



**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

CARLOS LEONARDO BORGES DA SILVA

**AUTOESTIMA E DESEMPENHO ESCOLAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM ESCOLA PÚBLICA DE PRAIA GRANDE-SP**

**SANTOS
2022**

CARLOS LEONARDO BORGES DA SILVA

**AUTOESTIMA E DESEMPENHO ESCOLAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM ESCOLA PÚBLICA DE PRAIA GRANDE-SP**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da
Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES, como
exigência parcial para obtenção do título de Mestre em
Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mariangela Camba

Coorientador: Prof. Dr. Michel da Costa

**SANTOS
2022**

S586a Silva, Carlos Leonardo Borges da.

Autoestima e Desempenho Escolar nos anos finais do Ensino Fundamental em Escola Pública de Praia Grande-SP/Carlos Leonardo Borges da Silva – Santos, 2022.

f. 232

Orientadora: Profa. Dra. Mariangela Camba.

Coorientador: Prof. Dr. Michel da Costa

Dissertação (Mestrado em práticas docentes no ensino fundamental) – Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2022.

1. Autoestima. 2. Avaliação. 3. Currículo. 4. Anos Finais do Ensino Fundamental. 5. Competências Socioemocionais.

CDD:370.152

A Dissertação de Mestrado intitulada “**AUTOESTIMA E DESEMPENHO ESCOLAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLA PÚBLICA DE PRAIA GRANDE-SP**”, e elaborada por **Carlos Leonardo Borges da Silva**, foi apresentada e aprovada em 10/06/2022, perante banca examinadora composta por:

Professora Dra. Tathianni Cristini da Silva - UFJF
Avaliadora Externa

Professora Dra. Elisabeth dos Santos Tavares - UNIMES
Avaliadora Interna

Professor Dr. Michel da Costa - UNIMES
Coorientador

Profa. Dra. Mariangela Camba
Orientadora e Presidente da Banca Examinadora

Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos
Coordenador do Programa de Pós-graduação

Programa: Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental
Área de Concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental
Linha de Pesquisa: Ensino Aprendizagem no Ensino Fundamental

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Esmeralda Borges da Silva (*in memoriam*) e Arlindo José da Silva, por suas histórias de sucesso na educação dos filhos, diante de todas as dificuldades da vida.

Aos meus filhos, Carlos Leonardo Borges da Silva Filho e Valentina Paola Borges da Silva, motivo de entusiasmo e paixão pela vida.

A minha esposa, Paula Cássia Borges da Silva, pelo amor e incentivo constante.

Aos meus professores por todo carinho e paciência ao longo deste percurso.

Aos meus colegas e amigos, dedico esse trabalho como gesto de agradecimento por todo apoio ao longo dessa jornada.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a DEUS, pela vida, pelas asas, por me fazer vencedor, campeão em mais esse voo.

À minha família “Borges da Silva” pelo carinho com que abraçou este meu desafio de continuar estudando. Ao apoio da minha esposa Paula Cassia durante as etapas deste trabalho.

Aos meus filhos Carlos Filho e Valentina Paola, por entender as horas de afastamento do convívio familiar em prol dos estudos.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Mariangela Camba e ao meu coorientador, Prof. Dr. Michel da Costa, pelo cuidado e carinho na condução e desenvolvimento deste trabalho.

Aos membros da banca, Prof.^a Dr.^a Elizabeth dos Santos Tavares e Prof.^a Dr.^a Tathianni Cristini da Silva, que enriqueceram este trabalho com sua presença, sugestões e conhecimentos, contribuindo significativamente para o direcionamento desta dissertação.

Ao corpo docente do Programa de Mestrado em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, pela gama de momentos conhecimentos compartilhados com simplicidade e generosidade, bem como a todos que fizeram parte da minha formação ao longo da vida.

Aos professores da escola pública de Praia Grande-SP, participantes da pesquisa, pela prontidão em fazer parte deste estudo.

Muito obrigado a todos!

“Os nossos pais amam-nos porque somos seus filhos, é um fato inalterável. Nos momentos de sucesso, isso pode parecer irrelevante, mas nas ocasiões de fracasso, oferecem um consolo e uma segurança que não se encontram em qualquer outro lugar”.

(Bertrand Russell)

SILVA. Carlos Leonardo Borges, AUTOESTIMA E DESEMPENHO ESCOLAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLA PÚBLICA DE PRAIA GRANDE-SP. 2022. 232 p. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2022.

RESUMO

O presente estudo buscou levantar evidências na escola a partir das visões dos professores, em função da existência de uma ligação entre a autoestima e o desempenho escolar dos estudantes, investigando as relações existentes entre currículo e avaliação no contexto da pesquisa e discutindo a influência da autoestima no processo de ensino e aprendizagem, considerando as concepções e reflexões dos professores. A relevância do tema está na possibilidade de, a partir das práticas relatadas pelos docentes, estabelecer indicadores para a criação de uma proposta de política pública curricular que intencionalmente, motive e estimule o desenvolvimento da autoestima nos anos finais do ensino fundamental. A pesquisa é de natureza exploratória com abordagem qualitativa e, foi desenvolvida com professores que atuavam em sala de aula em uma escola pública de Praia Grande-SP. Inicialmente houve uma construção teórica por meio da abordagem documental e bibliográfica. Posteriormente, aplicou-se questionários como instrumentos metodológicos aos professores que atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental. A análise possibilitou desvelar que existe uma compreensão dos participantes em relação às perspectivas teóricas que sustentam o currículo e a autoestima na escola, bem como estudos e terminologias que tratam dos processos de avaliação e suas implicações na autoestima do educando, possibilitando a constatação de que a autoestima representa papel essencial na aprendizagem na educação. Para tanto, a sugestão do produto resultante da presente pesquisa é a criação de um programa de fortalecimento socioemocional, como política pública educacional, amparado no currículo municipal e de acordo com a proposta pedagógica da unidade escolar, promovendo o fortalecimento dos vínculos entre a comunidade escolar, o desenvolvimento humano, nos quais a cognição e a afetividade se alternem e se completem, tornando o processo de ensino e aprendizagem agradável e significativo, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação e conseqüentemente para o avanço dos níveis de aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental.

Palavras-chave: autoestima; avaliação; currículo; anos finais do ensino fundamental; competências socioemocionais.

SILVA. Carlos Leonardo Borges, SELF-ESTEEM AND SCHOOL PERFORMANCE IN THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION AT A PUBLIC SCHOOL IN PRAIA GRANDE-SP. 2022. 232 p. Dissertation of the Professional Master's Program in Teaching Practices in Elementary School at the Metropolitan University of Santos, Santos, 2022.

ABSTRACT

The present study sought to gather evidence in the school from the teachers' views, due to the existence of a link between self-esteem and students' school performance, investigating the existing relationships between curriculum and assessment in the context of research and discussing the influence of self-esteem. in the teaching and learning process, considering the teachers' conceptions and reflections. The relevance of the topic lies in the possibility, from the practices reported by the teachers, to establish indicators for the creation of a proposal for a curricular public policy that intentionally motivates and stimulates the development of self-esteem in the final years of elementary school. The research is exploratory in nature with a qualitative approach and was developed with teachers who worked in the classroom at a public school in Praia Grande-SP. Initially there was a theoretical construction through the documentary and bibliographic approach. Subsequently, questionnaires were applied as methodological tools to teachers who worked in the final years of Elementary School. The analysis made it possible to reveal that there is an understanding of the participants in relation to the theoretical perspectives that support the curriculum and self-esteem in the school, as well as studies and terminologies that deal with the evaluation processes and their implications for the self-esteem of the student, making it possible to verify that the Self-esteem plays an essential role in learning in education. Therefore, the suggestion of the product resulting from this research is the creation of a socio-emotional strengthening program, as a public educational policy, supported by the municipal curriculum and according to the pedagogical proposal of the school unit, promoting the strengthening of ties between the school community, human development, in which cognition and affectivity alternate and complete each other, making the teaching and learning process pleasant and meaningful, contributing to the improvement of the quality of education and, consequently, to the advancement of learning levels in the final years of the elementary School.

Keywords: self-esteem; assessment; resume; final years of elementary school; socioemotional skills.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1 - Organização dos componentes curriculares obrigatórios por áreas de conhecimento.....	66
Figura 2 - Competências gerais da BNCC.....	72
Figura 3 - Resultados e metas dos Anos Iniciais e Finais, da Rede Municipal de Ensino de Praia Grande-SP.....	90
Figura 4 - Indicadores de atendimento remoto aos estudantes matriculados, nos Anos Finais do Ensino Fundamental em Escola Pública de Praia Grande-SP.....	98
Figura 5 - Dados comparativos de 2017 a ano de 2020, referente ao desempenho escolar, nos Anos Finais do Ensino Fundamental em Escola Pública de Praia Grande-SP.....	106
Figura 6 - Percentual de Docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola Pública de Praia Grande-SP participantes da pesquisa por sexo.....	122
Figura 7 - Percentual de Docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola Pública de Praia Grande-SP por Idade.....	123
Figura 8 - Percentual de Docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola Pública de Praia Grande-SP por Escolaridade.....	124
Figura 9 - Percentual de tempo de atuação Docente no Ensino Público.....	125
Figura 10 - Tempo de atuação Docente da Escola Pública de Praia Grande-SP.....	126
Figura 11 - Percentual de Docentes atuantes na Escola Pública de Praia Grande-SP por Componente Curricular.....	127
Figura 12 - Percentual de Docentes da Escola Pública de Praia Grande-SP, por vínculo de trabalho.....	128
Figura 13 - Percentual de horas de trabalho dos Docentes atuantes na da Escola Pública de Praia Grande-SP.....	129
Figura 14 - Afirmações dos docentes em percentual, sobre se os estudantes que apresentam bom desempenho escolar, demonstram uma boa autoestima.....	140
Figura 15 - Realizou alguma atividade específica para promover a autoestima?.....	148

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações e Teses selecionadas do resultado da busca.....	27
Quadro 2 - Ocupação em 2021.....	92
Quadro 3 - Os eixos norteadores da pesquisa.....	119
Quadro 4 - Perguntas do questionário aos professores, objetivos da pergunta e os eixos norteadores da pesquisa.....	120
Quadro 5 - Exemplos de atividades específica para o fortalecimento e/ou desenvolvimento da autoestima.....	147

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade e o sexo dos docentes participantes	122
Tabela 2 - Idade dos docentes participantes	123
Tabela 3 - Escolaridade dos docentes participantes.....	124
Tabela 4 - Tempo de Atuação Docente no Ensino Público	125
Tabela 5 - Tempo de Atuação Docente na Escola Pública de Praia Grande-SP....	125
Tabela 6 - Quantidade de docente por componente curricular.....	126
Tabela 7 - Quantidade de docente, por vínculo de trabalho	127
Tabela 8 - Quantidade de horas de trabalho do docente por semana.....	128
Tabela 9 - Para você, o que é currículo escolar?.....	130
Tabela 10 - Você acredita que o currículo municipal, interfere na autoestima dos estudantes?.....	132
Tabela 11 - Qual o objetivo da avaliação nos Anos Finais do Ensino Fundamental?.....	134
Tabela 12 - Respostas dos participantes agrupadas por atitudes ou comportamentos, que geram baixa autoestima.....	144
Tabela 13 - Respostas dos participantes por ações, que podem desenvolver a autoestima e melhorar o desempenho escolar.....	146

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAMP - Centro de Aprendizagem Metódica e Prática de Praia Grande

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CME - Conselho Municipal de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

COVID-19 - Síndrome Respiratória Aguda Grave

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DPID - Departamento de Programas de Inclusão Digital

ESPI - Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional

ESPII - Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional

HTPC - Horário de Trabalho Coletivo

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento de Educação Básica

IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LLEGE - Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina

MEC - Ministério da Educação

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OIT - Normas Internacionais de Trabalho

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

PAMO - Organização Pan-Americana de Saúde

PDE - Plataforma Digital Educacional – PDE

PPP - Projeto Político Pedagógico

PNE - Plano Nacional de Educação

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SCIELO - Biblioteca Eletrônica Científica *Online*

SEAD - Secretaria Municipal de Administração

SEDUC - Secretaria Municipal de Educação

SESAP - Secretaria Municipal de Saúde Pública

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIMES - Universidade Metropolitana de Santos

UNIMONTE - Centro Universitário Monte Serrat

USAFA - Unidade de Saúde da Família

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	Apresentação	15
1.2	Problema de pesquisa	19
1.3	Justificativa	19
2	OBJETIVO GERAL	23
2.1	Objetivos Específicos	23
3	CAPÍTULO I - REFERENCIAL TEÓRICO	24
3.1	Levantamento da Literatura	26
3.2	Competências no contexto educacional	29
3.3	As Competências socioemocionais	37
3.4	A Autoestima na educação	40
3.5	O Ensino e a aprendizagem.....	49
3.6	Diferentes perspectivas de aprendizagem	52
3.7	Fatores que influenciam a aprendizagem	54
3.8	A motivação como fator para o processo de aprendizagem	55
3.9	A afetividade na escola.....	57
4	CAPÍTULO II - TRAJETO EDUCACIONAL: O CURRÍCULO	59
4.1	Complementando o currículo: Parte diversificada	64
4.2	Base nacional comum curricular – BNCC	69
4.3	Legislação que fundamenta a BNCC	71
4.4	Os princípios pedagógicos focados no desenvolvimento de competências	73
4.5	Igualdade, diversidade e equidade: Implementação da BNCC	75
4.6	Base nacional comum curricular e currículos	76
4.7	O regime de colaboração da base nacional comum curricular	79
4.8	O conhecimento e a apropriação da cultura pelos estudantes	80
4.9	O projeto político pedagógico, a gestão democrática e participativa como garantia do direito à educação.	82
4.10	O município de Praia Grande	86
4.11	A rede municipal de ensino.....	87
4.12	A escola pública de ensino fundamental	89
5	CAPÍTULO III – CONSIDERAÇÕES SOBRE A PANDEMIA COVID19: O ENSINO REMOTO	92
5.1	A avaliação em tempo de pandemia	102
5.2	Retomada às aulas presenciais	107

5.3	Plano de retomada gradual	109
6	CAPÍTULO IV - PERCURSO METODOLÓGICO.....	113
6.1	Delineamento	113
6.1.1	Instrumento.....	113
6.1.2	Características gerais da escola pública no contexto da pesquisa.....	114
6.1.3	Os docentes convidados, a aceitação da pesquisa e dificuldades nas respostas.....	115
6.1.3.1	O convite e a aceitação	115
6.1.3.2	As dificuldades das respostas.....	115
6.1.4	Docentes dos Anos Finais do ensino fundamental participantes na pesquisa.	115
6.2	Procedimento de análise de dados.....	117
6.2.1	Organização dos relatos dos questionários	118
7	CAPÍTULO V - RESULTADOS E SÍNTESES DA PESQUISA.....	121
7.1	Análise das respostas	121
7.1.1	Respostas dos professores	129
8	CAPÍTULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
	REFERÊNCIAS.....	156
	APÊNDICE A	176
	APÊNDICE B	179
	APÊNDICE C	187
	APÊNDICE D.....	197
	APÊNDICE E	204
	ANEXO I.....	215
	ANEXO II	216
	ANEXO III.....	218
	ANEXO IV	219
	ANEXO V	220
	ANEXO VI	221

1 INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação

Minha trajetória profissional teve início em 2003, logo após a conclusão do curso de Educação Física no Centro Universitário Monte Serrat - UNIMONTE. A primeira oportunidade de vivenciar a prática docente ocorreu na rede municipal de ensino de Praia Grande-SP, na função de professor de Educação Física, para turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental, com o vínculo de contratado. Após essa formação realizei vários outros cursos como atualização e especialização, além de atuar como professor de educação básica em escolas da rede estadual paulista. Em 2006 ingressei por meio de concurso público como professor titular no governo do estado de São Paulo, tendo acúmulo de cargo/função nas duas redes.

As experiências vividas nesta época foram importantes para a minha carreira profissional e suscitaram novas indagações quanto à melhor forma de ensinar. Após alguns anos atuando no ensino fundamental, em 2009 fui convidado a assumir a Divisão de Esporte nas Escolas, pasta esta da Secretaria de Educação do município de Praia Grande-SP. Uma grande responsabilidade, conduzir, determinar e dar suporte às atividades de Educação Física a serem desenvolvidas na rede municipal de ensino, tudo era bem diferente do ensino e aprendizagem da quadra, as capacitações, a gestão, aquisição de equipamentos, o convívio com outros profissionais, desse novo segmento, novos estudos, além da questão política que um cargo comissionado exige.

Com todas essas questões, acabei procurando encarar esse desafio como uma oportunidade e logo ingressei na Faculdade do Litoral Sul Paulista-FALS no curso de Pedagogia. As dificuldades foram aos poucos sendo alimentadas e revividas por meio de leituras, seminários, congressos, experiências de pesquisas e outras atividades que foram oportunizadas ao longo do curso.

Em um momento de 2012, já concluído o curso de Pedagogia, surgiu a oportunidade de colocar o esforço dos estudos em prova, fiz a inscrição para o Concurso Público para Professor de Educação Física para Educação Básica no município de Praia Grande – SP. Estudei, passei, apresentei meus títulos e em abril de 2013, assumi o cargo. Grato pela conquista do cargo efetivo tão cobiçado por anos,

porém, com novos desafios. Pois o meu ingresso ocorreu em escola de Educação Infantil, tendo um ano de adaptação à nova realidade. Com a experiência no ensino infantil, pude ter a certeza do quanto o brincar desperta a busca do saber nas crianças, proporcionando um desenvolvimento natural e divertido. Essa oportunidade desconstruiu meus conceitos em relação à Educação Física escolar.

Em 2014, participei de um processo avaliativo para Especialistas em Educação na Rede Municipal de Ensino de Praia Grande-SP, com a finalidade de selecionar os docentes para ocupar as funções de Gestão Escolar, no qual após as etapas de apresentação de projeto, entrevista e prova, obtive a aprovação para desempenhar a função de Assistente de Direção.

Fui convocado para assumir a função e encaminhado a Escola Municipal Ronaldo Sérgio Alves Lameira Ramos, que atendia cerca de 900 alunos do 2º ao 9º ano do ensino fundamental, inserida em um bairro privilegiado, que possui comércio abrangente, CAMP (Centro de aprendizagem metódica e Prática de Praia Grande), USAFA (Unidade de Saúde da Família), parque da cidade, pista de atletismo, Kartódromo e Orquidário, casa de acolhimento para às crianças e adolescentes, ginásio poliesportivo e um terminal rodoviário.

Na comunidade escolar, percebemos o bairro em crescente desenvolvimento, tendo como características em sua população fixa e outra flutuante, em que famílias migram constantemente de outros municípios e sua renda oscila devido a trabalhos como autônomos, serviços gerais em sua maioria e funcionários públicos atuantes nas redes estadual e municipal (PPP, 2020). Ainda segundo o PPP (2020, p. 3) a renda familiar varia entre um e três salários-mínimos, tendo em sua grande maioria a mulher como chefe de família e os filhos maiores acabam por cuidar dos irmãos menores.

A comunidade de modo geral, mostra-se bem receptiva aos trabalhos e eventos realizados pela escola, a participação tem aumentado lentamente a cada ano e geralmente os pais acompanham a rotina escolar de seus filhos, promovendo a redução da indisciplina e melhorando a relação ensino aprendizagem.

Passados 8 anos no exercício de minhas funções como Assistente de Direção, percebi que essa comunidade apresenta, certa resistência quanto à sua frequência em atividades educacionais, em que a preferência é por atividades de lazer. Possuímos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, com condições de demonstrar melhor desempenho em suas atividades escolares, mas ainda se deixam

influenciar por lideranças negativas, temos casos de estudantes que vivem em situação de vulnerabilidade social, com sinais claros de abandono familiar e apresentam diferentes dificuldades de aprendizagem, ocasionando em rendimento insatisfatório ou menor compromisso escolar.

Sendo a autoestima a forma como o indivíduo se avalia e que influencia diretamente em suas vontades, interesses, valores, necessidades, motivações e nas relações com as outras pessoas. Entendemos que, se o estudante não estiver feliz consigo mesmo em relação ao estudo, o seu desempenho escolar e a sua relação com os seus colegas e professores serão prejudicados, assim como o processo de ensino e aprendizagem.

Convivendo e conhecendo essa realidade, o presente trabalho traz a inquietação que norteou o ingresso no Programa de Mestrado Profissional da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), com o objetivo de investigar as relações que se estabelecem entre a autoestima e o desempenho escolar de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, frente ao currículo desenvolvido em escola pública, de acordo com a percepção dos professores.

Alguns pontos vieram à tona e me levaram a certos questionamentos: Qual a relação e interferência do currículo na autoestima do estudante, diante da percepção do professor? Quais as relações existentes entre currículo e avaliação no contexto da pesquisa? Durante o processo de ensino e aprendizagem, existe influência na autoestima, considerando as concepções e reflexões dos professores? Como criar e implementar um produto educacional que auxilie na relação autoestima e desempenho escolar. Pretende-se encontrar as respostas para tais indagações no desenvolver desta dissertação.

Preparar os estudantes para os desafios do mundo atual supõe criar condições para o desenvolvimento das competências necessárias para o sucesso escolar, profissional e pessoal em um cenário cada vez mais competitivo. As incertezas e instabilidades características da globalização são pauta de reflexão por parte das escolas. Nesse sentido, há de se repensar planejamentos acerca do currículo e seus conteúdos, além de práticas pedagógicas inovadoras, que contemple a formação multidimensional dos educandos, visando prepará-los efetivamente para os inúmeros desafios da sociedade atual.

Segundo Dobarro e Brito (2010), muitos educadores associam o baixo desempenho escolar, com a falta de interesse e empenho dos estudantes, não levando em consideração seu histórico de vida, desenvolvimento afetivo e cognitivo e, muito menos, o ambiente em que ocorre o processo de ensino e aprendizagem.

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2015), afirma que a vivência de crianças, com insegurança, violência e situações de estresse, dificultam a rotina escolar com o foco na aprendizagem, pois a falta de estrutura psicológica e o choque emocional dos estudantes os colocam em posição adversa do aprendizado.

Devido a isso, (DOS SANTOS SILVA, 2017) destaca que muitos estudantes desenvolvem desmotivação frente às disciplinas curriculares e acabam apresentando um desempenho abaixo do esperado, muitas vezes, por bloqueios socioemocionais que os impedem ou dificultam seu aprendizado.

Nesse sentido, os anos finais do ensino fundamental, pode se caracterizar como um momento de muita angústia, insegurança e incerteza aos estudantes, e que pode afetar a autoestima nesta e em outras etapas de sua vida. (MATIAS; MARTINELLI, 2017).

Em relação a autoestima, compreende-se como característica da subjetividade humana que apresenta um fator importante na forma como uma pessoa se relaciona com outras e consigo mesma e na construção da identidade (VASCONCELOS, 2017).

Em se tratando de autoestima, Barreto (2008) aponta que esta é produto da rede relacional, contextual, pois, a consciência que se tem de si nasce, justamente, da relação de comunicação com o outro, das experiências vivenciadas com o outro:

Se sou confirmado, me sinto amado, seguro, tenho boa autoestima. Estou de bem com a vida, posso assumir compromissos, me engajar com a realidade, sentindo-me motivado com as minhas opções, dando-me o sentido de ser pessoa, de ser alguém, ser feliz. Não estou isento de deslizes ou desvios, mas sinto-me capaz de superar as minhas limitações, frustrações, transcender as dores. Se sou rejeitado ou denegado, exposto ao ridículo, à humilhação, tenho baixa autoestima. Sinto-me infeliz e tenho dificuldade de me aceitar, me amar e dar a minha contribuição. Procuo muito mais evitar a dor do que viver, sentir o prazer. Não percebo engajamento, comprometimento com o meu desabrochar na vida. Tenho vergonha da minha história de pobreza, de rejeição, abandono e exclusão. Sinto-me desmotivado (BARRETO, 2008, p.8).

Com vistas ao alcance do sucesso escolar, muitos educandos necessitam aprender a lidar com situações estressantes, trabalhar de forma mais harmoniosa e

almejar a longo prazo um futuro melhor. Esses desafios entrelaçam-se com o desenvolvimento da autoestima necessária à cidadania ativa, responsável e pacífica. Além disso, o desenvolvimento da autoestima, passa a ser essencial para o sucesso, não só escolar, como também no mercado de trabalho e na vida social do indivíduo, aspectos extremamente importantes da vida adulta.

A autoestima elevada contribui para a construção de relações intrapessoais e interpessoais saudáveis e afetuosas no ambiente educacional, otimizando a ação pedagógica e qualificando o processo de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, o docente, ao ter consciência de que é um importante agente na formação dos discentes, poderá ter uma conduta e uma postura que favoreça este processo de forma positiva (MENDES *et al.*, 2012).

Frente a uma constante busca por transformações educacionais, as quais geralmente estão atreladas às inovações de práticas docentes objetivando enriquecer e dinamizar os saberes pedagógicos, o presente trabalho busca investigar e compreender melhor como se relacionam alguns dos fatores que influenciam o desempenho escolar, nos anos finais do ensino fundamental em escola pública municipal de Praia Grande-SP.

1.2 Problema de pesquisa

O currículo e a avaliação desenvolvidos no ambiente escolar pelos professores estariam intimamente ligados à motivação e conseqüente à baixa autoestima de estudantes?

1.3 Justificativa

Diante da realidade desafiadora que nos cerca, a escola precisa ser um espaço oportuno para mediar o conhecimento. Nesse sentido, ABED (2014) defende que pertence à instituição escolar não só a manutenção do conhecimento histórico da humanidade, como também fortalecer a motivação, perseverança, capacidade de trabalhar em equipe e resiliência diante de situações difíceis são algumas das habilidades socioemocionais imprescindíveis na atualidade. Defender que o desenvolvimento socioemocional na escolar, não implica em isentar a família, a

sociedade e as políticas públicas. É preciso fortalecer toda a sociedade para que cada elo possa cumprir o seu papel e colaborar com os demais em suas funções.

Nós, educadores, necessitamos de ajuda para um melhor entendimento da realidade em que atuamos, de um apoio baseado em evidências científicas, a fim de atuarmos de forma efetiva frente a esses dilemas.

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996),

A base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017, p.7-8).

O conceito de competência, presente na Base Nacional Comum Curricular, é “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, no exercício da cidadania e do mundo trabalho.” (BRASIL, 2017, p. 12).

Em 2017, com a alteração da LDB por força da Lei nº 13.415/2017¹, a legislação brasileira passa a utilizar, concomitantemente, duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação: Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...] Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (BRASIL, 2017, p. 12).

Isto posto, demonstra a importância do desenvolvimento curricular por meio de competências. Perrenoud (2002), enfatizam que as competências são construídas na

¹ BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 20 abr. 2021.

escola a partir de conhecimentos significativos. Os estudantes devem não só “saber”, mas sobretudo, “saber fazer”. Devem estar preparados para a vida, para os problemas do cotidiano, para o autoconhecimento, para o futuro.

Diante das transformações globais, existe a necessidade da formação para as incertezas, mobiliza ações de uma educação que se desenvolva com o objetivo de formar estudantes que atuem efetivamente sobre realidade em que vivem, por meio dos pilares da educação. (BRITO, 2019).

Aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (DELORS *et al.*, 2012, p. 90).

Nessa linha, o conceito de competência é definido como uma proposta de dinamismo curricular, problematizando e sistematizando os conhecimentos necessários para soluções de questões locais e, conseqüentemente, promovendo o desenvolvimento de princípios éticos, comportamentais e cognitivos para o ingresso ao mundo do trabalho. (BRITO, 2019, *apud* PERRENOUD, 1999; 2000; COLL, 2006; ANTUNES; 2011).

Perante as constantes e rápidas transformações, tecnológicas, sociais, no mundo do trabalho e nas comunicações, o perfil dos estudantes atuais e suas questões também sofrem alterações. Por isso, a instituição escolar deve ter como objetivo a formação desses estudantes inseridos nessas realidades, a fim de que os preparem efetivamente para os inúmeros desafios, tanto nos âmbitos cognitivos, como pessoais e sociais. (MARQUES, 2019).

A popularização da internet, no final do século XX, e dos instrumentos de busca e redes sociais, no início do século XXI, a globalização das economias, as novas organizações sociais do trabalho e as exigências postas pela redesenhada sociedade humana fizeram com que as inquietações e reflexões quanto ao processo de formação humana e o papel da escola ultrapassassem definitivamente os muros das universidades e alcançassem outros setores da sociedade, produzindo novos saberes e mobilizando iniciativas de pesquisas e projetos de diferentes ordens. (ABED, 2014, p. 107).

É função da escola, formar estudantes ativos e preparados para conviver na sociedade, sendo resilientes, com habilidades e competências para enfrentar o mundo do trabalho e as demandas sociais, compreendendo suas emoções e

desempenhando suas funções sociais de maneira positiva. Nesse contexto, destaca-se que:

O trabalho pedagógico com vistas ao desenvolvimento socioemocional não deve ser considerado como 'mais uma tarefa do professor', mas sim como um caminho para melhorar as relações interpessoais na sala de aula e construir um clima favorável à aprendizagem (ABED, 2014, p. 122).

Ressalta Perrenoud (1999), que somente será possível ocorrer mudanças no sistema educacional, no sentido de formar em competências, desde que a escola e a maioria dos docentes adiram livremente a essa concepção de sua tarefa.

O público atendido pelas escolas de ensino fundamental de Praia Grande-SP, parece ser ideal para relacionar a autoestima dos estudantes e os resultados nas avaliações, diante da visão dos professores, podendo estar associados a características individuais, socioeconômicas intervenções no processo de ensino e de aprendizagem ou, seja currículo. Tais aproximações do público atendido na rede municipal, possivelmente mobilizam estratégias institucionais para melhoria dos resultados educacionais, que são demonstrados anualmente com o crescimento em avaliações externas.

De forma geral, a proposta de pesquisa tem relevância para as comunidades acadêmicas e sociais, pelas transformações conceituais que envolvem a educação em todos os segmentos, e este estudo pretende trazer à tona essas discussões e contribuir com respostas ao problema proposto, sugerindo modificações no âmbito da realidade educacional da rede municipal de ensino de Praia Grande-SP.

2 OBJETIVO GERAL

Levantar evidências na escola a partir da percepção do professor em relação à interferência do currículo na autoestima dos estudantes.

2.1 Objetivos Específicos

- Investigar as relações existentes entre currículo e avaliação no contexto da pesquisa;
- Discutir a influência da autoestima no processo da aprendizagem escolar, considerando as concepções e reflexões dos professores;
- Criar um produto educacional que auxilie na relação autoestima e desempenho escolar.

3 CAPÍTULO I - REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico teve como objetivo descrever os contextos e conceitos sobre competências, descrevendo estudos e práticas que desenvolveram a proposta como princípio norteador de políticas públicas educacionais e dinamização do currículo em práticas educativas, produções científicas, projetos experimentais, subsídios técnicos e financeiros de parcerias públicas e privadas para melhoria do rendimento escolar (BRITO, 2019).

Diante deste cenário, ao contextualizar os atuais desafios da educação nos anos finais do ensino fundamental, é preciso considerar as transformações tecnológicas, sociais, econômicas e políticas, que passam a influenciar as propostas educacionais e as práticas metodológicas e nas relações que a escola estabelece com sua comunidade.

Segundo afirma Brito (2019), no ambiente externo as relações são formadas pelo poder público e a expectativa da sociedade, por meio dos resultados da qualidade do ensino, sejam pela opinião pública ou pelas avaliações institucionais.

De forma geral, destaca Zabala (1998), ao refletir sobre o papel social da sobre as necessidades de nossos estudantes terão quando forem adultos, cabe a escola avaliar as capacidades que terá que potencializar. Partindo dessa base, mobilizando talentos e competências dos participantes da comunidade escolar, elevando as expectativas em relação aos resultados educacionais, orientando ações inclusivas nos aspectos cognitivos, sociais e institucionais.

Compreender como tais habilidades podem contribuir com a melhoria do desempenho escolar e vida futura dos estudantes permite construir caminhos que promovam o desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação de qualidade (ABED, 2014, p. 7).

Para tanto, a educação deve ocorrer de forma participativa, dinâmica, e é orientada pelo princípio da descoberta, se contrapondo à “educação bancária” baseada somente no professor, na repetição e memorização dos conteúdos escolares (ARAÚJO, 2015). O currículo tradicional, por exemplo, se constituiu de necessidades iminentes de educação em massa, considerando as necessidades econômicas e um contexto de expansão do setor produtivo para suprir as necessidades do trabalho (DELORS *et al.*, 2012).

Segundo enfatiza Abed (2014), é necessário apoiar os docentes, para que assumam o papel de protagonistas privilegiados da cena pedagógica, pois

[...] a maior parte dos educadores de hoje vivenciou uma escolarização tradicional, muitas vezes mecânica e esvaziada de sentidos. Ser “autor de mudanças” exige dos professores o desenvolvimento de suas próprias habilidades. Estes, para tanto, precisam que os gestores da escola cumpram seu papel na valorização, formação e apoio da equipe docente, ancorados por políticas públicas claras, consistentes e eficazes (ABED, 2014, p. 8).

Nesta perspectiva, os debates atuais sobre o currículo escolar e as práticas educacionais, preconizam os desafios da contemporaneidade ou da história da Educação global que são: a necessidade dos envolvidos; os objetivos que fundamentam a educação, como: ensinar; porque ensinar; para que ensinar; e para quem ensinar.

Atualmente, o movimento está fundamentado na educação que promova a equidade de oportunidades, a alternativa apresentada para desenvolver um currículo integrador, como apreensão de conhecimentos e atributos comportamentais para contribuir com o modelo de educação para o século XXI, pautado nos quatro pilares da educação para o século XXI de Delors: aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a conviver; e aprender a ser alinhados com os interesses e anseios dos estudantes (DELORS, 2012; ARAÚJO, 2015).

A educação deve, pois, reservar tempo e ocasiões em seus programas para oferecer aos estudantes projetos de cooperação, logo desde a infância, no campo das atividades desportivas e culturais, evidentemente, mas também estimulando a sua participação em atividades sociais: renovação de bairros, ajuda aos mais desfavorecidos, ações humanitárias, serviços de solidariedade entre gerações (DELORS *et. al*, 2012, p.99).

Dinamizar o currículo e as práticas educacionais e a educação por competências surge como uma alternativa das relações do conhecimento prático e contextualizado, desenvolvendo habilidades de convivência humana, do saber problematizado partindo da realidade em que o indivíduo vive e a preparação para as competências do mundo como uma das extensões da convivência humana.

Dessa forma, o estudo tem como objetivo, contribuir para uma amostragem da frequência de estudos publicados com o tema no segmento educacional, promovendo o levantamento de dados de produções relacionadas na última década e as possíveis necessidades de aumento de pesquisas na área.

Na análise inicial, não foi delimitada uma área de conhecimento específica, ampliando o campo de busca para todas as áreas científicas, que ao vincular a busca pelos termos, competências socioemocionais, currículo, avaliação, desempenho escolar e anos finais do ensino fundamental, se evidenciaram artigos científicos de múltiplas áreas científicas e estudos multidisciplinares em: Psicologia, Saúde, Inclusão Social e Qualidade de Vida em grupos sociais e no mercado de trabalho. Não obstante, ao delimitar a busca pelo segmento em Educação, são vinculadas as mesmas áreas de conhecimento multidisciplinares. Ainda, ao investigar o teor das publicações, foi possível localizar 66 artigos científicos voltados para área educacional no acumulado de buscar entre os sites SCIELO - Biblioteca Eletrônica Científica *Online* e no Banco de Dissertações e Teses da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

3.1 Levantamento da Literatura

Segundo Severino (2007, p.122), a pesquisa bibliográfica é a busca nos registros disponíveis de pesquisas anteriores em livros, artigos, teses, documentos impressos etc. Os dados devidamente registrados por outros pesquisadores servindo de base para a pesquisa do tema. “O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.” Para o presente trabalho, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, com consulta a fontes secundárias, como dissertações, teses, artigos e outras que versavam sobre o tema.

A investigação bibliográfica foi realizada nos sites do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e no site *Google Acadêmico*. As teses e dissertações usadas para a pesquisa foram defendidas entre os anos de 2008 e 2020, com os seguintes descritores: Competências Socioemocionais, Autoestima, Desempenho Escolar, Anos Finais do Ensino Fundamental.

De acordo com o recorte do trabalho que se debruça sob a mediação da pesquisa como instrumento educativo na formação docente, elencamos 02 Teses e 02 Dissertações do período escolhido (Quadro 1).

Quadro 1 - Dissertações e Teses selecionadas do resultado da busca.

Autoria	Título	Instituição	Resumo
CHAVES. David Santos Pereira.	Tese: Empresariamento da educação: Instituto Ayrton Senna e a política competências socioemocionais na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.	Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.	O processo de empresariamento da educação mediante a projeção da concepção empresarial de educação integral junto ao Instituto Ayrton Senna para disputar a direção/controlar das políticas educacionais, com fins de ajustá-las às condições ideais para a reprodução ampliada do capital.
MUNIZ, Jânio.	Dissertação: Desempenho Acadêmico: Um estudo sobre a influência da Autoestima no rendimento escolar de discentes dos últimos Anos do ensino fundamental II.	Universidade Católica de Brasília, 2018.	Identificar as relações de um dos elementos fundamentais da personalidade, a autoestima, com o rendimento escolar. Nesse âmbito, vale ressaltar que as competências socioemocionais na educação se referem à inserção de fatores sobre a formação da personalidade do estudante.
COZZOLINO. Valeria de Andrade.	Dissertação: Saberes Docentes dos Professores que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental.	Universidade Metodista de São Paulo – UMESP, 2015.	Conhecer o trabalho desenvolvido por professores de diferentes componentes curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino da cidade de São Paulo.
BRITO. Alessandra Ferreira de.	Dissertação: Competências Socioemocionais: Influência no desempenho dos estudantes da rede pública de São Caetano do Sul.	Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS, 2019.	Apresenta debates atuais sobre o currículo escolar e as práticas educacionais, preconizam os desafios da contemporaneidade ou da história da Educação global.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados coletados no site do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, 2020. Acesso em: 20 abr. 2020.

A fim de organizar o encadeamento de ideias, ordeno os capítulos desta dissertação com o objetivo de explicar em quais contextos e situações a pesquisa foi desenvolvida.

Este trabalho foi estruturado em seis seções, na introdução, fundamento o conteúdo com o projeto de pesquisa, constituído pelo problema, justificativa, os objetivos gerais e específicos e a delimitação da pesquisa. O primeiro capítulo foi constituído pelo referencial teórico estruturado que primordialmente, demonstra o conceito e o desenvolvimento de competências socioemocionais e os fatores que promovem e/ou facilitam o processo de aprendizagem.

O segundo capítulo promove uma reflexão acerca do currículo escolar, de levantar questões de como ele deve ser e quais objetivos devem alcançar, para isso levantamos um breve histórico, até chegar às mais recentes modificações propostas pela nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A análise se baseou em pesquisa bibliográfica.

No terceiro capítulo apresentamos algumas considerações acerca do desempenho escolar em tempos de pandemia da COVID-19. Realizamos algumas considerações sobre a reflexão do ato de educar em tempos distanciamento em virtude do caráter emergencial, ou seja, as novas formas de ensinar nos anos finais do ensino fundamental, especialmente focando na adaptação e superação dos docentes e discentes que estavam acostumados à educação presencial.

No quarto capítulo, descrevemos quais caminhos foram percorridos na pesquisa desenvolvida e de que forma ocorreu o processo de coleta de dados e os participantes envolvidos, desenhando desta forma o processo metodológico, para apresentar-se, em seguida o quinto capítulo, ao qual realizamos a análise dos dados sobre o olhar dos professores, discutimos os resultados obtidos por meio dos questionários, confrontando-os com os pressupostos teóricos.

Logo no sexto e último capítulo, as considerações finais, onde buscou-se expor os resultados desta pesquisa e em seguida apresentamos, o produto educacional alinhado com as necessidades levantadas durante a categorização da pesquisa.

3.2 Competências no contexto educacional

Para tratarmos de competência no contexto educacional, precisamos compreender que esse ambiente, ultrapassa a estrutura física e assume a postura de construção do conhecimento. Este será exercitado na vida escolar, ao praticar teorias que lá são abordadas e evidenciadas.

Destacamos ainda, que o contexto educacional é composto por inúmeras variáveis que o fornecem pertinência e fundamentação, para que sua implementação seja considerada determinante para a efetivação no processo do conhecimento, abrindo com isso, o momento ideal para refletir sobre o trabalho pedagógico que envolva curiosidade, investigação e planejamento é repensar os procedimentos de ensino e aprendizagem. Este repensar atual é urgente e imprescindível para que a escola possibilite o desenvolvimento de alunos protagonistas e conscientes de sua própria aprendizagem e a relação desta com a vida real.

Neste sentido, a escola que não leva em conta a visão de mundo do aluno acaba também por contribuir para um desempenho escolar insatisfatório. As discrepâncias entre o desempenho fora e dentro da escola são significativas. Ou seja, os educadores não conseguem adaptar o currículo para as realidades dos estudantes. Muitas vezes os estudantes vão mal, porém em situações cotidianas eles se saem muito bem.

Outra questão a ser tratada é que os alunos apresentam resultados abaixo do esperado, tendem a ter uma baixa expectativa de sucesso, pouca persistência na realização das atividades e ainda uma baixa autoestima, conseqüentemente, tem pouca motivação e nutre sentimentos negativos em relação à escola, às atividades e em relação a si próprio.

Neste aspecto da prática enquanto metodologia eficaz ao processo de ensino e aprendizagem, a correspondência entre pensamento e realidade como fonte e origem de todo o conhecimento origina-se do conceito de Dewey (1979), que incumbe à filosofia o papel fundamental de alertar a sociedade para as reflexões necessárias a partir das novas descobertas do desenvolvimento científico.

Nesta visão, a filosofia *deweyana* assume o caráter de avaliação ética do conhecimento, uma vez que critica a utilização do intelecto do estudante apenas para

memorizar teorias que não são vinculadas à prática e, por esse motivo, não terá valor ao estudante.

Dewey entende o homem como um ser pensante, teórico e ativo, e não apenas mecânico. O seu intelecto serve a sua ação, a sua vontade. O conhecimento humano retira o seu sentido e o seu valor desta determinação prática. A teoria precisa caminhar vinculada ao dia a dia, e vice-versa, a experiência é a melhor maneira de aprender (DEWEY, 1979).

O autor defende a liberdade de pensamento como instrumento para o amadurecimento emocional e intelectual dos alunos. Isso, certamente, não significa que deve abstrair do conhecimento científico, pois este deverá ser visto, entre outras coisas, como grande oportunidade para discussões amplas que envolvam os saberes da Ciência abrangendo também a Ética, Tecnologia e o Meio Ambiente. Ou seja, dar aos alunos condições de compreendê-los de sua complexidade (DEWEY, 1979).

No trecho a seguir, Freire (1996, p. 32) defende que “não há ensino sem pesquisa, e não há pesquisa sem ensino”. Para este autor, o professor, enquanto ensina, está em busca, à procura de respostas, e a pesquisa busca constatar fatos, instiga a curiosidade. Isto implica ao educador “o compromisso com a consciência crítica do educando”.

