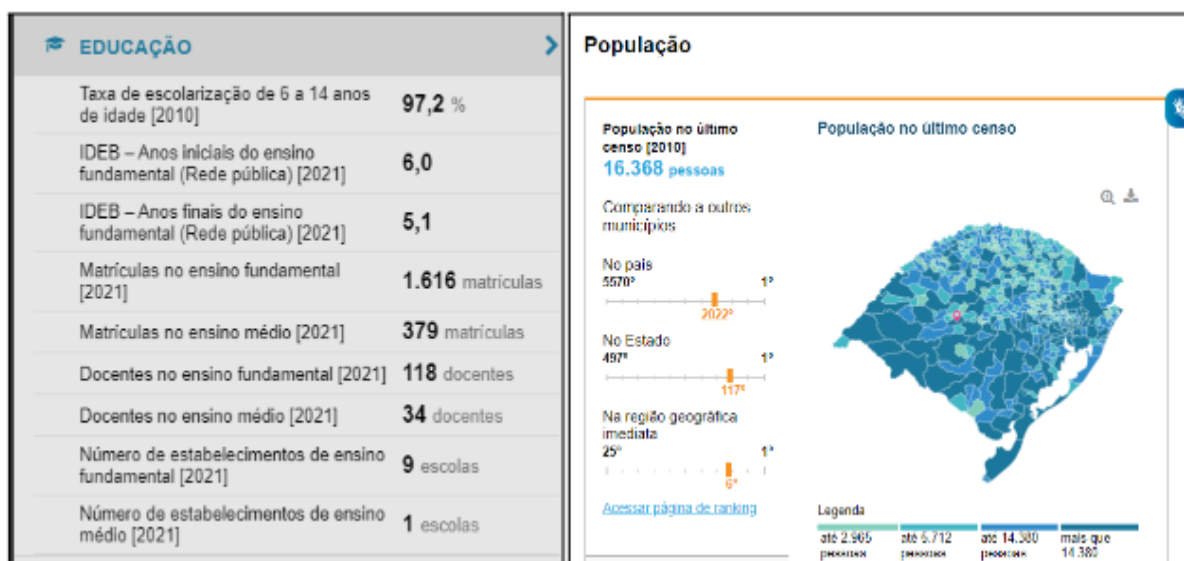
Em relação à educação no município, buscou-se dados também no *site* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e encontrou-se informações do censo de 2010.

No censo de 2010, afirma-se que 97,2% das crianças e adolescentes de seis a 14 anos de idade estão matriculados nas escolas.

São Pedro do Sul possui três escolas municipais de educação infantil, três de ensino fundamental no campo e quatro de ensino fundamental, na área urbana.

A imagem a seguir apresenta dados relevantes como: o número de escolas, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), etc.

Figura 6 - Dados sobre a educação de São Pedro do Sul/RS.



Fonte: (IBGE, 2023).

Dentro do município de São Pedro do Sul/RS, o *locus* da pesquisa será uma escola municipal localizada na zona rural. O Projeto Político Pedagógico da escola, última versão feita, está datado no ano de 2017 e traz como “Dados de Identificação e Histórico da Instituição” mencionando a Escola como: “localizada na zona rural”.

É citado no PPP, que à época de 1954, pelo Decreto nº 4.932, a escola foi denominada como **Escola Rural Isolada** (grifo meu), conforme demonstra a figura a seguir:

Figura 7 - Plano Político Pedagógico da EMEF em estudo (2017), p.3

1. Introdução

1.1. Dados de Identificação e Histórico da Instituição

A Escola Municipal de Ensino Fundamental [redacted] localizada na localidade [redacted] Distrito do município de São Pedro do Sul, na zona rural, conta com 140 alunos no Ensino Fundamental, sendo que 88 alunos no turno da manhã e 52 e no turno da tarde, destes, 11 fazem parte da Educação Infantil, sendo 02 do Pré A e 09 do Pré B.

Antes da criação da escola, as primeiras aulas foram dadas na casa do pastor, onde morava [redacted] As aulas foram (eram) particulares, e em língua alemã. No período da guerra os pastores não podiam trabalhar devido à perseguição alemã.

Em 1950, estava pronto o prédio, no terreno da igreja onde seriam ministradas aulas.

No dia 22 de abril de 1954 pelo Decreto Nº 4.932 com o nome de Escola Rural Isolada [redacted]

Em 1971, foi inaugurado o novo prédio da escola onde é atualmente a escola, no terreno da escola mantida pela Prefeitura Municipal de São Pedro do Sul, tinha o curso de 1ª a 5ª Série do Ensino Fundamental.

A partir de 23 de fevereiro de 1979, esta foi reorganizada através do Decreto Nº 28.372 passando a chamar-se Escola Estadual de 1º Grau Incompleto [redacted] de 1998, através do parec [redacted]

Fonte: (PPP - Plano Político Pedagógico da EMEF em estudo, 2017, p.3).

E, somente em 1998, a partir de uma Portaria da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul foi transferida para o município de São Pedro do Sul, como mostra a figura da página três do PPP.

Figura 8 - Plano Político Pedagógico da EMEF em estudo

Neste mesmo ano, através da Portaria SE Nº 141, de 04 de maio de 1998, altera designação e com a Portaria 00193 de 29 de maio de 1998 transfere a manutenção da escola para o município de São Pedro do Sul.

Foi implantado em 2005 a obrigatoriedade dos alunos com seis anos ingressarem no ensino fundamental, esta lei foi aprovada sob o nº 11.114, e no ano seguinte, 2006, foi firmada através da Lei nº 11.274 o ensino de 9 anos, sendo que as escolas teriam um prazo de cinco anos para implantar, e também foi alterado a Educação Infantil que passa a ser de 0 a 5 anos.

O C.P.M da escola está registrado e recebe verba do FNDE-PDDE anualmente para aquisição de materiais escolares, de limpeza, higiene e permanente.

No ano de 2006, foi criado o conselho escolar onde a escola é a executora. Este possui funções deliberativas, consultivas e fiscais em matéria pedagógica e administrativa. São

Fonte: (PPP - Plano Político Pedagógico da EMEF em estudo, 2017, p.3).

Ao se buscar sobre as políticas de educação específicas para o campo, os documentos apresentados iniciam com o Parecer CNE nº 36/2001 “[...] importante estudo do tratamento recebido pela educação do campo nas Constituições Brasileiras produzido pela Prof. Edla Araújo Lira Soares” (BRASIL, 2012, p. 4). O documento ainda esclarece que:

A orientação estabelecida por essas diretrizes, no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. Nessa mesma linha, o presente Parecer, provocado pelo artigo 28 da LDB, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo. A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caíçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2012, p. 7-8).

O documento trata do decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Por um longo período e passada outra gestão administrativa na União, nada mais foi tratado a esse respeito.

No município em questão não foram ajustadas essas especificidades até o presente momento, não havendo, portanto, políticas públicas específicas para atender às diversidades de uma escola do campo, a escola *locus* do presente estudo. O que se destina às escolas urbanas é o mesmo que se destina às escolas da zona rural.

Desta forma, para efeito deste estudo, será utilizada a definição de “escola no campo”, posto que a análise dos documentos orientadores, alinhada às discussões com as colaboradoras, bem como a experiência de atuação na escola, desta pesquisadora, não encontram indícios que a caracterizem como uma escola “do” campo, de acordo com a discussão realizada na seção 2.4.

Dentre as escolas de educação básica no município de São Pedro do Sul, três são as escolas localizadas no interior. Uma dessas escolas foi escolhida como *locus* do estudo por ser o ambiente de trabalho em que a pesquisadora atua como docente e como um dos objetivos do Mestrado Profissional é atender as problematizações do local em que o pesquisador está inserido.

A escola possui um total 80 alunos, no momento, são 39 no período da tarde e 41 no período da manhã, turno em que os anos finais do ensino fundamental ocorrem, são quatro turmas do 6º ao 9º ano sendo que, dentre elas, apenas uma turma é do 5º ano. O 8º e o 9º anos contam com 10 alunos, o 7º ano, com 8 e o 6º ano com 13 alunos. O 5º ano que possui menor número, são apenas cinco alunos.

Considera-se que esses números registrados foram disponibilizados à data da pesquisa, no mês de março do ano de 2022, e é necessário frisar, que as escolas acolhem alunos de outros lugares, eventualmente, em função de mudança domiciliar de seus pais ou por mudança dos próprios estudantes, que passam a residir com seus avós, que ainda permanecem no meio rural, por decisão e entendimento familiar e por considerarem as escolas do meio rural mais tranquilas para o estudo de seus filhos. São filhas, filhos, casais ou não, que vão ainda jovens para a cidade em busca de emprego e estabilidade, mas que, com sonhos frustrados acabam retornando às propriedades de seus pais que já estão mais idosos.

As escolas do município oferecem merenda diariamente, uma por turno, de boa qualidade, orientada por nutricionista e fiscalizada pelo Conselho Municipal da Merenda. As funcionárias fazem cursos sobre todas as implicações da merenda, higiene e procedimentos pertinentes aos alimentos.

A estrutura física da escola compreende cinco salas de aula, uma sala de recursos, banheiro feminino e masculino e refeitório, sendo que a secretaria/direção e biblioteca compartilham da mesma sala. Portanto, é uma escola pequena, mas que atende a demanda existente na comunidade.

O perfil socioeconômico dos estudantes é de baixo poder aquisitivo, alguns integram agricultura familiar e outros são trabalhadores do campo, empregados de produtores com maiores quantias de terras e ou criação de bovinos.

As questões específicas sobre algum diferencial da educação, nas escolas do meio rural foram abordadas com maiores detalhes a partir das narrativas das professoras voluntárias.

Na seção a seguir será tratado o assunto da educação do campo e da educação rural conforme apontam as discussões trazidas no documento do Ministério da Educação denominado “Educação do Campo: marcos normativos” do ano de 2012 (BRASIL,2012).

2.4 EM BUSCA DE UMA TERMINOLOGIA: ESCOLA DO/NO CAMPO, EDUCAÇÃO RURAL, NO MEIO RURAL

A pesquisa realizada em busca de textos que discorressem acerca da educação do/no campo foram particularmente localizadas em um certo período temporal/cronológico e posteriormente não se localizou mais nenhuma tratativa sobre o assunto, ou ainda que houvesse alguma atualização das políticas públicas destinadas ao tema das escolas do campo e/ou escolas do meio rural. Concluiu-se que a partir do golpe de 2016¹⁴, nada mais foi articulado nesse sentido.

Vale citar Caldart (2002):

¹⁴ Para que possamos conhecer a natureza essencial do golpe de Estado ocorrido no Brasil em 2016 temos que levar em consideração não apenas a processualidade imediata da conjuntura política nacional, com os bastidores do jogo de poder entre PT, PMDB e PSDB e as articulações sinistras entre Congresso Nacional, Supremo Tribunal Federal, Procuradoria Geral da República, Ministério Público Federal e Polícia Federal no seio do aparelho de Estado, ao lado da Operação Lava-Jato e a intensa manipulação da opinião pública pela grande imprensa, com destaque para a TV Globo. (ALVES, 2016, p.01).

A educação do campo identifica uma luta pelo direito de todos à educação. Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento *por uma educação do campo* é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2002, p. 18).

Por tratar-se de um direito, a autora afirma que a educação não pode ser tratada como um serviço, nem como uma política compensatória; muito menos como mercadoria e que se faz necessário pensar quem é esse sujeito de direito para construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como *sujeitos de direitos*.

Para iniciar o assunto das normas e legislações construídas para as políticas do campo destaca-se a legislação da educação que provoca medidas de adequação para as escolas do campo, segundo a Lei nº 9394/96 (LDB) (BRASIL, 1996) em seu Art. 28, que dispõe sobre a educação para a população rural estabelecendo o que segue:

Art. 28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Diante disso encontrou-se um compilado de legislações, no documento que traz por título *“Educação do Campo: marcos normativos” de 2012*, cuja apresentação relata que:

Construir uma política de educação do campo referenciada na grande diversidade das populações rurais brasileiras é uma tarefa a que o Ministério da Educação, juntamente com os sistemas públicos de ensino e os movimentos sociais e sindicais do campo tem se dedicado com zelo em virtude do reconhecimento da enorme dívida do poder público em relação ao direito dos povos do campo à educação (BRASIL, 2012, p. 4).

O documento datado de 2012 apresenta inicialmente o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) de nº 36/2001 produzido pela Prof. Edla Araújo Lira Soares, enquanto relatora.

O parecer traz que na legislação brasileira a educação do campo foi tratada como “educação rural que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas” (BRASIL, 2012, p. 9). Ainda, repara que no Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, mas nela deveria, sobretudo, pesar a origem do país ser eminentemente agrária, mas “[...] a educação rural não foi mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, o que evidenciou o descaso dos dirigentes com a educação do campo e os resquícios de matrizes culturais vinculadas ao latifúndio e no trabalho escravo” (BRASIL, 2012, p. 9).

Além de o documento discutir nacionalmente o tema da educação rural, o que chama atenção e aqui se destaca, direciona-se ao RS, segundo a relatora do parecer, o destaque dado à Constituição do Rio Grande do Sul foi por ser a única unidade da federação que inscreve a educação do campo no contexto de um projeto estruturador para o conjunto do país.

Ainda, no que compete aos Estados, no Rio Grande do Sul em seu texto constitucional, Art. 216, consta que, “[...] na área rural, para cada grupo de escolas de ensino fundamental incompleto, haverá uma escola central de ensino fundamental completo, visando, com isto, assegurar o número de vagas suficientes para absorver os alunos da área” e no seu Art. 217, “[...] que o Estado elaborará política para o ensino fundamental e médio de orientação e formação profissional, visando, entre outras finalidades, auxiliar, através do ensino agrícola, na implantação da reforma agrária” (BRASIL, 2012, p. 22).

Os documentos que fazem parte do texto ora em estudo *Educação do Campo: marcos normativos*¹⁵ são: a Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002 (BRASIL, 2002); o Parecer CNE/CEB nº 3, de 18 de fevereiro de 2008 (BRASIL, 2008a), a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 (BRASIL, 2008b), a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 (BRASIL, 2009a) e mais dois Decretos, o de nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009b) e de nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010) e a Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012 (BRASIL, 2012).

Na Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002, trazida pelo compilado, chama-se atenção para o Art. 6º que, nas comunidades rurais, o Poder

¹⁵ Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf> Acesso em:

Público deverá proporcionar em colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal (DF) e os Municípios o atendimento escolar:

Art. 6º O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico. (BRASIL, 2012, p. 34).

Destaca-se também a Resolução CNE/CEB nº 2, do texto em análise, cuja ementa “Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo”. (BRASIL, 2012, p. 53). Nela, observa-se no Art. 2º a responsabilidade dos sistemas de ensino em nível estadual e municipal para a adoção de medidas para o cumprimento do Art. 6º da Resolução CNE/CEB nº 1, antes citada, como se mostra:

Art. 2º Os sistemas de ensino adotarão medidas que assegurem o cumprimento do artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 1/2002, quanto aos deveres dos Poderes Públicos na oferta de Educação Básica às comunidades rurais. Parágrafo único. A garantia a que se refere o caput, sempre que necessário e adequado à melhoria da qualidade do ensino, deverá ser feita em regime de colaboração entre os Estados e seus Municípios ou mediante consórcios municipais. (BRASIL, 2012, p. 54).

Regulamenta-se nesse artigo a garantia reiteradamente do ensino de qualidade para as comunidades rurais e que seja feita em colaboração entre os Estados e seus Municípios, ou mediante consórcios.

Na verdade existem escolas localizadas na zona rural dos municípios e aqui se fala do Município de São Pedro do Sul, onde existem três escolas no interior, entretanto não alcançam as políticas públicas específicas para as denominadas “escolas do campo”, tampouco possuem atendimento com disponibilidade de horário (noturno, por exemplo) para que o trabalhador rural, em condições de estudos inconclusos, possam acessar.

Na sequência, o texto do compilado dos atos normativos também traz o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que “Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA”, importante decreto para as comunidades rurais, mas que também não

possui o atendimento conforme está regulamentado na maioria dos municípios da região, observa-se o inciso II, do primeiro parágrafo, que diz:

[...] “II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo”. (BRASIL, 2012, p. 81).

Diante disso, certamente as escolas deveriam receber uma atenção diferenciada para serem atendidas conforme os dispositivos legais e assim atingirem as políticas públicas a elas destinadas, com todas as suas peculiaridades e com a formação necessária do seu quadro docente, dando ao público do campo a sua devida importância, não permitindo de forma alguma a sua padronização igualmente a dos centros urbanos.

E por fim, o documento traz a Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012 (BRASIL, 2012) que trata do Plano de Ações Articuladas - PAR¹⁶, conforme destacado pela ementa que se traz logo a seguir, na qual se define o apoio técnico e financeiro prestado pela União às redes públicas de educação básica:

Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei no 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências. (BRASIL, 2012, p. 89).

Nela consta de onde devem ser provenientes os recursos da União para a educação do campo, o que mostra a preocupação do governo brasileiro em promover o acesso à educação de qualidade em diversas áreas, incluindo o campo, e em fornecer apoio técnico e financeiro para alcançar esses objetivos.

Cabe aqui discorrer sobre a nova lei do Fundeb, Lei nº 14,113 de 25 de dezembro de 2020, que “regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento

¹⁶ O PAR (Plano de Ações Articuladas) tem por objetivo promover a melhoria da qualidade da educação básica pública, observadas as metas, diretrizes e estratégias do Plano Nacional de Educação.

da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação¹⁷ (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências”. (BRASIL, 2020).

O Fundeb é fundamental para o financiamento da educação básica no Brasil, contribuindo para a universalização do acesso à educação e a melhoria da qualidade do ensino. Além disso, o fundo tem um papel importante na redução das desigualdades educacionais, garantindo que todos os estudantes, independentemente de onde vivam, tenham acesso a oportunidades educacionais adequadas.

Os recursos provenientes do FUNDEB devem ser utilizados para cobrir despesas com a remuneração dos profissionais da educação (como professores), custeio e manutenção das escolas, aquisição de material didático e outras despesas relacionadas à oferta de uma educação de qualidade.

No capítulo seguinte, iniciaremos os estudos acerca do Estado do Conhecimento que nos apresentará os trabalhos, entre teses e dissertações, que abordam o tema desta pesquisa ou dele se aproximam, para respaldarmos a importância desta dissertação.

¹⁷ O Fundeb foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006. Atualmente a lei vigente é a que foi referida no parágrafo acima.

3 ESTADO DO CONHECIMENTO: PRODUÇÕES CIENTÍFICAS ACERCA DAS RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADAS NA EDUCAÇÃO

O estado do conhecimento é uma área de pesquisa, sobretudo para a área das Ciências Humanas que busca dialogar com o conhecimento construído em outras pesquisas. De acordo com a área de estudo, identifica, registra, categoriza as produções científicas e divulga esses conhecimentos produzidos contribuindo como aporte teórico para as futuras pesquisas. Exatamente assim descreve Morosini e Fernandes (2014) em sua obra, “Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções”. Estado do 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 (MOROSINI; FERNANDES, 2014. p. 155).

A pesquisa do estado do conhecimento foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) por meio do modo avançado, no mês de março de 2023, e para o refinamento foi utilizado o título entre o período de 2020 a 2023 (INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2013).

A pesquisa foi realizada com as palavras-chave do projeto de pesquisa como descritores: “Parcerias público-privadas”, “Políticas Públicas Educacionais/Pandemia” e “Sistema de Apostilamento” para selecionar os trabalhos publicados.

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) é coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e foi o primeiro sistema a utilizar os conceitos de Arquivos Abertos com ações em prol das Informações Científicas no Brasil e no exterior.

Para seleção dos trabalhos foi realizada individualmente para cada descritor a busca em “todos os campos” como descreve-se a seguir:

Para “Parceria Público-Privada” os resultados apresentados foram de 738 trabalhos, entre 184 teses e 554 dissertações; para “Políticas Públicas Educacionais/Pandemia” apareceu o resultado de um trabalho e para “Sistema de Apostilamento” os resultados foram de 265 trabalhos entre 47 teses e 218 dissertações.

A maioria dos trabalhos não apresentou nenhuma relação com a temática da pesquisa, pois o próximo filtro foi a área da educação e a maioria atendia outras áreas como administração, saúde, direito, etc.

A partir do refinamento da pesquisa foram sistematizados em tabela e analisados nos seus resumos, através de leitura flutuante. O descritor “Parceria Público-Privadas” que apresentou 738 trabalhos foi novamente lançado à pesquisa com refinamento por área de conhecimento na educação, no período de 2020 a 2023, resultando em quatro trabalhos.

Quadro 1 - Produção científica analisada no estado do conhecimento com o descritor “Parceria Público-Privada” com a busca refinada.

Título	Autor(a)	Conteúdo	Ano
1 - Parceria público-privada na rede municipal de Educação de Marmeleiro – PR: implicações para a formação continuada e organização do trabalho docente	NERCOLINI, Graciela	Parceria público-privada Sistema apostilado de ensino Formação continuada e organização do trabalho docente	2021
2 - A política educacional como viabilizadora de um projeto societário: as proposições da Confederação Nacional da Indústria para o Ensino Médio e a Educação Profissional	TEIXEIRA, Dhaiane de Moraes	Estado Política Educacional Parceria público-privada Confederação Nacional da Indústria	2021
3 - Direito e financiamento na Educação Infantil de 0 de 3 anos - um estudo exploratório dos processos de privatização no município de São Paulo	SILVA, Gicelia Santos	Direito à Educação Infantil Financiamento Parceria público-privada Privatização	2020
4 - A atuação da fundação Sicredi na Educação Básica no oeste do Paraná: expressão da interligação público-privado	MACEDO, Ana Paula Raizel	Educação Básica Público-privado Oeste do Paraná Fundação SICREDI	2021

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O primeiro trabalho selecionado, intitulado “Parceria público-privada na rede municipal de Educação de Marmeleiro – PR: implicações para a formação continuada e organização do trabalho docente”, de autoria de Graciela NERCOLINI, (NERCOLINI, 2021) buscou compreender a relação entre os temas que envolvem o estudo das parcerias público-privadas, em suas diferentes configurações, mais especificamente na modalidade da gestão compartilhada, e as implicações dessas parcerias no trabalho docente.

Foi realizada uma pesquisa em um município situado no interior do Estado do Paraná, em que houve uma parceria estabelecida entre a prefeitura e uma instituição privada, durante o período de 2009 a 2021, sendo esta a mesma empresa que contratou com o município em estudo desta dissertação.

O objetivo desta dissertação foi analisar as principais implicações da adoção do sistema apostilado de ensino privado para a formação continuada e organização do trabalho docente do Ensino Fundamental da rede municipal de educação, assim como, identificar de que forma ocorreu essa parceria entre a administração pública do município de Marmeleiro (PR) com o sistema privado de ensino do Grupo Positivo, a qual fornece material didático, assessoria pedagógica, formação para os professores e acesso a plataforma digital Aprende Brasil On.

O segundo trabalho, intitulado “A política educacional como viabilizadora de um projeto societário: as proposições da Confederação Nacional da Indústria para o Ensino Médio e a Educação Profissional” de autoria de Dhaiane de Moraes Teixeira, (TEIXEIRA, 2021), teve como objetivo compreender as demandas de uma fração da burguesia para a educação, bem como, o papel desempenhado por esta classe na definição das políticas públicas para a educação no Brasil.

A discussão sobre essa temática mostrou-se como uma questão importante para compreensão dos desdobramentos da Política Educacional brasileira, tendo em vista a inserção massiva do setor privado na educação.

Segundo a pesquisadora, há a hipótese de que as parcerias público-privadas intensificam o processo de precarização do trabalho docente, por meio da denominada flexibilização nas relações de trabalho. Esta retira direitos sociais da categoria docente; amplia a jornada de trabalho; potencializa a desprofissionalização; rebaixa salários; reduz o valor da força de trabalho e conseqüentemente precariza as condições de vida dos professores.

O terceiro trabalho analisado, intitulado “Direito e financiamento na Educação Infantil de 0 de 3 anos - um estudo exploratório dos processos de privatização no município de São Paulo”, de autoria de Gicelia Santos Silva, (SILVA, 2020), teve como objeto de pesquisa os fundamentos político-jurídicos da política de parcerias do executivo municipal paulistano. Procurou responder às questões de concepções de política pública que fundamentam a estratégia de parcerias do Executivo Municipal paulista, entendidas como processo de privatização. Além de compreender os fundamentos políticos e jurídicos da política de parcerias privadas. A análise dos dados permitiu identificar um aprofundamento da política de privatização na oferta de vagas para a educação infantil no Município de São Paulo.

O quarto trabalho, intitulado “A atuação da fundação Sicredi na Educação Básica no oeste do Paraná: expressão da interligação público-privado”, de autoria de Ana Paula Raizel Macedo, (MACEDO, 2021), apresentou uma análise do processo de mercantilização da educação pública, mediante as parcerias público-privadas na região oeste do Paraná. Abarcou a influência dos setores privados, no âmbito educacional e interesses do Estado em utilizar-se da prática ofertada.

E por fim, observou a indissociabilidade da relação entre público e privado, sendo agora, a dimensão privada definida e executada como política pública. O Sistema de Crédito Cooperativo (SICREDI) ou Fundação SICREDI se apropria indiretamente de recursos públicos, ao utilizar a estrutura escolar dos municípios, bem como o tempo de trabalho dos professores que desenvolvem o programa nas escolas. Assim, se estabelece uma relação indutora de atividades voltadas ao aspecto de oferta e de gestão.

Dando continuidade ao estado do conhecimento com o próximo descritor encontrou-se apenas um trabalho com afinidade à presente pesquisa. O descritor “Políticas Públicas Educacionais/Pandemia”, apresentou o seguinte:

Quadro 2 - Produção científica analisada no estado do conhecimento com o descritor “Políticas Públicas Educacionais/Pandemia” com a busca refinada.

Título	Autor(a)	Assunto	Ano
1 - As relações entre o território rural e as políticas educacionais de	PINHEIRO, Liliane	Território rural. Políticas educacionais.	2021

Título	Autor(a)	Assunto	Ano
resposta à pandemia por Covid-19 voltadas às escolas públicas localizadas no campo.		Pandemia por Covid-19. Escolas públicas localizadas no campo.	

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ao fazer a leitura do resumo, do trabalho intitulado “As relações entre o território rural e as políticas educacionais de resposta à pandemia por Covid-19 voltadas às escolas públicas localizadas no campo”, de autoria de Liliane Pinheiro, (PINHEIRO, 2021), percebeu-se a proximidade dessa pesquisa com a que se faz em curso, por essa razão o trabalho foi melhor analisado.

Observou-se que a pesquisa teve como objetivo geral analisar as relações que se colocam entre o território rural e as políticas educacionais de resposta à pandemia por Covid-19 voltadas às escolas públicas localizadas no campo, cujo embasamento teórico baseou-se em Paulo Freire.

Os resultados mostram que as principais normas legislativas de resposta à Covid19 referente ao setor da educação, no âmbito federal, estadual e municipal, são insuficientes e que poucas delas visibilizam o território rural, não contemplam as diferentes realidades presentes no campo, além de não levarem em conta a real aprendizagem do aluno, não ouvem os profissionais da educação que atuam neste segmento.

Segundo a autora, a empiria mostrou que não estão sendo consideradas as particularidades do território rural nas práticas do ensino remoto, sua organização se mostrou como um mecanismo de controle e instrumento de opressão aos professores(as) e alunos(as) pela sobrecarga de atividades e de trabalho. Esse contexto acentuou os processos de exclusão e desigualdades socioterritoriais, devido a ausência de infraestrutura necessária na área rural. Logo, o (a) docente da escola do campo teve seu trabalho intensificado e ao mesmo tempo precarizado. (PINHEIRO, 2021)

A baixa escolaridade dos pais ou responsáveis pelos estudantes, que apresentam rotinas intensas de trabalho, têm dificuldade de auxiliar os filhos nos estudos e sentem-se sobrecarregados.

Com o terceiro descritor “Sistema de Apostilamento” houve a necessidade de refinar a busca, selecionando igualmente ao primeiro descritor por área do conhecimento e no período de 2020 a 2023, que resultaram em seis trabalhos, que não apresentaram nenhuma similaridade com a presente pesquisa, por esse motivo não foram analisados mais a fundo.

Observou-se a partir dessa pesquisa que os descritores apresentados possuem um extenso conceito que os direciona a outros assuntos e áreas do conhecimento, mesmo sendo realizada uma busca refinada pela área das Ciências Humanas/Educação, Sendo assim, foram selecionados os trabalhos que se relacionaram com esta pesquisa, através de uma atenta leitura, sendo descartados os demais trabalhos.

Os objetivos dos trabalhos que tratam dessa mesma temática buscavam compreender como se dão as parceria público-privadas dentro dos sistemas apostilados de ensino e como ocorre a formação continuada e organização do trabalho docente, por exemplo.

Também buscavam compreender as relações entre o público e o privado como no caso do Programa a União Faz a Vida (PUFV)¹⁸ do SICREDI - Sistema de Crédito Cooperativo (é um sistema de cooperativas de crédito brasileira, considerada a primeira instituição financeira cooperativa da América Latina com mais de 120 anos, representada com mais de 2.500 agências, distribuídas em 26 estados e no Distrito Federal), que tem se inserido de forma abrangente nas escolas municipais cujas cidades possuem o Sicredi. (WIKIPEDIA, 2023).

Através do PUFV os membros do SICREDI do município vão até as escolas, apresentam linhas de projetos educacionais e instigam o corpo docente a desenvolver alguma das temáticas apresentadas, oferecem em contrapartida para a escola envolvida, um prêmio em dinheiro, que poderá ser utilizado na escola, para aquisição de algum bem permanente ou bem de consumo, também dão incentivos como camisetas, agendas e canetas aos professores e equipe diretiva para que se propague a propaganda do PUFV, além disso oferecem algum desconto ou juros mais baixos para financiamento de computadores/celulares para que os professores participem do SICREDI, associando-se à cooperativa de crédito.

¹⁸ O Programa A União Faz a Vida é o principal programa de educação do Sicredi e objetiva construir e vivenciar atitudes e valores de cooperação e cidadania.

Seguindo a pesquisa, constata-se que a partir da leitura realizada destacaram-se alguns autores, utilizados nas dissertações para embasar o estudo teórico como: Dourado e Oliveira (2018); Dourado e Bueno (2001); Adrião e Peroni (2009); Adrião et al (2016); Adrião et al (2007); Peroni (2015; 2017); Peroni e Scheibe (2017); Mészáros (2005); Saviani (2016); Freitas (2018); entre outros.

A maioria dos trabalhos apresentou como metodologia o estudo qualitativo em que foram realizados questionários; rodas de conversas ou entrevistas; análise documental e pesquisa bibliográfica. O uso das tecnologias foi um dos principais recursos para acesso aos participantes das pesquisas, por meio do meet ou google-forms. A maioria foi realizada ainda enquanto o isolamento social era necessário.

Destarte, o estado do conhecimento, teve como objetivo apresentar as pesquisas desenvolvidas nos últimos cinco anos que se aproximam com esta pesquisa. A partir dessa análise ficou visível possíveis aproximações e distanciamentos acerca da temática estudada. Assim como, a evidência de que cada pesquisa por mais que a temática se pareça é única. Cada uma traz questões problematizadoras e objetivos singulares. Logo, os possíveis resultados, soluções ou conclusões também variam de acordo com o contexto apresentado nos estudos.

As pesquisas contribuíram com este estudo por ampliar o entendimento sobre a temática e apresentar um referencial teórico instigante que pode ser utilizado neste estudo na fase das análises das narrativas (auto)biográficas temáticas e na organização dos próximos capítulos.

A seleção através de uma leitura flutuante destacaram-se os seguintes trabalhos:

Quadro 3 - Produção científica analisada no estado do conhecimento com o descritor “Sistema de Apostilamento” com a busca refinada.

Título	Autor(a)	Assunto	Ano
1 - Sistemas apostilados de ensino e autonomia docente em educação em ciências e matemática: um diálogo com José Contreras.	ORTIZ, Gabriel Santos	Sistemas Apostilados de Ensino Sistemas Privados de Ensino Autonomia Docente Educação em	2021

Título	Autor(a)	Assunto	Ano
		Ciências Educação Crítica	
2 - História da América Latina em sistemas de ensino: investigação sobre a construção curricular em materiais apostilados.	SILVA, Fabiana Santana da	Ensino de História História da América Latina Sistemas Apostilados de Ensino Currículo e Identidade	2022

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A dissertação intitulada “Sistemas apostilados de ensino e autonomia docente em educação em ciências e matemática: um diálogo com José Contreras”, de autoria de Gabriel Santos Ortiz (ORTIZ, 2021) difere deste estudo de pesquisa por tratar-se do sistema de apostilamento da rede privada e a dissertação intitulada “História da América Latina em sistemas de ensino: investigação sobre a construção curricular em materiais apostilados”, de autoria de Fabiana Santana da Silva (SILVA, 2022) tenciona as relações público-privadas na cidade de São Paulo, o que faz com que se aproxime do assunto da presente pesquisa, e por isso foi melhor analisado; a autora diz o seguinte:

[...] um estudo sobre os Sistemas Apostilados de Ensino – SAE- e o Ensino de História da América Latina com o objetivo de compreender as características específicas deste tipo de suporte didático e sua influência na formação das identidades dos alunos dos anos finais do ensino fundamental. Apresenta discussão teórica sobre materiais didáticos, currículo e ensino de história e realiza análise de corpus documental constituído por apostilas dos 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental de três conglomerados educacionais da cidade São Paulo: Sistema Anglo, Sistema Etapa e Sistema Objetivo. (SILVA, 2022, p. 9).

Pela relevância do tema em relação a esta pesquisa, entendeu-se importante destacar e comentar brevemente as suas considerações finais.

Segundo Silva, em seus estudos conclusivos, afirma que:

[...] não observamos o incentivo ao pensamento crítico, à comparação de visões de mundo, à problematização de temas fundamentais tais como as questões do racismo e dos preconceitos. Há uma ausência da formação política dos alunos pela História. Ao contrário, notamos a propagação do método propedêutico, voltado majoritariamente para o método mnemônico. Como inovação, estes SAEs oferecem opções de aplicativos que, ao fim e ao cabo, não representam nenhum grande avanço, servem para ter acesso às apostilas virtualmente, os alunos podem assistir videoaulas e os pais

podem acompanhar o desempenho qualitativo dos alunos. Não detectamos nenhum uso inovador destas plataformas. (SILVA, 2022, p. 142).

E não menos importante é destacar os impactos do uso das apostilas na vida docente, como afirma na sequência:

Este material traduz as mudanças do trabalho do professor. Eles se configuram como um material de controle dos docentes e não como um instrumento de apoio à formação do conhecimento histórico pelos alunos. Eles satisfazem os desejos de controle dos pais do controle do trabalho dos professores, atendendo também aos interesses da gestão da escola. Transforma a sala de aula em um espaço controlado e não exige que o professor se mantenha como um trabalhador intelectual, criador de instrumentos que possibilitem a formação do pensamento crítico dos alunos e a liberdade de criação de aprendizagens significativas. É por isso também que estes SAEs têm chegado às secretarias municipais de educação. É um material que engessa o trabalho criativo do professor. (SILVA, 2022, p. 143).

Em outubro de 2023, as buscas foram atualizadas para dar maior fidedignidade à pesquisa, usando novamente os mesmo descritores com a delimitação temporal de 2020 a 2023 e não foram encontrados novos trabalhos, entre teses e dissertações, o que demonstra a importância sobre o tema e a preocupação existente no meio acadêmico, com a adesão da gestão pública de tantos municípios aos pacotes educacionais privados.

No próximo capítulo iremos adentrar no campo conceitual da relação público-privada nas políticas públicas brasileiras.

4 A DISPUTA NAS RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Ao longo da história, o modelo capitalista apresenta uma tendência de privatização da esfera pública na educação brasileira, desde os anos 90 e principalmente nos últimos anos. O que ficou ainda mais notório, sendo introduzido gradativamente no debate com ênfase na BNCC (BRASIL, 2018) e no período pandêmico, especialmente devido ao uso das ferramentas digitais e tecnológicas.

Segundo Dourado e Oliveira, houve um retrocesso considerável no que diz respeito à BNCC, visto que, no momento em que ela deveria ser fortalecida, deu-se o golpe:

Após a aprovação do PNE1 2014-2024 (BRASIL, 2014), e na esteira do golpe parlamentar que rompe com a legalidade democrática no Brasil, no momento que deveria ser o de materialização do Plano, passamos a ter retrocessos significativos na agenda e nas políticas públicas, especialmente nas políticas educacionais, envolvendo as temáticas do financiamento, avaliação, gestão, currículo e formação de professores. De modo geral, observa-se uma contrarreforma, bastante conservadora e privatista, no campo da educação, por meio de amplo processo de (des)regulação que favorece a expansão privada mercantil. A orientação e lógica mercantil se fazem presentes e predominantes nos instrumentos legais e nas ações e programas produzidos, da creche à pós-graduação.” (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 40)

A política defendida pela extrema direita seguiu com a estratégia de sempre para convencer a população da necessidade da privatização dos bens públicos, e teve representantes eleitos que tiveram voz. Então o sucateamento e o desmonte passaram a ser inevitáveis. Sem recursos e sem qualidade para atender a demanda, a precarização do sistema é iminente, mesmo que pela aplicação de uma série de políticas reformadoras, que têm como objetivo diminuir ou isentar o papel do Estado.

Ao encontro dessas considerações sobre privatização, Dourado e Bueno, também escrevem que:

As reformas educacionais, em curso nos anos 90, indicam a transfiguração da atuação estatal no sentido de manutenção da égide privatista do Estado brasileiro através do incremento de novas facetas de intermediação entre as esferas pública e privada, fazendo emergir organizações com natureza e caráter ambíguos como as fundações e as organizações sociais (DOURADO; BUENO, 2001, p. 12).

Os professores são desvalorizados e os concursos públicos ficam, por longos períodos, sem existir; e a demanda existente é colocada nas mãos de

contratados que não têm as garantias trabalhistas que um servidor estatutário tem, tornando-se mais barato para os cofres públicos.

O projeto neoliberal favorece a mercantilização da educação como descreve Peroni e Scheibe (2017):

Esse processo de privatização coloca em risco o avanço das lutas pelos direitos humanos e colabora significativamente para a manutenção das desigualdades sociais, intensificando-se mais ou menos de acordo com a correlação de forças e com o histórico democrático e o grau da efetivação do direito à educação que se constrói em cada país. No Brasil, em que pesem os avanços ocorridos na última década e meia na materialização de direitos em políticas, recrudescem agora os processos de privatização dos e nos bens públicos, uma das estratégias centrais que propõe o capitalismo para retomar o aumento das taxas de lucro, com graves consequências para a construção efetiva dos direitos sociais e da democracia (PERONI; SCHEIBE, 2017, p. 387).

Segundo as autoras, a inserção do privado nas esferas públicas tem ocorrido de diversas formas e tomam o lugar da gestão educacional pública.

Na educação, a privatização acontece de múltiplas formas. Ocorre tanto por meio da oferta direta de serviços educacionais por instituições privadas, como também por meio de políticas em que o privado disputa o conteúdo das políticas públicas educativas, como é o caso das parcerias público-privadas com sistemas ou escolas, em que o setor privado, com ou sem fins lucrativos, vai assumindo o conteúdo da educação pública e mesmo a sua execução. Tais ações alinham-se especialmente às políticas de instituições como OCDE, Banco Mundial, BID, além de conglomerados internacionais privados, que concentram para isso especialistas e financiam governos na adaptação de seus projetos educacionais aos objetivos de seus investimentos (PERONI; SCHEIBE, 2017, p. 387).

Neste sentido, as parcerias público-privadas (PPPs) que consistem em associações entre esses dois setores para o desenvolvimento de um projeto ou para a prestação de um serviço que era tipicamente executado pelo estado e aparecem como uma solução para os problemas, a inserção do privado na esfera pública tem sempre a expectativa do lucro, do acesso aos recursos públicos disponíveis (ADRIÃO; GARCIA, 2011). Na educação, essa questão de mercado sempre se deu através dos materiais didáticos, que anualmente eram escolhidos pelo corpo docente, não havendo gastos para os municípios.

O setor público adquire por meio da modalidade “dispensa de licitação” os sistemas de ensino e passa a usá-lo em sua rede municipal. Em seguida, aplica cursos de formação para os professores e trabalha essa proposta elaborada por

segmentos não vinculados à educação local, alegando competência técnica. Trazendo este enfoque com maior detalhe, Peroni (2015) destaca que:

Com a retirada das decisões do público, a instituição pública não é “vendida”, no sentido da perda da propriedade, mas esvaziada como o espaço público decisório, minimizando esse seu papel, mesmo em uma democracia. Questionamos: quem define a educação, quem dirige e com base em que parâmetros? Entendemos que existem projetos societários em disputa. (PERONI, 2015, p. 148).