No aspecto da curiosidade, Freire defende a autonomia do educando:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto, a sua linguagem, [...] que ironiza o aluno, que o minimiza [...], se exime do cumprimento do seu dever de liberdade ao aluno, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando (FREIRE, 1996, p. 60).

O autor acredita que a autonomia é a capacidade que leva o indivíduo a agir no meio em que vive, é o respeito, jamais negado ao estudante, a seu saber de “experiência”, tão importante quanto o conteúdo. Assim, corrobora-se que:

A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas [...]. Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser” (FREIRE, 1996, p. 105).

Nesta perspectiva de rever sobre o papel da escola no atual contexto de desenvolvimento da autonomia, cidadania e diversas outras competências, Lücke (2011) define que a função da escola será tão limitada quanto for sua concepção sobre a educação.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresenta-se como um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todas as instituições escolares brasileiras, devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento em conformidade com o que prescreve o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014)².

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o §1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)³, e está orientado pelos princípios éticos e políticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN (BRASIL, 2013)⁴.

Sendo assim, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017).

Ao definir as competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2017).

Neste sentido, competência é definida como:

² BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em: 27 mar. 2021.

³ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 20 abr. 2021.

⁴ BRASIL. Ministério da Educação; Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> Acesso em: 25 abr. 2021.

Mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017).

Neste contexto de abordagem conceitual, Perrenoud (2000) define competências como a capacidade de agir de forma eficaz em determinadas situações com base em conhecimentos práticos, o que significa acionar vários recursos cognitivos e complementares, para que sejam desenvolvidas transformações necessárias e contextualizações das realidades locais, regionais e globais (PERRENOUD, 2000).

Portanto, o conceito de competências tem abrangência em conceitos, apreendidos e desenvolvidos no âmbito escolar, considerando a associação prática de tais conhecimentos, mobilizando a construção de elementos para a solução de problemas diários. Neste enfoque, a limitação exclusiva ao conceito não possibilita a contextualização do conhecimento para as transformações individuais e do meio em que o estudante vive (ANTUNES, 2011).

Na abordagem de resolução de problemas, o modelo de competências tem origem no ambiente empreendedor e as justificativas que fundamentam a adaptação da proposta para o ambiente educacional, são por suas características de problematização, utilizando conhecimentos prévios, agregados aos técnicos e as vivências dos indivíduos (DIAS, 2010).

Justificando que o mundo do trabalho influencia o processo educativo e curricular, Coll (2007) corrobora com a abordagem da proposta. A escola, portanto, é cercada por influências do mundo social e produtivo que ultrapassa os muros escolares, tornando a escola parte do processo de socialização e, conseqüentemente, integrando a formação para o desenvolvimento econômico.

Confirma Perrenoud (2000), com a visão de que o mundo do trabalho tem impactos sobre o processo de formação escolar e não pode ser negligenciado. Segundo sua abordagem, nas instituições de ensino existe uma prática constante de modelos hierarquizados empresariais tão sistemáticos quanto o modelo produtivo. As provas padronizadas com técnicas psicossomáticas são exemplos de como as escolas possui o poder de constituir hierarquias a partir de muito pouco.

Ora a escola sobre o pretexto da modernidade amplia seus conceitos de avaliação a esquemas e gráficos, mas que não reflete a extensão dos indivíduos em sua totalidade. As classificações escolares são as representações das exclusões dos domínios essenciais do saber cognitivo e suas extensões.

Analogicamente, são passíveis de críticas e de ceticismo, propostas que são apresentadas como inovadoras, que rompem modelos mentais ou práticos em todos os segmentos científicos. Neste sentido, a proposta de competências não foi diferente. Obtendo debates e críticas em relação aos seus objetivos e a descrença no modelo desenvolvedor para o mercado de trabalho, menosprezando os conhecimentos acadêmicos e as conquistas sociais.

Os contrapontos evidenciados ao modelo são fundamentados por críticas de soluções imediatistas para questões sociológicas, antropológicas e políticas que envolvem as questões educacionais. Com a valorização de saberes intencionalmente direcionados homogeneizando a educação, que remete a ideia de que o currículo é um instrumento acabado e limitado à interação de sua construção coletiva.

Tais mecanismos descentralizam a obrigatoriedade do Estado como mantenedor dos direitos básicos como, a manutenção da educação e objetiva a criação de uma escola não autônoma e centraliza habilidades e competências. (PINTO, 2014; BEZERRA, 2014).

Em oposição, as críticas que fundamentam as competências estão fundamentadas na precarização de conteúdos segundo uma perspectiva acumulativa, que podem não atender as necessidades dos envolvidos no processo de ensino aprendizagem e são necessárias escolhas para a promoção de um aumento qualitativo dos conceitos e do sentido da educação:

O debate sobre as competências reanima o eterno debate sobre cabeças bem-feitas ou cabeças bem cheias. Desde que essa discussão existe, a escola procura seu caminho entre duas visões do currículo: uma consiste em percorrer o campo mais amplo possível de conhecimentos, sem preocupar-se com sua mobilização em determinada situação, o que equivale, mais ou menos abertamente, a confiar na formação profissionalizante ou na vida para garantir a construção de competências; a outra aceita limitar, de maneira drástica, a quantidade de conhecimentos ensinados e exigidos para exercitar de maneira intensiva, no âmbito escolar, sua mobilização em situação complexa (PERRENOUD, 1999, p. 8).

De um lado, é necessário refletir sobre as atuais demandas educacionais e os conceitos desenvolvidos no ambiente escolar e por outro, conquistas relacionadas a multiplicidade e subjetividade do estudante não podem ser massificadas no processo de ensino aprendizagem. Contudo, o mundo do trabalho é uma extensão do ser humano, a competitividade e lucratividade vêm como proposta de dinamização e otimização do processo de ensino aprendizagem, influenciando uma proposta curricular mais dinâmica em relação às transformações socioeconômicas. (BRITO, 2019).

Por meio de sua abordagem López (2014) busca, a relação de equilíbrio das propostas de conceitos e competências nas escolas: se o foco da educação por competências for levado exclusivamente aos objetivos empresariais e a competitividade, deixa de ser uma formação para vida. Mas é igualmente verdade que a escola não é uma instituição de mercado, portanto, tradicionalmente, a competição faz parte da escola, pois é um reflexo das relações sociais entre os indivíduos que compõem os grupos sociais. Tais possibilidades podem transcender aos objetivos escolares de conceitos, para o desenvolvimento de habilidades que ofereçam condições para resoluções de problemas cotidianos. O capital compõe parte das escolhas futuras dos indivíduos e devem ser contempladas de forma equilibrada frente às instabilidades econômicas e sociais.

Não diferente da abordagem que enaltece as conquistas sociais e educacionais alcançadas, Coll (2007) e Ferretti (2002) posicionam-se no sentido de que as competências podem ser avaliadas como críticas a compartimentalização de conteúdos que podem ser transpostas para prática do ensino aprendizagem dos estudantes por meio de situações significativas. A interdisciplinaridade pode ser tratada dessa maneira, assentando-se sobre as propostas que priorizam a dimensão subjetiva da aquisição do conhecimento e das relações com outros indivíduos. A atual articulação de práticas educativas e o currículo contemporâneo tem conferido pouca ênfase na dimensão histórica e social do processo educativo, desvalorizando os saberes escolares organizados em torno das disciplinas.

Aproveitando o ensejo sobre a abordagem, a proposta emerge de inúmeras outras propostas que circundaram a história da educação global, certamente não vem para substituir conceitos já conquistados e disseminados, vem agregar o dinamismo que a educação atual necessita. A contribuição de tal abordagem em um primeiro

momento é de assumir novas respostas, para antigas demandas da educação, o que não exime os riscos de sua implantação (COLL, 2007; FERRETTI, 2002).

Na abordagem da multidisciplinaridade, a educação por competências compreende a necessidade de recursos de outros segmentos científicos para a melhoria e potencialização da educação, os desafios que compõem a proposta não são intransponíveis e podem ser definidos como o desafio da complexidade que envolve experiências cognitivas, sociais e afetivas:

O reconhecimento da própria pertinência da noção de competência continua sendo um desafio nas ciências cognitivas, assim como na didática. Alguns pesquisadores preferem ampliar a noção de conhecimento sem apelar para outros conceitos. Assim é que as ciências cognitivas têm conseguido, progressivamente, distinguir três tipos de conhecimentos: Os conhecimentos declarativos, os quais descrevem a realidade sob a forma de fatos, leis, constantes ou regularidades; Os conhecimentos procedimentais, os quais descrevem o procedimento a aplicar para obter-se algum tipo de resultado (por exemplo, os conhecimentos metodológicos); Os conhecimentos condicionais, os quais determinam as condições de validade dos conhecimentos procedimentais (PERRENOUD, 1999, p. 5).

Nesta linha, podemos tecer os desafios da complexidade da educação em três fatores: os conhecimentos declarativos, procedimentais e conhecimento. Os conhecimentos declarativos são os discursos que se repercutem na percepção do estudante em relação ao mundo em que vive em outras palavras, a relação e a interpretação do mundo em que vive. Partindo de sua percepção, a ação procedimental repercute diretamente em meios de transformação em que o estudante está inserido e finalmente, porém não menos importante vem o conhecimento, as bases científicas e tecnológicas necessárias para ampliar recursos cognitivos e comportamentais para intervir de forma assertiva e intelectual no mundo em que está inserido, contextualizando uma aprendizagem significativa (PERRENOUD, 2000).

Neste sentido Coll (2007) expõe que as competências não podem ser caracterizadas em seus objetivos como uma novidade, considerando que sua proposta se fundamenta a partir das competências essenciais, multifuncionais e transferíveis, que possibilitam ao indivíduo a conviver em sociedade, para sua inclusão nos aspectos econômicos, sociais e de autorrealização. Se de um lado, os objetivos de uma educação em sua totalidade não são novidades, as teorias que a fundamentam não podem ser consideradas como novas por suas características

serem baseadas em linhas construtivistas da aprendizagem escolar e guiou muitos países nas últimas décadas do século XX.

Sendo assim, por meio de sua reflexão Coll (2007) demonstra, que são preservadas as conquistas sociais, educacionais e multiculturais e são inseridas as necessidades de formação para tempos economicamente instáveis em uma nova abordagem (COLL, 2007).

Contudo, o temor do núcleo acadêmico para Perrenoud (1999) e Coll (2007) são de que as práticas educacionais com ênfase em competências na escola, signifiquem em práticas educacionais que renunciam as disciplinas de ensino e enfatizem exclusivamente em competências transversais. As questões provocativas trazidas pelas competências são de saber quais as concepções das disciplinas e sua relação prática com o cotidiano, relacionando com o meio social, econômico e de planejamento individual dos estudantes.

De acordo, com Perrenoud (1999, 2000, 2002) competências são constituídas pelos saberes conceituais, que podem ser compreendidos como conhecimentos acadêmicos necessários para o desenvolvimento de habilidades para a vida social, econômica e acadêmica. A escola e os professores são capazes de ensinar esses saberes para as vivências conceituais, sociais e econômicas, além de aderir valores subjacentes, dispor a relação entre o saber e a cultura.

Portanto, como qualquer princípio norteador de políticas educacionais ou práticas de ensino aprendizagem a educação em todas as suas modalidades sofre influências de simbologias culturais e representativas de cada Estado. Este fenômeno não é característico somente no Estado brasileiro como no mundo. A educação deve preconizar as construções coletivas e culturais que reflitam os valores sociais e econômicos e a multiplicidade de abordagens são provenientes da própria constituição de identidade, local, regional ou de um país que adotou o modelo de competências.

Em meio aos pontos e contrapontos da proposta de competências, López (2014) enfatiza a necessidade de ampliações de pesquisas acadêmicas sistemáticas e organizadas sobre a relação de resultados de aprendizagens baseadas por competências. Para o autor, são crescentes as publicações e críticas sobre o conceito de competências, contudo, não existem muitas informações ou análises práticas, gerando ruídos em torno das propostas. Parte das tensões geradas em torno do

conceito, talvez seja pela falta de tradição no sistema de ensino por sua origem advir do contexto empresarial que é associado popularmente como competição e a formação em massa para o trabalho, gerando a manutenção econômica de empresas e do Estado.

Com base na literatura apresentada, pode-se constatar que é indispensável abordar o trabalho com as competências para o desenvolvimento dos alunos em seu processo de ensino e aprendizagem. Ademais, faz-se pertinente discutir as competências socioemocionais abordadas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC para uma melhor compreensão dos propósitos estabelecidos nesta pesquisa, enfatizando a relevância que ela tem em orientar o trabalho docente, mais especificamente o estudante com necessidades educacionais especiais, uma vez que ele necessita de metodologias alternativas que assegurem suas especificidades e contribuam com seu processo de aprendizagem educacional.

3.3 As Competências socioemocionais

Para que ocorra a formação integral do aluno, torna-se necessário, o desenvolvimento das competências socioemocionais, entendidas como fundamentais para viver no século XXI. Desse modo, conectar a escola com os propósitos da educação integral passa por orientar o currículo para o desenvolvimento das competências, sendo estas como o centro de intencionalidade e práticas pedagógicas.

Reconhece, assim, que a educação básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (BRASIL, 2017, p.14).

Dessa forma, acreditamos que os subsídios presentes na BNCC afirmam que as competências socioemocionais, articuladas com o conceito de educação integral, aparecem como uma justificativa, como um argumento que sustenta a escolha das competências essenciais propostas e que também fazem parte do que tem sido entendido por educação integral.

Analisando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é possível perceber que o objetivo do ensino está voltado para as aprendizagens necessárias ao cotidiano dos alunos, sendo possível perceber que as competências são essenciais para que o indivíduo alcance sucesso em sua vida escolar, social e profissional.

Considerando a importância da escola em buscar no trabalho pedagógico, preparar o jovem para lidar com situações de sua rotina e ser capaz de resolver problemas atuais, a BNCC apresenta as competências socioemocionais, uma vez que tais competências estão relacionadas com a inteligência e a emoção, no sentido de preparar os estudantes para tomar decisões, liderar, resolver conflitos e utilizar conhecimentos adquiridos ao longo do processo escolar de forma a conduzir suas relações com mais ética e responsabilidades.

Conforme descrição do Instituto Ayrton Senna, as competências socioemocionais podem ser descritas como

[...] capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades para compreender e gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos, sentir e demonstrar respeito e cuidado pelos outros, trabalhar em equipe, tomar decisões autônomas e responsáveis, e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva (RIO DE JANEIRO, 2015, p. 22).

De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE, podemos definir as competências socioemocionais como

[...] capacidades individuais que podem ser manifestadas com um padrão consistente de pensamentos, sentimentos e comportamentos, desenvolvidas por meio de experiências de aprendizagem formais e informais; e importantes impulsionadoras de resultados socioemocionais ao longo da vida do indivíduo (OCDE, 2015, p. 35).

O distanciamento das habilidades cognitivas, no qual estariam incluídos os atributos como a inteligência, é o aspecto socioemocional, que se associa à capacidade de uma pessoa relacionar-se consigo e com os outros, adotando condutas responsáveis, determinando metas, autocontrole emocional e superação. Já as aptidões intelectuais, incluem a capacidade de reflexão, raciocínio, elaboração do pensamento complexo e resolução de problemas (SANTOS e PRIMI, 2014).

Segundo Lyle (2019), os conceitos de competências socioemocionais não são novos:

[...] são várias as ciências que se juntaram dentro desse grande consenso de que as competências socioemocionais precisam ser trabalhadas e desenvolvidas com nossos filhos, alunos, professores, empregados, empregadores, com a sociedade inteira (LYLE, 2019 *apud* PAR, 2018, p. 6).

Segundo a BNCC, é essencial que as competências socioemocionais sejam contempladas pelos currículos em todas as etapas da educação, formalizando-se o compromisso da instituição em trabalhar essas competências com os estudantes ao longo da sua formação.

Neste sentido, os educadores devem nortear seu trabalho e adaptar suas práticas pedagógicas buscando o desenvolvimento integral dos alunos, incorporando as habilidades socioemocionais nas disciplinas e atividades escolares sem, no entanto, tratá-las apenas como mais um componente curricular. É interessante que a dimensão socioemocional seja trabalhada de maneira transversal, vinculando essas competências com o desenvolvimento cognitivo, ajudando-os a ir além do domínio dos conteúdos (BRASIL, 2017, p. 16).

O documento da BNCC prevê que as competências socioemocionais devem ser desenvolvidas em cada ano da educação, desde o primeiro ano do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio, evidenciando a construção gradual do conhecimento do aluno. Desta mesma forma, as competências socioemocionais devem ser desenvolvidas ao longo de toda a vida escolar, conforme o desenvolvimento de cada etapa. Não há dúvida de que isso representa um grande desafio para a educação, uma vez que as competências socioemocionais são muito mais difíceis de ensinar, avaliar, reconhecer e medir.

Destaca, (DOS SANTOS SILVA, 2017 *apud* RODRIGUES e OLIVEIRA, 2009) a necessidade de inovação no sistema escolar, cujo objetivo esteja no incentivo e motivação dos estudantes para aprender. Acreditam ainda, que é necessário desenvolver a autoconfiança nos estudantes que apresentem baixo desempenho escolar. Tais atuações apresentam ser, estratégias necessárias para desenvolver as competências socioemocionais nos estudantes.

Sendo assim, cabe ao professor a avaliação processual de cada estudante no contexto das propostas, de forma a perceber na prática o desenvolvimento das habilidades esperadas para cada ano escolar. A importância de considerar as competências como atributos necessários ao aluno, para que seja protagonista e agente ativo em seu processo de aprendizagem. Tais competências se mostram importantes a serem desenvolvidas no espaço educacional escolar e como necessárias ao protagonismo dos educandos.

A escola possui a função de estabelecer um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como avaliar o aprendizado, quais as possibilidades e os interesses dos estudantes, entre outros.

Dentro dessa perspectiva, o ensino por investigação pode ser vislumbrado como uma possibilidade de abordagem metodológica que possa proporcionar o desenvolvimento de competências socioemocionais tornando um estudante ativo e protagonista no processo de aprendizagem, bem como mobilizar os saberes necessários para solução dos problemas relacionados à vida e ao exercício da cidadania.

Outro fator que pode contribuir para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes é o afeto familiar, o carinho, o interesse, o acolhimento, a fala adequada, a clareza de regras e a relação entre o verbal e o comportamental recebidos da família. Todos esses elementos levarão o indivíduo a perceber o quanto ele é amado e, conseqüentemente, ele vai sentir-se capaz e determinado para realizar diversas atividades. A família passa a ser um dos primeiros pilares para o desenvolvimento da socialização do indivíduo. (CUNHA; HECKMAN, 2011).

O desenvolvimento escolar dos estudantes está entrelaçado a vários fatores que incluem desde a família, até toda a sociedade na qual o indivíduo se insere. Entretanto, uma vez que esta pesquisa está associada ao processo de ensino aprendizagem no campo escolar, não se faz possível uma análise, ainda que sucinta, da participação da família nesse processo, tendo em vista as limitações que se põe diante de tal feito. Sendo assim, partiu-se para a perspectiva de tentar entender como a autoestima se relaciona e como ela influencia no desempenho escolar dos estudantes.

3.4 A Autoestima na educação

Na literatura, o interesse pelo estudo da autoestima tem aumentado e, ao longo dos anos, têm surgido diversos trabalhos sobre a autoestima. Rosenberg (1965) definiu a autoestima como a avaliação que a pessoa faz de si própria, com base em crenças, valores, pensamentos e sentimentos pessoais.

A autoestima é definida por Coopersmith (1967), como a capacidade de aceitação de um sujeito em relação a si próprio. Segundo este autor, a aptidão de

autoaceitação está relacionada com alguns processos como o planeamento, as estratégias de enfrentamento, a resolução de problemas, a tomada de decisão e as relações interpessoais e, por isso, defende que a autoestima tem impacto sobre o comportamento humano (COOPERSMITH, 1967).

Introduzindo uma dimensão contextual na definição da autoestima, Shavelson, Hubner e Stanton (1976), afirmam que está se caracteriza pela percepção que cada indivíduo tem de si próprio gerado pelas experiências e relações vividas.

Segundo Branden (2001) a autoestima é o resultado da interação entre o respeito e a confiança que o indivíduo alimenta por si próprio, e a convicção que este tem de que é útil. Propõem Santrock (2002), que a autoestima corresponde à satisfação e confiança que o sujeito sente em relação a si mesmo.

A autoestima é o norte das atitudes do indivíduo. De acordo com Barreto (2008) a autoestima é o guia em busca da felicidade, para a formação da autoconfiança, para a realização dos sonhos e desejos, para a conquista do sucesso que se deseja na vida, por outro lado ela também pode conduzir o indivíduo à infelicidade e ao fracasso.

Assim, por meio destas definições de autoestima é possível constatar que estas se repousam em fatores pessoais e contextuais, o que faz da autoestima um conceito multidimensional, variável e dinâmico (HEWITT, 2002). A autoestima surge assim definida pelo contexto em que o indivíduo está inserido e pela capacidade de gestão emocional que este detém e é, por isso, algo característico que não segue um padrão de desenvolvimento (HEWITT, 2002).

O surgimento destas definições, e de outras relacionadas com a autoestima têm dificultado o consenso de uma definição do conceito (Rosenberg, 1965). Atualmente, a autoestima é representada como uma dimensão de felicidade individual constituída por conhecimentos e emoções que a pessoa tem e sente acerca de si própria e pela competência de adaptação que influencia a avaliação que este faz de si (BAUMEISTER, CAMPBELL, KRUEGER, e VOHS, 2003). Ou seja, a autoestima é, a autoavaliação que o sujeito faz das suas próprias capacidades, que influenciam o seu respeito, orgulho e amor-próprio.

Apesar disso, o valor e a relevância que o indivíduo atribui a esta dimensão é o que define a forma como o influenciará (Rosenberg, 1965). A autoestima é, por isso, um conceito de natureza subjetiva de consciência, que traduz o nível em que o

indivíduo está satisfeito consigo mesmo (HOYLE, KERNIS, LEARY e BALDWIN, 1999).

As avaliações podem ser positivas ou negativas, sendo positivas lançam um sentimento de capacidade para superar obstáculos e adversidades. Pelo contrário, as avaliações negativas retraem e causam sentimentos de medo e frustração (DUCLOS, 2006).

Considerando o lado positivo e negativo daquilo que se cultivamos no decorrer da vida, sabemos que a afetividade é importante, bell hooks⁵ reconhece em sua obra, que precisamos de amor.

Quando substituo a crítica negativa pelo reconhecimento positivo, sinto-me mais forte para começar o dia. A afirmação é o primeiro passo para cultivarmos nosso amor interior. Uso a expressão "amor interior" e não "amor próprio" porque a palavra "próprio" é geralmente usada para definir nossa posição em relação aos outros (hooks, 2010, p.8).

Tipicamente, uma autoestima positiva caracteriza-se pela presença de sentimentos de segurança e de confiança, busca pela felicidade, capacidade de reconhecer capacidades pessoais, pelo fato de não se considerar superior nem inferior aos demais, capacidade para reconhecer limitações pessoais, capacidade para estabelecer relações interpessoais, capacidade de crítica, e manutenção da coerência em relação a si mesmo e aos demais (MOSQUERA; STOBÄUS, 2006).

Por contraste, uma baixa autoestima é determinada por características opostas, como a presença de insegurança e de incapacidade, dificuldade em reconhecer competência e aptidões, sentimento de inferioridade e dificuldade em estabelecer relações interpessoais saudáveis (QUILES; ESPADA, 2007).

Particularmente é importante refletir sobre a importância do contexto social em que o estudante convive, que muitas vezes não é favorável em relação a autoestima. Temos evidências baseadas nas experiências, observações e em vários relatos, de que os estudantes sofrem de abusos, rejeição, violência, intimidações e humilhações, aliados a um baixo apoio familiar pode estar relacionado ao desempenho insatisfatório. Exemplo disto, são as agressões, sobre a aparência do corpo, humilhações pela cor ou raça, religião, orientação sexual e até por apresentar

⁵ Nesta dissertação o nome de bell hooks será todo escrito em letras minúsculas pois é assim que a autora norte-americana Gloria Jean Watkins, que adota o nome de sua bisavó materna, se apresenta.

dificuldades de aprendizagem não diagnosticadas. Tais atitudes colaboram negativamente, modificando o comportamento dos estudantes agredidos e como consequência, a baixa autoestima e o aparecimento dos efeitos negativo no rendimento escolar.

Ao mesmo tempo, o impacto positivo do convívio social, torna o ambiente favorável a construção de sentimentos e valores que contribuem para o desenvolvimento e fortalecimento da autoestima.

Concordamos, com as palavras de bell hooks (2010) no sentido de “quando amamos, é possível enxergar o passado com outros olhos; é possível transformar o presente e sonhar o futuro. Esse é o poder do amor. O amor cura” (p. 12). Portanto a escola precisa ajustar sua função de educar pelo amor, ensinar para transformar profundamente o modelo de globalização dominante, essencialmente perverso e excludente (GADOTTI, 2011).

Em relação a avaliação da autoestima que o indivíduo faz e mantém de sobre si, Coopersmith (1967) afirma encontrar ligação em uma atitude de aprovação ou desaprovação do indivíduo relativamente às suas capacidades, e de forma geral, ao sentimento de valor e pertencimento.

Numa perspectiva diferente, Simpson e Boyle's (1975) classificam a autoestima em três principais tipos: a global (relativa à avaliação generalizada que o sujeito faz de si próprio); a específica (ligada à avaliação que o indivíduo faz numa situação ou capacidade específica, como o estudo); e a ligada ao saber fazer (relativa à competência do sujeito numa atividade específica).

Argumenta Jones (1973), que todos os indivíduos, tendem a procurar um aumento da autoestima, independente dos níveis desenvolvidos anteriormente. Esse processo encontra-se ligado aos estímulos ambientais, sendo que estes podem apresentar um efeito positivo ou negativo dependendo da natureza desse mesmo estímulo. Contrariando os argumentos, Ziller (1973) defendem que o estímulo externo terá um efeito diferente (negativo ou positivo) ao nível de autoestima já presente no indivíduo.

Neste sentido, o autor menciona que a autoestima de um sujeito irá avaliar o estímulo, uma vez que existe uma intenção para que os conhecimentos do indivíduo sejam equivalentes com a interpretação de um fato ou estímulo externo.

Segundo Rosenberg (1989), o conceito de autoestima é baseado no entendimento, positivo, ou negativo que cada indivíduo tem de si, estando esta inerente às suas capacidades e características. Em determinados casos, a visão que o indivíduo tem de si mesmo interfere na sua autoestima, na medida em que se constata uma realização, uma melhora em algo que gostaria de fazer. Quando esta realização se encontra distante da realidade, o indivíduo tende a sentir-se culpado e responsável, o que por sua vez, influencia diretamente na compreensão que tem de si mesmo (CHABOT, 2000).

Indivíduos com uma elevada autoestima apresentam atitudes positivas a ele e aos outros, demonstrando sentimentos de felicidade e sociabilidade. De igual forma, tendem a ser mais claros, confiantes e otimistas diante de seus julgamentos e decisões, beneficiando, conseqüentemente, de uma melhor qualidade de vida (REEVE, 2010).

Contrariamente, indivíduos com uma baixa autoestima tendem a processar a informação e os acontecimentos de vida de forma negativa, perpetuando sentimentos de infelicidade, tristeza, agressividade e/ou medo. Assim, sujeitos com baixa autoestima apresentam uma maior vulnerabilidade, podendo desencadear transtornos das condições afetivas, psicológicas e sociais (PARROTT *et al.*, 2004).

A autoestima corresponde ao valor intrínseco que o sujeito faz de si em distintas situações e acontecimentos da sua vida, a partir de um determinado conjunto de valores escolhidos por ele como positivos ou negativos. Quando sua manifestação é positiva, geralmente o indivíduo se sente seguro, eficiente e cheio de valor pessoal (SCHULTHEISZ; APRILE, 2013). A autoestima inclui conceitos da autopercepção que definem o nível com que alguém observa as questões que percebe em si, apresentando uma especificidade, principalmente, avaliativa e grande carga afetiva (LOOS; CASSEMIRO, 2010).

Atualmente a autoestima, na maioria dos estudos relacionados apresentam na abordagem dos múltiplos aspectos do conceito de si. Veiga (1995) justifica o interesse destes estudos citando Rosenberg (1965) que afirma que "a contínua fascinação pelo estudo do autoconceito poderia explicar-se por constituir o núcleo central da personalidade e da existência e por ser ele o grande determinante dos pensamentos, sentimentos e comportamentos".

Trata-se, porém, de uma construção relativa ao qual está longe de um consenso. Se alguns autores o consideram a autoestima como uma "linha", logo relativamente estática e imune às influências exteriores, outros consideram como uma estrutura flexível as experiências sociais do sujeito. No que respeita à sua constituição, uns defendem a sua única dimensão, enquanto outros consideram ser uma estrutura multidimensional.

Assim, Wylie (*apud* Hattie, 1992) considera a autoestima como dizendo respeito às avaliações dos aspectos restritos do ser, sendo o conceito geral de si e o eu ideal as outras duas partes.

A autoestima, segundo Marsh e Yeung (1997, *apud* House, 2001), define-se como sendo uma avaliação global da pessoa feita por ela mesma, e se a autoestima está alta ou baixa, ou se está ameaçada, vai influenciar o comportamento, a motivação, o conhecimento e a emoção do indivíduo (Campbell; Lavalee, 1993, *apud* Cavaco, 2003).

Segundo Henriques (2000), a autoestima é uma autoavaliação mais descontextualizada com um componente mais afetivo, sendo assim considerado como o resultado da avaliação global do sujeito. Ao longo da vida, a imagem torna-se mais clara e convincente, à medida que o indivíduo lida com tarefas de desenvolvimento da infância, adolescência e depois na idade adulta a autoestima tem um valor que o sujeito atribui a si próprio.

Assim, de acordo com Pereira (1999) a escola é uma instituição que contribui de forma ativa para o progressivo desenvolvimento da autoestima. A autoestima alta contribui para um bom desempenho escolar, visto que esta é condicionada pelas atitudes do aluno. O desenvolvimento da autoestima é influenciado pela forma como as pessoas que lhe são significativas se relacionam com ela.

Acrescenta Plummer (2012), que a autoestima está intrinsecamente ligada às experiências da vida na infância e à importância de pessoas influentes nesta. Todas estas experiências vão afetar a formação do nosso eu ideal (pessoa que gostaríamos de ser ou que julgamos que deveríamos ser). Essas experiências, que provêm do contato com a sociedade, a família, os colegas e os professores, desenvolvem o nosso "eu" e consequentemente influencia a autoestima (Fleith, 2007).

Complementa Escobar (2009) ao referir-se, ao conceito que temos de nós mesmos não é algo herdado, mas sim aprendido ao nosso redor, mediante a

valorização que fazemos do nosso comportamento e da assimilação e interiorização da opinião dos outros em relação a nós. A influência destas experiências exteriores será aprofundada futuramente, de igual modo, é o próprio indivíduo que cria a sua conduta, gerando a autoestima. Para ocorrer o desenvolvimento, é necessária uma motivação favorável por parte do indivíduo no decorrer do percurso escolar.

A forma como os jovens compreendem as causas de sucesso ou fracasso escolar, influencia severamente grande parte da autoestima, incluindo também as decisões a curto prazo. Refletir sobre os bons resultados, e atribuí-los à sua capacidade pessoal, é fundamental para uma perspectiva positiva e para gerar motivação. Caso contrário, irá atribuir os fracassos escolares à sua incapacidade, redundando em descréditos as suas capacidades pessoais (DIAS e NUNES, 1999).

Segundo Cubero e Moreno (1995, *apud* Roldão, 2003), é com a iniciação escolar as relações sociais dos alunos aumentam, contribuindo de forma efetiva para a manutenção, aumento e mudança da sua autoestima, uma vez que está se desenvolve à medida que os outros significados atuam e se expressam em relação às nossas características e ao nosso comportamento.

A autoestima é considerada como um fator que desenvolve juízos de valor sobre si próprio. A autoestima refere-se ao valor que o indivíduo atribui à descrição dele mesmo e é percebida como a direção da atitude que o indivíduo tem para com ele próprio.

Segundo Alcântara (1991, p. 17) "a autoestima é uma atitude para consigo próprio "[...], é a forma de pensar, amar, sentir e comportar-se consigo próprio [...], é a disposição permanente, segundo a qual nos confrontamos conosco mesmos". Ainda segundo Alcântara (1991), a autoestima, que considera como elemento afetivo, implica no discernimento do agradável e do desagradável que vemos em nós; é um juízo de valor sobre as nossas qualidades pessoais que conduz à "admiração e fruição das nossas valias ou tristezas perante as nossas habilidades".

Neste sentido a autoestima concentra-se na avaliação ou valorização que cada um faz das características que percebe nele próprio e, desta forma, é uma construção relacionada ao autoconceito, no sentido de que parte das percepções do indivíduo, identificadas como as suas próprias habilidades e competências, para chegar ao seu valor.

A autoestima resulta, no entanto, segundo Alcântara (1991), da assimilação e interiorização da imagem ou opinião que os outros têm e projetam em nós (interação social). Se a imagem ou opinião projetada é positiva e vai ao encontro dos conceitos já formulados, ela favorece a autoestima, se pelo contrário é uma imagem ou opinião negativa, debilitará a estima que o indivíduo sente por si próprio.

É importante realçar que “a autoestima não se reduz a um simples conhecimento das suas forças, qualidades e talentos. Pressupõe também uma justa percepção das suas dificuldades e limites” (Duclos, 2006, p. 214).

Reforçam esta ideia Laporte e Sévigny (2006, p.15) ao afirmarem que:

[..] ter uma boa autoestima não é dar mostras de gentileza. É antes ter consciência das capacidades e fraquezas e aceitar-se no que se tem de mais pessoal. Isso significa assumir responsabilidades, afirmar-se, saber suprir as próprias necessidades, ter objetivos e fazer o que tem de ser feito para os atingir. Ter uma boa autoestima é respeitar-se a si próprio tendo os outros em consideração.

Sabemos que cada pessoa tem uma imagem de si, cada qual forja uma ideia daquilo que é. Esta imagem, que se constrói com o passar dos anos, nunca está definitivamente adquirida (Laporte; Sévigny, 2006; Bee, 2003). São as experiências ao longo da vida que auxiliam a construção da imagem que cada um tem de si e esta imagem varia/altera-se consideravelmente ao longo de toda a vida.

A autoestima é uma variável estrutural que interfere em todos os domínios do funcionamento humano. É uma variável complexa que influencia o desenvolvimento do ser humano e é influenciada pelas experiências do indivíduo e da sua interação com o que o rodeia (MOREIRA, 2010, p. 3).

Para este autor, a autoestima é influenciada pelas características e pela qualidade das interações que os indivíduos vão tendo com o meio e com os outros. Dentre estes, Rosenberg (1965) destaca o gênero. De acordo com este autor, o gênero masculino tem uma tendência natural para desenvolver uma autoestima mais positiva do que o gênero feminino. Ainda segundo Rosenberg e McCord (1978), quantitativamente, em sujeitos do gênero feminino a autoestima tende a ser metade da do gênero masculino. Harter (1999), justifica esta tendência pelo fato do gênero feminino valorizar mais a sua autoimagem, os relacionamentos interpessoais e a opinião de terceiros acerca de si.

A idade é outro fator que se correlaciona com a autoestima, diminuindo no início da adolescência e aumentando no final da mesma (Rosenberg, 1965). A estima baixa correlaciona-se também com o risco alto para o consumo de drogas, depressão, *stress* e comportamentos delituosos, baixo rendimento escolar, perturbações psicológicas, problemas sexuais, problemas de ansiedade, problemas relacionados com o comportamento alimentar e com a personalidade.

É claro que durante toda a vida somos alvo de avaliações dos outros. O importante será, então, sermos capazes de nos autoavaliar de uma forma eficaz, de interiorizar sentimentos de autoestima e, conseqüentemente, dependermos cada vez menos da confirmação e aprovação dos outros (Plummer, 2012, p. 11).

Por vezes, ocorrem situações de fracassos, como por exemplo no processo de aprendizagem. No entanto, o fracasso é algo inevitável na vida e não pode ser encarado como um problema, visto que existe sempre alguém que é mais competente que nós. Aqui o problema não é falhar, mas sim a atitude perante o fracasso. A realidade é que o processo de experimentação e erro, onde o indivíduo aprende fazendo erros e acertos, apresenta grande importância no processo de desenvolvimento da aprendizagem (Lawrence, 2006; Morgado, 2001).

A forma como a situação de fracasso afeta o indivíduo, depende não só das críticas dos outros como também da autoavaliação que ele faz dele mesmo (Lawrence, 2006). É assim necessário que o educador não transmita a ideia de que o erro é algo “mau” e que o estudante compreenda que este é um processo inerente à sua evolução.

Segundo Moysés (2012, p. 6), “a compreensão que o professor tem do que venha a ser autoestima é fundamental na orientação da sua prática. Percebê-la como algo que se constrói dia a dia na intimidade das relações que ele mantém com seus alunos é o primeiro passo.” Assim, o modo que o indivíduo trata a si mesmo vem a refletir em todas as suas relações e serve como modelo para tratar as pessoas com quem convive. Isso precisa ser passado para nossos estudantes desde o início da escolarização, afinal, é a partir desse conceito pessoal que iremos nos posicionar em todas as áreas da vida, podendo dessa forma influenciar desde escolhas profissionais até nossas ambições e sonhos.

É fundamental que os professores encarem e promovam uma autoestima positiva com a mesma intencionalidade com que promovem o desenvolvimento de

outros conteúdos curriculares (Moreira, 2010, p. 3). É importante que os educadores “avaliem as suas linhas de atuação tendo em vista o efeito que possam ter sobre a autoestima dos estudantes, de modo que, se aquela for negativa, contribuam para a sua modificação” (Coll; Marchesi; Palacios *et al.*, 2004, p. 180-181). A própria autoestima dos professores (Burns, 1982, *apud* Lawrence, 2006), a sua capacidade de comunicação (Lawrence, 2006) e estilo educativo (Escobar, 2009) influenciam a autoestima dos estudantes.

3.5 O Ensino e a aprendizagem

Durante toda a trajetória humana a aprendizagem se configura como uma ferramenta para a independência do indivíduo. A espécie humana só evolui intelectualmente por meio do aprendizado, pois a partir do momento em que o ser humano aprende passa a ver o mundo com outros olhos, ou seja, tudo passa a ficar mais esclarecido.

A educação é direito de todos conforme o Artigo 205 da Constituição Federal que dispõe: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Dessa forma a educação tem papel libertador na construção de uma sociedade mais humana e instruída sabendo que existem várias formas de aprender, o professor precisa compreender essa diversidade, em conformidade com Freire (2016, p. 59):

[...] o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à Liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgrede os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

Como preconiza a Constituição Federal de 1988, a educação é direito de todos, no entanto cada aluno em sua particularidade, tem o direito e a capacidade em aprender por isso faz-se necessário quando ocorrem dificuldades no processo de aprendizagem na sala de aula, o professor estar atento a estas questões para perceber a individualidade de cada aluno e não apenas o coletivo, alterando e adaptando suas metodologias de forma que possa favorecer os alunos.

Neste campo o processo ensino e aprendizagem se define em conformidade com Bassedas *et al.* (1996) como espaço e tempo de responsabilidade do professor, o qual reúne forma e conteúdo ao ensinar e deve viabilizar o desenvolvimento e a aprendizagem aos alunos.

Os alunos com dificuldades em aprender não são estudantes incapazes, apenas necessitam de intervenção pedagógica de acordo com as suas demandas e necessidades. O aluno aprende na medida em que se engaja no processo, o professor tem como responsabilidade criar um contexto para facilitar a aprendizagem.

Segundo Seabra (1995), o papel do professor consistirá em ajudar o aluno a aprender a aprender, desenvolvendo nele o espírito empreendedor e a capacidade de pesquisar, orientando, encorajando e apoiando os estudantes na utilização dos materiais de aprendizagem tais como: o computador, os sistemas multimídia e a Internet, para que o processo educativo potencialize a corresponsabilidade dos alunos pela sua aprendizagem, e a escola tenha como objetivo principal a autoformação, bem como a adaptabilidade e a flexibilidade inerentes a uma vida futura "[...] as escolas precisam de desenvolver nos alunos a tomada de consciência da mudança que se está a operar no mundo do trabalho [...]."

Quando falamos de aprendizagem, referimos também sucesso e fracasso e quando a perspectiva de sucesso de que falamos é o sucesso educativo e pessoal. Segundo Formosinho (1988, p. 107), o conceito de fracasso escolar representa o resultado individual do aluno na escola, no entanto há que considerar que o conceito de educação escolar tem vários componentes:

[...] a instrução (transmissão de conhecimentos e técnicas), a socialização (transmissão de normas, valores e crenças, hábitos e atitudes) e estimulação (promoção do desenvolvimento integral do educando)", logo "o fracasso escolar tanto se pode referir na instrução, na socialização, como na estimulação. (p.107)

Belchior (1996, p. 201), por meio de uma análise que faz de vários pesquisadores (CAMPOS, 1991; CUNHA, 1993; LOURENÇO, 1993; ABREU, 1996) distinguem, no domínio educativo, aprendizagem e desenvolvimento. A primeira diz essencialmente respeito a ideias, teorias, fatos e técnicas, ao passo que a segunda se refere a capacidades, aptidões, atitudes e valores. A aprendizagem, numa

perspectiva tradicional, privilegia os conteúdos em detrimento aos processos e continua a existir, no nosso sistema educacional, "uma grande tendência quer na linguagem comum, quer na linguagem profissional dos professores, quer mesmo na linguagem especializada da sociologia da educação, para reduzir o insucesso escolar ao insucesso da instrução" (Formosinho, 1988, p. 107).

Marques (1990, p. 7) se debruça sobre esta questão e considera o currículo escolar "liberalizante e fortemente acadêmico". Utilizando o mesmo olhar, considera as dimensões sociais e estimuladora do currículo dificultadas e colocadas em segundo plano idealizado por uma escola fechada em que não fixa e não oportuniza a ação docente, "[...] que fomenta relações interpessoais desumanizadas e que se preocupa mais com a competição e o indivíduo do que com a tolerância, a preocupação pelos outros, o respeito pela diferença e a cooperação" (p. 7).

Este modelo de escola, ainda segundo o autor, tem uma organização pedagógica que "contraria as implicações educacionais do desenvolvimento pessoal, social e moral".

Como Marques (1990) relata, os componentes curriculares "[...] tem-se caracterizado pela predominância da uniformidade e da centralização curricular e pedagógica", ou seja, os currículos são aplicados rigorosamente iguais e da mesma forma a todos os alunos, não se atendendo às particularidades, culturais, sociais e linguísticas de cada aluno e das suas famílias.