O que ocorre é a “compra” de um produto no mercado educacional, O currículo escolar passa a ser gerido por meio do sistema de apostilamento. Sistema que não foi elaborado coletivamente, que não aconteceu por meio de diálogos democráticos com os professores e, por consequência, anulou a participação da comunidade escolar.

Em alguns casos, o setor público compra os sistemas de ensino com recursos próprios, em outros recebe recursos de outras esferas governamentais para viabilizar a tal aquisição. De qualquer maneira, submete e envolve toda a rede de ensino ou escolas em particular a uma proposta elaborada por segmentos não vinculados à educação local os quais, em nome de uma maior competência técnica substituem o compromisso político da gestão pública com a elaboração e o acompanhamento das políticas educacionais. (ADRIÃO; PERONI, 2009, p. 111).

Essa função de gerir os conteúdos programáticos de acordo com a realidade de cada escola, ou dos componentes curriculares como usa a BNCC (BRASIL, 2018), caberia ao corpo docente. E então se percebem os interesses mercadológicos na esfera da educação adequada às demandas, pois essa sustenta o processo no “saber fazer”, com pouca reflexão sobre o que é feito.

Vale ressaltar que o presente estudo sobre currículo foi desenvolvido a partir de Freire (1996); Apple (2006); Saviani (2016) e Brasil (2018). As teorias críticas do currículo apresentam uma ruptura com os modelos tradicionais e conservadores.

Freire (1996) traz a concepção de uma educação libertadora e emancipatória que leve em conta a realidade social do estudante, suas experiências culturais e que rompa com o modelo bancário e reprodutor do conhecimento imposto pelos dominantes. Ele também defendia o diálogo e a problematização como ferramentas importantes no processo ensino-aprendizagem. O currículo necessita promover a emancipação e ele entende a emancipação como algo vital para a educação. Quando se refere ao estudante do campo ganha ainda mais relevância

por oportunizar uma visão de educação libertadora e promover a conscientização da condição humana:

Ninguém pode ser, autenticamente, proibido que os outros sejam. Esta é uma exigência radical. O ser mais que se busque no individualismo conduz ao ter mais egoísta, forma de ser menos. De desumanização. Não que não seja fundamental – repetamos – ter para ser. Precisamente porque é, não pode o ter de alguns converter-se na obstaculização ao ter dos demais, robustecendo o poder dos primeiros, com o qual esmagam os segundos, na sua escassez de poder. Para a prática "bancária", o fundamental é, no máximo, amenizar esta situação, mantendo, porém, as consciências imersas nela. Para a educação problematizadora, enquanto um que fazer humanista e libertador, o importante está, em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação. Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador "bancário", supera também a falsa consciência do mundo. O mundo, agora, já não é algo sare que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte a sua humanização. Esta é a razão por que a concepção problematizadora da educação não pode servir ao opressor (FREIRE, 1987, p. 47).

Saviani (2016), defende a abordagem histórico-crítica da educação, que enfatiza a importância da reflexão sobre a história da educação e a análise crítica da sociedade. Ele argumenta que o currículo deve ser construído a partir da análise da realidade social e das contradições que existem na sociedade. Defende uma educação que ajude os alunos a compreender as estruturas sociais e a atuar sobre elas. Desta forma, o estudante de área rural precisa desenvolver esta visão crítica da formação humana e as relações de poder que os cercam.

[...] o campo é subordinado à cidade e a agricultura à indústria, que realiza a conversão da ciência, potência espiritual, em potência material. O predomínio da cidade e da indústria sobre o campo e a agricultura tende a se generalizar e a esse processo corresponde a exigência de generalização da escola. Assim, não é por acaso que a constituição da sociedade burguesa trouxe consigo a bandeira da escolarização universal e obrigatória. Com efeito, a vida urbana, cuja base é a indústria, se rege por normas que ultrapassam o direito natural, sendo codificadas no chamado direito positivo que, dado o seu caráter convencional, formalizado, sistemático, se expressa em termos escritos. Daí a incorporação, na vida da cidade, da expressão escrita de tal modo que não se pode participar plenamente dela sem o domínio dessa forma de linguagem. Por isso, para ser cidadão, isto é, para participar ativamente da vida da cidade, do mesmo modo que para ser trabalhador produtivo, é necessário o ingresso na cultura letrada. E sendo a cultura letrada um processo formalizado, sistemático, só pode ser atingida por meio de um processo educativo também sistemático. E a escola é, por sua vez, a instituição que propicia de forma sistemática o acesso à cultura letrada reclamado pelos membros da sociedade moderna (SAVIANI, 2016, p. 60-61).

Apple (2006), chama atenção para a análise crítica do currículo e a sua relação com o poder e com as desigualdades sociais. Destaca que o currículo não é neutro, pois é desenvolvido a partir da “ideologia” daquele que o constrói. Defende a escola pública e a construção de um currículo crítico:

[...] pode-se pensar no conhecimento como sendo algo distribuído desigualmente entre classes sociais e econômicas e grupos ocupacionais, diferentes grupos étnicos e com grupos com poder diferenciado. Assim, alguns grupos têm acesso ao conhecimento que lhes é distribuído e não é distribuído a outros [...]. O déficit de determinados tipos de conhecimento [de um determinado grupo social] relaciona-se, sem dúvida, com a ausência de poder político e econômico que esse mesmo grupo revela na sociedade. Tal relação entre a distribuição cultural e a distribuição e controle da capacidade econômica e política – ou, mais claramente, a relação entre conhecimento e poder – é notoriamente de compreensão muito difícil. No entanto, a compreensão sobre a forma como o controle das instituições culturais permite o aumento do poder que determinadas classes para controlar outras, providência a capacidade de uma profunda penetração intelectual sobre a forma como a distribuição da cultura se encontra relacionada com a presença ou ausência de poder em grupos sociais (APPLE (1979) apud PARASKEVA (2002, p. 113).

Destarte, compreende-se que o currículo é uma relação de poder e a forma como este currículo é construído e desenvolvido representa as tensões e os modelos de educação a ser implementada. A formação docente permanente nos provoca a romper com o modelo da educação bancária. Uma educação padronizada, descontextualizada da realidade do estudante diante de suas especificidades como os que residem em áreas rurais tendem a reproduzir o poder da meritocracia, da desigualdade escolar, e da desigualdade social.

Compreende-se que a pandemia causou um desastre na educação, mas não se pode fechar os olhos para as ausências e escolhas anteriores à pandemia que ampliaram as consequências deste desastre como por exemplo a desigualdade entre os estudantes de escolas públicas e privadas como o acesso à internet, tecnologias e aparelhos eletrônicos.

Então, estes sistemas de ensino aparecem como possíveis soluções qualitativas.

Segundo ele:

É esta visão social que também embasa as “soluções” propostas pela engenharia da reforma empresarial na educação. Pensando a escola como uma “empresa”, as escolas de menor qualidade devem sucumbir às de maior qualidade, sendo fechadas; os estudantes de menor desempenho devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo barrados em sucessivos testes; os professores de menor qualidade devem sucumbir aos de maior

qualidade, sendo demitidos. Tal como na “empresa”, os processos educativos têm que ser “padronizados” e submetidos a “controle”. (FREITAS, 2018, p. 29).

Compreende-se que a crítica aponta para a necessidade de uma reforma verdadeiramente transformadora, que busque enfrentar as desigualdades estruturais e promova uma sociedade mais justa e inclusiva.

Essa lógica privatista implica retrocesso para a democracia pois o conteúdo da educação passa a ser ditado pelo mercado, num projeto claro de sociedade capitalista, nesse sentido, o autor considera que:

Nestas condições, a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica. A educação, vista como um “serviço” que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização. (FREITAS 2018. p. 29).

Freitas tece uma crítica sobre a proposta de reforma empresarial, que promove uma sociedade mais individualista e busca encaixar a juventude em uma lógica de exploração do status quo, onde a tecnologia desempenha um papel central.

A proposta da reforma empresarial é conservadora e reacionária, conduzindo a uma sociedade individualista [...]. Além disso, coloca como finalidade para a formação da juventude seu enquadramento na lógica de exploração do status quo, sendo este apenas tecnologicamente modernizado (Revolução 4.0). Ainda que construa alianças com outras visões **e se manifeste pelo seu contrário, propondo “educação para todos”**¹⁹, trata-se, como veremos, de uma educação desigual e que aprofunda a segregação ao longo do sistema educacional, amplificando sua elitização – ou seja, garantindo que a escola seja adaptada às novas exigências do status quo sem sair de seus limites e sem gerar demandas “indevidas” que pressionem o Estado econômica ou politicamente. (FREITAS, 2018, p. 59-60). (grifo meu).

Apesar de se apresentar como uma educação para todos, na prática, essa educação é desigual e contribui para a segregação e elitização do sistema educacional. Portanto, a preocupação com a possibilidade de que a reforma empresarial e educacional não esteja realmente buscando uma melhoria social e

¹⁹ O REDUCA - (Rede Latino-americana de Organizações de Sociedade Civil) é representado pelo TODOS PELA EDUCAÇÃO. Fundado em 2006 por grupos empresariais como Grupo Itaú, Gerdau, Pão de Açúcar, Instituto Airton Senna, Grupo de Institutos, Fundações e Empresas – GIFE, Fundação Roberto Marinho, Instituto Etnos, Grupo Abril entre outros. (SILVA, 2021, p. 101).

educacional igualitária, mas servindo aos interesses de uma elite, mantendo e até mesmo ampliando as desigualdades presentes na sociedade.

Além disso, no Art. 211 da Constituição Federal (CF) de 1988, em seu parágrafo primeiro, está dito que:

A União organizará o sistema federal de ensino e financiará as instituições de ensino públicas, federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (BRASIL, 1988).

O que leva a crer que existem recursos e garantias do ensino público e de qualidade pelos governos, mas não é o que se vivencia.

A CF estabelece também em seus artigos de 157 a 162, que o sistema tributário deve ser partilhado pelas esferas de governo, levando em consideração que a União arrecada aproximadamente 70% dos tributos, os Estados cerca de 25% e os Municípios em torno de 5%.

E, sobre a destinação dos recursos arrecadados consta no Art. 212, que:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1988).

Dessa forma, parte da arrecadação da União é transferida para Estados e Municípios e parte da arrecadação dos Estados também vai para os Municípios. Esses repasses são feitos para diminuir o impacto das grandes diferenças de arrecadação e para aumentar o poder de investimento de Estados e Municípios. O que deveria garantir que não houvesse uma carência de recursos na educação.

4.1 CONCEITUANDO POLÍTICAS PÚBLICAS E AS RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADAS

O conceito de políticas públicas foi abordado a partir dos estudos de Crispino (2016; 2005). O autor explica que o conceito de políticas públicas é complexo e plural, abarca o campo social e o campo da ciência política. Existem as políticas de Estado e as políticas de Governo. Estão associadas ao sistema de

governo e podem ser consideradas adequadas ou não, de acordo com a “qualidade dos representantes dos poderes Executivo e Legislativo” (CHRISPINO, 2016, p. 25).

Chrispino (2005, p. 65), também afirma que o termo “políticas públicas” envolve outros termos como coletividade, intencionalidade e ação. Envolve a criação da política e também a ação do governo. Ou seja, pode ser visto como um instrumento político e como uma ação de governo, com determinada intencionalidade e envolve o campo coletivo, social, administrativo e jurídico. Desta forma:

O conceito de Política Pública será o resultado de inúmeras variáveis (constructos) e que seu significado será tão distinto quanto os valores, ideologias, contextos, ética etc de seu formulador. Em outras palavras, o conceito de políticas públicas não surge por si mesmo ou por fatores endógenos exclusivos. Ele é delimitado pelas múltiplas possibilidades de conexão de ações que contribuem para fazer dela, a Política Pública, o centro de equilíbrio dessas forças sociais diferentes. (CHRISPINO, 2005, p. 65).

Para Santos (2020), na obra “A cruel pedagogia do vírus”, a desigualdade social tem agravado as consequências que a pandemia da COVID-19 causou, principalmente no campo da educação. E que há uma necessidade de se repensar o papel do Estado e da sociedade civil na construção de políticas públicas e políticas públicas educacionais com soluções mais justas, inclusivas e emancipatórias. Pois:

A actual pandemia não é uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade. Desde a década de 1980 – à medida que o neoliberalismo se foi impondo como a versão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do sector financeiro–, o mundo tem vivido em permanente estado de crise. [...] Por exemplo, a crise financeira permanente é utilizada para explicar os cortes nas políticas sociais (saúde, educação, previdência social) ou a degradação dos salários. E assim obsta a que se pergunte pelas verdadeiras causas da crise (SANTOS, 2020, p. 5).

Desta forma o campo das Políticas Pública é um campo de tensão, de disputas de poder e de negociações entre as parcerias público-privadas. De acordo com Mourad, no Glossário elaborado como produto final da sua dissertação de Mestrado Profissional, “Parcerias Público-Privadas” (PPP) “[...] são formas contratuais que contemplam a realização de investimentos e a prestação de serviços de interesse da administração pública” (MOURAD, 2021, p. 160).

As PPP's, no Brasil, segundo ela, surgiram a partir de 2004 e flexibilizaram a forma de contratações regidas pela Lei das Licitações nº 8666/93 (BRASIL, 1998). Além dela, outros autores embasaram o referencial teórico sobre as relações público-privada ou parcerias público-privadas (PPP's), como é chamada por alguns, esses autores criticam o neoliberalismo e suas políticas privatistas e a lógica de mercado, que reduz o papel do Estado e amplia a inserção da iniciativa privada o que tem levado a uma maior exploração dos trabalhadores e uma precarização crescente do trabalho. Assim:

Processa-se, nessa perspectiva, uma falsa publicização do privado, que se apropria cada vez mais do espaço público no que concerne ao carreamento de recursos e à exploração de serviços, ao mesmo tempo que aprofunda suas características mercadológicas alinhadas ao processo de modernização e reforma do Estado, configurado como sua minimização no tocante às políticas públicas [...] O público, por sua vez, privatiza-se. Para além dos desdobramentos do tratamento da res publica como negócio particular, ranço de práticas populistas e clientelistas fundadas no que Ferreira (1986) denomina "teoria da coisa nossa", as pesquisas analisadas indicam, num cenário de imbricação entre o público e o privado, que esse processo adquire, na perspectiva economicista das políticas públicas, a feição empresarial de compra e venda de serviços. Esse caráter, traduzido em um jargão gerencial de eficiência, eficácia e qualidade total, possibilita a emergência de modalidades de privatização do público: escolas públicas pagas, autônomas, conveniadas, prestadoras de serviços e parceiras, entre outras (DOURADO; BUENO, 2001, p. 55).

O foco é desenvolvimento financeiro e o lucro das empresas privadas parceiras ampliando a ideia que a educação é uma mercadoria.

4.2 OS BASTIDORES DA LEI DE DIRETRIZES E BASES

A Lei nº 9394/96, (BRASIL, 1996), estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil. A Lei foi sancionada em 1996 e é considerada uma das mais importantes leis na área da educação.

A LDB estabelece os princípios e fins da educação brasileira; as normas para a organização e o funcionamento dos sistemas de ensino; as competências dos entes federados (União, estados, municípios) na área educacional; os níveis e modalidades de ensino; a formação dos profissionais da educação; a gestão democrática das escolas; a educação especial; entre outros.

Entre as principais características da LDB, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), pode-se destacar que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da

família. É necessária a valorização dos profissionais da educação, bem como a sua formação em nível superior. Estabelece a garantia do ensino fundamental obrigatório e gratuito, com duração de nove anos, para todas as crianças a partir dos seis anos de idade.

Nela estão previstas a criação dos sistemas de ensino, que são responsáveis pela organização e funcionamento das escolas públicas e privadas. Ainda a valorização da gestão pública democrática das escolas com a participação dos profissionais da educação, dos pais e dos alunos, ou seja, a comunidade escolar.

Um ponto fundamental é sobre o direito à educação e à aprendizagem para todos. O que envolve a concepção da educação inclusiva precisa estar garantida a igualdade de oportunidades para todos, independentemente de suas especificidades.

A LDB, Lei nº 9393/96 (BRASIL, 1996) é a Lei que define todos os princípios, diretrizes, estrutura e organização do ensino, abrangendo todas as suas esferas e setores. É uma lei bastante abrangente e que tem gerado debates e discussões ao longo dos anos. Tem sido alvo de diversas alterações e propostas de revisão visando adequá-la às novas necessidades e desafios da educação brasileira.

Ainda, faz-se necessário mencionar que ficou definido em seu Art. 26 (BRASIL, 1996) a construção da BNCC (BRASIL, 2018), que foi sancionada em 2017. Como se observa, a BNCC (BRASIL, 2018), está diretamente conectada a esta lei e seus princípios. Portanto, a valorização do ensino público se faz ainda mais necessário, uma vez que há uma Lei e Diretrizes curriculares que deveriam se articular de forma harmônica entre elas e as demais políticas públicas educacionais.

Nesse sentido, o marco temporal e legislativo que rege a educação do campo nasce a partir da LDB, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996) em seu Art. 28 que estabelece o direito à diversidade dos múltiplos povos do campo e suas especificidades como a vida na área rural, a cultural local e as atividades do trabalho como já foi destacado anteriormente na página 51 deste estudo.

Mas, como garantir o cumprimento das orientações deste artigo a partir do sistema de apostilamento, se não existem adaptações e adequações necessárias aos estudantes do campo e os conteúdos e metodologias não atendem a realidade e os seus interesses diante da padronização das apostilas? A reflexão que fica é que

isso pode, de maneira consistente, interferir no processo ensino-aprendizagem dos estudantes.

Estas questões precisam ser pensadas pelo poder público diante do aumento das parcerias público-privadas. Neste sentido, vale ressaltar que:

Isto implica em afirmar que as experiências ligadas à vida e ao trabalho são instrumentos de formação dos sujeitos do campo que, quando chegam à escola, trazem um somatório de experiências vividas nos diversos e diferentes espaços de sociabilidade e formas de trabalho, dentro da ordem burguesa. Neste aspecto, a escola é um espaço onde os sujeitos exprimem seus valores culturais, experienciam novas formas de relacionamento social e aprendem o que a humanidade até então produziu e sistematizou em forma de conhecimento escolar (AMBONI; NETO, 2013, p. 2).

Outro aspecto relevante é a ruptura com o estereótipo criado pelo ideal urbano sobre a vida em área rural. Tanto o sentido da vida, da educação e do trabalho são rotulados por aportes que ocupam o lugar do “imaginário”, da “padronização” e do “caricato”. O que não agrega em nada na formação humana do estudante do campo. Que por vezes, não se veem representados naqueles contextos, textos e imagens (AMBONI; NETO, 2013).

Além disso, a mercantilização da educação interfere ainda mais nas condições reais de vida pessoal, de vida acadêmica e de vida profissional dos estudantes das escolas do campo. Principalmente, quando as políticas públicas não conversam com as comunidades dessas regiões e comprometem a concepção de que:

A construção de uma sociedade mais justa e democrática passa necessariamente pela educação, entendida e garantida constitucionalmente como um direito público de todos e mantida pelo Estado, mas que vem paulatinamente disputando espaço com o setor privado, por meio das reformas neoliberais que permitem o ingresso de instituições privadas e da lógica mercantil no campo educacional. (LUMERTZ, 2021, p. 2).

Portanto, não se pode escapar do entendimento que para alcançar um ensino de qualidade e que ocorra de forma emancipadora, a educação precisa ser acessível a todos, de maneira igualitária e democrática. Pois, desde que possamos atender às diferenças na forma das desigualdades:

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” (SANTOS, 2003, p. 458).

Conclui Santos, em sua obra sobre os direitos humanos, “Reconhecer para libertar: Os caminhos do cosmopolitismo multicultural”, que vem ao encontro dessa questão importante que são os currículos padronizados nas escolas do interior igualmente aos abordados nos espaços escolares urbanos.

Na sequência, entraremos no assunto dos números de matrículas nas escolas urbanas e rurais do Estado.

4.3 NÚMERO DE MATRÍCULAS NA REDE PÚBLICA (ENSINO FUNDAMENTAL) EM ESCOLAS DO MEIO RURAL E URBANAS, NO ESTADO DO RS: UM ESTUDO A SER OBSERVADO (2016 a 2021)

Conforme o Censo Escolar divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2022), sobre as matrículas na educação básica, do ano de 2016 ao ano de 2021, no RS, foram registradas 1,3 milhão de matrículas no ensino fundamental, com um percentual 4,9% menor do que as registradas em 2017.

Figura 9 - Número de matrículas do Ensino Fundamental no RS (2017-2021).

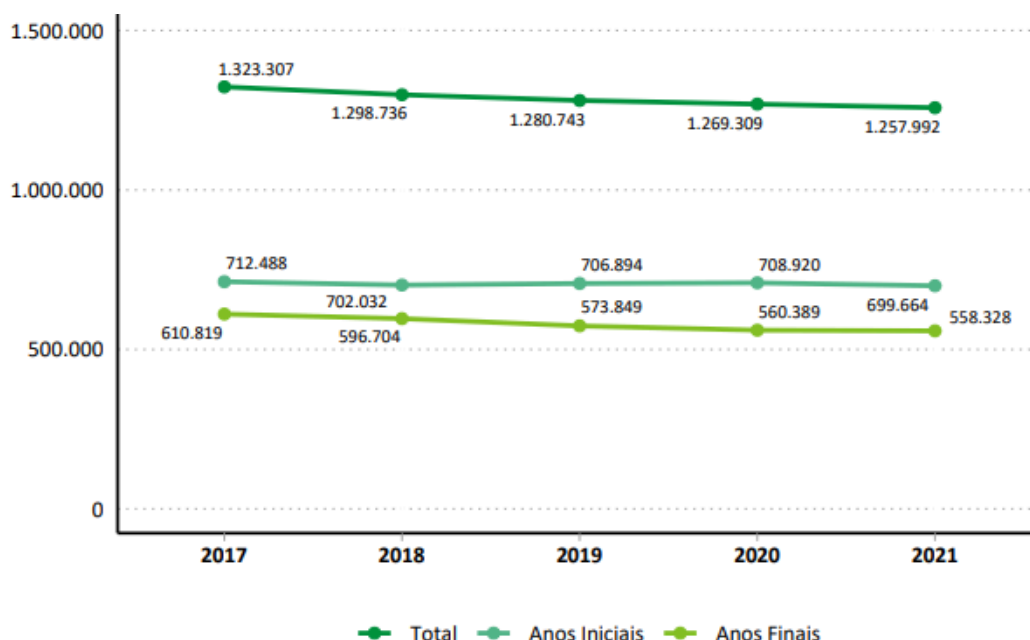


GRÁFICO 8

MATRÍCULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL – RIO GRANDE DO SUL – 2017-2021

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

Fonte: (BRASIL, 2022, p. 22).

Segundo o documento “Resumo Técnico do Estado do Rio Grande do Sul: cenário escolar da educação básica 2021” apresentado pelo INEP e Ministério da Educação, INEP/MEC houve uma significativa redução de matrículas:

Nos anos finais, a rede municipal apresentou a maior participação, com 48,3% das matrículas, seguida pela rede estadual com 39,3%. Ao avaliar como o número de matrículas do ensino fundamental está distribuído em relação à localização, observa-se que a maioria (90,4%) está localizada em escolas urbanas. Além disso, 99,8% das matrículas da zona rural são atendidas pela rede pública (BRASIL, 2022. p. 23).

Dessa forma, comprova-se, através do Censo escolar realizado, é no município que a educação precisa ter um olhar mais cuidadoso, é na educação pública que é preciso haver maiores investimentos.

A seguir, apresenta-se o gráfico que representa o número de matrículas no RS nas áreas urbanas e rurais, pesquisado no Resumo Técnico do Estado do Rio Grande do Sul Censo Escolar da Educação Básica 2021

Veja o que mostra o gráfico da figura a seguir:

Figura 10 - Número de matrícula no RS nas áreas urbanas e rurais (2017 - 2021).

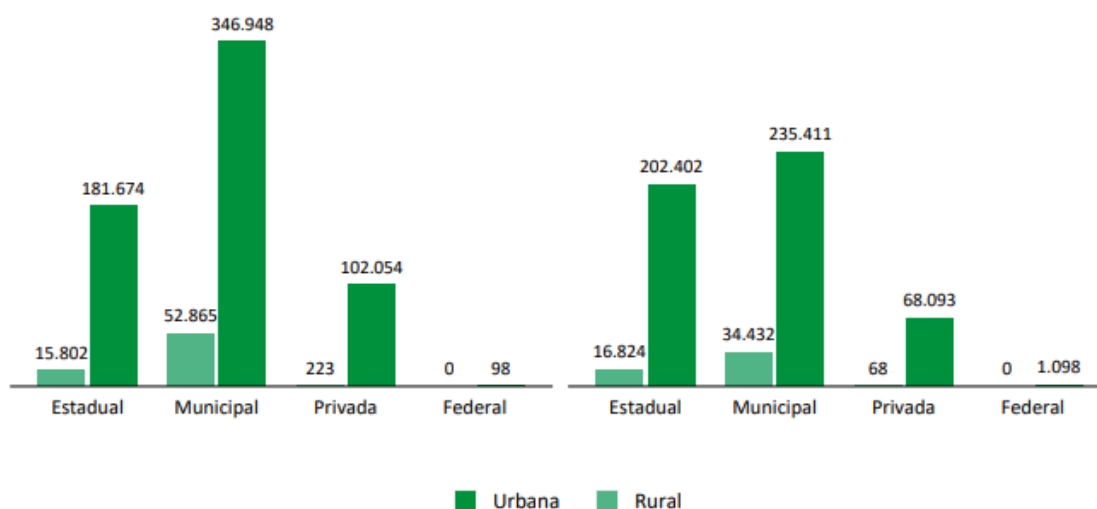


GRÁFICO 11

NÚMERO DE MATRÍCULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL, SEGUNDO A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E A LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA – RIO GRANDE DO SUL – 2021

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

Fonte: (BRASIL, 2022, p. 24).

vale destacar que, como descrito na citação acima, 99,8% das matrículas do campo estão nas escolas públicas. O que reforça a importância de se ter qualidade nas escolas públicas localizadas no espaço rural e da responsabilidade do poder público nas tomadas de decisões frente ao campo das políticas públicas educacionais. A escola em área rural tem como compromisso criar um lugar de transformação social, porque:

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber de pura experiência feito, que leve em conta as necessidades e se torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto-emancipação intelectual independentemente dos valores da classe dominante. A escola não é só espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser. (FREIRE, 2001, p. 16)

A educação em área rural tem um compromisso com esse número de matrículas. Cada aluno é único, assim como as características das unidades em áreas rurais. Permanecer e aprender são os desafios mais difíceis para as classes populares que residem nessas áreas. Não basta a matrícula.

Como já dissemos, as escolas no campo têm peculiaridades que precisam ser respeitadas, entendidas e para tanto, se faz necessário levar a elas políticas públicas específicas que se identifiquem com o meio, utilizando-se das experiências que os estudantes já possuem para que possa haver uma efetiva troca de aprendizado.

Cabe pensar que os sistemas de ensino apostilado em nada podem contribuir com essa construção de conhecimento, pois receitas e padrões urbanos prontos ficam muito distantes das realidades desses estudantes, que já se vêem tão dispersos e distantes dos componentes curriculares trazidos pela BNCC.

Na próxima seção traz-se uma breve introdução acerca dos impactos dessa relação público-privado a partir dos recursos tecnológicos que estão disponíveis e ao alcance dos estudantes das escolas públicas localizadas no campo.

4.4 O IMPACTO DA RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO A PARTIR DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS

Outros dados importantes que foram possíveis destacar para esta pesquisa foram os indicadores que mostram a disponibilidade de recursos tecnológicos nas escolas de ensino fundamental. Para a inserção das plataformas digitais adquiridas junto ao pacote da empresa que comercializa o “Sistema Aprende Brasil” se fazem necessários recursos tecnológicos e acesso à internet pelos estudantes, na escola.

Para possibilitar esse acesso aos estudantes do município de São Pedro do Sul/RS, foram contratados serviços, através do Contrato nº 098/2020²⁰ com a empresa SISTEMAS CONVEX LOCAÇÕES DE PRODUTOS DE INFORMÁTICA.

O contrato prevê o fornecimento/locação mensal de: *Chromebook*; *Tablets*; Artefato Para Carregamento de *Chromebook* e *Tablets*; Painel Interativo Digital; *Acess Point*; Licença Plataforma de Ensino e Codificação; Licença de Sistema de Criação; Aplicação; Correção e Avaliações e Plataforma Educacional para configuração; implantação e formação de professores.

Em reflexão acerca desses dados, vale uma breve explanação sobre a ajuda financeira prevista no início da pandemia para a implementação de acesso à internet para estudantes com vulnerabilidade social e inscritos no Cadastro Único dos Programas Sociais (CAdu Único), do Governo Federal.

Além dos estudantes de comunidades indígenas e quilombolas, os professores também teriam acesso, mas ressalta-se que muitos estudantes não tiveram acesso ao ensino remoto por meio de tecnologias ou internet, uma vez que os recursos não chegaram nos municípios e/ou nas escolas mais distantes dos grandes centros e que mais precisavam, por suas poucas condições econômicas.

Segundo o IBGE (2021, p. 74), no relatório “Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2021”, metade dos estudantes brasileiros não tiveram acesso à internet ou a aparelhos eletrônicos, o

²⁰ Disponível em: <https://e-gov.betha.com.br/transparencia/01037-158/con_contratos.faces> Acesso em: 22 de mar. 2023.

que “[...] evidencia a desigualdade estrutural da sociedade brasileira no acesso e dedicação desses estudantes às atividades escolares propostas a partir de distintas características socioeconômicas”.

Em média, as escolas públicas ficaram 287,5 dias sem aula presencial e as escolas particulares ficaram 247,7 dias, no ano de 2020. Na região nordeste, a média nas escolas públicas foi de 307,1 dias. (IBGE, 2021, p. 75).

No norte a diferença entre os dias sem aula entre as escolas públicas e privadas foi de 84,9 dias, metade dos estudantes não tinham acesso à internet e computador ou *tablets*, para garantir o ensino remoto, e conclui que:

A suspensão das aulas presenciais representou um desafio sem precedentes imposto pela pandemia do novo coronavírus no processo de aprendizado de todos os estudantes brasileiros. Entretanto, as condições desiguais de oferta de atividades escolares e de acesso a essas atividades, tanto em função do tempo dedicado às atividades quanto da presença de infraestrutura tecnológica adequada para o estudo em casa, prejudicaram principalmente os estudantes mais vulneráveis. Os dados mostraram piores condições de ensino para alunos da rede pública, com menor renda, pretos ou pardos, moradores da zona rural e das Regiões Norte e Nordeste do País. O retorno às aulas presenciais evidenciará a gravidade do impacto da pandemia de COVID-10 nas desigualdades educacionais históricas da sociedade brasileira, quando o tamanho real da evasão escolar e da defasagem educacional poderão ser dimensionados (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2021, p. 92).

Diante do exposto, um dos graves problemas é a desigualdade social que gera a desigualdade digital, daí a importância de políticas públicas que garantam a diminuição dessas desigualdades.

A Câmara dos Deputados criou o Projeto de Lei nº 3477/20 (SENADO FEDERAL, 2020a), que foi aprovado pelos Deputados e Senadores, em dezembro de 2020, mas o Presidente da República o vetou integralmente, alegando não haver recursos para essa finalidade e que a decisão fora sugerida pelo Ministério da Economia, já que a obrigação prevista na lei criaria despesas sem apresentar a estimativa do impacto orçamentário, segundo o site do G1:

Ao justificar o veto à obrigatoriedade da instalação da banda larga em escolas públicas, Bolsonaro informou que a decisão foi sugerida pelo Ministério da Economia, já que a obrigação prevista na lei criaria despesa sem apresentar a estimativa do impacto orçamentário. (<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/03/18/congresso-derruba-veto-do-presidente-e-torna-obrigatorio-internet-em-banda-larga-em-todas-as-escolas-ate-2024.ghtml>).

O projeto também previa que metade dos recursos poderiam ser destinados à compra de celulares ou tablets para os estudantes, permitindo que os mesmos pudessem participar das aulas *on-line*, material que poderia ser emprestado ou dado aos estudantes e professores. Ainda, previa que o setor privado doasse *tablets* e celulares por meio de chamamento público ou por interesse. O Congresso conseguiu derrubar o veto do presidente (SENADO NOTÍCIA, 2021).

No entanto, como podemos ver na notícia “Bolsonaro vai à justiça contra lei que garante internet na Educação Pública”. Ele questionou o Supremo Tribunal Federal (STF), por meio de Ação Direta de Inconstitucionalidade, a implementação da lei, e finalmente o STF determinou um prazo para que o Governo Federal a cumprisse.

Entre idas e vindas, somente em 25 de maio de 2022 o Presidente sancionou a lei proveniente de uma Medida Provisória, na forma de um PLV²¹, a Lei nº 14350/22 (BRASIL, 2022a), que ficou conhecida como a “Lei da Pandemia”, que instituiu o “Programa Internet Brasil”. Destaca-se que:

A lei é proveniente da MP 1.077/2021, alterada na Câmara, deliberada no Senado em 27 de abril na forma do PLV 4/2022. Relatora da matéria, a senadora Daniella Ribeiro (PP-PB) foi favorável ao projeto. Ela chamou atenção para a necessidade de intervenção estatal para atendimento à parcela da população que não tem recursos para contratação de serviços de internet. A senadora acredita que o programa poderá reduzir de 30% a 40% o número de domicílios em que a banda larga ainda não é utilizada (SENADO NOTÍCIAS, 2022).

Esta breve explanação evidencia por quanto tempo os estudantes, que mais precisavam do acesso à internet e aos aparelhos eletrônicos ficaram sem nenhuma política pública que os enxergasse, foram dois anos de discussão e burocracias e exclusão desse público escolar.

O déficit no processo ensino-aprendizagem é evidente e inquestionável e os danos estão eclodindo em várias formas, nas salas de aula espalhadas pelo Brasil. Vale refletir sobre os direitos dos estudantes que foram violados, que os municípios e estados ficaram desprotegidos e vulneráveis à empresas privadas que vendem medidas prontas para atender de forma “eficiente” o que os governos não

²¹ Qualquer alteração feita no texto da Medida Provisória (MP) transforma essa matéria em PLV. Depois de aprovado definitivamente pelo Senado ou pela Câmara, o PLV é remetido à sanção do presidente da República. Quando aprovada sem mudança, a MP (ver verbete) é enviada à promulgação do presidente do Senado. Fonte: Agência Senado

providenciaram, a adoção dos sistemas de apostilamento e de plataformas digitais, que visam sanar a lacuna provocada pela crise.

A seguir, apresentamos o gráfico apontado pelo IBGE que demonstra o índice com indicadores dos recursos tecnológicos disponíveis nas escolas do ensino fundamental em 2021:

Figura 11 - Indicadores de disponibilidade de recursos tecnológicos.

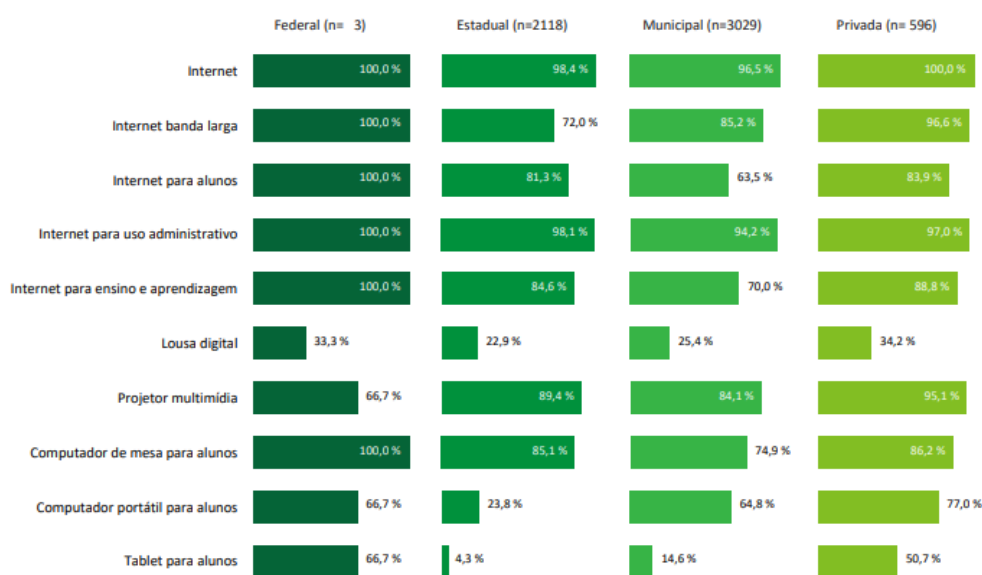


GRÁFICO 54

RECURSOS TECNOLÓGICOS DISPONÍVEIS NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL, SEGUNDO A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – RIO GRANDE DO SUL – 2021

Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

Fonte: (BRASIL, 2022, p. 57).

Dessa forma, essa breve pesquisa sobre o contexto da educação, no que diz respeito ao número de matrículas em Escolas de Ensino Fundamental - séries finais, no Estado do Rio Grande do Sul, bem como sobre a disponibilidade de recursos tecnológicos, nos evidencia, mais uma vez, as dificuldades encontradas pelas escolas em atender seus estudantes na pandemia e ao término dela, visto que o quadro não evoluiu nesse tempo decorrido.

Há um crescente movimento em favor das Tecnologias de Informação e Comunicação, TICs²² e das Metodologias Ativas, mas, vale ressaltar que essas

²² Tecnologias da Informação e Comunicação (- TICs) pode ser definida como um conjunto de recursos tecnológicos, utilizados de forma integrada, com um objetivo comum. As TICs são utilizadas

práticas estão enraizadas na pedagogia relacional desenvolvidas por Dewey, pelos sociointeracionistas como Piaget, Wallon e Vygotsky e de Paulo Freire. É um convite à ruptura com a educação bancária.

Nesse sentido, as TICs e as Metodologias Ativas ficariam acessíveis a todos estudantes e a educação estaria sendo justa equitativamente com todos os estudantes da camada popular.

Sabemos que as Metodologias Ativas não são referentes apenas aos recursos tecnológicos, mas fazem parte desta nova geração que está nas escolas e em caso contrário, o não acesso às tecnologias será uma forma de produzir o analfabetismo digital.

No próximo capítulo será apresentado o cenário da pandemia e as políticas públicas de São Pedro do Sul/RS durante esse período.

das mais diversas formas, na indústria (no processo de automação), no comércio (no gerenciamento, nas diversas formas de publicidade), no setor de investimentos (informação simultânea, comunicação imediata) e na educação (no processo de ensino aprendizagem, na [Educação a Distância](#)).

O desenvolvimento de hardwares e softwares garante a operacionalização da comunicação e dos processos decorrentes em meios virtuais. No entanto, foi a popularização da internet que potencializou o uso das TICs em diversos campos. Através da internet, novos sistemas de comunicação e informação foram criados, formando uma verdadeira rede. Criações como o e-mail, o chat, os fóruns, a agenda de grupo online, comunidades virtuais, web cam, entre outros, revolucionaram os relacionamentos humanos.

5 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO PÓS-PANDEMIA EM SÃO PEDRO DO SUL/RS: AS ATRIBUIÇÕES DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Este capítulo nos convida a compreender o cenário que a pandemia da COVID-19 trouxe sob a perspectiva da educação; as atribuições do Conselho Municipal de Educação e a importância da gestão democrática frente à proposição de políticas públicas educacionais que poderiam fazer a diferença, caso fosse uma realidade nos diversos municípios que ainda não a implementaram.

5.1 OS IMPASSES NA BUSCA DE POSSÍVEIS SOLUÇÕES PARA O IMPACTO DA COVID-19 NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL

O ano de 2019 terminou com uma ameaça iminente no Brasil, a chegada de um vírus que estava causando milhares de mortes no mundo todo, infelizmente não demorou para que chegasse aqui no país e causasse tantos danos na educação.

Diante da emergência provocada, foram necessárias a proposição e criação de muitas orientações e normativas, que foram destacadas, a seguir:

- Decreto Legislativo nº 6/2020, de 20 de março de 2020, que reconheceu a ocorrência do estado de calamidade pública. Desde então, estados, municípios e o Distrito Federal lançaram suas respectivas normativas para suspender as atividades escolares. (BRASIL, 2020b).
- A Medida Provisória, MP nº 934, de 1º de abril de 2020 que dispensou, excepcionalmente, a obrigatoriedade do cumprimento do mínimo de dias letivos, no ano de 2020, na educação básica e no ensino superior. (BRASIL, 2020a).