Desta forma "[...] todos os componentes do currículo se conjugam para promover o fracasso escolar [...]" (Marques, 1990, p. 7), particularmente as crianças e adolescentes provenientes de famílias em vulnerabilidade social, uma vez que uma parte significativa dos alunos não recebe um apoio e/ou ajuda que venha ao encontro das suas necessidades, respeitem as suas maneiras de aprender e valorizar os seus costumes culturais. Esta realidade é tanto mais evidente quando se notam, nas escolas, pressões cada vez maiores para o cumprimento de metas a todo o custo, exigindo-se que "[...] todos os alunos, em todas as escolas ou regiões aprendam o mesmo, ao mesmo tempo" (Marques, 1990, p 7).

A preocupação da educação escolar parece estar centrada, na vertente da catequização, da transmissão de saberes estipulados em programas que, por serem longos, não respeitam os ritmos e as dificuldades de aprendizagem, criando desta forma, situações de frustração e fracasso.

Muftiz (1993, p. 9) refere, quanto a este assunto que "entendemos por fracasso escolar a grande dificuldade que pode experimentar uma criança com um nível de inteligência normal ou superior, para acompanhar a formação escolar correspondente à sua idade", ou seja, "a criança com fracasso escolar é aquela que não se encontra em condições de superar com êxito as exigências da adaptação da escola".

Marujo *et al* (1998), consideram que o fracasso escolar aparece em forma de reprovação, atribuída ao baixo rendimento. As preocupações e as reflexões atuais sobre a educação escolar continuam a abordar este tema, cada vez com mais equidade e pertinência na medida em que cada vez mais a conclusão que instruir apenas não é suficiente.

A escola não deverá, assim limitar-se à tradicional transmissão de saber, mas deverá igualmente incentivar "criação do saber" (Candeias, 1995, p. 60) e, talvez desta forma, também se respeitem mais os ritmos e dificuldades dos alunos uma vez que se lhes permite o desenvolvimento de capacidades e aptidões que, por qualquer razão, estão menos desenvolvidas.

Acrescenta, Luckesi (2003, p.51) sobre o papel da escola: "De estimular, incentivar o avanço do aluno, não criar um cidadão com medo, baixa autoestima, pois os momentos de tensão e ansiedade a que os educandos são submetidos contribui muito para que isso aconteça".

3.6 Diferentes perspectivas de aprendizagem

Para Moran (2000), um dos eixos para as mudanças na educação, passa pela transformação da educação num processo de comunicação aberta entre educadores, alunos e principalmente, as famílias. Só vale a pena ser professor dentro de um contexto comunicacional participativo, interativo e vivencial.

Os vários modelos construtivistas, reúnem-se em torno da preocupação pela compreensão do desenvolvimento cognitivo, da aprendizagem dos mecanismos que envolvem o pensamento e a capacidade de pensar, no sentido de contribuírem para a melhoria das condições e dos resultados da aprendizagem. Elas tornam-se assim compatíveis e complementares e trazem novos elementos sobre este processo complexo.

A aprendizagem passa a ser um processo ativo, e o indivíduo não se limita a reproduzir o ato mecânico que está sendo ensinado, antes tem que transformar a mensagem e integrá-la as suas estruturas cognitivas. Desta ideia se conclui a importância que se deve às "bases anteriores dos alunos numa dada disciplina ou campo de conhecimentos" (Almeida, 1993, p. 62).

Vários autores consideram o aprendizado anterior muito importante na medida em que, o processo educacional avança, pois se o aluno não possui compreensões sobre determinado conteúdo de aprendizagem, e estas defasagens não forem detectadas e solucionadas, não ocorrerá aprendizagem significativa.

Por outro lado, são identificadas outras estruturas e processos implícitos ao ato de aprender. Conhecendo estas estruturas, podem-se criar condições externas que facilitem estes processos. Na opinião de Ribeiro (1997, p. 235), "ajudar os alunos a desenvolver modelos eficazes para lidar com a informação e com os seus próprios processos de pensamento deve ser um dos objetivos do sistema educativo atual".

Na mesma linha de pensamento, Oliveira (1992, p. 227) defende que:

[...] são muito importantes os processos, as atividades desenvolvidas nas situações de aprendizagem, para além dos conteúdos da informação em si. Os conteúdos terão que ser vistos como o material que permite o desenvolvimento dos processos mentais. É o desenvolvimento destes que deve ser o objetivo principal das situações de aprendizagem.

Neste sentido o papel do professor deixa de estar centrado na "explicação exaustiva de um problema ou na exposição completa da informação sobre um assunto" (Almeida, 1993, p. 67) e passa a construir de situações de aprendizagens que levem o aluno a observar, a evocar, a recolher informações, a formular hipóteses, a experimentar alternativas, a avaliar respostas e a reelaborar os seus conhecimentos anteriores. Só desta forma o professor desenvolve nos alunos os seus processos e estruturas cognitivas e estimula as capacidades de pensar e de aprender com autonomia, prolongando "essa atitude de conhecer, de resolver problemas e de construir conhecimentos para além da escola" (Almeida, 1993, p. 67).

Da mesma opinião são Hamers e Overtoom (1998, p. 20) referindo-se ao que "o professor desempenha um papel crucial na implementação de programas para estimular a capacidade de pensar, tomando-se necessário desenvolver uma nova

visão da instrução". O papel do professor passa a ser o de um "mediador no desenvolvimento da criança" (Nisbet, 1992, p. 22). Decorre ainda destas ideias que no processo ensino aprendizagem, o destaque deixa de estar colocado num conjunto de conteúdos específicos e passa a ser orientado para o ensino de estratégias, processos e conhecimentos procedimentais, de forma que o aluno possa compreender melhor.

Ainda segundo Almeida (1993, p. 104),

[...] importa associar o sucesso escolar do aluno às suas capacidades de utilização de processos e estratégias cognitivas adequadas. Analisando assim está problemática poder-se-á encontrar a chave para ultrapassagem das dificuldades, promovendo no aluno as suas capacidades cognitivas, desenvolvendo os processos cognitivos que interferem na aprendizagem, desenvolvendo estratégias de pensamento e de estudo.

Ensinar os alunos a estudar e a pensar melhor, melhora o desempenho dos alunos promovendo o desenvolvimento de comportamentos de autorregulação escolar, autonomia e confiança.

3.7 Fatores que influenciam a aprendizagem

É importante que os educadores recorram, não só a uma estratégia que contribua para o desenvolvimento do aluno nas áreas educativas no processo da aprendizagem, mas também a valorização das suas relações pessoais, de forma a facilitar o seu desenvolvimento da aprendizagem (GIDDENS, 1992).

Alguns autores fazem referência a fatores que influenciam a aprendizagem entre eles os métodos de estudo, autoconceito, autoestima, motivação e o mau comportamento.

Nas concepções de Lemaitre e Maquére (1986, p.10) muitas dificuldades escolares “[...] é essencialmente devido a insuficiências metodológicas [...]” e por isso “numerosos fracassos explicam-se por modos inadequados de trabalho”.

Muitos alunos não percebem que os métodos de estudos que utilizam não funcionam e que muitas das vezes, é a razão do seu desempenho abaixo do esperado. Por não terem essa noção e, por não conhecerem "outras" metodologias e estratégias, não experimentam alternativas a suas rotinas escolares, tomando-se assim cada vez menos eficientes no sentido do estudo. Isto significa que os alunos

não desenvolveram capacidades, não são capazes de pensar, de refletir acerca da forma como estudam, da eficácia das estratégias que utilizam. Será que os alunos têm interesse em desenvolver estas capacidades, como forma de superar algumas dificuldades e avançarem ao máximo nas aprendizagens escolares, mas também para se prepararem para aprender fora da escola.

Nas considerações de alguns pesquisadores, a autoestima condiciona a aprendizagem, pode ser uma estratégia para melhorar o baixo desempenho dos estudantes.

A aquisição de novas ideias e aprendizagens está subordinada às nossas atitudes básicas; destas depende que os umbrais da percepção estejam abertos ou fechados, que uma rede interna dificulte ou favoreça a integração da estrutura mental do aluno, que se gerem energias mais intensas de atenção e concentração (AUSUBEL, *apud* ALCANTARA, 1991, p. 10).

A autoestima parece funcionar, pelo menos em parte, de modo não consciente, influenciando a atenção e concentração que por sua vez influenciam a aprendizagem. A motivação tem sido considerada como um fator importante nos contextos escolares, onde é tida como determinante para o sucesso da aprendizagem (Fontaine, 1990 e Lemos, 1993).

Algumas pesquisas estão sendo desenvolvidas visando analisar os comportamentos manifestados pelos alunos considerados pouco motivados para a aprendizagem ou atividades escolares integrando-os nas diversas percepções teóricas no campo da motivação.

Os fatores motivacionais são considerados responsáveis pelo potencial cognitivo dos alunos e "determinam o investimento do sujeito nas aprendizagens e execução das tarefas exigidas, por exemplo, no domínio escolar" (Fontaine, 1987, p. 27). Ainda segundo Fontaine (1990, p. 97), "a motivação representa o aspecto dinâmico da ação: é o que leva o indivíduo a agir, ou seja, o que o leva a iniciar uma ação, a orientá-la em função de certos objetivos, a decidir a sua prossecução e o seu termo".

3.8 A motivação como fator para o processo de aprendizagem

A motivação é um acúmulo de energia, estimulado por intenções ou necessidades próprias do indivíduo, que gera estresse ou disposição para a realização de uma tarefa (BISPO; SILVA, 2010).

De acordo com Neves e Boruchovitch (2007), nos últimos anos, estudos sobre a motivação, em especial a motivação para a aprendizagem e os fatores associados ao conhecimento escolar, têm sido realizadas por psicólogos e educadores. As teorias sociocognitivas da motivação para a aprendizagem têm constatado a existência de duas formas principais de motivação: a intrínseca e a extrínseca.

Tapia e Fita (2015, p.77) descrevem a motivação como “um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo”. Para os mesmos autores, a motivação pode ser classificada em intrínseca, que ocorre quando existe interesse e prazer em executar tarefas por iniciativa própria e extrínseca, que ocorre quando o cumprimento da tarefa ocorre por um motivo externo (PERASSIONTO; BORUCHOVICH; BZUNECK, 2013 *apud* DE ALMEIDA, 2021).

Diz-se que um estudante é intrinsecamente motivado quando se mantém na tarefa devido à atividade em si, por ser interessante, envolvente e geradora de satisfação. Em via de contramão, um estudante é extrinsecamente motivado quando o seu objetivo em realizar uma dada tarefa é o de obter recompensas externas, materiais ou sociais. Assim, a motivação também pode estar relacionada com a autoestima. Estudantes com autoestima elevada obtém melhores resultados na escola (TAPIA; FITA, 2015).

Portanto, tendo em vista que a literatura reconhece a motivação como fator essencial para a melhor participação e desenvolvimento dos educandos no cotidiano escolar. Obviamente, uma vez que a motivação possui uma interrelação com as competências socioemocionais, estas foram definidas como objetos a serem trabalhados em sala de aula, com a finalidade de aumentar a motivação dos alunos.

Segundo Cavenaghi e Bzuneck (2009), a motivação está consolidada como um fator indispensável dentro de um sistema que é altamente influenciável pelo ambiente, especialmente o social, onde a escola está inserida, tornando-se um fator de considerável relevância. Quanto mais motivado o estudante, mais disposição terá para estudar e melhores serão seus desempenhos.

Conforme descrito por Ricardo *et al* (2012), a motivação é um fator crucial na aprendizagem dos alunos, promovendo o seu sucesso escolar. Então, a motivação torna-se uma variável de grande importância para processo educacional, mais especificamente, do conhecimento em sala de aula, pois a quantidade e a qualidade do comprometimento exigido para aprender dependem da motivação.

Alunos desmotivados pelas atividades escolares apresentam baixo desempenho de suas reais capacidades, não participam das aulas, estudam pouco ou nada, distraem-se facilmente e se afastam do processo de aprendizagem. Dessa forma, aprendem pouco e, conseqüentemente, desinteressados pelo processo de ensino aprendizagem, reduzem suas possibilidades de sucesso no futuro, e infelizmente em muitos casos, acontece à desistência nos estudos.

3.9 A afetividade na escola

A Educação se constitui como um amplo campo de conhecimento, com interconexões com outras áreas do saber, como a Psicologia Escolar e Educacional. Essas áreas estão profundamente relacionadas desde seu início, que remonta à Antiguidade Clássica, como aponta Antunes (2008, p. 17).

Portanto, podemos entender que o papel da escola é de promover um ambiente social e afetivo, promovendo uma socialização e integrando os alunos. Sousa (2004) acenou que a relação professor/aluno deverá ser cada vez mais abrangente. A educação tem novos contornos e o papel do educador abrange a outras formas de ver a profissão. O professor terá de preparar o estudante de uma forma mais humana, preparando-o cientificamente, mas preparando-o para uma integração plena na sociedade e no mercado de trabalho, como cidadão responsável e participante, como cidadão consciente e de pleno exercício de seus direitos e deveres.

Nas palavras de Lopes, (2021) o professor em sala de aula, como norteador do conhecimento, deve reconhecer o estudante como um ser afetivo e emocional, que carrega consigo uma cultura, acontecimentos, experiências, emoções, sentimentos. Assim, reconhecendo-o não como um ser abstrato, como somente um receptor de conteúdos que desenvolve conhecimentos apenas através de métodos e técnicas de ensino, mas como um ser formado por um conjunto de práxis humana que, através da didática adotada por seu professor, pode sentir-se estimulado a fazer o encontro com o objeto de conhecimento.

Para Freire (1996) não há docência sem discência, as duas se explicam em seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Nesta condição de sujeitos de aprendizagem, criam-se campos de interação e produção.

Salienta Villas-Boas (1991), citado por Sousa (2004) que a promoção do sucesso escolar, não está na escola nem na família, no professor ou no aluno, mas nas relações que existem entre eles.

[...] as dificuldades de aprendizagem estão ligadas a diversos fatores, que se manifestam de forma diferenciada em cada criança. Estas dificuldades podem ter relação com aspectos orgânicos, cognitivos, emocionais, familiares, sociais, pedagógicos, falta de material e estímulos, baixa autoestima, problema patológicos, entre outros. Cada aspecto tem sua particularidade, porém interligados podem levar a criança ao fracasso escolar (SANTOS, 2015, p. 22).

Lopes (2014) reforça que, podemos encontrar subsídios importantes na questão afetiva e seu significado na construção da pessoa e do conhecimento. Para Wallon, a afetividade e a inteligência são inseparáveis, uma complementa a outra.

Nesse sentido, acreditamos que as práticas pedagógicas da escola devem acontecer no sentido de promover uma formação continuada, possibilitando melhorias no processo de ensino aprendizagem. O ambiente escolar deve estar comprometido com o desenvolvimento integral do educando, nos aspectos motor, intelectual, afetivo e social, considerando o estudante como um todo, que seja capaz de aprender e conviver consigo mesmo e na sociedade.

4 CAPÍTULO II - TRAJETO EDUCACIONAL: O CURRÍCULO

A elaboração de um currículo tornou necessária com a universalização da escola, para isso foi necessário padronizar o conhecimento a ser ensinado, ou seja, que as exigências dos conteúdos fossem as mesmas para todos.

A Constituição Federal Brasileira, em seu artigo 205, regulamenta e enfatiza o direito e o dever a educação em nosso país

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, deverá ser possibilitada ao educando com o envolvimento de segmentos da sociedade, no intuito de desenvolver o pleno desenvolvimento da pessoa, e sua formação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Para Lopes (2014) várias são as definições que permeiam o currículo escolar

Currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos. Há, certamente, um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado de currículo: a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/ redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo (LOPES, 2014, p.18-19).

Como menciona Sacristán (1998, p. 17), “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação”.

Grundy (1987, p. 5) assegura que: “o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, um modo de organizar uma série de práticas educativas”.

Para Tanner (1975, p.45) o currículo é definido como

[...] as experiências de aprendizagens planejadas e guiadas e os resultados de aprendizagem não desejados formulados através da reconstrução sistemática do conhecimento e da experiência sob os auspícios da escola para o crescimento contínuo e deliberado a competência pessoal e social do aluno.

Tadeu Silva (2010, p.15) entende que: “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai construir, precisamente, o currículo.

Na busca de um entendimento sobre o currículo, (FERREIRA, 2020, p.4) perceber que ele apresenta diversas possibilidades, subjetividade, significado e representação, pode ser construído, desconstruído e reconstruído de diferentes formas e com múltiplas percepções e os mais variados interesses.

Na atualidade, o referido conceito surge numa perspectiva socioemocional demandando a formação de um conjunto de habilidades e procedimentos necessários para o indivíduo almejar o sucesso profissional e pessoal.

Os alunos e professores, nesse contexto, têm de desenvolver competências e habilidades de modo a serem pessoalmente flexíveis e aptos a agirem em contextos que não têm nenhum conjunto claro de fronteiras ou respostas simples. Professor e aluno devem desenvolver competências para a contínua resolução de problemas de forma flexível, num processo contínuo de adaptação a situações complexas (MORAES, 2008, p. 57).

De forma geral, ao refletir sobre o papel da escola no atual contexto de transformações do comportamento humano, das relações de aprendizagem associada às práticas institucionais, Lücke (2011) define que a função da escola será tão limitada quanto for sua concepção sobre a educação.

As gestões escolares se constituem por meio do desenvolvimento de referenciais, de fundamentos legais e conceituais, que embasem e norteiem o seu trabalho, promovendo a visão social do trabalho docente e das práticas pedagógicas. Partindo dessa base, se equilibram várias vertentes, mobilizando talentos e competências dos participantes da comunidade escolar, elevando as expectativas em relação aos resultados educacionais, orientando ações inclusivas nos aspectos cognitivos, sociais e institucionais.

Para tanto, a necessidade de dinamizar currículos, programas e ações pedagógicas se fundamenta pelas transformações sociais e econômicas ocorridas durante os tempos. O currículo tradicional, por exemplo, fundamentou-se basicamente pelo paradigma da época, que se constituiu de necessidades iminentes de educação em massa, considerando as necessidades econômicas e um contexto de expansão do setor produtivo para suprir as necessidades do trabalho (SILVA, 1999; PERRENOUD, 1999; 2000; DELORS *et al.*, 1996; MACEDO, 1999).

Assim, os debates atuais sobre o currículo escolar e as práticas educacionais, preconizam os desafios da contemporaneidade ou da história da Educação global que

são: a necessidade dos envolvidos; os objetivos que fundamentam a educação, como: ensinar; porque ensinar; para que ensinar; e para quem ensinar. Neste contexto de debates, constantemente as discussões sobre as diretrizes e o currículo escolar, sugerem transformações em relação ao seu tempo. Nos dias atuais, o movimento está fundamentado na educação que promova a equidade de oportunidades que dinamize as instituições de ensino para atender o desenvolvimento do estudante nos aspectos: sociais, afetivos, cognitivos e de inserção ao mundo do trabalho.

Para tanto, a alternativa apresentada para dinamizar o currículo e as práticas educacionais é a educação por competências. A proposta surge como uma alternativa de dinamização do aprendizado e das relações do conhecimento prático e contextualizado, desenvolvendo habilidades de convivência humana, do saber problematizado partindo da realidade em que o indivíduo vive e a preparação para as competências do mundo do trabalho como uma das extensões da convivência humana.

Entretanto, a proposta disseminada por meio de políticas internacionais preconizadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e incorporada em diretrizes educacionais de vários países, receberam críticas e argumentos com bases epistemológicas de conceitos consagrados na educação.

Cabe primordialmente à instituição escolar a socialização do conhecimento e a recriação da cultura. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2010⁶), uma das maneiras de se conceber o currículo é entendê-lo como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. O foco nas experiências escolares significa que as orientações e propostas curriculares que provêm das diversas instâncias só terão concretude por meio das ações educativas que envolvem os alunos.

⁶ Resolução CNE/CEB 4/2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf Acesso em: 04 mai. 2021.

Os conhecimentos escolares podem ser compreendidos como o conjunto de conhecimentos que a escola seleciona e transforma, no sentido de torná-los passíveis de serem ensinados, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno.

As instâncias que mantêm, organizam, orientam e oferecem recursos à escola, como o próprio Ministério da Educação, as Secretarias de Educação, os Conselhos de Educação, assim como os autores de materiais e livros didáticos, transformam o conhecimento acadêmico, segmentando-o de acordo com os anos de escolaridade, ordenando-o em unidades e tópicos e buscam ainda ilustrá-lo e formulá-lo em questões para muitas das quais já se têm respostas. Esse processo em que o conhecimento de diferentes áreas sofre mudanças, transformando-se em conhecimento escolar, tem sido chamado de transposição didática.

Também se diz que os conhecimentos produzidos nos diversos componentes curriculares, para adentrarem a escola são recontextualizados de acordo com a lógica que preside as instituições escolares. Uma vez que as escolas são instituições destinadas à formação das crianças, jovens e adultos, os conhecimentos escolares dos diferentes componentes, além do processo de didatização que sofrem, passam a trazer embutido um sentido moral e político.

Assim, a história da escola está indissoluvelmente ligada ao exercício da cidadania; a ciência que a escola ensina está impregnada de valores que buscam promover determinadas condutas, atitudes e determinados interesses, como por exemplo, a valorização e preservação do meio ambiente, os cuidados com a saúde, entre outros.

Esse mesmo processo ocorre com os demais componentes curriculares e áreas de conhecimento, porque devem se submeter às abordagens próprias aos estágios de desenvolvimento dos alunos, ao período de duração dos cursos, aos horários e condições em que se desenvolve o trabalho escolar e, sobretudo, aos propósitos mais gerais de formação dos educandos. O acesso ao conhecimento escolar tem, portanto, dupla função: desenvolver habilidades intelectuais e criar atitudes e comportamentos necessários para a vida em sociedade.

O estudante precisa aprender não apenas os conteúdos escolares, mas também saber se movimentar na instituição pelo conhecimento que adquire de seus valores, rituais e normas, ou seja, pela familiaridade com a cultura da escola. Ele

costuma ir bem na escola quando compreende não somente o que fica explícito, como o que está implícito no cotidiano escolar, ou seja, tudo aquilo que não é dito, mas que é valorizado ou desvalorizado pela escola em termos de comportamento, atitudes e valores que fazem parte de seu currículo oculto.

Para tal, os educadores devem agir de forma a querer compartilhar o conhecimento, da maneira como Imbernón esclarece:

A escola deve abrir suas portas e derrubar suas paredes não apenas para que possa entrar o que se passa além de seus muros, mas também para misturar-se com a comunidade da qual faz parte. Trata-se, “simplesmente”, de romper o monopólio do saber, a posição hegemônica da função socializadora, por parte dos professores, e constituir uma comunidade de aprendizagem no próprio contexto (IMBERNÓN, 2000, p.85).

É preciso, pois, que a escola expresse com clareza o que espera dos estudantes, buscando coerência entre o que proclama e o que realiza, ou seja, o que realmente ensina em termos de conhecimento. Os estudantes provenientes de grupos sociais cuja cultura é muito diferente daquela da escola, encontram na diferença entre o que é cobrado e o que é ensinado, sendo um obstáculo para o seu aproveitamento. Sendo assim, precisam fazer um esforço muito maior do que os outros para entender a linguagem da escola, seus códigos ocultos, uma vez que a instituição pressupõe que certos conhecimentos que ela não ensina são do domínio de todos, quando na verdade não são.

A escola constitui a principal e, muitas vezes, a única forma de acesso ao conhecimento sistematizado para a grande maioria da população. Esse dado aumenta a responsabilidade do Ensino Fundamental na sua função de assegurar a todos a aprendizagem dos conteúdos curriculares capazes de fornecer os instrumentos básicos para a plena inserção na vida social, econômica e cultural do país.

Young (2007) denomina “poderoso” o conhecimento que, entre as crianças, adolescentes, jovens e adultos não pode ser adquirido apenas em casa e na comunidade, ou ainda nos locais de trabalho. Nas sociedades contemporâneas esse conhecimento é o que permite estabelecer relações mais abrangentes entre os fenômenos, e é principalmente na escola que ele tem condições de ser adquirido.

Para isso, a escola, no desempenho das suas funções de educar e cuidar deve acolher os alunos dos diferentes grupos sociais, buscando construir e utilizar métodos,

estratégias e recursos de ensino que melhor atendam às suas características cognitivas e culturais. Acolher significa, pois, propiciar aos alunos meios para conhecerem a gramática da escola, oferecendo àqueles com maiores dificuldades e menores oportunidades, mais incentivos e renovadas oportunidades de se familiarizarem com o modo de entender a realidade que é valorizado pela cultura escolar.

Acolher significa, também, garantir as aprendizagens propostas no currículo para que o aluno desenvolva interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade, na sua cidade ou na sociedade em geral, e que lhe possibilitem, ainda, sentir-se como produtor valorizado desses bens. Ao lado disso, a escola é, por excelência, o lugar em que é possível ensinar e cultivar as regras do espaço público que conduzem ao convívio democrático com as diferenças, orientado pelo respeito mútuo e pelo diálogo. É nesse espaço que os alunos têm condições de exercitar a crítica e de aprender a assumir responsabilidades em relação ao que é de todos.

4.1 Complementando o currículo: parte diversificada

A Educação básica em seu currículo possui uma base nacional comum, com as cargas horárias e os componentes curriculares mínimos obrigatórios, onde os sistemas de ensino e os demais estabelecimentos escolares devem cumprir e respeitar. Podendo ser complementada na parte diversificada do currículo, ambos a base nacional comum e a parte diversificada do currículo compõem um todo conectado.

A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo, possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do estudante com a realidade local, suas necessidades, características regionais, cultural, econômica decorrente do currículo.

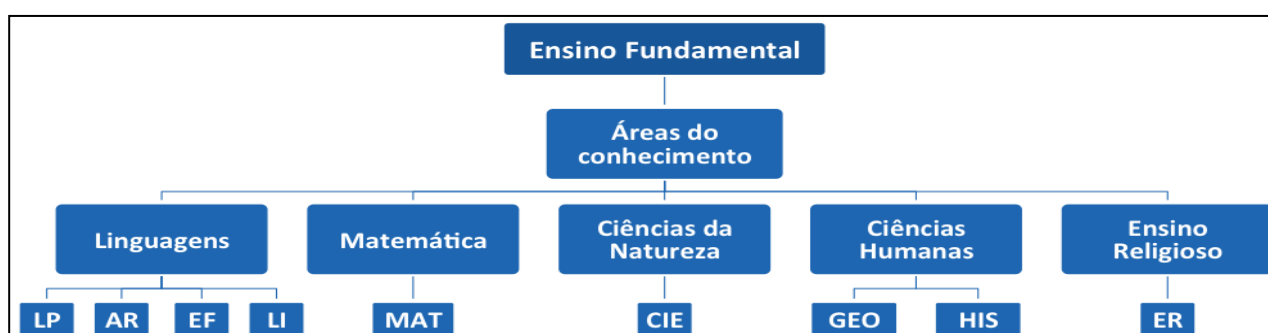
Todos os estudantes devem ter acesso, independentemente da região e do lugar em que vivem, aos conhecimentos que fazem parte da base nacional comum, assegurados pela característica única das orientações curriculares nacionais, para construção das propostas curriculares dos Estados, Distrito Federal e Municípios e dos projetos político pedagógicos das instituições escolares.

É assim que, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos conhecimentos obrigatórios fixados em âmbito nacional, conforme determina o artigo 210 (BRASIL, 1988), multiplicam-se as propostas e orientações curriculares de Estados e Municípios e, conseqüentemente, os projetos político pedagógicos das escolas, revelando a autonomia e traduzindo a pluralidade de possibilidades na implementação dos currículos escolares diante das exigências do regime federativo (BRASIL, 2018).

Os conhecimentos que compõem a BNCC e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, tecnologia, produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde, nos movimentos sociais, e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, da experiência docente, do cotidiano e dos estudantes (BRASIL, 2018).

Os objetos de conhecimentos sistematizados que fazem parte do currículo são denominados componentes curriculares, os quais, se articulam às áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As áreas de conhecimento favorecem a comunicação entre os saberes dos diferentes componentes curriculares, porém permite que as referências de cada componente curricular sejam preservadas.

Figura 1 – Organização dos componentes curriculares obrigatórios por áreas de conhecimento.



Fonte: Site Somospar, 2021⁷

⁷ SOMOPAR. Plataforma Educacional - Base Nacional Comum Curricular: Saiba tudo sobre a BNCC. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/bncc-base-nacional-comum-curricular/> Acesso em: 09 jul.2021.

O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve obrigatoriamente, conforme o artigo 26 da LDB, compreender o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, o ensino da Arte, a Educação Física e a História do Brasil (BRASIL, 1996).

Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento:

I – Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte; e) Educação Física.

II – Matemática

III – Ciências da Natureza

IV – Ciências Humanas: a) História; b) Geografia.

V – Ensino Religioso.

Todas as áreas definem unidades temáticas e habilidades, devendo serem desenvolvidas em cada ano de escolaridade, observando-se o avanço dos estudantes. O Ensino Fundamental deve ser ministrado em língua portuguesa, mas às comunidades indígenas é assegurada também “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988 art. 210, §2º, e BRASIL, 1996 art. 32, §3º).

O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (BRASIL, 1996 art. 26, §4º). Ainda conforme o artigo 26 A, alterado pela Lei nº 11.645/2008⁸ (que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”), a História e a Cultura Afro-Brasileira, bem como a dos povos indígenas, presentes obrigatoriamente nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar, em especial na Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, contribuirão para assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a composição do país. Sua inclusão possibilita ampliar as referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo,

⁸ BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em: 09 jul. 2021.

transformando os conhecimentos veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias (BRASIL, 2008).

O ensino da arte, especialmente as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular obrigatório da educação básica. A Educação Física, componente obrigatório do currículo do Ensino Fundamental, integrada a proposta político pedagógica da escola e será facultativa ao estudante apenas nas circunstâncias previstas em legislação (BRASIL, 1996).

Conforme a Lei nº 9.475/2017⁹ o Ensino Religioso, de matrícula facultativa ao estudante, é parte integrante da formação básica do indivíduo e constitui componente curricular dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil e vedadas quaisquer formas de proselitismo (BRASIL, 2017).

Na parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental, será incluída, obrigatoriamente, a partir do sexto ano, a oferta da língua inglesa, conforme preconiza a Lei nº 13.415/2017¹⁰. É necessário esclarecer que língua indígena ou outras formas usuais de expressão verbal de certas comunidades não podem ocupar o lugar do ensino de Língua Estrangeira moderna (BRASIL, 2017).

Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular seus conteúdos, a partir das possibilidades de seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, que afetam a vida humana. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90¹¹), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99¹²), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, diversidade cultural, devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo (BRASIL, 1990,1999).

⁹ BRASIL. Lei 9.475, de 22 de julho de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm#art1 Acesso em: 09 jul. 2021.

¹⁰ BRASIL. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art2 Acesso em: 09 jul. 2021.

¹¹ BRASIL. Lei 8.069, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, de 13 de Julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 09 jul. 2021.

¹² BRASIL. Lei 9.795, Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências de 27 de abril de 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm Acesso em: 09 jul. 2021.

Outras leis específicas, que complementam a LDB, determinam ainda que sejam incluídos temas relativos à educação para o trânsito, assegurado pelo Art. 76 da Lei nº 9.503/97¹³ e à condição e direitos dos idosos, conforme o Art. 22 da Lei nº 10.741/2003¹⁴ (BRASIL, 1997, 2003).

A transversalidade constitui uma das maneiras de trabalhar os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas contemporâneos em uma perspectiva integradora, assim como indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, essa abordagem deve ser apoiada por meios adequados. Aos sistemas de ensino compete à produção e disseminação de materiais que apóiem o trabalho docente, com o objetivo de contribuir para a eliminação de discriminações, racismos e preconceitos, e conduzir à adoção de comportamentos responsáveis e solidários em relação aos outros e ao meio ambiente.

Na esperança de construção de uma sociedade mais democrática e solidária, novas demandas provenientes de movimentos sociais e de compromissos internacionais firmados pelo país, passam, portanto, a ser contempladas entre os elementos que integram o currículo, como referentes à promoção dos direitos humanos. Muitas delas tendem a ser incluídas nas propostas curriculares pela adoção da perspectiva multicultural. Entende-se, que os conhecimentos comuns do currículo criam a possibilidade de dar voz a diferentes grupos como os negros, indígenas, mulheres, crianças e adolescentes, relações homoafetivas e pessoas com deficiência.

O conhecimento de valores, crenças, modos de vida de grupos sobre os quais os currículos se calaram durante uma centena de anos sob o manto da igualdade formal, propicia desenvolver empatia e respeito pelo outro, pelo que é diferente de nós, pelos estudantes na sua diversidade étnica, regional, social, individual e grupal, e leva a conhecer as razões dos conflitos que se escondem por trás dos preconceitos e discriminações que alimentam as desigualdades sociais, étnico raciais, de gênero e diversidade sexual, das pessoas com deficiência e outras, assim como os processos de dominação que têm, historicamente, reservado a poucos o direito de aprender, que é de todos.

¹³ BRASIL. Lei 9.503. Institui o Código de Trânsito Brasileiro de 23 de setembro de 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9503compilado.htm Acesso em: 09 jul. 2021.

¹⁴ BRASIL. Lei 10.741. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências, de 01 de outubro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm Acesso em: 09 jul. 2021.

A perspectiva multicultural no currículo leva, ainda, ao reconhecimento da riqueza das produções culturais e à valorização das realizações de indivíduos e grupos sociais e possibilita a construção de uma autoimagem positiva a muitos alunos que vêm se defrontando constantemente com as condições de fracasso escolar, agravadas pela discriminação manifesta ou escamoteada no interior da escola. Além de evidenciar as relações de interdependência e de poder na sociedade e entre as sociedades e culturas, a perspectiva multicultural tem o potencial de conduzir a uma profunda transformação do currículo comum.

Quando os conhecimentos escolares se nutrem de temas da vida social, também é preciso que as escolas se aproximem mais dos movimentos que os alimentam, das suas demandas e encaminhamentos. Paralelo a isso, a interação na escola entre os conhecimentos de referência disciplinar e aqueles provenientes das culturas populares pode possibilitar o questionamento de valores subjacentes em cada um deles e a necessidade de revê-los, ao mesmo tempo em que permite deixar clara a lógica que preside cada uma dessas formas de conhecimento e que os tornam diferentes uns dos outros, mas não menos importantes.

4.2 Base nacional comum curricular – BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes, em território nacional devem desenvolver ao longo da educação básica, trata-se de um documento normativo que assegura o direito de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que defende o Plano Nacional de Educação (PNE).

Estas normas aplicam-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) que visam à formação integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 1996).

A BNCC faz parte da política nacional da Educação Básica e vai colaborar para o alinhamento com outras políticas e ações governamental, referentes à formação de professores, avaliação, elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a

oferta de infraestrutura adequada para a melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, esperamos que o documento ajude a fortalecer a colaboração entre os governos federal, estadual e municipal, direcionando as políticas educacionais, em prol da qualidade de ensino. Assim, garantindo o acesso e permanência dos estudantes na escola, os sistemas de ensino e as escolas, possam efetivamente garantir objetivos comuns de aprendizagem.

As aprendizagens essenciais estabelecidas pela BNCC, ou seja, as dez competências gerais, devem ser asseguradas para o pleno desenvolvimento pedagógico dos estudantes.

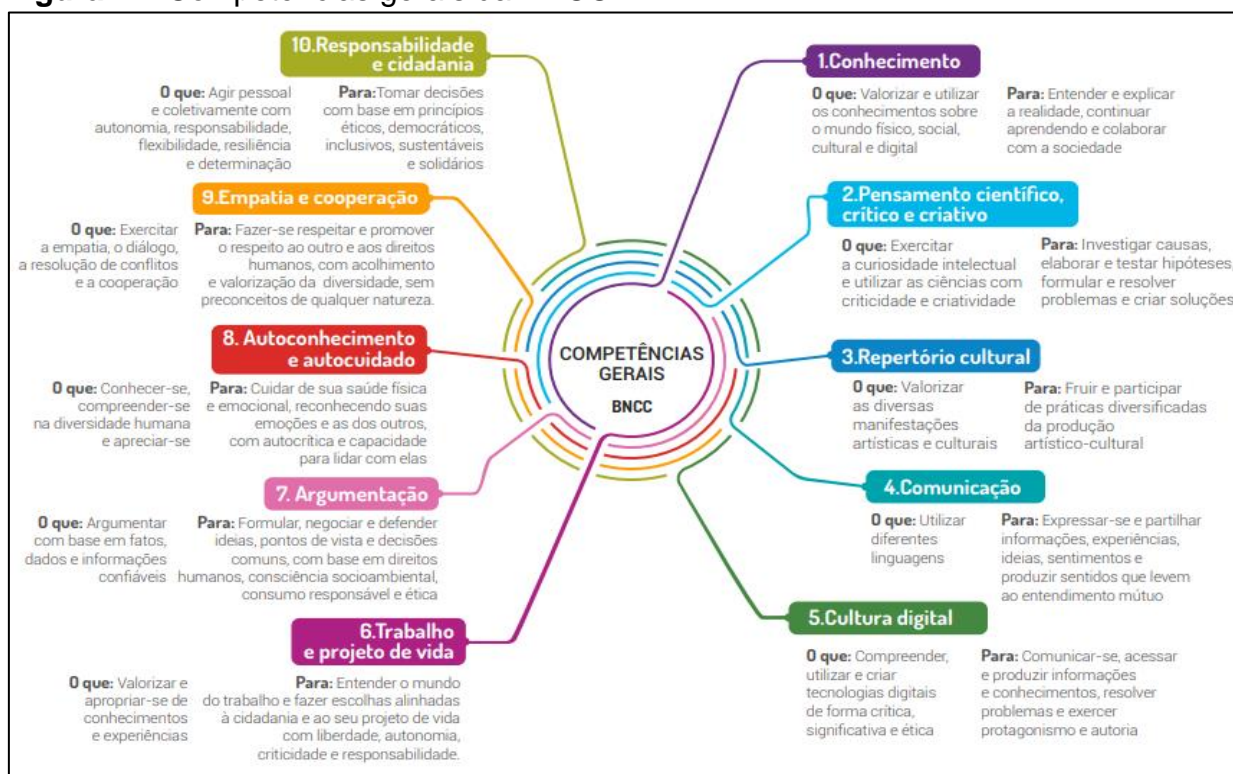
Considerando a BNCC, p.6, competência é definida como:

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Com essa definição, a BNCC certifica que a educação deve assegurar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, justa e voltada para a preservação da natureza (BRASIL, 2013), além disso, mostra-se alinhada à Organização das Nações Unidas (ONU).

Destacamos o caráter imprescindível que as competências gerais apresentam, no sentido de inter-relacionar-se na didática proposta para os três níveis da educação básica, articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores (BRASIL,2018).

Figura 2 – Competências gerais da BNCC



Fonte: Regiany Silva/Site Porvir

Em suma, a proposta da BNCC espera que as escolas reestruturem seus currículos de modo a promover cada uma das competências, ao mesmo tempo em que abordam os conhecimentos essenciais listados no documento. Sendo assim, elas são oportunidades de realizar atividades instigantes com os estudantes, capacitando-os a lidar com dilemas escolar, pessoal e próprios da atualidade.

4.3 Legislação que fundamenta a BNCC

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988, reconhece a educação como direito fundamental, responsabilizando o Estado, a família e sociedade. Para atender aos fins da educação escolar, a Constituição Federal, em seu art. 210, prevê a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Baseado na Constituição Federal, a LDB, no Inciso IV de seu art. 9º, afirma que

[...] cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Básica, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

Nesse trecho, a legislação esclarece dois conceitos determinantes para o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, estabelece a relação entre o que é básico e o que é diverso: as competências e diretrizes são os conhecimentos básicos, comuns, já os currículos são a parte diversificada, diferente. O segundo se apresenta, focalizando o currículo. Ao dizer que os objetos de conhecimentos estão à disposição do desenvolvimento de competências.

Retomamos a relação entre o que é básico e o que é diverso no art. 26 da Lei nº 9394/1996, que determina que

[...] os currículos da Educação Básica devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Essa determinação legal, levou à concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual de cada escola e de seus estudantes, que foi o guia das diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo dos anos 90, bem como de sua revisão na década seguinte.

Em 2010, o CNE divulgou novas DCN, ampliando e contextualizando tais conceitos como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”, conforme destaca o Parecer CNE/CEB no 7/2010.

Promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE), através da Lei no 13.005/2014, onde reitera a necessidade de

[...] estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, considerando as legislações anteriores, o PNE afirma a importância da criação de um documento norteador para o país, com o foco na

aprendizagem como estratégia para promover a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), citando os direitos e objetivos de aprendizagem.

Em 2017, com a alteração da LDB por força da Lei nº 13.415/2017, a legislação brasileira passa a possuir, duas nomenclaturas para mencionar os objetivos da educação, são eles:

Art. 35 - A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...]

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2018).

Trata-se, portanto, de maneiras diferentes e equivalentes para indicar algo comum, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os conhecimentos quanto a capacidade de mobilizá-los e implementá-los (BRASIL, 2018).

4.4 Os princípios pedagógicos focados no desenvolvimento de competências

Nas últimas décadas, a discussão social e pedagógica sobre o conceito de competência, pode ser compreendido na LDB, quando se estabelecem os objetivos gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (BRASIL, 2017).

Além disso, o final do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos.

É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de estudantes (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de

Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol).

Ao adotar esse aspecto, a BNCC recomenda que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os estudantes devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas no documento (BRASIL, 2018).

A sociedade atual impõe um olhar inclusivo e inovador a questões fundamentais do processo educativo: “o que aprender”, “para que aprender”, “como ensinar”, “como promover redes de aprendizagem colaborativa” e “como avaliar o aprendizado”.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento global do ser humano, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral dos estudantes considerando-os como sujeitos de aprendizagem e promovendo uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades.

Além disso, a escola, deve ser um espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, fortalecendo na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeitando às diferenças e diversidades.

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens alinhadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea.

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação disciplinar dos conhecimentos, o estímulo à sua aplicação na realidade, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo dos estudantes em suas aprendizagens e na construção de seu projeto de vida.

4.5 Igualdade, diversidade e equidade: Implementação da BNCC

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais.

Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza.

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias.

Diante desse quadro, as decisões curriculares e métodos e técnicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a

necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes.

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

4.6 Base nacional comum curricular e currículos

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade, referem-se, entre outras ações, a:

- Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas.
- Decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar

estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem.

- Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.
- Conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;
- Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;
- Selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;
- Criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;
- Manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino.

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais.

No caso da Educação Escolar Indígena, por exemplo, isso significa assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares.

Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes

Internacionais da OIT – Convenção 169 e com documentos da ONU e UNESCO sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua .

É também da alçada dos entes federados responsáveis pela implementação da BNCC o reconhecimento da experiência curricular existente em seu âmbito de atuação. Nas duas últimas décadas, mais da metade dos Estados e muitos Municípios vêm elaborando currículos para seus respectivos sistemas de ensino, inclusive para atender às especificidades das diferentes modalidades.

Muitas escolas públicas e particulares também acumularam experiências de desenvolvimento curricular e de criação de materiais de apoio ao currículo, assim como instituições de ensino superior construíram experiências de consultoria e de apoio técnico ao desenvolvimento curricular. Inventariar e avaliar toda essa experiência pode contribuir para aprender com acertos e erros e incorporar práticas que propiciaram bons resultados.

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora.

Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/2012), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010).

Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada.

4.7 O regime de colaboração da base nacional comum curricular

Legitimada pelo pacto interfederativo, nos termos da Lei nº 13.005/2014, que promulgou o PNE, a BNCC depende do adequado funcionamento do regime de colaboração para alcançar seus objetivos. Sua formulação, sob coordenação do MEC, contou com a participação dos Estados do Distrito Federal e dos Municípios, depois de ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade, conforme consta da apresentação do presente documento.

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica.

Embora a implementação seja prerrogativa dos sistemas e das redes de ensino, a dimensão e a complexidade da tarefa vão exigir que União, Estados, Distrito Federal e Municípios somem esforços. Nesse regime de colaboração, as responsabilidades dos entes federados serão diferentes e complementares, e a União continuará a exercer seu papel de coordenação do processo e de correção das desigualdades.

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC.

Compete ainda à União, como anteriormente anunciado, promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à avaliação, à

elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

Por se constituir em uma política nacional, a implementação da BNCC requer, ainda, o monitoramento pelo Ministério da Educação- MEC em colaboração com os organismos nacionais da área – CNE, Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Em um país com a dimensão e a desigualdade do Brasil, a permanência e a sustentabilidade de um projeto como a BNCC dependem da criação e do fortalecimento de instâncias técnico-pedagógicas nas redes de ensino, priorizando aqueles com menores recursos, tanto técnicos quanto financeiros. Essa função deverá ser exercida pelo MEC, em parceria com o CONSED e a UNDIME, respeitada a autonomia dos entes federados.

A atuação do MEC, além do apoio técnico e financeiro, deve incluir também o fomento a inovações e a disseminação de casos de sucesso; o apoio a experiências curriculares inovadoras; a criação de oportunidades de acesso a conhecimentos e experiências de outros países; e, ainda, o fomento de estudos e pesquisas sobre currículos e temas afins.

4.8 O conhecimento e a apropriação da cultura pelos estudantes

Ao procurar aliviar o peso do individualismo que alimenta as sociedades contemporâneas, movidas predominantemente pelas forças do mercado, a possibilidade de uma cultura comum no ensino obrigatório tem de traduzir a tensão permanente entre a universalização e a individualização dos conhecimentos (Dussel, 2009).

A leitura e a escrita, a História, as Ciências, a Arte, propiciam aos alunos o encontro com um mundo que é diferente, mais amplo e diverso que o seu. Ao não se restringir à transmissão de conhecimentos apresentados como verdades acabadas e levar os alunos a perceberem que essas formas de entender e de expressar a realidade possibilitam outras interpretações, a escola também oferece lugar para que os próprios educandos reinventem o conhecimento e criem e recriem cultura.

O currículo não se esgota, contudo, nos componentes curriculares e nas áreas de conhecimento. Valores, atitudes, sensibilidades e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de

convívio social, festividades, visitas e excursões, pela distribuição do tempo e organização do espaço, pelos materiais utilizados na aprendizagem, pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola.

Sacristán, (1995, p.86-87) afirma que

O currículo tem que ser entendido como a cultura real que surge de uma série de processos, mais que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar, aquilo que é, na realidade, a cultura nas salas de aula fica configurado em uma série de processos: as decisões prévias acerca do que se vai fazer no ensino, as tarefas acadêmicas reais que são desenvolvidas, a forma como a vida interna das salas de aula e os conteúdos de ensino se vinculam com o mundo exterior, as relações grupais, o uso e o aproveitamento de materiais, as práticas de avaliação etc.

Ao se debruçar sobre uma área de conhecimento ou um tema de estudo, o aluno aprende, também, diferentes maneiras de raciocinar; é sensibilizado por algum aspecto do tema tratado, constrói valores, torna-se interessado ou se desinteressa pelo ensino.

Assim, a aprendizagem de um componente curricular ou de um problema a ser investigado, bem como as vivências dos estudantes no ambiente escolar, contribuem para formar e conformar as subjetividades dos discentes, porque criam disposições para entender a realidade a partir de certas referências, desenvolvem gostos e preferências, levam os educandos a se identificarem com determinadas perspectivas e com as pessoas que as adotam, ou a se afastarem de outras.

Desse modo, a escola pode contribuir para que eles construam identidades plurais, menos fechadas em círculos restritos de referência e para a formação de sujeitos mais compreensivos e solidários. Do ponto de vista da abordagem, reafirma-se a importância do lúdico na vida escolar, não se restringindo sua presença apenas à Arte e à Educação Física. Hoje se sabe que no processo de aprendizagem a área cognitiva está inseparavelmente ligada à afetiva e à emocional.

Pode-se dizer que tanto o prazer como a fantasia e o desejo estão imbricados em tudo o que fazemos. Os estudos sobre a vida diária, sobre o homem comum e suas práticas, desenvolvidos em vários campos do conhecimento e, mais recentemente, pelos estudos culturais, introduziram no campo do currículo a preocupação de estabelecer conexões entre a realidade cotidiana dos alunos e os conteúdos curriculares.

Há, sem dúvida, em muitas escolas, uma preocupação com o prazer que as atividades escolares possam proporcionar aos alunos. Não obstante, frequentemente parece que se tem confundido o prazer que decorre de uma descoberta, de uma experiência estética, da comunhão de ideias, da solução de um problema, com o prazer hedonista que tudo reduz à satisfação do prazer pessoal, alimentado pela sociedade de consumo.

A escola tem tido dificuldades para tornar os conteúdos escolares interessantes pelo seu significado intrínseco. É necessário que o currículo seja planejado e desenvolvido de modo que os alunos possam sentir prazer na leitura de um livro, na identificação do jogo de sombra e luz de uma pintura, na beleza da paisagem, na preparação de um trabalho sobre a descoberta da luz elétrica, na pesquisa sobre os vestígios dos antigos habitantes da América e de sentirem o estranhamento ante as expressões de injustiça social e de agressão ao meio ambiente.

As escolas devem propiciar ao aluno condições de desenvolver a capacidade de aprender, como preconiza a LDB, em seu artigo 32, mas com prazer e gosto, tornando suas atividades desafiadoras, atraentes e divertidas. Isso vale tanto para a base nacional comum como para a parte diversificada. Esta última, por estar voltada para aspectos e interesses regionais e locais, pode incluir a abordagem de temas que proporcionem aos estudantes maior compreensão e interesse pela realidade em que vivem.

4.9 O projeto político pedagógico, a gestão democrática e participativa como garantia do direito à educação.

O currículo do Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração exige a estruturação de um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e dos adolescentes nos diferentes contextos sociais (BRASIL,2010). O projeto educativo pode ser entendido como uma das formas de expressão dos propósitos educacionais que pode ser compartilhada por diferentes escolas e redes.

Veiga (2008) esclarece que

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 2008, p. 13-14).

Ciclos, séries e outras formas de organização a que se refere a LDB serão compreendidos como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si, ao longo dos 9 (nove) anos (BRASIL, 2010).

Ao empenhar-se em garantir aos alunos uma educação de qualidade, todas as atividades da escola e a sua gestão deverão estar articuladas com esse propósito. O processo de “enturmação” dos estudantes, a distribuição de turmas por professor, as decisões sobre o currículo, a escolha dos livros didáticos, a ocupação do espaço, a definição dos horários e outras tarefas administrativas e/ou pedagógicas precisam priorizar o atendimento aos interesses e necessidades dos alunos.

O projeto político pedagógico¹⁵ da escola deve ser elaborado por meio de processos participativos próprios da gestão democrática. O PPP traduz o projeto educativo construído pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia com base nas características dos alunos, nos profissionais e recursos disponíveis, tendo como referência as orientações curriculares nacionais e dos respectivos sistemas de ensino.

Deve ser assegurada ampla participação dos profissionais da escola, da família, dos estudantes e da comunidade local na definição das orientações imprimidas aos processos educativos e nas formas de implementá-las. Estas devem ser apoiadas por um processo contínuo de avaliação das ações de modo a assegurar a distribuição social do conhecimento e contribuir para a construção de uma sociedade democrática e igualitária.

É a participação da comunidade que pode dar voz e vez aos estudantes, criando oportunidades para que todos os segmentos envolvidos no processo

¹⁵ O Projeto Político Pedagógico é o Plano Global da Instituição composto de um conjunto de princípios que norteiam a elaboração e a execução dos planejamentos e envolvem diretrizes mais permanentes, que abarcam conceitos subjacentes à educação: Conceitos Antropológicos (relativos à existência humana); Conceitos Epistemológicos: aquisição do conhecimento; Conceitos sobre Valores: pessoais, morais, étnico e Político: direcionamento hierárquico, normativas e políticas educacionais.

educativo, particularmente aqueles pertencentes aos segmentos minoritários da população que encontram grande dificuldade de se fazerem ouvir e de fazerem valer os seus direitos, possam manifestar os seus anseios e expectativas e possam ser levados em conta, tendo como referência a oferta de um ensino de qualidade para todos.

O fato de o projeto político pedagógico de muitas escolas figurar apenas como um texto formal que cumpre uma exigência burocrática, não significa que a escola não tenha um projeto próprio. Significa que ele é, na verdade, um projeto pedagógico fragmentado, em que cada professor se encerra no seu trabalho solitário para desenvolver o currículo à sua maneira.

O Projeto Político Pedagógico (PPP, 2021, p.15) da escola pública municipal de Praia Grande-SP, definiu sua missão como:

“[...] oferecer ensino de excelência à comunidade e propiciar condições para uma aprendizagem significativa, atualizada e eficaz, que prepare estudantes competentes, éticos, tornando-os cidadãos do mundo, capazes de sonhar, criar, se expressar, e principalmente serem felizes [...]”

É importante citar que o PPP, se apresenta em formato de arquivo digital na plataforma *moodle* da Secretaria de Educação, com acesso aberto durante os momentos de elaboração, discussão e reavaliação e de formato impresso na escola, de fácil acesso aos professores para consulta permanente. O acompanhamento das ações planejadas ocorre durante o trimestre, e logo após a análise dos resultados do desempenho escolar dos estudantes, é realizada a discussão durante as reuniões de trabalho pedagógico coletivo, a fim de possibilitar a indicação de alternativas que concretizem melhorias no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, encontramos lacuna no (PPP), no sentido de não evidenciarmos intencionalidade no desenvolvimento e/ou fortalecimento da autoestima nas ações planejadas pela escola.

As experiências das escolas que conseguem reverter o jogo e obter melhorias significativas na qualidade do ensino seguem por caminhos bem variados, mas todas têm em comum um fato: é por meio de um projeto educativo democrático e compartilhado, em que os professores, a direção, os funcionários e a comunidade unem seus esforços e chegam mais perto da escola que desejam.

Isso não quer dizer que deve recair sobre as escolas e seus educadores toda a responsabilidade pela mudança da qualidade do ensino. Ao contrário, o esforço

compartilhado necessita de forte apoio dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e da comunidade, mas ele é realmente insubstituível quando projeta o desejo de mudar a escola para melhor.

O projeto político pedagógico, em conformidade com a legislação e as normas vigentes, devem garantir espaço e tempo para que os profissionais da escola e, em especial, os docentes, possam participar de reuniões pedagógicas coletivas, planejamento, a fim de executar as ações educativas de modo articulado, avaliar as atividades dos estudantes, tomar parte em ações de formação continuada e estabelecer relação com a comunidade externa (BRASIL, 2010). “O tempo pedagógico é o tempo organizado para fortalecer a tríade relacional professor-aluno-conhecimento, para desenvolver as atividades didáticas relevantes de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar” (VEIGA, 2008, p. 291).

No projeto político pedagógico, o estudante, deve ser o centro do planejamento curricular, deve ser considerado como sujeito que atribui sentidos à natureza e à sociedade nas práticas sociais que vivencia, produzindo cultura, recriando conhecimentos e construindo sua identidade pessoal e social (BRASIL, 2010).

Como sujeitos de direitos, os estudantes devem fazer parte na discussão e implementação das normas que regem as formas de relacionamento na escola, fornecendo indicações relevantes a respeito do que deve ser trabalhado durante as aulas ao tempo em que precisa ser incentivado a participar das organizações estudantis (BRASIL, 2010).

Dentro das condições próprias da idade, mesmo as crianças menores poderão manifestar-se, por exemplo, sobre o que gostam e não gostam na escola e a respeito da escola com que sonham.

Na implementação do projeto político pedagógico, o acolhimento, o cuidado e a educação, são funções indissociáveis da escola, resultando em ações pedagógicas integradas e articuladas, com os equipamentos e políticas públicas de outras áreas buscando apoio ao sistema educacional, para garantir e assegurar o direito a aprendizagem, o bem-estar e o desenvolvimento das habilidades dos estudantes (BRASIL, 2010).

As escolas necessitam se articular também com as instituições formadoras, com vistas a assegurar a atualização de seus profissionais tendo em vistas suas demandas específicas.

4.10 O município de Praia Grande

É um dos municípios que compõem a região metropolitana da baixada santista, localizada no litoral de São Paulo. As demais cidades que compõem a região são Bertioga, Cubatão, Guarujá, Itanhaém, Mongaguá, Peruíbe, Santos e São Vicente, segundo a Lei Complementar 815¹⁶, de 30 de junho de 1996.

Praia Grande possui população estimada em 330.845 habitantes e apresenta IDHM – Índice de desenvolvimento humano municipal 0,754 e 96,9% de sua população de 6 a 14 anos de idade matriculada no ensino regular (IBGE, 2020).

O território que compreende o município de Praia Grande foi uma das primeiras regiões brasileiras colonizadas pelos portugueses durante o século XVI, processo que se iniciou com a chegada de Martim Afonso de Sousa em 1532. Na mesma fonte consta que a primeira vila fundada por esse explorador, que foi enviado pela coroa portuguesa, foi São Vicente, da qual Praia Grande era parte até 1967, quando se tornou efetivamente um município (PRAIA GRANDE, 2021).

Após sua emancipação da cidade vizinha, Praia Grande acelerou o ritmo de seu desenvolvimento econômico e social, tendo experimentado, por exemplo, ampliação e melhoria nos serviços públicos, já que havia mais conhecimento e proximidade do poder municipal local em relação à população residente (PRAIA GRANDE, 2021).

Na década de 1980, a cidade ganhou novo impulso para seu desenvolvimento com a inauguração da “Ponte do Mar Pequeno” (no trecho final da Rodovia dos Imigrantes), que a ligou às cidades vizinhas de Santos e São Vicente e resolveu dois problemas de uma só vez: desafogou o trânsito urbano no perímetro e o fluxo já saturado na “Ponte Pênsil”; e viabilizou o fluxo de veículos oriundos da capital paulista diretamente ao município (PRAIA GRANDE, 2021).

Ocorre que o acesso facilitado gerou inconvenientes, que viriam a ser solucionados a partir do início da década de 1990, quando foram iniciadas grandes obras de infraestrutura no município, tais como a remodelação do sistema de

¹⁶ ASSEMBLEIA LEGISLATIVA (São Paulo). Lei Complementar nº 815, de 30 de junho de 1996. Cria a Região Metropolitana da Baixada Santista, e dá providências. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1996/lei.complementar-815-30.07.1996.html>. Acesso em: 08 ago. 2021.

transporte (mais de 90% das ruas foram pavimentadas), a ampliação do sistema de saneamento básico (à época 60% dos domicílios eram atendidos pelo sistema), a reurbanização da orla marítima e do entorno dos pontos turísticos da cidade e a revisão do sistema viário local (PRAIA GRANDE, 2021).

As principais vias de acesso ao município são o Sistema Anchieta-Imigrantes (SP-150 e SP-160) e a Rodovia Padre Manoel da Nóbrega (SP-55), que, por ser o trecho estadual da Rodovia BR-101, liga a cidade à região Sul do país (via Rodovia Régis Bittencourt) e aos demais estados da região Sudeste, principalmente com o Rio de Janeiro, sentido Norte (PRAIA GRANDE, 2021).

4.11 A rede municipal de ensino

O início dos anos 90, sem dúvidas alguma, foi o divisor de águas para Praia Grande. Antes considerada o patinho feio da região, a cidade passou por uma considerada reformulação ao longo dos últimos anos. E as ações voltadas a área da Educação, acompanharam essa evolução.

Para chegar ao patamar de hoje e servir como referência para as demais cidades da Baixada Santista e do Estado de São Paulo, ao longo de mais de duas décadas a Administração Pública Municipal investiu em material, mão de obra qualificada e infraestrutura adequada. Prova disso foi o salto no número de unidades. Em 1992 eram aproximadamente 20 escolas em 2021 a Secretaria de Educação conta com 77 unidades municipais, todas padronizadas e com infraestrutura moderna, bibliotecas, salas de informática, pátios para recreação e quadra para atividade física. Muito diferente do que era nos anos 90, quando algumas escolas funcionavam em casinhas improvisadas e com pouca infraestrutura (PRAIA GRANDE, 2021).

Atualmente, são mais de 57 mil alunos matriculados, o equivalente à população de muitas cidades. Antes da Pandemia COVID-19 o município fornecia cerca de 130 mil refeições por dia, com cardápio elaborado por nutricionistas, para os estudantes da rede municipal e estadual. Além disso, a Administração Municipal assume, cada vez mais, o atendimento de alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, compartilhando com o Governo do Estado. O Currículo Municipal apresenta características próprias, referenciado pela BNCC, apesar disso o sistema municipal de ensino aderiu ao Currículo Paulista, para contar com subsídios para formação de

profissionais da educação, materiais didáticos e ao sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo.

As escolas municipais de Ensino Fundamental contam com Kit Smart Digital composto por lousa interativa sensível ao toque (*touch screen*), lousa *quadriline* (quadros panorâmicos de fundo branco), projetor de imagens e computador, possibilitando ao professor criar e apresentar sua aula através dos equipamentos. Em 2018, o sistema de lousas digitais foi ampliado para as escolas de Educação Infantil e, atualmente, todas as salas de aulas contam com o equipamento.

Além disso, foram implantadas DVDtecas em escolas de Ensino Fundamental e Educação Infantil e Bebeteca nas unidades de Educação Infantil que ainda contam com mesas educacionais informatizadas para auxiliar na alfabetização dos pequenos. A Secretaria de Educação disponibiliza a educação em tempo integral, nas escolas de Complementação Educacional, totalizando mais de 2 mil alunos matriculados (PRAIA GRANDE, 2021).

Os constantes investimentos começaram a trazer resultados significativos. Um deles diz respeito às notas alcançadas pelos alunos da rede municipal de ensino no Índice de Desenvolvimento de Educação Básica - IDEB. O índice é calculado com base no aprendizado dos alunos nas áreas de conhecimento de português e matemática por meio da Prova Brasil. O resultado da prova está relacionado ao fluxo escolar, que se refere a taxa de aprovação (IDEB, 2019).

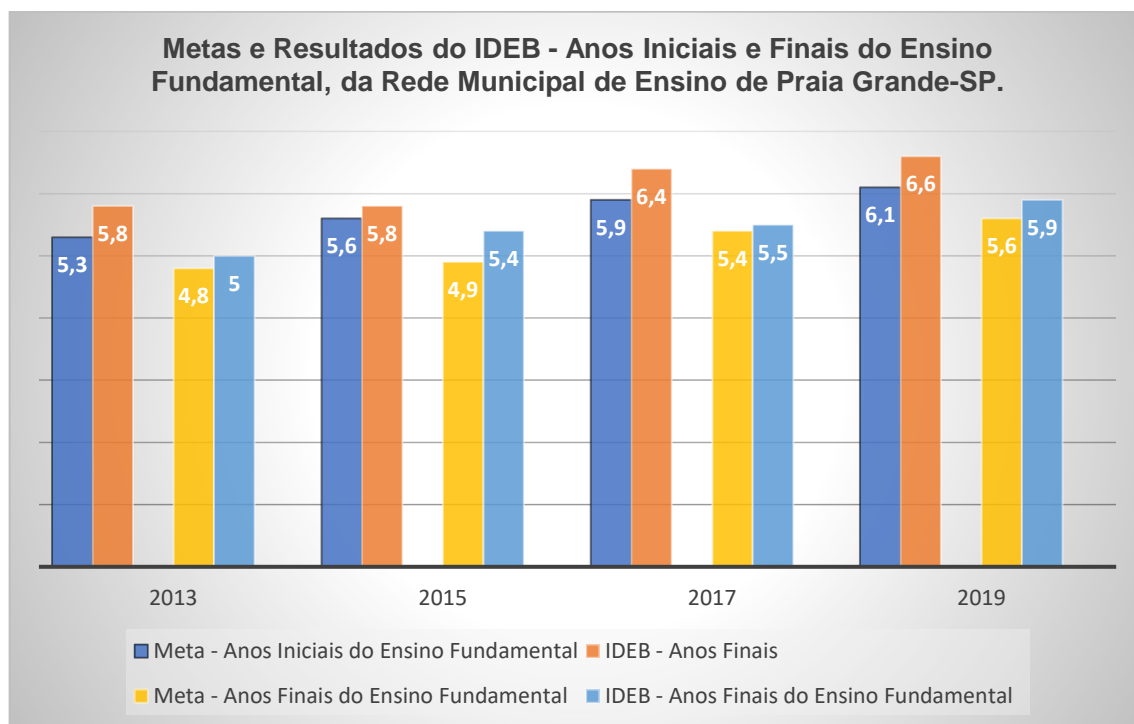
O desempenho apresentado pelos estudantes dos anos iniciais foi superior a meta estabelecida pelo MEC para 2021. Com a nota de 6,6 o município ficou 0,2 acima da meta prevista para a próxima edição do IDEB que será de 6,4. Em 2017, Praia Grande atingiu a marca de 6,4, uma evolução de 0,2 para 2019, comparando esses dados com as demais cidades da Região Metropolitana da Baixada Santista, o município garantiu a nota mais alta com 6,6 para anos iniciais.

Nos anos finais, Praia Grande novamente ficou com a melhor marca entre as cidades da região, com a nota de 5,5. Entretanto, mesmo com o desempenho satisfatório, a cidade ficou 0,4 pontos abaixo da meta estabelecida pelo Ministério da Educação para esse segmento, que era de 5,9.

Praia Grande foi o município que registrou maior crescimento entre as cidades da Região Metropolitana da Baixada Santista, ao atingir as notas de 6,4 e 5,4,

elevando as marcas em 0,6 e 0,5, respectivamente, para os anos iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º ao 9º) do ensino fundamental na avaliação externa.

Figura 3 – IDEB (2019) – Resultados e metas dos Anos Iniciais e Finais, da Rede Municipal de Ensino de Praia Grande-SP.



Fonte: INEP, 2021.

Nesta abrangência ao contrastar, os resultados dos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental do município, em relação aos níveis de proficiência em Língua portuguesa e matemática, segundo a escala do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB de resultados, ambas apresentam níveis elevados. Portanto, conclui-se que o município tem diferenciais de estrutura física e escolarização de seus estudantes em relação ao país e sua região.

4.12 A escola pública de ensino fundamental

A Escola Pública Municipal de Praia Grande, está localizada na Rua Maria Luiza Lavallo, s/nº – Bairro Sítio do Campo, tem como patrono o arquiteto, Sr. Ronaldo Sérgio Alves Lameira Ramos, que em 1976 concluiu o curso na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Iniciou sua profissão em Santos e montou seu escritório na

Praia Grande, ganhou relevância por suas criações ousadas e inovadoras. Veio a falecer no dia 03 de março de 2000, aos 48 anos com problemas cardíacos, marcando sua trajetória com alegria, generosidade, conquistando amigos e muito trabalho.

No mês de janeiro de 2006 ocorreu a municipalização do prédio da Escola Estadual Sítio do Campo II, decretada pelo Governador do Estado de São Paulo Sr. Geraldo Alckmin, passando a ser chamada de Escola Municipal Ronaldo Sérgio Alves Lameira Ramos.

No ano de 2008 a escola foi revitalizada e ampliada passando a ter quadra poliesportiva coberta, vestiários externos permitindo melhor atendimento aos alunos principalmente durante as aulas de Educação Física. Em 2011, a escola recebeu a instalação da biblioteca Porto do Saber, estimulando ainda mais a leitura e criatividade dos estudantes. A escola, assim como as demais do município, conta com recursos tecnológicos a serviço da educação.

Antes mesmo da pandemia, as tecnologias digitais já se encontravam cada vez mais demandadas no cotidiano dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental. No ano de 2013, a escola foi contemplada com 10 lousas digitais, uma para cada sala, que vieram para enriquecer e motivar o trabalho dos professores em sala de aula.

Em 2014, a escola recebeu *tablets* (uso do aluno), ferramenta que serviu para facilitar o trabalho do professor e melhorar o rendimento pedagógico dos alunos. No mesmo ano, a escola, por meio de seleção pública, foi contemplada com um contrato de patrocínio para desenvolvimento de Projeto Raquete de Ouro, através do programa Petrobrás Socioambiental.

Por meio da prática esportiva do tênis, o projeto conseguiu melhorar o rendimento pedagógico dos estudantes, diminuiu o índice de evasão escolar, melhorou a proximidade efetiva da comunidade e contribuir para a formação de cidadãos.

Em outubro de 2018, iniciou-se a revitalização do prédio escolar, ficando padronizada como as demais escolas municipais e em 07 de agosto de 2019, ocorreu a reinauguração do prédio escolar.

Os atendimentos, são realizados em três períodos nos segmentos de Ensino Fundamental I e II, sendo o período da manhã das 7h às 11h, o período intermediário das 11h às 15h o período da tarde das 15h às 19h.

Quadro 2 - Ocupação em 2021

Salas	1º Período das 7h às 11h	2º Período das 11h às 15h	3º Período das 15h às 19h
1- Capacidade: 35	6º A	4º B	2º A
2- Capacidade: 35	6º B	4º C	2º B
3- Capacidade: 35	6º C	5º A	2º C
4- Capacidade: 35	7º A	5º B	2º D
5- Capacidade: 35	7º B	5º C	2º E
6- Capacidade: 35	7º C	5º D	3º A
7- Capacidade: 35	7º D	9º A	3º B
8- Capacidade: 35	8º A	9º B	3º C
9- Capacidade: 35	8º B	9º C	3º D
10- Capacidade: 35	8º C	9º D	4º A
11- Capacidade: 35	Laboratório de Ciências	Laboratório de Ciências	Laboratório de Ciências
12- Capacidade: 35	Biblioteca	Biblioteca	Biblioteca
13- Capacidade: 35	Informática	Informática	Informática

Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2021.

A unidade escolar é estruturada em um prédio de dois andares, sendo que na parte térrea (1º andar) ficam duas salas de aula com capacidade de até 35 alunos, depósito de materiais de limpeza, dois vestiários feminino e masculino (para funcionários), banheiro de funcionários, arquivo permanente, banheiro masculino e feminino (alunos), cozinha, despensa de alimentos, sala para o Assistente Técnico Pedagógico, Supervisora e Pedagoga Comunitária, laboratório de ciências, secretaria, banheiro masculino e feminino (professores e demais funcionários), Diretoria, laboratório de informática, sala dos professores, almoxarifado, pátio coberto (refeitório) e elevador destinado a pessoas com deficiência. No andar superior, existem oito salas de aula, biblioteca e a sala de multimídia. Na parte externa da unidade escolar, temos quadra poliesportiva coberta, vestiário masculino e feminino e ampla área verde, onde os professores aproveitam esse espaço para leitura e demais atividades com os alunos.

A Unidade Escolar dispõe de vários materiais pedagógicos e esportivos, tais como: lousas digitais, tablets, televisor, aparelhos de som, *flip charp*, computadores, impressoras, câmera fotográfica digital, filmadora, projetores, telão, caixas de som e microfones sem fio.

5 CAPÍTULO III – CONSIDERAÇÕES SOBRE A PANDEMIA COVID19: O ENSINO REMOTO

Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS)¹⁷ foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, na República Popular da China. Tratava-se de um novo tipo de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. Uma semana depois, em 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado um novo tipo de coronavírus.

Em 27 de janeiro o Governo Federal Brasileiro, ativou o plano de contingência e, em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional (OMS, 2020).

Considerando que a situação demandava o emprego urgente de medidas de prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos à saúde pública, em 3 de fevereiro a epidemia foi declarada Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN), conforme Portaria MS/GM nº 188¹⁸ em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus.

Em 11 de fevereiro de 2020, recebeu o nome de SARS-COV-2, causador da doença COVID-19 (síndrome respiratória aguda grave). No Brasil, o primeiro caso de COVID-19 foi confirmado em 26 de fevereiro de 2020. No dia 11 de março de 2020, foi caracterizada pela OMS como uma pandemia¹⁹.

O momento exigiu uma reorganização em toda a sociedade, quanto a disseminação e contaminação, influenciando na incorporação de novos hábitos,

¹⁷ Organização Mundial da Saúde. Surto de doença por coronavírus (COVID-19). Genebra: Organização Mundial da Saúde; 2020 [citado em 3 de março de 2020]. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>

¹⁸ BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria MS/GM nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV) [Internet]. Diário Oficial da União, Brasília (DF), 2020 fev. 4 [citado 2020 mar 4]; Seção Extra:1. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>

¹⁹ O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo.

comportamentos e formas de interação. Diante desse panorama, o Governo do Estado de São Paulo, dispõe sobre medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19, conforme o Decreto nº 64.862, de 13 de março de 2020. No dia 16 de março de 2020 a Administração Pública Municipal, declarou situação de emergência e calamidade pública no município de Praia Grande, por meio dos Decretos nº. 6.922/2020²⁰ e nº. 6.928/2020²¹.

Em 22 de março de 2020, o Governo Estadual, decretou quarentena no estado de São Paulo, através do Decreto 64.881²², que determina em seu Art. 1º, medida de quarentena no Estado de São Paulo, consistente em restrição de atividades de maneira a evitar a possível contaminação ou propagação do coronavírus (SÃO PAULO, 2020).

A medida foi adotada com o objetivo de inibir a aglomeração de pessoas e controlar a proliferação do novo coronavírus, e de garantir o adequado funcionamento dos serviços de saúde e de preservar a saúde pública, o período de quarentena foi estendido até 16 de agosto de 2021.

A determinação quanto à suspensão das aulas presenciais na Rede Municipal de Ensino, como medida de prevenção e enfrentamento ao contágio da COVID-19, ocorreu no dia 23 de março de 2020, sendo antecipado o recesso escolar.

A permanência da situação de emergência e calamidade pública no município de Praia Grande, fez com que a Secretaria de Educação - SEDUC adotasse o ensino

²⁰ PRAIA GRANDE (Município). Decreto nº 6.922, de 16 de março de 2020. Declara situação de emergência no Município de Praia Grande e define medidas temporárias de prevenção ao contágio e enfrentamento da Pandemia decorrente do Coronavírus (COVID-19). Disponível em: https://www.praia grande.sp.gov.br/Administracao/leisdecretos_view.asp?codLeis=6502&Acao=busca Acesso em: 10 mai. 2021

²¹ PRAIA GRANDE (Município). Decreto nº 6.928, de 20 de março de 2020. Declara situação de calamidade pública no Município da Estância Balneária de Praia Grande e dispõe de medidas adicionais, de caráter emergencial para enfrentamento da Pandemia decorrente do Coronavírus (COVID-19) em complemento as medidas temporárias previstas no Decreto nº 6.922, de 16 de março de 2020. Disponível em: https://www.praia grande.sp.gov.br/Administracao/leisdecretos_view.asp?codLeis=6508 Acesso em: 10 mai. 2021

²² SÃO PAULO, (Estado). Decreto nº 64.881, de 22 de março de 2020. Decreta quarentena no Estado de São Paulo, no contexto da pandemia do COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências complementares. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64881-22.03.2020.html> Acesso em: 10 set. 2021

remoto para dar continuidade ao ano letivo. Assim, corroborando com Santo e Trindade (2020) surge o ensino remoto a partir de situações atípicas como pandemias e outras catástrofes e o define como possibilidade para a continuidade das atividades pedagógicas com o objetivo de diminuir os prejuízos derivados da suspensão das aulas presenciais.

Na visão de Tomazinho (2020), o ensino remoto se caracteriza pela impossibilidade de professores e estudantes frequentarem as escolas em virtude da tentativa de contenção da propagação do novo coronavírus. A legislação vigente, mesmo a construída em razão da pandemia de COVID-19, não contempla conceitualmente nem procedimentalmente o ensino remoto como tipologia ou modalidade de ensino.

No entanto, o termo se popularizou na mídia, nas redes sociais digitais e entre gestores públicos na tentativa de nomear as ações pedagógicas criadas para atender às regulamentações emergenciais emitidas pelos órgãos públicos no que se refere a educação escolar em tempos de pandemia (SANTANA; SALES, 2020).

O retorno as atividades pedagógicas não presenciais, da rede municipal de ensino de Praia Grande-SP, ocorreu em 22 de abril de 2020. A Secretaria de Educação, adotou estratégias para minimizar os danos decorrentes da pandemia da COVID-19, e por meio de seu Departamento de Programas de Inclusão Digital – DPID desenvolveu a Plataforma Digital Educacional – PDE hospedada no site institucional, no endereço eletrônico <http://www.cidadaopg.sp.gov.br/> com o objetivo de assegurar uma rotina de estudos aos educandos, disponibilizando materiais pedagógicos, livros literários, sugestões de sites e vídeos e orientações para as famílias.

A Equipe Técnica Pedagógica da Subsecretaria de Gestão Pedagógica, Planejamento e Legislação Educacional, ficou com a responsabilidade de elaborar e viabilizar as atividades na Plataforma Digital Educacional - PDE em apoio aos docentes e alunos da rede municipal de ensino. Além disso, a proposta teve o objetivo de atender os alunos que não pudessem ter acesso ao conteúdo digital, a Secretaria de Educação forneceria o material impresso e as escolas entregariam aos alunos.

A Lei Federal nº. 14.040/2020²³, estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública. As orientações constantes nos Pareceres CNE/CP nº. 05, de 28 de abril de 2020 e nº. 11, de 07 de julho de 2020, ambos do Conselho Nacional de Educação – CNE, que versam sobre a reorganização do calendário escolar, assim como a utilização de atividades não presenciais para o cômputo da carga horária escolar mínima anual de 800 horas (BRASIL, 2020).

A Escola Pública Municipal de Praia Grande, desenvolveu meios de comunicação digital com os estudantes e responsáveis, como o site da escola: <https://sites.google.com/view/emronaldolameira/in%C3%ADcio>, página no Facebook: <https://www.facebook.com/ronaldo.lameira.908>, destinada a divulgar, conscientizar, capacitar, comunicar e evidenciar com fotos e vídeos os estudantes e as famílias realizando as atividades.

A oferta de ensino remoto, utilizando de meios tecnológicos pouco usuais no trabalho presencial, tem sido uma novidade e um grande desafio, alimentando dúvidas dos professores das diversas disciplinas específicas quanto a melhor didática a ser utilizada, para que seja capaz de fomentar a aprendizagem dos estudantes. A preocupação foi de como garantir os conteúdos no formato equivalente ao que se fazia nas salas de aulas presenciais. Alguns docentes, apresentaram extrema dificuldade com a forma remota de interação, porém a equipe técnica e alguns colegas auxiliaram com a adaptação ao uso da tecnologia.

Com a criação de grupos no *WhatsApp*, os professores avançaram na comunicação rápida com os estudantes e puderam sanar dúvidas de como realizar as atividades, mediar diálogo, bem como adaptar as propostas de acordo com o perfil de cada turma.

Os professores e seus estudantes, puderam propor, criar possibilidades, as mais atraentes e diversificadas, exemplo disso foi a utilização do *Google Classroom*, como espaço pedagógico. Complementando as atividades da Plataforma Digital Educacional - PDE, alimentando o site da escola com novas postagens e

²³ BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm. Acesso em: 10 mai. 2021.

semanalmente pelo *Google Meets* ocorreu pelo menos uma aula *on-line* de cada componente curricular, bem como a utilização de todos os recursos pedagógicos disponíveis na referida plataforma.

Os docentes em seus respectivos horários de trabalho, interagiram com os alunos esclarecendo os conteúdos pedagógicos essenciais, tirando dúvidas e estimulando-os nas realizações das atividades. Todas as atividades realizadas pela PDE e pelos meios de comunicação da escola, foram consideradas semipresenciais e, portanto, comporão a carga horária prevista no calendário escolar.

Nesse contexto de distanciamento social, a aceitação ao ensino remoto, foi complexa, pois os estudantes e responsáveis apresentaram muita dificuldade quanto aos acessos na PDE e site da escola. A frequência irregular dos estudantes durante as aulas remotas, foi um dos aspectos que impactou o trabalho dos professores. Temos como possíveis causas a desmotivação aos estudos, dificuldades tecnológicas, tais como a falta de acesso à internet, bem como falta de equipamentos necessários para tal.

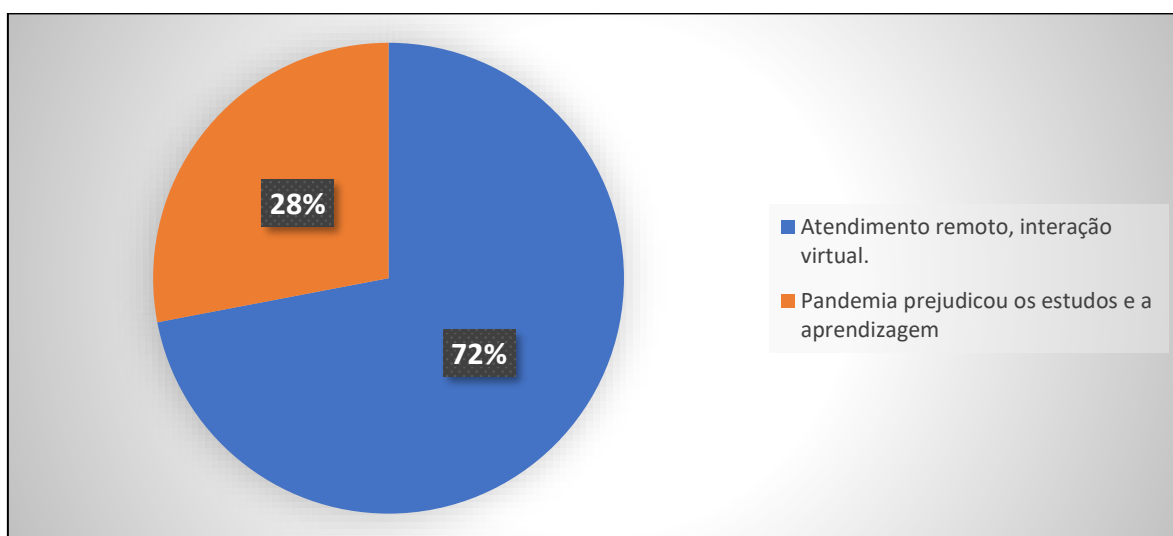
A grande maioria só possuía celular, poucos tinham disponível *notebooks* ou *tablets*. Mesmo sendo um público que pertence à geração digital, a qual tem muita familiaridade com as tecnologias, utilizando-as para se comunicarem e ficarem conectados por boa parte do tempo (GROSSI et al., 2018).

E nas palavras de Grossi e Fernandes (2014), observa-se que atualmente, crianças e adolescentes dessa geração, interagem simultaneamente com diversas atividades ao realizar o dever de casa: ouvem música, falam ao telefone, exploram a internet entre outras. Por conseguinte, as características marcantes da Geração Digital são o dinamismo e interatividade em tudo que fazem, principalmente no âmbito estudantil (GROSSI; FERNANDES, 2014, p. 56).

Ainda que, o estudante do ensino fundamental pertença a uma geração que gosta e aceita todas as novas tendências tecnológicas, ele precisa do professor ao seu lado, para motivá-lo na construção do seu conhecimento. Esse aluno ainda não tem maturidade e disciplina para estudar na modalidade a distância, a qual requer um aluno autônomo. Já a autonomia é aprendida progressivamente com o tempo, não se consegue de uma hora para outra, o aluno se torna autônomo à medida que vai aprendendo (PARO, 2011).

Sendo assim, os professores, equipe técnica e funcionários administrativos da escola, ofereceram respaldo para a comunidade escolar, disponibilizando acesso a tutorial *on-line* com informações sobre como utilizar as ferramentas virtuais e oferecendo suporte técnico, para conseguirem os acessos. Mesmo assim, obtivemos um número considerável de alunos que não possuíam nenhum acesso à internet ou seus equipamentos eletrônicos eram antigos e não comportavam os aplicativos, esses foram atendidos com o material impresso.

Figura 4 - Indicadores de atendimento remoto aos estudantes matriculados, nos Anos Finais do Ensino Fundamental em Escola Pública de Praia Grande-SP.



Fonte: PPP, 2021.

Os dados do (PPP, 2021) da escola, mostraram que dos 449 estudantes matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental, 72% deles interagiram virtualmente com os professores a fim de manter o processo de ensino e aprendizagem. Para 28%, dos estudantes a pandemia afetou os estudos e a aprendizagem, pois não possuíam recurso tecnológico próprio e/ou precisavam compartilhá-lo com outros integrantes da residência, tiveram dificuldade em relação ao acesso à internet, restando acompanhar os conteúdos, por meio dos materiais impressos disponibilizados pela escola a serem retirados pelos estudantes ou responsáveis.

A importância da educação pública e dos educadores na vida dos estudantes mostrou-se fundamental. O papel socializador e formador de ideias que é inerente à

escola, mediado pelos educadores, durante o período pandêmico, demonstrou uma valorização desse papel, pois vai muito além do que cumprir procedimentos escolares ou de que qualquer entrega de atividade.

Em tentativa ao retorno as aulas presenciais, mediante as definições do Decreto Estadual nº. 65.061, de 13 de julho de 2020, com redação alterada pelo Decreto Estadual nº. 65.140, de 19 de agosto de 2020, e Resolução SEDUC nº. 61, de 31 de agosto de 2020, que versava sobre a retomada das aulas presenciais no âmbito do estado de São Paulo. Além das recomendações técnicas das áreas da Saúde Pública e Educação do município de Praia Grande, quanto aos protocolos sanitários e as cautelas necessárias para o retorno de aulas presenciais, haja vista a grande movimentação diária de pessoas na rotina escolar. Porém, houve uma consulta pública realizada junto às comunidades das escolas municipais quanto a possibilidade de retorno das aulas presenciais e o resultado foi desfavorável ao retorno as aulas presenciais.

No decorrer do ano em que a pandemia crescia, foi necessário que se criassem caminhos para dar prosseguimento às atividades educacionais. A educação como atividade essencial para a sociedade, não poderia ficar de fora, uma vez que chegando o término do ano letivo, os estudantes precisavam avançar para a próxima etapa da educação básica. Sendo assim, houve a necessidade de estabelecer normas para disciplinar à oferta das aulas presenciais e não presenciais nas escolas do município de Praia Grande, ocorrendo pelo Decreto nº 7.039/2020²⁴, de 04 de setembro de 2020, que em seu art. 1º. determinou a suspensão das aulas presenciais até o final do ano letivo de 2020, nas escolas pertencentes ao sistema municipal de ensino.