Nesse contexto, a reorganização das atividades escolares tornaram-se urgentes, levando o Conselho Nacional de Educação (CNE) a emitir três

documentos, Parecer CNE/CP nº 5, de 28 abril de 2020 (BRASIL, 2020d); Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de junho de 2020 (BRASIL, 2020e); Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020.(BRASIL, 2020f).

Em 18 de agosto, foi sancionada a Lei nº 14.040/2020 (BRASIL, 2020c), que converteu a MP nº 934 em lei definindo que o CNE editaria as diretrizes nacionais para implementação do disposto nas normativas legais.

Em 6 de outubro, por meio do Parecer CNE/CP nº 15/2020, o Conselho propôs diretrizes que estivessem de acordo com os pareceres já citados (BRASIL, 2020g).

Em 2020, ainda no mês de fevereiro, as aulas retornaram e após alguns dias, precisamente aos 19 dias do mês de março, as aulas foram interrompidas e suspensas em praticamente todo o país. Todos foram para casa aguardar quais as medidas sanitárias que seriam tomadas em relação à pandemia da COVID-19, e se em breve seria possível retornar às escolas e dar continuidade ao ano letivo.

Para o desespero de todos, indistintamente, instaurou-se a pior pandemia já vista, em pleno Século XXI. Antagônica com o avanço de pesquisas, da ciência e das tecnologias ela trouxe o *lockdown*²³ e também uma terrível crise econômica.

A população brasileira ficou à mercê da própria sorte, visto que junto à crise vieram os negacionistas; as *fake news*²⁴, indicações de medicamentos ineficazes, *kits* de medicamentos sem comprovação científica chamados de “tratamento precoce”, que poderiam colocar um número de pessoas muito maior em risco de contaminação e de morte.

²³ "Lockdown" é uma expressão em inglês que, na tradução literal, significa confinamento ou fechamento total. Ela vem sendo usada frequentemente desde o agravamento da pandemia da Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-CoV-2).

²⁴ O termo vem do inglês fake (falsa/falso) e news (notícias). Dessa forma, em português, a palavra significa notícias falsas. Apesar de ter se destacado recentemente, a expressão é bem mais antiga e data do final do século XIX. Fake News são as informações falsas que viralizam entre a população como se fosse verdade. Atualmente, elas estão, principalmente, relacionadas às redes sociais.

Esses *kits* tiveram o reconhecimento e a divulgação do Ministério da Saúde em documento à Comissão Parlamentar de Inquérito do Senado Federal (CPI) da Pandemia²⁵, como a nota informativa nº 9/2020- SE/GAB/SE/MS²⁶ (OPAS).

Houve orientações do Ministério da Saúde para manuseio medicamentoso precoce de pacientes com diagnóstico de Covid-19, incluindo a indicação de dosagem de medicamentos como Difosfato de Cloroquina, Azitromicina e Sulfato de Hidroxicloroquina.

Como se não bastasse tudo isso, uma crise no Governo Federal provocou várias trocas de titular, do Ministério da Saúde, foram quatro ministros em um pequeno período de tempo, sendo que os dois primeiros, substituídos por embates ideológicos com o presidente da República ou pela não concordância da sua postura negacionista diante da implementação das medidas sanitárias e/ou a compra das vacinas.

Segundo a reportagem do UOL de 15 de março de 2021 “Mandetta, Teich, Pazuello e Queiroga: os 4 ministros da Saúde da pandemia [...]”, relata que pelo menos “os dois primeiros ministros deixaram o cargo por discordarem da maneira com que o presidente queria atuar na pandemia”. (UOL, 2021).

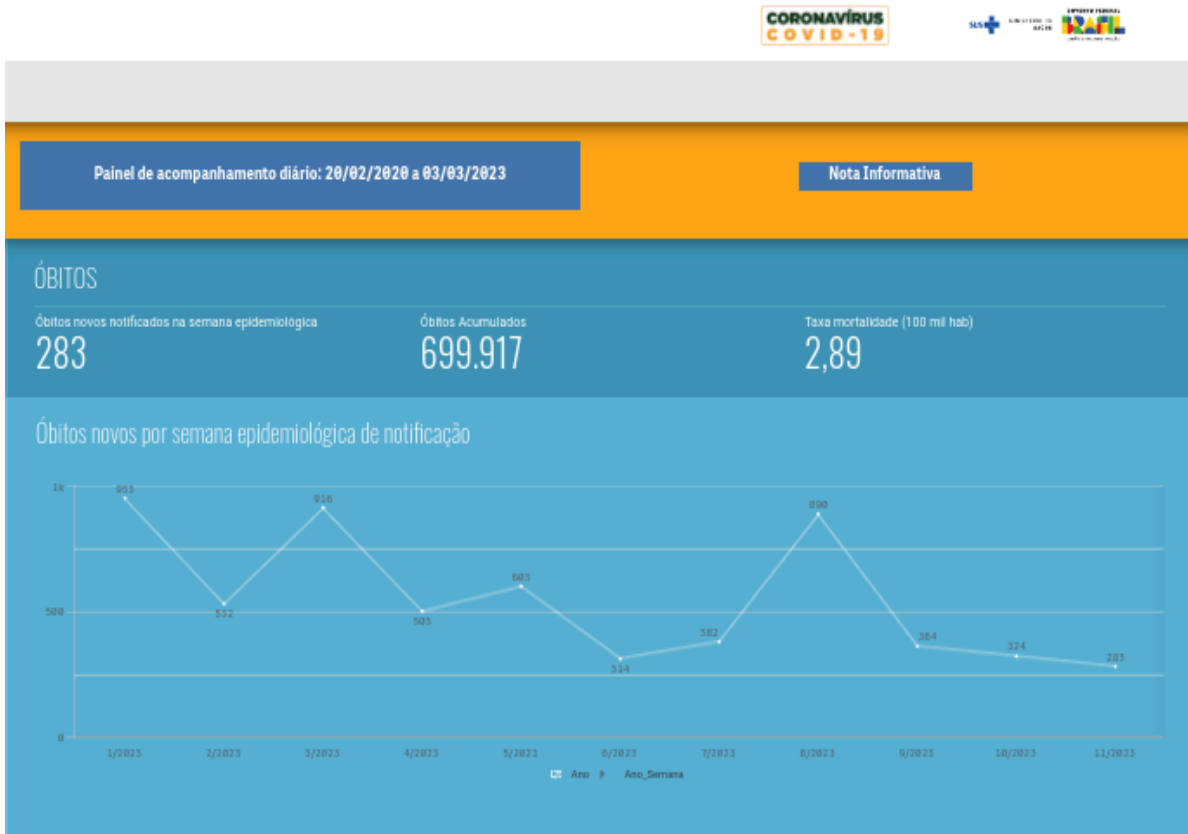
Não há como negar que as repetidas trocas geraram medo, insegurança e sofrimento psicológico às pessoas frente a tanto luto pelos entes que partiam, sem que pudessem participar dos atos fúnebres, por perigo de contaminação, muitos em diversas valas abertas de uma só vez, nos grandes centros e aglomerados, um recorde de mortes, totalizando mais de 690 mil, isso gerava um caos de grande proporção às vidas das pessoas.

²⁵ Com a finalidade de apurar, no prazo de 90 dias, as ações e omissões do Governo Federal no enfrentamento da Pandemia da Covid-19 no Brasil e, em especial, no agravamento da crise sanitária no Amazonas com a ausência de oxigênio para os pacientes internados; e as possíveis irregularidades em contratos, fraudes em licitações, superfaturamentos, desvio de recursos públicos, assinatura de contratos com empresas de fachada para prestação de serviços genéricos ou fictícios, entre outros ilícitos, se valendo para isso de recursos originados da União Federal, bem como outras ações ou omissões cometidas por administradores públicos federais, estaduais e municipais, no trato com a coisa pública, durante a vigência da calamidade originada pela Pandemia do Coronavírus "SARS-CoV-2", limitado apenas quanto à fiscalização dos recursos da União repassados aos demais entes federados para as ações de prevenção e combate à Pandemia da Covid-19, e excluindo as matérias de competência constitucional atribuídas aos Estados, Distrito Federal e Municípios.

²⁶ OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde - publicação para orientações de manuseio medicamentoso precoce de pacientes com diagnóstico da COVID-19 (<<https://covid19-evidence.paho.org/handle/20.500.12663/1598>> Acesso em: 25 abr. 2023).

Na figura abaixo destaca-se e comprova-se o número de óbitos acumulados no período de 20/02/2020 a 03/03/2023 divulgado pelo *site* do Governo Federal, Ministério da Saúde - informes da pandemia da COVID -19.

Figura 12 - Número de mortes na Pandemia da COVID -19.



Fonte: (BRASIL, 2020-2023).

Na educação, o impacto da pandemia da COVID-19 fez um estrago imensurável, porque os estudantes, em diferentes níveis e principalmente da educação pública, foram os mais afetados, como vem sendo reiteradamente explicitado nesta pesquisa.

No município de São Pedro do Sul/RS não foi diferente, nem os professores do quadro, nem os estudantes estavam preparados para dar conta de aulas remotas, síncronas ou de educação à distância. Ambos não tinham acesso às tecnologias, com sinais digitais ainda via rádio e de baixa qualidade em apenas alguns locais.

Os estudantes do interior, com situação ainda pior, nesse quesito, completamente desprovidos de computadores ou celulares, tampouco de sinal digital, e não somente em seus domicílios, mas também nas escolas, pois a internet já era de baixa qualidade e exclusiva para direção e professores.

Diante da pandemia, decretos foram lançados e investimentos foram feitos para tentar diminuir os problemas já citados. E, por quase dois anos, os estudantes ficaram afastados da escola, da troca mútua que se realiza no ensino-aprendizagem, afastados do convívio do dia a dia com os professores, colegas e servidores da escola.

Para Freire (1996), é estando junto que se pode aprender, ensinar, como escreve:

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana. (FREIRE, 1996 p. 29).

Durante todo esse período os estudantes, em plena fase de crescimento e desenvolvimento intelectual, ficaram tolhidos do ambiente escolar e do convívio social, e o medo, as perdas e as incertezas atravessaram suas vidas de modo a fragilizar a esperança.

Segundo o autor, “a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada.” e “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE, 1996 p. 29).

Essa perspectiva do “estar junto” de Paulo Freire aponta que o isolamento de quase dois anos causou deficiências no ensino-aprendizagem.

Um aspecto relevante é a percepção de constantes crises financeiras, a pandemia se agravou e a crise financeira causada pelo *lockdown* justificou os cortes fundamentais para o funcionamento qualitativo do estado (SOUZA, 2020).

Nesse sentido, enquanto os direitos humanos básicos, como o direito à educação, forem vistos como gastos e não como investimentos, pouca evolução será possível, iremos permanecer mergulhados na profunda desigualdade social.

A seguir faremos uma breve reflexão sobre “gastos” e “investimentos” e apontaremos duas notícias que tratam de recursos para a educação pública.

Conforme a matéria veiculada no *site* do Sindicato dos Funcionários dos Técnicos-Administrativos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre e Instituto Federal do Rio Grande do Sul, em 13 de maio de 2022, com o título “Investimento em educação é o menor em dez anos, mostra levantamento” diz que nos últimos cinco anos a educação pública vem sendo sucateada brutalmente e divulga uma pesquisa feita pelo Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc), mostrando que em 2021 o gasto público com a educação atingiu o menor patamar desde 2012. (ASSUFRGS, 2022).

Em 2021, o valor das despesas autorizadas em educação (R\$ 129,8 bilhões) foi cerca de R\$ 3 bilhões superior ao de 2020 (R\$ 126,9 bilhões). Mas a execução financeira foi menor (R\$ 118,4 bilhões). Segundo o Inesc, entre 2019 e 2021, a execução diminuiu R\$ 8 bilhões em termos reais. Para 2022, o instituto observa que o valor autorizado para educação (R\$ 123,7 bilhões) é R\$ 6,2 bilhões menor que a verba de 2021 (R\$ 129,8 bilhões). (INESC, com base em dados do portal Siga Brasil). (ASSUFRGS, 2022).

Segundo outra notícia (ASSUFRGS, 2022), com a mesma data e no mesmo *site*, com a chamada “Teto de Gastos impõe a menor taxa de investimento em educação dos últimos dez anos, apenas 2,78% dos gastos públicos” a “Emenda Constitucional nº 95 de 2016, conhecida como Teto de Gastos, que passou a vigorar em 2017, impede que os gastos públicos cresçam mais que a inflação e na prática vêm diminuindo a cada ano”

Em 2021, o valor investido em educação pública foi de apenas R\$ 90,29 bilhões, o que equivale a 2,78% dos gastos públicos, a menor taxa desde a década passada. Na realidade, o Teto de Gastos aprofundou o descaso com a educação pública, registrado desde 2015. Nestes anos, o setor já perdeu 38% dos recursos, ou mais de R\$ 30 bilhões (ASSUFRGS, 2022).

E ainda detalha que: “Em 2021, a previsão orçamentária era de R\$ 145,7 bilhões, mas a execução dos créditos, isto é, aquilo que de fato foi executado, não passou de R\$ 90 bilhões”, e apresenta o seguinte gráfico:

Figura 13 - Orçamento executado na educação pública.

ORÇAMENTO DO MEC

Em R\$ bilhões

ANO	PREVISÃO ¹	EXECUTADO ²
2015*	174,4	114,9
2016*	158,2	129,9
2017	140,84	126,22
2018	139,91	120,22
2019	149,74	119,77
2020	142,11	114,25
2021	145,70	90,29
2022	134,6**	-

1. Recursos previstos para a educação pública no orçamento da União.

2. Valores executados.

**Projeção da Lei Orçamentária (LOA) enviada ao Congresso Nacional. Valores destinados ao MEC e unidades orçamentárias vinculadas (como institutos federais, universidades, Inep e Capes).

Fontes: MEC, Portal da Transparência, *Todos pela Educação

Fonte: (ASSUFRGS, 2022).

Pode-se perceber que todos os recursos utilizados pela administração pública são tratados como “gastos” (despesas) porque se referem a recursos que não retornam aos cofres públicos, como são feitos os “investimentos” que precisam produzir retorno financeiro, mas sim, esses investimentos recaem em retorno social, que podem ser considerados como o seu “benefício social”, ainda que de difícil mensuração. Pois:

Muito daquilo que damos o nome de consumo constitui investimento em capital humano. Os gastos diretos com a educação, com a saúde e com a migração interna para a consecução de vantagens oferecidas por melhores empregos são exemplos claros. Os rendimentos auferidos, por destinação prévia, por estudantes amadurecidos que vão à escola e por trabalhadores que se propõe a adquirir um treinamento no local de trabalho são igualmente claros exemplos. [...] Sustentarei que um investimento desta espécie é o responsável pela maior parte do crescimento dos rendimentos reais por trabalhador. (SCHULTZ, 1973, p. 31-32).

Ele destaca que “os economistas esquivam-se da análise explícita do investimento em capital humano” e orgulham-se em se mostrar como pessoas desprovidas de qualquer dimensão prática (idem, p. 33). Na seção seguinte, falaremos sobre o impacto da pandemia da COVID-19 em uma escola municipal localizada no meio rural, em São Pedro do Sul, RS.

5.1.1 O impacto da pandemia da COVID-19 em uma escola pública municipal do campo

Como já mencionado anteriormente, em março de 2020 as aulas foram suspensas e foi emitido o seguinte decreto em São Pedro do Sul: DECRETO MUNICIPAL Nº 3.299, DE 17/03/2020 que “DISPÕE SOBRE MEDIDAS DE PREVENÇÃO AO CONTÁGIO PELO NOVO CORONAVÍRUS (COVID-19) NO ÂMBITO DO MUNICÍPIO DE SÃO PEDRO DO SUL E DÁ PROVIDÊNCIAS”, cujo Art. 2º regravava o seguinte: “Art. 2º Ficam suspensas, pelo prazo de 15 dias, podendo ser prorrogáveis por nova norma municipal, as seguintes atividades: I - Todas as atividades escolares da rede de ensino municipal, a partir do dia 19/03/2020”. (Decreto revogado, 2020).

Assim, os estudantes de São Pedro do Sul/RS ficaram sem aula, pelo prazo estipulado no Decreto, porém a expectativa de todos era de que se resolvesse rapidamente como acontecera na crise da saúde da gripe (influenza)²⁷ H1N1 por meio de vacinas, quando passou-se a usar algumas medidas preventivas como álcool gel, arejar os ambientes, restringir o contato entre as pessoas, o que de fato pouco aconteceu.

Com a pandemia da COVID-19 os estudantes, especialmente os do campo, não tiveram/têm acesso à internet ou computadores/*tablets* e por mais que os professores, coordenadores e gestores se esforçassem, o ensino remoto ocorreu de forma precária, era realizado pelo envio de materiais impressos e xerocados com conteúdos relativos às disciplinas e com atividades, alguns com base na BNCC (BRASIL, 2018) e outros não.

Os materiais eram elaborados pelos professores e os estudantes seguiam os planejamentos das aulas em casa realizando as atividades das fichas xerocadas para estudo, leitura e consequentemente respostas. Muitas vezes, as fichas xerocadas retornavam para os professores sem que os alunos as tivessem feito. Os estudantes apresentavam dificuldades, dúvidas e nenhum contato com os professores era realizado para esclarecê-las, também por falta de instrução da

²⁷ A gripe é uma infecção aguda do sistema respiratório, provocado pelo vírus da influenza, com grande potencial de transmissão. Existem quatro tipos de vírus influenza/gripe: A, B, C e D. O vírus influenza A e B são responsáveis por epidemias sazonais, sendo o vírus influenza A responsável pelas grandes pandemias.

família, o que também não permitia uma orientação sobre os conteúdos disponibilizados.

Outro ponto relevante é que os responsáveis de classes sociais de maior vulnerabilidade estavam desempregados ou atuam no mercado informal; ou na agricultura familiar e/ou nos pequenos comércios familiares. Esse público não parou de trabalhar e por isso também não conseguiam dar o suporte necessário para os filhos, por mais que desejassem. Foi muito difícil para todos (professores; gestores; pais e estudantes).

Os questionamentos surgiam o tempo inteiro sobre o péssimo ensino-aprendizagem, sobre a ausência de estímulos aos estudantes em meio a perda de alguns familiares, visto que muitos casos ocorreram, da perda de pai, mãe, tios, avós.

Segundo Freire (1987), as práticas pedagógicas só se justificam por meio da construção do conhecimento pela promoção a conscientização e a emancipação dos estudantes, tornando-os sujeitos críticos e transformadores da sociedade em que vivem. No entanto, as fichas xerocadas ou os sistema de apostilas retomam ao modelo da educação bancária, visto que cabe aos estudantes preencherem os espaços das perguntas e lacunas com as respostas desejadas não havendo uma investigação, uma problematização do conhecimento a ser apreendido, ou, por mais que solicite e oriente, na apostila, de que se façam pesquisas, não existem meios para que sejam feitas. Observa-se que:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. [...] Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 1987, p. 37).

As escolas já enfrentavam uma rotina desafiadora antes da pandemia, com fenômenos sociais como casos de *bullying*, crises de ansiedade, depressão, automutilação, falta de uma estrutura familiar, carência alimentar, doenças fisiológicas, emocionais e fracasso escolar. O acréscimo da pandemia a tudo isso abriu um grande vácuo na vida de todos. Ampliou ainda mais a distância entre os

favorecidos e desfavorecidos. O que conseqüentemente atingiu o campo das práticas pedagógicas e se passa a reproduzir a educação bancária.

Assim não foi possível retornar às escolas após os 15 dias que preconizava o Decreto nº 3299/2020, seguiu-se em total isolamento em casa e outros decretos foram lançados até que começaram a aparecer os resultados da vacinação contra a pandemia da COVID-19, e as mortes foram diminuindo aos poucos da sua aterrorizante velocidade, e finalmente, (ainda respeitando todos os protocolos de saúde), o retorno às escolas aconteceu.

Diante de todo esse quadro, em 02 de agosto de 2021, os estudantes retornam às aulas. Também houve início, nas administrações públicas, discussões que pudessem apontar possíveis soluções para compensar ou minimizar as perdas das fases escolares desses alunos.

Dentre elas, pelo entendimento da equipe da Secretaria Municipal de Educação - SME, foi elaborado um documento em resposta ao pedido do Legislativo acerca das providências que estariam sendo adotadas:

Segundo o Ofício nº 103/2022/GP encaminhado ao Legislativo em resposta ao Pedido de Informações²⁸, protocolo nº 19.407 de 1º de abril de 2022 e Ofício nº 166/2022²⁹, da SME, constam as explicações das ações do Executivo Municipal que lançou como proposta a compra do Sistema Aprende Brasil **(ANEXO A)**.

Por fim, o Executivo Municipal, através de sua equipe da Secretaria Municipal de Educação (SME), entendeu legítimo realizar essa compra e promover o apostilamento dos estudantes e conseqüentemente dos professores, através de um processo que teve autorização e parecer favorável do Conselho Municipal de Educação (CME), conforme consta no Parecer do CME nº 03/2021 **(ANEXO B)**.

A forma de aquisição foi através da modalidade “inexigibilidade³⁰” prevista na Lei das Licitações, Lei nº 8666 (BRASIL, 1993), que ocorre quando não existe outra empresa que oferte o mesmo serviço, Extrato do CONTRATO nº 116/2021 - INEXIGIBILIDADE DE LICITAÇÃO nº 06/2021 (MUNICÍPIO DE SÃO PEDRO DO SUL, 2021a.) **(ANEXO C)**.

²⁸ Pedido de Informação nº

²⁹ O Ofício N. 166/2022 SME (idem).

³⁰ [...] é quando há inviabilidade de competição, ou seja, outras empresas não têm ou não produzem os mesmos tipos de produtos ou pela exclusividade do objeto. É necessário, entretanto, que ela seja expressamente motivada, com citação das causas que levaram a administração a concluir pela impossibilidade jurídica de competição. (Lei nº 8.666/93).

Essa aquisição foi uma forma do Executivo Municipal dar uma resposta aos déficits do ensino-aprendizagem ocasionados pela pandemia de forma imediata, era preciso tomar uma atitude emergencial e uma proposta que trouxesse soluções educacionais prontas, foi a solução, diante de tantos outros municípios da região também terem aderido ao “Aprende Brasil”, mesmo que os custos fossem consideravelmente altos. Entretanto, sem a comprovação de que os resultados seriam positivos, atendendo a grave lacuna enfrentada pelo ensino.

Segundo Mészáros,

As soluções educacionais formais, mesmo algumas das maiores, e mesmo quando, são sacramentadas pela lei, podem ser completamente *invertidas*, desde que a lógica do capital permaneça intacta como quadro de referências orientador da sociedade (2005, p. 45).

Considerando as questões acima descritas, percebe-se que o impacto da pandemia da COVID-19 nas escolas municipais do meio rural foi avassalador e trouxe consequências graves na vida dos estudantes, e somente com o passar do tempo será possível avaliar se as soluções apresentadas foram satisfatórias.

O impacto da pandemia da COVID-19 foi sentido na *práxis* sequencial após o retorno das aulas, assim como foi perceptível a falta de motivação dos estudantes durante os períodos de aula/ensino, e a queixa dos professores por esse desinteresse que tem sido generalizado.

Há os que consideram, por parte dos estudantes, uma falta de processamento das informações que recebem e uma necessária e recorrente retomada de conteúdos básicos, para se dar continuidade às programações dos componentes curriculares administrados.

Na seção a seguir veremos algumas das importantes anotações feitas sobre o papel do Conselho Municipal de Educação de São Pedro do Sul.

5.2 O PAPEL DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

O Conselho Municipal de Educação de São Pedro do Sul foi criado por meio da Lei Municipal nº. 377, de 08 de julho de 1991, que “dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Educação e dá providências” (SÃO PEDRO DO SUL (RS), °1991). Logo em seguida, essa lei foi revogada pela Lei Municipal n. 733, de 30 de novembro de 1994, a qual possui a seguinte ementa: “Cria o Conselho Municipal de

Educação de São Pedro do Sul e dá outras providências” (SÃO PEDRO DO SUL (RS), 1994).

Em 2013, a Lei nº 2366, de 16 de outubro de 2013, fez pequenas alterações em relação à representatividade e ao número de membros do Conselho (SÃO PEDRO DO SUL (RS), 2013), que novamente foi revogada, agora pela Lei nº 2533, de 20 de agosto de 2015, que “Reestrutura o Conselho Municipal de Educação de São Pedro do Sul e dá providências” (SÃO PEDRO DO SUL (RS), 2015c).

O Conselho Municipal de Educação é um órgão normativo, consultivo, deliberativo e fiscalizador do Sistema Municipal de Ensino. Por ser consultivo e deliberativo tem o poder de emitir pareceres favoráveis ou contrários às ações de gestão da municipalidade apontando caminhos a serem seguidos pelo governo. Observa-se que em seu Art. 5º, Inciso III e Alínea b, dispõe sobre a aprovação de “Previamente, os Convênios ou Contratos que impliquem cessão ou concessão de uso de bens afetos às Escolas Públicas Estaduais ou transferências de serviços educacionais ao Município, bem como do Município para esfera privada”, que corresponde justamente às celebrações de contratos da natureza do que foi realizado entre a Prefeitura Municipal e a empresa Positivo.

A seguir, faremos um breve comentário sobre o Sistema Municipal de Educação de São Pedro do Sul, aprovado em 2015, pelo Legislativo Municipal da cidade de São Pedro do Sul.

5.3 O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PEDRO DO SUL/RS

A LDB (BRASIL, 1996), em sua redação, estabeleceu o prazo de até um ano, após 1997, para que os municípios adequassem suas legislações à norma federal. Entretanto, alguns municípios protelaram a adequação e esse fato criou dificuldades na gestão e na implementação de políticas públicas educacionais, em vários municípios, assim como em São Pedro do Sul.

Segundo o *site* do Educa Brasil, a partir do Dicionário Interativo da Educação Brasileira, conceitua-se tecnicamente o que é Sistema Municipal de Ensino:

É o conjunto de organismos que integram uma rede de ensino, reunindo escolas e seus departamentos, Secretarias de Estado e seus órgãos (executivos) e os Conselhos de Educação, em esfera municipal, que têm

função consultiva e legislativa. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, os sistemas municipais de ensino compreendem: 1. as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal; 2. as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; 3. os órgãos municipais de educação (MENEZES, 2001).

Para Saviani, após realizar uma análise histórica-cronológica sobre a elaboração da LDB conclui que no Brasil “[...] não existe *Sistema de Educacional* no Brasil” (1996, p. 109), mas esta é uma outra questão a ser estudada, não cabe aqui analisá-la. Entretanto, traz como conceito de *Sistema*, como sendo “[...] uma pluralidade de setores unificados entre si harmonicamente: um conjunto de partes organicamente relacionadas entre si” (SAVIANI, 1996, p. 27) ou pautou-se pelo que sugere a LDB, que:

[...] se orientou pelo critério administrativo, aplicado, porém, apenas a um aspecto da educação: o ensino. Dessa forma, haverá, no Brasil, somente dois tipos de sistema de ensino: um administrado pela União [...] o outro administrado pelas Unidades Federativas (SAVIANI, 1996, p. 97).

A Lei do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, (BRASIL, 2014) “Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências”, concedeu aos municípios o prazo de dois anos para a criação dos seus Sistemas de Ensino como segue:

Art. 9º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade (BRASIL, 2014, p. 46).

O projeto que instituiu o Sistema Municipal de Ensino em São Pedro do Sul foi aprovado pelo Legislativo em 2015, através da Lei Municipal nº 2531/15 (SÃO PEDRO DO SUL, 2015 b) e também o seu Plano Municipal de Educação (PME).

A partir das novas normas criadas, ressalta-se sobre uma outra importante questão, que implica na gestão como um todo, na referida lei sobre o termo “gestão democrática”. Esse termo é tão discutido, necessário e mencionado em artigos acadêmicos e pesquisas publicadas sobre educação, mas não é vigente em muitas cidades, ainda. “A democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente, na crença no homem”. (FREIRE, 2007, p. 104).

Para Henz e Signor (2018):

“Privilegiar os espaços de participação e diálogo nas escolas é valorizar a capacidade e as vivências dos profissionais da educação – professores e funcionários – em nome de engajá-los como protagonistas da instituição e da comunidade da qual fazem parte, concebendo o diálogo como fundamental para a auto(trans)formação dos sujeitos e da realidade dos estudantes”. (HENZ et al., 2018, p. 276).

Por sua relevância, consta na Lei do Sistema Municipal de Educação, a Lei Municipal nº 2531/15, em seu Art. 4º, Inciso VI, como princípio da educação, “a gestão democrática do ensino público”. Além dessa lei, também no Plano Municipal de Educação (2015a), que vigora de 2015 até 2025, elaborado em conformidade com os princípios dos Planos Nacional e Estadual de Educação, consta como a “meta 19”, igual consta no PNE, mesma “meta”, conforme demonstra a figura abaixo no PME.

Figura 14 - Meta para a implementação da Gestão Democrática, no município de São Pedro do Sul/RS.

META 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

BRASIL/2013	SÃO PEDRO DO SUL/2014
Valorização do Magistério	Valorização do Magistério
Como é: <ul style="list-style-type: none">• Apenas 9 estados e uma minoria dos municípios possuem legislação sobre a gestão democrática da educação. Como será: <ul style="list-style-type: none">• Todos os entes federados devem ter legislação própria sobre a gestão democrática da educação.	Como é: <ul style="list-style-type: none">• O município não possui a lei da gestão democrática. No entanto, possui Conselhos: CAE, FUNDEB e CME. Não possui Sistema de Ensino próprio. Há necessidade de regulamentação da gestão democrática das instituições de ensino: pedagógica, administrativa e financeira. Como será: <ul style="list-style-type: none">• Regulamentação da Gestão Democrática do Sistema e Instituições educacionais.
Fonte: INEP/2013	Fonte: SME/2014

Fonte: Plano Municipal de Educação de São Pedro do Sul (2015a).

Dessa forma, observa-se na meta 19 a necessidade da implementação efetiva da gestão democrática. A gestão democrática faz parte da concepção da educação, uma vez que pensar em educação qualitativa é pensar em democracia. Pensar em democracia é pensar em diálogo. Diálogo como uma possibilidade de

reflexão. O diálogo busca o conflito positivo das ideias para ampliar a visão de mundo. A gestão democrática permite a atuação mais efetiva do Conselho Municipal de Educação e da comunidade escolar. Ouvir os professores, os pais e estudantes para a proposição de políticas públicas educacionais é um caminho possível rumo a escolhas mais equitativas e justas, considerando:

A democracia que, antes de ser forma política, é forma de vida, se caracteriza sobretudo por forte dose de transitividade de consciência no comportamento do homem. Transitividade que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe (FREIRE, 2007, p. 88).

As palavras de Freire (2007) nos levam a um lugar dos sonhos possíveis. Pensar em uma educação democrática que atinja todas as instâncias: desde a democracia do chão da escola, na sala de aula, na relação professor-aluno-comunidade até a gestão democrática na unidade de ensino e na Secretaria de Educação, é algo possível. Será possível se o espírito da democracia for desenvolvido por meio da própria educação, pois a Gestão Democrática é ação dialógica e emancipatória.

5.4 O SISTEMA DE APOSTILAMENTO NO CONTEXTO EDUCACIONAL DE SÃO PEDRO DO SUL/RS

O estudo sobre o “Sistema de apostilamento” é uma temática amplamente pesquisada com complexas relações entre as parcerias público-privada. Essas relações interferem, tanto no campo da construção das políticas públicas, quanto no campo da produção de materiais pedagógicos e cursos de formação docente e de gestão pública. Porém:

[...] acredita-se que, para além de mera aquisição de apostilas ou cursos pelos governos municipais, trata-se da transferência para a esfera privada da função de elaboração e operacionalização de política pública até então exercida pela esfera pública estatal. (ADRIÃO et al, 2007, p.111).

A expressão “apostila” significa complemento de algo a ser desenvolvido, algo novo, apresentando um conjunto de conceitos e conhecimentos tidos essenciais. “Adotados de forma generalizada pelos cursos preparatórios para

vestibulares e por escolas privadas de educação básica, as apostilas popularizaram-se como instrumentos didáticos voltados para a preparação de candidatos a processos seletivos”. (GARCIA; ADRIÃO, 2010, p. 1).

O sociólogo Laval (2019) faz críticas gerais à privatização da educação e à influência crescente do setor privado na política educacional, seus argumentos são de que a privatização da educação pode levar a desigualdades educacionais e sociais, e que a educação deve ser vista como um bem público e um direito universal, em vez de uma mercadoria a ser comprada e vendida no mercado. Ele também argumenta que a educação precisa ser concebida como uma prática democrática, é um processo de construção coletiva do conhecimento, em vez de uma série de procedimentos e testes padronizados e no lugar de apostilamentos, ele defende uma educação que promova a criatividade, a reflexão crítica e a autonomia dos estudantes.

Na educação, as plataformas digitais e o sistema de apostilamento foram os recursos mais utilizados no período pandêmico e na fase de controle pandêmico como alternativa de acesso à educação. De modo geral, tanto nas escolas públicas, quanto nas privadas, utilizou-se das plataformas digitais com o intuito de não interromper completamente o processo ensino-aprendizagem.

Segundo Williamson y Hogan, (2020, citado por Saura, Gutiérrez e Vargas), considera-se que:

Los defensores de la privatización educativa ven la pandemia global como la gran oportunidad para que nuevos “socios tecnológicos” lideren la innovación digital de los sistemas educativos a través de relaciones de mercado (Tooley et al., 2020). Otros estudios demuestran que esta expansión de la “innovación educativa” a través de plataformas digitales está generando nuevos procesos de gobernanza global, que hacen que los sistemas educativos sean cada vez más privatizados, más dependientes de las BigTech y, por lo tanto, menos democráticos (Saura, Gutiérrez e Vargas, 2021, p. 112).³¹

Entretanto, apesar da adoção destas plataformas digitais, grande parcela de alunos não foi atingida. Recentes pesquisas, como o Censo Escolar (BRASIL, 2022),

³¹ Tradução minha. "Os defensores da privatização da educação veem a pandemia global como uma grande oportunidade para que novos "parceiros tecnológicos" liderem a inovação digital dos sistemas educacionais por meio de relações de mercado (Tooley et al., 2020). Outros estudos demonstram que essa expansão da "inovação educacional" por meio de plataformas digitais está gerando novos processos de governança global, tornando os sistemas educacionais cada vez mais privatizados, mais dependentes de empresas de tecnologia e, portanto, menos democráticos" (Saura Gutiérrez e Vargas, 2021. p. 112).

divulgaram os dados da qualidade de ensino no período pandêmico e os resultados são preocupantes. A taxa de abandono foi maior que o dobro no ano de 2021. Além disso, quatro em cada dez estudantes do ensino médio não finalizam o curso da educação básica. O perfil do estudante que abandona é de áreas de periferia e de extrema vulnerabilidade social.

Os dados divulgados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pelo IDEB 2021 foram divulgados em setembro de 2022 e trazem significativos números que representam o aumento dos problemas da educação no Brasil. Destaca-se que:

Os alunos em fase de alfabetização foram os mais prejudicados. As avaliações do 2º ano do ensino fundamental mostram que o percentual de estudantes, que têm por volta de 7 anos, que ainda não sabem ler palavras isoladas subiu de 15% para 34% em relação ao último censo, em 2019. Aqueles que não têm capacidade para somar ou subtrair correspondem a 22% dos discentes, contra 16% há dois anos. O resultado das provas aplicadas para o 5º ano do ensino fundamental revelou que 23% dos alunos, mesmo entre os que sabem ler, não compreendem os sentidos de palavras e expressões em textos. A proficiência média caiu 7 pontos em comparação com o último Saeb. Na área da matemática, 21% não sabem nomear figuras geométricas básicas, como círculos, triângulos e quadrados. No ano final do ensino fundamental, chama atenção a concentração de alunos que não puderam ser avaliados, uma vez que suas habilidades são mais básicas do que o teste é capaz de aferir. Tanto em Língua Portuguesa como em Matemática, esse grupo soma 14%. No ensino médio, onde há menor adesão dos alunos às provas do MEC, a proficiência média caiu em todas as áreas (Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Humanas e Ciências da Natureza). No total, 250 mil turmas de 800 mil escolas no país participaram do levantamento. 5,3 milhões de estudantes estiveram presentes (BARROS; FERRAZ, 2022, s/p).

Em São Pedro do Sul o sistema de apostilamento foi implementado em 2022 e tem sido utilizado com o aceite de muitos professores e a contrariedade de outros. Das séries iniciais, por exemplo, os professores manifestaram sua contrariedade e o governo municipal acabou por suspender o uso, permanecendo apenas nas séries finais.

Os professores alegaram que o nível das apostilas não era compatível com a imaturidade dos estudantes, que viam nelas muita dificuldade de compreensão, visto que, em grande maioria, devido à pandemia, não haviam sido alfabetizados ou estavam em processo de alfabetização.

Assim, vale a discussão sobre a qualidade da educação para tentar compreender um pouco mais sobre estas estratégias, chamadas pela iniciativa

privada também de “sistemas” oferecidos como produtos de mercado, que prometem garantir a qualidade da educação, mas que na verdade, ampliam as relações público-privadas.

Na sequência, apresenta-se uma abordagem com maiores informações sobre essas estratégias/sistemas de ensino e sobre a sua inserção no Rio Grande do Sul e em São Pedro do Sul/RS.

5.4.1 Os produtos educacionais ofertados pelo setor privado

As Tecnologias da Informação e da Comunicação, as chamadas TICs estão em um processo de evolução a cada minuto. As máquinas tecnológicas se tornam defasadas com uma rapidez imensurável. Surgem atualizações dos sistemas e de aplicativos o tempo todo e já fazem parte do cotidiano e do consumo das pessoas.

Enquanto mercadoria, as TICs fazem parte de um mundo que faz girar vultosos valores. Nelas, estão inseridas empresas que oferecem alternativas e soluções para qualquer setor, inclusive o da educação. Há um *boom* mundial das plataformas digitais (SAURA; GUTIÉRREZ; VARGAS, 2021).

Dentre algumas empresas ligadas à educação e aos sistemas de apostilamento, plataformas digitais educacionais, elencou-se algumas para que se possa analisar superficialmente a concorrência entre elas.

O *site* “Mercado e Educação”³² detectou alguns dos principais “sistemas de ensino” privados do Brasil em plataformas digitais, para o seu artigo e usou o termo “sistema de ensino” como atrativo de publicidade, visto que, “sistemas de ensino” estão regidos pela Lei Federal nº 9394/96 em seu artigo 8º, que diz: “ A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996).

Dentre os sistemas apresentados no artigo pesquisado foram selecionados nove com maior abrangência e atendimento aos alunos para criar um quadro demonstrativo, que apresentamos a seguir:

Quadro 3 - Sistemas Educacionais de empresas privadas.

³² Disponível em: <<https://mercadoeducacao.com.br/sistemas-de-ensino-na-educacao-basica/>>. Acesso em: 25 mar. 2023.

<p>1. Anglo Abertura na década de 70 em São José dos Campos, iniciado como projeto pré vestibular e transformado no primeiro sistema de ensino do mundo; Possui 70 anos no mercado; 800 escolas parceiras; Atende do ensino infantil ao médio; Utiliza o Ciclo de Melhoria da Aprendizagem Metodologia "Aula Dada, Aula Estudada"; A inclusão efetiva de recursos tecnológicos; Fornece ferramentas e dados para que a escola, junto à assessoria pedagógica, crie um plano de melhoria e transforme seu desempenho acadêmico; PROFS, avaliação, simulados e webinários; 2010 – Incorporado à Abril Educação; 2015 – Parte do Grupo SOMOS Educação; Forte presença no Sudeste; Hoje utilizam o termo Ecossistema Anglo; https://www.aquitemanglo.com.br/</p>	<p>2. Objetivo Fundado em 1965 por estudantes de Medicina e Médicos como Curso Objetivo; Presente em mais de 450 municípios, 200 somente em SP; Presente no Japão; Do ensino infantil ao ensino médio; Focado em vestibulares: 1º lugar no ENEM por 7 anos consecutivos; Mais de 430 mil alunos; 2008 eleito o melhor sistema de ensino pela revista Educação; Constante inovação; Sólida formação para os alunos; A didática adotada favorece a reflexão, a invenção, a troca ampla e aberta de experiências; Formação continuada para professores; Forte presença no Sudeste; https://www.objetivo.br/</p>	<p>3. FTD Educação Fundado em 1902 pelos irmãos Maristas; Pertence ao Grupo Marista; Mais de 100 anos no mercado; Destaque no mercado inicialmente como Editora FTD; Abordagem mais humanista, voltada para o espírito de família; Incentiva muito o diálogo; Materiais para ensino religioso; Ambiente digital- lônica; Plataforma com análise da série histórica ENEM; Consultoria Online – Formação continuada para professores e família; Promovem eventos educacionais; 2018 – Apresentou materiais inspirados na metodologia italiana Reggio Emilia; https://ftd.com.br/</p>
--	---	--

<p>4. SAS Há 9 anos no mercado; 900 escolas parceiras; Serviços de gestão pedagógica e administrativa personalizados; Aborda muito o novo ensino médio; Soluções inovadoras e tecnológicas para as escolas e alunos; Atende do ensino infantil ao médio; Grande foco nos vestibulares; Forte posicionamento digital; Maior presença no Nordeste; Carro Chefe: Eureka – Ensinar alunos do fundamental a partir de brincadeiras; Formação continuada para professores; Grande aprovação ITA e IME; Possui o SAS TV; Promove eventos educacionais – SAS Summit; https://saseducacao.com.br/</p>	<p>5. Bernoulli Fundado no ano 2000 por 2 irmãos estudantes do ITA; Iniciou-se como curso pré vestibular; Possui 21 anos no mercado; Presente em 600 escolas; 160 mil alunos; Atende do ensino infantil ao médio; Programa de ensino Bilingue com a Cambridge University Press; Valorização das competências cognitivas, socioemocionais e psicomotoras; Enfatiza o autoconhecimento; Formação continuada para professores; Conteúdos digitais atualizados; https://www.bernoulli.com.br/</p>	<p>6. Positivo Fundado em 1972 por um grupo de professores; 40 anos no mercado; Presente em 18 mil escolas; 480 mil alunos; Pertence ao Grupo Positivo; Tempo médio de parceria por escola é de 11 anos; Serviços personalizados: Crie sua própria campanha de matrículas, loja virtual de materiais didáticos, formações e treinamentos, relacionamento com a família; Assessoria de Mkt, financeira, jurídica, e pedagógica; Positivo On – Plataforma digital; Treinamentos constantes sobre o uso das ferramentas; Eventos educacionais: Um dia positivo; Realidade aumentada; Proposta interacionista; https://www.sistemapositivo.com.br/</p>
--	--	---

<p>7. Poliedro Criado em 2001; Possui 470 instituições parceiras; Presente em todos os estados brasileiros000; Portal Edros: Plataforma digital; Focado em inovação para metodologias educacionais; Aplicativo P+ focado em um maior desenvolvimento e acompanhamento do aluno fora da classe; Possui um núcleo do sistema localizado em SP, a fim de manter a qualidade dos conteúdos da marca; Em 2020 criaram o Home School Poliedro, ajudando as escolas associadas a concluir o ano letivo; Possui itinerários informativos para o auxílio da implementação do novo ensino médio; https://www.sistemapoliedro.com.br/</p>	<p>8.COC 50 anos de mercado Com cerca de 500 escolas parceiras; 200 mil alunos; Atende do infantil ao pré vestibular; Oferece consultoria de mercado, assessoria de marketing e equipe comercial; Focado em criação de ferramentas para auxiliar no estudo de vestibulares; Em 2004 cria o projeto Roteiro digital, focado em aulas digitais; Sistema de plantão on-line; Blog da COC voltado para desenvolvimento dos alunos; Aplicativo Coach COC que ajuda estudantes a organizarem rotinas e autocuidado; 2010 a Person faz a aquisição do Sistema COC; 2017 Lançamento da marca COC by Person; COC play: Plataforma com todos os produtos; Criação de novas soluções para a implementação do novo ensino médio; https://www.coc.com.br/</p>	<p>10. Mackenzie Fundado em 2004, a fim de expandir a filosofia mackenzie; Pertence ao Instituto presbiteriano mackenzie; 380 instituições parceiras; 2 escolas parceiras no Japão; Atende do ensino infantil ao médio; 2015 teve início ao projeto: Mackenzie educacional, ofertando os materiais do sistema para escolas não confessionais; Oferecem cursos para auxiliar a criação da própria proposta pedagógica, de acordo com as diretrizes do sistema; Alfabetização em método fônico, focando na leitura da criança; Plataforma educacional própria; Processo de ensino aprendizagem significativo; Educação escolar cristã; Promovem cursos, webinars e workshops para a capacitação sobre o projeto educacional do sistema;</p>
---	---	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora (MERCADO E EDUCAÇÃO, 2021).

Essa nova metodologia de ensino, por parte de uma organização do setor privado, tende a dominar a autonomia do corpo docente e das próprias equipes da Secretaria de Educação dos municípios. Esses modelos reforçam que essas instituições da rede pública de ensino precisam de “especialistas”, oriundos do setor privado, para desempenhar a missão do ensino por meio de uma educação complementar, fato sobre o qual pairam dúvidas e controvérsias da elaboração dos materiais. Controvérsias que se tornam ainda maiores quando pensamos nas especificidades dos estudantes do interior (meio rural), de comunidades indígenas ou quilombolas.

A educação brasileira tem sido permeada pelos confrontos entre os defensores do ensino público e os defensores do ensino privado, cujas demarcações teórico-conceituais sofrem alterações substanciais ao longo da História. Eles acabam resultando da precária delimitação entre as esferas pública e privada da sociedade. Conforme Pinheiro (1996, p. 258):

Após a década de 30, concomitante ao processo de intervenção do Estado na esfera econômica, como principal agente do desenvolvimento, ocorreu uma tendência de privatização da esfera pública. Mas o processo de interpenetração entre essas esferas caracterizou-se por um duplo prejuízo da esfera pública, pois tanto a intervenção do Estado na área econômica quanto do setor privado na esfera pública favoreceram primordialmente interesses privados e não públicos.

Com isso se observa a desresponsabilização do poder público com as políticas públicas. A iniciativa privada assume a responsabilidade pela gestão e pelo pedagógico da escola.

A lógica privatista implica retrocesso para a democracia na educação pública e vale ressaltar que, o papel da escola é de fundamental importância na construção de uma sociedade democrática, considerando que:

[...] o trabalho estável, herdeiro da fase taylorista-fordista, relativamente moldado pela contratação e pela regulamentação, vem sendo substituído pelos mais distintos e diversificados modos de informalidade, de que são exemplo o trabalho atípico, os trabalhos terceirizados (com sua enorme variedade), o 'cooperativismo', 'o empreendedorismo', o 'trabalho voluntário' e mais recentemente os trabalhos intermitentes (ANTUNES, 2018, p. 67).

Antunes (2018, p. 104) destaca que as metamorfoses no mundo do trabalho evidenciam o aumento da informalidade, da uberização, da terceirização e da precarização. Aumentam também a fragmentação e divisão no interior da classe trabalhadora, particularizando lutas, enfraquecendo o sindicalismo de classe e transformando-o em um "[...] sindicalismo mais negocial e de parceria, mais de cúpula e menos de base, mais parceiro e colaborador e menos confrontacionista".

Neste sentido, este tipo de proposta fomenta a divisão da classe dos professores, visto que um material previamente formulado e vendido como o que dará qualidade para o ensino ofusca o lugar da reflexão crítica.

Será que os problemas excludentes e discriminatórios da educação já existentes e intensificados durante a pandemia irão ser solucionados pela simples aplicação de apostilas descontextualizadas da realidade do estudante que vive no campo? Certamente que não, porque o contexto em que se vive no interior não abrange nenhum pouco os conteúdos distribuídos nas apostilas que servem de forma padronizada a estudantes da cidade, ou seja, dos centros urbanos, também considera-se que o Estado em que vivem, como no caso do Rio Grande do Sul, as características e peculiaridades são completamente diferentes. Será que o

planejamento pronto promove a autonomia e a emancipação? Questões a serem analisadas.

5.4.2 O “Sistema de Ensino Aprende Brasil” e sua inserção no RS

O “Sistema de Ensino Aprende Brasil” é um ambiente virtual de aprendizagem e gestão escolar oferecido por uma empresa privada do Grupo Positivo, a partir da ideia de parceria público-privada no ensino educacional brasileiro e no mundo como um todo.

Segundo as informações do *site* institucional³³ do Grupo Positivo, trata-se de uma *holding* sediada na cidade de Curitiba, que possui duas atuações distintas: a Positivo Tecnologia, de capital aberto; e a Positivo Educacional, de capital fechado. A Posigraf, uma das maiores gráficas da América Latina, também faz parte do Grupo Positivo. Por fim, o Centro de Eventos Positivo, localizado no Parque Barigui, em Curitiba, também é administrado pelo Grupo Positivo, sob sistema de concessão da prefeitura.

Observa-se que mais de 50 municípios só no Rio Grande do Sul, entre eles, São Pedro do Sul, aderiram ao sistema de apostilamento do “Sistema de Ensino Aprende Brasil”, do Grupo Positivo.

No *site* oficial do “Sistema de Ensino Aprende Brasil” encontramos a seguinte imagem como um cartão de visitas:

Figura 15 - Sistema de Ensino Aprende Brasil.



³³ Disponível em: <<https://www.institucionalpositivo.com.br/>>. Acesso em: 25 mar. 2023.

Fonte: APRENDE BRASIL EDUCAÇÃO, 2023).³⁴

Na imagem o sistema promete mudar o panorama da educação brasileira. O que é algo muito atrativo, visto que tanto professores, estudantes, pais e gestores almejam uma solução para os reais problemas da educação brasileira. Mas, também temos consciência que parte dos problemas da educação são estruturais e vão além da aplicação de apostilas e acesso a plataformas digitais. Só aí, já é um problema, pois poucos estudantes das escolas públicas conseguem ter acesso à internet.

No *site* (APRENDE BRASIL EDUCAÇÃO, 2023) também encontramos a explicação do que é o “Sistema de Ensino Aprende Brasil”:

O Sistema de Ensino Aprende Brasil é um sistema de ensino completo, que oferece um conjunto específico de soluções para a rede de ensino do seu município: Livro Didático Integrado, Consultoria Pedagógica, Aprende Brasil Digital e os sistemas Hábile e SimeB. O Sistema de Ensino Aprende Brasil foi desenvolvido para potencializar a qualidade do ensino nas escolas do seu município. Os conteúdos de um ano dão continuidade aos do período anterior, garantindo uma aprendizagem progressiva, articulada e interdisciplinar. A consultoria pedagógica complementa a capacitação dos professores e da equipe técnica da rede de ensino, ministrando cursos de metodologia. Os municípios conveniados ao Sistema de Ensino Aprende Brasil utilizam duas ferramentas para a gestão e mensuração do avanço da educação de sua rede de escolas: o SimeB e o Hábile³⁵.

Explica-se que, SimeB significa Sistema de Monitoramento Educacional do Brasil que é “Ferramenta que informa, analisa e acompanha indicadores com vistas à melhoria da qualidade do ensino ofertado pelos municípios que utilizam o Sistema de Ensino Aprende Brasil”³⁶ e Hábile significa Avaliação Externa de Aprendizagem que: “Disponibiliza testes e questionários nos padrões Saeb, os quais sistematizam informações a respeito do desempenho dos alunos e identificam aspectos que podem ser aprimorados”³⁷.(APRENDE BRASIL EDUCAÇÃO, 2023).

Ainda explica a plataforma digital “Aprende Brasil Digital” que é um ambiente virtual de aprendizagem e também de gestão escolar “[...] pensado e estruturado para os municípios parceiros do Sistema de Ensino Aprende Brasil”³⁸. O que caracteriza a influência do setor privado na gestão pública, seja na esfera da

³⁴ Disponível em: < <https://sistemaaprendebrasil.com.br/quem-somos/> >. Acesso em: 25 mar. 2023.

³⁵ Disponível em: < <https://sistemaaprendebrasil.com.br/quem-somos/> >. Acesso em: 25 mar. 2023.

³⁶ Disponível em: < <https://sistemaaprendebrasil.com.br/quem-somos/> >. Acesso em: 25 mar. 2023.

³⁷ Disponível em: < <https://sistemaaprendebrasil.com.br/quem-somos/> >. Acesso em: 25 mar. 2023.

³⁸ Disponível em: < <https://sistemaaprendebrasil.com.br/quem-somos/> >. Acesso em: 25 mar. 2023.

implementação de Políticas Públicas; seja na esfera da gestão da unidade escolar; seja na gestão da sala de aula.

Dentro da plataforma digital se oferece:

Para aprender mais ou ampliar o conhecimento entre os conteúdos estudados, o aluno conta com as trilhas de aprendizagem e outros recursos digitais vinculados ao Livro Didático Integrado. Além disso, professor e gestor têm acesso a ferramentas que possibilitam o acompanhamento de cada aluno e facilitam a comunicação dentro e fora da escola.³⁹ (APRENDE BRASIL EDUCAÇÃO, 2023).

Diante do exposto, vale apresentar brevemente como ocorreu a implementação do “Sistema de Ensino Aprende Brasil”, em uma escola municipal localizada no meio rural, no município de São Pedro do Sul/RS.

A partir do ano de 2022, os professores foram convocados a participarem de curso de formação oferecido pelo “Sistema Aprende Brasil” (capacitação por área de conhecimento) que consistia, além das apostilas e da plataforma virtual para os estudantes, das Provinhas do Sondar, sendo uma por bimestre e a Hábile (concomitante com as provas do SAEB).

Conforme as orientações no curso de formação, por meio da SME e da empresa as atividades com os alunos deveriam ser acompanhadas para o bom uso do investimento, através do *síte* da plataforma, na qual em cada apostila um medidor de acesso pelos professores e estudantes (monitorada pelo Sistema), como por exemplo, no 5º ícone da página, que demonstra acerca do “Progresso”, já no volume 1, aparece o acesso em 3%:

Figura 16 - Imagem da página da plataforma Aprende Brasil Digital com acesso de login e senha do componente curricular Língua Portuguesa.

³⁹ Disponível em: < <https://sistemaaprendebrasil.com.br/quem-somos/> >. Acesso em: 25 mar. 2023.



Home



Calendário



Conteúdo



Lista de classe



Progresso



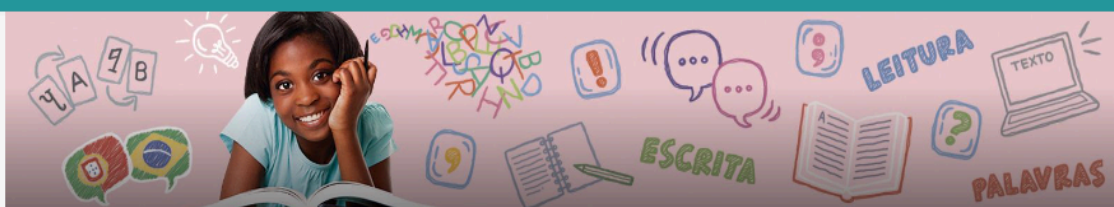
Notas



Sala de aula virt...



ePortfolio



Meus materiais

VOLUME 1

3% 1 de 30 tópicos concluídos

VOLUME 2

0% 0 de 27 tópicos concluídos

VOLUME 3

0% 0 de 25 tópicos concluídos

VOLUME 4

0% 0 de 32 tópicos concluídos

Fonte: (APRENDE BRASIL EDUCAÇÃO, 2023)⁴⁰.

Entretanto, apesar de ser publicizado e instruído ao uso do sistema, os professores têm a liberdade de aderir ou não ao "Sistema Aprende Brasil", pois a liberdade e a autonomia do educador, no âmbito da educação pública, ainda permanecem garantidas.

Quanto aos alunos, realmente esses apresentaram curiosidades para manusear os materiais tecnológicos, acessar a plataforma e praticar as atividades da "trilha de aprendizagem", mas sempre deixando bem explícita a aversão às apostilas.

Concluída a presente pesquisa, ocorreu que o contrato de locação do gabinete móvel da *Google Forms*, com os 20 *Chromebooks* para uso dos estudantes foi interrompido e os aparelhos de tecnologia foram retirados das escolas, sem que houvesse justificativa ou esclarecimento do porquê, somente foram retirados e assim foi suspenso o seu uso, sendo necessário retornar ao cotidiano anterior das aulas. Os alunos ficaram muito sentidos com essa atitude, que significou um retrocesso no

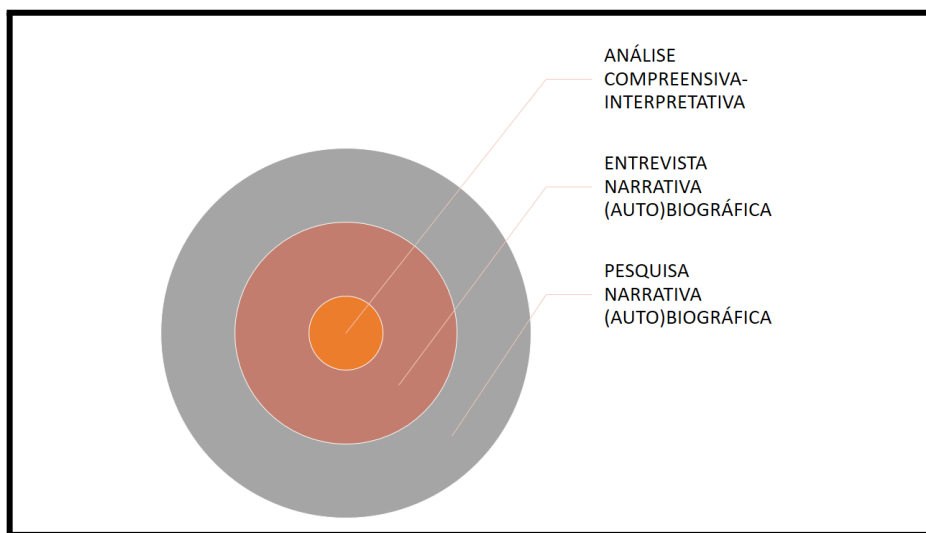
⁴⁰Disponível em: < <https://web.aprendebrasildigital.com.br/d2l/home/390333> Acesso em: 12 abr., 2023.

aprendizado prático que vinham tendo, pois acessavam outras atividades, mais do que o próprio uso da plataforma do Sistema Aprende Brasil, usavam em pesquisas, usavam seus e-mails, acessavam imagens e outros sites de aprendizagem. Restaram as apostilas e seus conteúdos padronizados para alguns dos professores que faziam e ainda fazem o uso exclusivo delas.

6 NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: AS VOZES DAS PROFESSORAS COLABORADORAS DA PESQUISA

O presente estudo foi desenvolvido de forma colaborativa, a partir das **entrevistas narrativas (auto)biográficas temáticas** (vivência profissional na pandemia e na experiência com o apostilamento do “Sistema de Ensino Aprende Brasil”); realizadas com **quatro professoras voluntárias** do ensino fundamental que atuam em uma escola localizada no interior do município de São Pedro do Sul/RS, zona rural. As entrevistas ocorreram de forma individualizada, dessa forma, a presente seção apresenta a trama narrativa com a produção das informações desenvolvidas com as professoras participantes, assim como, a **análise narrativa compreensiva-interpretativa** (SOUZA, 2004; 2014; BOLÍVAR, 2002). Para melhor visualização de cada etapa apresenta-se a figura abaixo:

Figura 17. Etapas da previstas na Pesquisa Narrativa (auto)biográfica.



Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir de Souza (2004; 2014) e Bolívar (2002).

Vale ressaltar que a pesquisa narrativa nasce com o intuito de compreender um fenômeno a partir da conexão entre o campo teórico, o campo documental, o contexto histórico-social e o campo da experiência de vida e/ou história de vida. O foco das pesquisas narrativas não versa apenas sobre compreender o fenômeno,

mas também promover a autoformação docente e o aprimoramento da prática docente por meio do refletir sobre a própria prática e sobre a realidade em que se atua: “Ressignificar suas próprias experiências escolares podem ajudar os professores nessa mudança e transformar a vida sociocultural programada numa obra inédita a construir” (JOSSO, 2010, p. 17). Ainda enfatiza-se:

Ouvir a história de vida do professor vem se apresentando como uma alternativa, entre outras, para formar o professor. Entretanto, é importante salientar que não é suficiente somente dar voz ao professor: é necessário oportunizar momentos nos quais, a partir da reflexão, seja possível enxergar com mais clareza e consciência como ele vem se tornando professor (MORAES, 2004, p.169).

Nesse sentido, a narrativa (auto)biográfica é um lugar do autoconhecimento, da autonomia e da emancipação docente ao se debruçar sobre problemas reais e que estão voltados ao entendimento da constituição de uma educação mais crítica, justa e democrática.

Vale ressaltar que, a adesão das professoras colaboradoras da pesquisa ocorreu de forma voluntária, momento em que foi feito o convite aos colegas de escola e as que aceitaram e se voluntariaram foram colocados a par da proposta de construção das narrativas (auto)biográficas, vale ressaltar que a participação feminina é muito significativa nas escolas, pois existe um número bem reduzido de professores do gênero masculino nomeados ou contratados, no município.

Após o aceite das professoras que se voluntariaram foram apresentados os objetivos da pesquisa e na sequência o envio do convite de participação na pesquisa com a carta de apresentação (APÊNDICE A), juntamente com a autorização da realização da pesquisa para a direção da escola (APÊNDICE B).

Após os aceites da instituição e das professoras voluntárias, foram entregues os documentos “Contrato Narrativo e Roteiro para as Entrevistas Narrativas (auto)biográficas Temáticas” (APÊNDICE C); “Termo de consentimento livre e esclarecido” - TCLE (APÊNDICE D); Termo de confidencialidade (APÊNDICE E); e Termo de cedência de uso (APÊNDICE F). Os documentos que precisam de assinaturas foram lidos pela pesquisadora com o objetivo de tirar todas as dúvidas e esclarecer os objetivos do estudo. Em seguida, os documentos foram assinados.

Por tratar-se de uma escola de interior, com um número reduzido de alunos, como demonstram os números na seção 2.4.6 do *locus* da pesquisa, e possuir uma

turma de cada ano, não serão denominadas as disciplinas em que as professoras atuam visando respeitar os critérios éticos e de confidencialidade da pesquisa. As professoras colaboradoras são profissionais com ampla experiência no magistério e são concursadas no município de São Pedro do Sul/RS.

As entrevistas foram feitas nas casas das voluntárias, que gentilmente ofereceram esses espaços, para que pudessem ficar mais à vontade.

As entrevistas narrativas (auto)biográficas ocorreram em forma de diálogo presencial entre a pesquisadora e as voluntárias, iniciada informalmente, sem inferências para não interromper as narrativas, em um momento de interação com as memórias, e individualmente foram gravadas por aplicativo de celular e fluíram de forma natural e espontânea.

A entrevista foi organizada em três tempos, como mostra a figura:

FIGURA 18 - Etapas da entrevista narrativa (auto)biográfica.



Fonte: Elaborado pela autora (2023), a partir das obras Jovchelovitch e Bauer (2008).

Para maior compreensão dos três tempos da entrevista narrativa (auto)biográfica explica-se que:

- **Primeiro tempo** - Abertura inicial com o momento de acolhida (início da gravação com autorização prévia e explicação da pesquisa: temática; objetivos e instrumentos; tirar dúvida sobre o "Contrato

narrativo”. Conversa inicial sobre a história de vida da professora colaboradora: 1 - gênese (Onde e quando nasceu; estrutura familiar; formação profissional e instituições; experiências profissionais e tempo de serviço); 2 - Experiência de vida e lembranças (sentidos/sentimentos/significados) do tempo da escola; 3 - Experiência de vida e lembranças (sentidos/sentimentos/significados) do tempo de formação docente: memórias pela escolha da docência; o percurso formativo; 4 - Experiência de vida e lembranças (sentidos/sentimentos/significados) do ser docente.

- **Segundo tempo** - História de vida temática - Entrevista temática voltada para a construção dos fios temáticos narrativos transversais que estão vinculados à temática em estudo.
 - **Primeiro fio narrativo (auto)biográfico - Gênese - Memórias do tempo da escola e formação profissional.** Memórias ressignificadas do tempo escolar na infância, adolescência e juventude refletindo sobre a importância da educação em sua vida e reflexões acerca da sua formação profissional.
 - **Segundo fio narrativo (auto)biográfico - Atuação docente: antes da pandemia e durante o período do ensino remoto.** Reflexões acerca do currículo, práticas pedagógicas e maiores desafios (aprendizagens, conquistas, estranhamentos e frustrações); experiência docente com a implementação do apostilamento vinculado à plataforma digital vinculado ao “Sistema de Ensino Aprende Brasil”; aproximações, avaliações, resultados parciais, implicações e sugestões da implementação do sistema apostilado vinculado ao “Sistema de Ensino Aprende Brasil”;
 - **Terceiro fio narrativo (auto)biográfico - Atuação docente: do retorno ao presencial (durante e pós-pandemia).** Experiências no ensino remoto (aprendizagens, conquistas, estranhamentos e frustrações); experiências docente do término da pandemia até o momento atual; experiência docente com o “Sistema de Ensino Aprende Brasil” após a pandemia

(aproximações, avaliações, resultados parciais, implicações e sugestões);

- **Quarto fio narrativo (auto)biográfico - Práticas pedagógicas e especificidades da educação em zona rural.** O desafio da implementação do apostilamento vinculado à plataforma digital do “Sistema de Ensino Aprende Brasil” em zona rural;
 - **Quinto fio narrativo (auto)biográfico - Colaboração com a construção do roteiro orientador** na perspectiva das especificidades da educação em zona rural.
- **Terceiro tempo** - Dinâmica de fechamento com o término da gravação com autorização prévia, momento de tirar dúvidas sobre algo específico da entrevista e agradecimentos.

As entrevistas narrativas foram transcritas para tornarem-se narrativas escritas e textos de análise.

O roteiro da entrevista narrativa (auto)biográfica temática foi desenvolvido a partir do problema de pesquisa, dos objetivos, com o devido aporte teórico metodológico, e foi apresentado antecipadamente às professoras colaboradoras. Como houve um roteiro que serviu como guia para a pesquisadora e as participantes, considera-se que a entrevista narrativa foi “semiestruturada”.

As professoras colaboradoras voluntárias da pesquisa foram denominadas por pseudônimos, diante da confidencialidade acertada, para proteger suas identidades, na pesquisa.

Os pseudônimos foram de personagens do folclore sul-riograndense, em razão da formação da pesquisadora e da região em que se encontra a escola *locus* da dissertação. Foram elas assim denominadas: **Salamanca do Jarau**⁴¹, **Sepé**

⁴¹ Dos contos de **João Simões Lopes Neto** (1865 – 1916) A Teniaguá (Salamanca do Jarau) é uma princesa moura encantada que, nas profundezas do cerro do Jarau, oferece um prêmio de poder mágico àqueles que superam sete provas em seu labirinto subterrâneo. Mas para superá-los não basta “ser forte, aguerrido e bravo”, pois alguns destes testes são de virtude e de moral. Ma a Teniaguá não é só princesa e moura: é feiticeira e mulher. (Resumo da lenda da Salamanca do Jarau). Fonte: Disponível em: <<https://nanu.blog.br/salamanca-do-jarau/>> Acesso em: 20 out. 2023.

Tiarajú⁴², Negrinho do Pastoreio⁴³ e João-de-Barro⁴⁴, referindo-se a elas como personagens da literatura sulista como instrumento de coleta de dados, com as narrativas (auto)biográficas, que versaram sobre o sistema de apostilamento Aprende Brasil, adotado desde o ano de 2021, nas escolas do município de São Pedro do Sul, logo após o contexto da pandemia, vivenciado por todos.

Após a transcrição do texto das narrativas, as professoras receberam os relatos para que pudessem realizar possíveis correções ou acrescentar algum adendo significativo ou alterar o que achassem necessário, tendo retornado à pesquisadora para inclusão, na pesquisa.

A análise narrativa se iniciou após a transcrição. Foi construída uma trama biográfica a partir dos fios apresentados.

O objetivo da análise narrativa é compreender o problema e entendimento da história narrada, vivenciada pelas próprias experiências das colaboradoras da pesquisa com base em seus conceitos e seus significados construídos pelo contexto histórico-social e o lugar do saber docente. Porque:

Análisis narrativo, propiamente dicho: estudios basados en casos particulares (acciones y sucesos), pero cuyo análisis (narrativo, en sentido estricto) produce la narración de una trama o argumento, mediante un relato narrativo que torne significativos los datos. Aquí no buscamos elementos comunes, sino elementos singulares que configuran la historia. [...] el resultado de un análisis de narrativas es, a la vez, una narración particular, sin aspirar a la generalización de elementos, dando una respuesta comprensiva de por qué sucedió algo. [...] El objetivo último es, en este caso, a diferencia del modo paradigmático, revelar el carácter único de un caso individual y proporcionar una comprensión de su particular complejidad o idiosincrasia (BOLÍVAR, 2002, p. 13)⁴⁵.

⁴² O valente índio guarani Sepé Tiaraju foi um guerreiro que combateu nos Sete Povos das Missões, na época da colonização portuguesa e espanhola, em 1750. Ele era predestinado por Deus e São Miguel, pois nasceu com lunar na cabeça. Esta é outra lenda gauchesca que marca as tradições do povo do Rio Grande do Sul, lembrada durante a Semana Farroupilha. Fonte: Disponível em: <<https://memoriasdopampa.blogspot.com/2015/12/lenda-de-sepe-tiaraju-sao-sepe.html>> Acesso em: 20 out. 2023.

⁴³ Personagem do folclore brasileiro conhecido na região sul do Brasil. De origem africana e cristã, a lenda surgiu em meados do século 19 e conta a história de um menino escravo que recebeu um milagre de Nossa Senhora por ser um inocente que sofre com castigos de um fazendeiro. Fonte: Disponível em: <<https://www.palaciopiratini.rs.gov.br/a-lenda-do-negrinho-do-pastoreiro>> Acesso em: 20 out. 2023.

⁴⁴ A lenda conta que os homens admiram o pássaro João-de-Barro porque se lembram da força de Jaebé, uma força que nasceu do amor e foi maior que a morte. Jaebé era um índio apaixonado que desafiou a tribo de sua apaixonada para que pudesse ficar com ela, após nove dias de jejum, Jaebé transformou-se em um pássaro e os raios do luar transformaram sua amada também e os dois saíram voando e desapareceram para sempre. Fonte: Disponível em: <<https://www.sohistoria.com.br/lendasemitos/joaodebarro/>> Acesso em: 20 out. 2023.

⁴⁵ Tradução minha. Análise narrativa, propriamente dita: estudos baseados em casos particulares (ações e sucessos), mas cuja análise (narrativa, em sentido estrito) produz a narração de um enredo

A trama constrói o corpo do estudo tendo a análise um papel primordial em dar visibilidade àquilo que está invisível nos documentos formais físicos e na implementação destes documentos nos lugares em que a educação acontece. É a experiência vivida e narrada que vai dar sentido e significado ao que é vivenciado dentro da escola, para além dos documentos e legislações. Dessa forma, o relato (auto)biográfico narrativo ocupa um lugar central e passa a ter reconhecimento científico a partir deste método de pesquisa atrelado à análise narrativa interpretativa-compreensiva (BOLÍVAR,2002).

6.1 A TRAMA DAS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: OS FIOS DAS IMPLICAÇÕES DO SETOR PRIVADO PELO SISTEMA DE APOSTILAMENTO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Iniciaram-se as análises das narrativas (auto)biográficas apresentando a figura que representa os entrelaçamento dos fios narrativos, como se envolvem e se constroem no decorrer das entrevistas. Os fios narrativos percorrem a história de vida das professoras colaboradoras a partir das suas memórias ressignificadas. No entanto, a temática em estudo irá direcionar o entrelaçar dos fios para a construção da trama narrativa científica que versa sobre as singulares e especificidades das experiências de vida dos sujeitos da pesquisa, mas ao mesmo tempo, constrói uma trama que conversa com o campo da pesquisa e da Ciência Educação (BOLÍVAR,2002).

Assim, as narrativas serão organizadas de acordo com os fios narrativos (auto)biográficos e cada trecho subdividido de acordo com os momentos da entrevista (1º momento; 2º momento, 3º momento e assim por diante).

ou argumento, por meio de um relato narrativo que torna os dados significativos. Aqui não procuramos elementos comuns, apenas elementos singulares que configuram a história. [...] o resultado de uma análise de narrativas é, às vezes, uma narração particular, sem aspirar à generalização de elementos, dando uma resposta abrangente de por que algo aconteceu. [...] O objetivo final é, neste caso, uma diferenciação do modo paradigmático, revelar o caráter único de um caso individual e proporcionar uma compreensão de sua particular complexidade ou idiosincrasia (BOLÍVAR, 2002, p. 13).

Figura 19. Fios narrativos (auto)biográficos e a construção da trama narrativa.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O **primeiro fio narrativo** apresenta a **Gênese - Memórias do tempo da escola e formação profissional**. A pesquisadora conheceu a história de vida das colaboradoras e para cumprir os critérios éticos e de confidencialidade, as informações não serão expostas na íntegra, já que não é o foco da entrevista narrativa temática e por questões éticas não pode haver registrado informações que as identifique. Todavia os pontos foram essenciais para que a pesquisadora conhecesse as participantes e as suas histórias de vida, principalmente no que se refere à escolha profissional pela docência e as memórias do tempo da escola.

Neste fio, de forma sucinta, apresentam-se pequenos trechos da narrativa das colaboradoras, suprimindo as informações em que elas narram particularidades pessoais para que não sejam identificadas, com enfoque na compreensão sobre a importância da escola na formação humana, principalmente a formação em zonas rurais, assim como a importância da formação profissional.

A colaboradora de pseudônimo **Salamanca do Jarau** inicia este fio narrativo falando sobre suas origens, e suas lembranças dos tempos de escola:

1º momento

"[...] tenho boas lembranças do tempo de escola, quando estudava na Escola [...]. Tive uma boa base formativa, colegas e amigos para toda a vida. Adorava estudar, ouvir as

professoras e atividades religiosas desenvolvidas na escola. O Ensino Médio foi frustrante pela mudança de convivência e novos desafios em uma nova escola, com uma realidade bem diferente da antiga escola. Tudo se supera e nos torna melhores. Tive bons professores no Ensino Médio, que me inspiraram para a vida. [...] Durante minha trajetória acadêmica fui muito dedicada, estudiosa, engajada em projetos e atividades curriculares. Me formei em [...] e no ano de [...] iniciei [...] como professora contratada”. (Salamanca do Jarau. Diário de campo, 2023).

2º momento

“Ser docente é um desafio diário. Já passei por tantas experiências nesses longos anos de magistério. Escolas com poucos alunos, outras com turmas enormes. No estágio, a professora sempre falava em “jogo de cintura”, e “um dia de cada vez”, assim é o dia a dia docente. Cada dia na escola é uma experiência de ensinar e aprender”. (Salamanca do Jarau. Diário de campo, 2023).

Ao narrar sobre suas memórias no tempo da escola Salamanca do Jarau demonstrou muito amor pela escola. Amor esse, que a levou escolher pela sua profissão. Seu relato revela a importância das relações interpessoais e o quanto o “bem-estar” educacional está vinculado ao lugar da boa convivência, do sentimento de pertencimento e que uma mudança de escola pode gerar algum tipo de incômodo, o que evidencia o quanto a escola deve ser um lugar de acolhida e de inclusão desde o primeiro contato do estudante com o ambiente escolar. As relações interpessoais ali desenvolvidas irão influenciar diretamente a relação intrapessoal.

Em suas memórias narradas há marcas positivas da atuação dos professores do Ensino Médio que não apenas a inspiraram naquele período, mas por toda a vida. Neste relato, ela reconhece, por meio das suas memórias ressignificadas, o protagonismo do educador e o quanto o fazer docente e pedagógico marca a história de vida dos estudantes. Marcas que podem ser positivas ou negativas.

Ela, apesar de sua experiência educacional, ainda considera ser um desafio ser educadora.

Ao buscar as narrativas da colaboradora **Sepé Tiarajú** sobre suas memórias dos tempos de escola, ela teve alguns gestos de olhar pra longe para encontrá-las, como quem seleciona o que dizer e a memória que se apresentou primeiramente, ao serem revisitadas as suas lembranças em relação à infância na escola, foi uma memória que marcou de forma negativa. Em um segundo momento, apesar das memórias dolorosas sobre o tempo de escola, ela trouxe um relato que mostrou emoção afetiva de carinho e sentimento de reconhecimento, ao referir-se à sua construção pessoal como educadora:

1º momento

“Da minha infância na escola eu lembro que nós fazíamos muito teatro e eu gostava muito, depois a partir do quinto ano eu tive que morar numa casa de uma família para estudar e aí acho que foi o período mais difícil porque ter que sair de casa sem pai, sem mãe, e tal, e como a escola que eu estudava era pequena [...] na época das séries, aí eu fui para sexta série, numa escola que era considerada bem mais forte que era a escola [...] lá assim..., lá, eu passei muito trabalho porque eu não sabia as coisas e eu tinha muita vergonha e eu acabava passando vergonha, eu tinha muita dificuldade, porque o meu 5º ano foi muito fraco, o quarto e o quinto ano foram muito fracos, então, eu saí de uma escola em que o ensino era bem inferior para uma escola que o ensino era mais puxado e eu não conseguia acompanhar e eu era inteligente, eu conseguia, assim, me destacar em algumas coisas, mas eu não conseguia acompanhar a turma. Então foi um período bem difícil que ficou marcado, assim, acho que mais pelo sofrimento”. (Sepé Tiarajú. Diário de Campo, 2023).

2º momento

“Bom, eu venho de uma família toda de professores né, [...] todas são professoras e eu acho que um pouco foi do fato de eu ter morado na escola, que a gente morava aquele período no interior, não tinha transporte, então a gente morava na escola e eu passava as férias brincando dentro da sala de aula e eu sempre brincava de ser professora. Esses dias teve um rapaz que é do interior, veio aqui em casa e daí ele começou a contar e começou a chorar, que ele lembra que ele aprendeu a pintar e aprendeu as letras, tudo comigo e eu era pequena né, não sei, assim, talvez uns 8 anos, nessa fase, e ele disse que eu pegava e sentava e ensinava ele, ensinava todas as crianças das casas ali ao redor. Então, acho que acho que foi isso acho que foi da infância mesmo e daí assim quando a minha mãe ia para os cursos, geralmente eu ia junto, acompanhava ela né, às vezes, a gente ia para outros lugares para outras cidades e ela me levava junto, então eu acho que foi daí a vocação”. (Sepé Tiarajú. Diário de Campo, 2023).

Pode-se compreender que o fracasso ou o sucesso é provocado pela escola por meio do seu processo organizacional, pedagógico e curricular e deixa marcas profundas na formação dos estudantes. Marcas essas, que podem ser observadas nas memórias ressignificadas da nossa colaboradora.

A não-aprendizagem, a dificuldade de acompanhar os conteúdos e ter bons conceitos avaliativos nas provas e testes, a reprovação e a defasagem série-idade ainda causam um mal-estar, tanto na vida acadêmica de muitos estudantes brasileiros, assim como impactam negativamente nos índices qualitativos brasileiros. Algo comum nas zonas rurais é a defasagem série-idade, seja pelo atraso ao acesso à educação básica, o abandono dos estudos para a lida no campo ou as reprovações nos anos escolares.

Segundo o Instituto de Longevidade MAG (CORREIO BRAZILIENSE, 2022, s/p), de acordo com o Índice de Desenvolvimento Urbano para Longevidade (IDL), o Brasil apresenta péssimos índices no que refere a distorção série-idade. O estudo explica que as condições oferecidas pelas cidades, para que as pessoas possam

desfrutar de uma vida longa, saudável e financeiramente segura são analisadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação (IDL). Diz a reportagem que dos 876 municípios brasileiros avaliados, apenas 60% apresentam taxas aceitáveis de distorção idade-série entre os estudantes, o que significa que em mais de 350 municípios essa taxa é considerada inaceitável.

A distorção idade-série é considerada um dos problemas mais preocupantes da educação brasileira, indicando a discrepância entre a idade real do aluno e a idade esperada para a série em que ele se encontra e esta discrepância pode ter origem na reprovação, no abandono escolar seguido de retorno posterior do estudante ou na matrícula tardia. Todos esses fatores contribuem para um aumento das chances de evasão escolar definitiva, comprometendo a qualidade da aprendizagem e, conseqüentemente, reduzindo o impacto positivo da educação no futuro do indivíduo.