Diante disso, o ambiente remoto de ensino exigiu que professores e estudantes possuíssem e utilizassem recursos tecnológicos para realizar as atividades. De acordo com Roth (2011), descreve a importância da tecnologia no processo educacional, tanto para os docentes quanto para os discentes.

²⁴ PRAIA GRANDE (Município). Decreto nº 7.039, de 04 de setembro de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante a situação de calamidade pública no Município de Praia Grande, reconhecida pelo Decreto nº. 6.928, de 20 de março de 2020, e adota outras providências. Disponível em: https://www.praiagrande.sp.gov.br/Administracao/leisdecretos_view.asp?codLeis=6653&Acao=busca Acesso em: 10 mai. 2021

O docente pode se valer da tecnologia para estabelecer uma metodologia diferente, um novo tipo de relação com o aluno, muito mais personalizado, e isso me parece o mais importante. A tecnologia permite o trabalho individual e em grupo de maneira mais eficaz. O aluno, quando está em casa, consegue se comunicar com o grupo da escola, os pais podem observar seus avanços e o processo de aprendizagem ocorre de forma mais natural e espontânea. O estudante fica em contato com o conhecimento [...]. É claro que, no caso dos professores, há uma transformação cultural importante acontecendo [...] (ROTH, 2011, p.01).

Enquanto os docentes precisam das ferramentas para preparar as aulas e fazê-las chegar aos estudantes, estes necessitaram dos recursos para acessar os conteúdos disponibilizados. Nesta perspectiva, frente ao distanciamento social, os docentes tiveram que criar e partilhar soluções educacionais, realizaram as orientações e mediações necessárias para que os educandos pudessem ter acesso aos conteúdos e garantir seus conhecimentos, a vista disso este movimento originou as buscas de informações para utilizá-las em sua rotina de estudo, as ferramentas tecnológicas foram essenciais para o processo de construção de uma aprendizagem ativa. Inclusive, de reinventar a velha sala de aula presencial, a partir da dinâmica hipertextual e interativa das interfaces *online* (SILVA, 2006).

A Secretaria de Educação de Praia Grande, não implementou, e/ou destinou investimento para subsidiar recursos tecnológicos como ferramenta pedagógica aos docentes e discentes no período do ensino remoto. A indisponibilidade destes recursos, de suporte técnico, de conexão de internet dificultou o trabalho e comprometeu a participação dos estudantes, mesmo os mais engajados. Desenvolveu apenas alternativa de baixo custo, com o fornecimento de materiais impressos e disponibilizou apoio pedagógico através das equipes técnicas das escolas. Se a escola não incluir o acesso à internet na educação atual dos educandos, ela produzirá a exclusão social e estará na contramão da história, alheia ao mundo que a cerca (SILVA, 2005).

Sabemos que existe a disponibilidade de acesso à internet por meio do sistema *Wi-Fi*, em uma escola municipal, pois trata-se de um projeto piloto desenvolvido pela parceria entre as secretarias de Educação (SEDUC) e Administração (SEAD), com o objetivo de contemplar todas as escolas da rede municipal de ensino com a nova tecnologia (PRAIA GRANDE, 2021).

A inclusão digital é desafio para as políticas públicas e para a formação de professores, sendo assim corroboramos com Silva (2010, p. 50) quando diz que:

“[...] para superar a situação ainda precária da docência e da aprendizagem na modalidade online, é preciso investir na inclusão digital e cibercultural do professor, entendendo-se por isso ter acesso ao computador conectado à internet e saber lançar mão das suas interfaces[...].”

Ainda sob a ótica do ensino remoto Oliveira e Junior (2020), reconhece o desafio de Educadores e Educandos, durante a pandemia COVID-19:

A situação é complexa e desafiadora, envolve desde a falta de acesso e suporte tecnológico dos profissionais e dos estudantes, a pouca experiência dos professores e a falta de capacitação prévia para o uso de tecnologias para a realização do trabalho remoto, até a situação vulnerável de muitas famílias de estudantes (OLIVEIRA; JUNIOR, 2020, p. 720).

Durante as reuniões de horário de trabalho coletivo - HTPC, muitos professores afirmaram que houve um aumento na quantidade de horas de trabalho destinadas à preparação das aulas não presenciais, com os atendimentos via mensagens instantâneas e chamadas de voz, através do aplicativo de *WhatsApp*. Trata-se de uma informação importante, pois mostra que os docentes passaram a cumprir maior carga de trabalho para realizar o ensino de forma remota. O grande dilema dos docentes, foi encontrar situações, recriar estratégias e metodologias para desenvolver propostas para o ensino remoto e híbrido, que efetivamente chegasse aos estudantes, pois muitas famílias só possuíam um único aparelho de celular e o uso só acontecia quando os pais chegavam do trabalho, muitas das vezes no período noturno, acarretando frequentemente o contato com os professores fora dos horários de aula. Outro possível fator que contribuiu para o aumento do trabalho, foi a pouca ou insuficiente formação dos profissionais da educação para atuar com as tecnologias digitais. Os ambientes virtuais de aprendizagem não eram conhecidos pela maioria dos docentes em exercício presencial na escola. Os currículos em desenvolvimento trabalhados pelos professores e gestores também precisaram ser revistos. Segundo Menezes e Francisco (2020), que fizeram uma revisão da literatura referente aos impactos sociais e afetivos sobre o processo ensino aprendizagem gerados pela pandemia COVID-19, “os professores precisam de apoio das instituições de ensino para se manterem saudáveis e amparados durante a pandemia. Essa adaptação brusca e obrigatória pode afetar negativamente a experiência docente” (MENEZES e FRANCISCO, 2020, p. 1007).

Os professores e equipe gestora, já não tinham a obrigação de deslocar-se até a escola para cumprir seus horários, mas isso estava longe de significar uma redução

do trabalho. O ensino remoto, “ao mesmo tempo em que libera os sujeitos do cumprimento de horários, os mantém em um comprometimento permanente” (SARAIVA, 2009, p. 4).

Ainda de acordo com a autora,

a comunicação ilimitada entre professores e estudantes é muito mais do que um recurso para melhorar a aprendizagem. É uma estratégia de controle mútuo permanente e um modo de aprender novos significados espaço temporais e novas maneiras de ser e estar no mundo (SARAIVA, 2009, p. 6).

O ensino de forma remota, foge ao controle do professor a capacidade de concentração dos discentes, para evitar que eles não acompanhem as atividades nos ambientes virtuais. O desenvolvimento de atividades no ensino remoto, gerou obrigatoriamente diferentes metodologias de trabalho e demandou novas habilidades dos docentes, que priorizaram ainda mais a capacidade de inovar, de aprender, de comunicar e de criar utilizando seus próprios recursos tecnológicos, objetivando atrair e engajar os estudantes.

Os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC, aconteceram semanalmente, com duração de até 2 horas, com os professores atuantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental. As reuniões foram virtuais, utilizando o *zoom* ou *meet*, nos encontros aconteceram formações, orientações, acompanhamos, discutimos, refletimos e alinhamos quanto a elaboração das atividades, as interações e propomos estratégias de atuação com aqueles que ainda não tiveram acesso as redes ou apresentavam dificuldades. Os números de acessos cresciam diariamente e logo conseguimos a marca de 72% dos alunos matriculados. Além desses encontros, a equipe gestora atuou diariamente orientando os professores, com o uso do *WhatsApp*.

A escola precisou apresentar diferencial nesse processo de ensino remoto. Esse diferencial se deu na prática docente que acumulou conhecimento específico e didático para apresentar ao estudante em isolamento o que ele efetivamente precisa num cenário de incertezas durante a pandemia (SANTANA; SALES, 2020).

Nesse contexto, foi necessário fazer escolhas de quais seriam as habilidades essenciais a serem desenvolvidas com os estudantes em 2020, a fim de minimizar os prejuízos pedagógicos deste período. Houve um levantamento de quais as habilidades essenciais do Currículo Municipal seriam priorizadas durante o ano, que contemplassem o ciclo 2020-2021.

Essa priorização curricular vem da compreensão do que estávamos vivendo, uma experiência excepcional na qual impactou no tempo pedagógico dos professores com os estudantes e aprofundou desigualdades. Porém, os professores tiveram autonomia para promover a consolidação dessas habilidades de diferentes formas, assim como ir além delas, de acordo com o desenvolvimento dos estudantes, adequando à realidade do contexto e à proposta pedagógica da escola.

5.1 A avaliação em tempo de pandemia

Durante a pandemia da COVID-19, as escolas sofreram profundas transformações, tanto professores quanto estudantes tiveram que se adaptar ao novo modelo de ensino, os recursos tecnológicos se consolidaram de uma vez por todas na educação, além de ter se tornado uma ponte que uniu toda a comunidade escolar.

Observamos que a avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos alunos, objetivando a qualidade dos resultados que são construídos ao longo do processo. Dessa forma a avaliação não é um fim em si mesma, Luckesi (2003).

A avaliação é o monitoramento do processo educativo, se faz essencial para determinar a efetividade das práticas pedagógicas, identificando obstáculos, priorizando os objetivos e replanejando ações ao longo do ano letivo. De acordo com a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu art. 24, Inciso V, alínea “a”, “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos” (BRASIL, 1996, p. 6), que trata dos critérios da avaliação do desempenho escolar.

Muitos docentes avançaram, diante das adversidades que o processo avaliativo se desenhou durante a pandemia, mesmo com inovações pedagógicas, avaliar os discentes não foi uma tarefa fácil. O professor como mediador, seu olhar sobre o processo avaliativo, sua capacidade para renovar e buscar conhecimentos que possibilitem avaliações mediadoras, pautadas na cooperação entre estudantes e professores.

É indiscutível, que foi preciso enxergar a avaliação como forma essencial à construção de diversos tipos de conhecimentos, conforme nos apresenta Hoffmann (2006):

A avaliação, na perspectiva de construção de conhecimentos, parte de duas premissas básicas: confiança na possibilidade de os educandos construir suas próprias verdades, e na valorização de suas manifestações e interesses (HOFFMANN, 2006, p. 20).

Hoffmann (2003, p. 15) remete-nos a compreender o sujeito nesse processo “Educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente”. Emergindo assim um questionamento básico: Como a escola está avaliando os estudantes? O que está prevalecendo na avaliação: Os aspectos qualitativos ou quantitativos?

A avaliação consistiu em vários fatores analisados e considerados pelos professores, tais como:

- Correção e feedback das atividades (corrigidas na plataforma ou nas versões impressas);
- Pontualidade na realização das atividades e/ou entrega delas na escola para correção (ocorreram adequações aos prazos, quando efetuadas em casos de atrasos justificados pelas famílias, em casos de doenças e outras situações que não puderam ser evitadas);
- Participação (através de questionamentos e respostas aos comentários dos professores, realizando as correções quando necessário, frequência as aulas oferecidas pelo *Google Meet*). Esse processo, foi muito interessante para perceber as dificuldades e esclarecer dúvidas dos estudantes. Alguns alunos deram feedbacks importantes para a melhoria de todo o trabalho;
- Interação através do e-mail, telefone, *WhatsApp*, *Facebook* e *Messenger* (quando ocorreram), além das ocorridas pelo *Google Classroom*;
- Avaliação Trimestral e Autoavaliação desenvolvida pelos professores e pela SEDUC, realizadas através de formulários (*Google Forms*) e de forma impressa, retirada e entregue na escola.

O processo avaliativo, foi sendo construído gradativamente no decorrer do processo de mudança para o ensino remoto. Foram adotados novos parâmetros avaliativos, levando em conta toda a complexidade do momento e focando, sempre na avaliação global, sem esquecer o meio em que o estudante está inserido, suas complexidades e possibilidades.

O momento instaurado na sociedade diante da crise na saúde pública causada pela COVID-19 e a necessidade de afastamento social e, por conseguinte, o novo modelo de ensino remoto deixou o processo avaliativo muito mais desafiador.

O parecer do Conselho Nacional de Educação, nº 19, de 08 de dezembro de 2020, no item 2.16 sobre avaliações no contexto da situação de pandemia sugere que

as avaliações e exames de conclusão do ano letivo de 2020 das escolas deverão levar em conta os conteúdos curriculares efetivamente oferecidos aos estudantes, considerando o contexto excepcional da pandemia, com o objetivo de evitar o aumento da reprovação e do abandono no ensino fundamental e médio (BRASIL, 2020, p. 38-39).

Diante disso, foi preconizado a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre as de avaliações finais. A escola visou a democratização do ensino e a inclusão escolar, porém, o ensino não foi oferecido de forma igualitária a todos.

Considerando a diversidade entre os estudantes, a questão socioeconômica, e emocional que envolveu o momento de pandemia. Neste contexto, o objetivo foi minimizar os prejuízos, adotando medidas de adaptação curricular para atender, efetivamente, as necessidades educacionais dos estudantes.

O acompanhamento do aprendizado e as avaliações foram relevantes, coerentes e adequadas, mediado pelos docentes de cada componente curricular, foi imprescindível que esse processo fosse vivenciado por professores e estudantes no dia a dia escolar, dessa maneira as medidas foram ajustadas para o cumprimento do ano letivo. Joaquim (2020) descreve que houve uma mudança significativa na sala de aula.

[...] determinadas atividades, como o ensino/estudo, mudaram, muda ou mudará por uma necessidade coletiva e não da individualidade. Surge um aspecto a ser considerado pelos que constroem a relação institucional 'tempo-estudo': como reajustar o 'tempo presencial' das salas de aula em 'tempo remoto' no âmbito da preservação da individualidade quando se pensa em aprender e ensinar? Debruçando-nos nesta questão, creio que nos deva surgir a vontade de promover a autoestima do aluno e conduzi-lo para o tão almejado plano da autonomia do pensamento crítico. Porém, para quem ensina, surge um novo desafio: ser o guardião de um tempo que se manifesta nas várias realidades dos vários alunos, que possuem as suas mais variadas necessidades internas, limitações, potenciais e projeções, nas suas distintas residências, com seus familiares, com o sem seus aparatos de tecnologia e distinções de acessibilidade à internet [...] (JOAQUIM, 2020, p.32).

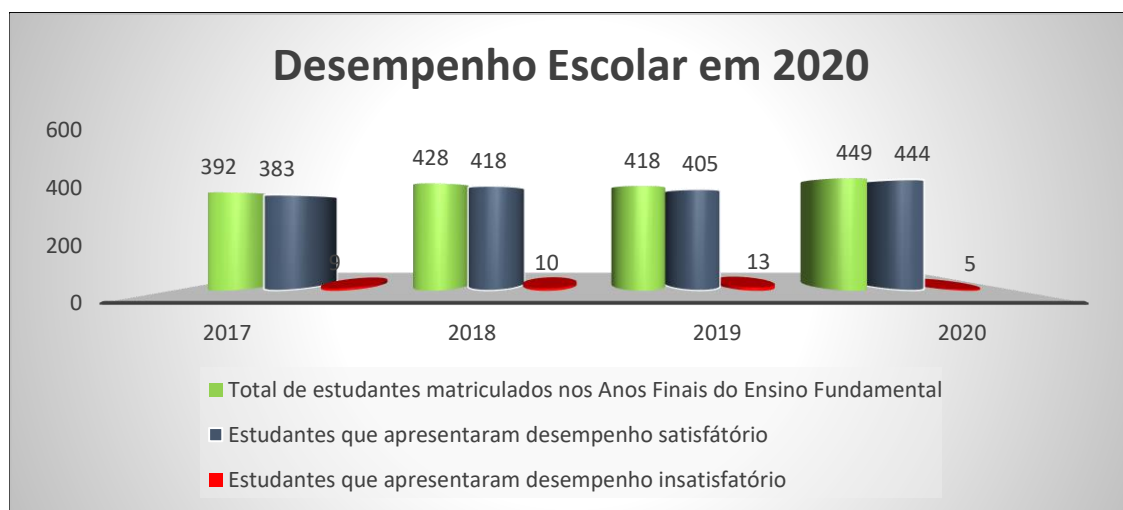
Para que a equipe técnica e os educadores, pudessem perceber a real necessidade de variar o máximo possível os instrumentos de avaliação. Ao longo do período remoto, foram realizadas provas objetivas, discursivas e orais, além de apresentações, observações, participações e autoavaliações, adequando a faixa etária das turmas.

Ao invés de atribuir notas baseadas em índices de acertos e erros, foi possível avaliar as retiradas e entregas das atividades da mesma forma que as atividades da plataforma digital educacional foram avaliadas.

Durante as aulas *online*, observamos a interação dos alunos com os objetos de conhecimento, percebemos o engajamento por meio da participação, questionamentos e/ou comentários.

Com o objetivo de ampliar o repertório de ferramentas de avaliação disponíveis para orientar o trabalho dos professores que integra a avaliação formativa e somativa às avaliações cognitivas existentes e possibilitando o cruzamento desses resultados com o contexto socioeconômico e ambiente de aprendizagem.

Figura 5 – Dados comparativos de 2017 ao ano de 2020, referente ao desempenho escolar, nos Anos Finais do Ensino Fundamental em Escola Pública de Praia Grande-SP.



Fonte: PPP, 2021.

Os dados da figura 5, mostram informações com base no total de estudantes matriculados nos anos finais do ensino fundamental e aqueles que obtiveram um desempenho insatisfatório. O gráfico apontou uma melhora no ano de 2020 em termos

de desempenho escolar, no comparativo com anos anteriores. A taxa de retenção em 2019, foi de (13) alunos 3,1% em relação aos (418) estudantes matriculados, já em 2020, mesmo com o isolamento social afetando a organização de estudos e os compromissos escolares, a escola registrou (5) alunos 1,1% dos discentes com resultado insatisfatório.

Nesta linha, a escola, professores e família devem estar juntos, como agentes facilitadores do desenvolvimento desse estudante, buscando o objetivo maior, que é o compromisso com a educação e o bem-estar dos filhos diante de todo esse processo.

Ademais, como diz Piaget (2007),

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades [...] (PIAGET, 2007, p.50).

A essa luz, os pais têm um papel importante no processo de desenvolvimento da autonomia, do sentimento de autoconfiança (*sic*), encorajando as iniciativas das crianças, elogiando seus sucessos, aceitando seus fracassos e ajudando-as a superar suas dificuldades (MENDES, 2013).

Sobre esse aspecto, Berg *et al.* (2020, p. 03) lembram que no ensino remoto:

“a educação passa a ter responsabilidade compartilhada com os familiares e a própria criança ou jovem, que muitas vezes por falta de prática e vivência com a rotina exigida pelo sistema, ou mesmo, por já utilizarem demais tecnologias virtuais acabam sobrecarregados”.

Os atores que compõem a educação escolar — estudantes, professores, famílias e instituições educacionais, não estavam preparados para se adaptar à nova modalidade de ensino, ante a realidade desafiante da pandemia, que obrigou a sociedade a adotar o uso de novas ferramentas tecnológicas para se adequar ao sistema de ensino remoto. Tal realidade exige um novo modo de trabalho docente, o uso de ferramentas e manuseio de tecnologias de vídeo, a implantação de novas metodologias didáticas, demandando novas rotinas de adaptação, de tempo e espaço das práticas docentes e novos modos de conceber a relação ensino e aprendizagem (BARROSO *et al.*, 2021, p 13).

O ensino remoto produziu grandes obstáculos no contexto escolar, trazendo uma grande sobrecarga para os docentes, tais como a exaustão mental e física. Em conformidade com isso Santos (2020), evidencia que ensino remoto ainda está deixando suas marcas nas unidades escolares.

O ensino remoto tem deixado suas marcas... Para o bem e para o mal. Para o bem porque, em muitos casos, permite encontros afetuosos e boas dinâmicas curriculares emergem em alguns espaços, rotinas de estudo e encontros com a turma são garantidos no contexto da pandemia. Para o mal porque repetem modelos massivos e subutilizam os potenciais da cibercultura na educação, causando tédio, desânimo e muita exaustão física e mental de professores e alunos. Adoecimentos físicos e mentais já são relatados em rede. Além de causar traumas e reatividade a qualquer educação mediada por tecnologias [...] (SANTOS, 2020, p.1).

As marcas geradas na educação pela pandemia da COVID-19 vão ficar para sempre na memória dos educadores, pois estes tiveram que moldar de acordo com a situação, mecanismos e estratégias que tiveram como finalidade alcançar os objetivos educacionais e assim ofertar uma educação de qualidade.

Contudo, observamos muitos desafios nessa nova forma de ensinar e aprender, principalmente porque a implantação do ensino remoto foi feita repentinamente. Os desafios foram muitos, como por exemplo, problemas de conectividade, os estudantes que não tinham maturidade para estudar em casa, famílias que não tem acesso aos recursos tecnológicos e não possuíam condições de ajudar academicamente seus filhos e, professores sem formação específica para trabalhar com o ensino de forma remota. Outros sentimentos também foram percebidos, principalmente a ansiedade, a tristeza, o desânimo, o nervosíssimo e o medo.

Da mesma forma, podemos observar que nesse período de pandemia causada pela COVID-19, estamos relendo o nosso processo educacional. Superando questões, ressignificando os espaços, melhorando nossa prática e criando outros instrumentos para nossas aulas.

5.2 Retomada às aulas presenciais

A pandemia da COVID-19 trouxe consigo desafios para toda a sociedade, causando impactos para as políticas públicas e muitas incertezas em relação aos desdobramentos das políticas de saúde. Na educação, o efeito inesperado da suspensão das aulas fez com que professores e estudantes tivessem que se ajustar rapidamente às novas formas de ensinar e aprender.

Tendo isso em vista, o uso das tecnologias e as aulas remotas surgiram como alternativas para dar seguimento às atividades escolares. Agora, tanto no Brasil

quanto em outros países, há um movimento de retomada as aulas presenciais, justificado pela importância da educação escolar para o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos estudantes e suas famílias. Nesse sentido, é necessário preparar a comunidade escolar (alunos, professores, gestores, famílias e entorno escolar) para novas práticas a partir das perspectivas científicas sobre os cuidados de prevenção, promoção e reabilitação em saúde (BRASIL, 2020, p.2).

A rede municipal de ensino do município de Praia Grande, iniciou suas atividades educacionais em 2021 com aulas 100% remotas, devido ao aumento no número de contaminados e ocupação dos leitos de UTI Covid em todo o Estado de São Paulo, a decisão foi tomada como base no parecer do Comitê Técnico Científico de Enfrentamento a Covid-19, da Secretaria de Saúde (SESAP), que apontava a necessidade de manter o distanciamento social.

O Comitê Técnico Científico da SESAP e a SEDUC estiveram atentos aos números da evolução da COVID-19 no município de Praia Grande e com base nos dados epidemiológicos realizaram avaliações sistemáticas para definir os próximos passos rumo ao início do plano de retomada, atendendo a determinação do Decreto Estadual nº 65.384/2020 e do Decreto Municipal nº 7.189/2021.

Mais de 900 estudantes estão matriculados na Escola Pública Municipal pesquisada, iniciaram o ano acompanhando as aulas online seguindo os padrões estabelecidos no ano letivo de 2020, por meio da Plataforma Digital Educacional (PDE) e interação virtual com os professores, pela plataforma *Google Classroom* (Sala de Aula) a qual maior parte dos discentes e docentes já estão familiarizados com a utilização.

Nos primeiros dias do ano, os professores realizaram por meio das redes sociais o acolhimento aos estudantes e responsáveis, orientando como funcionaria a rotina das aulas, bem como, apresentaram as primeiras atividades a serem desenvolvidas.

Com o avanço da vacinação dos profissionais da educação e para dar continuidade ao aprendizado dos estudantes a equipe técnica pedagógica da Secretaria de Educação (SEDUC), elaborou o plano de retomada gradual da rede municipal de ensino de Praia Grande, dividido em 3 fases no qual foi submetido ao crivo do Comitê Técnico Científico da Secretaria Municipal de Saúde Pública (SESAP), atendendo as diretrizes preconizadas pelo Ministério da Saúde, devendo o

retorno acontecer de forma gradativa, com rodízio de atendimento presencial na modalidade do ensino híbrido (com aulas presenciais e *online*).

Com o objetivo de garantir um ambiente saudável e com o menor risco possível para a saúde a SEDUC, adotou o critério de retorno às atividades presenciais, somente quando os docentes e servidores apresentassem o ciclo de vacinação completo com as duas doses, ou dose única e que cumprissem o prazo de 14 dias para fechar o ciclo de imunização, diante disso poderiam voltar à rotina escolar.

5.3 Plano de retomada gradual

Na escola pública de Praia Grande-SP, o início a fase I do plano de retomada das aulas presenciais, aconteceu no dia 02 de agosto de 2021, seguindo todos os protocolos sanitários, de higiene e distanciamento social. O uso obrigatório de máscaras por parte de estudantes, professores e funcionários em todos os momentos e espaços da escola. A capacidade de atendimento aos estudantes por turma foi de até 35%, ao chegarem na escola, os discentes, docentes e servidores tiveram a temperatura aferida, para adentrar, realizaram higienização das mãos com álcool em gel e passaram por tapetes sanitizantes. Dentro das salas de aula, o distanciamento foi respeitado entre as carteiras, para garantir a integridade de todos, além dos totens de álcool gel colocados na entrada, *dispensers* foram colocados em diferentes pontos na unidade escolar (PRAIA GRANDE, 2021).

Nesta fase os estudantes compareceram às aulas presenciais uma vez por semana e nos demais dias continuaram acompanhando as atividades de forma remota como já ocorria anteriormente. Os pais e responsáveis que ainda não se sentiram seguros em enviar os filhos à escola, puderam optar pela permanência dos estudantes em casa, acompanhando às atividades remotas e/ou impressas, para isso, assinaram um termo de responsabilidade pedagógica, sendo necessário que os estudantes participassem efetivamente das atividades remotas.

Lévy (2009) já compreendia as possíveis mudanças nos sistemas de educação, face aos desdobramentos da “cibercultura” na nova relação com o saber, o que leva a novas formas de construir conhecimento e a novos estilos de aprendizagem. Diante disso, o município iniciou o sistema de ensino híbrido, mesclando atividades presenciais com as remotas.

Os estudantes receberam 2 (duas) máscaras e 1 (um) copo de uso individual, os professores e os educadores de apoio da unidade escolar receberam máscaras e *Face Shield*. Durante os intervalos o sistema de *self-service* de acesso a alimentação escolar não foi utilizado, os alimentos foram colocados diretamente nos pratos e servidos aos estudantes. Além da quantidade de discentes por turmas, a escola promoveu também adaptações nos horários de atendimento, para garantir um intervalo entre um período e outro, para que as salas pudessem ser higienizadas, as aulas passaram de 4 para 3 horas diárias.

No dia 16 de agosto, o plano de retomada avançou a fase II, ampliando a capacidade de atendimentos de 35% para até 50%, por semana, ao invés dos estudantes irem uma vez, começaram a assistir às aulas presenciais dois dias na semana. Nesta fase, os alunos foram divididos em dois grupos e compareceram à escola por dois dias alternados e permaneciam no ensino remoto no restante dos dias da semana. A presença do estudante dentro da escola ainda continua facultativa, pais e responsáveis puderam optar para os filhos acompanharem as atividades educacionais integralmente de casa.

No dia 04 de outubro, a rede municipal de ensino avançou para a terceira etapa do Plano de retomada das aulas presenciais. Nesta fase, o retorno das turmas com 100% da capacidade. Para isso, a SEDUC levou em consideração a situação epidemiológica da doença e realizou reuniões com o Ministério Público, Vereadores representantes da Comissão da Educação, integrantes do Conselho Tutelar, Conselho Municipal de Educação (CME) e o Comitê Técnico Científico de Enfrentamento à COVID-19, da Secretaria de Saúde (SESAP), para juntos pudessem dar o parecer quanto a volta de 100% da rotina escolar no município.

Desta forma, os estudantes passaram a frequentar a escola quatro vezes na semana e no quinto dia, os docentes atenderão os discentes que continuaram acompanhando as atividades de forma remota. O uso das quadras esportivas foi permitido para a realização das aulas de educação física, tendo orientado os profissionais de Educação Física para que, proponham exercícios condizentes à realidade do momento. Com o retorno da capacidade total dos estudantes, os cuidados com os protocolos de biossegurança redobram, a fim de proporcionar um ambiente mais seguro para os discentes que retornaram ao presencial e aos docentes.

No dia 18 de outubro de 2021, passou a ser obrigatório o retorno presencial para as escolas estaduais e particulares do Estado de São Paulo - SP. Entretanto, no caso das redes municipais, a decisão cabe às prefeituras de acordo com critérios próprios (SÃO PAULO, 2021).

No município de Praia Grande, a SEDUC entendeu que, essa decisão de retorno a escola, compete aos pais e responsáveis pelos estudantes e que o momento ainda era de cautela. Sendo assim, aqueles que não se sentissem seguros em levar os estudantes a escola podiam optar por permanecer em casa.

Para o momento, considerando o retorno de 100% da capacidade de atendimento as atividades presenciais e dado o grande destaque a desigualdade social e econômica, agravados pela pandemia, foi necessário o poder público municipal buscar de soluções para minimizar os problemas de recursos tecnológicos nas escolas, sendo assim, o município de Praia Grande, firmou uma parceria com o *Google for Education*, conjunto de soluções colaborativas *online* com o objetivo de ajudar estudantes e professores a promoverem um ensino mais dinâmico e completo.

Com a parceria, diversos aplicativos do *Google* serão oferecidos como apoio para as aulas, como o *Google Classroom* (Sala de Aula), Formulários, Agenda, Drive, Documentos, Planilhas, Apresentações, entre outros. Dessa forma, os usuários têm em mãos mais recursos para gestão, comunicação e organização das aulas, beneficiando tanto os professores como os próprios alunos. As metas da parceria é tornar os professores fluentes digitalmente, integrando os recursos tecnológicos na sala de aula, promovendo mais desafios e projetos, e oportunizando a cada estudante a construção de um futuro mais promissor (PRAIA GRANDE, 2021).

Como parte do projeto, foram adquiridos *Chromebook* (pequenos laptops) personalizados para a educação, no qual serão entregues cerca de 70 unidades, para as unidades escolares com atuação no ensino fundamental, para uso dos estudantes durante as aulas, além de contemplar como forma de comodato as equipes gestoras, bem como para todos os professores. A iniciativa pretende dinamizar os trabalhos e facilitar o processo de ensino. Para tornar o projeto, realmente útil na prática para professores e estudantes, será disponibilizado conectividade mensal de até 20 GB por meio de um *chip* de dados de *internet* para viabilizar o uso dos equipamentos (PRAIA GRANDE, 2021).

Enfim, passado o período mais crítico da pandemia, a unidade escolar abriu seus portões, os estudantes voltaram a correr pelos corredores da escola e dar vida às salas de aula. Porém, as aulas não foram as mesmas, a tecnologia vai estar cada vez mais presente nas atividades escolares e nos currículos. Esperamos que nenhum recurso digital, nenhuma tecnologia tirem a sensibilidade do professor para ensinar, o entusiasmo do estudante ao aprender e o anseio da família em participar da vida escolar de seus filhos.

6 CAPÍTULO IV - PERCURSO METODOLÓGICO

6.1 Delineamento

A pesquisa deste presente estudo é qualitativa com caráter exploratório, favorecendo a aproximação e uma maior familiaridade com o problema alvo da investigação, em que foi estudado um caso único.

O estudo de caso qualitativo, segundo Stake (1994, p. 236 *apud* ANDRE, 2013, p.98), não é considerado um método específico, mas sim como um tipo de conhecimento:

“Estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”, diz ele. O conhecimento gerado pelo estudo de caso é diferente do de outros tipos de pesquisa porque é mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor.

A pesquisa buscou analisar, por meio do olhar dos docentes regentes nos Anos Finais do Ensino Fundamental, as possíveis interferências da autoestima no sucesso ou insucesso dos estudantes de uma escola de ensino fundamental de Praia Grande-SP.

Ela do ponto de vista de sua natureza, se classifica como uma pesquisa qualitativa aplicada, uma vez que os conhecimentos gerados e as resoluções do problema pesquisado, podem colaborar na criação de um produto que tem por objetivo, trazer a compreensão da importância de prática da pesquisa com instrumento educativo na formação docente.

6.1.1 Instrumento

O trabalho em campo da pesquisa aconteceu de forma remota, realizada durante o 2º semestre de 2021. Este semestre foi atípico, devido a retomada às aulas presenciais, na Escola Pública Municipal de Praia Grande, depois do período de isolamento social imposto pela pandemia da COVID-19. Foi encaminhado à equipe gestora participantes da pesquisa, um pedido de autorização para que a pesquisa ocorresse entre os seus professores. Após autorizado iniciou-se o processo de

adesão a pesquisa, o convite de participação da pesquisa foi realizado via *e-mail* e *WhatsApp*, para realização do questionário no *Google Drive*.

A coleta de dados foi realizada via questionário semiaberto com questões referentes aos docentes a fim de garantir os itens necessários para analisar o perfil dos profissionais e 16 perguntas abertas (Apêndice A), enviadas e preenchidas no *Google Forms*.

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 201-202), o questionário é um instrumento de coleta de dados, contendo uma série ordenada de perguntas que são respondidas por escrito e dispensa a presença do entrevistador.

Após o envio e o aceite pelo Comitê de Ética da Universidade (CAAEE: 39533020.7.0000.5509), o pesquisador enviou o questionário a um grupo constituído de 20 professores regentes nos Anos Finais do Ensino Fundamental na Escola Pública Municipal de Praia Grande-SP.

Com o *link* para acesso ao questionário, apresentou-se um TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo V) para cada participante, informado que as declarações prestadas seriam utilizadas para fundamentar esta pesquisa de mestrado. Os participantes retornaram o TCLE assinados e posteriormente suas respostas ao questionário no *Google Forms* foram liberadas.

Os roteiros dos questionários aplicados com os professores e suas questões norteadoras encontram-se nos Apêndice A (professores).

6.1.2 Características gerais da escola pública no contexto da pesquisa.

A escola pública está localizada no município de Praia Grande-SP, que possui população de 330.845 habitantes. Recentemente foi eleita pelo Ministério do Turismo como a quarta cidade que mais recebe turistas no país durante a temporada de verão.

Nesse contexto, a instituição está há cerca de 20 anos oferecendo ensino à comunidade, propiciando condições para aprendizagens significativas, atualizada e eficaz, preparando estudantes competentes, éticos, capazes de sonhar, criar, se expressar, e principalmente serem felizes. Os princípios pedagógicos são estabelecidos considerando o currículo da rede municipal de ensino de Praia Grande, cujo objetivo é garantir as condições necessárias ao ato docente, essenciais ao

desenvolvimento da aprendizagem, com o foco na adequação do protagonismo e nos anseios dos discentes.

6.1.3 Os docentes convidados, a aceitação da pesquisa e dificuldades nas respostas.

O critério adotado para a escolha dos docentes foi por acessibilidade, eles apenas deveriam estar atuando nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Responderam à pesquisa através de um questionário disponibilizado no *Google Forms* um total de 19 docentes, denominou-se de P1 a P19, os(as) professores(as) pesquisados(as).

6.1.3.1 O convite e a aceitação

A princípio foram convidados 20 docentes para participar da pesquisa por e-mail e *WhatsApp*, onde o objetivo da pesquisa foi declarado e solicitado a resposta do e-mail confirmando a disponibilidade para participar. Deste grupo de 20 docentes, não responderam ao convite 1 docente.

6.1.3.2 As dificuldades das respostas

Não foram detectadas dificuldades por parte dos docentes em responder o questionário da pesquisa. Alguns docentes levaram um tempo maior para enviar suas respostas. Alguns só concluíram o processo após vários contatos via *e-mails* e/ou *WhatsApp* onde foram incentivados a colaborar e esclarecendo a importância da pesquisa.

6.1.4 Docentes dos Anos Finais do ensino fundamental participantes na pesquisa.

Compreender o perfil dos professores que compõem o cenário dos Anos Finais do Ensino Fundamental, é de indispensável importância para o fornecimento de informações relevantes para o monitoramento e avaliação das práticas docentes, tanto para aferir a qualidade do ensino quanto para identificar eventuais ajustes necessários para se propor políticas públicas e/ou produto educacional.

A respeito da importância da construção do perfil do professor, Scorzafave (2011, p. 1) considera que “[...] se constitui em passo inicial, todavia importante, para uma melhor compreensão acerca do papel do professor sobre os resultados escolares dos alunos”. Souza e Gouveia (2011) afirmam, ainda, que o conhecimento das características do perfil dos docentes evidencia elementos que:

não são constituídos pela política educacional, mas tem nela interferência, seja pelas intervenções que o policy maker pode ou não fazer, considerando quem são os docentes; seja pela conquista de direitos por esses profissionais; seja ainda pela relação mais direta, decorrente do fato que são os docentes, no limite, os garantidores (ou não) de que qualquer política educacional chegue efetivamente até as salas de aula e demais espaços educativos (SOUZA; GOUVEIA, 2011, p. 2).

Para André (2009, p. 51),

Conhecer de perto quem é o professor [...] parece-nos não só relevante, mas fundamental para que se possa delinear estratégias efetivas de formação. Aproximar-se das práticas dos professores, adentrar o cotidiano de seu trabalho é, sem dúvida, imprescindível para que se possa pensar, com eles, as melhores formas de atuação na busca de uma educação de qualidade para todos.

Diante desse contexto, é preciso considerar, também, algumas características pessoais dos professores (idade e sexo) que podem afetar de formas diferentes as relações que eles estabelecem nas escolas e podem acarretar o resultado do desempenho escolar e profissional. Estilos diferentes de se conectar com os estudantes, capacidade de motivação, experiência que têm na educação pública e na Escola Municipal de Praia Grande, sua formação acadêmica e a carga horária semanal de trabalho etc.

Além disso, avaliações do contexto de trabalho do professor podem revelar aspectos importantes. A análise teve como base os dados revelados diante do preenchimento do questionário no Google formulário, com foco nos professores em regência de classe nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a partir dos quais se descreveram características da prática docente, identificando aspectos importantes sobre os professores e suas relações com o trabalho para melhor compreensão da realidade desses profissionais.

O estudo desenvolveu-se pela análise dos tópicos e está organizado conforme as seguintes seções: I) Nome do Docente; II) Sexo; III) Idade; IV) Formação Acadêmica; V) Tempo de atuação em Escola Pública; VI) Tempo de atuação na

Escola Pública Municipal de Praia Grande; VII) Componente curricular que atua; VIII) Vínculo de trabalho e IX) Quantas horas de trabalho exerce por semana.

Os integrantes da pesquisa, docentes em regência aos Anos Finais do Ensino Fundamental, foram indicados pela Equipe Gestora da Escola Pública Municipal de Praia Grande.

6.2 Procedimento de análise de dados

No desenvolvimento da etapa empírica desta pesquisa, recebemos devolutivas de 19 professores que responderam às perguntas da pesquisa. Expirado o prazo para o recebimento das devolutivas, o professor P20 não havia retornado.

Inicialmente e em continuidade as etapas do processo, compilamos todos os questionários respondidos pelos docentes, para a elaboração de um único texto referente as questões de natureza espontânea do questionário. As categorias foram definidas a partir da análise dos dados coletados e classificadas em consonância com os objetivos e o referencial teórico da pesquisa (BARDIN, 1977).

As pesquisas qualitativas caracterizam-se pelo compromisso com a compreensão de aspectos específicos dos contextos sociais/culturais dos fenômenos estudados, sempre com a intenção de promover a expansão do conhecimento especialmente na área das ciências sociais. [...] Com o objetivo de conhecer opiniões e comportamentos, identificar atitudes ou compreender motivações, as pesquisas qualitativas trabalham, em geral com dados primários, isto é, dados obtidos pelo pesquisador (LIMA, 2019, p. 27-28).

Objetivando compreender os aspectos do fenômeno estudado através das respostas dadas a nossa questão, estruturamos a análise em etapas. A primeira etapa de análise constitui-se na leitura e organização dos relatos dos questionários (Descrição I). Na segunda iniciamos a reflexão (trabalho intradescritivo), por meio de leituras e releituras do texto referência. “Fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido, que compõem a comunicação” (ALMEIDA; SZYMANSKI, 2002, p. 105). Na terceira etapa, construímos um novo conteúdo teórico desenvolvido a partir dos recortes ou seleções (unidades de significados) retiradas da Descrição I. Na quarta etapa, fundamentados no referencial desta pesquisa e em sua questão norteadora, “Qual a relação que se estabelece entre a autoestima dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e o desempenho escolar em

escola pública de Praia Grande-SP?”, realizamos a análise considerando os eixos norteadores pré-definidos segundo os objetivos da pesquisa.

6.2.1 Organização dos relatos dos questionários

Uma questão de pesquisa é a declaração de uma indagação específica que o pesquisador deseja responder para abordar o problema de pesquisa. A questão ou as questões de pesquisa orientam os tipos de dados a serem coletados e o tipo de estudo a ser desenvolvido (SEVERINO, 2007).

A questão norteadora desta pesquisa: verificar as possíveis interferências da autoestima no sucesso ou insucesso dos estudantes no processo de construção do conhecimento de uma escola pública de ensino fundamental de Praia Grande-SP, foi desmembrada na elaboração das perguntas dos questionários dos participantes, criando-se 4 eixos norteadores da pesquisa definidos e aplicados na elaboração das questões a serem respondidas, teve como objetivo orientar a coleta dos dados; limitando o assunto, dando suporte e conduzindo para o objetivo principal da pesquisa, de investigar se na visão dos professores existentes entre currículo e avaliação no contexto da pesquisa.

Quadro 3 – Os eixos norteadores da pesquisa.

Eixo 1	Levantar evidências na escola a partir da percepção do professor em relação à interferência do currículo na autoestima do aluno;
Eixo 2	Investigar as relações existentes entre currículo e avaliação no contexto da pesquisa;
Eixo 3	Discutir a influência da autoestima no processo da aprendizagem escolar, considerando as concepções e reflexões dos professores;
Eixo 4	Criar e implementar um produto educacional que auxilie na relação autoestima e desempenho escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Para facilitar a compreensão, o registro das informações obtidas das respostas dos professores participantes, foram construídos o quadro 3 contendo as perguntas agrupadas por eixo norteador e objetivos das perguntas.

Quadro 4 - Perguntas do questionário aos professores, objetivos da pergunta e os eixos norteadores da pesquisa.