Esse estudo destaca um problema significativo na educação brasileira que atinge tanto os alunos na cidade quanto os do interior. É importante ressaltar que essas causas muitas vezes estão interligadas. Abordar a idade-série requer atenção dobrada que leve em consideração a qualidade da educação, o apoio às famílias, o acesso a serviços de saúde e outros fatores que afetam o sucesso educacional dos alunos. Essa é uma questão complexa que exige esforços coordenados de governos, escolas, famílias e comunidades para serem resolvidos.

Sobre as memórias escolares, a colaboradora **Negrinho do Pastoreio** narra, no primeiro momento, as dificuldades enfrentadas enquanto criança, estudante de uma escola isolada, como se chamavam as escolas da zona rural, e discorreu sobre toda a sua trajetória, com riqueza de detalhes. Capturou-se para esta pesquisa, a parte inicial.

1º momento

“Eu como uma aluna também não fui muito diferente da história em que eu estou, que eu contei, como aluna também estudei numa escola de primeira a quarta série onde era toda a turma junto, né, numa escola isolada e plurisseriada. Ah, no interior de [...] quando se dava casa para professora parar (morar por um período), então a professora vinha na terça-feira e na sexta-feira ela ia embora, porque o ônibus não tinha [...] com 7 anos não consegui me alfabetizar, então foi assim ó, era bem bem difícil, assim, a aprendizagem era bem deficitária, a gente tinha professores que vinham de [...] mas na maior parte deles eram todos os professores bem novinhos, professores que cursavam o oitavo ano na época, [...] no ano que eu comecei a trabalhar, não sei, não se exigia o ensino médio, para ser professor, não se exigia magistério, começou a ser exigido, para ser professor, nos anos 90 [...] quando comecei a trabalhar e eu não tinha o ensino médio completo, eu tinha 18 anos,

eu tinha completado o oitavo ano, estava cursando o segundo ano do magistério, então os professores também eles não tinham muita bagagem para dar conta do recado, mas nem por isso a gente deixou de estudar né, e até para escola não tinha transporte caminhava 55 minutos a gente morava longe da escola eu lembro que eu caminhava 55 minutos da manhã para ir 55 ao meio-dia para vir no ano que eu comecei a trabalhar”. (Negrinho do Pastoreio. Diário de Campo, 2023).

Essa narrativa mostra os desafios dos estudantes de áreas isoladas e o quanto estudar se torna exaustivo por terem que caminhar por longas distâncias. Existem necessidades básicas que ainda não são supridas, como o transporte escolar público, as estradas asfaltadas, o direito à aprendizagem e a ser alfabetizado na idade certa, etc. Mesmo com o passar do tempo direitos básicos e essenciais ainda não são totalmente implementados. “As escolas no meio rural tornam a realidade dos estudantes complexa e isso, as qualificam como um dos grandes desafios da educação” (FERREIRA, 2014, p.34).

Outro fator em destaque é que em algumas situações os educadores de áreas rurais ou áreas isoladas acabam tendo que residir de segunda a sexta nessa localidade. Fator que se torna mais um desafio do “ser docente”, visto que a maioria possui família. Essa é uma realidade que se manifesta em boa parte do país. Vale ressaltar que esses educadores ajudaram a construir a História da educação nessas áreas isoladas ou rurais: “Podemos dizer que a educação no meio rural construiu história. Nele está registrada a luta dos professores que atuaram/atuam nas escolas desse contexto para promover o ensino e ter uma formação.” (FERREIRA, 2014, p. 38).

A professora de pseudônimo **João-de-Barro** fez considerações bem positivas das suas lembranças, com um tom de satisfação fácil de perceber até no seu olhar, no segundo momento a colaboradora relata sobre a sua formação acadêmica, como ocorreu e como se sentia durante o percurso:

1º momento

“O tempo de escola para mim, foi extremamente marcante. Eu diria que eu consigo lembrar detalhes, primeiro não tinha obrigatoriedade de fazer pré-escola, então entrei direto no primeiro ano lá nessa escola municipal [...], as turmas eram juntas na mesma sala, né, mas uma época em que se aprendia muito, em que se pesquisava, se dedicava a estudar, a professora era profe, era merendeira, cuidava do pátio, mas tudo com a colaboração dos pais e dos alunos, era um grande laboratório. Eu tenho maior certeza que tudo que hoje acredito e faço e a forma com que trabalho vem muito daquele tempo, né! Se faziam as coisas e se aprendia ao mesmo tempo, muitas trocas, então, eu tenho total gratidão mesmo, por ter vivido aquela experiência que a gente participava de feiras, né, feiras de ciências, feiras culturais, integração entre as próprias escolas do município, [...] então precisei

estudar numa escola totalmente oposto da minha localidade, tinha que caminhar 30 minutos para pegar o ônibus e andar mais uma hora e meia para ir até a escola, então a gente saía de madrugada e chegava duas horas da tarde em casa, um sacrifício enorme". (João-de-Barro. Diário de Campo, 2023).

2º momento

"Em relação às lembranças e formação docente, colocar então, que eu iniciei [...] e desisti porque não era aquilo e depois então começa a cursar[...] na Unifra, na época, muito dedicada à licenciatura, a gente sai dali licenciado. O que que isso significa? Que a parte didática, a parte prática do ser professora foi muito bem trabalhada e até hoje lembro dos meus professores, das condições na faculdade de férias, com muitos profissionais já que estavam atuando e só precisavam da formação superior, que trouxeram muitas experiências, a gente compartilhando de diferentes municípios". (João-de-Barro. Diário de Campo. 2023).

Observa-se que as educadoras, de uma forma em geral, tendem a nutrir memórias de afeto em relação ao tempo da escola e essas memórias direcionam uma identificação com a profissão docente desde a infância. Seja pelo contato com esta profissão desde o tempo da escola enquanto estudante, seja por ser uma das profissões mais acessíveis. Essas recordações, como as memórias da escola do tempo da infância e suas relações com as escolhas profissionais apresentam traços de subjetividade e por mais que as histórias das escolhas profissionais se pareçam sempre há especificidades e singularidades (JOSSO, 2010).

Por outro lado as memórias ressignificadas das professoras que atuam em áreas isoladas ou em zonas rurais representam com maior fidelidade a realidade local e compreendem a complexidade do processo ensino-aprendizagem, assim como a implementação das políticas públicas de forma efetiva, qualitativa e equitativa.

Para Delory-Momberger (2008), os educadores ao revisitar as suas memórias do tempo da infância escolar e da formação docente pelo processo da biografização na perspectiva da Ciência da Educação, vão além do sentido de contar a sua história de vida. Ao narrar o vivido se veem diante de questões adormecidas e que podem ser confrontadas entre a sua história de vida enquanto estudante e enquanto professor. Esse confronto que não é linear provoca reflexões relevantes que podem promover novas *práxis* pedagógicas.

O **segundo fio narrativo (auto)biográfico** traz a **atuação docente: antes da pandemia e durante o período do ensino remoto**. Ou seja, um breve uma reflexão acerca do currículo, práticas pedagógicas e maiores desafios (aprendizagens, conquistas, estranhamentos e frustrações); experiência docente

com a implementação do apostilamento vinculado à plataforma digital vinculado ao “Sistema de Ensino Aprende Brasil”; aproximações, avaliações, resultados parciais, implicações e sugestões da implementação do sistema apostilado vinculado ao “Sistema de Ensino Aprende Brasil”.

Na sequência, a professora **Salamanca do Jarau** expôs sua narrativa sobre o período, como sentia e compreendia o formato das aulas; outro ponto relevante que a professora traz é sobre o PPP da escola, visto que, no momento seguinte da sua primeira fala, aponta para uma questão que precisa ser refletida, a de se ter uma escola localizada na zona rural não reconhecida como “escola do campo”, que deveria, em razão de normativas governamentais elaboradas no período de 2001 a 2010 (BRASIL, 2012). A colaboradora se refere às políticas públicas específicas direcionadas a essas escolas, por estarem localizadas na zona rural do município.

1º momento

“Antes da pandemia, né, as atividades na escola pareciam normais, as aulas, as atividades pedagógicas, atividades interativas, avaliações, numa rotina escolar normal, com turmas lotadas, mas com alunos que te dão orgulho e sentido de continuar como professor”. (Salamanca do Jarau, Diário de campo, 2023).

2º momento

“[...] a escola, ela não tem um projeto político-pedagógico que seja uma escola do campo, mas ela é considerada no município como uma escola de área rural, e que deve ser vista, eu penso né, deve ser modificada para que realmente ela seja uma escola do campo”. (Salamanca do Jarau, Diário de campo, 2023).

Segundo Caldart (2004) o termo “campo” aplicado à Educação nasce das discussões do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (Enera), realizado em 1997, que buscava um entendimento nacional sobre a Educação dos sujeitos do campo. Reforçamos essa citação do autor para elucidar a relevância da narrativa da professora colaboradora:

A educação do campo identifica uma luta pelo direito de todos à educação. Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento *por uma educação do campo* é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p. 18).

Há poucas escolas cuja nomenclatura é “escola do campo”. Não é por estar em uma zona rural que ela é entendida como uma escola do campo. Fato que inviabiliza ainda mais as especificidades daquela escola e daquela comunidade escolar. Só a descrição de “escola em zona rural” não a qualifica como uma “educação do campo ou escola do campo”.

Há muitas divergências sobre as nomenclaturas. Para Fernandes e Molina (2004, p. 61), o termo “educação rural” não cabe mais, já que este sempre esteve associado a uma educação precária e atrasada, com pouca qualidade, e esteve sempre vinculada a projetos tradicionais e conservadores.

Já Ferreira (2014), explica que a diferença entre as nomenclaturas “Educação Rural” ou “Educação do campo” e/ou “escolas em zona rural e escolas do campo” são de natureza “epistemológicas, social, política e ideológica” (p.37). A nomenclatura “educação do campo” é mais nova e “mesmo sendo política pública, não abrange toda a diversidade no que concerne às diversas ruralidades existentes.” (p.37). Além disso, [...] o rural na perspectiva das ruralidades abarca os diversos modos de vida através do quais os sujeitos se enxergam.” O foco aqui não será determinar uma nomenclatura mais adequada, mas enfatizar que a atual nomenclatura da escola em estudo é “em zona rural” e não é atendida pelas políticas públicas das escolas nomeadas como “escola do campo”.

A colaboradora **Sepé Tiarajú**, no segundo fio narrativo, que trata do período antes da pandemia e durante o ensino remoto, narra que:

1º momento

“Antes da pandemia tudo parecia normal, mas com aquelas queixas de sempre dos alunos que não mostram interesse em estudar, o dia a dia transcorria sem muitas alterações né, tudo como sempre”. (Sepé Tiarajú. Diário de Campo. 2023).

A narrativa da professora dá a entender pelo ar um pouco irônico, que o termo ‘parecia normal’ eram as situações aparentemente normais que o dia a dia das escolas viviam, mostravam, porque em escolas, de modo geral, todo dia aparecem situações inusitadas, difíceis de se lidar, inclusive a falta de interesse pelo estudo. Mas, esta falta de interesse nos diz muito sobre os processos pedagógicos adotados. Será que a escola é um lugar que desperta o interesse pelo estudo, pela descoberta do conhecimento? A escola abarca o mundo dos estudantes, seus interesses e perspectivas futuras?

A colaboradora **Negrinho do Pastoreio** disse que foi terrível essa pandemia na vida de professores e alunos, e disse que a pandemia alterou tudo:

1º momento

“A pandemia alterou a forma como a educação acontecia, o dia a dia nas escolas costumava ser bastante agitado, com atividades que envolviam os alunos, com professores e alunos interagindo presencialmente em sala de aula. Essa troca pessoal tinha um papel importante na comunicação e no aprendizado das crianças e foi preciso se adaptar. Eu estou em sala de aula de volta e a gente tem esse projeto de fazer bem feito, ensinar os alunos, por exemplo, uma vez por semana dou um tema para ser discutido, para ser escrito ou em forma de poesia ou em forma, enfim a forma que for necessário para se escrever naquela semana, mas vê a dificuldade dos alunos.” (Negrinho do Pastoreio. Diário de Campo. 2023).

2º momento

“Por ele, pelo aluno, durante aquele ano e meio pandemia tinha que fazer as coisas fáceis e não era reprovado, aí ele acha que ele ainda precisa de alguém para pensar por ele, então o nosso aluno deixou de pensar, o aluno dos anos iniciais, estou falando dos alunos, né, que o aluno de 5º ano hoje foi aquele aluno que não se alfabetizou, tanto é que a gente tem que, né, antes e depois da pandemia sempre tive olhando pro alfabetizar, e continuo fazendo o processo de alfabetização e escrita, porque ainda tem aluno que não aprendeu, nessas alturas já estão lendo, mas chegaram no quinto ano sem ler e ainda continuam com déficit de escrita, para muitos alunos os acentos deixaram de existir. Então as consequências da pandemia foram por aí, o nosso aluno deixou de pensar, arrumou um outro ser pensante para ele.” (Negrinho do Pastoreio. Diário de Campo. 2023).

Assim, a professora desabafa, mostrando as falhas que representam o conjunto de células que compõem a formação de um jovem estudante, nos seus primeiros contatos com a alfabetização; perdido isso, há que se encontrar outras maneiras que possam suprir essa carência ou que se possa dizer “falta de vontade de aprender” que acompanha alguns estudantes.

Outra questão levantada vem da expressão “deixou de pensar”. Aqui cabe uma reflexão entrelaçada à obra “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire (1987). A educação bancária nos leva a um vazio da autonomia do pensamento, logo da conscientização. A reprodução do conteúdo programático memorístico não constrói o conhecimento. Quanto menor for o esforço do pensamento crítico maior será a distância entre o que aprendo nos livros e no que eu realmente vivo. É o verdadeiro sentimento do: “Para que preciso saber sobre isso, se isso não tem nada a ver com a minha vida?”. Se a escola não construir a ponte entre o estudado e o vivido haverá o esvaziamento do interesse pelo ambiente escolar e o conhecimento será substituído por meras respostas decoradas para responder uma avaliação.

Para Arroyo (2008, p.79), o imaginário dos estudantes não encontra na escola uma resposta ou caminhos possíveis para as suas problematizações e

inquietações. O que provoca desatenções, evasões, indisciplinas, reprovações, conflitos e violências. Uma escola emancipatória também promove a emancipação, tanto dos professores quanto dos educandos. As vivências dos educandos precisam interrogar as práticas tradicionais e quais são os seus reais objetivos. Nesse sentido, “É um avanço entender as trajetórias sociais dos alunos(as) e entender suas lutas pela sobrevivência. É um avanço repensar nossa docência em função dessa infância, adolescência e juventude reais”.

As narrativas da professora colaboradora **João-de-Barro** sobre a pandemia, em seu início e duração foi relatado da seguinte forma:

1º momento

“ Em relação à questão docente antes da pandemia, posso dizer que as práticas pedagógicas que eu adotava sempre voltada às práticas, né, à pesquisa, a uma saída de campo, ãh, então, uma série de atividades diversas, nunca abandonando os livros didáticos, a leitura e interpretação [...], algo bem próximo do aluno e que a gente ia diariamente percebendo as evoluções, onde é que estavam as maiores dificuldades dos alunos, pra poder tá corrigindo alguma coisa, modificando a prática, enfim, então muito construtivo, todo tempo [...] foi a forma que trabalhei sempre, né, antes da pandemia”. (João-de-Barro. Diário de Campo, 2023).

2º momento

“Já a atuação durante a pandemia enquanto professora, foi extremamente desafiadora pela falta do contato, tenho certeza absoluta, hoje, [...] que não há nada que substitua um professor dentro da sala de aula, em construção junto com seus alunos, em diálogo, olho no olho. As tecnologias, elas serviram muito, servem até hoje, fizeram com que não tivesse um apagão total naquele período, o ano letivo, deu para se adaptar e cumprir aquilo que estavam programados os conteúdos do 6, 7 e 8 ano, mas com certeza ficou muito a desejar.” (João-de-Barro. Diário de Campo, 2023).

A professora discorre dos dois momentos como períodos antagônicos, em que se percebe um cotidiano de dedicação e muitas atividades como tinha em sua metodologia para dar suas aulas, e logo depois, os desafios que a pandemia impôs, dando-lhe a certeza de que o professor é insubstituível em sala de aula e na vida dos alunos. Considera também que as tecnologias foram fundamentais para conseguir atender ou manter algum tipo de vínculo com os alunos, mesmo que de forma remota.

Parafraseando BARCELOS (2016), ele escreve que:

“Para Humberto Maturana, o papel de professores(as) de educadores(as) é imprescindível e insubstituível em qualquer fase ou contexto da aprendizagem na educação. O autor é enfático sobre isto e afirma que é absolutamente contrário a todos os artefatos que substituem o professor ou a professora. Não gosta dos slides e das projeções e prefere estar presente

nas suas ações com os estudantes, porque o que alguém constrói na educação é um mundo com o outro e o mundo que irá construir com o outro vai ser sempre configurado por viver com ele ou com ela (BARCELOS, 2016, p.106).

Arroyo (2004) reforça que a educação tem por objetivo formar seres humanos ainda mais humanos. É o que nos humaniza. Desde que nascemos dependemos da relação com o outro para sobrevivermos. A relação interpessoal é parte do processo evolutivo do ser humano. Destarte, a educação formal se dá a partir das múltiplas possibilidades de interação. A escola é um lugar de natureza extremamente coletiva e cooperativa. É a ação docente, por seu caráter mediador, se faz ainda mais necessária e insubstituível. Mas, é preciso repensar a docência como um processo de efetivo movimento dialógico e comunicativo de formação e transformação que discute a educação e a vida cotidiana na escola com suas especificidades e singularidades.

O terceiro fio narrativo (auto)biográfico traz a **atuação docente: do retorno ao presencial (durante e pós-pandemia)**. Experiências no ensino remoto (aprendizagens, conquistas, estranhamentos e frustrações); experiências docente do término da pandemia até o momento atual; experiência docente com o “Sistema de Ensino Aprende Brasil” após a pandemia (aproximações, avaliações, resultados parciais, implicações e sugestões).

No retorno presencial, as escolas tanto da zona rural quanto da urbana, receberam materiais interativos para trabalhar com os alunos. Materiais como tela interativa, tvs e *chromebooks*. O objetivo era suprir as necessidades pedagógicas por meio de recursos tecnológicos visando modificar a realidade dos professores e dos estudantes diante das dificuldades provocadas pela pandemia e daquilo que haviam presenciado até então, mas esse acesso não teve duração.

A professora chamada **Salamanca do Jarau** referiu-se ao fato dizendo:

1º momento

“A pandemia trouxe novos desafios para a escola, dúvidas, inseguranças, um turbilhão de sentimentos que só davam incertezas. Até o momento das Secretarias de Educação se organizarem; as escolas tentaram em conjunto pensar em uma maneira de ensinar ou pelo menos não deixar os alunos sem aprendizado. Então cursos foram oferecidos, penso que um desafio necessário, pois já estávamos na era da tecnologia e a maioria não sabia nem ligar o computador. A tecnologia trouxe uma nova era para a educação. O problema é que nem todos tinham acesso a tecnologias, né! O desafio era manter a sanidade mental diante da pandemia, preparar material para aulas, pensar em cada aluno e sua condição para o aprendizado. O essencial realmente para a gente trabalhar com os alunos mesmo nesse período da pandemia que foi bem difícil, porque os alunos muitas vezes não tinham acesso

a internet, não tinha como dar aula, né, por plataforma, aula online. Então, os professores providenciavam o material em xérox, providenciavam até grupo de WhatsApp né, para atender, assim, a demanda e ver se os alunos conseguiram aprender alguma coisa, né, naquele período.” (Salamanca do Jarau. Diário de campo, 2023).

2º momento

“A gente recebeu chromebook na escola, que é muito mais útil do que apostila, então, a utilização da pesquisa hoje o aluno tem dentro da própria BNCC, né, cultura e tecnologia digital, então é uma disciplina que ele vai ter que desenvolver para aprender a lidar com as tecnologias para saber o que tá acontecendo no mundo que é globalizado, mas infelizmente, a nossa escola não têm mais os chromebooks porque tinha que fazer uma redução de gastos, né, porque se gastou tanto com o material particular e privado que infelizmente a gente perdeu outro recurso que era mais importante. E é essa questão, né, a respeito do privado e do público, é que o município fez um grande investimento né, comprou as apostilas, investiu em materiais de tecnologia, televisão, telão, chromebook, mas [...]”. (Salamanca do Jarau, Diário de Campo. 2023).

O relato da professora descreve vividamente os desafios que a pandemia trouxe sobre como continuar a educar os alunos em um ambiente de isolamento social e de distanciamento físico.

No segundo momento, também ficam evidentes as dificuldades de acesso às tecnologias para aulas remotas, por falta de internet e a necessidade de articular planejamento de aulas “materiais” para enviar aos alunos e que ao retornar, foram fornecidos aos professores cursos de tecnologias para trabalhar com o sistema Aprende Brasil, embora os recursos de equipamentos eletrônicos como o *chromebook*, tivessem permanecido pouco tempo para o manuseio dos alunos.

Na BNCC (BRASIL, 2018), compreende-se que é função da educação formal desenvolver a cultural digital, inclusive as competências gerais da educação básica trazem essa função:

1 Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

[...]

4 Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

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, p.9)

A BNCC (BRASIL, 2018) compreende que o compromisso com a educação da nova geração perpassa por incluí-los ao mundo digital por meio do acesso aos recursos tecnológicos, do desenvolvimento do conhecimento necessário e da reflexão crítica acerca desse espaço midiático e tecnológico, de forma responsiva:

Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. [...] 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.61).

A questão é: como desenvolver essas competências previstas na BNCC (BRASIL, 2018) e se responsabilizar pela formação equitativa da nova geração se há um profundo distanciamento entre os estudantes que têm acesso aos recursos tecnológicos e os que não tem? Como efetivar o direito à aprendizagem e ao acesso à cultura digital se os educandos não possuem acesso às tecnologias? Não estamos formando para a exclusão digital? E excluídos digitalmente em um mundo globalizado e digital não é excluir socialmente e economicamente? Pensar em educação qualitativa é pensar em uma educação equitativa e inclusiva. É preciso incluir os estudantes de áreas rurais nas políticas públicas sociais de acesso ao mundo digital.

A professora **Sepé Tiarajú**, relata na sua narrativa, no momento que se destaca, sobre o retorno às atividades presenciais e ao déficit de aprendizagem presenciada, pela alfabetização descompensada, em relação à idade-série e se refere ao sistema de apostilamento apresentado aos professores:

1º momento

“[...] eu gostaria de colocar também que eu trabalho [...] com alfabetização e área. Na cidade, com alfabetização, na cidade na parte dos anos iniciais [...], vi que a perda na educação foi muito grande, com esse apostilamento os alunos não sabem fazer uma cópia do quadro, não sabem escrever, é muito triste [...] não se compara aos alunos da área a perda dos alunos dos anos iniciais, na alfabetização. As apostilas que foram compradas são

completamente fora da realidade das crianças, níveis diferentes, porque eles estão dependentes, é chocante”. (Sepé Tiarajú, Diário de Campo, 2023).

2º momento

“E, após os anos pandêmicos, como se teve, então, a gente teve aluno, eu tive aluno no quinto ano, que alfabetizou, que aprendeu a ler, porque ele chegou no quinto ano sem ler e todo esse aluno, ele precisa também fazer transferência do que está no quadro para seu caderno e com esse sistema o aluno não fez mais isso. Então, essa é uma das causas que o nosso aluno, uma das causas da ineficácia do Sistema Aprende Brasil. ” (Sepé Tiarajú. Diário de Campo. 2023).

Nessa narrativa está bem clara a posição, enquanto professora, do que aconteceu com os alunos no período de afastamento, ele perdeu o convívio com os colegas, professores e deixou de receber os estímulos para uma efetiva e possível alfabetização, ao considerar os alunos dos anos iniciais e que o apostilamento não traria resultados satisfatórios.

A professora **Negrinho do Pastoreio** disse o seguinte, sobre o que pensa e fala acerca do retorno presencial pós-pandemia, ela comenta que foi muito difícil por ter se deparado com muitos alunos não alfabetizados, também, no segundo momento considera que os alunos precisam usar de forma propositiva as mídias, pois muitas vezes não o fazem, elogia um jogo que é muito comentado pelos alunos e que esses jogos poderiam ajudar a fazê-los pensar, entretanto, falou que a linguagem que eles usam é uma linguagem pesada, “falam nomes”, disse ela:

1º momento

“No retorno das aulas foi muito difícil trabalhar com alunos [...] não alfabetizados, né, como eu já falei, que o aluno de 5º ano, hoje, foi aquele aluno que não se alfabetizou lá na pandemia, tanto é que a gente tem, né, a necessidade de alfabetizar [...] e continua tendo, continua o processo de alfabetização e de escrita [...] porque ainda tem aluno que não aprendeu”. (Negrinho do Pastoreio. Diário de Campo. 2023).

2º momento

“[...] e o outro problema que também deve ser aproveitado, mas que o nosso aluno aproveita de maneira errada, são as mídias digitais. É ótimo trabalhar com as mídias, só que o nosso aluno vê as mídias da maneira dos jogos, não os jogos educativos, não os jogos educativos, mas os jogos que não têm muito a ver, de maneira geral, assim, eu até defendo certos jogos, por exemplo, o ‘free fire’ que é um jogo que os alunos [...] amam, ‘free fire’ e eu defendo eu acho que é bom, desde que seja aproveitado, eu acho assim ó, o que leva eles a pensar bastante, o problema é o linguajar que eles travam nesses jogos principalmente os nomes que eles dizem é uma linguagem muito, muito pesada que eles usam, então, isso aí teria que melhorar, né, mas o jogo em si é bom para fazer eles pensarem, né! (Negrinho do Pastoreio. Diário de Campo. 2023).

Nessas falas das colaboradoras evidencia-se um desconforto por parte das professoras colaboradoras, tanto em todas as medidas de segurança contra a COVID e o medo de contrair a doença, a dificuldade dos alunos em manter a distância pois estavam com saudades dos colegas, quanto ao uso obrigatório das apostilas do Sistema Aprende Brasil, o recurso foi utilizado como uma resposta para sanar os déficits de aprendizagem causados pela pandemia. No entanto, o fato não ocorreu. As dificuldades dos estudantes e dos professores não foram sanadas, além da ausência das temáticas que envolvem as especificidades das escolas em zona rural.

Segundo Peroni (2015), que trata especificamente sobre as parcerias público-privadas e discorre criticamente sobre os sistemas padronizados, coloca que:

[...] o setor público compra os sistemas de ensino com recursos próprios, em outros recebe recursos de outras esferas governamentais para viabilizar a tal aquisição. De qualquer maneira, submete e envolve toda a rede de ensino ou escolas em particular a uma proposta elaborada por segmentos não vinculados à educação local os quais, em nome de uma maior competência técnica substituem o compromisso político da gestão pública com a elaboração e o acompanhamento das políticas educacionais (PERONI, 2015. p.111).

A autora, na sequência, chama esse movimento de “cesta de produtos ou insumos adquiridos no mercado educacional” que geralmente não são discutidos com a comunidade escolar.(ADRIÃO, 2008, p. 8)

Segundo Santos (2020), na obra “A cruel pedagogia do vírus”, o problema educacional sempre esteve presente. É anterior à pandemia. A pandemia apenas evidenciou ainda mais as desigualdades sociais e as desigualdades educacionais que sempre estiveram por aqui. Tanto os educadores quanto os estudantes sofreram com essas desigualdades. Professores com baixos salários não conseguem investir em formações continuadas que deem conta dos avanços tecnológicos. O mesmo fenômeno ocorre com os estudantes.

A falta de acesso à internet e a falta de acesso aos aparelhos eletrônicos como celulares e computadores ou a falta de acesso à internet de banda larga ou aparelhos de melhores qualidades, é uma realidade que atinge tanto educadores quanto estudantes. Educadores se sentiram perdidos, sozinhos e não preparados para lidar com o que viria pela frente. Estudantes também se sentiram perdidos,

sozinhos e inseguros frente ao vazio escolar que se instaura em sua formação já precária e pouco transformadora da realidade *in loco*.

A pobreza e a extrema pobreza só iriam aumentar ainda mais com a pandemia e pós-pandemia. É o resultado da sociologia das ausências: “E as zonas de invisibilidade poderão multiplicar-se em muitas outras regiões do mundo, e talvez mesmo aqui, bem perto de cada um de nós. Talvez baste abrir a janela” (SANTOS, 2020, p.9).

A professora chamada **João-de Barro** narra suas experiências do retorno presencial comentando o que se apresenta a seguir:

1º momento

"[...] ao voltar, então, as aulas presenciais a gente se deparou como uma realidade muito difícil, até diria que, talvez, mais difícil do que enquanto estávamos remoto, porque daí foi possível perceber o quanto, quantos, quantas relações foram desligadas de certa forma, né, aquela questão da convivência do respeito, do fazer o trabalho em grupo, enfim, praticamente a grande dificuldade foi e ainda está sendo, até os alunos se relacionarem entre si, coisas que a gente já tava bem melhor e com professor inclusive, a rotina, organização do caderno, da mochila, dos materiais, então, antes da aprendizagem dos conteúdos eu tive que me preocupar e ainda estou tendo que me preocupar com isso. (João-de-Barro. Diário de Campo. 2023).

2º momento

"[...] acho que o retorno foi bem difícil, agora, algumas coisas estão voltando ao seu, né, 'normal', se é que pode se dizer assim, muitos alunos ainda sofrem com aquela fratura que teve, né, hoje, alunos do 6º ano, por exemplo, que tiveram lá, que saíram do quarto, do quinto, com um professor só, né, responsável por todas as disciplinas, hoje, já caíram na escola com oito professores diferentes, vamos dizer assim, então foi tudo foi um salto em tudo que é sentido, para muitos alunos e sondar o que que eles realmente aprenderam, o que que não aprenderam, como a gente vai indo ainda eu acho que estamos nos adaptando a tudo isso que aconteceu". (João-de-Barro. Diário de Campo. 2023).

Articulando a narrativa da professora colaboradora na perspectiva da importância das relações interpessoais para a aprendizagem com a ideia das “ausências” de Santos (2023), enfatiza-se que a “pedagogia da ausência”, a “pedagogia da invisibilidade” é aquela que é ofertada nos documentos oficiais como as legislações; as políticas públicas sociais e educacionais; as políticas curriculares; regimentos e PPPs das escolas, dentre outros, mas que pouco se efetivam dentro da sala de aula e se refletem na aprendizagem qualitativa do educando. Na BNCC (BRASIL, 2018), por exemplo encontramos o seguinte trecho:

A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social

mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa (BRASIL, 2018, p. 62).

A relevância das interações, das relações de cooperação se evidencia, assim como o reconhecimento de incorporar uma educação que “enxergue” o educando como um “ser histórico” no qual às suas lutas representam parte das necessidades da comunidade escolar como um todo. A construção dessa cidadania crítica, consciente e participativa não representa apenas o anseio de um documento oficial de política curricular, mas a perspectiva da comunidade escolar e o imaginário dos educadores e dos educandos.

O **quarto fio narrativo (auto)biográfico** versa sobre as **Práticas pedagógicas e especificidades da educação em zona rural**. Ainda abarca o desafio da implementação do apostilamento vinculado à plataforma digital do “Sistema de Ensino Aprende Brasil” em zona rural.

Nossa colaboradora **Salamanca do Jarau** destacando o quanto conhece da realidade local onde atua e como desafio referiu-se que muitas vezes teve que usar o “jogo de cintura”:

1º momento

“[...] fui convidada(o) a ir para uma escola do interior e estou nessa escola até o momento [...] trabalhando nessa escola e acompanhando um pouco dessa realidade né, de trabalhar no interior com alunos que vivem numa área rural”. (Salamanca do Jarau. Diário de campo, 2023).

2º momento

“[...] então, quando foi colocada a ideia de trazer um sistema “que serve muito para o privado e para as escolas grandes, para as escolas particulares”, eu entendo que para o nosso município não foi a melhor escolha e isso não resgatou aquele déficit que os alunos tiveram no momento da pandemia, porque eles precisavam era do contato direto com seus professores para esclarecer dúvidas, para aprender os conteúdos, então, material didático nós já recebemos, que nós temos o livro didático que é enviado pelo MEC, né, então, não tem um gasto com um livro didático, só que o município fez um gasto e no momento a gente continua usando essas apostilas, que são muito restritas, porque elas não são uma realidade de uma escola do interior, de uma cidade do interior e nem do nosso Estado do Rio Grande do Sul”. (Salamanca do Jarau. Diário de Campo. 2023).

3º momento

“Então, para avaliação, né, para a adequação a gente tem que fazer uma análise dele e dentro da nossa realidade, que é interior, né, uma escola que é do interior, a gente tem que sempre trabalhar paralelo à realidade que esses alunos estão inseridos, há um contexto histórico e um contexto social-cultural que eles vivem e que é importante, que até é previsto no nosso planejamento, porque quando fizemos também o planejamento através das modificações que eram trazidas pela bncc, no programa ele tem né, as suas faltas, as suas

contas ali para trabalhar em relação à condição onde o aluno está inserido” (Salamanca do Jarau. Diário de Campo, 2023).

A professora Salamanca do Jarau, no primeiro momento, respalda a legitimidade em estar em uma escola do interior por ter sido convidada, logo, argumenta sobre o sistema de apostilamento que está em uso nas escolas do município, questiona a forma que foi comprado e que por esse motivo precisa ser usado, nesse contexto trazemos uma questão apontada pela autora Peroni, que muito fomenta esse discurso, da inserção do privado na esfera pública, diz ela fazendo um alerta que, “quando as instituições do terceiro setor, através das parcerias, pretendem “qualificar” o serviço público, a proposta de qualidade não é neutra: são concepções de sociedade em disputa”. (PERONI, 2012, p.40).

Para o interior, o uso desses conteúdos, ficam ainda mais distantes da realidade contextual em que os alunos vivem.

Sepé Tiaraju, referiu-se ao sistema de apostilamento utilizado no município, questionando a imposição do seu uso enquanto currículo e práticas pedagógicas, com cobranças para o professor vindas da SME:

1º momento

“Bom, no município, nós não temos uma grade diferenciada para as escolas do meio rural que deveria ter, acho que se o material fosse colocado como um material de apoio ele seria bem-vindo. Todo o material de apoio que venha para agregar para o professor é bem-vindo, mas não um material que o professor é obrigado a trabalhar e caso não trabalhe é para fazer a ata desse professor, dizendo o porquê que ele não está trabalhando” (Sepé Tiaraju, Diário de Campo. 2023).

2º momento

“No meu ponto de vista as apostilas são apenas uma mercadoria porque como o material quem vem agregar o trabalho do professor ela não mostrar muita coisa é um material que vem tradicional não traz inovações porque o que o professor busca sempre nas pesquisas é maneira de trabalhar que chame a atenção do aluno os exercícios não são exercícios que chamem a atenção dos alunos Nem sempre a resposta tá na apostila está correto exercícios também nem sempre as respostas estão no texto trabalhado em todo trabalho é um texto na apostila e quando o aluno vai fazer o exercício não tem nada a ver com o texto.

Ela destaca que para a avaliação a escola que fica em uma área rural e mais esse fator associado ao lugar em que se vive e se trabalha traz uma complexa compreensão do currículo e das práticas pedagógicas adotadas. E no segundo momento ressalta a necessidade de uma abordagem educacional que valorize a criatividade, a interatividade e a personalização do ensino, embora as apostilas possam ser úteis como recursos, elas não devem ser o único ponto de referência no

processo educacional, é importante que os professores adotem abordagens pedagógicas que atendam às necessidades individuais dos alunos e os incentivem a se envolver ativamente no processo de aprendizagem.

Freire (1996) escreve:

Há um sinal dos tempos, entre outros que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito. A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados. (FREIRE, 1996, p. 58).

Segundo o autor, a liberdade está sendo submetida a uma padronização de fórmulas e critérios de avaliação nos contextos da educação, onde as políticas de avaliação padronizada podem inibir a criatividade dos alunos e professores. Essas abordagens podem enfatizar a conformidade em detrimento da originalidade, como se pode observar em alguns casos de acomodação.

A professora colaboradora **Negrinho do Pastoreio** fez a seguinte colocação acerca do sistema de avaliação utilizado pelo Aprende Brasil no primeiro momento da narrativa e no segundo momento comentou sobre, principalmente, as questões da compra do sistema, questionou ter sido um investimento desnecessário, visto que, material didático de qualidade é fornecido gratuitamente pelo MEC, após avaliação e escolha dos professores.

1º momento

“[...] esse material, ele traz uma avaliação elaborada pelo próprio Sistema Aprende Brasil, que vem em envelopes fechados para ser distribuído aos alunos e que deve ser aberto somente na hora de entregar aos alunos pelo educador e os alunos têm que dar conta desta avaliação. Por que eles têm que dar conta? Porque é um sistema, há no sistema educacional do Aprende Brasil metas e gráficos onde a escola, a turma, deve apresentar suas metas sendo positivas ou negativas, de acordo com essas avaliações que vêm prontas, de acordo com o material que eles forneceram durante o bimestre, então cabe ao professor trabalhar o conteúdo das apostilas e não resta tempo para outras atividades” (Negrinho do Pastoreio, Diário de Campo, 2023).

2º momento

“Eu vejo esse material puro e meramente como uma mercadoria, eu vejo assim ó, foi uma fuga que o Sistema Municipal de Educação falando nele e falo especificamente da coordenação da SME achou para tentar resolver o problema de aprendizagem tendo em vista os anos pandêmicos. Eles precisavam apresentar algo a promotoria pública que estavam resolvendo que estavam fazendo algo para sanar as dificuldades ficadas por conta da pandemia e foi aí então que surge o Aprende Brasil, pelo que deu para a gente observar a empresa fez uma oferta ao município, o pessoal do município, a coordenação pedagógica desse município aceitou, aceitou oferta sem conhecimento do material, assim como nós

educadores não tivemos esse conhecimento, assim como o Conselho Municipal de Educação também não teve conhecimento do que estava vindo empacotado”. (Negrinho do Pastoreio, Diário de Campo, 2023).

Nas narrativas, a professora aborda o assunto em relação ao material do Aprende Brasil e como ele é implementado no contexto escolar e o descreve como uma mercadoria, que inclui avaliações padronizadas enviadas em envelopes fechados. Ela expressa um certo ceticismo em relação à implementação do sistema, indicando que a decisão de adotá-lo foi tomada pela administração do município sem o devido conhecimento prévio do material, tanto por parte dos educadores quanto do Conselho Municipal de Educação e por fim destaca que nas aulas, o foco no material e nas avaliações do sistema limita o tempo disponível para outras atividades, como uma abordagem mais flexível e adaptativa ao ensino, engessando o professor.

Em resumo, esses momentos destacam a visão crítica do profissional em relação ao Sistema Aprende Brasil e à maneira como ele foi introduzido no contexto educacional. As questões profissionais apontam questões relacionadas ao foco nas avaliações padronizadas, à falta de envolvimento dos educadores na escolha do material e à falta de transparência no processo de implementação. Essas questões levantam questões importantes sobre a tomada de decisão e a implementação de sistemas educacionais, bem como a necessidade de garantir que as abordagens sejam compatíveis com as necessidades e realidades locais.

A colaboradora **João-de-Barro**, também nesse viés, fala sobre as práticas pedagógicas, disse:

1º momento

“[...] no meu ponto de vista, o Sistema Aprende Brasil não atende as especificidades de alunos e alunas do meio rural e não promovem emancipação, uma vez que, falta uma linguagem mais aproximada da realidade em que vivem atividades sugestões relacionadas né a vida no campo inclusive atividades de campo. Então, no meu ponto de vista, não prepara e não emancipa, para que o aluno ou aluna se identifique com o interior [...] ou para a própria vida profissional. Enfim, como deveria; no meu ponto de vista as ideias, né, possibilidades para o meio onde a escola está inserida é um grande laboratório para vários assuntos, né, com a questão da identidade, para a questão da relação ser humano e meio ambiente, para a questão da economia da produção fazer com que os alunos os alunos reconheçam e se reconheçam como protagonistas nesse espaço” (João-de-Barro. Diário de Campo. 2023).

2º momento

“A questão de como ocorreu a implementação do apostilamento, né, no município ele foi uma decisão bem centralizada né pela Secretaria de Educação no máximo o Conselho Municipal de Educação que foi consultado a princípio não teve uma discussão com professores pais e alunos amplamente debatido. Então se apresentou de cima para baixo, entendo que muito também relacionada à pandemia a necessidade de gastar os recursos

que acabaram os ao termos sobrando em função de não terem tantas demandas como nos momentos presenciais, né. Das aulas, de certa forma, em alguns momentos, em algumas disciplinas, até auxilia, auxiliou, logo no retorno das aulas presenciais, mas foi algo decidido pela gestão, né, atual, e não foi uma construção coletiva”. (idem, Diário de Campo, 2023).