Questões	Objetivo da pergunta	Questões norteadoras da pesquisa
<p>EIXO nº 1</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O que é para você o currículo escolar? 2. Como você conceituaria autoestima na escola? 3. Você acredita que o currículo municipal, interfere na autoestima dos estudantes dos anos finais do Ensino fundamental na Escola Pública Municipal de Praia Grande? Sim/Não? Justifique sua resposta. 4. Você acredita que o currículo municipal promove o desenvolvimento da autoestima? De que forma? 	<p>Verificar as concepções de currículo e autoestima e suas interferências no desenvolvimento da autoestima dos estudantes.</p>	<p>Levantar evidências na escola a partir da percepção do professor em relação à interferência do currículo na autoestima do estudante;</p>
<p>EIXO nº 2</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Você poderia explicar qual o objetivo da avaliação nos anos finais do ensino fundamental na Escola Pública Municipal de Praia Grande? 6. Você poderia explicar como se dá a avaliação na escola e se ela interfere no desempenho escolar? Poderia justificar sua resposta? 7. Você acredita que seu modo de avaliar fortalece o desenvolvimento da autoestima? 8. Para você a avaliação, pode baixar a autoestima dos alunos? 	<p>Identificar se a prática docente está em consonância com as teorias atuais de currículo e avaliação.</p>	<p>Investigar as relações existentes entre currículo e avaliação no contexto da pesquisa;</p>

<p>EIXO nº 3</p> <p>9. Você acredita que os alunos dos anos finais do ensino fundamental da Escola Pública Municipal de Praia Grande, apresentam um bom desempenho escolar, demonstram ter uma boa autoestima? Justifique:</p> <p>10. Você acredita que a autoestima pode influenciar o desempenho escolar. Se sim ou não de que forma?</p> <p>11. Você acredita ser importante o desenvolvimento e/ou fortalecimento da autoestima no ensino fundamental? Por quê?</p>	<p>Investigar a existência de incentivo a autoestima vivência e envolvimento com pesquisa durante o curso e seus resultados.</p>	<p>Discutir a influência da autoestima no processo da aprendizagem escolar, considerando as concepções e reflexões dos professores.</p>
<p>EIXO nº 4</p> <p>12. Você poderia descrever os tipos de atitudes ou comportamento, por parte do professor que podem contribuir para desenvolver a baixa autoestima?</p> <p>13. Você pode apresentar algumas ações que os professores podem desenvolver na promoção da autoestima e melhor desempenho escolar?</p> <p>14. Poderia dimensionar aqui quais das ações que você se utiliza para propiciar o fortalecimento e/ou desenvolvimento da autoestima?</p> <p>15. Você já realizou alguma atividade específica para promover a autoestima? Sim/Não Exemplifique:</p> <p>16. Você poderia sugerir ações que a Equipe Gestora poderia criar e/ou implementar para auxiliar o desenvolvimento da autoestima e o desempenho escolar?</p>	<p>Evidências de ações práticas dos professores e equipe escolar, que promovam ou contribuam para a construção da autoestima dos estudantes.</p>	<p>Criar e implementar um produto educacional que auxilie na relação autoestima e desempenho escolar.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

7 CAPÍTULO V - RESULTADOS E SÍNTESES DA PESQUISA

7.1 Análise das respostas

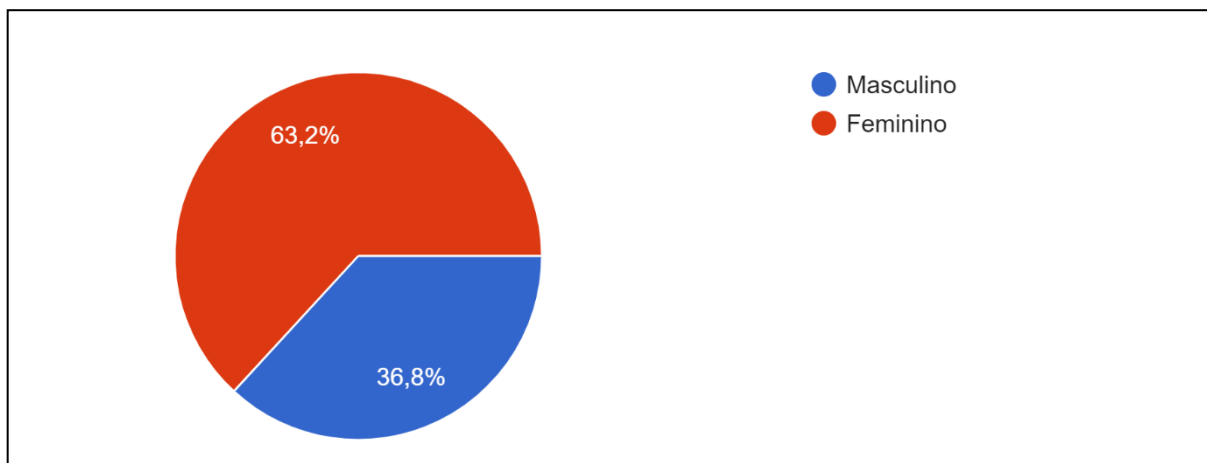
A nossa amostra é constituída por 19 participantes, docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, com base na coleta de informações, foi realizada uma análise para compreender o perfil deste professor.

Tabela 1 – Quantidade e o sexo dos docentes participantes

Docentes participantes da pesquisa	
Convidados: 20	Participantes: 19
Sexo	
Feminino: 12	Masculino: 7

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Figura 6 - Percentual dos Docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola Pública de Praia Grande-SP, participantes da pesquisa por sexo.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

A Tabela 1 e a Figura 6 descrevem a quantidade de professores participantes da pesquisa distribuídos por sexo e apontam a predominância das mulheres. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a participação das mulheres está, em torno de (63%), já os percentuais de participação dos homens são de (37%). Os dados corroboram com os estudos de Gatti e Barretto (2009) que destacam a predominância de mulheres nos postos de trabalho de profissionais da educação, o que se pode dizer é que a docência se mostra, como uma boa oportunidade de trabalho para as mulheres. Gatti e Barretto (2009) demonstram que, na segunda metade do século

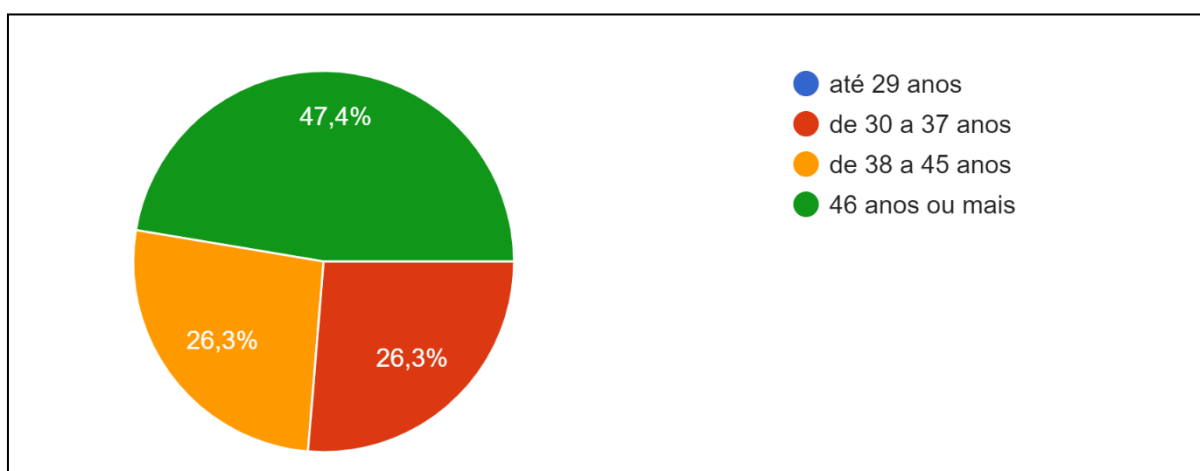
passado, em função da escassez de empregos, o magistério voltou a ser opção viável para os homens, que começaram a ingressar na carreira (Fanfani, 2007).

Tabela 2 - Idade dos docentes participantes.

Idade		
30 a 37 anos: 5	38 a 45 anos: 5	46 anos ou mais: 9

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Figura 7 - Percentual dos Docentes, por idade.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Os dados mostram que a idade média dos professores é de 40 anos e que existem nove (9) profissionais com idade igual ou superior há 46 anos, totalizando cerca de (47,4%) dos docentes, fica evidente, a tendência de envelhecimento desses profissionais ao longo dos anos, são professores mais experientes, mas que estão se aproximando do tempo de aposentadoria e com possibilidade de saírem do sistema de ensino.

Souza (2013, p. 70) concorda com esse argumento quando afirma que:

os docentes são uma população envelhecida, com uma entrada de jovens na profissão docente em menor proporção ao crescimento da oferta de postos de trabalho, sugerindo que os professores estão levando mais tempo para se aposentar e/ou estão retornando, após o jubileamento, ao trabalho.

Têm sido cada vez maiores as pressões para uma mudança no perfil de formação dos docentes, o que pode ser percebido tanto pelas exigências legais estabelecidas quanto por propostas de redesenho da carreira docente, ao associarem

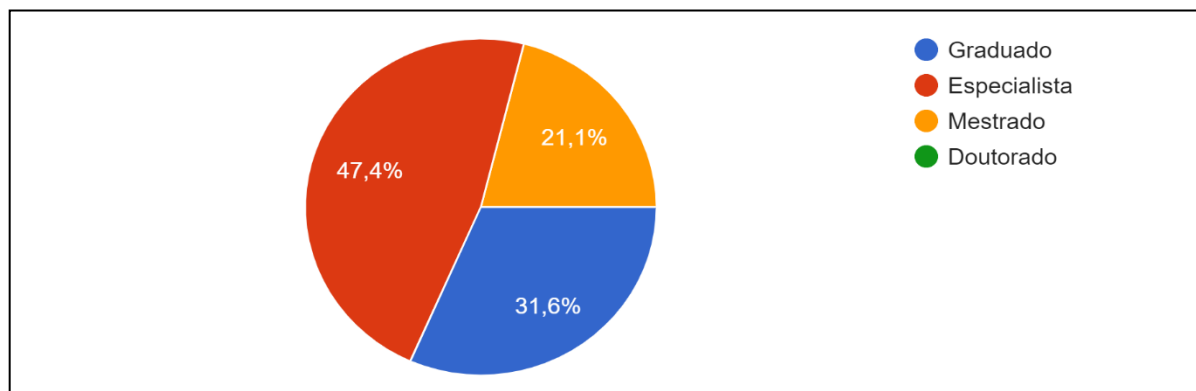
remuneração com melhor formação. Mais recente, o Plano Nacional da Educação – PNE (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) estabeleceu, em sua Meta 15, que “todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014).

Tabela 3 - Escolaridade dos docentes participantes.

Escolaridade		
Graduados: 6	Especialistas: 9	Mestrado: 4

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Figura 8 - Percentual dos Docentes, por Escolaridade.



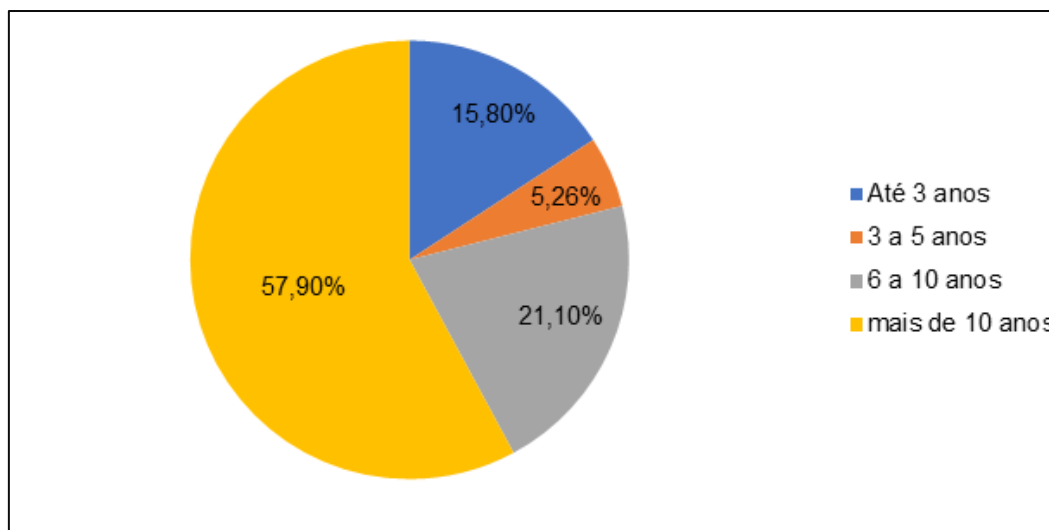
Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

A Tabela 3 e o Gráfico 6 apresentam os professores distribuídos por nível de escolaridade, a formação em nível de pós-graduação lato sensu (Especialista) é a mais frequente com percentuais de (47%), já os professores com formação no nível de graduação são cerca de (31%) e os docentes portadores de titulação de pós-graduação stricto sensu (Mestrado) apresentam 22% dos percentuais. Os dados mostram que (69%), dos profissionais atuantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola Pública Municipal, são formados em nível de pós-graduação, ultrapassando a Meta 16 do Plano Nacional de Educação, que estabelece que ao menos 50% dos professores da educação básica devem ser formados em nível de pós-graduação, lato ou stricto sensu até 2024 (BRASIL, 2014).

Tabela 4 - Tempo de atuação docente no ensino público.

Tempo de atuação no Ensino Público			
até 3 anos: 3	de 3 a 5 anos: 1	de 6 a 10 anos: 4	mais de 10 anos: 11

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Figura 9 - Percentual por tempo de atuação docente no ensino público.

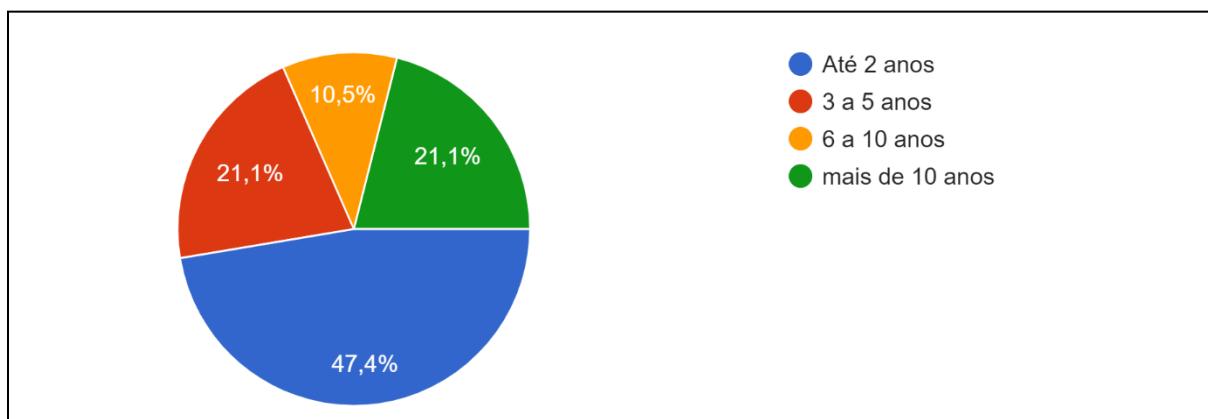
Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Em relação ao tempo de atuação em escola pública, os dados revelam que (57,9%) dos professores são atuantes a mais de 10 anos em escola pública, já (21,1%) apresentam experiência de 6 a 10 anos e (21%) possuem até 5 anos de prática docente no ensino público. O professor tem que ser capaz de lidar com as situações conforme se apresentam, mobilizando os recursos pedagógicos adequados a cada estudante (CARVALHO, 2018, p 50).

Tabela 05 - Tempo de atuação docente na Escola Pública de Praia Grande-SP.

Tempo de atuação na Escola Pública Municipal			
até 2 anos:9	de 3 a 5 anos: 4	de 6 a 10 anos: 2	mais de 10 anos :4

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Figura 10 - Tempo de atuação Docente na Escola Pública de Praia Grande-SP.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Em relação ao tempo de trabalho na Escola Pública Municipal de Praia Grande, os dados são bem diferentes comparados com a atuação no ensino público. Os números revelam que (47,4%) dos professores são novos na unidade escolar e apresentam até dois anos de vínculo com a instituição, outros (21,1%) já trabalham na escola de 3 a 5 anos, enquanto (10,5%) apresentam identidade com a escola de 6 a 10 anos e os demais (21,1%) cerca de 4 professores, fazem parte do corpo docentes por mais de 10 anos. Inversamente, professores mais novos têm menos experiência em lecionar que professores mais antigos, porém a ação do docente não está relacionada a idade do profissional e sim às suas características pessoais e profissionais.

Carvalho (2018 p. 28) reforça esse argumento quando afirma que

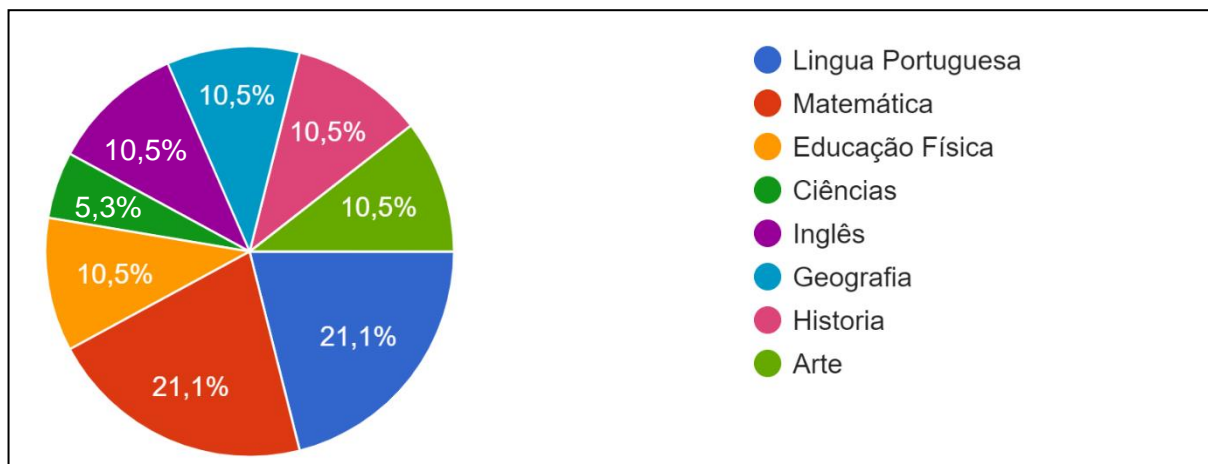
Os saberes da experiência são construídos ao longo da prática letiva diária do professor, e constitui-se no desenvolvimento de um conjunto de competências e habilidades que vão além do conhecimento acadêmico adquirido. Na verdade, não é a idade o fator de maior importância, mas a quantidade de eventos experienciados.

Tabela 6 - Quantidade de docente, por componente curricular.

Componente curricular que atuam			
Arte: 2	Ciências: 1	Educação Física: 2	Geografia: 2
História: 2	Inglês: 2	Língua Portuguesa: 4	Matemática: 4

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Figura 11 –Percentual dos Docentes atuantes na Escola Pública de Praia Grande-SP, por Componente Curricular.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

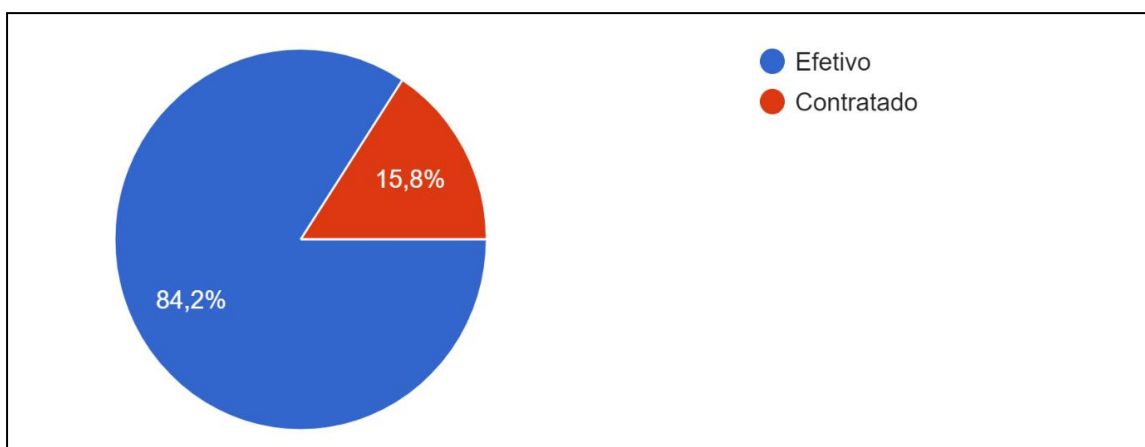
Quanto às disciplinas, os números destacam-se pela maior quantidade de docentes em Língua Portuguesa (21,1%), Matemática (21,1%), História (10,5%), Geografia (10,5%), Educação Física (10,5%), Arte (10,5%), Língua Inglesa (10,5%) e Ciências (5,3%). Essa diferença deve-se, muito provavelmente, à organização curricular, revelando as disciplinas mais frequentes e de maior carga horária, lembrando que somente os anos finais do ensino fundamental existe a determinação de que o ensino seja segmentado por disciplinas.

Tabela 7 - Quantidade de docente, por vínculo de trabalho.

Tipo de vínculo de trabalho	
Efetivos: 16	Contratados: 3

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Figura 12 - Percentual de Docentes da Escola Pública de Praia Grande-SP, por vínculo de trabalho.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Os dados relativos ao vínculo do professor estão retratados na tabela 7 e no gráfico 10, mostrando que os profissionais com vínculo temporário são (15,8%), a princípio, para suprir necessidade temporária de professores. Os docentes concursados de caráter permanente são (84,2%), estando de acordo com o que determina a legislação brasileira, de que o concurso é obrigatório para a ingresso à carreira de magistério no setor público, por outro lado, está associada a algumas vantagens, como estabilidade, aposentadoria mais vantajosa e carreiras mais estruturadas, o que pode significar maior estabilidade profissional desses docentes (Gatti; Barretto, 2009).

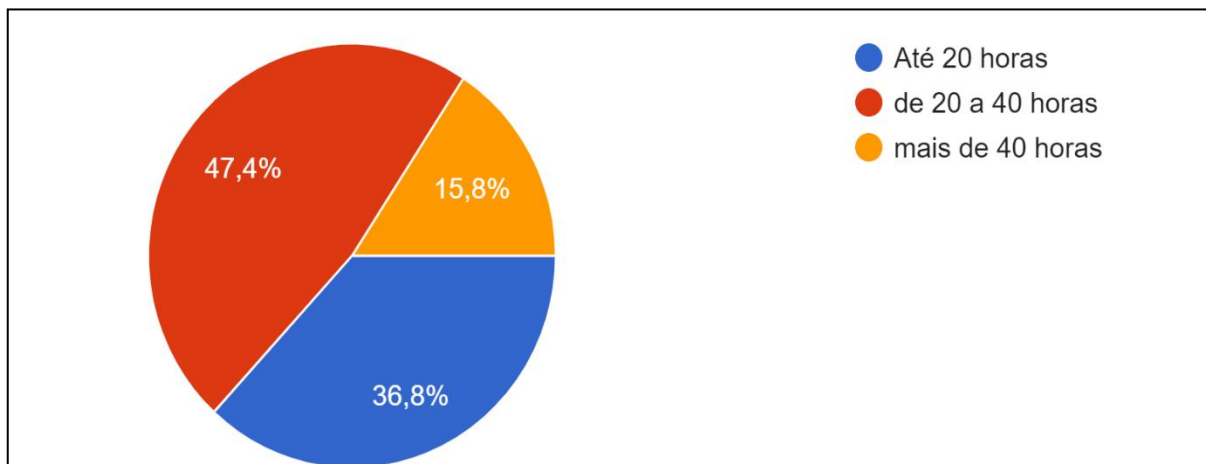
O trabalho docente envolve um conjunto de atividades que vai além da sala de aula, envolvendo tempo para organização, planejamento e acompanhamento das atividades escolares. Em função da dinâmica da sala de aula e das relações humanas que se estabelecem, não existindo um padrão de atuação (Carvalho, 2018).

Tabela 8 - Quantidade de horas de trabalho do docente por semana.

Quantas horas de trabalho exerce por semana		
Até 20 horas: 7	de 20 a 40 horas: 9	mais de 40 horas: 3

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Figura 13 - Percentual de horas de trabalho dos Docentes atuantes na Escola Pública de Praia Grande-SP.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

A análise do contexto de trabalho do professor pretende compreender a carga horária de trabalho semanal ao qual está submetido, o Quadro 3 mostra a distribuição dos docentes por quantidade de horas semanais de atuação. Os dados revelam que a maior parte dos docentes (47,4%) trabalham de 20 a 40 horas semanais e os demais docentes (36,8%) atuam com até 20 horas semanais de trabalho. Os números confirmam, uma menor quantidade de docentes (15,8%) que assume uma carga de trabalho mais elevada, acima de 40 horas semanais, o que multiplica as demandas sobre esses profissionais. O pressuposto é o de que quanto mais horas de trabalho o professor tiver, maior será seu esforço para administrar e planejar o ensino e as relações com os estudantes, o que pode vir a comprometer a qualidade de seu trabalho e seu equilíbrio profissional, multiplicando as demandas sobre esses profissionais que se submetem ao acúmulo de vínculos em prol da necessidade de rendimentos maiores.

Diante disso, esperamos que a valorização dos profissionais da educação, se consolide com um plano de carreira que apresente remuneração justa e adequada, local de trabalho adequado às necessidades, estruturados e equipados, jornada de trabalho que estimule a dedicação exclusiva à docência e preferencialmente em uma única unidade escolar, além de um programa de formação continuada que possa fornecer suporte a elaboração, execução e avaliação do processo de ensino e de aprendizagem. Acreditamos que com essas condições, embora não suficientes possamos elevar o nível da educação básica.

7.1.1 Respostas dos professores

Eixo norteador 1 - Esse estudo analisou inicialmente um grupo de 19 professores que responderam às questões referentes às concepções de currículo e autoestima e para isto levantamos evidências na escola a partir da percepção dos professores em relação à interferência do currículo na autoestima dos estudantes. Compõem este eixo norteador as questões 1, 2, 3 e 4 (Quadro 4) do questionário dos professores. Buscamos verificar nas respostas dos participantes, como definem o currículo, autoestima e se existe interferência no desenvolvimento da autoestima nos estudantes dos anos finais do ensino fundamental. As respostas dos professores às questões deste eixo foram agrupadas no Quadro 4 (APÊNDICE B).

Na questão nº 1, as respostas dos professores sobre o que é o currículo escolar, utilizamos procedimentos de agrupamentos, de classificações, pré-análise, conduta para auxiliar na definição do conceito, como mostra a tabela 9.

Tabela 9 - Para você, o que é currículo escolar?

Conceito	Participantes
Norteador, Percurso, Caminho.	13
Conteúdo, Documento	06

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

As frequências de respostas para as afirmativas que apresentam as expressões “Norteador, Percurso e Caminho” e “Conteúdo e Documento” estão em concordância com a definição que Lopes (2014) atribui ao currículo escolar, onde o

currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos. Há, certamente, um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado de currículo: a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/ redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo (LOPES, 2014, p. 19).

Considerando a afirmação do participante 2. “[...] tudo que se faz na escola. Isto é, todo movimento realizado no ambiente escolar é currículo” [...]. Buscamos um entendimento sobre as respostas dos participantes e acreditamos que de maneira geral está alinhada ao que diz o currículo municipal, no sentido de considerar o

aspecto físico das unidades escolares do município, o acesso a recursos e materiais pedagógicos, o conhecimento empírico e a realidade sociocultural dos estudantes, para acolhê-los em sua integralidade e incentivá-los à participação, fundamentais para o desenvolvimento das habilidades e alcance dos objetivos propostos. (PRAIA GRANDE, 2020, p. 7-8).

Os aspectos revelados sobre o currículo escolar anteriormente nos fazem pensar que ele é algo que pode modificar a prática educativa, Cool afirma, “[...] o currículo escolar é uma ligação entre princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educacional e as práticas pedagógicas, [...] entre o que é prescrito e o que realmente sucede nas salas de aula” (COOL, 2000, p. 45). No entender de Cool, é papel do currículo escolar evitar o distanciamento entre os dois extremos, ou seja; a teoria e prática educativa, servindo como instrumento para orientar a ação dos professores.

Constatamos de acordo com essa concepção, que não houve dificuldade dos professores em conceituar o currículo, diante das necessidades atuais que os estudantes devem conhecer na escola.

Nas respostas individuais dos professores, sobre autoestima na escola, observamos em sua maioria que estão se referido a noção de autovalorização, dos estudantes em relação a si mesmo e ao processo de aprendizagem. Conforme destaca a fala do participante 3 *“[...] a autoestima refere-se à visão do indivíduo sobre ele mesmo, seja ela negativa ou positiva. Essa visão no contexto escolar tem relação na percepção do aluno sobre o seu papel dentro desse ambiente e também sobre como ele se percebe incluído ou não no grupo escolar [...]”*, já o participante 13, acrescenta que *“[...] autoestima está inserida na rotina escolar quando há valorização das diferentes habilidades, do empenho e progresso em todo o trabalho desenvolvido pelos discentes, docentes e toda equipe escolar. [...]”*

Segundo Rosenberg (1989) o conceito de autoestima é baseado no entendimento, positivo, ou negativo que cada indivíduo tem de si, estando esta inerente às suas capacidades e características.

Reconhece-se que para um indivíduo desenvolver uma autoestima saudável, ter sentimentos de autovalorização de competência, são necessários vínculos afetivos positivos e construtivos dos seus progenitores, para que haja uma formação

psicológica mais saudável e, conseqüentemente, um maior bem-estar social desse indivíduo (MUNIZ, 2018, p. 104).

A seguir é apresentada, a tabela 10, descrevendo as respostas dos docentes, em relação a interferência do currículo municipal na autoestima dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental em escola pública de Praia Grande-SP.

Tabela 10 - Você acredita que o currículo municipal, interfere na autoestima dos estudantes?

Afirmações	Participantes
Sim	15
Não	04

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Na pergunta 3 do questionário, pediu-se aos docentes para afirmarem se o currículo municipal interfere na autoestima dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Ressalta-se que das 19 respostas dos professores, (76%, ou 15 respostas) afirmaram que o currículo interfere na autoestima. Justificado pela afirmação do participante 5. *“[...] sim, interfere, tendo em vista as várias possibilidades do currículo abordar temas sensíveis para determinada comunidade escolar, e assim despertar uma consciência ao mesmo tempo individual e coletiva, positiva ou negativa de si em relação ao outro [...]”*.

Já uma minoria (24%, 4 respostas) responderam no sentido contrário, informando que o currículo não interfere na autoestima dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Destacada pela resposta do participante 1 *“[...] não. para mim, autoestima é algo que já vem construído no âmbito familiar. Mas podemos sempre resgatar ou trabalhar para resgatar a autoestima do aluno [...]”*.

Nesse sentido, (PLUMMER, 2012) reforça que a autoestima se forma, na primeira infância, tendo a família como a base, introduzindo a criança ao meio social, dando início ao processo de formação da autoestima, transcorrendo ao longo do período de adolescência e da vida adulta. Os sentimentos nutridos pelos pais anteriormente à fase escolar são indispensáveis para a aprendizagem posterior, refletindo não só no indivíduo, como também nos familiares e na sociedade.

Nos resultados apresentados na questão 4, verificamos que a maioria dos professores, em suas respostas, abordaram a possibilidade de serem parte do currículo e causarem influência na autoestima dos estudantes.

Vale conhecer algumas contribuições dos docentes a respeito do desenvolvimento da autoestima, conforme afirmou o participante 6 “[...] *sim, tudo o que é desenvolvido dentro de sala de aula ou no ambiente escolar interfere na autoestima dos estudantes. Os estudantes são extremamente influenciáveis por diálogos, conteúdos, debates, dinâmicas, críticas, elogios, julgamentos etc. Também acredito que a avaliação dependendo de como é realizada pode interferir e muito a autoestima dos estudantes. [...]*”

Seguindo a mesma linha o participante 3, concorda na interferência do currículo na autoestima e acrescenta dizendo que: “[...] *pode promover o seu desenvolvimento caso seja elaborado de maneira adequada. No entanto, se o currículo estiver muito distante dos alunos, pode desempenhar um papel negativo na autoestima. [...]*”

Nessa mesma direção, Guenther, (1997) afirma que a vida escolar tem clara influência na autoestima dos indivíduos. Eles aprendem quem são por meio do tratamento recebido dos professores, do clima da sala de aula e das situações cotidianas.

Neste contexto, é importante salientar também o papel do educador ao incentivar e elogiar os avanços dos estudantes, pois quando esse ressalta as qualidades reforça a autoestima desses educandos (D’ÁVILA; VEIGA, 2014).

A escola deve trabalhar no sentido de desenvolver estratégias para que esse educando direcione sua autoestima às circunstâncias do currículo escolar, porque é em torno dele que se deve estruturar a função da escola. A autoestima pode ser mutável conforme as mudanças do contexto histórico, cultural e social, no qual o sujeito se influencia (MUNIZ, 2018, p. 141).

Diferenciar atividades e/ou desenvolver projetos significativos, que observem e percebam o modo como os estudantes leem o mundo, podem ser uma das possibilidades de gerar novas leituras, aprendizagens mais próximas entre os estudantes e o currículo escolar.

Por outro lado, destacamos a seguinte manifestação, alertando sobre a essencial oferta, por parte do currículo municipal: “[...] *mas se formos olhar pensando a grade curricular ela é muito limitada por oferecer o mínimo obrigatório por lei, não*

oferecendo assim outras disciplinas que poderiam auxiliar neste processo de construção da autoestima [...]” colaborou o participante 10.

Nessa fala, podemos observar a real necessidade de se criar uma política pública, que repense e reflita sobre a atuação intencional do conjunto de aprendizagens que a escola promove e garante aos estudantes, no sentido da sua finalidade e procedimentos que concretizem o desenvolvimento das competências socioemocionais no processo educativo.

Para (ARROYO, 2011, p. 13) “na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo central mais estruturante da função da escola” e o espaço para a consolidação das políticas públicas para a área da educação. A autoestima se faz relevante na educação, pois influencia a forma como o indivíduo estabelece suas metas e projeta suas expectativas para o futuro (BEDNAR; PETERSON, 1995).

Portanto, o currículo deve dialogar com os diferentes conhecimentos e questionar as reações dos estudantes, diante da proposta pedagógica da escola, os conteúdos e as práticas curriculares, devem enfatizar a formação humana, estimulando intervenções que os ajudem a se relacionar com os outros e consigo mesmo.

Eixo norteador 2 - Este segundo eixo, visa identificar se as práticas docentes estão em concordância com as teorias atuais de currículo e avaliação no contexto da pesquisa. Compõem esta fase as questões 5, 6, 7 e 8 (Quadro 5) do questionário dos professores. Na questão nº 5, as respostas dos professores sobre qual o objetivo da avaliação nos anos finais do ensino fundamental na escola pública de Praia Grande-SP, utilizamos os procedimentos de agrupamentos, de classificações, pré-análise, conduta para auxiliar na definição do objetivo da avaliação, como mostra a Tabela 11.

Tabela 11 - Qual o objetivo da avaliação nos Anos Finais do Ensino Fundamental?

Objetivo	Participantes
Diagnostica	11
Formativa	08

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

O objetivo da avaliação da aprendizagem escolar se caracteriza como uma atividade essencial ao processo de ensino e aprendizagem, instrumento utilizado para verificar a qualidade do trabalho educativo.

Considerando Sant'Anna (2014), que destaca a existência de três propósitos específicos para a avaliação da aprendizagem: Diagnóstica, Classificatória e Formativa.

Neste sentido, verificamos que 57% das respostas dos professores demonstraram características de avaliação diagnóstica. Neste sentido podemos destacar a participação do professor 8, sobre o objetivo da avaliação: *"[...] verificar o aprendizado dos alunos, detectar dificuldades e fornecer aos alunos um retorno sobre as habilidades que eles desenvolveram ao longo do processo e quais ainda podem ser aprimoradas [...]"*.

Os instrumentos avaliativos que podem identificar os conhecimentos dos alunos, diagnosticando os problemas de aprendizagem e de ensino, podem ser utilizados não somente para identificar os problemas pedagógicos existentes, mas, sobretudo, para resolvê-los, o que exigiria por parte do professor compreender a avaliação como vinculada a uma concepção pedagógica de caráter emancipador.

Assim, para proceder uma avaliação diagnóstica

que conduza professor e aluno ao atendimento dos mínimos necessários para que cada um possa participar democraticamente da vida social. A avaliação deverá verificar a aprendizagem não a partir dos mínimos possíveis, mas sim a partir dos mínimos necessários (LUCKESI, 2011, p. 92).

Ainda sobre o objetivo da avaliação, 43% das respostas dos professores, se constituíram numa perspectiva de caráter formativo, ao qual orienta tanto o docente como o estudante em relação ao desenvolvimento do processo de aprendizagem.

O participante 17, afirmou que avalia: *"[...] de maneira qualitativa, valorizando os estudantes integralmente, de acordo com suas habilidades e competências após todo processo diagnóstico e de observação, considerando suas individualidades [...]"*.

Hoffmann (2009) destaca, que o processo de avaliação não pode se resumir em atribuir conceitos, uma vez que estes não permitem interpretar o que o estudante aprendeu ou não, e que apenas quantificar os erros não altera a condição da aprendizagem. De acordo com o participante 11 *"[...] a avaliação deve ser entendida como um meio de se obter informações e subsídios para favorecer o desenvolvimento*

do aluno e ampliar seus conhecimentos [...]”. Sendo assim, a avaliação não apenas informa sobre a aprendizagem, mas também sobre o ensino, possibilitando ao professor refletir sobre sua prática pedagógica e possibilita realizar os ajustes ou mudanças necessárias em vista do sucesso escolar.

Ao serem perguntados como se dá a avaliação na escola, parte da (questão 6) o participante 9 respondeu que: *“[...] se dá de maneira processual, como registros contínuos das atividades desenvolvidas em sala de aula. Nesse sentido é importante observar que o registro documental é fundamental para a validação desse processo, mas que ele também pode se concretizar de diversas maneiras, exercícios, debates, registro de leituras ou vídeos, pela interação com professor e entre os colegas, realização de apresentações, jogos, cartazes, painéis, seminários etc.[...]”*.

Diante desse relato, é necessário que os docentes utilizem diversas formas de metodologia e vários instrumentos de avaliação, identificando com os estudantes a forma adequada de apresentar os objetos de conhecimento visando à aprendizagem dos educandos. *“[...] é importante observar que cada indivíduo possui características próprias e aprende e se expressa de maneiras diferentes, por isso é importante diversificar os recursos didáticos, não apenas nas explicações, mas também na avaliação[...]”*. Levando em consideração as características individuais e, sua importância, Gallahue e Ozmun (2005) afirmam que

Cada pessoa é um indivíduo peculiar com sua própria escala de tempo para o desenvolvimento. Essa escala de tempo é a combinação da hereditariedade do indivíduo e das influências ambientais. Embora a sequência do aparecimento de características desenvolvimentistas seja previsível, o índice de aparecimento pode ser bastante variável. Portanto, a adesão rígida à classificação cronológica de desenvolvimento por idade, não tem apoio ou justificativa (GALLAHUE, OZMUN, 2005, p. 77).

Complementando o recorte da questão 6 e continuando o questionamento sobre a interferência da avaliação no desempenho escolar. Reconhecemos que 53% das respostas dos professores afirmaram que a avaliação interfere no desempenho escolar, entretanto em 42% das respostas não identificamos argumentos que indicassem interferência ou não do processo de avaliação no desempenho escolar, permanecendo neutros a esta questão. Somente 5% o equivalente a uma resposta, indicou que não acredita que a avaliação interfere diretamente no resultado escolar dos estudantes.

Na questão nº 7 verificou, se o modo de avaliar dos professores, fortalece o desenvolvimento da autoestima. O questionário trouxe como índice para a verificação, o seguinte escalonamento: 89% das respostas dos docentes, indicaram que a sua metodologia de avaliação beneficia o desenvolvimento da autoestima e apenas 11% das respostas, estiveram contrárias ao favorecimento do desenvolvimento da autoestima.

Sobre essa questão, o participante 9 acredita que: “[...] como professor é meu objetivo construir um conjunto de mecanismos de avaliação que tenham como objetivo o desenvolvimento do aluno em diversos aspectos. Nos últimos anos com a insurgência das competências socioemocionais como pauta central das discussões venho tentando fortalecer essa questão em diversos momentos do processo de ensino, inclusive na avaliação[...]”.

Como vimos acima, é fundamental que os professores tenham conhecimentos específicos em relação a sua prática, de suas responsabilidades a fim de garantir a reflexão necessária de suas ações, contribuindo para o desenvolvimento da autoestima dos estudantes, tendo como objetivo facilitar a compreensão dos objetos de conhecimento, das relações humanas e dos próprios sentimentos dos estudantes.

Discutiremos a seguir a questão nº 8, que buscou constatar se na visão dos professores, a avaliação pode baixar a autoestima dos estudantes. A maioria dos participantes afirmaram, que o processo avaliativo abaixa o nível de autoestima, enquanto uma minoria considera que a avaliação na escola pública de Praia Grande-SP, não acontece de forma negativa.

Sobre o assunto, o participante 2 comenta que: “[...] até pode, mas na escola em questão não observo isso acontecer [...]. Contudo, segundo o participante 8, quando o estudante recebe o resultado negativo da avaliação, geralmente tende a diminuir sua autoestima e isso geralmente acontece “[...] por uma visão equivocada do próprio aluno, que enxerga seus resultados negativos (quando ocorrem) como falhas. Por isso mesmo os professores buscam transformar o modo como os alunos veem suas avaliações. Não como instrumentos de medição e classificação, mas como ferramentas indicadoras de em que ponto está seu aprendizado e quais são os obstáculos que ainda devem ser vencidos [...]”.

Diante desta fala, Moraes e Varela (2007, p. 02) afirmam que “a desmotivação interfere negativamente no processo de ensino e aprendizagem”, e, dentre as causas

da ausência de motivação, as autoras pontuam “o planejamento e o desenvolvimento das aulas realizadas pelo professor são fatores determinantes”.

Assim como pontuam Sabino et al. (2013, p. 01):

Cabe, assim, ao professor, desenvolver diferentes métodos avaliativos capazes de melhorar a autoestima do estudante e incentivá-lo no plano de sua carreira [...] o aluno passará a ter menos receio do processo de avaliação da aprendizagem. Embasado no pressuposto de que conhecer a forma através da qual os diversos métodos avaliativos influenciam na satisfação dos alunos, o professor pode optar por aqueles que contribuirão para o processo de ensino e aprendizagem em diversas disciplinas.

Ainda sobre a influência negativa, sobre a forma de avaliar dos professores (ALVES, 2009), explica que:

Os alunos, por sua vez, também se sentem desmotivados, desinteressados e se irritam com os comportamentos dos professores que os colocam em constante pressão psicológica, o que leva, muitas vezes, os alunos apresentarem comprometimentos na sua aprendizagem. Enfim, tanto professores como alunos apresentam um conjunto de conflitos que resultam em baixo nível de motivação e autoestima (Alves, 2009, p. 4.486).

Sabino et al. (2013, p. 03) afirmam, que a avaliação, “quando preparada e aplicada de forma surpresa ou que não agrada o estudante, tornando-o desestimulado.” E, dessa forma, os autores ainda explicam que o “aluno desestimulado tem sua autoestima afetada e isso, conseqüentemente, interfere na sua aprendizagem dos conteúdos”.

Sobre o assunto acrescentam, Teixeira et al. (2013, p. 34) que

Tais informações vão somando às avaliações que o próprio sujeito tem de si mesmo. Sendo assim, aquilo que o sujeito acredita ser, tanto no ponto de vista físico quanto no social e psicológico vai assim criando corpo e, a partir disto, se cria um sentimento de valor decorrente de tais percepções que o sujeito cria acerca de si mesmo, o que constitui a autoestima, ou seja, ela é a resposta no plano sentimental decorrente de um processo originado no plano cognitivo.

Nesse sentido, o participante 9 reforça a visão desses autores, quando afirma que o estudante deve ter “[...] *clareza sobre o processo de avaliação para que ele tenha uma noção do todo e entenda que uma nota ruim em alguma atividade não o define, nesse sentido é importante ressaltar que ensinar o aluno a lidar com uma crítica ou resultado baixo também é uma competência socioemocional, que o prepara para a vida adulta [...]*”.

O conhecimento acerca do progresso é um outro elemento fundamental a fim de se alcançar a eficiência da aprendizagem, visto que na ausência do conhecimento em relação ao resultado de seu esforço, o estudante acabará por perder o interesse a motivação para com o processo de aprendizagem em que está inserido e, em consequência disso, seu rendimento será consideravelmente menor.

Vega e Silva (2008, p. 134) explicam que os “critérios de avaliação, muitas vezes, contribuem para eliminar a cultura da repetência, mas implantam a cultura da incompetência”. E, dessa forma, “[...] dão-se bem na escola, mas no mundo terão dificuldades diante das exigências que se lhes apresentarão”.

A avaliação necessita ser razoável, e, além disso, possuir em sua composição básica a função de acompanhamento para com o desenvolvimento do estudante, promovendo informações relevantes a fim de que o docente possa compreender a etapa de evolução dos discentes e guiar, a partir desse lugar, a sua mediação.

Silva e Andrade (2015, p. 10) destacam que, a partir de tal pensamento, advêm a “necessidade de trabalhar a sua autoestima possibilitando a ele não somente adquirir o conhecimento”, contudo, compreender “o adquiriu ter orgulho de tê-lo adquirido e estar pronto para continuar na busca desse aprendizado”.

Franco (2009, p. 331) explica que a “construção de uma imagem positiva de si enquanto aluno não é a única forma de se avaliar, nem abarca todas as dimensões da imagem que se faz de si”.

A avaliação, na qualidade de parte do processo educacional, deve estimular e exibir uma regulação em relação a essas aprendizagens, além disso, a organização curricular da escola deve estruturar-se de uma forma flexível.

Assim, o objetivo segue de diversificar as práticas docentes de acordo com as características dos estudantes e, dessa forma, desenvolver novas atividades pedagógicas, abandonando a tendência tradicional e aderindo as necessidades socioemocionais.

Brandão (1991, p. 56), comenta sobre a questão de desenvolver, fortalecer e potencializar as ações dos professores, incluindo a avaliação visando garantir a:

confiança na capacidade de pensar, na habilidade de se dar conta dos desafios básicos da vida e no direito de vencer e ser feliz, nas suas aspirações, nos seus sonhos, que ter como primordial estar integrada aos currículos escolares tornando o aluno um ser pensante e criativo que nutra o desenvolvimento de sua autoestima influenciados pela motivação e um

autoconceito positivo fazem com que [...] melhore sua capacidade de aprendizagem devendo ter como primordial estar integrada aos currículos escolares tornando o aluno um ser pensante e criativo que nutra o desenvolvimento de sua autoestima.

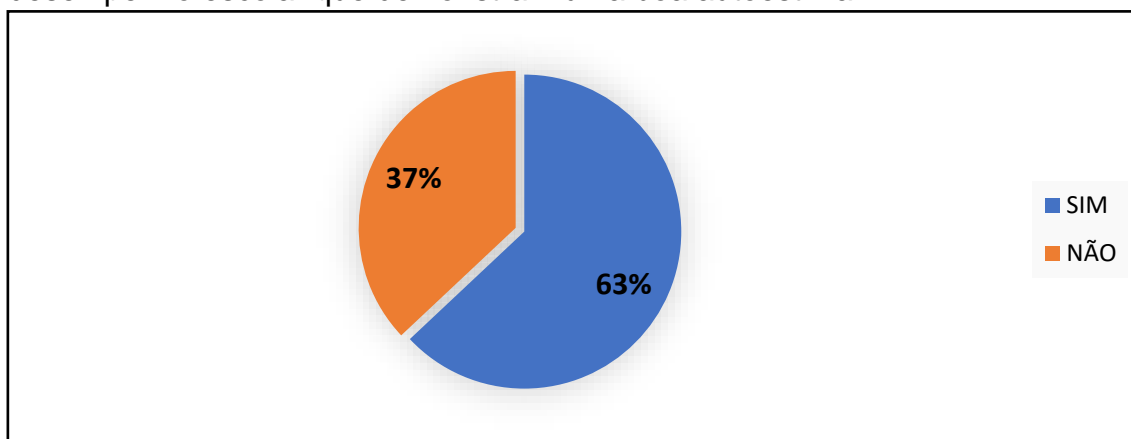
Em harmonia com Souza e Boruchovitch (2009, p. 183) é necessário que o docente execute de forma contínua, um monitoramento em relação a “aprendizagem e o desenvolvimento do estudante, promovendo diferentes e diversificadas estratégias de ensino, configuradas como provocadora, desafiadora ou complexa”.

Os dados deste eixo revelaram que os estudantes dependem do compromisso dos professores no sentido da responsabilidade de suas ações para a melhoria do desempenho escolar. Pois a intencionalidade das práticas educacionais, aliadas ao trabalho colaborativo dos docentes, estimulam as relações socioemocionais com reflexos positivos no desenvolvimento curricular. A maioria das respostas dos participantes estão alinhadas com as tendências diagnóstica e formativa de avaliação, contemplando o avanço intelectual dos estudantes de forma contextualizada, articulando os conceitos e práticas curriculares.

Porém, identificamos a necessidade da Secretaria de Educação do município em capacitar e estimular a criação de mecanismos de acompanhamento das aprendizagens cognitivas e socioemocionais ao longo do ensino fundamental, objetivando o desenvolvimento do interesse, motivação e principalmente fortalecendo a autoestima dos estudantes.

Eixo norteador 3 – Nesse eixo, iremos discutir a influência da autoestima no processo da aprendizagem escolar, investigando a existência de incentivo por parte dos docentes, em relação ao desenvolvimento da autoestima dos estudantes. Compõem este eixo as questões 9, 10 e 11 do questionário dos professores, conforme quadro 5. Na questão nº 9, buscou conhecer se os estudantes, que apresentam um bom desempenho escolar, demonstram ter uma boa autoestima.

Figura 14 - Percentual das afirmações docentes, sobre os estudantes com bom desempenho escolar que demonstram uma boa autoestima.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021

No que se refere as respostas dos participantes na Figura 14, os dados sinalizam que apenas, 37% dos docentes acreditam que os estudantes podem ter autoestima baixa, mesmo apresentando um bom desempenho escolar. Já 63% dos professores acreditam que o rendimento satisfatório não está ligado somente à questão de autoestima.

Segundo a afirmação do participante 8 “[...] geralmente alunos que apresentam bom desempenho escolar costumam ter famílias bem estruturadas, que valorizam o estudo, se interessam pela rotina escolar dos jovens e verificam seu desempenho. Essa mesma atenção com a vida escolar do aluno comumente se reflete também na sua vida como um todo. O aluno sente-se importante, amado, cuidado e por isso tem uma boa autoestima [...]”.

Ainda no que se refere ao desempenho escolar e autoestima, o P11 compreende que “[...] normalmente os alunos com bom desempenho escolar são os que confiam em si, lidam bem com seus pontos fracos, cuidam de si, tomam atitudes, são seguros demonstrando assim características de uma pessoa com autoestima elevada [...]”.

Sendo assim, os pais são os responsáveis diretos, que fornecem os cuidados e as primeiras oportunidades de relacionamento social. Se a família é acolhedora, protetiva, incentivadora e corrige os seus comportamentos inadequados, esse estudante irá apresentar atitudes positivas, sentindo-se aceito e percebendo que tem importância no meio em que vive.

Sobre isso Moysés (2012, p. 26) fala

Tudo isso nos leva a constatar a importância dos pais e dos “outros significantes” (que nada mais são do que as pessoas que a criança considera importantes) para a formação do autoconceito e da autoestima da criança. É como eles que a criança estabelece as relações mais significativas para a formação da sua identidade. Nas suas mãos estão o poder e o controle e, com consequência, a aprovação e a recompensa ou a reprovação e o castigo.

Entretanto, o participante 16 destaca que: “[...] *nem sempre! Muitas vezes, eles são inseguros, ficam nervosos quando a palavra avaliação é colocada como algo que possa mudar a vida deles. Ficam tristes quando tiram nota baixa [...]*”. Já o participante 6 exemplifica bem essa questão, quando afirma que “[...] *temos alunos excelentes, mas com baixa autoestima, quietos, inseguros [...]*”. O participante 12 vai além quando diz: “[...] *aparentemente mostram-se desanimados e sem perspectiva [...]*”.

Diante desses relatos, observamos que segundo esses professores, a maioria dos estudantes com desempenho escolar satisfatório, apresentam baixa autoestima, demonstrando insegurança, medo, ou até mesmo comportamentos de fuga, preferindo não participar em determinados contextos, para não se expor, sentindo se até mal a enfrentar uma situação de desconforto.

Seguimos com a análise da questão nº 10, buscando verificar de qual forma, os professores acreditam que a autoestima pode influenciar no desempenho escolar. Foi possível perceber que os professores, de uma maneira unânime, reconheceram a influência da autoestima no desempenho dos estudantes.

Destacamos a fala do participante 6, afirmando que “[...] *o aluno com boa autoestima, participa, questiona, interage, pede ajuda e consegue melhorar seu desempenho [...]*”. A resposta do participante 8, acrescentou ainda sobre os “[...] *alunos que tem uma boa autoestima e veem a si mesmo como pessoas de valor, julgam-se capazes de realizar qualquer tarefa. Por isso aplicam-se nas atividades escolares e apresentam bom rendimento, inclusive valorizando os aprendizados desenvolvidos [...]*”.

E por fim, o relato do participante 14, assegurando que “[...] *com certeza a autoestima pode influenciar o desempenho escolar, pois aquele que está bem consigo mesmo está mais aberto a projetos de quaisquer naturezas [...]*”.

Percebemos nas afirmações, que quando os estudantes reconhecem suas próprias qualidades e seu valor enquanto sujeito, se apresentam na escola motivado e realizam qualquer atividade educacional, sendo determinante para estabelecer novas metas no processo de aprendizagem.

Foi possível destacar, segundo as concepções dos docentes, que a autoestima é considerada influenciadora em todas as respostas e se apresenta como um dos fatores determinantes para o rendimento satisfatório dos estudantes. Nesse sentido, considera-se uma ligação afetiva (autoestima) com a cognitiva (desempenho escolar), claramente percebida nas respostas dos docentes, abordando as potencialidades dos estudantes estimulados, valorizados e motivados, para superar barreiras e enfrentar as dificuldades durante o desenvolvimento pessoal e escolar.

Podemos afirmar que os professores devem propiciar aos estudantes momentos agradáveis, com atividades significativas, utilizando os mais diversos recursos didáticos e tecnológicos, orientando-os, mas também aprendendo com eles, com o objetivo de marcar suas vidas com grandes experiências educacionais.

Na questão nº 11, procuramos conhecer se os professores acreditam ser importante o desenvolvimento e/ou fortalecimento da autoestima nos anos finais do ensino fundamental. Destacamos os dados trazidos por essa questão, com a representatividade de 100% dos docentes, acreditando na importância do desenvolvimento da autoestima na escola, envolvendo-se e utilizando como estratégia para fortalecimento dos comportamentos dos estudantes.

No entanto, observamos a contribuição do participante 3, quando afirma sobre *“[...] o desenvolvimento da autoestima nessa fase é um dos pilares para um aprendizado e desenvolvimento efetivo. Um aluno com elevada autoestima tem muito mais prontidão para absorver conteúdos e participar das atividades propostas [...]”*. Sendo assim, o estudante que é aprovado, valorizado em suas ações, reconhecido sente-se competente diante de seus feitos.

O participante 4 escreveu que acredita *“[...] ser muito importante e o papel do professor é fundamental para auxiliar o educando, porque com o nosso direcionamento e incentivo ele terá um grande aumento na sua autoestima [...]”*. O professor, em sua resposta, abordar a possibilidade de ser influente na autoestima do estudante, percebendo como algo que se constrói, das relações afetivas com os estudantes.

bell hocks (2013) comenta sobre o processo de ensino e aprendizagem e consequentemente sobre a influência que ocorre desse engajamento, reconhecendo que “ser professor é estar com as pessoas” (p. 222). Essa relação, não se restringe a um mero ato pedagógico, mas representa uma oportunidade de compartilhar objetivos para o desenvolvimento intelectual e humano.

O participante 17 sinalizou, que “[...] a autoestima é necessária em qualquer situação e deve começar desde cedo, sendo a escola o melhor lugar para isso, já que é ali que os planos de vida começam a ser traçados [...]”. Assim, o modo que o indivíduo trata a si mesmo vem a refletir em todas as suas relações e serve como modelo para tratar as pessoas com quem convive.

Isso precisa ser desenvolvido nos educandos, afinal, é a partir desse conceito pessoal que, se posicionam em todas as áreas da vida, podendo dessa forma influenciar suas ambições e sonhos. Portanto é essencial, que o projeto político pedagógico e o currículo dos anos finais do ensino fundamental, sejam organizados a integrar de forma intencional o desenvolvimento de saberes socioemocionais e os educadores tenham a consciência que a autoestima e o desempenho caminham juntos, desenvolvendo-se mutuamente.

Eixo norteador 4 - Este quarto eixo, buscamos evidenciar as ações práticas dos docentes e equipe escolar, que promovem a construção da autoestima dos estudantes e que possam contribuir para criação de um produto educacional, que auxilie na relação autoestima e desempenho escolar. Compõem este eixo as questões 12, 13, 14, 15 e 16 do questionário dos professores conforme quadro 7 (APÊNDICE E).

Buscamos verificar as respostas mais utilizadas pelos docentes, quando questionados sobre quais, os tipos de atitudes ou comportamentos, podem gerar ou desenvolver a baixa autoestima nos estudantes dos anos finais do ensino fundamental. As respostas foram agrupadas por aproximação e a Tabela 12 elaborada com os destaques.

Tabela 12 - Respostas dos participantes agrupadas por atitudes ou comportamentos, que geram baixa autoestima.

Atitudes ou comportamentos	Participantes
Críticas, gritos, repreensão, humilhação, exposição, desvalorização.	P1, P3, P7, P8, P9, P11, P12, P14, P17.

Superioridade, autoritarismo, conteudista, falta de habilidade para lidar com dificuldades dos estudantes.	P2, P4, P6, P13, P15 e P18
Idade do professor, desconsiderar as peculiaridades, depreciar a imagem e a capacidades dos estudantes.	P5, P10, P16 e P19

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Os destaques dos relatos dos professores demonstrados na Tabela 10, apontam para algumas das atitudes e/ou comportamentos que podem contribuir com a baixa autoestima dos estudantes. O excesso de críticas, gritos, repreensão, humilhação, exposição das dificuldades publicamente, utilização de discursos de superioridade e moralista, focados nos conteúdos, a desvalorização dos pequenos avanços e não considerar as características dos estudantes, foram em grande parte as respostas dos participantes.

Na consideração apontada pelo participante 10, é importante “[...] considerar a realidade do professor, que muitas vezes, não tem formação para lidar com as adversidades da sala de aula, existe ainda a questão do conflito geracional entre professores mais velhos e alunos mais novos. Tudo isso pode resultar em situações que podem ser percebidas pelos alunos como repressoras, o que nunca deve ser o objetivo de qualquer atividade de sala de aula [...]”. Neste sentido, um dos comportamentos indicados pelos professores é a falta de habilidade para lidar com o dia a dia da escola. O docente despreparado para lidar com os dilemas da sala de aula, tem como consequência um professor estressado e um estudante certamente desmotivado, com possibilidade de ampliar suas dificuldades.

O participante 11 afirmou que “[...] O distanciamento, utilização de discursos de superioridade e moralista, foco conteúdos [...]”. Percebemos nesta fala, que não acolher e integrar o estudante no processo de ensino e aprendizagem, respeitando suas particularidades, contribui para o desenvolvimento do sentimento de insucesso.

Contribuiu o participante 14 com um comportamento de professor autoritário que: “[...] não permite a interação do aluno, não preocupado com a aprendizagem significativa, mas focado somente em ser transmissor de conhecimentos tende a desmotivar a sala e promover a baixa autoestima [...]”. No que se refere a aprendizagem significativa, o estudante deve ter a compreensão do que aprendeu e saber dar sentido ao que está aprendendo, e o papel do professor ocupa lugar de

destaque como agente transformador da sociedade, quando utilizar estratégias que possibilitam a formação de sujeitos críticos (CARRIL; NATÁRIO; ZOCCAL, 2017).

Podemos observar, na fala do participante 15, quando o professor se utiliza com demasia de “[...] críticas que não são construtivas, indiferença, não valorização de pequenos esforços etc. [...]”. O enfraquecimento da autoestima dos estudantes acontece, pois quando percebem muito mais suas ações negativas em detrimento das positivas a possibilidade do fracasso escolar se torna presente, podendo ser incorporado como parte do seu autoconceito a noção de incapacidade.

Discutiremos a seguir a questão nº 13, ao qual buscamos verificar quais ações, que os professores podem desenvolver na promoção da autoestima e melhorar o desempenho escolar. As respostas (APÊNDICE E) foram agrupadas por aproximação e a tabela 13 elaborada com as evidências de ações.

Tabela 13 - Respostas dos participantes por ações, que podem desenvolver a autoestima e melhorar o desempenho escolar.

Ações	Participantes
Incentivar, motivar, elogiar, ouvir os estudantes, avaliar de diferentes formas.	P1, P4, P5, P6, P9, P10, P11, P12, P13, P15, P17, P18.
Valorizar as referências trazidas pelos estudantes, compreender o local em que está inserido, respeitar as diferenças e o tempo de aprendizagem de cada um.	P2, P3, P7, P8, P14, P16, P19.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Nas considerações de 12 participantes, ou seja, mais da metade dos participantes, houve indicações de ações e/ou medidas de intervenções que favorecem a autoestima e melhoram o desempenho escolar, os destaques foram o incentivo, motivação, elogio, diversificar o ato de avaliar e ouvir os estudantes.

Em algumas ocasiões, o docente observará que só o incentivo, elogios e diversificar os instrumentos avaliativos, não são suficientes. Nestes casos, deve mostrar ao estudante, evidências de seu progresso. Além disso, é importante ter em mente que o incentivo, a motivação, o elogio, devem considerar os pequenos avanços, especialmente com aqueles que possuem dificuldades de aprendizagem, não existindo comparações com o desempenho dos demais colegas, mas sim, uma análise da evolução em que o estudante obteve, em relação a ele mesmo.

Neste sentido, acrescentaram os participantes 2 e 14 respectivamente que “[...] valorizar as referências trazidas pelo aluno [...]” e “[...] respeitar as diferenças e o tempo de aprendizagem de cada um [...]” são ações muito importantes, que devem ser respeitadas e levadas em consideração, pelos professores, valorizando e oportunizando momentos, onde os estudantes possam, expressar suas opiniões sobre os mais diversos temas, auxiliando a serem compreendidos, incentivando a demonstrarem algo que dominam, dessa forma os estudantes, se sentirão capazes, importantes, incluídos ativamente no processo de aprendizagem.

Quando os estudantes, percebem a afetividade na prática docente, conseqüentemente eles administram melhor seus sentimentos, estabelecem metas e objetivos possíveis de serem alcançados e se relacionam melhor com eles e com o ambiente onde convivem.

As ações que promovem o desenvolvimento e o fortalecimento da autoestima, elencadas pelos participantes, quando trabalhadas, não são apenas técnicas pedagógicas, mas sim o ato pedagógico que parte do acolhimento, com respeito, impactando significativamente nos estudantes, potencializando à vontade, a disposição, de conhecer, aprender, fazer e ser, em participar e realizar as atividades escolares.

No quadro 8, trazemos o resultado da questão 14, sobre quais ações se utilizam para propiciar o fortalecimento e desenvolvimento da autoestima.

Quadro 5 - Exemplos de atividades especifica para o fortalecimento e/ou desenvolvimento da autoestima.

Respostas	Participantes
Promover o incentivo aos estudos;	P1, P7, P8 e P15.
Incluir os diálogos nas aulas;	P2, P6, P13 e P16.
Fortalecer a relação professor e aluno;	P3 e P14.
Realizar dinâmicas;	P4.
Demonstrar afeto e elogio;	P5, P12 e P18.
Respeitar as individualidades;	P9, P10 e P17.
Saber ouvir os estudantes.	P11 e P19.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Todos os professores afirmaram abordar os exemplos de atividades/atitudes constantes no quadro 5. Todavia, em suas estratégias, mais da metade dos

participantes indicaram a promoção e incentivo aos estudos, bem como incluir diálogo durante as aulas, garantindo o envolvimento dos estudantes, podendo refletir em uma aprendizagem significativa.

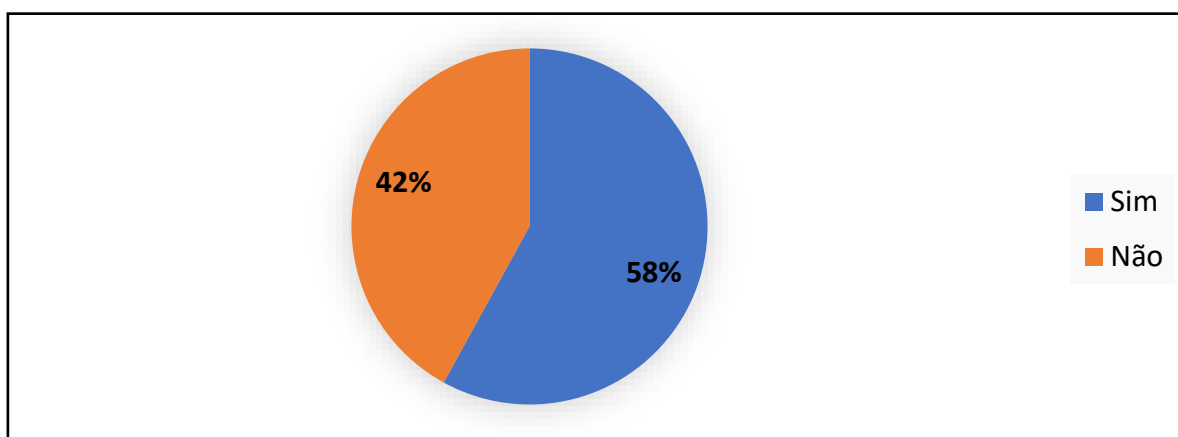
Segundo Libâneo (1994, p.29) "O processo de ensino é uma atividade conjunta de professores e alunos". É um processo de mão dupla, determinado pelo impacto das ações docentes na vida dos estudantes. Gadotti, (2011) afirma que o professor precisa ter o compromisso de:

respeitar as diferenças; ter uma formação continuada; ser tolerante diante de atitudes, posturas e conhecimentos diferentes; preparar-se para o erro e a incerteza; ter autonomia didático pedagógica; ter domínio do saber específico que leciona; ser reflexivo e crítico; saber relacionar-se com os alunos; ter uma formação geral, polivalente e transversal (Gadotti, 2011, p.49).

Assim, o docente deve ter a compreensão do que venha a ser autoestima, para orientar sua prática. Entender que este conhecimento se constrói no cotidiano das relações educativas. Pois, devido a influência que empreende aos estudantes, deve proporcionar ações em sala de aula, que favoreçam a autoestima, aproximando os discentes, favorecendo a um maior entendimento entre os envolvidos e contribuindo para um ambiente adequado e propício para o ensino e aprendizagem.

No que se refere a prática docente, são os professores os responsáveis por, criar, planejar, avaliar e manter um ambiente de aprendizagem adequado aos estudantes. Neste sentido e de acordo com a figura 15, o gráfico revela que 58% dos professores, afirmaram realizar alguma atividade específica para promoção da autoestima, e em contrapartida 42% informaram que não oportunizam os estudantes com atividade relacionadas com a autoestima.

Figura 15 - Percentual de realização de atividade específica para promoção da autoestima.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Verificamos que é preciso reverter este cenário, pois nesse caso a porcentagem é significativa, dos participantes que não oportunizam aos estudantes, situações direcionadas que fortaleçam ou desenvolvam a autoestima. Porém, quando pedimos para exemplificar as atividades, obtivemos várias ações específicas sinalizadas, que eventualmente já foram realizadas em sala de aula, entre elas destacamos a afirmação do participante 6, que disse: “[...] *sempre converso com os alunos, motivando os a estudar, também valorizo o trabalho dos alunos, elogiando e motivando [...]*”. O participante 14, contribuiu assegurando que incentiva os estudantes, “[...] *elogiando sempre o resultado de cada aluno [...]*”. O elogio deve ter foco específico no progresso do estudante, causando um impacto significativo, demonstrando o cuidado da avaliação do professor, em relação ao esforço para realização da atividade.

Completando essa questão, o participante 11 afirmou que realizou “[...] *um projeto sobre bullying [...]*”. O bullying escolar intencional e repetido é um ato de violência, podendo ser físico ou psicológico, praticado geralmente com o objetivo de intimidação ou abuso a outro estudante, no qual se sente, indefeso e incapaz de se defender.

É interessante que os professores estejam atentos a esse tipo de situação e combatam sistematicamente, pois trata-se de uma situação que abala a autoestima do estudante e conseqüentemente o desempenho escolar.

Moysés (2012), relacionou alguns aspectos importantes a serem ressaltados, que podem servir como sugestão de estratégias, para favorecer a autoestima, com possibilidades imensas, podendo ser adaptada a cada situação. Ainda segundo Moysés (2012), o professor deve conhecer e demonstrar interesse por todos os estudantes, buscar se relacionar com os discentes de forma harmoniosa e isenta de possíveis críticas, procurando obter-lhes a confiança, tratar todos da mesma maneira, elogiar sempre que houver uma oportunidade, estimular nos estudantes a confiança e a aceitação mútuas, ajudando-os na criação e na sustentação de um clima de cooperação entre a turma e quando houver a oportunidade, mostrar os avanços que ocorreram e o quanto cada estudante, foi capaz de superar suas dificuldades, demonstrando o quanto foram capazes de realizar.

Finalizando à análise das respostas dos professores, passamos as sugestões de ações em que a equipe gestora pode criar e/ou implementar para auxiliar no desenvolvimento da autoestima e melhoria do desempenho escolar dos estudantes.

Entendemos que os gestores educacionais são muito importantes para a educação pública, atuando em um modelo de ensino que busque contemplar as diferenças, compartilhando as tomadas de decisões, dividindo a responsabilidade com os demais membros da comunidade escolar, elaborando a proposta pedagógica da escola, traçando estratégias, ações para promover mudanças ou ajustes necessários, para uma educação de melhor qualidade.

Nesse contexto, se revela inúmeras possibilidades, o participante 13 afirma que *“[...] um trabalho com professores e funcionários da escola para que haja uma conscientização sobre a importância de tratar bem o aluno, não só em sala de aula, mas nos corredores e em todo lugar [...]”*. Com base nesta resposta, percebemos a necessidade de constante formação, dos profissionais da educação, que precisam estar atentos a aprender a conviver, pois atrás das ações humanas estão as necessidades e emoções, antecedendo a ação, as relações com os outros, a comunicação (DAVYDOV, 1999, p. 40-41).

A importância desse ponto de vista é essencial, para promover formações e capacitações que levem em consideração a relação entre a afetividade e a cognição e sua integração na escola.

As emoções são muito mais fundamentais que os pensamentos, elas são a base para todas as diferentes tarefas que um homem estabelece para si mesmo, incluindo as tarefas do pensar. (...) A função geral das emoções é capacitar uma pessoa a pôr-se certas tarefas vitais, mas este é somente meio caminho andado. A coisa mais importante é que as emoções capacitam a pessoa a decidir, desde o início se, de fato, existem meios físicos, espirituais e morais necessários para que ela consiga atingir seu objetivo (DAVYDOV, 1999, p. 45).

Dentro desse contexto é necessário fortalecer o diálogo entre os atores da escola, fortalecendo e desenvolvendo a mudança de pensamento, no intuito de melhor entender as emoções do outro, estimulando a colaboração e crescimento dos estudantes para que possam desfrutar das relações cotidianas, trocas afetivas respeitadas, que gerem confiança e as reações de prazer e bem-estar contribua para a melhoria do desempenho escolar.

Dessa forma, pode-se pensar que escola e família precisam caminhar juntas para o maior envolvimento dos estudantes. O participante 5, afirma que: “[...] *as atividades coletivas de lazer, como festas e encontros culturais, compartilhados com todas as turmas, com as famílias dos alunos e com os docentes da unidade escolar, são sempre uma oportunidade para a criação de uma consciência coletiva de pertencimento à comunidade, por conseguinte, uma atitude positiva de fortalecimento da autoestima individual e comunitária [...]*”. Promover eventos com estudantes, seus familiares e professores, em especial aqueles que apresentam baixa autoestima e conseqüentemente desempenho escolar insatisfatório, visa ajudá-los em superar suas dificuldades, aumentando o interesse dos alunos pelas atividades escolares. O participante 10, reafirma que: “[...] *incentivar espaços e momentos para que os alunos se expressem, se sobressaiam, mostrem o que sabem fazer de melhor seria um bom começo, seja dentro da sala de aula ou em feiras, festas e etc. [...]*”.

Percebemos que a resposta mostra a dificuldade do professor em explorar e fortalecer sua prática, com metodologias que contemplem e desenvolvam, as relações interpessoais que são importantes na avaliação da autoestima. Para Gadotti, (2011, p. 53) o sucesso do ensino não depende tanto do conhecimento do professor, mas da sua capacidade de criar espaços de aprendizagem, vale dizer, “fazer aprender”, pois o ser humano é “incompleto e inacabado”, como diz Paulo Freire (1979, p. 27), em contínua formação permanente.

Já o participante 7, acredita “[...] *que ações que desenvolvam o protagonismo juvenil sejam bem significativas. Talvez trazer ideias apontadas pelos próprios alunos seja um caminho [...]*”. Repensar em projetos pedagógicos que efetivamente levem em consideração a realidade de vida dos estudantes, como foi relatado pelo participante 1, sugerindo “[...] *atividades extracurriculares, como por exemplo o projeto do tênis na escola [...]*”.

Isso mostra que diversificar as atividades escolares, envolvendo os estudantes, estimulando sua participação, valorizando suas habilidades, levando em consideração suas necessidades e sentimentos é essencial para qualquer melhoria do processo ensino e aprendizagem.

Por outro lado, observamos no relato do participante 10 que: “[...] *muitos alunos não se identificam com os conhecimentos abordados nas rotinas escolares, por isso mostrar outras habilidades é importante para se autoafirmarem [...]*”. Dessa maneira,

percebemos a necessidade de rever a proposta curricular da escola, a organização das atividades, os modos de participação dos estudantes, o espaço e o tempo na escola, as metodologias utilizadas, os critérios de avaliação, inclusive as normas de convivência, para que se crie um ambiente social de solidariedade e colaboração. Lembrando que os professores são os componentes privilegiados no meio dos estudantes. Torná-los mais propícios ao desenvolvimento é nossa responsabilidade (MAHONEY; ALMEIDA, 2002, p. 86).

Sabemos que as habilidades socioemocionais começam no seio familiar, mas o desenvolvimento e aperfeiçoamento faz parte do processo de ensino e aprendizagem, e a equipe gestora deve junto aos professores, capacitar, estimular e fortalecer a autoestima. Pois muitos conflitos, desinteresses, insegurança e desconforto, poderiam ser evitados se a escola desenvolvesse rigorosamente menos técnicas conteudistas e mais valores, hábitos e atitudes.

Por fim, finalizamos com um trecho de Gadotti, (2011, p.21) ao qual se refere a uma mensagem de um prisioneiro de guerra, que após vivenciar horrores com “crianças envenenadas por médicos diplomados; recém-nascidos mortos por enfermeiras treinadas; mulheres e bebês fuzilados e queimados por graduados de colégios e universidades”, solicita aos professores que “ajudem seus alunos a tornarem-se humanos”. E completa: “ler, escrever e aritmética só são importantes para fazer nossas crianças mais humanas”.

Diante disso, verificamos que a equipe gestora deve propor amplo debate com os diversos setores da comunidade escolar, assegurando a construção da proposta pedagógica da escola, que não contemple somente o currículo, mas que englobe as características, necessidades e os sentimentos dos estudantes, buscando melhorar a comunicação, as orientações e a prática pedagógica, onde os discentes sintam-se ainda mais respeitados, reconhecidos e continuem tendo a oportunidade de desenvolver suas habilidades em um ambiente acolhedor.

8 CAPÍTULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, estabelecemos como objetivo geral levantar evidências na escola a partir da percepção do professor em relação à interferência do currículo na autoestima do estudante. Antes de responder essa questão o estudo analisou o perfil do professor que trabalha, na escola pública pesquisada.

Estudar o perfil do professor da escola pública de Praia Grande-SP, tem sua relevância como forma de identificar fatores que interferem na qualidade do ensino e/ou no rendimento dos estudantes. Afinal, como afirma Souza e Gouveia (2011, p. 2), “são os docentes, no limite, os garantidores (ou não) de que qualquer política educacional chegue efetivamente até as salas de aula e demais espaços educativos”.

Prosseguindo com os achados da investigação, e nessa fase da pesquisa nos preocupamos com as percepções, com os significados que os docentes atribuíram às questões do primeiro eixo, sobre o currículo e autoestima e suas interferências no desenvolvimento dos estudantes.

Nesse sentido, constatamos, que não houve dificuldade dos professores em conceituar o currículo, diante das necessidades atuais que os estudantes devem conhecer na escola. Sobre autoestima na escola, observamos que os docentes em sua maioria atribuíram referência a noção de autovalorização dos estudantes, em relação a si mesmo e ao processo de aprendizagem.

O grande destaque identificado, foi a indicação de que o Currículo Municipal, interfere na autoestima dos estudantes. Pois quando, o currículo é padronizado e inflexível, baseado em exposição e absorção de conteúdos e na avaliação de resultados, não gera um ambiente de aprendizado, pois desconsidera as individualidades dos estudantes, as características locais e muitas vezes causa exclusões. Diante disso, detectou-se a tomada de consciência dos professores, no sentido de fazerem parte desse processo, da responsabilidade curricular e o reconhecimento que suas práticas influenciam no desenvolvimento da autoestima dos estudantes.

Por outro lado, alertamos sobre uma contribuição do professor, quando cita sobre a oferta mínima de carga horária e componentes curriculares para os anos finais do ensino fundamental. O currículo oferecendo, exclusivamente, somente o que é determinado por lei, conseqüentemente, podemos imaginar que a escola não consiga

cumprir seu objetivo de garantir o desenvolvimento das questões socioemocionais dos estudantes.

Podemos observar nas evidências apresentadas, a real necessidade de se indicar a criação de uma política pública, que repense, reflita e reconheça a sua neutralidade curricular e atue de forma intencional no conjunto de aprendizagens que a escola promova e garanta aos estudantes, o desenvolvimento e fortalecimento da autoestima no processo educativo.

Na análise, sobre as relações existentes entre currículo e avaliação, encontramos contradições e conflitos nas respostas dos participantes, quando 53% das afirmações indicaram que a avaliação interfere no desempenho escolar, em 42% não encontramos argumentos que indicassem a interferência e 5% afirmaram que não acreditam que a avaliação interfira no resultado escolar. Entretanto, quando questionamos se a maneira de avaliar dos participantes, fortalecia a autoestima os dados mostraram incoerência em relação a avaliação da escola, pois 89% afirmaram que sua metodologia avaliativa favorecia o desenvolvimento da autoestima, enquanto 11% foram contrários a este favorecimento. Traduzindo o grande desafio em vincular a realidade e a própria leitura de sua prática com as informações obtidas pela pesquisa.

É importante, nesse sentido, destacar que os professores tenham conhecimentos específicos em relação a sua prática, de suas responsabilidades a fim de garantir a reflexão necessária de suas ações, contribuindo para o desenvolvimento da autoestima dos estudantes, tendo como objetivo de diversificar as práticas docentes de acordo com as características dos estudantes, abandonando a tendência tradicional e aderindo as necessidades socioemocionais.

Diante dessa perspectiva, é preciso propor discussões e debates sobre o tema, capacitar os docentes e estimular a criação de mecanismos de acompanhamento das aprendizagens cognitivas e socioemocionais ao longo dos anos finais do ensino fundamental, objetivando o desenvolvimento do interesse e motivação dos estudantes.

Em relação as práticas pedagógicas dos professores e ações da equipe gestora na construção da autoestima dos estudantes, os destaques dos relatos, apontaram para algumas das atitudes e/ou comportamentos que podem contribuir com a baixa autoestima dos estudantes. O excesso de críticas, gritos, repreensão, humilhação,

exposição das dificuldades publicamente, utilização de discursos de superioridade e moralista, focados nos conteúdos, a desvalorização dos pequenos avanços e não considerar as características dos estudantes, foram em grande parte as respostas dos participantes.

Neste sentido, um dos comportamentos indicados pelos professores é a falta de habilidade para lidar com o dia a dia da escola. O docente despreparado para lidar com os dilemas da sala de aula, tem como consequência um professor estressado e um estudante certamente desmotivado, com possibilidade de ampliar suas dificuldades.

Percebemos, que não acolher e integrar o estudante no processo de ensino e aprendizagem, respeitando suas particularidades, contribui para o desenvolvimento do sentimento de insucesso e o enfraquecimento da autoestima dos estudantes. Diante disso, é de suma importância mostrar ao estudante, evidências de seu progresso, tendo em mente que o incentivo, a motivação, o elogio, devem valorizar os pequenos avanços, especialmente com aqueles que possuem dificuldades de aprendizagem, não existindo comparações com o desempenho dos demais colegas, mas sim, uma análise da evolução em que o estudante obteve, em relação a ele mesmo. Oportunizar momentos, onde os estudantes possam expressar suas opiniões, sobre os mais diversos temas, auxiliando a serem compreendidos, incentivando a demonstrarem algo que dominam, dessa forma os estudantes, se sentirão capazes, importantes, incluídos ativamente no processo de aprendizagem.

É importante que o professor saiba atuar com a autoestima, compreendendo que pode ser sua aliada no processo de aprendizagem dos estudantes. Desenvolver e potencializar a autoestima é imprescindível na construção e no sucesso da aprendizagem, visto que o desempenho escolar e a autoestima são fatores interdependentes e indissociáveis, que exercem uma influência mútua.

O discente se sentindo valorizado, a sua permanência na escola torna-se mais prazerosa, e, com isto o aprendizado se consolida. Quando os estudantes, percebem a afetividade na prática docente, conseqüentemente eles administram melhor seus sentimentos, estabelecem metas e objetivos possíveis de serem alcançados e se relacionam melhor com eles e com o ambiente onde convivem.

Assim, o docente deve ter a compreensão do que venha a ser autoestima, para orientar sua prática. Entender que este conhecimento se constrói no cotidiano das

relações educativas, e que são os responsáveis por, criar, planejar, avaliar e manter um ambiente de aprendizagem adequado aos estudantes. Verificamos que é preciso reverter o cenário, pois os dados demonstraram uma porcentagem significativa, dos participantes que não oportunizam aos estudantes, práticas intencionais que fortaleçam ou desenvolvam a autoestima.

Dessa maneira, percebemos a necessidade de rever a proposta curricular da escola, a organização das atividades, os modos de participação dos estudantes, o espaço e o tempo na escola, as metodologias utilizadas, os critérios de avaliação, inclusive as normas de convivência, para que se crie um ambiente social de solidariedade e colaboração.

Sabemos que as habilidades socioemocionais começam no seio familiar, mas o desenvolvimento e aperfeiçoamento faz parte do processo de ensino e aprendizagem, e a equipe gestora deve junto aos professores, capacitar, estimular e fortalecer a autoestima dos estudantes, propondo amplo debate com os diversos setores da comunidade escolar, assegurando a construção da proposta pedagógica da escola, que não contemple somente o currículo prescrito por objetos de conhecimento e habilidades isoladas nos componentes, mas que englobe as características, necessidades e os sentimentos dos estudantes, buscando melhorar a comunicação, as orientações e a prática pedagógica, em que os discentes sintam-se ainda mais respeitados, reconhecidos e continuem tendo a oportunidade de desenvolver suas competências socioemocionais em um ambiente acolhedor.

Concluimos, com a indicação de implementação do Programa de Fortalecimento Socioemocional, como política pública educacional, que amplie as possibilidades do currículo municipal e de acordo com a proposta pedagógica da unidade escolar, promova o fortalecimento dos vínculos entre a comunidade escolar, o desenvolvimento humano, nos quais a cognição e a afetividade se alternem e se completem, tornando o processo de ensino e aprendizagem agradável e significativo, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação e conseqüentemente para o avanço dos níveis de aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental.

Destaca-se que os contextos globais e locais possuem múltiplas variáveis, sendo a temática abordada por essa investigação distante de encerramento, ao contrário, há espaço e possibilidades para pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

ABED, A. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: UNESCO/MEC, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15891-habilidades-socioemocionais-produto-1-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 mar. 2022.

ALCANTARA, J. A. **Como educar a auto-estima**. Métodos. Estratégias. Atividades Diretrizes adequadas. Programação de planos de atuação. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1991.

ALMEIDA, L. R. de; SZYMANSKI, H. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Editora Plano, 2002.

ALMEIDA, L. S. Rentabilizar o ensino-aprendizagem escolar para o sucesso e o treino cognitivo dos alunos. In: Almeida, L. S. (coord.). **Capacitar a escola para o sucesso educativo**. Orientações para a prática educativa. Vila Nova de Gaia: Edipisco, 1993.

ALVES, L.M.S.A. Intervenção psicopedagógica: autoestima e a dimensão afetiva entre professores e alunos. In: **X CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA**, 5 ed. Braga: Universidade do Minho, p. 4486 – 4496, 2009. Disponível em: <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t9/t9c333.pdf> Acesso em: 30 nov. 2021.

ANDRÉ, M. **A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000**. Revista Brasileira sobre Formação Docente, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, 2009.

ANDRÉ, M. E.D. A. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013. Disponível em: http://www.mnemos.unir.br/uploads/13131313/arquivos/Marli_Andr__O_que__um_Estudo_de_Caso_417601789.pdf. Acesso em: 31 mar. 2021.

ANTUNES, C. **Como Desenvolver as Competências em Sala de Aula**. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

ANTUNES, Deborah Christina; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Do *bullying* ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, p. 33-41, 2008.

ARAÚJO, ALINE G.M. **Ensino Médio Integrado: Um olhar para a Implantação de um Projeto Piloto com o Foco no Desenvolvimento de Competências Socioemocionais por meio da Parceria Público – Privada**. 2015. Dissertação. Juiz de Fora: Universidade de

Juiz de Fora. Curso de Educação. Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA (São Paulo). Lei Complementar nº 815, de 30 de junho de 1996. **Cria a Região Metropolitana da Baixada Santista, e dá providências**. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1996/lei.complementar-815-30.07.1996.html>. Acesso em: 08 ago. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, A. **Manual cuidando do cuidador: resgate da autoestima na comunidade**. Fortaleza: MISMEC, 2008.