Acerca da implementação das apostilas a colaboradora João-de-Barro argumenta que não houve discussão com a categoria dos professores, nem com os pais dos alunos e que a decisão de adquirir o produto foi colocada apenas para o CME. Dessa forma, os professores puderam se sentir preteridos e mais uma vez desprestigiados pela decisão do governo municipal.

Segundo Freire (2007) sobre uma matriz crítica que se forma a partir do diálogo:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 2007, p. 107).

Essa citação de Paulo Freire destaca a importância do diálogo como uma ferramenta fundamental para a educação, isso quer dizer que o diálogo ocorre em uma relação igualitária entre as partes, A e B e contrasta com abordagens autoritárias ou hierárquicas, nas quais uma parte detém o poder sobre a outra. No diálogo, ambas as partes têm voz e sugestões para a construção do conhecimento.

Outro termo presente na fala das professoras colaboradoras que é estudado por Freire é “emancipação” que está atrelado a outro conceito freiriano, “conscientização”. Ambos termos são fundamentais na Pedagogia de Freire e deveriam se manifestar por meio das práticas curriculares e das propostas pedagógicas das escolas na zona rural.

Primeiro é preciso compreender o que é conscientização em Freire. É antes de tudo, uma tomada de consciência que vem do ato de apreender criticamente o processo histórico e social do mundo que o cerca, o cerceia e o transforma. A conscientização crítica retro-alimenta a ação-reflexão dos indivíduos de forma dialógica. Por isso, não é possível consolidar a emancipação dos estudantes frente a uma educação bancária. O ser humano não é um ser vazio que deverá ser preenchido pelo conhecimento que não está em si e sim no outro. A emancipação é

fruto da conscientização crítica e da *práxis*, como uma constante reflexão crítica sobre a prática, ou seja é o agir pensando e o pensar agindo.

Neste sentido, a emancipação é a construção de uma identidade crítica histórica-social e política que por meio da conscientização, da *práxis e da liberdade de pensamento* se reconhece como um ser autônomo capaz de transformar a si mesmo e ao mundo ao seu redor.

Tanto a emancipação quanto a conscientização são essenciais em uma educação transformadora, principalmente em áreas rurais, diante de uma educação popular. Os saberes dos livros precisam levar em consideração o lugar em que a vida acontece. O saber local se faz necessário e urgente, se o objetivo da educação é a transformação social e ruptura com as desigualdades sociais.

É preciso que a escola respeite e acate certos métodos populares de saber coisas, quase sempre ou sempre fora dos padrões científicos, mas que levam ao mesmo resultados. É preciso que a escola na medida mesma em que vá ficando mais competente, se vá tornando mais humilde. O conhecimento que se produz social e historicamente, tem historicidade. Não há conhecimento novo que, produzido, se “apresente” isento de vir a ser superado (FREIRE, 2001, p. 45).

A escola em uma zona rural apresenta não apenas suas especificidades, mas sua historicidade. Quando um sistema de apostilamento não abarca essa historicidade se rompe com o caráter transformador da educação, uma vez que se silencia o lugar histórico-social, político e cultural daqueles que ali vivem. A simples reprodução do conhecimento global não fará com que os habitantes daquela comunidade tomem consciência das situações-problema que os rodeiam e nem busquem soluções possíveis.

O **quinto fio narrativo (auto)biográfico** traz a **colaboração para a construção do roteiro orientador** na perspectiva das especificidades da educação em zona rural.

A **Salamanca do Jarau** sugere o seguinte:

1º momento

“Somos sobreviventes de uma pandemia, tivemos que nos reconstruir como pessoa e como profissional. As experiências vividas no período da pandemia foram muito marcantes, ensinaram como a vida é breve e a importância do saber adquirido. Tivemos que nos reinventar, pôr em prática conhecimentos, mas como educadores continuamos desvalorizados. Penso, que neste momento de pandemia a escola não deveria ter dado seu jeito, explico o que quero dizer: ‘a grande preocupação hoje é com o aprendizado, as lacunas deixadas em que crianças e jovens que não aprenderam. Mas, o professor não

ensina sozinho e há dois lados na aprendizagem. O aluno deveria ter feito sua parte, a família deveria ter cumprido sua obrigação. (Salamanca do Jarau. Diário de Campo. 2023).

2º momento

“Assim, tentamos como professores, lutamos contra o sistema e uma hora ganhamos outra perdemos. Saí desse momento com perseverança em melhorar e continuar fazendo o melhor pela educação, pelos alunos que desejam estudar. Percebi que mesmo passando por um turbilhão de incertezas, perdas e renovações constantes a sociedade não cresceu. No meu ponto de vista as pessoas regrediram, falavam em empatia porém, agiam com egoísmo. No setor da educação não foi diferente, a escola serviu de local de amparo e, como tudo na educação, foi a partir da escola que a sociedade fez suas cobranças e críticas. O que fazer agora com todos esses acontecimentos? Seguir tentando ensinar, orientar e formar opiniões melhores. Não parar de estudar, inovar, se dedicar ao uso de tecnologias e trazer a atenção para atividades em sala de aula que ensinam nossos alunos a serem pessoas melhores.

Como sugestão, pensando no fator regional e local, a temática do resgate pode envolver a história, o pertencimento ao local, sua cultura e legado ancestral. Proporcionar aos alunos e a comunidade escolar, conhecimentos sobre o pertencimento, preservação e a história paleontológica e cultural do Município de São Pedro do Sul, sua importância e representação diante de um contexto global.” (Salamanca do Jarau. Diário de Campo. 2023).

As narrativas da professora refletem as experiências e as reflexões no contexto da pandemia, sobre as profundas transformações vivenciadas, que impactaram tanto a vida pessoal quanto a profissional, fala da necessidade de sobrevivência e adaptação desse período desafiador, da frustração com as lacunas educacionais deixadas nos alunos e que a responsabilidade não recai apenas sobre os professores.

Ela aponta que tanto os alunos quanto suas famílias desempenham um papel essencial na aprendizagem, e a pandemia trouxe à tona a importância dessa parceria.

No segundo momento ela destaca a luta dos professores para enfrentar os desafios do sistema educacional e sua determinação em continuar contribuindo para a melhoria da educação e o sucesso dos alunos.

Também fala sobre a percepção de que a sociedade, apesar de falar em empatia, muitas vezes age com egoísmo e ressalta a importância de não desistir de educar, inovar, dedicar-se ao uso de tecnologias e promover atividades que ajudem os alunos a se tornarem pessoas melhores. Além disso, sugere que a temática do resgate na educação possa envolver aspectos locais, culturais e históricos, contribuindo para o fortalecimento do pertencimento e da identidade dos alunos em relação à sua comunidade.

A colaboradora **Sepé Tiarajú** traz em sua narrativa a sugestão de que os alunos com déficit de aprendizagem pudessem ter uma atenção diferenciada para recuperar o tempo em que estiveram afastados da escola, diz ela:

1º momento

“A sugestão para recuperar esse período de pandemia seria reforço que eu acho que a aula de reforço é muito válida, no colégio onde eu trabalhava antes tinha aula de reforço e a gente conseguia alfabetizar os alunos que não estavam alfabetizados, mas atualmente não temos mais e teve essa defasagem em relação ao alfabetização também que foi muito grande. Eu acho que com uma aula de reforço que tu consegue pegar os alunos em grupos menores, não precisaria ser um só, poderia ser dois três, mas grupos menores que o professor consegue dar mais atenção, eu acho que seria uma das alternativas”. (Sepé Tiarajú. Diário de Campo. 2023).

A sugestão apresentada pela Sepé Tiarajú destaca a importância do reforço escolar como uma estratégia positiva para lidar com as defasagens no aprendizado resultantes do período da pandemia e ressalta ser uma ferramenta valiosa para atender as necessidades específicas dos alunos, criando um ambiente mais propício para a aprendizagem e comenta sobre a experiência que teve anteriormente com aulas de reforço, que auxiliaram na alfabetização dos alunos. Segundo ela, essa abordagem não exigiria grandes mudanças na estrutura da escola.

A professora colaboradora chamada **Negrinho do Pastoreio** apresentou como sugestão que poderia ser usada nas escolas e que surtiria, no seu ponto de vista, uma recuperação do tempo perdido em relação à aprendizagem dos alunos, um ensino em contraturno com professores do quadro, ela disse:

1º momento

“[...] ao meu ver uma outra maneira de sanar as dificuldades dos nossos alunos com respeito ao tempo pandêmico que passamos seria que o poder público oferecesse o contraturno para esses alunos com professores, não monitores, não, [...] professores que atendessem esses alunos, com necessidades, com déficit na aprendizagem, devido ao tempo da pandemia, que esses alunos tivessem, então, essa atenção do professor.

2º momento

“Pelo menos, “pelo menos”, duas horas diárias na semana, para que esse conteúdo fosse retomado. Eu vejo que se isso fosse feito seria menos gasto para o município, porque um professor só daria conta, principalmente dos anos iniciais, porque os alunos poderiam fazer um alternar das turmas, né, não precisaria ser todos os dias os mesmos alunos, mas que esses educandos tivessem esse atendimento no contraturno. Eu acho que é isso, seria a principal maneira de se recuperar os alunos”. (Negrinho do Pastoreio. Diário de campo, 2023).

Os dois momentos destacados na citação abordam uma estratégia importante para lidar com os desafios educacionais enfrentados pelos alunos durante o período da pandemia. Uma sugestão seria a de oferecer para os alunos professores que pudessem diagnosticar as maiores necessidades e oferecer um suporte personalizado. Também dedicar, pelo menos, duas horas diárias, na semana, para revisar e retomar o conteúdo perdido durante a pandemia. Além disso, traz a ideia de alternar as aulas para melhorar o uso do tempo dos professores, o que seria uma estratégia viável. Isso não beneficiaria apenas os estudantes, mas também poderia ser uma estratégia econômica, uma vez que um professor poderia frequentar várias turmas em diferentes dias da semana.

As sugestões apresentadas refletem a preocupação em fornecer apoio adequado aos alunos afetados pela pandemia, observando a importância de professores envolvidos e a necessidade de tempo adicional para a recuperação do aprendizado. Essas propostas visam abordar os desafios educacionais de maneira prática, passando à recuperação dos estudantes e ao fortalecimento do sistema educacional.

A professora **João-de-Barro** sugere o seguinte:

1º momento

“[...] para resgatar esse déficit e toda todas essas sequelas, né, que a pandemia deixou temos que fazer por coisas básicas, repito, que eu falei em algum outro momento das questões, que resgatar a vontade dos alunos, né, em estar juntos, em aprender uma coisa muito básica, mas necessária. Outras coisas foram preenchendo muito tempo dos alunos, e fazer com que eles queiram estar na escola é um desafio e tem que ser feito de alguma forma, retomar coisas básicas da rotina, a rotina inclusive dos alunos. A organização das coisas concretas, porque no virtual ficou tudo muito abstrato, inclusive desde o 6º ano, por exemplo, desde o caderno, desde os materiais a gente percebe que falta muito disso, autoconhecimento né, quem é que eu sou? onde é que eu estou? Deu uma perda grande principalmente quando não se está no coletivo.

Usar as ferramentas tecnológicas, a gente dependeu delas por dois anos, praticamente, hoje a gente já abandonou em muitos casos, e muitas vezes, eu vejo pela minha realidade de escola, que a gente não está utilizando, [...] usar os espaços onde os alunos estão inseridos para trabalhar os conceitos. Na questão rural né, também, demonstrar através do exemplo, para serem protagonistas do próprio espaço, para dar o entendimento de muitos conceitos, lá onde eles estão. No espaço rural então, onde a apostila fica nisso tudo? Seria um dos elementos, deveria ser né, então, não é ela que vai dar conta de resolver esse déficit de forma alguma”. (João-de-Barro, Diário de Campo. 2023).

2º momento

[...] o aluno não tem que sair dali (zona rural) para ter uma vida bem sucedida, porque não, [...] esses trabalhos sugeridos, esses vídeos, enfim, não fazem esse resgate né, da necessidade de se manter no meio rural, da sucessão de família, são temas e orientações que poderiam estar incluídas nos conteúdos, por exemplo, trabalhos mesmo no campo, na lavoura, nos vizinhos, ouvir relatos, tudo isso poderia compor a rotatividade, né, para valorizar, para incentivar e manter aí.

[...] pensando nas pessoas da zona rural, que é um problema que a gente já tá enfrentando, que é essa falta, né, de pessoas que ficam no meio rural e poderia ser a escola uma instituição para resgatar tudo isso, com ensino integral, que pudesse dar conta dos anos de aprendizagem perdidos". (João-de-Barro, Diário de Campo. 2023).

As narrativas (auto)biográficas acima trazem algumas das sugestões apontadas pelas professoras colaboradoras como possíveis ações a serem implementadas nas escolas da zona rural. A citação da colaboradora destaca questões relacionadas à educação na zona rural, em particular a necessidade de valorizar e incentivar a permanência dos alunos nesse ambiente e o papel da escola como uma instituição capaz de desempenhar um papel crucial nesse sentido.

E sublinha a importância de mostrar aos alunos que eles não precisam necessariamente deixar a zona rural para ter uma vida bem-sucedida. Isso implica na valorização das atividades e oportunidades disponíveis nas áreas rurais, incluindo a sucessão de famílias, trabalhos agrícolas e o fortalecimento das comunidades locais e ainda chama a atenção para a falta de conteúdos que abordem diretamente a realidade da zona rural.

A ideia de um ensino integral na zona rural é mencionada como uma solução possível para enfrentar o problema da evasão de estudantes, mostrando, que no seu ponto de vista sugere a importância de fornecer uma educação completa que leve em consideração as necessidades específicas das comunidades rurais resgatando as tradições, histórias e práticas locais.

Em síntese, em forma de lista apresenta-se as principais sugestões das colaboradoras:

- Maior parceria entre escola e família dividindo as responsabilidades;
- Maior protagonismo estudantil e compromisso com seu processo educativo;
- Ensinar de forma empática, crítica formando opiniões coerentes com os fatos;
- Formação permanente dos educadores e dos educandos;
- Formação tecnológica para educadores e educandos;
- Maior investimento na cultura digital;
- Maior investimento em atividades pedagógicas que visem à formação humana;

- Maior investimento em atividades pedagógicas de valorização histórica, regional e local, desenvolvendo o sentimento e conhecimento de pertencimento, o reconhecimento da ancestralidade e da cultura local;
- Maior investimento na preservação, na história paleontológica e na cultural do Município de São Pedro do Sul, sua importância e representação diante de um contexto global;
- Investir em aulas de reforço;
- Alfabetizar todos os estudantes que não estão alfabetizados diminuindo o analfabetismo funcional e o risco de defasagem série-idade;
- Atividades especializadas no contraturno para atender os estudantes com dificuldades de aprendizagem ou defasagem de aprendizagem;
- Investir em propostas pedagógicas que despertem o interesse pela escola e pelo estudo, principalmente por meio de atividades lúdicas e dialógicas que envolva as relações interpessoais, a cooperação e o sentimento de estar junto;
- Investir na reorganização da rotina escolar e da rotina do educando;
- Investir na saúde mental dos educadores e educandos desenvolvendo um programa de educação socioemocional voltada para o autoconhecimento, a boa convivência com o outro e o espírito coletivo;
- Maior investimento financeiro nos recursos tecnológicos inserindo a cultura digital na escola, a partir do cenário global e o cenário local;
- Investir em materiais pedagógicos que abarque às especificidades da comunidade escolar situada em uma zona rural;
- Maior investimento em atividades baseada na pedagogia relacional que promova o protagonismo dos educandos;
- Investir na educação rural para que o estudante não precise sair daquela localidade para ter uma vida profissional bem sucedida e longe do campo;
- Em caso de adoção do sistema de apostilamento, sugere-se desenvolver apostilas específicas para as escolas em zonas rurais para que temáticas de interesse local sejam incluídas, assim como a inclusão de vídeos, textos e relatos de moradores locais, sobre a vida e o trabalho no campo;

- Investir em escolas de ensino integral, em tempo integral, voltadas para atender às necessidades e especificidades dos estudantes;
- Maior investimento em atividades críticas e transformadoras da realidade em que se vive;
- Maior reconhecimento da profissão docente e maior investimento na qualidade de vida profissional dos educadores.

Essas são algumas das sugestões que irão compor o roteiro orientador que será apresentado no capítulo seguinte.

7 INTRODUÇÃO PARA O PRODUTO EDUCACIONAL

Neste capítulo será abordado o produto educacional que resultou da pesquisa realizada em uma escola municipal localizada na zona rural do município de São Pedro do Sul/RS, que trouxe como colaboradoras, professoras da rede municipal, que desenvolvem seus trabalhos na rede municipal de ensino.

O Mestrado Profissional tem como proposta final a construção de um produto que vise a contribuir com a temática em estudo. Partindo desta premissa, apresenta-se como hipótese a construção de um “Roteiro Orientador”, a partir das entrevistas narrativas (auto)biográficas com as professoras voluntárias que participaram da implementação do “Sistema de Ensino Aprende Brasil”. Observou-se que a entrevista é um instrumento que não produz um registro, mas constrói narrativas (auto)biográficas, envolve formação humana e relação interpessoal que é o elemento central entre aquele que narra e aquele que escuta.

Como foi informado em nota de rodapé o “Roteiro Orientador” foi desenvolvido inspirado no “Roteiro Orientador” desenvolvido pela pesquisadora Mazzardo (2019), em seu Mestrado Profissional, pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG). Todavia, optou-se pelo formato de “folder”, como um cartaz, sendo mais objetivo e visualmente educativo, visando facilitar a comunicação ativa por ser mais rápida, direta, de linguagem simples e fácil visualização.

Os objetivos do “Roteiro Orientador” serão:

- Apresentar as sugestões provenientes das obras em estudos que versam sobre parcerias público-privadas; políticas públicas educacionais e sistema de apostilamento e das narrativas (auto)biográficas colhidas por meio das entrevistas narrativas (auto)biográficas temáticas realizadas com quatro professoras voluntárias do quadro efetivo de professores do município de São Pedro do Sul/RS, acerca do Sistema Aprende Brasil e das dinâmicas que ocorrem por meio das parcerias público-privadas e como impactam no processo ensino-aprendizagem dos estudantes, especificamente daqueles que vivem na zona rural e estudam em uma escola situada no campo e visa investir no processo de construção da emancipação dos estudantes.
- Colaborar com a atuação do corpo docente e de seus gestores, pertencentes à rede municipal de ensino de São Pedro do Sul/RS, no que se refere ao desenvolvimento de políticas públicas educacionais, a partir das especificidades e distintas realidades das instituições localizadas no campo, ou seja na zona rural de São Pedro do Sul/RS;
- Fomentar o interesse pela temática em estudo estimulando futuras pesquisas na área das políticas públicas educacionais que versam sobre as especificidades das escolas localizadas no campo por estarem na zona rural do município de São Pedro do Sul/RS.

A escolha por esta metodologia se embasa na auto(trans)formação docente, termo adotado por Henz e Toniolo (2015), a partir das obras de Freire e a (auto)formação docente e pesquisa-formação, a partir dos estudos de Josso (2010). Ambas as obras destacam o lugar do autoconhecimento, da autonomia e da emancipação docente para a constituição de uma educação mais crítica, justa e democrática. Freire (1987) explica que:

Para a prática "bancária", o fundamental é, no máximo, amenizar esta situação, mantendo, porém, as consciências imersas nela. Para a educação problematizadora, enquanto um que fazer humanista e libertador, o importante está, em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação (FREIRE, 1987, p.47).

Emancipação que está atrelada ao sentido da formação e autoformação. Josso (2010) externa que:

A originalidade da metodologia de pesquisa-formação em histórias de vida diz respeito, em primeiro lugar, à nossa constante preocupação com que os autores de narrativas consigam preocupação com que os autores de narrativas consigam produzir conhecimentos que tenham sentido para eles

e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeito (JOSSO, 2010, p.33).

Dessa forma, o roteiro orientador também precisa ser construído por muitas mãos. O espírito da Gestão Democrática precisa ser colocado em prática de forma real, significativa e vivencial.

A partir da elaboração do Roteiro Orientador, foi produzido um e-book para que a divulgação seja feita da forma mais democrática possível, cujo link estará disponível na rede de internet vinculado a esta dissertação, no repositório digital da Universidade Federal de Santa Maria/RS.

Na sequência, apresentamos o Roteiro Orientador.

8 ROTEIRO ORIENTADOR



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO EDUCACIONAL (PPPG)

Roteiro Orientador

Produto da pesquisa do Mestrado Profissional (PPPG/UFSM - RS)⁴⁶

Tema	A INSERÇÃO DO SETOR PRIVADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA MUNICIPAL E SEUS EFEITOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS
Autora	Angélica Felske Gabriel
Orientadora	Profa. Dra. Rosane Carneiro Sarturi
Coorientadora	Profa. Dra. Viviane Vital Ferraz
Conceitos-chave	Parcerias público-privadas. Políticas Públicas Educacionais. Sistema de Apostilamento.

⁴⁶ Nos Mestrados Profissionais da Área de Ensino, além da Dissertação ou artigo, o mestrando precisa desenvolver um produto educacional para utilização no campo de atuação do curso, neste caso a Educação Profissional. Portanto, este roteiro foi desenvolvido no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM - RS).

OBJETIVOS DO ROTEIRO ORIENTADOR

- Apresentar as sugestões provenientes das obras em estudos que versam sobre parcerias público-privadas; políticas públicas educacionais e sistema de apostilamento e das narrativas (auto)biográficas colhidas por meio das entrevistas narrativas (auto)biográficas temáticas realizadas com quatro professoras voluntárias do quadro efetivo de professores do município de São Pedro do Sul/RS, acerca do Sistema Aprende Brasil e das dinâmicas que ocorrem por meio das parcerias público-privadas e como impactam no processo ensino- aprendizagem dos estudantes, especificamente daqueles que vivem na zona rural e estudam em uma escola situada no campo e visa investir no processo de construção da emancipação dos estudantes.
- Colaborar com a atuação do corpo docente e de seus gestores, pertencentes à rede municipal de ensino de São Pedro do Sul/RS, no que se refere ao desenvolvimento de políticas públicas educacionais, a partir das especificidades e distintas realidades das instituições localizadas no campo, ou seja na zona rural de São Pedro do Sul/RS;
- Fomentar o interesse pela temática em estudo estimulando futuras pesquisas na área das políticas públicas educacionais que versam sobre as especificidades das escolas localizadas no campo por estarem na zona rural de São Pedro Sul/RS.

ESTUDO DE CASO E ENTREVISTA NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA

Objetivos de Apresentação

Esta proposta tem por objetivo dar sentido e significado ao trabalho pedagógico e ao processo ensino-aprendizagem frente aos desafios que a pandemia causou, suas amplificações e a adoção do sistema apostilado, na perspectiva da educação em escolas localizadas no meio rural, locus do “estudo de caso”, como forma de constituir-se como uma ferramenta de consulta e pesquisa de um processo de construção coletiva que poderá contribuir com a auto(trans)formação socioeducacional dos docentes da rede municipal de ensino, bem como os gestores, contribuindo com as futuras pesquisas na área das políticas públicas educacionais e

com o desenvolvimento da educação qualitativa nas escolas que ficam fora do perímetro urbano, que possuem estudantes de perfil e vivência diferenciados, como a escola em área rural em estudo, para repensar as práticas pedagógicas da realidade em que se vive, em um processo de construção da emancipação dos estudantes. Visto que, essas singularidades interferem na construção deste roteiro.

SUGESTÕES DO ROTEIRO

Autores em estudo e entrevista narrativa (auto)biográfica

O presente roteiro foi desenvolvido a partir dos autores em estudo e da participação coletiva com as quatro professoras colaboradoras voluntárias e pela pesquisadora que também incluiu sugestões.

- Maior parceria entre escola e família dividindo as responsabilidades;
- Maior protagonismo estudantil e compromisso com seu processo educativo;
- Ensinar de forma empática, crítica formando opiniões coerentes com os fatos;
- Formação permanente dos educadores e dos educandos;
- Formação tecnológica para educadores e educandos;
- Maior investimento na cultura digital;
- Implementação das Metodologias Ativas investindo em projetos pedagógicos, de investigação e de intervenção, a partir das especificidades das escolas localizadas no campo;
- Maior investimento em atividades pedagógicas que visem à formação humana de forma integral;
- Maior investimento em atividades pedagógicas de valorização histórica, regional e local, desenvolvendo o sentimento e conhecimento de pertencimento, o reconhecimento da ancestralidade e da cultura local;
- Maior investimento na preservação, na história paleontológica e na cultural do Município de São Pedro do Sul/RS, sua importância e representação diante de um contexto global;
- Investir em aulas de reforço ou aulas especializadas no turno e/ou contraturno para suprir as lacunas deixadas anteriores à pandemia e as produzidas pela pandemia, evitando a produção do fracasso escolar

caracterizado pela aprovação sem aquisição do conhecimento; pela reprovação provocando a defasagem ano letivo e idade; e pelo abandono escolar;

- Investir em atividades especializadas no contraturno para atender os estudantes com dificuldades de aprendizagem, defasagem de aprendizagem ou alguma necessidade específica;
- Alfabetizar todos os estudantes que não estão alfabetizados diminuindo o analfabetismo funcional e o risco de defasagem ano letivo e idade;
- Investir na implementação da cultura do “município alfabetizador” ampliando o investimento financeiro e pedagógico para efetivar a alfabetização plena;
- Investir na implementação da cultura do “município leitor” ampliando o investimento financeiro para efetivar o acesso ao mundo literário por meio de livros físicos e digitais e possíveis construções de bibliotecas e projetos culturais e artísticos envolvendo toda à comunidade local;
- Investir em propostas pedagógicas que despertem o interesse pela escola e pelo estudo, principalmente por meio de atividades lúdicas e dialógicas que envolva as relações interpessoais, a cooperação e o sentimento de estar junto;
- Investir na reorganização da rotina escolar e da rotina do educando associando aos conhecimentos da Neurociência que enfatizam sobre as Habilidades Socioemocionais e as Metodologias Ativas que destacam a relevância da “Gestão do tempo” e a “Autogestão”;
- Investir na saúde mental dos educadores e educandos desenvolvendo um “Programa de Educação Socioemocional” voltada para o autoconhecimento, a boa convivência com o outro e o espírito coletivo;
- Maior investimento financeiro nos recursos tecnológicos inserindo a cultura digital na escola, a partir do cenário global e o cenário local;
- Investir em materiais pedagógicos que abarquem às especificidades da comunidade escolar situada em uma zona rural;
- Maior investimento em atividades baseada na pedagogia relacional que promova o protagonismo dos educandos, a partir das relações de cooperação e respeito mútuo;
- Investir na educação rural destacando as especificidades dessa região para que o estudante não precise sair daquela localidade para ter uma vida profissional bem sucedida no campo;

- Em caso de adoção do sistema de apostilamento, sugere-se desenvolver apostilas específicas para as escolas em zonas rurais para que temáticas de interesse local sejam incluídas, assim como a inclusão de vídeos, textos e relatos de moradores locais, sobre a vida e o trabalho no campo. É essencial a participação de professores que atuam em escolas localizadas no campo, ou seja, na área rural do município;
- Investir em escolas de ensino integral, em tempo integral, voltadas para atender às necessidades e especificidades dos estudantes;
- Maior investimento em atividades pedagógicas críticas e transformadoras da realidade em que se vive como os projetos de intervenção e os projetos de investigação formando o espírito científico;
- Maior reconhecimento da profissão docente e maior investimento na qualidade de vida profissional dos educadores.
- Tornar por meio de lei, a Gestão Democrática nas escolas do município para atender a meta 19, do Plano Nacional de Educação (PNE), (BRASIL < 2014);
- Procurar realizar parcerias públicas, para as escolas municipais, junto à UFSM, visando atender algumas das necessidades das instituições tanto na perspectiva de formação de professores e estudantes como no sentido de ajudar a implementar projetos que ajudem a resolver ou amenizar as situações-problema presentes em cada escola que compõe a parceira.
- Estudar a possibilidade de tornar as escolas localizadas no campo, ou seja na zona rural do município, em escolas do campo para que tenham acesso às políticas públicas destinadas a estas escolas.

Observações

O presente “Roteiro Orientador” apresenta o formato “folder”, como um cartaz cujo objetivo é ser visualmente educativo, visando facilitar a comunicação ativa, de forma direta e de linguagem simples, visando atingir o maior número de pessoas.



Referências

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF. 2014a. Disponível em: . Acesso em: 20 abr. 2019.

BOLÍVAR, Antonio. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico- narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, v. 4, n. 1, 2002. p. 2-26. Disponível em: < <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/49/91> >. Acesso em: 5 abr. 2023.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5719053/mod_resource/content/1/Laval%20Boitempo%20-%20A%20escola%20n%C3%A3o%20%C3%A9%20uma%20uma%20empresa-1.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MAZZARDO, Ana Lucia da Luz. **Projeto de vida: uma proposta de construção compartilhada com estudantes de Ensino Médio**. 215p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/20680/DIS_PPGPPGE_2019_MAZZARDO_ANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 mar. 2023.

PASSEGGI, Maria; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta de. As Narrativas Autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, v. 33, p. 111-125, 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Implicações da relação público-privada para a democratização da educação**. 2015. 181 f. Tese (Professor Titular da Carreira do Magistério Superior). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2015. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/gprppe/wp-content/uploads/2019/04/Tese-Vera-Peroni-2016.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2023. JOSSO, Marie-Christine. Caminhar para si. Tradução Albino Pozzer. Coordenação Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

Produto Educacional: “Roteiro Orientador”

Parte integrante da Pesquisa de Mestrado:

**“A INSERÇÃO DO SETOR PRIVADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA MUNICIPAL E
SEUS EFEITOS NAS
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS”**

UFSM, Santa Maria, RS, 2023.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomam-se as reflexões que motivaram esta pesquisa no campo das políticas públicas e gestão democrática proporcionadas pelo Mestrado Profissional. Foi uma jornada valiosa que permitiu a imersão em diversas leituras, a exploração de variados temas e pela história sócio-política, enriquecendo constantemente o conhecimento, enquanto estudante e aprendiz. Além de gratificante, essa pesquisa é importante para contribuir com a área da educação.

A pesquisa abordou a temática das relações público-privadas nas políticas públicas de educação básica e a implementação do sistema de apostilamento vinculado a uma plataforma digital de ensino, em um contexto específico, entre os anos de 2021 e 2023. Porque para a Educação, a alternativa apresentada foi a adoção do “Sistema Aprende Brasil”, que propunha soluções prontas para as deficiências de ensino-aprendizagem ocorridas durante o período de afastamento dos alunos do ambiente escolar.

O problema questionador da pesquisa foi “Como as relações entre o público e o privado têm impactado os processos de ensino-aprendizagem de uma escola municipal situada na zona rural do município de São Pedro do Sul/RS, considerando a implementação do apostilamento vinculado ao “Sistema de Ensino Aprende Brasil”, no período pós-pandêmico?” Esse problema surgiu após o afastamento da população do convívio social devido à pandemia da COVID-19, gerando sentimentos de incompreensão em relação à adesão do município ao sistema apostilado.

O objetivo geral da pesquisa foi compreender como as relações entre o público e o privado têm impactado os processos de ensino-aprendizagem de uma escola municipal localizada na zona rural, considerando a implementação do apostilamento vinculado ao “Sistema de Ensino Aprende Brasil”, no período pós-pandêmico.

No retorno às aulas presenciais, após uma readaptação da retomada do cotidiano escolar e com o uso obrigatório de todos os equipamentos de proteção, surgiram questões importantes que exigiram decisões urgentes por parte dos órgãos competentes para preencher a lacuna no aprendizado dos estudantes.

A pandemia destacou as fragilidades do sistema educacional, evidenciando a necessidade de se formar o protagonista digital (estudantes e professores) conforme preconizado pela BNCC. No entanto, a falta de recursos materiais e

humanos dificulta essa formação, especialmente para estudantes de áreas rurais, onde as questões culturais locais precisam ser consideradas os materiais didáticos.

A metodologia de pesquisa utilizada foi o método qualitativo e estudo de caso, com entrevistas narrativas (auto)biográficas temáticas semiestruturadas, com quatro professoras voluntárias, do Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, além do diário de campo e análise documental.

A abordagem permitiu uma exploração aprofundada das experiências das professoras e a compreensão dos fatores que influenciaram a implementação do sistema de apostilamento vinculado à plataforma digital "Sistema Aprende Brasil".

Durante o curso da pesquisa, constatou-se que muitas das ações poderiam ser melhor conduzidas mediante a implementação de uma gestão democrática nas escolas, do cuidado e da elaboração do Plano Político Pedagógico, anualmente, como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, por exemplo.

A participação do corpo docente, nas decisões dos temas educacionais, emergiu como uma necessidade evidente, conforme indicado pelo roteiro orientador, baseado nas narrativas (auto)biográficas, que deram origem a um e-book⁴⁷ que será divulgado através da internet, junto a esta dissertação.

O e-book apresenta os conhecimentos construídos como resultados da pesquisa, com sugestões que visam às políticas públicas de educação, podendo contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, especialmente após a pandemia, e possa constituir-se como uma ferramenta de consulta e pesquisa colaborando com a auto(trans)formação socioeducacional dos docentes da rede municipal de ensino, bem como os gestores, com o desenvolvimento da educação qualitativa nas escolas, servindo como base de pesquisa para a área das políticas públicas educacionais.

Além disso, que essas reflexões sejam elementares para uma formação docente mais sólida, com o objetivo de impactar positivamente o ambiente educacional específico e, potencialmente, outras instituições que enfrentam desafios similares.

Espera-se ainda, que essa dissertação e seus resultados estimulem reflexões adicionais e contribuam para a compreensão das implicações das relações

⁴⁷ O produto educacional, fruto desta pesquisa, é um e-book através do qual serão disponibilizadas as orientações construídas com base nas narrativas (auto)biográficas para gestores municipais, gestores escolares, educadores e pesquisadores que buscarem por esta temática, como base de estudo para o processo ensino-aprendizagem de escolas da zona rural.

público-privadas, além de que possam provocar novas pesquisas e aprimoramento futuro.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz; BÔAS, Lúcia Villas (Org.). **Pesquisa (Auto)biográfica: diálogos epistêmicos-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018.

_____. **Memórias, narrativas e pesquisas autobiográficas**. Revista História da Educação, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, n.14. P. 79-95. set. 2003.

ADRIÃO, Theresa. PERONI, Vera Maria Vidal. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Retratos da escola**, v. 3, n.4, p.107-116, jan./jun. 2009. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/105/294>>. Acesso em: 10 fev. 2023.

ADRIÃO, Theresa et al. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, nº. 134, p.113-131, jan.-mar., 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/XvqBzgdPyJRdkZHw4dKRFd/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2023.

ADRIÃO, Theresa et al. **Estratégias municipais para a oferta da educação básica**: análise de parcerias público-privado no estado de São Paulo. 2007. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/profile/Theresa-Adriao/project/ESTRATEGIAS-MUNICIPAIS-PARA-A-OFERTA-DA-EDUCACAO-BASICA-ANALISE-DE-PARCELIAS-PUBLICO-PRIVADO-NO-ESTADO-DE-SAO-PAULO/attachment/5e7518353843b0047b3666bb/AS:871244203315201@1584732213527/download/ESTRAT%C3%89GIAS+MUNICIPAIS+REI+tecnico.pdf?context=ProjectUpdatesLog>>. Acesso em: 20 mar. 2023.

ALVES, Giovane. O golpe de 2016 no contexto da crise do capitalismo neoliberal. Disponível em <<https://blogdaboitempo.com.br>>. Acesso em 12/12/2023.

AMBONI, Vanderlei; NETO, Luiz Bezerra. **A educação do campo nos marcos da escola pública**. 2013. Disponível em: <<https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/1-educacao-do-campo-movimentos-sociais-e-politicas-publicas/a34-a-educacao-do-campo-nos-marcos-da-escola.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2023.

AMCENTRO. A Associação dos Municípios da Região Central do Estado. Disponível em: <<https://www.amcentro.com.br/institucional/apresentacao>>. Acesso em: 12 jun. 2023.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

APRENDE BRASIL EDUCAÇÃO. **Experiência comprovada e um sistema de ensino completo para a rede de ensino da sua cidade**. Site oficial de uma empresa do Grupo Positivo. 2023. Disponível em: <<https://sistemaaprendebrasil.com.br/quem-somos/>>. Acesso em 15 mar. 2023.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **A escola e o movimento social: relativizando a escola**. Revista Ande, n.12, 198?.

_____. Miguel Gonzalez. **A escola e o movimento social: relativizando a escola**. Revista ANDE, nº 12. 1982.

_____. **A educação Básica e o movimento social do campo**. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004a. 3.

_____. Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 2. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Disponível em: <https://www.academia.edu/4049553/Arroyo_por_uma_educacao_do_campo>. Acesso em: 20 mar.2023.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004

ASSUFRGS. Sindicato dos Funcionários dos Técnicos-Administrativos da UFRGS, UFCSPA e IFRS. **Investimento em educação é o menor em dez anos, mostra levantamento**. Disponível em: <<https://www.assufrgs.org.br/2022/05/13/investimento-em-educacao-e-o-menor-em-dez-anos-mostra-levantamento/>> Acesso em: 19 ago. 2023.

_____. **Teto de Gastos impõe a menor taxa de investimento em educação dos últimos dez anos, apenas 2,78% dos gastos públicos**. Disponível em: <<https://www.assufrgs.org.br/2022/05/13/investimento-em-educacao-e-o-menor-em-dez-anos-mostra-levantamento/>> Acesso em: 19 ago. 2023.

BARCELOS, Valdo. **Humberto Maturana e a Educação: educar no amor e na liberdade**. / Valdo Barcelos, Sandra Maders. – Santa Maria: Editora e Gráfica Caxias, 2016.

BARROS, Duda Monteiro; FERRAZ, Ricardo. O gigantesco impacto da pandemia na educação básica: dados do Saeb e do Ideb 2021. **Revista Veja**. Educação. Set. 2022. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/educacao/o-gigantesco-impacto-da-pandemia-na-educacao-basica/>>. Acesso em: 20 mar.2023.

BOLÍVAR, Antonio. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, v. 4, n. 1, 2002. p. 2-26. Disponível em: < <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/49/91> >. Acesso em: 5 abr. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 5 de outubro de 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 mar. 2021.

_____. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> . Acesso em: 03 jan. 2019

_____. **Lei nº 8666**, de 21 de junho de 1993. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Brasília, DF, 1993. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8666cons.htm>. Acesso em: 28 de jun. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15 mar. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.113%2C%20DE%2025%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202020&text=Regulamenta%20o%20Fundo%20de%20Manuten%C3%A7%C3%A3o,de%20que%20trata%20o%20art.> Acesso em: 20 out. 2023.

_____. **Educação do Campo: marcos normativos**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - Brasília: SECADI, 2012.

_____. Presidência da República. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020a. Disponível em: <https://bit.ly/3cJKvc4>. Acesso em: 29 abr. 2023

_____. Presidência da República. **Decreto Legislativo nº 6/2020**. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Brasília (DF), 2020b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm>. Acesso em: 29 abr. 2023

_____. Presidência da República. **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. Diário Oficial da União:

Seção 1, Brasília (DF), Edição: 159, p. 4, 19 ago. 2020. 2020c. Disponível em: <https://bit.ly/2PQqS9t>. Acesso em: 28 abr. 2023.

_____. Presidência da República. **Lei nº 14.351, de 25 de maio de 2022**. Institui o Programa Internet Brasil; e altera as Leis nºs 4.117, de 27 de agosto de 1962 (Código Brasileiro de Telecomunicações), 5.768, de 20 de dezembro de 1971, 9.612, de 19 de fevereiro de 1998, 13.424, de 28 de março de 2017, e 14.172, de 10 de junho de 2021. 2022a. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1513912209/lei-14351-22>> Acesso em 20 mar. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5**, de 28 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. Brasília (DF), 2020d. Disponível em: <https://bit.ly/3rFLvIS>. Acesso em: 22 abr. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 9**, de 28 abril de 2020. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da 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. Brasília (DF), 2020e. Disponível em: <https://bit.ly/3uloiXE>. Acesso em: 22 abr. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação Parecer CNE/CP nº 11**, de 7 de julho de 2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília (DF), 2020f. Disponível em: <https://bit.ly/3cJL3yE>. Acesso em: 22 abr. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação Parecer CNE/CP nº 15**, de 6 de outubro de 2020. Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que 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. Brasília (DF), 2020g. Disponível em: <https://bit.ly/39Cu3sq>. Acesso em: 29 abr. 2023.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Resumo Técnico do estado do Rio Grande do Sul: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília, DF: Inep, 2022b. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/2021/resumo_tecnico_do_estado_do_rio_grande_do_sul_censo_escolar_da_educacao_basica_2021.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF. 2014. Disponível em: <<http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos**

normativos/Parecer CNE/CP nº 15 Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

_____. COVID-19 NO BRASIL. (2020 - 2023). Disponível em: <https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html> Acesso em: 05 mai. 2023.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. In: Caldart, Roseli Salete et al. (Orgs.). Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Por uma educação do campo, n.º 4.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. PEC 241/2016. Proposta de Emenda à Constituição. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

CÂMARA MUNICIPAL DE VEREADORES DE SÃO PEDRO DO SUL. <<https://www.camarasps.rs.gov.br/ata-das-sessoes>> Acesso em: 25 mar. 2022.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CHRISPINO, Álvaro. **Políticas Públicas: uma visão interdisciplinar e contextualizada**. Rio de Janeiro: FGV editora, 2016.

_____. Binóculo ou luneta: os conceitos de política pública e ideologia e seus impactos na educação. **Revista RBPAE**, vol.21, n.1/2, dez-jan, 2005. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/23509/13598>>. Acesso em 30 mar. 2023.

CORREIO BRAZILIENSE. **Os impactos da diferença entre idade e série na educação**. 2022. Disponível em: <<https://www.correio braziliense.com.br/opinia o/2022/02/4981669-os-impactos-da-diferenca-entre-idade-e-serie-na-educacao.html>>. Acesso em 20 mar. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes; BUENO, Maria Sylvia Simões. **O Público e o Privado em Educação**. Série O Estado do Conhecimento. Brasília: INEP, 2001. Disponível em: <<http://estadoconhecimento.inep.gov.br/ojs3/index.php/estadoconhecimento/article/view/4368/3731>>. Acesso em: 20 mar. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de.; Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, M.A.S.; DOURADO, L.F. (Orgs.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

EDUCA MAIS BRASIL. **O que são Fake News?** Disponível em:
<<https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/dicas/o-que-sao-fake-news>>.
Acesso em: 22 jun. 2023.

FERRAZ, Viviane Martins Vital Ferraz. **Narrativas (Auto)biográficas com professoras sobre as violências e a Educação para a Humanização**: foi um rio que passou na minha vida. 2021. 628 p. Tese (Doutorado em Educação). - Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS. 2021. Disponível em:<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/24102/TES_PPGEDUCA%c3%87%c3%83O_2021_FERRAZ_VIVIANE.PDF?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 mar. 2023.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Professores da zona rural em início de carreira**: narrativas de si e desenvolvimento profissional. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal São Carlos. UFSCar. São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2014. Disponível em:
<<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2349/6212.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 mar. 2023.

FIRJAN SESI. **Evasão escolar no Ensino Médio atinge meio milhão de jovens por ano e perpetua desigualdade, alerta estudo da Firjan SESI**. Educação. Combate à evasão no Ensino Médio: estudo da FIRJAN SESI aponta que só 46% da camada social mais pobre concluiu a Educação Básica. 2023. Disponível em: <<https://www.firjan.com.br/noticias/combate-a-evasao-escolar.htm?&IdEditoriaPrincipal=4028818B46EEB3CD0146FD70E994340B>> Acesso em: 18 abr. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em:
<<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2023.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. Disponível em:
<<https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>> Acesso em 10 mar. 2023.

_____. **A educação na cidade**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007. Disponível em:
<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

G1. Globo.com. **Congresso derruba veto do presidente e torna obrigatória internet em banda larga em todas as escolas até 2024**. Disponível em:
<<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/03/18/congresso-derruba-veto-do-presidente-e-torna-obrigatorio-internet-em-banda-larga-em-todas-as-escolas-ate-2024.ghtml>>. Acesso em: 12/12/2023.

G1. Globo.com. **Entenda o que é 'lockdown**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/05/06/entenda-o-que-e-lockdown.ghtml>>. Acesso em: 22 jun. 2023.

GARCIA, T.; ADRIÃO, T.M.F. Sistema apostilado de ensino. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/191-1.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2023.

GOV.BR. **Gripe (influenza)**. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/g/gripe-influenza>>; Acesso em: 25 abr. 2023.

HENZ, Celso; TONIOLO, Joze Medianeira dos Santos de Andrade (Org.). **Dialogus: círculos dialógicos, humanização e auto(trans)formação de professores**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

HENZ, C. I.; SIGNOR, P. Processos de auto(trans)formação permanente com educadores: possibilidades de reinvenção da pedagogia popular na escola pública.

Roteiro, [S. l.], v. 43, n. esp, p. 273–298, 2018. DOI: 10.18593/r.v43iesp.16478.

Disponível em: <<https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16478>>. Acesso em: 7 nov. 2023.

INFOESCOLA. **Tecnologia da Informação e Comunicação**. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/informatica/tecnologia-da-informacao-e-comunicacao>> Acesso em: 23 de abr. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, cidades**, 2023. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/sao-pedro-do-sul/panorama>>. Acesso em: 20 mar.2023.

_____. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2021**. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101892.pdf>> . Acesso em: 10 mar. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA.. **O que é a BDTD**. 2013. Disponível em: <<http://bdt.d.ibict.br/pt/a-bdt.d.html?showall=1>>.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil**. Março. São Paulo: Instituto Península, 2020. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Pulso-Covid-19_-_Instituto-Peni%CC%81nsula.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2023.

_____. **Desafios e perspectivas da educação: uma visão dos professores durante a pandemia**. Setembro. São Paulo: Instituto Península, 2021. Disponível em:

<<https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2021/10/Pulso-Volta-as-Aulas.pdf>>. Acesso em 30 abr. 2023.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Tradução Albino Pozzer. Coordenação Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5719053/mod_resource/content/1/Laval%20Boitempo%20-%20A%20escola%20n%C3%A3o%20%C3%A9%20uma%20uma%20empresa-1.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUMERTZ, J. S. O Sistema de Ensino Aprende Brasil e o processo de privatização em educação. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 15, n.39, Agosto. 2021. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/download/80482/44597>> Acesso em: 14 abr.2023.

MACEDO, Ana Paula Raizel. **A atuação da fundação Sicredi na Educação Básica no oeste do Paraná: expressão da interligação público-privado**. 2021. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel/PR.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 4. ed. Ijuí: Editora Unijui, 2001.

MAZZARDO, Ana Lucia da Luz. **Projeto de vida: uma proposta de construção compartilhada com estudantes de Ensino Médio**. 215p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/20680/DIS_PPGPPGE_2019_MAZZARDO_ANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 mar. 2023.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete sistema municipal de ensino. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/sistema-municipal-de-ensino/>>. Acesso em 30 abr 2023.

MENEZES, D. J. et al. Zoneamento geoambiental do município de São Pedro do Sul – RS. **Revista Geografias**, Belo Horizonte, v. 7, n 2, p.68–80, jul.-dez., 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/geografias/article/view/13321>> . Acesso em: 13 abr. 2023.

MERCADO E EDUCAÇÃO. **Sistemas de Ensino na Educação Básica**. set., 2021. Disponível em:
<<https://mercadoeducacao.com.br/sistemas-de-ensino-na-educacao-basica/>>
Acesso em: 12 abr. 2023.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo. Histórias de vida e autoformação de professores: alternativa de investigação do trabalho docente. **Pro-posições**, v. 15, n.2, (44), maio/ago. 2004, p. 165-173. Disponível em:
<<https://www.fe.unicamp.br/lancamentos/pro-posicoes-v-15-n-2-44-2004-dossie-a-expansao-da-escolarizacao>>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em:
<<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/download/18875/12399/>>. Acesso em: 10 abr. 2023.

MÈSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOURAD, Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira. **Glossário de Ciência Política**: contribuições para os estudos das políticas educacionais. 205 p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2021. Disponível em:
<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/24045/DIS_PPGPPGE_2021_MOURAD_LEONICE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 abr.2023.

MUYLAERT, Camila Junqueira et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 48, (Esp 2), p.193-199, 2014. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/reeusp/a/NyXVhmXbg96xZNPWt9vQYct/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2023.

NERCOLINI, Graciela. **Parceria público-privada na rede municipal de educação de Marmeleiro – PR: implicações para a formação continuada e organização do trabalho docente**. 2021. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2021.

ORTIZ, Gabriel Santos. **Sistema Apostilado de Ensino e Autonomia Docente em Educação em Ciências e Matemática**: um diálogo com José Contreras.- 2021. 224 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, PUCRS.

PARASKEVA, João M. Michael Apple e os estudos [curriculares] críticos. Portugal. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.2, n.1, p.106-120, jan./jun. 2002. Disponível em:
<<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Curr%C3%ADculo/michael%20apple.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **A experiência em formação**. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, maio/ago. p. 147-156, 2011. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697/6351>>. Acesso em: 14 mar. 2023.

PASSEGGI, Maria; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta de. As Narrativas Autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, v. 33, p. 111-125, 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Implicações da relação público-privada para a democratização da educação**. 2015. 181 f. Tese (Professor Titular da Carreira do Magistério Superior). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2015. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/gprppe/wp-content/uploads/2019/04/Tese-Vera-Peroni-2016.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2023.

PERONI, Vera Maria Vidal; SCHEIBE, Leda. Privatização da e na Educação: Projetos societários em disputa. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 11, n. 21, p.387-392, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/831/pdf_1>. Acesso em: 20 mar. 2023.

PERONI, Vera Maria Vidal. Reforma do Estado e Políticas Educacionais no Brasil / State Reform and Education Policies in Brazil. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2012. DOI: 10.14393/REPOD-v1n1a2012-17362. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/17362>. Acesso em: 5 nov. 2023.

PINEAU, Gaston. Emergência de um paradigma antropo formador de Pesquisa-Ação-Formação Transdisciplinar. Tradução: Américo Sommerman. **Saúde e Sociedade**, v. 14, n.3, p, 102-110, set./dez. 2005. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/4062/406263734006.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2023.

PINHEIRO, Liliane. **As relações entre o território rural e as políticas educacionais de resposta à pandemia por Covid-19 voltadas às escolas públicas localizadas no campo**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa. 2021.

PINHEIRO, M.F. O Público e o Privado na Educação: um conflito fora de moda? In: FÁVERO, O. (Org.). **A Educação nas Constituintes Brasileiras (1823-1988)**. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 214-302.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PEDRO DO SUL. **Conselho Municipal de Educação**. Disponível em:<<https://saopedrodosul.rs.gov.br/conselho-municipal-de-educa%C3%A7%C3%A3o.html>> Acesso em 20 mar 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. - Organizador. **A cruel pedagogia do vírus**. Portugal: Biblioteca Nacional de Portugal, 2020. Disponível em: <https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2023.

SANTOS, A. R., & Barbosa, L. P. (2022). Movimentos sociais do campo, práxis política e inclusão em educação: Perspectivas e avanços no Brasil contemporâneo. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(3).
<https://doi.org/10.14507/epaa.30.5974>

SÃO PEDRO DO SUL (RS). **Lei Municipal n.º 337**, de 08 de julho de 1991. Cria o Conselho Municipal de Educação de São Pedro do Sul e dá outras providências. Disponível em:
<<https://cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=7935&cdDiploma=19910377&NroLei=377&Word=0&Word2=>>> Acesso em: 20 mar. 2023.

_____. **Lei Municipal n.º. 2.366**, de 16 de outubro de 2013. Reestrutura o Conselho Municipal de Educação de São Pedro do Sul e dá providências. 2013. Disponível em:
<<https://saopedrodosul.cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=7935&cdDiploma=20132366&NroLei=2.366&Word=&Word2=>> Acesso em 20 mar. 2023.

_____. **Lei Municipal n.º. 2524**, de 26 de junho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação e dá providências. 2015a. Disponível em:
<<https://saopedrodosul.cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=7935&cdDiploma=20152524&NroLei=2.524&Word=0&Word2=>>> Acesso em: 20 mar. 2023.

_____. **Lei Municipal n.º. 2531**, de 10 de agosto de 2015. Institui o Sistema Municipal de Ensino do Município de São Pedro do Sul e dá outras providências. 2015b. Disponível em: <<https://saopedrodosul.cespro.com.br/>> Acesso em: 20 mar. 2023.

_____. **Lei Municipal n.º. 2.533**, de 20 de agosto de 2015. Reestrutura o Conselho Municipal de Educação de São Pedro do Sul e dá providências. 2015c. Disponível em:
<<https://saopedrodosul.cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=7935&cdDiploma=20152533>> Acesso em 20 mar. 2023.

_____. Transparência Fly. **Contrato n.º 116/2021**. Disponível em:
<https://e-gov.betha.com.br/transparencia/01037-158/con_contratos.faces> Acesso em: 30 out. 2023.

SAVIANI. Dermeval. Educação curricular, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**. Rio de Janeiro, v.3, n.4, p. 54-84, 2016. Disponível em:
<<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>>. Acesso em: 10 abr. 2023.

_____. **Educação Brasileira: estrutura e sistema**. 7. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SAURA, G. ., Díez Gutiérrez, E. J., & Rivera Vargas, P. (2021). *Inovación Tecno-Educativa “Google”*. Plataformas Digitales, Datos y Formación Docente. **REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación**, 19(4). 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.007>>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SENADO FEDERAL. Institucional DataSenado. **Impactos da pandemia na educação no Brasil**. 2022. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/materias/pesquisas/impactos-da-pandemia-na-educacao-no-brasil#:~:text=Outro%20fator%20que%20dificultou%20o,a%20absor%C3%A7%C3%A3o%20do%20conte%C3%BAdo%20pedag%C3%B3gico>>. Acesso em: 30 abr. 2023.

_____. Atividade Legislativa. Proposta de Emenda à Constituição nº 13, de 2021. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/148543>>. Acesso em: 22 dez. 2023.

_____. Atividade Legislativa. Proposta de Emenda à Constituição nº 55, de 2016. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>>. Acesso em 22 dez. 2023.

_____. Atividade Legislativa. **Projeto de Lei nº 3477, de 2020a**. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/146109>>. Acesso em: 23 mar.2023.

_____. Atividade Legislativa. **Cpipandemia**. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/comissoes/comissao?codcol=2441>> Acesso em 22 de set. 2023.

SENADO NOTÍCIA. **Congresso derruba veto e confirma R\$ 3,5 bi para internet de alunos e professores da rede pública**. jun. 2021. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/06/01/congresso-derruba-veto-e-confirma-r-3-5-bi-para-internet-de-alunos-e-professores-da-rede-publica>>. Acesso em: 23 mar. 2023.

_____. **Sancionada lei que garante internet gratuita a estudantes da rede pública**. mai. 2022. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/05/26/sancionada-lei-que-garante-internet-gratuita-a-estudantes-da-rede-publica#:~:text=%C3%89%20o%20que%20determina%20a,forma%20do%20PLV%204%2F2022.>>>. Acesso em: 23 mar. 2022.

SCHULTZ,T. **O capital humano: investimento em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro:Zahar, 1973.

SILVA, Gicelia Santos. **Direito e financiamento na educação infantil de 0 de 3 anos - um estudo exploratório dos processos de privatização no município de**

São Paulo. 2020. 143 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo.

SILVA, Fabiana Santana. História da América Latina em Sistemas de Ensino: **Investigação sobre a construção curricular em materiais apostilados.** 2022. 152 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História), UNIFESP, São Paulo.

SISTEMA DE ENSINO APRENDE BRASIL. **Aprende Brasil Educação.** Curitiba, [201-]. Disponível em: <<https://sistemaaprendebrasil.com.br/quem-somos/#>> . Acesso em: 14 mar. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus.** Coimbra: Edições Almedina, 2020.[e-book on-line]. Disponível em: <https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf>. 20 mar.2023.

SOUZA, Elizeu Clementino. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (Auto)biográfica:** análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/189276/174830>>. Acesso em: 14 fev. 2023.

_____. **O conhecimento de si:** estágio e narrativas e formação de professores. 2004. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, BA, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/10267/1/Tese_Elizeu%20Souza.pdf>. Acesso em: 14 de fev. 2023.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, p.282 - 303, 2018. Disponível em: <<http://www.ppgmuseu.ffch.ufba.br/sites/ppgmuseu.ufba.br/files/elizeuclementino.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2023.

TEIXEIRA, Dhiane de Moraes. **A política educacional como viabilizadora de um projeto societário:** as proposições da Confederação Nacional da Indústria para o Ensino Médio e a Educação Profissional. 2021. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR.

UOL. **Mandetta, Teich, Pazuello e Queiroga: os 4 ministros da Saúde da pandemia...** Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2021/03/15/mandetta-teich-pazuello-e-queiroga-os-4-ministros-da-saude-da-pandemia.htm?cmpid=>>> Acesso em: 10 out. 2022.

URÂNIA. **Evasão escolar: conheça as principais causas e como evitar o problema.** 2022. Disponível em: <<https://horario.com.br/blog/evasao-escolar-conheca-as-principais-causas-e-como-e>>

[vitar-o-problema/#:~:text=A%20Unicef%20informou%20em%20sua,acabou%20por%20dificultar%20a%20aprendizagem](#)>. Acesso em: 30 abr. 2023.

VEJA SAÚDE. Como fica o desenvolvimento dos alunos na escola pós-pandemia? **Veja Saúde Família**, São Paulo, ago. 2022. Disponível em:

<<https://saude.abril.com.br/coluna/com-a-palavra/como-fica-o-desenvolvimento-dos-alunos-na-escola-pos-pandemia/#:~:text=O%20estudo%20Perda%20de%20Aprendizagem,Portuguesa%20aprendido%20em%20aulas%20presenciais>>. Acesso em 30 abr. 2023.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa: do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

_____. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

WIKIPÉDIA. **Sistema de Crédito Cooperativo**. Disponível em:

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Sistema_de_Cr%C3%A9dito_Cooperativo> Acesso em: 14 set 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA CONVITE E DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO
EDUCACIONAL (PPPG) - MESTRADO PROFISSIONAL

Título do projeto: A INSERÇÃO DO SETOR PRIVADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA MUNICIPAL E SEUS EFEITOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.

Orientadora e Pesquisadora responsável: Rosane Carneiro Sarturi.

Pesquisadora: Angélica Felske Gabriel.

Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o campo curricular - ELOS.

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG).

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão de Educação Básica e Superior, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM - RS)

Endereço: Centro de Educação, prédio 16, sala 3269. Sala do Grupo de Pesquisa ELOS.

Telefone para contato: XXXXXXXXXXXXXXX

E-mail para contato: rcsarturi@gmail.com/angelica.felske@acad.ufsm.br.

Locus da pesquisa: Escola da zona rural localizada no município de São Pedro do Sul/RS.

Eu, **Rosane Carneiro Sarturi**, professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG), do Centro de Educação (CE), da UFSM, Titular do Departamento de Administração Escolar, do Centro de Educação da UFSM: 617 de Pesquisa “Políticas Públicas Educacionais, práticas educativas e suas interfaces”; e líder do Grupo de Pesquisa ELOS/CNPQ, em parceria com a mestrandia, sob a minha orientação e componente do Grupo de Pesquisa ELOS, **Angélica Felske Gabriel**, venho por meio deste convidá-lo (a) a participar de uma pesquisa intitulada, “**A INSERÇÃO DO SETOR PRIVADO NA**

EDUCAÇÃO BÁSICA MUNICIPAL E SEUS EFEITOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS”.

O estudo tem como **objetivo**

A sua participação por meio de uma entrevista em que você irá narrar sobre a sua vida acadêmica, profissional como docente e sua experiência docente com o “Sistema de Ensino Aprende Brasil” que inclui as apostilas.

A entrevista será individual e marcada previamente quando será estabelecido o dia e o horário de acordo com a disponibilidade do(a) professor(a) colaborador(a). O local será em uma escola em área rural localizada no município de São Pedro do Sul/RS. Será gravada em áudio sem identificação dos(as) professores(as) colaboradores(as).O roteiro da entrevista será enviado antecipadamente para as participantes. A pesquisadora se compromete em transcrever as falas e enviar por e-mail o texto com as narrativas para que o colaborador possa ler e fazer todas as alterações que considerar pertinente. Pode acrescentar e retirar trechos. Visando atender a perspectiva ética da pesquisa, o nome do participante não será divulgado e o mesmo escolherá o seu pseudônimo.

Será um prazer ter você como professor(a) colaborado(a) desta pesquisa. Sua participação será fundamental, pois a partir de sua narrativa será construído um roteiro orientador sobre a temática do sistema de apostilamento.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Rosane Carneiro Sarturi e Angélica Felske Gabriel.

APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA À DIREÇÃO DA ESCOLA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL (PPPG) - MESTRADO PROFISSIONAL

Título do projeto: A INSERÇÃO DO SETOR PRIVADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA MUNICIPAL E SEUS EFEITOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.

Orientadora e Pesquisadora responsável: Rosane Carneiro Sarturi.

Pesquisadora: Angélica Felske Gabriel.

Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o campo curricular - ELOS.

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG).

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão de Educação Básica e Superior, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM - RS)

Endereço: Centro de Educação, prédio 16, sala 3269. Sala do Grupo de Pesquisa ELOS.

Telefone para contato: XXXXXXXXXXXXXXX

E-mail para contato: rcsarturi@gmail.com/angelica.felske@acad.ufsm.br.

Locus da pesquisa: escola da zona rural localizada no município de São Pedro do Sul/RS.

Eu, **Rosane Carneiro Sarturi**, professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG), do Centro de Educação (CE), da UFSM, Titular do Departamento de Administração Escolar, do Centro de Educação da UFSM: 617 de Pesquisa “Políticas Públicas Educacionais, práticas educativas e suas interfaces”; e líder do Grupo de Pesquisa ELOS/CNPQ, em parceria com a mestrandia, sob a minha orientação e componente do Grupo de Pesquisa ELOS, **Angélica Felske Gabriel**, venho por meio deste solicitamos a autorização para a realização da pesquisa, “**A INSERÇÃO DO SETOR PRIVADO**

NA EDUCAÇÃO BÁSICA MUNICIPAL E SEUS EFEITOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS”.

O estudo tem como **objetivo compreender como as relações entre o público e o privado têm impactado os processos de ensino-aprendizagem de uma escola municipal da zona rural do município de São Pedro do Sul/RS, considerando a implementação do apostilamento vinculado ao “Sistema de Ensino Aprende Brasil”, no período pós-pandêmico.**

Será realizada uma entrevista narrativa (Auto)biográfica com quatro professores voluntários acerca da temática em estudo. Eles irão narrar sobre a sua vida acadêmica, profissional como docente e sua experiência docente com o “Sistema de Ensino Aprende Brasil” que inclui as apostilas.

A entrevista será individual e marcada previamente onde será estabelecido o dia e o horário de acordo com a disponibilidade do(a) professor(a) colaborador(a). O local da entrevista será em uma escola da zona rural localizada no município de São Pedro do Sul/RS.

Na etapa seguinte, com a autorização dos(as) professores(as) colaboradores(as), serão realizados dois encontros coletivos para compartilhar o conhecimento acerca da temática em estudo e construir o produto final.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Rosane Carneiro Sarturi e Angélica Felske Gabriel.

Eu _____, RG,
_____, abaixo assinado, responsável pela
_____, autorizo a
realizada da pesquisa intitulada

_____,
realizada pela pesquisadora
_____.

Fui informado (a) sobre as características, os objetivos e as atividades que serão realizadas na instituição que represento. Assim como, foram sanadas as possíveis dúvidas.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

São Pedro do Sul/RS, _____ de _____ de 2023.

APÊNDICE C – CONTRATO NARRATIVO E ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS TEMÁTICAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO
EDUCACIONAL (PPPG) - MESTRADO PROFISSIONAL

CONTRATO NARRATIVO E ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS TEMÁTICAS

O estudo “AS IMPLICAÇÕES DO SETOR PRIVADO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O APOSTILAMENTO EM UMA ESCOLA DA ZONA RURAL DURANTE A PANDEMIA”, insere-se na Linha de Políticas e Gestão da Educação Básica e Superior do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (LP1) - PPPG – da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Tem como objetivo geral:

Como metodologia a ser usada será o método qualitativo, sob a perspectiva de um estudo de caso em uma escola da zona rural localizada no município de São Pedro do Sul/RS. A construção do conhecimento coletivo será desenvolvida a partir de duas etapas: a documental (Plano Municipal de Educação; Lei nº 2531/15, do Sistema Municipal de Ensino de São Pedro do Sul; Ofícios Municipais; Parecer do CME e Contrato de Inexigibilidade) e entrevistas narrativas (auto)biográficas temáticas e semiestruturada (quatro professores do Ensino Fundamental, anos iniciais e finais). Na etapa seguinte, com a autorização das professoras colaboradoras, serão realizados dois encontros coletivos para construir a hipótese do produto final “Roteiro Orientador”.

Posteriormente, a análise será desenvolvida pela análise narrativa compreensiva-interpretativa (SOUZA, 2004; 2014; BOLÍVAR, 2002). Pautou-se nos

seguintes referenciais teóricos: Chrispino (2016; 2005); Santos (2020); Adrião e Peroni (2009); Adrião et al (2016); Peroni (2015; 2017); Saura, Gutiérrez e Vargas (2021); Freitas (2018); Freire (1996; 2001); Clandinin e Conelly (2011); Souza (2004; 2014); Dourado e Bueno (2001); dentre outros. A hipótese para a construção do produto final que integra esta pesquisa poderá ser produzir um roteiro orientador que irá divulgar os conhecimentos encontrados na pesquisa e possíveis sugestões e contribuições visando a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem após o déficit provocado pela pandemia, principalmente na perspectiva da educação da zona rural.

Diante do escopo da pesquisa, te convidamos a ser professor (a) colaborador (a) desta pesquisa.

A entrevista narrativa (auto)biográfica tem como propósito possibilitar a (auto)formação, uma vez que se ressignifica as memórias, as experiências de vida e a própria formação docente e, conseqüentemente, a melhoria das *práxis* pedagógicas. Agradecemos a sua participação e segue o roteiro da entrevista narrativa (auto)biográfica temática. O roteiro será entregue dias antes da entrevista para que você possa ler e compreender um pouco mais sobre a pesquisa e a importância da sua participação. A entrevista acontecerá de forma fluida e de acordo com a narrativa dos(as) professores(as) colaboradores(as), evitando interferências e interrupções. Será organizada em três etapas: abertura ou roda de conversa; entrevista temática e fechamento.

ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA TEMÁTICA

- **Abertura ou roda de conversa:** Momento da acolhida, início da gravação com autorização prévia. Explicação da pesquisa: temática; objetivos e instrumentos; tirar dúvida sobre o "Contrato narrativo".

1 Gênese (Onde e quando nasceu; estrutura familiar; formação profissional e instituições; experiências profissionais e tempo de serviço);

2 Experiência de vida e lembranças (sentidos/sentimentos/significados) do tempo da escola;

3 Experiência de vida e lembranças (sentidos/sentimentos/significados) do tempo de formação docente: memórias pela escolha da docência; o percurso formativo;

4 Experiência de vida e lembranças (sentidos/sentimentos/significados) do ser docente;

- **Entrevista temática** - Construção dos fios temáticos narrativos transversais que estão vinculados à temática em estudo.

5 Atuação docente antes a pandemia: currículo, práticas pedagógicas e maiores desafios;

6 Atuação docente durante a pandemia: currículo, práticas pedagógicas e maiores desafios;

7 Experiências no ensino remoto (aprendizagens, conquistas, estranhamentos e frustrações);

8 Experiências no retorno ao presencial até o momento atual (aprendizagens, conquistas, estranhamentos e frustrações);

9 Práticas pedagógicas e especificidades da educação em área rural: emancipatórias ou reprodutoras?

10 Experiência docente com a implementação do apostilamento vinculado à plataforma digital vinculado ao “Sistema de Ensino Aprende Brasil”;

11 Aproximações, avaliações, resultados parciais, implicações e sugestões da implementação do sistema apostilado vinculado ao “Sistema de Ensino Aprende Brasil”;

12 Que experiências (positivas ou negativas) te marcaram como docente durante a pandemia? Refletir sobre: “Quem eu sou neste cenário?”; “O que essas experiências fizeram comigo, com a escola e alunos?” e “O que faço agora com o que isso me fez?” (PASSEGGI, 2011).

13 Sugestões de propostas para a construção do roteiro orientador acerca da temática em estudo, na perspectiva das especificidades da educação em área rural.

- **Fechamento** - Término da gravação com autorização prévia.

15 Tirar dúvidas sobre algo específico da entrevista;

16 Agradecimentos.

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO
EDUCACIONAL (PPPG) - MESTRADO PROFISSIONAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do projeto: A INSERÇÃO DO SETOR PRIVADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA MUNICIPAL E SEUS EFEITOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Orientadora e Pesquisadora responsável: Rosane Carneiro Sarturi.

Pesquisadora: Angélica Felske Gabriel.

Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o campo curricular - ELOS.

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG).

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão de Educação Básica e Superior, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM - RS)

Endereço: Centro de Educação, prédio 16, sala 3269. Sala do Grupo de Pesquisa ELOS.

Telefone para contato: XXXXXXXXXXXXXXXX

E-mail para contato: rcsarturi@gmail.com / angelica.felske@acad.ufsm.br.

Locus da pesquisa: Escola municipal da zona rural localizada no município de São Pedro do Sul/RS.

Eu, **Rosane Carneiro Sarturi**, professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG), do Centro de Educação (CE), da UFSM, Titular do Departamento de Administração Escolar, do Centro de Educação da UFSM: 617 de Pesquisa "Políticas Públicas Educacionais, práticas educativas e suas interfaces"; e líder do Grupo de Pesquisa ELOS/CNPQ, em parceria com a mestranda, sob a minha orientação e componente

do Grupo de Pesquisa ELOS, **Angélica Felske Gabriel**, venho por meio deste convidá-lo (a) a participar de uma pesquisa intitulada, **“A INSERÇÃO DO SETOR PRIVADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA MUNICIPAL E SEUS EFEITOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS”**.

O estudo tem como **objetivo**

A sua participação será por meio de uma entrevista em que você irá narrar sobre a sua vida acadêmica, profissional como docente e sua experiência docente com o “Sistema de Ensino Aprende Brasil” que inclui as apostilas.

A entrevista será individual e marcada previamente onde será estabelecido o dia e o horário de acordo com a disponibilidade do(a) professor(a) colaborador(a). O local será em uma escola municipal da zona rural localizada no município de São Pedro do Sul/RS. Será gravada em áudio sem identificação do(a) professor(a) colaborador(a). O roteiro da entrevista será enviado antecipadamente para os participantes.

Na primeira fase da entrevista a pesquisadora irá apresentar os objetivos da pesquisa e irá ler o “Contrato Narrativo e roteiro da entrevista” tirando todas as dúvidas e só iniciando com o aceite do(a) professor(a) colaborador(a). Na segunda fase serão realizados dois encontros coletivos para construir a hipótese do produto final, como um Roteiro Orientador, a partir da temática em estudo e a especificidades da educação do campo.

A pesquisadora se compromete em transcrever as falas e enviar por e-mail o texto com as narrativas para que do(a) professor(a) colaborador(a) possa ler e fazer todas as alterações que considerar pertinente. Pode acrescentar e retirar trechos. O foco é que do(a) professor(a) colaborador(a) se sinta confiante e respeitado nos sentidos e significados que ele vivenciou ao relatar as narrativas. Desta forma, nenhum relato (auto)biográfico será exposto sem as devidas correções, revisões e autorizações dos participantes.

Visando atender a perspectiva ética da pesquisa, o nome do participante não será divulgado e o mesmo escolherá o seu pseudônimo. Os relatos orais por meio de entrevista narrativa (auto)biográfica que serão gravados em áudio serão mantidas na UFSM – Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3269, CEP 97105-9000, Santa Maria – RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade da orientadora e

pesquisadora responsável professora Dr^a Rosane Carneiro Sarturi. Após este período as narrativas serão destruídas.

As narrativas sem identificação farão parte dos estudos divulgados em textos para publicações científicas como artigos acadêmicos atendendo o critério de relevância social de uma investigação dando retorno à comunidade científica.

Os benefícios para os(as) professores(a) colaboradores(as).envolve a formação docente permanente. Não haverá nenhuma forma de pagamento e o estudo a princípio não oferece riscos. Se o(a) professor(a) colaborador(a). sentir desconfortável e decidir não participar, não haverá nenhum problema ou prejuízo. Os gastos da pesquisa serão de responsabilidade das pesquisadoras.

O(a) professor(a) colaborador(a).pode tirar dúvidas em qualquer momento da realização da pesquisa. Basta entrar em contato com a pesquisadora Angélica Felske Gabriel, no telefone 55 99676 7160 e no e-mail angelica.gabriel@acad.ufsm.br.

O proponente do projeto é responsável por indenização aos participantes no caso de manifestação de eventuais danos comprovadamente decorrentes da realização da pesquisa. Segue em anexo o resumo da pesquisa para maiores informações sobre o estudo.

AUTORIZAÇÃO

Eu _____,
após a leitura deste documento e tirar todas as minhas dúvidas e ficar claro para que minha participação é voluntária e livre. Eu posso retirar este consentimento a qualquer momento. Estou ciente dos objetivos da pesquisa, assim como a minha participação e colaboração, os procedimentos, seus riscos e benefícios, a garantia de confidencialidade e esclarecimentos.

Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso a minha concordância em participar deste estudo. Concordo com a utilização de minhas narrativas sem a identificação do meu nome, ciente de que será utilizado apenas um nome fictício em publicações sobre a temática e em caso de foto o rosto ou qualquer outra identificação serão borradas ou apagadas.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____
estou de acordo em participar desta pesquisa. Declaro que recebi o termo de

Consentimento Livre e Esclarecido. Assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do do(a) professor(a) colaborador(a) - RG

Nós, pesquisadora orientadora Rosane Carneiro Sarturi e pesquisadora Angélica Felske Gabriel, declaramos que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste colaborador de pesquisa.

Santa Maria, ____ de _____ de _____.

Rosane Carneiro Sarturi - Orientadora e pesquisadora responsável

RG: _____

Angélica Felske Gabriel - pesquisadora

RG: _____

APÊNDICE E - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO
EDUCACIONAL (PPPG) - MESTRADO PROFISSIONAL

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: A INSERÇÃO DO SETOR PRIVADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA MUNICIPAL E SEUS EFEITOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.

Orientadora e Pesquisadora responsável: Rosane Carneiro Sarturi.

Pesquisadora: Angélica Felske Gabriel.

Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o campo curricular - ELOS.

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG).

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão de Educação Básica e Superior, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM - RS)

Endereço: Centro de Educação, prédio 16, sala 3269. Sala do Grupo de Pesquisa ELOS.

Telefone para contato: XXXXXXXXXXXXXXXX

E-mail para contato: rcsarturi@gmail.com/angelica.gabriel@acad.ufsm.br

Locus da pesquisa: Escola municipal da zona rural localizada no município de São Pedro do Sul/ RS.

As pesquisadoras do presente projeto, Rosane Carneiro Sarturi e Angélica Felske Gabriel, se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes desta pesquisa, cuja construção do conhecimento será produzida a partir dos relatos (Auto)biográficos por meio de entrevista narrativa (Auto)biográfica temática que serão gravados em áudio. Informam, ainda, que estas informações

serão utilizadas, única e exclusivamente, para a execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UFSM – Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3269, CEP 97105-9000, Santa Maria – RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade da orientadora e pesquisadora responsável professora Dr^a Rosane Carneiro Sarturi. Após este período as narrativas serão destruídas.

Santa Maria, ____ de _____ de _____.

Rosane Carneiro Sarturi Orientadora e pesquisadora responsável

RG: _____

Angélica Felske Gabriel - pesquisadora

RG: _____

APÊNDICE F - TERMO DE CEDÊNCIA DE USO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO
EDUCACIONAL (PPPG) - MESTRADO PROFISSIONAL

TERMO DE CEDÊNCIA DE USO

Eu, _____,
portador(a) do RG _____, autorizo as pesquisadoras
Rosane Carneiro Sarturi e Angélica Felske Gabriel a fazer uso dos direitos autorais
para a elaboração da Dissertação relacionado às fotografias de meu acervo pessoal
cedidas à pesquisadora, ciente de que meu rosto será ocultado das mesmas, caso
eu nelas esteja, assim como autorizo o uso dos relatos (auto)biográficos por meio
das entrevistas narrativas (auto)biográficas temáticas, em seus trabalhos
acadêmicos, bem como artigos, periódicos, revistas, projetos de extensão, projetos
de pesquisas, livros, eventos de comunicações orais, exposições em painéis ou
pôsteres, outros meios de comunicação e informação que estejam relacionados à
exposição e divulgação do trabalho que está sendo realizado. Estou ciente que
minha participação neste trabalho, em especial, o de pesquisa, é voluntária e não
estarei recebendo gratificação por autorizar os direitos autorais e concordo do uso
irrestrito do exposto acima mencionado.

Nome completo: _____

Identidade: _____ Órgão Exp.: _____

Assinatura: _____

Data: ____/____/____ .

ANEXOS

ANEXO A - Ofício N. 166/2022 SME⁴⁸ - Resposta ao Pedido de Informação da CMVSPS.



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PEDRO DO SUL
GABINETE DA PREFEITA
CNPJ 87.489.910/0001-68
Rua Floriano Peixoto, 222 CEP 97400-000 – São Pedro do Sul – RS
Fone/Fax (55) 3276-6112

OFÍCIO Nº 103/2022/GP

São Pedro do Sul, 09 de Maio de 2022.

Ao Senhor
Fabio Parnov
M.D. Presidente da Câmara Municipal de Vereadores

79.539
CÂMARA MUNICIPAL DE VEREADORES
SÃO PEDRO DO SUL - RS
13


Assunto: resposta Pedido de Informação protocolo nº 19.407 de 1º de abril de 2022.

Vimos através deste encaminhar resposta da Secretaria Municipal de Educação ao Pedido de Informação, protocolo nº 19.407, solicitando pela Vereadora Graziela Marafiga Kaus.

Segue em anexo, ofício 166/2022/SME.

Sendo o que havia para o momento, despedimo-nos, reiterando votos de elevada estima e consideração.

Atenciosamente.


ZIANIA MARIA BOLZAN,
Prefeita de São Pedro do Sul

⁴⁸ O Ofício N. 166/2022 SME é um documento público, encontra-se na CMVSPS, tramitou na Casa Legislativa, em Sessão Plenária, está no acervo de documentos do ano referente, mas não foi publicado no site.



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PEDRO DO SUL

CNPJ: 87.489.910/0001-68

Rua Floriano Peixoto, 222 CEP 97400-000 – São Pedro do Sul - RS.

Fone/Fax (55) 3276-6147

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

OF. Nº. 166/2022 SME

São Pedro do Sul, 04 de maio de 2022.

Excelentíssima Senhora
Ziania Maria Bolzan
D.D. Prefeita Municipal
São Pedro do Sul- RS

ASSUNTO: Resposta ao Pedido de Informação, Protocolo Nº 19.407, de 01/04/2022, assinado pela vereadora Graziela Marafiga Kaus, da Bancada do PT.

Excelentíssima Prefeita

Pelo presente, dirijo-me a Vossa Excelência, com a finalidade de solicitar que seja enviado ao Poder Legislativo Municipal a resposta ao Pedido de Informação, Protocolo Nº 19.407, de 01/04/2022, assinado pela vereadora Graziela Marafiga Kaus, da Bancada do PT.

Respeitosamente,


CLAUDIO ALAUR FLORES BAYER
Secretário Municipal de Educação
Portaria DP nº 0301/2019, 01/02/2019

PREFEITURA MUNICIPAL
São Pedro do Sul-RS

05 MAIO 2022

PROTOCOLO GERAL
Protocolo nº 2309



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PEDRO DO SUL

CNPJ: 87.489.910/0001-68

Rua Floriano Peixoto, 222 CEP 97400-000 – São Pedro do Sul - RS.

Fone/Fax (55) 3276-6147

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ASSUNTO: Resposta ao Pedido de Informação, Protocolo Nº 19.407, de 01/04/2022, assinado pela vereadora Graziela Marafiga Kaus, da Bancada do PT, solicitando cópia do plano para Recuperação da Educação Pós-Pandemia no Município de São Pedro do Sul.

Informamos o seguinte:

Com o surgimento da Pandemia do Covid-19, que nos atingiu no início do ano 2019, o que provocou a suspensão de várias atividades, entre elas, as aulas presenciais, a equipe da Secretaria Municipal da Educação - SME - dedicou-se no planejamento e criação de um plano alternativo que contemplasse os estudantes da rede municipal de ensino.

Assim, a SME elaborou o Plano de Ação "ATIVIDADES DOMICILIARES NÃO PRESENCIAIS", que consistia na elaboração, por parte de nossos(as) professores(as) municipais, dentro de sua área de atuação, de atividades escolares que foram entregues aos estudantes a cada quinze(15) dias, em média. Os estudantes residentes na cidade retiravam em sua própria Escola e os estudantes residentes no interior do município recebiam as atividades através do transporte escolar. Ressalta-se que, a cada entrega efetuada, os estudantes devolviam as atividades recebidas anteriormente para acompanhamento, correção e avaliação dos(as) seus(suas) professores(as).



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PEDRO DO SUL

CNPJ: 87.489.910/0001-68

Rua Floriano Peixoto, 222 CEP 97400-000 – São Pedro do Sul - RS.

Fone/Fax (55) 3276-6147

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Com o retorno às aulas presenciais, mais especificamente no mês de agosto de 2021, ou seja, para o semestre final do ano letivo de 2021, a SME orientou para, em um primeiro momento, ocorrer a recepção aos nossos estudantes considerando o longo tempo de afastamento do ambiente escolar, a realização de uma avaliação diagnóstica, observações e planejamento, visando a retomada de maneira gradual e menos traumática, pois sabemos que devemos percorrer um longo caminho para a recuperação total da defasagem educacional provocada pela Pandemia do Covid-19.

Para o ano letivo de 2022, com o nosso Calendário Escolar elaborado, reforçamos essas orientações e, com avaliações e planejamento, a SME optou, após a devida aprovação das Direções de Escolas, Coordenação Pedagógica e Conselho Municipal de Educação, a aquisição do Sistema Aprende Brasil, que consiste nos seguintes materiais: livros pedagógicos e plataforma virtual para alunos e professores, capacitação por área de conhecimento para professores, provas do Sondar (uma(1) por bimestre) e Hábile (nos anos em ocorrem as provas do SAEB). Adquirimos e distribuímos a todos os nossos estudantes Kit's Escolares completos (materiais e mochila), dentro do Projeto EducaMais São Pedro, aprovado pelo Poder Legislativo Municipal.

Implantamos desde 2021, a Plataforma "Elefante Letrado", que contempla alunos(as) e professores(as) do Pré-Escolar ao 5º Ano, e a Plataforma "Árvore de Livros", que contempla alunos(as) e professores(as) do 1º ao 9º Ano.

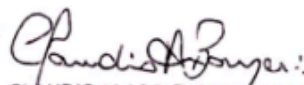
Ainda, em algumas Escolas, onde alguns professores dispõem de carga horária, estamos utilizando-a em aulas de reforço, sempre com o objetivo principal de amenizar a defasagem provocada pela Pandemia do Covid-19 e proporcionar recuperação em menor tempo possível aos nossos estudantes.

Durante esse período de Pandemia, também planejamos e estamos colocando em prática, a partir desse mês de maio/2022, o Projeto Música nas Escolas, que será executado no turno inverso. Já adquirimos diversos instrumentos musicais como: Acordeon, Teclado, Violão, Escaleta, Triângulo, Pandeiro, Agogô, Cajón Eletroacústico). Informamos, também, que está em fase de planejamento o projeto Judô nas Escolas.

Essas iniciativas da SME visam, sempre, o desenvolvimento pleno dos(as) alunos(as) da rede municipal de ensino, com o objetivo principal de mantê-los(as) interessados em participar do ambiente escolar, melhorando a qualidade do ensino e proporcionando situações favoráveis na recuperação plena de toda a defasagem do processo ensino aprendizagem ocasionada, como já amplamente citada, pela Pandemia do Covid-19.

Por fim, salienta-se que todas essas iniciativas e muitas outras que surgirão, estão sendo devidamente registradas pela equipe da SME, em documento que será enviado para análise e conhecimento do Conselho Municipal de Educação.

Sem mais,
Atenciosamente


CLAUDIC ALAIR FLORES EAYER
Secretário Municipal de Educação
Portaria DP nº 0201/2010 01/09/2010

Digitalizado com CamScanner

ANEXO B - PARECER CME 03/2021 sobre a aquisição de recursos didáticos do “Sistema de Ensino Aprende Brasil” pela Secretaria Municipal de Educação.



Conselho Municipal de Educação de São Pedro do Sul
Rua Fernando Ferrari, nº 164, Centro, São Pedro do Sul - RS
E-mail: cmeducacao@educapp.saopedrodo.sul.rs.gov.br

PARECER CME 03/2021

SOLICITANTE: Secretaria Municipal de Educação
OBJETO DE ANÁLISE: Aquisição de Recursos Didáticos do Sistema Aprende Brasil pela Secretaria Municipal de Educação (SME)
RELATOR(A): Luís Eduardo da Silva (Presidente do CME)
DISPONIBILIZADO À APRECIÇÃO EM: 20/12/2021
APROVADO EM: 20/12/2021

I – RELATÓRIO:

O objeto em análise foi apresentado a este Conselho Municipal de Educação (CME) em reunião presencial realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Carlos Guilherme Lampert na data de 15 de dezembro deste ano. Na oportunidade, o secretário de educação, Prof. Cláudio Bayer, juntamente com coordenadoras pedagógicas da equipe da SME, discorreram acerca dos principais pontos que incluem a Aquisição de Recursos Didáticos do Sistema Aprende Brasil.

Esse projeto inclui a disponibilização de Livros Didáticos de forma física a todos os estudantes da rede municipal, desde a educação infantil, até os anos iniciais e finais do ensino fundamental. Os livros recebidos pelos estudantes são consumíveis, ou seja, cada estudante pode realizar anotações e responder atividades no seu livro, permanecendo com o mesmo ao final do ano letivo. Durante a reunião, os conselheiros presentes puderam observar e manipular uma amostragem dos Livros Didáticos disponibilizada pela SME.

Além disso, todos os docentes envolvidos nas etapas de ensino contempladas receberão Livros Didáticos de forma física, contendo orientações didáticas e respostas das atividades.

Docentes e estudantes também terão acesso a um ambiente virtual de aprendizagem, onde encontrarão recursos digitais extras, como videoaulas, por exemplo.

As equipes gestoras das escolas e docentes terão a possibilidade de contar com Assessoria Pedagógica presencial e a distância, conforme o plano educacional adquirido pelo município. Neste caso, professores e gestores escolares poderão agendar apoio pedagógico de acordo com necessidade de cada um.

II – FUNDAMENTAÇÃO LEGAL:

Segundo a equipe da SME, a contratação dos referidos recursos está envolvendo avaliação técnica dos Departamentos Jurídico e Financeiro da Prefeitura. Foi solicitado ao CME, neste caso, avaliação e elaboração de Parecer Técnico Pedagógico acerca dos recursos que envolvem a aquisição do Sistema Aprende Brasil.

III – ANÁLISE DA MATÉRIA:

Desde o início da Pandemia da Covid-19, que coincidiu com início do ano letivo de 2020, mais especificamente em março daquele ano, até julho de 2021, a realização das aulas nas escolas da rede pública de ensino municipal se deu exclusivamente por meio de Atividades Domiciliares Não Presenciais. Todos tiveram que adaptar sua rotina a uma nova forma de trabalho escolar,

estudantes, docentes, gestores, mães, pais e responsáveis dos estudantes, enfim. Esse período de um ano e meio sem contato presencial com a escola, em especial com os docentes, gerou um déficit de aprendizagem significativo, diagnosticado, sobretudo, no período de retorno presencial, de agosto a dezembro deste ano. Nesse contexto, torna-se fundamental a necessidade da adoção de medidas visando minimizar o déficit de aprendizagem gerado no período de pandemia.

No ano de 2020, a rede municipal, assim como as demais redes educacionais do Brasil, iniciaram a implementação na prática da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este desafio acabou se tornando ainda maior, pois teve que ser concretizado em meio a uma pandemia. Assim, o desenvolvimento de muitas habilidades, competências e objetos do conhecimento que exigiam maior adaptação dos docentes, no sentido de inserir novas metodologias visando maior autonomia dos estudantes, acabaram sendo prejudicados. Os docentes tiveram que elaborar as Atividades Domiciliares Não Presenciais de acordo com a BNCC, com o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e Currículo Referência do Território Municipal de São Pedro do Sul (CRTM/SPS). Isto também representou um desafio extra, na medida em que os docentes ainda não haviam trabalhado na prática os novos currículos propostos. Desta forma, além da adaptação à nova proposta curricular, ainda foi necessária uma readaptação metodológica para o trabalho distante dos estudantes, sem a presencialidade dos educandos, como por exemplo o uso de ferramentas como o *Google Sala de Aula* e *Google Meet*.

A rede de ensino pública municipal conta atualmente com cerca de 1520 estudantes. Destes, durante o ano de 2021, foi disponibilizado o acesso e uso da Plataforma Google Sala de Aula a 508 estudantes, em 05 escolas, por meio da contratação de serviços para implementação do *Google Suite For Education*. De acordo com informações da SME, 60% dos 508 estudantes acessaram e utilizaram a plataforma para realização de Atividades Domiciliares Não Presenciais. Os demais continuaram recebendo material de forma impressa. Em levantamento realizado pela SME no ano de 2020, cerca de 20% dos estudantes pesquisados não possuem acesso à internet. Muitos daqueles que possuem acesso, residem na zona rural do município, onde o sinal da internet é limitado, ou possuem um plano básico de internet de baixa velocidade. Percebemos, nesse contexto, que os fatores que mais dificultam maior adesão ao uso das plataformas digitais são a falta de acesso a internet, acesso a internet de baixa velocidade e dificuldade de acesso a dispositivos eletrônicos para uso da internet (smartphone, tablet, computador). Considerando esses fatores, uma das possibilidades para se obter acesso a materiais educacionais de qualidade é de forma impressa.

A rede de ensino pública municipal conta atualmente com cerca de 1520 estudantes. Destes, durante o ano de 2021, foi disponibilizado o acesso e uso da Plataforma Google Sala de Aula a 508 estudantes, em 05 escolas, por meio da contratação de serviços para implementação do *Google Suite For Education*. De acordo com informações da SME, 60% dos 508 estudantes acessaram e utilizaram a plataforma para realização de Atividades Domiciliares Não Presenciais. Os demais continuaram recebendo material de forma impressa. Em levantamento realizado pela SME no ano de 2020, cerca de 20% dos estudantes pesquisados não possuem acesso à internet. Muitos daqueles que possuem acesso, residem na zona rural do município, onde o sinal da internet é limitado, ou possuem um plano básico de internet de baixa velocidade. Percebemos, nesse contexto, que os fatores que mais dificultam maior adesão ao uso das plataformas digitais são a falta de acesso a internet, acesso a internet de baixa velocidade e dificuldade de acesso a dispositivos eletrônicos para uso da internet (smartphone, tablet, computador). Considerando esses fatores, uma das possibilidades para se obter acesso a materiais educacionais de qualidade é de forma impressa.

Foi possível obter mais informações sobre os Recursos Didáticos do Sistema Aprende Brasil no site da empresa, <https://sistemaaprendebrasil.com.br/> (acesso em 17/12/2021). De acordo com informações encontradas no site, os recursos disponibilizados aos estudantes e docentes estão organizados da seguinte forma:

1) Educação Infantil (Creche) - Grupos 1 e 2 (0 a 2 anos e 11 meses):

1.1) Estudantes:

- 1 Livro de Recadinhos (anual) — G1 e G2
- 1 Álbum do Bebê (anual) — G1
- 1 Livro de Trajetórias (anual) - G1
- Prancheta de Experimentação semestral (2 volumes anuais) — G2
- Kit de Materiais de Experimentação (anual) — G2
- Maleta (anual) — G1 e G2
- Acesso ao Aprende Brasil Digital
- 2 Livros de literatura infantil:
 - O Balão - G1

Dia de sol na fazenda - G1
O Encontro - G2
É muito pouco! - G2

1.2) Professores:

- 1 Livro Diálogos Formativos (anual) — G1 e G2
- 1 Livro de Vivência semestral (2 volumes anuais) — G1 e G2
- 1 Livro de Trajetórias (anual) — G1
- 1 Livro de Recadinhos (anual) — G1 e G2
- 1 Álbum do Bebê (anual) — G1
- Prancheta de Experimentação semestral (2 volumes anuais) — G2
- CD com músicas, histórias e sons (anual) — G1 e G2
- Kit de Materiais de Experimentação (anual) – G2
- Sacola (anual) — G1 e G2
- Acesso ao Aprende Brasil Digital
- Material de apoio – G1 e G2
- 2 Livros de literatura infantil:
 - O Balão - G1
 - Dia de sol na fazenda - G1
 - O Encontro - G2
 - É muito pouco! - G2

2) Educação Infantil - Grupos 3 a 5 (3, 4 e 5 anos)

2.1) Estudantes:

- 1 Livro de Bordo e material de apoio (2 volumes anuais) — G3, G4 e G5
- 1 Livro das Míudezas (anual) — G3
- 1 Livro dos Tesouros (anual) — G4
- 1 ABCD Emoções (anual) — G5
- Adesivos (anual) — G3, G4 e G5
- Maleta (anual) — G3, G4 e G5
- Acesso ao Aprende Brasil Digital
- 2 Livros de literatura infantil:

Vento, ventania — G3
Antenas — G3
Trocas e truques — G4
A última folha — G4
Sofia e o dente de leite – G5
O menino que comia letras – G5

2.2) Professores:

- 1 Livro de Vivências (2 volumes anuais) — G3, G4 e G5;
- 1 Livro das Míudezas (anual) — G3;
- 1 Livro dos Tesouros (anual) — G4;
- 1 ABCD Emoções (anual) — G5;
- 1 Livro Cria Cena (anual) — G3, G4 e G5;

- Material de apoio (2 volumes anuais) — G3, G4 e G5;
- 1 CD de música e outros áudios (anual) — G3, G4 e G5;
- 2 Cartazes (anual) — G3, G4 e G5;
- Sacola (anual) — G3, G4 e G5;
- Acesso ao Aprende Brasil Digital;
- 2 Livros de literatura infantil:
 - Vento, ventania — G3
 - Antenas — G3
 - Trocas e truques — G4
 - A última folha — G4
 - Sofia e o dente de leite — G5
 - O menino que comia letras — G5

3) Ensino Fundamental Anos Iniciais

3.1) Estudantes:

- 1 Livro Didático Integrado bimestral (4 volumes anuais) — 1º ao 5º ano;
- 1 Livro Didático de História e 1 Livro Didático de Geografia por unidade federativa (anual) — 3º e 4º ano (História) e 4º e 5º ano (Geografia);
- Músicas e sons de Arte, contemplados no livro didático e disponibilizados no Aprende Brasil Digital — 2º ao 5º ano;
- Acesso ao Aprende Brasil Digital.

3.2) Professores:

- 1 Livro Didático Integrado bimestral (4 volumes anuais);
- 1 Livro Didático de Orientações Metodológicas de Educação Física específico para cada ano escolar (anual) — 1º ao 5º;
- 1 Livro Didático de História e 1 de Geografia por unidade federativa (anual) — 3º e 4º ano (História) e 4º e 5º ano (Geografia);
- 1 Livro Didático de Língua Inglesa bimestral (4 volumes anuais);
- 1 Livro Didático de Arte bimestral (4 volumes anuais);
- 1 CD com músicas, sons e narração de histórias — Arte (anual) — 1º ano
- 1 CD com músicas, textos e atividades de listening explorados no livro didático, específico para cada ano escolar — Língua Inglesa — 1º a 5º ano (anual);
- Músicas e sons de Arte, contemplados no livro didático e disponibilizados no Aprende Brasil Digital — 2º ao 5º ano;
- Sondagens Diagnósticas inclusas no livro do professor de Língua Portuguesa e Matemática (estilo Saeb) — 2º ao 5º ano;
- Acesso ao Aprende Brasil Digital;
- Material de apoio: 4 cartazes (Parlendas, Contos de fadas, Calendário e Régua do Crescimento); 48 cartões de letras e números — 1º ano.

4) Ensino Fundamental Anos Finais

4.1) Estudantes:

- 1 Livro Didático Integrado bimestral (4 volumes anuais);
- 1 Tabela Periódica dos Elementos (anual) — 9º ano;
- Acesso ao Aprende Brasil Digital;

- Acesso a objetos educacionais digitais (OEDs) por meio de QR codes e do Aprende Brasil Digital;
- Realidade Aumentada (RA) nos volumes 3 e 4.

4.2) Professores:

- 1 Livro Didático por componente curricular e por bimestre (4 volumes anuais) — 6º ao 9º ano;
- 1 Livro Didático de Orientações Metodológicas de Educação Física (anual) — 6º ao 9º ano;
- 1 Tabela Periódica dos Elementos (anual) — 9º ano;
- 1 CD com músicas, atividades de listening e textos explorados no livro didático, específico para cada ano escolar — Língua Inglesa (anual) — 6º ao 9º ano;
- Sondagens Diagnósticas inclusas no livro do professor de Língua Portuguesa e Matemática (estilo Saeb) — 9º ano;
- Acesso ao Aprende Brasil Digital;
- Acesso a objetos educacionais digitais (OEDs) por meio de QR codes e do Aprende Brasil Digital;
- Realidade Aumentada (RA) nos volumes 3 e 4.

Por meio da análise dos Livros Didáticos foi possível observar que os mesmos encontram-se organizados de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Contemplam todos os componentes curriculares e áreas do conhecimento que compõem o currículo municipal. Inclusive, nos componentes História e Geografia, traz Livros Didáticos complementares com habilidades, competências e objetos do conhecimento relacionados ao estado do Rio Grande do Sul. No entanto, é importante ressaltar que as habilidades propostas no CRTM/SPS não se encontram nesses Livros Didáticos. Desta forma, cabe à SME assegurar, promover e acompanhar o trabalho dessas habilidades nas escolas da rede municipal, bem como de quaisquer habilidades, competências e objetos do conhecimento previstos na BNCC e RCG que não estejam contemplados nos Livros Didáticos fornecidos.

Importante destacar a garantia da autonomia docente no trabalho didático-pedagógico, no sentido do uso de diferentes recursos e metodologias, considerando a pluralidade de realidades encontradas em nossas salas de aula, bem como as inúmeras defasagens geradas pela pandemia e pelas desigualdades socioeconômicas.

IV – CONCLUSÃO:

O Conselho Municipal de Educação analisou de forma presencial e remota o objeto de análise deste parecer, qual seja a Aquisição de Recursos Didáticos do Sistema Aprende Brasil pela Secretaria Municipal de Educação (SME), sob a perspectiva didático-pedagógica e dos processos de ensino e aprendizagem, envolvendo estudantes, docentes e gestores.

A Aquisição de Recursos Didáticos do Sistema Aprende Brasil pela Secretaria Municipal de Educação (SME) foi aprovada por unanimidade, na Sessão Plenária, de forma remota, através da

5

apreciação e discussão no Grupo do Conselho Municipal de Educação pelo *Whatsapp*, no dia 20 de dezembro de 2021.

São Pedro do Sul, 20 de dezembro de 2021.



Luís Eduardo da Silva
Presidente do CME

ANEXO C - EXTRATO DO CONTRATO N. 116/2021 - INEXIGIBILIDADE DE LICITAÇÃO N. 006/2021.

30/10/2023, 20:26

Transparência Fly



Município de São Pedro do Sul - RS

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PEDRO DO SUL

Contratos

Descrição do contrato

Número do contrato:	116/2021
Data de assinatura:	22/12/2021
Data da publicação:	
Vencimento do contrato:	21/12/2023
Contratado:	EDITORA APRENDE BRASIL LTDA.
CPF/CNPJ:	79.719.613/0001-33
Objeto:	CONTRATAÇÃO DE EMPRESA ESPECIALIZADA NO FORNECIMENTO DE SISTEMA DE ENSINO COMPOSTO DE LIVROS DIDÁTICOS INTEGRADOS, PORTAL COM CONTEÚDO EDUCACIONAIS, ACOMPANHAMENTOS E ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO, SISTEMA DE GESTÃO DAS INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS E AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL DOS ANOS INICIAIS E ANOS FINAIS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE SÃO PEDRO DO SUL - RS.
Modalidade da licitação:	Inexigibilidade de licitação
Processo de compra:	168/2021
Licitação:	6/2021
Fundamento legal:	
Unidade gestora:	PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PEDRO DO SUL
Nome do fiscal atual do contrato:	
CNPJ/CPF do fiscal atual do contrato:	
Valor inicial (R\$):	884.485,20
Valor final (R\$):	887.743,95

Aditivos

- | | |
|---------------------------|------------------------------|
| Termo aditivo: | 116-002/2021 |
| Natureza: | Aditivo de Valor (Acréscimo) |
| Aditamento ao objeto: | Itens do aditivo... |
| Acréscimo/redução: | 3.258,75 |
| Data do aditivo: | 16/09/2022 |
| Data da publicação: | |
| Data de vigência inicial: | 16/09/2022 |
| Data de vigência final: | 21/12/2022 |
| Tipo de contrato: | AQUISIÇÃO DE MATERIAL |
- | | |
|---------------------------|--|
| Termo aditivo: | 116-01/2021 |
| Natureza: | |
| Aditamento ao objeto: | CONTRATAÇÃO DE EMPRESA ESPECIALIZADA NO FORNECIMENTO DE SISTEMA DE ENSINO COMPOSTO DE LIVROS DIDÁTICOS INTEGRADOS, PORTAL COM CONTEÚDO EDUCACIONAIS, ACOMPANHAMENTOS E ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO, SISTEMA DE GESTÃO DAS INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS E AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL DOS ANOS INICIAIS E ANOS FINAIS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE SÃO PEDRO DO SUL - RS. |
| Acréscimo/redução: | 395.267,50 |
| Data do aditivo: | 13/07/2022 |
| Data da publicação: | |
| Data de vigência inicial: | 13/07/2022 |
| Data de vigência final: | 21/12/2022 |
| Tipo de contrato: | AQUISIÇÃO DE MATERIAL |
- | | |
|---------------------------|--------------------------------------|
| Termo aditivo: | 116-03/2021 |
| Natureza: | Aditivo de Prazo e Valor (Acréscimo) |
| Aditamento ao objeto: | Itens do aditivo... |
| Acréscimo/redução: | 928.680,20 |
| Data do aditivo: | 22/12/2022 |
| Data da publicação: | |
| Data de vigência inicial: | 22/12/2022 |
| Data de vigência final: | 21/12/2023 |
| Tipo de contrato: | AQUISIÇÃO DE MATERIAL |

Itens do contrato

Código do item	Material ou serviço	Unidade	Quantidade	Valor unitário (R\$)	Valor total (R\$)
1	11032524 - APRENDE BRASIL EDUCAÇÃO INFANTIL- GRUPO 01- VOLUME ÚNICO	Un	100,00	361,55	36.155,00
2	11032525 - APRENDE BRASIL EDUCAÇÃO INFANTIL- GRUPO 02- VOLUME ÚNICO	Un	80,00	361,55	28.924,00
3	11032526 - APRENDE BRASIL EDUCAÇÃO INFANTIL- GRUPO 03- 1º VOLUME	Un	80,00	217,25	17.380,00
4	11032527 - APRENDE BRASIL EDUCAÇÃO INFANTIL- GRUPO 03- 2º VOLUME	Un	80,00	217,25	17.380,00
5	11032528 - APRENDE BRASIL EDUCAÇÃO INFANTIL- GRUPO 04- 1º VOLUME	Un	160,00	217,25	34.760,00
6	11032529 - APRENDE BRASIL EDUCAÇÃO INFANTIL- GRUPO 04- 2º VOLUME	Un	160,00	217,25	34.760,00
7	11032530 - APRENDE BRASIL EDUCAÇÃO INFANTIL- GRUPO 05- 1º VOLUME	Un	180,00	217,25	39.105,00
8	11032531 - APRENDE BRASIL EDUCAÇÃO INFANTIL- GRUPO 05- 2º VOLUME	Un	180,00	217,25	39.105,00
9	11032532 - APRENDE BRASIL ENSINO FUND. ANOS INICIAIS- 1º ANO- 1º VOLUME	Un	170,00	117,08	19.903,60

10	11032533 - APRENDE BRASIL ENSINO FUND. ANOS INICIAIS- 1º ANO- 2º VOLUME	Un	170,00	117,08	19.903,60
11	11032534 - APRENDE BRASIL ENSINO FUND. ANOS INICIAIS- 1º ANO- 3º VOLUME	Un	170,00	117,08	19.903,60
12	11032535 - APRENDE BRASIL ENSINO FUND. ANOS INICIAIS- 1º ANO- 4º VOLUME	Un	170,00	117,08	19.903,60
13	11032536 - APRENDE BRASIL ENSINO FUND. ANOS INICIAIS- 2º ANO- 1º VOLUME	Un	160,00	117,08	18.732,80
14	11032537 - APRENDE BRASIL ENSINO FUND. ANOS INICIAIS- 2º ANO- 2º VOLUME	Un	160,00	117,08	18.732,80
15	11032538 - APRENDE BRASIL ENSINO FUND. ANOS INICIAIS- 2º ANO- 3º VOLUME	Un	160,00	117,08	18.732,80
16	11032539 - APRENDE BRASIL ENSINO FUND. ANOS INICIAIS- 2º ANO- 4º VOLUME	Un	160,00	117,08	18.732,80
17	11032540 - APRENDE BRASIL ENSINO FUND. ANOS INICIAIS- 3º ANO- 1º VOLUME	Un	145,00	117,08	16.976,60
18	11032541 - APRENDE BRASIL ENSINO FUND. ANOS INICIAIS- 3º ANO- 2º VOLUME	Un	145,00	117,08	16.976,60
19	11032542 - APRENDE BRASIL ENSINO FUND. ANOS INICIAIS- 3º ANO- 3º VOLUME	Un	145,00	117,08	16.976,60
20	11032543 - APRENDE BRASIL ENSINO	Un	145,00	117,08	16.976,60

Código do item	Material ou serviço	Unidade	Quantidade	Valor unitário (R\$)	Valor total (R\$)
	FUND. ANOS INICIAIS-3º ANO- 4º VOLUME				
21	11032544 - APRENDE BRASIL ENSINO FUND. ANOS INICIAIS-4º ANO- 1º VOLUME	Un	135,00	117,08	15.805,80
22	11032545 - APRENDE BRASIL ENSINO FUND. ANOS INICIAIS-4º ANO- 2º VOLUME	Un	135,00	117,08	15.805,80
23	11032546 - APRENDE BRASIL ENSINO FUND. ANOS INICIAIS-4º ANO- 3º VOLUME	Un	135,00	117,08	15.805,80
24	11032547 - APRENDE BRASIL ENSINO FUND. ANOS INICIAIS-4º ANO- 4º VOLUME	Un	135,00	117,08	15.805,80
25	11032548 - APRENDE BRASIL ENSINO FUND. ANOS INICIAIS-5º ANO- 1º VOLUME	Un	150,00	117,08	17.562,00
26	11032549 - APRENDE BRASIL ENSINO FUND. ANOS INICIAIS-5º ANO- 2º VOLUME	Un	150,00	117,08	17.562,00
27	11032550 - APRENDE BRASIL ENSINO FUND. ANOS INICIAIS-5º ANO- 4º VOLUME	Un	150,00	117,08	17.562,00
28	11032551 - APRENDE BRASIL ENSINO FUND. ANOS FINAIS-6º ANO- 1º VOLUME:	Un	115,00	127,72	14.687,80
29	11032552 - APRENDE BRASIL ENSINO FUND. ANOS FINAIS-6º ANO- 2º VOLUME	Un	115,00	127,72	14.687,80
30	11032553 - APRENDE BRASIL ENSINO FUND. ANOS FINAIS-6º ANO- 3º VOLUME	Un	115,00	127,72	14.687,80

31	11032554 - APRENDE BRASIL ENSINO FUND. ANOS FINAIS-6º ANO- 4º VOLUME	Un	115,00	127,72	14.687,80
32	11032555 - APRENDE BRASIL ENSINO FUND. ANOS FINAIS-7º ANO- 1º VOLUME:	Un	120,00	127,72	15.326,40
33	11032556 - APRENDE BRASIL ENSINO FUND. ANOS FINAIS-7º ANO- 2º VOLUME	Un	120,00	127,72	15.326,40
34	11032557 - APRENDE BRASIL ENSINO FUND. ANOS FINAIS-7º ANO- 3º VOLUME	Un	120,00	127,72	15.326,40
35	11032558 - APRENDE BRASIL ENSINO FUND. ANOS FINAIS-7º ANO- 4º VOLUME	Un	120,00	127,72	15.326,40
36	11032559 - APRENDE BRASIL ENSINO FUND. ANOS FINAIS-8º ANO- 1º VOLUME	Un	130,00	127,72	16.603,60
37	11032560 - APRENDE BRASIL ENSINO FUND. ANOS FINAIS-8º ANO- 2º VOLUME	Un	130,00	127,72	16.603,60
38	11032561 - APRENDE BRASIL ENSINO FUND. ANOS FINAIS-8º ANO- 3º VOLUME	Un	130,00	127,72	16.603,60
39	11032562 - APRENDE BRASIL ENSINO FUND. ANOS FINAIS-8º ANO- 4º VOLUME	Un	130,00	127,72	16.603,60
40	11032563 - APRENDE BRASIL ENSINO	Un	110,00	127,72	14.049,20

Código do item	Material ou serviço	Unidade	Quantidade	Valor unitário (R\$)	Valor total (R\$)
	FUND. ANOS FINAIS- 9º ANO- 1º VOLUME				
41	11032564 - APRENDE BRASIL ENSINO FUND. ANOS FINAIS- 9º ANO- 2º VOLUME	Un	110,00	127,72	14.049,20
42	11032565 - APRENDE BRASIL ENSINO FUND. ANOS FINAIS- 9º ANO- 3º VOLUME	Un	110,00	127,72	14.049,20
43	11032566 - APRENDE BRASIL ENSINO FUND. ANOS FINAIS- 9º ANO- 4º VOLUME	Un	110,00	127,72	14.049,20
44	11032567 - APRENDE BRASIL LETRIX: DESAFIOS DE APRENDIZAGEM	Un	300,00	127,75	38.325,00
45	11032568 - APRENDE BRASIL ENSINO FUND. ANOS INICIAIS- 5º ANO- 3º VOLUME	Un	150,00	117,08	17.562,00

ANEXO D - Lei Municipal n. 2531/2015 que “Institui o Sistema Municipal de Ensino do Município de São Pedro do Sul e dá outras providências”.



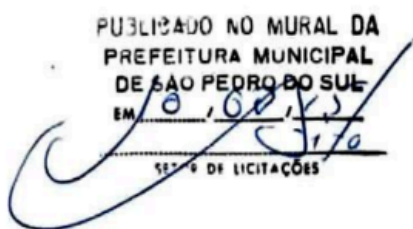
PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PEDRO DO SUL

CNPJ: 87.489.910/0001-68

Rua Floriano Peixoto, 222 CEP 97400-000 – São Pedro do Sul - RS

Fone/Fax (55) 3276-1085

LEI MUNICIPAL Nº 2531, DE 10 DE AGOSTO DE 2015.



INSTITUI O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE SÃO PEDRO DO SUL E DÁ PROVIDÊNCIAS.

MARCOS ERNANI SENGER, Prefeito do Município de São Pedro do Sul, Estado do Rio Grande do Sul, usando das atribuições que lhe são conferidas pela Lei Orgânica do Município, e de acordo como determina a Constituição Federal, faz saber que a Câmara Municipal de Vereadores aprovou e eu sanciono e promulgo a seguinte:

L E I

TÍTULO I

Art. 1º- Institui o Sistema Municipal de Ensino do Município de São Pedro do Sul

Art. 2º- A Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisas, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil e nas manifestações culturais.

I- Esta lei disciplina a educação escolar que se desenvolve predominantemente por meio do ensino em instituições próprias;

II- A educação deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Art. 3º- A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício, da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 4º- A Educação será desenvolvida com base nos seguintes princípios:

- I- Igualdade de condições para o acesso e permanência e sucesso na escola;
- II- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III- Pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV- Gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais;
- V- Valorização do profissional da educação escolar;
- VI- Gestão democrática do ensino público;
- VII- Garantia de padrão de qualidade;
- VIII- Garantia de uma educação laica e pluralista nas escolas da Rede Pública Municipal;
- IX- Valorização da experiência extra-escolar;
- X- Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- XI- Respeito à liberdade e apreço à tolerância.

Art. 5º- A Educação como instrumento da sociedade para promoção de exercício da cidadania, fundamentada nos ideais da igualdade, liberdade, solidariedade, democracia, justiça social e valorização humana, no trabalho como fonte de riqueza, dignidade e bem-estar, tem por fim:

- I- O pleno desenvolvimento do ser humano e seu aperfeiçoamento;
- II- A formação de cidadãos capazes de compreender criticamente a realidade social e o aprendizado da participação;
- III- O preparo do cidadão para o exercício da cidadania, a compreensão e o exercício do trabalho, mediante o acesso à cultura, ao conhecimento humanístico, científico, tecnológico e artístico e ao desporto;
- IV- A produção e difusão do saber e do conhecimento;
- V- A valorização e a promoção da vida;
- VI- A preparação do cidadão para efetiva participação política.

TÍTULO II

ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA

Art. 6º- Integram o Sistema Municipal de Ensino:

I- As instituições de Ensino Fundamental, e de Educação Infantil mantidas pelo poder Público Municipal;

II- As instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III- A Secretaria Municipal de Educação;

IV- O Conselho Municipal de Educação.

Art 7º- É de competência do Município:

I- Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições públicas do Sistema Municipal de Ensino;

II- Exercer ação redistributiva em relação às suas escolas, considerando os seus projetos pedagógicos;

III- Elaborar normas complementares para o Sistema Municipal de Ensino;

IV- Autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do Sistema Municipal de Ensino;

V- Atuar prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil;

VI- Elaborar o Plano Municipal de Educação.

Art. 8º- A elaboração do Plano Municipal de Educação, de duração plurianual, deverá ser feita em conformidade com os princípios emanados do Fórum Municipal de Educação e com os Planos Nacional e Estadual de Educação.

§ 1º- Toda e qualquer alteração do Plano Municipal de Educação deverá ser aprovada previamente pelo Fórum Municipal de Educação.

§ 2º- O período de elaboração, a data de entrada em vigência e o tempo de vigência do Plano Municipal de Educação, bem como o período e os mecanismos de avaliação do mesmo, pela comunidade escolar, deverão ser definidos por regulamentação própria.

Art. 9º- À Secretaria Municipal de Educação incumbe organizar, executar, manter, administrar, orientar, coordenar e controlar as atividades do Poder Público ligadas à Educação, velando pela observância da legislação respectiva, das deliberações do Fórum Municipal de Educação e pelo cumprimento das decisões do Conselho Municipal de Educação nas Instituições da Rede Municipal de Ensino, bem como orientar e fiscalizar as atividades das Instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada integrante do Sistema Municipal de Ensino, velando, igualmente, em relação a estas, pelo cumprimento das decisões do Conselho Municipal de Educação.

Art. 10- O Conselho Municipal de Educação é o órgão normativo, consultivo, deliberativo e fiscalizador do Sistema, acerca dos temas que forem de sua competência, conferida pela legislação.

Art 11- São competências do Conselho Municipal de Educação, no âmbito do seu Sistema.

- I- Fixar normas, nos termos da legislação em vigor, para:
 - a) a Educação Infantil e o Ensino Fundamental;
 - b) a Educação Infantil e o Ensino Fundamental destinados a educandos portadores de necessidades especiais;
 - c) o Ensino Fundamental destinado a jovens e adultos que a ele não

- d) o funcionamento e credenciamento das Instituições de Ensino;
- e) o currículo dos estabelecimentos de ensino;
- f) a elaboração de regimentos e bases curriculares dos estabelecimentos de ensino;
- g) a enturmação de alunos em qualquer ano, série ou etapa;
- h) cessação de cursos, etapas e modalidades de ensino das instituições;
- II- Pronunciar-se, previamente, sobre a criação de estabelecimentos municipais de ensino;
- III- Aprovar:
 - a) Previamente, os convênios ou contratos que impliquem sessão ou concessão de uso de bens afetos às Escolas Públicas Estaduais ou transferência de serviços educacionais ao Município, bem como do Município para esfera privada;
 - b) O regimento e as bases curriculares das Instituições de Ensino do Sistema Municipal de Ensino;
- IV- Autorizar o início e a cessação do funcionamento de Instituições de Ensino da Rede Pública Municipal e privada de Educação Infantil;

V- Credenciar, quando couber, as instituições do Sistema Municipal de Ensino;

VI- Exercer competência recursal em relação às decisões das entidades e instituições do Sistema Municipal de Ensino, esgotadas as respectivas instâncias;

VII- Representar as autoridades competentes e, se for o caso, requisitar sindicâncias, em instituições educacionais, tendo em vista o fiel cumprimento da lei e das normas do Conselho Municipal de Educação;

VIII- Estabelecer medidas que visem a expansão, consolidação e aperfeiçoamento do Sistema Municipal de Ensino, ou propô-las se não forem da sua alçada;

IX- Acompanhar e avaliar a execução dos planos educacionais do Município;

X- Manifestar-se sobre assuntos e questões de natureza pedagógica, que lhe forem submetidos pelo Prefeito ou Secretário de Educação e pelas entidades de âmbito municipal ligadas a Educação;

XI- Exercer outras atribuições previstas em lei, ou decorrentes da natureza de suas funções.

Art. 12- O Conselho Municipal de Educação contará com infraestrutura para o atendimento de seus serviços, técnicos e administrativos, devendo ser previstos recursos orçamentários próprios para tal fim.

TÍTULO III

ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

Art. 13- Os currículos do ensino fundamental devem atender a diversidade cultural, explicitando e trabalhando as diferenças, garantindo a todos o seu lugar e valorizando as suas especificidades.

Parágrafo Único - Os currículos a que se refere o "caput" deste artigo devem expressar uma proposta política pedagógica voltada para o exercício da cidadania, na superação de todas as formas de discriminação e opressão.

Art. 14- As instituições de Ensino Fundamental, organizar-se-ão por séries/anos, ciclos de formação ou outras formas de organização do ensino que propiciem uma ação pedagógica que efetive a não exclusão, o avanço continuado através da garantia do respeito aos ritmos e tempos de aprendizagem de cada aluno, a construção do conhecimento através da interdisciplinaridade, de forma dinâmica, criativa, crítica, contextualizada, investigativa, prazerosa, desafiadora e lúdica.

Art. 15- A avaliação deve ser uma reflexão constante de todos os segmentos que constituem o processo ensino-aprendizagem, como forma de superar as dificuldades, retomando, reorganizando e reeducando os sujeitos envolvidos, devendo:

I- ser um processo contínuo, cumulativo, permanente, que respeite as características individuais e as etapas evolutivas e sócio-culturais;

II- ser investigativa, diagnóstica, emancipatória e participativa concebendo o conhecimento como a construção histórica, singular e coletiva dos sujeitos


Art. 16- As instituições dos diferentes níveis devem construir coletivamente os regimentos escolares

Art. 17- As despesas decorrentes da implantação da presente Lei correrão à conta das dotações orçamentárias consignadas na legislação orçamentária prevista na Lei Orçamentária Anual, na Lei de Diretrizes Orçamentárias e no Plano Plurianual.

Art. 18- Esta lei entra em vigor na data de sua publicação

Gabinete do Prefeito Municipal de São Pedro do Sul, aos 10 (dez) dias do mês de agosto de dois mil e quinze.

REGISTRE-SE, PUBLIQUE-SE E CUMPRA-SE.



Marcos Ernani Senger,
Prefeito Municipal.



ANEXO E - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PEDRO DO SUL



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PEDRO DO SUL

CNPJ: 87.489.910/0001-68

Rua Floriano Peixoto, 222 CEP 97400-000 – São Pedro do Sul - RS.

Fone/Fax (55) 3276-6147

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Autorizo a servidora municipal Angélica Felske Gabriel, sob matrícula nº 2467, Professora de Português, **MESTRANDA DA UFSM**, matrícula nº 202170229, do Programa de Pós-Graduação em Educação, a realizar sua pesquisa de mestrado para a finalidade da sua Dissertação de Mestrado em Políticas Públicas em Educação cujo título é **"AS IMPLICAÇÕES DO SETOR PRIVADO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O APOSTILAMENTO EM UMA ESCOLA DO CAMPO DURANTE A PANDEMIA"**, sob a orientação da Profa. Dra. Rosane Carneiro Sarturi.

Secretário Municipal de Educação

São Pedro do Sul, 28 de abril de 2023.