BARRETO, A. D. P. **Manual Cuidando do Cuidador**—resgate da autoestima na comunidade. Curso de Formação de Multiplicadores em Técnicas de Resgate da Autonomia na Comunidade. Movimento Integrado de Saúde Mental Comunitária—MISMEC-CE. Fortaleza, 2010.

BARROSO, Felipe Dos Reis *et al.*. Ensino remoto em tempos de pandemia: desafios para a educação de nível médio no Ceará. E-book: **Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. v. 1, p. 827-844. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74159>. Acesso em: 26 out. 2021.

BASSEDAS, E. *et al.* **Intervenção Educativa e Diagnóstico Psicopedagógico**. 3. ed. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BAUMEISTER, R., CAMPBELL, J. D., KRUEGER, J. I., & VOHS, K. D. Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?. **American Psychological Society**, v. 4, p. 1-43, 2003.

BISPO, J.J.F.; SILVA, J. P. Esteriotípos e Motivação no Ensino da matemática. In: **Fórum Identidade e alteridades**, v.4, 2010, Itabaiana: GEPIADDE UFS, 2010.

BRANDEN, Nathaniel, **Los seis pilares de la autoestima**, Barcelona: Paidós, 1995

BRANDEN, N. **La Psicología de la Autoestima**. Barcelona, Paidós, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Auto-estima na escola: vivências e reflexões com educadores**. São Paulo: Brasiliense, 7. Ed. 1991.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 06 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da criança e do Adolescente-ECA**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 09 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.503, de Setembro de 1997. **Institui o Código de Trânsito Brasileiro**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9503compilado.htm. Acesso em: 09 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 09 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.741, de 01 de outubro de 2003. **Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm. Acesso em: 09 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em: 09 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. **Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm Acesso em: 28 abr. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.415. **Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 09 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.475, de 22 de julho de 2017. **Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9475.htm. Acesso em: 09 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. **Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm. Acesso em: 10 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos.** Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica – MEC/CNE/CEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> Acesso em: 25 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação Infantil e Ensino Fundamental. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 06 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de implementação de protocolos de retorno das atividades presenciais nas escolas de educação básica.** Brasília, DF: 2020p. Disponível em: www.gov.br/mec/ptbr/assuntos/GuiaDeretornodasAtividadesPresenciaisnaEducaoBasica. Acesso em: 28 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP Nº 5, de 28 de abril de 2020. **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 30 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP Nº 9, de 8 de junho 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.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 19 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que definiu “Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia”.** Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 03 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 19, de 8 de dezembro de 2020, que reexaminou o Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das 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.** Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167131-pcp019-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 03 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm Acesso em: 30 jun. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.038, de 7 de dezembro de 2020. **Altera a Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e a Portaria MEC nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020, que dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19.** Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-1.038-de-7-de-dezembro-de-2020-292694534> Acesso em: 05 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria MS/GM nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. **Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV).** Diário Oficial da União, Brasília (DF), 2020; Seção Extra:1. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 4 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Orientações para Retomada segura das atividades presenciais nas Escolas de Educação Básica no Contexto da Pandemia da COVID-19.** Brasília: MS, 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/profissional-gestor>. Acesso em: 15 set. 2021.

BEDNAR, R. L.; PETERSON, S. R. **Self-esteem: Paradoxes and innovations in clinical theory and practice.** American Psychological Association, 1995.

BELCHIOR, F.H. Aprendizagem e desenvolvimento: o conhecimento, a moral, e o afecto. In: **Revista Português de educação**, Ano XXX, 3 ed, pp 201 – 227, 1996.

BEE, H. **A Criança em Desenvolvimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BERG, J.; BLUM VESTENA, C. L.; COSTA-LOBO, C. Criatividade e Autonomia em Tempo de Pandemia: Ensaio Teórico a partir da Pedagogia Social. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, v.9, n. 3, 2020.

BRITO, A. F. **Competências socioemocionais**: influência do desempenho dos estudantes da rede pública de São Caetano do Sul. Dissertação de Mestrado Profissional, Universidade São Caetano do Sul - USCS, 153f. 2019. Disponível em: <https://webmail.uscs.edu.br/pos-stricto-sensu/arquivo/33> Acesso em: 29 mai. 2020.

CANDEIAS, A. **Atitudes face à Escola**. Um estudo exploratório com alunos 3º ciclo do ensino Básico. Tese de mestrado Évora: Universidade de Évora, 1995.

CARVALHO, M. R. V. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p. 67, 2018.

CAPES/MEC. **Portal de periódicos**. Disponível em: www.periodicos.capes.gov.br. Acesso em: 06 abr. 2020.

CARRIL, M. G. P.; NATÁRIO, E. G.; ZOCCAL, S. I. Considerações sobre aprendizagem significativa, a partir da visão de Freire e Ausubel – uma reflexão teórica. **Emosaicos**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 13, p. 68-78, 12 dez. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/30818> Acesso em: 24 jan. 2022.

CAVACO, P. **Estudo das relações existentes entre o auro-conceito acadêmico e orientações motivacionais em alunos com sucesso e insucesso escolar**. Monografia da Licenciatura em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 2003.

CAVENAGHI, A. R. A.; BZUNECK, J. A. A motivação de alunos adolescentes enquanto desafio na formação do professor. In: **Congresso Nacional de Educação**. 2009. p. 1478-1489.

CHABOT, D. **Cultive a sua Inteligência Emocional**, Editora Pergaminho Ltda, Cascais, 2020.

CHAVES, D. S. P. **Empresariamento da Educação**: Instituto Ayrton Senna e a política de competências socioemocionais na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro / Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 472f, 2019. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2019/tDAVID%20SANTOS%20PEREIRA%20CHAVES.pdf> Acesso em: 29 mai. 2021.

COLL. C. **Psicologia e Currículo**, 5. ed., São Paulo: Editora Ática, 2000.

COLL. C. **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar**, v. 2. Porto Alegre: Artmed, 2007.

COLL. C. **Las Competencias en la educación escola ralgo más que una moda y mucho menos que un remédio**. Aula de innovación 151 educativa. Espanha, n. 161, p.34-39. 2007. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2281692> Acesso em: 05 ago. 2020.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.171-192.

COOPERSMITH, S. **The antecedents of self-esteem**. San Francisco: Freeman, 1967.

COSTA, A. R. **A educação à distância no Brasil: concepções, histórico e bases legais**. Revista Eletrônica do Centro Universitário do Rio São Francisco, Paulo Afonso, n. 12, p. 59-74, 2017. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2017/12/a_educacao_a_distancia_no_brasil_concepcoes_historico_e_bases_legais.pdf Acesso em: 29 mai. 2021.

COZZOLINO, V. A. **Saberes Docentes dos Professores que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental**. 2015. 144f. Dissertação de Mestrado (Comunicação Social) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusat/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2748351 Acesso em: 29 mai. 2020.

CUNHA, A. E. **Afeto e Aprendizagem, Relação de Amorosidade e Saber na Prática Pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

CUNHA, F.; HECKMAN, J. J. Capital humano. In: ARAÚJO, A. (Coord.). **Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, p. 9-34, 2011

DAVYDOV, V. A new approach to the interpretation of activity structure and Content. In: HEDEGARD, M; JENSEN, U. J. **Activity theory and social practice: cultural-historical approaches**. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press, 1999.

D'ÁVILA, C. M.; VEIGA, I. P. A. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Papirus Editora, 2014.

DE ALMEIDA, P. G.; SHIGUE, C. Y. **Aprendizagem Baseada em Projetos: Contribuições para o Ensino de Ciências na Educação Básica**. Editora Appris, 2021.

DELORS, J. (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 7ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2012.

DEWEY, J. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DIAS, I. S. **Competências em Educação: conceito e significado pedagógico**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 14, p. 73-78, 2010.

DIAS, M.; NUNES, M. **Manual de métodos de estudo**. Lisboa. Edições Universitárias Lusófonas, 1998.

DOBARRO, V. R.; BRITO, M. R. F. **Atitude e crença de autoeficácia**: relações com o desempenho em Matemática. Educação Matemática Pesquisa, São Paulo, v. 12, n. 2, 2010.

DOS SANTOS SILVA, M. M. **As competências socioemocionais e sua relação com o aprendizado da matemática**. Juiz de Fora, 2017. 123f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/6753/1/marcelamaradossantossilva.pdf> f. Acesso em: 30 abr. 2020.

DUCLOS, G. **Auto-estima, um passaporte para a vida**. Lisboa: Climepsi Editore, 2006.

DUSSEL, E. **Política de la liberación**: arquitectónica. Madri: Trotta, 2009.

ESCOBAR, V. **La autoestima en los niños/as** [A autoestima nas crianças]. In F. Planet, M. Béjar & J. Moral (2009) Transversalidad Educativa [Transversalidade Educativa], n. 22, 14-20. Disponível em: http://www.enfoqueseducativos.es/transversalidad/transversalidad_22.pdf Acesso em: 05 mai. 2020.

FANFANI, E. T. **La condición docente**: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.

FERREIRA, C. A. **Currículo escolar**: caminhos percorridos até a educação integral. Revista Científica Novas Configurações-Diálogos Plurais, v.1, n.3, 2020.

FERRETTI, C. J. **A Pedagogia das Competências**: Autonomia ou Adaptação. Educ. Soc. v.23, nº81, p.299 – 306.Dez 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/tfLMNG8jgrk6nT5K9sSC3yP/?lang=pt> Acesso em: 2 abr. 2021.

FLEITH, D. S. (org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v. 1, 2007.

FONTAINE, A. M. **Motivation pour la réussite scolaire**. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1997.

FONTAINE, A. M. Motivação e realização escolar. In Campos, B.P. (coord) **Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens**. Lisboa: Universidade Aberta, 1990.

FORMOSINHO, J. P. Organizar a escola para o sucesso educativo. In: **Medidas que promovam o sucesso escolar**. Lisboa: Ministério da Educação, 1988.

FRANCO, Adriana de Fátima. **O mito da autoestima na aprendizagem escolar**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, Brasil, v. 13, n. 2, p.325-332, dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/fH6jBSJQrVdfCXbBDW8CS9x/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 25 nov. 2021.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, p. 148, 1996.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo, 2. ed. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GALLAHUE, D. L, OZMUN, J.C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Ed. Phorte; 2005.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. **Trabalho Docente em Tempos de Pandemia**. Belo Horizonte, UFMG 2020. 24 p. (Relatório Técnico). Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2020/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_julho2020.pdf. Acesso em: 26 ago. 2021.

GIDDENS, A. **As Consequências da Modernidade**. Oeiras. Celta editora, 1992.

GROSSI, M. G. R.; FERNANDES, L. C. B. E. Educação e tecnologia: o telefone celular como recurso de aprendizagem. **EccoS Revista Científica**, n.35, p. 47-64, 2014.

GROSSI, M. G. R.; BORJA, S. D. B.; MORAES, A. L. Revisão das pesquisas nacionais sobre as redes digitais com fins educacionais. In: GROSSI, M. G. R. (Org.). **Tecnologias Digitais: Desafios, Possibilidades e Relatos de Experiências**. 1 ed. Brasília: Ibict, Art. XI, p. 209 - 226, 2018.

GRUNDY, S. **Curriculum: product of práxis**. Londres: The Falmer Press, 1987.

MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papyrus, 1997. p. 143.

GUENTHER, Z. C. **Educando o ser humano**: uma abordagem da psicologia humanista. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

HAMERS, J. H. M.; OVERTOOM, M. T.H. **Programas europeus de ensinar a pensar**: Tendências e avaliação. In *Inovação*, v. 11, p. 29-25, 1998.

HATTIE, J. **Self-Concept, Hillsdale**: Laurence Erlbaum Associates, Publishers, 1992.

HENRIQUES. E. **Padrão de Desenvolvimento da motivação/ intrínseca em estudantes do 6º e 9º ano de escolaridade**: relação com o autoconceito. Monografia de Licenciatura em Psicologia Aplicada: Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 2000.

HEWITT, J. P. **The social construction of self-esteem**. Handbook of positive psychology, 135-147. Nova York, Estados Unidos: Oxford University Press, 2002.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**. 12. ed. São Paulo: Mediação, 2003

HOFFMANN, J. **Avaliação na Pré-escola**: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2006.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOOKS, B. **Vivendo de Amor**, 2010, p. 12. Disponível em: <http://www.olibat.com.br/documentos/Vivendo%20de%20Amor%20Bell%20Hooks.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**. A educação como prática da liberdade. São Paulo: Ed. Martins fontes, 2013.

HOYLE, KERNIS, LEARY, & BALDWIN. **Selfhood: identity, esteem, regulation**. Colorado: **Westview Press**, 1999.

HOUSE. J. D. **The effect of student involvement on the development of academic self concept**. *Journal of Social Psychology*. p. 140, 261-263, 2000.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 mar. 2021.

IDEB – INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 19 nov. 2020.

IMBERNÓN, F. (Org.) **A educação no século XXI**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

JOAQUIM, M. F. A. N. Sobre ensino, aprendizagem e a sociedade da tecnologia: por que se refletir em tempo de pandemia. **Revista Prospectus**, v. 2, n. 1, p. 28-38, FATEC de Itapira: 2020. Disponível em:

<https://prospectus.fatecitapira.edu.br/index.php/pgt/article/download/32/21>. Acesso em: 13 set. 2021.

JONES, S. C. **Self-and interpersonal evaluations**: esteem theories versus consistency theories. *Psychological bulletin*, v. 79, n. 3, p. 185, 1973.

LAPORTE, D.; SÉVIGNY, L. **L'autostima dei ragazzi: da 6 a 12 anni**. Edizioni Paoline, 2006.

LAWRENCE, D. **Enhancing self-esteem in the classroom**. Pine Forge Press, 2006.

LEMAITRE, P; MAQUÉRE, F. **Saber Aprender**. Lisboa: Publicações Europa América, 1986.

LEMOS, M. **A motivação processo de ensino aprendizagem**. Em situação de aula. Tese de doutoramento. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação. Universidade do Porto, 1993.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994

LIMA, V. M. R.; RAMOS, M. G.; DE PAULA, M. C. (org.). **Métodos de análise em pesquisa qualitativa**: releituras atuais. Porto Alegre: ediPUCRS, 2019.

LOOS, Helga; CASSEMIRO, Ligia Fernanda Keske. Percepções sobre a qualidade da interação familiar e crenças autorreferenciadas em crianças. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 27, n. 3, p. 293-303, 2010.

LOPES, A. C. **Teorias de currículo**. Cortez Editora, 2014.

LOPES, M. J. M.; DAS NEVES PEDRUZZI, A. **O afeto na relação Professor e Estudante e sua influência no Processo de Ensino e Aprendizagem**. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 9, p. e10310917775-e10310917775, 2021.

LÓPEZ, J. S. **Competencias Básicas Y Currículum**. El caso Cataluña.: *Teoria Educacional*. v. 26, p.205-228. 2014. Disponível em: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu2014261205228> Acesso em 26 de jan. de 2021.

LUCKESI, C. C. **A avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 180 p.

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MAIA, M. C. **O uso da tecnologia de informação para a educação a distância no ensino superior**. 2003. Tese . São Paulo: Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, 2009.

MACEDO, E. F. Parâmetros curriculares nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: A.F.B. MOREIRA (ed.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, Papyrus, p. 43-58, 1999.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (org.). Henri Wallon: **Psicologia e Educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2002/2012.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, M. I. **Desenvolvimento de competências socioemocionais: percepções e estratégias de professores do 1º ano do ensino fundamental**. Lisboa, 2019. 111f. Dissertação de Mestrado, Educação (Área de Especialidade em Formação e Desenvolvimento Pessoal), Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, 2019. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/41718/1/ulfpie053526_tm.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

MARQUES, R. **Educação e desenvolvimento pessoal e social – objectivos, conteúdos e métodos**. Lisboa: Texto Editora, 1990.

MARUJO, H. W. L.; PERLOIRO. M. **A família e o Sucesso escolar**. Lisboa: Editorial Presença, 2002.

MATIAS, R. C; MARTINELLI, S. C. **Um estudo correlacional entre apoio social e autoconceito de estudantes universitários**. Rev da Ava da Educ Sup (Campinas). V. 22, n.1, p. 15-33. 2017.

MENDES, A. R; DOHMS, K. P; LETTNIN, C; ZACHARIAS, J; MOSQUERA, J. J. M; STOBÄUS, C. D. **Autoimagem, autoestima e autoconceito: contribuições pessoais e profissionais na docência**. Seminário de pesquisa em educação da região Sul. 2012.

MENDES, F. R. **Meu filho não quer estudar**. Porto Alegre: Autonomia editora, 2013.

MENEZES, Suzy K.; FRANCISCO, Deise J. Educação em tempos de pandemia: aspectos afetivos e sociais no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Brasileira de Informática da Educação**. V. 28, 2020. P.985 – 1021. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/v28p985> Acesso em: 20 mar. 2021.

MOSQUERA, M.; STOBÄUS, D. **Auto-imagem, auto estima e auto-realização: qualidade de vida na universidade**. Psicologia, Saúde & Doenças, 7(1), 83-88, 2006.

MORAN J. **Ensino e aprendizagens inovadoras com tecnologias: Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**, Editora Papyrus, 2000.

MORAES, C. R.; VARELA, S. **Motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem**. Revista eletrônica de Educação. Ano 1, n.01, ago-dez, 2007.

MORAES, M. C. **Complexidade e currículo**: por uma nova relação. Polis. Revista Latinoamericana, n. 25, 2010.

MOREIRA, M.A. **Aprendizaje significativo**: teoría y práctica. Madrid: Visor. p. 100, 2000.

MORGADO, L. **O papel do professor em contextos de ensino "online"**: problemas e virtualidades. Discursos, n. especial, p. 125-138, 2001.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2008.

MOYSÉS, L. **A Auto-Estima se Constrói passo a passo**. 8ª Ed. Editora Papyrus, 2012.

MUNIZ, J. **Desempenho acadêmico**: um estudo sobre a influência da autoestima no rendimento escolar de discentes dos últimos anos do Ensino Fundamental II. 2018. 169 f. Dissertação (Programa Stricto Sensu em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/tede/2533/2/JanioMunizdeSousaDissertacaoParcial2018.pdf> Acesso em: 18 mar. 2020.

MURPHY, J. *et al.* **The Family APGAR and psychosocial problems in children**: a report from ASPN and PROS. Journal of Family Practice, January, 46 (1), pp 54-64, 1998.

NISBET, J. **Ensinar e aprender a pensar**: uma revisão temática. In Inovação, 5, pp 2-3, 1992.

NEVES, E. R. C.; BORUCHOVITCH, E. **Escala de avaliação da motivação para aprender de alunos do ensino fundamental (EMA)**. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 20, n3, p.406-413, 2007.

OLIVEIRA, T. C. T. **Contributo da memória para uma aprendizagem especificamente humana**. Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXVI, 2, pp. 217-247, 1992.

OLIVEIRA, D. A.; JUNIOR, E. A. **Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 16 jan. 2021.

OMS (Organização Mundial da Saúde). **Surto de doença por coronavírus (COVID-19)**. Genebra: Organização Mundial da Saúde; 2020. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019> Acesso em: 3 mar. 2020.

OMS (Organização Mundial da Saúde). **WHO Coronavirus Disease (COVID-19) Dashboard**. 2020. Disponível em: <https://covid19.who.int/>. Acesso em: 25 jan. 2021.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Estudos da OCDE sobre competências - Competências para o progresso social**: o poder das competências socioemocionais. OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. Disponível em: <https://www.opee.com.br/competencias-para-o-progresso-social/> Acesso em: 4 fev. 2020.

PAR. **Competências socioemocionais na BNCC**. São Paulo: Par, 2018.

PARO, V. H. Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 197-213, 2011.

PARROTT, A. MORIAN, A. MOSS, M. & SCHOLEY, A. **Entendendo drogas e comportamento**. Inglaterra: John Wiley & Sons, Inc, 2004.

PEREIRA, A. P. **Os efeitos de um programa tutorial nos níveis de auto-conceito, auto-estima e na motivação para o sucesso de crianças do 2º e do 5º ano de escolaridade**. Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 1999.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Editora Artmed: Porto Alegre, p. 89, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Artmed, p. 192, 2000.

PERRENOUD, P; THURLER, M. G; MACEDO, L; MACHADO, N. J; ALLESSANDRINI, C. D. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Editora Artmed: Porto Alegre, p. 176, 2002.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

PINTO, S.R.R. BEZERRA, K.R. **Desenvolvimento de Competências em escolas Técnicas**: As Visões de Contratados e Contratantes. Administração: Ensino e Pesquisa, v. 15, n. 2, p. 351-379, 2014. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/31587/desenvolvimento-de-competencia-em-escolas-tecnicas--as-visoes-de-contratados-e-contratantes> Acesso em: 21 abr 2020.

PORVIR. Plataforma Educacional - **Entenda as 10 competências gerais que orientam a Base Nacional Comum**. <https://porvir.org/entenda-10-competencias-gerais-orientam-base-nacional-comum-curricular/> Acesso em: 12 jul. 2021.

PRAIA GRANDE (Município), Lei nº 1177/2002. **Disciplina a organização do Sistema Municipal de Ensino do Município de Praia Grande e dá outras providências**. Praia Grande, 16 de dezembro de 2002. Disponível em:

<http://www.praia grande.sp.gov.br/Administracao/leisdecretos_view.asp?codLeis=1490&Acao=busca>. Acesso em: 26 abr. 2021.

PRAIA GRANDE (Município), Lei nº 1772/2015. **Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação – 2015/2025**. Praia Grande, 09 de junho de 2015. Disponível em: <http://praia grande.sp.gov.br/Administracao/leisdecretos_view.asp?codLeis=4961&Acao=busca>. Acesso em: 26 abr. 2021.

PRAIA GRANDE (Município). Decreto nº 6.922, de 16 de março de 2020. **Declara situação de emergência no Município de Praia Grande e define medidas temporárias de prevenção ao contágio e enfrentamento da Pandemia decorrente do Coronavírus (COVID-19)**. Disponível em: https://www.praia grande.sp.gov.br/Administracao/leisdecretos_view.asp?codLeis=6502&Acao=busca. Acesso em: 10 mai. 2021.

PRAIA GRANDE (Município). Decreto nº 6.928, de 20 de março de 2020. **Declara situação de calamidade pública no Município da Estância Balneária de Praia Grande e dispõe de medidas adicionais, de caráter emergencial para enfrentamento da Pandemia decorrente do Coronavírus (COVID-19) em complemento as medidas temporárias previstas no Decreto nº 6.922, de 16 de março de 2020**. Disponível em: https://www.praia grande.sp.gov.br/Administracao/leisdecretos_view.asp?codLeis=6508. Acesso em: 10 mai. 2021.

PRAIA GRANDE (Município). Decreto nº 7.039, de 04 de setembro de 2020. **Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante a situação de calamidade pública no Município de Praia Grande, reconhecida pelo Decreto nº. 6.928, de 20 de março de 2020, e adota outras providências**. Disponível em: https://www.praia grande.sp.gov.br/Administracao/leisdecretos_view.asp?codLeis=6653&Acao=busca. Acesso em: 10 mai. 2021.

PRAIA GRANDE (Município). **História de Praia Grande (2021)**. Disponível em: <http://www.praia grande.sp.gov.br/PraiaGrande/Historia.asp?cd_pagina=148>. Acesso em: 08 maio 2021.

PRAIA GRANDE (Município). Decreto nº 7.189, de 10 de fevereiro de 2021. **Dispõe sobre a retomada das aulas presenciais no Município de Praia Grande no contexto da Pandemia de COVID-19, e adota outras providências**. Disponível em: https://www.praia grande.sp.gov.br/Administracao/leisdecretos_view.asp?codLeis=6865. Acesso em: 27 de out. 2021.

PRAIA GRANDE (Município). **EM Orestes Quércia recebe projeto piloto de wi-fi nas escolas**. Praia Grande, 21 de maio de 2021. Disponível em: https://www.praia grande.sp.gov.br/pgnoticias/noticias/noticia_01.asp?cod=52713. Acesso em: 11 set. 2021.

PRANDINI, R.C.A.R. A construção da pessoa: Integração funcional. In: Almeida, L. R e Mahoney, A. A (org) **A constituição da pessoa na proposta de Henry Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.

PRIMI, R. *et al.* **Development of an Inventory Assessing Social and Emotional Skills in Brazilian Youth**. European Journal of Psychological Assessment, Alemanha, v. 32, n. 1, p. 5-16, jan. 2016. Disponível em: <<https://biblio.ugent.be/publication/7280734>>. Acesso em: 13 mai. 2020.

PPP - **Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal Ronaldo Sérgio Alves Lameira Ramos – Praia Grande-SP, 2021.

PLUMMER, D. **Como aumentar a autoestima das crianças**: Guia prático para educadores, psicólogos e pais. Porto: Porto Editora, 2012.

QUILES, M.; ESPADA, J. **Educar para a autoestima**. Algueirão Mem-Martins: Keditora, 2007.

REEVE, J. **Motivación de crecimiento y psicología positiva**. Em J. Reeve, Motivación y emoción (S. M. Bari, & G. E. Sierra, Trads., 5ª ed., pp. 313-333). McGraw-Hill/Interamericana Editores, 2010.

RIBEIRO, C. Contributo da perspectiva cognitivista para o esclarecimento de processos intervenientes na aprendizagem. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Ano XXXI, pp. 1,2,3,223-237, 1997.

RICARDO, A. F. *et al.* Motivação para a aprendizagem da matemática e sua relação com percepção de clima de sala de aula. In: **Colóquio Internacional de Psicologia e Educação**. Lisboa: ISPA, v.12, p. 1153-68, 2012

ROLDÃO, D. **Motivação e auto-conceito em alunos do 1º e 2º ciclo do Ensino básico**. Monografia da Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias, Lisboa, 2003.

ROSENBERG, M. **Society and the adolescent self-image**. Princeton: Princeton University Press. p. 326, 1965.

ROSENBERG, M. **Society and the adolescent self-image**. Connecticut: Wesleyan University Press, 1989.

ROSENBERG, F. R., ROSENBERG, M., & MCCORD, J. **Self-esteem and delinquency**. Journal of Youth and adolescence, 7(3), 279-294, 1978.

ROTH, Martina. **Educação e tecnologia**, 2011. Disponível:<https://novaescola.org.br/conteudo/904/martina-roth-fala-sobre-educacao-e-tecnologia>. Acesso em: 17 de jun. 2021.

SABINO, S. M. *et al.* **Influência dos métodos avaliativos na autoestima do aluno e relação com a aprendizagem em biologia**. 2013. Disponível em:

http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2013/anais/arquivos/RE_0724_0665_01.pdf
Acesso em: 21 nov. 2021.

SACRISTÁN, J. G. **El curriculum**: una reflexión sobre la práctica. Madrid: 3 Ed. Morata, 1995.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, K. G.; GÓMEZ, A. ; PÉRES, A.I. (orgs.). **Comprender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. Ed. Porto alegre: Artmed, 1998. p.119-148.

SACRISTAN, J. G. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SACRISTÁN, J. *et al.* **Educar por competências**: O que há de novo? São Paulo: Artmed, 2011.

SANTANA, C. L. S.; SALES, K. M. B. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia Covid-19. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 10, n. 1, p. 75-92, 2020. Disponível em:
<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9181>. Acesso em: 20 mai. 2021.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SANTO, E. E.; TRINDADE, S. D. Educação a distância e educação remota emergencial: convergências e divergências. In: MACHADO, Dinamara P. **Educação em tempos de COVID-19**: reflexões e narrativas de pais e professores. Curitiba: Editora Dialética e Realidade, 2020.

SANTOS, D.; BERLINGERI, M. M.; CASTILHO, R. B. **Habilidades Socioemocionais e Aprendizado Escolar**: evidências a partir de um estudo em larga escala. Área da ANPEC: Área 12 – Economia Social e Demografia Econômica, Ribeirão Preto, p. 1-16, abr. 2017.

SANTOS, E. **EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença?** Revista Docência e Cibercultura. Notícias. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>. Acesso em: 28 jun. 2021.

SANTOS, A. R. dos. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SANTOS, D.; PRIMI, R. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar**: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2014.

SANTOS, E. P. **Dificuldades de Aprendizagem nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. 73 páginas. Goiás: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2012.

SANTROCK, J. **Psicología de la educación**. México: Mc Graw Hill, 2002.

SARAIVA, K. Uma educação sem limites. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**. Caxambu: Anais- ANPED. p. 1-14, 2009

SCORZAFAVE, L. G. D. S. **Características do professor brasileiro do ensino fundamental: diferenças entre o setor público e o privado**. Revista Economia & Tecnologia, v. 7, n. 2, 2011.

SEABRA, C. **Usos da telemática na educação**. Revista de Educação e Informática. São Paulo, v.5, n.10, pp. 4-11, Julho, 1995.

SHAVELSON, R., HUBNER, J.; STANTON, G. **Self-concept: Validation of construct interpretations**. Review of Educational Research, 46, 407-441, 1976.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO; INSTITUTO AYRTON SENNA. **Diretrizes para Política de Educação Integral: Solução educacional para o Ensino Médio**. Caderno 2: Modelo Pedagógico: princípios, metodologias integradoras e avaliações de aprendizagem. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. O.; ANDRADE, A. L. A. Autoestima na educação de jovens e adultos. **Revista Unipacto**. 2015. Disponível em: https://revistas.unipacto.com.br/storage/publicacoes/2015/autoestima_na_educacao_de_jovens_e_adultos_27.pdf Acesso em: 28 jan. 2022.

SILVA, M. **Educación interactiva: enseñanza y aprendizaje presencial y online**. Barcelona: Gedisa, 2005.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

SILVA, M. **Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para a docência online**. Revista Digital de Tecnologias Cognitivas, São Paulo, n. 3, p. 36-51, 2010.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 11-17, 1999.

SIMPSON, C. K.; BOYLE, D. Esteem. **Construa Generalidade e Desempenho Acadêmico**. Medição Educacional e Psicológica. 1975; 35 (4): 897-904.

SOMOPAR. **Plataforma Educacional - Base Nacional Comum Curricular**: Saiba tudo sobre a BNCC. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/bncc-base-nacional-comum-curricular/> Acesso em: 09 jul.2021.

SOUZA, A. R. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 48, p. 53-74, abr./jun. 2013.

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 19, n. 35, dez. 2011.

SOUZA, F. R. **O lugar das diferenças e a configuração dos espaços escolares**. Porto Alegre: UFRGS, 2004, 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, 2004.

SOUZA, N. A.; BORUCHOVITCH, E. Avaliação da aprendizagem e motivação para aprender: tramas e entrelaços na formação de professores. **Educação Temática Digital**, 10, n. esp., 204-227, 2009.

SÃO PAULO, (Estado). Decreto nº 64.881, de 22 de março de 2020. **Decreta quarentena no Estado de São Paulo, no contexto da pandemia do COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências complementares**. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64881-22.03.2020.html> Acesso em: 10 set. 2021.

SÃO PAULO, (Estado). Decreto nº 65.384, de 17 de dezembro de 2020. **Dispõe sobre a retomada das aulas e atividades presenciais no contexto da pandemia de COVID-19, institui o Sistema de Informação e Monitoramento da Educação para COVID-19 e dá providências correlatas**. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-65384-17.12.2020.html> Acesso em: 10 set. 2021.

SCHULTHEISZ, T. S. D. V.; APRILE, M. R. **Autoestima, conceitos correlatos e avaliação**. Revista Equilíbrio Corporal e Saúde, v. 5, n. 1, 2013.

TANNER, D.; TANNER, L. **Curriculum development: theory into practice**. New York: Macmillan, 1975.

TAPIA, J. A.; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula: o que é, como se faz**, v. 11, p. 77-84, 2015.

TEIXEIRA, A. C.; RUBIO, L. B.; CHAVES, S. F. F.; SILVA, D. R. M. **A importância da autoestima do aluno no processo de ensino – aprendizagem**. Revista Interação, ano VIII, nº 2, 2º semestre de 2013, p. 27-44. Disponível em: <https://silo.tips/download/a-importancia-da-autoestima-do-aluno-no-processo-de-ensino-aprendizagem> Acesso em: 21 nov. 2021.

TOMAZINHO, P. **Ensino Remoto Emergencial**: a oportunidade da escola criar, experimentar, inovar e se reinventar. Medium, 5 abril 2020. Disponível em <https://medium.com/@paulotomazinho/ensino-remoto-emergencial-a-oportunidade-da-escola-criar-experimentar-inovar-e-se-reinventar-6667ba55dacc>. Acesso em: 5 set 2021.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

VASCONCELOS, H. S. **Autoestima, autoimagem e constituição da identidade**: um estudo com graduandos de psicologia. Rev. Psico, Diversidade e Saúde. v. 6, n.3, p. 195-206. 2017.

VEIGA, F. **Transgressão Escolar e auto-conceito dos jovens na escola**, Lisboa: Fim de Século, 1995.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 24. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

VEIGA, I. P. A. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2008. p. 267-298.

VEGA, M. L.; SILVA, M. M. P. Aprendizagem acelerativa: recuperando a auto-estima do aluno. Saber Digital: **Revista Eletrônica do Cesva**, Valença, v. 1, n. 1, p.119-137, ago. 2008. Disponível em: <https://silo.tips/download/aprendizagem-acelerativa-recuperando-a-auto-estima-do-aluno> Acesso em: 02 dez. 2021.

YOUNG, M. **Bringing knowledge back in**: from social constructivism to social realism in the sociology of education. London: Routledge, 2007.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILLER, R. **O eu social**. Elmsford, NY: Pergamon, 1973.

APÊNDICE A - Roteiro do questionário aplicado aos Docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental em Escola Pública de Praia Grande-SP.

Prezado(a) Professor(a),

Estamos desenvolvendo um estudo sobre a “**AUTOESTIMA E DESEMPENHO ESCOLAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLA PUBLICA DE PRAIA GRANDE-SP**”. O trabalho objetiva investigar as relações que se estabelecem entre a autoestima e desempenho escolar de estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, frente ao currículo desenvolvido em escola pública.

Sua colaboração é fundamental, motivo pelo qual solicitamos que responda ao presente questionário. Agradecemos antecipadamente. Pesquisadores do estudo.

Esta pesquisa é um instrumento para a coleta de dados que serão utilizados única e exclusivamente de forma estatística, de acordo com os procedimentos científicos adequados. Todas as informações aqui prestadas, qualitativa e quantitativamente, serão sigilosas e nenhuma identidade será revelada.

Identificação e caracterização do público.

Nome do Docente:

Sexo:

Idade do Docente:

Formação acadêmica:

Tempo de atuação Docente em Escola Pública?

Tempo de atuação Docente na Escola Pública de Praia Grande?

Componente Curricular que atua:

Tipo de vínculo de trabalho:

Quantas horas de trabalho exerce por semana?

Verificar as concepções de currículo e autoestima e suas interferências no desenvolvimento da autoestima dos estudantes.

1. O que é para você o currículo escolar?
2. Como você conceituaria autoestima na escola?
3. Você acredita que o currículo municipal, interfere na autoestima dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental na Escola Pública de Praia Grande-SP. Se SIM ou NÃO justifique sua resposta?
4. Você acredita que o currículo municipal promove o desenvolvimento da autoestima? De que forma?

Identificar se a prática docente está em consonância com as teorias atuais de currículo e avaliação.

5. Você poderia explicar qual o objetivo da avaliação nos Anos Finais do Ensino Fundamental na Escola Pública de Praia Grande-SP.
6. Você poderia explicar como se dá a avaliação na escola e se ela interfere no desempenho escolar? Poderia justificar sua resposta?
7. Você acredita que seu modo de avaliar fortalece o desenvolvimento da autoestima?
8. Para você a avaliação, pode baixar a autoestima dos alunos?

Investigar a existência de incentivo a autoestima vivência e envolvimento com pesquisa durante o curso e seus resultados.

9. Você acredita que os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola Pública de Praia Grande-SP, que apresentam um bom desempenho escolar, demonstram ter uma boa autoestima? Justifique sua resposta:
10. Você acredita que a autoestima pode influenciar o desempenho escolar. Se SIM ou NÃO de que forma?
11. Você acredita ser importante o desenvolvimento e/ou fortalecimento da autoestima no ensino fundamental? Por quê?

Evidências de ações práticas dos professores e equipe escolar, que promovam ou contribuam para a construção da autoestima dos estudantes.

12. Você poderia descrever os tipos de atitudes ou comportamento, por parte do professor que podem contribuir para desenvolver a baixa autoestima?

13. Você pode apresentar algumas ações que os professores podem desenvolver na promoção da autoestima e melhorar o desempenho escolar?

14. Poderia dimensionar aqui quais das ações que você se utiliza para propiciar o fortalecimento e/ou desenvolvimento da autoestima?

15. Você já realizou alguma atividade específica para promover a autoestima?
Sim/Não Exemplifique:

16. Você poderia sugerir ações que a Equipe Gestora poderia criar e/ou implementar para auxiliar o desenvolvimento da autoestima e o desempenho escolar?

APÊNDICE B – Respostas dos professores relativas ao Eixo Norteador 1.

1. O que é para você o currículo escolar?	
Professor	Resposta
P1	Habilidades e competências necessárias para a construção da aprendizagem.
P2	Tudo que se faz na escola. Isto é, todo movimento realizado no ambiente escolar é currículo.
P3	O currículo escolar representa a organização de um caminho para a formação acadêmica dos educandos e envolve os conteúdos a serem estudados e as atividades a serem realizadas com objetivo de uma formação plena e integral.
P4	Currículo escolar é o caminho que orienta os docentes quanto à seleção de conhecimentos e práticas de ensino-aprendizagem para garantir aos educandos o direito ao conteúdo pedagógico.
P5	O currículo escolar é o grande norteador de todo o processo educacional de uma escola, cujo objetivo é o de orientar as ações dos professores nos diferentes níveis de ensino.
P6	O currículo escolar é um documento que organiza o processo de ensino e aprendizagem, definindo os conteúdos que o aluno vai aprender ao longo de sua trajetória dentro de uma instituição de ensino, no entanto é um documento flexível e precisa de adaptar a situações e realidades.
P7	É a base do conhecimento a ser percorrido.
P8	Todo o conjunto de objetos de conhecimento, competências, habilidades cognitivas, procedimentais e atitudinais trabalhadas, desenvolvidas e estimuladas durante o período em que o aluno frequenta a escola.
P9	O currículo é uma expressão política e cultural da visão da sociedade em determinado espaço e tempo. Ele imprime todas as expectativas futuras na educação. Baliza o ensino, mas acima de tudo deve considerar as especificidades locais dentro do projeto de educação que se pensa para o país.

P10	Currículo pode ser considerado como o eixo norteador da escola, vai muito além da concepção do que ensinar, mas de como e para quê. Sendo assim, todas as relações estabelecidas, para além das didático pedagógicas, intra e extra os muros da escola (relações, sociais, de poder, culturais ...)
P11	O currículo escolar é o grande norteador de todo o processo educacional de uma escola.
P12	O conteúdo que precisa ser cumprido.
P13	O currículo escolar é a ferramenta que norteia o trabalho do professor.
P14	O currículo escolar é o conjunto de saberes (competências e habilidades) que se espera que o aluno adquira ao longo da série/ano escolar em que ele se encontra.
P15	Um norteador
P16	É o percurso que as disciplinas e conteúdos são organizados e trabalhados.
P17	É a maneira de organizar o que será ensinado aos estudantes, traçando-se um caminho para a busca do conhecimento através dos conteúdos e estratégias de ensino.
P18	O currículo escolar é a diretriz para a efetivação do conteúdo a ser trabalhado.
P19	Metaforicamente falando, considero o currículo escolar uma receita, ou seja, o modo de fazer são os anos letivos e os ingredientes são os conteúdos. Vale lembrar que a mesma receita não sai do mesmo jeito, algumas resultam em deliciosos pratos, outras em pratos básicos e algumas não dão certo.

2. Como você conceituaria autoestima na escola?

Professor	Resposta
P1	Boa.
P2	A capacidade da escola fazer o aluno se sentir bem no ambiente escolar ou não.
P3	Autoestima refere-se à visão do indivíduo sobre ele mesmo, seja ela negativa ou positiva. Essa visão no contexto escolar tem relação na

	percepção do aluno sobre o seu papel dentro desse ambiente e também sobre como ele se percebe incluído ou não no grupo escolar.
P4	Tendo em vista que a autoestima é a confiança que uma pessoa tem por si mesma, autoestima na escola seria a autovalorização do educando quanto aos seus estudos.
P5	Autoestima na escola inclui uma avaliação subjetiva que o aluno faz de si em relação aos demais colegas do grupo, envolvendo tanto crenças sociais, morais e psicológicas quanto as emoções autos significantes.
P6	Na escola, autoestima é o resultado da valorização, do diálogo, da empatia, do equilíbrio emocional, entre outros aspectos que levam em consideração a interação entre todos que os envolvidos na instituição de ensino.
P7	Muito importante para que o aluno possa prosseguir com seus estudos de forma enriquecedora.
P8	A autoestima pode ser trabalhada durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Os alunos podem desenvolver a própria percepção de sua autoestima e aprimorá-la durante as aulas, seja através do reconhecimento de seu desenvolvimento ao longo das atividades e avaliações, bem como no convívio com os colegas e professores, desenvolvendo atitudes saudáveis e que levem ao aperfeiçoamento de suas inteligências intra e interpessoais.
P9	Autoestima é a expressão emocional, implícita, da valoração que o sujeito faz do que ele é, ou seja, de si, sendo construída ao longo de sua vida pelas relações que mantém com o mundo.
P10	Conceituar autoestima creio, neste momento, me falte elementos sólidos para tal, mas concebo como sentimento de pertencimento. Creio que somente esta sensação seja capaz de elevar a autoestima na escola.
P11	A autoestima é a apreciação que uma pessoa faz de si mesma em relação à sua autoconfiança e seu autorrespeito. Através dela podemos enfrentar desafios e defender nossos interesses.
P12	Autoestima é a pessoa se amar, cuidar de si e se respeitar.
P13	Autoestima está inserida na rotina escolar quando há valorização das diferentes habilidades, do empenho e progresso em todo o trabalho desenvolvido pelos discentes, docentes e toda equipe escolar.
P14	Autoestima na escola seria a valorização do indivíduo enquanto aluno, um ser pensante e integrante do ambiente escolar.

P15	É atingir objetivos
P16	Capacidade de saber que pode ser e realizar o que desejar
P17	Como algo que o estudante deve ter em relação a si mesmo não comparando-se a qualquer colega, traçando seus os objetivos e metas, de modo a sentir-se capaz e dedicar-se cada vez mais aos estudos.
P18	Como a valorização de todos os passos dados com o reconhecimento devido a cada um.
P19	Eu conceituo autoestima na escola como a vontade de aprender, o desejo pela descoberta.

3. Você acredita que o currículo municipal, interfere na autoestima dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental na Escola Pública de Praia Grande. Se SIM ou NÃO justifique sua resposta?

Professor	Resposta
P1	Não. Para mim, autoestima é algo que já vem construído no âmbito familiar. Mas podemos sempre resgatar ou trabalhar para resgatar a autoestima do aluno.
P2	Sim. Quando se obriga que o aluno tenha um aproveitamento mínimo em todas as componentes para avançar aos próximos anos.
P3	Sim. O currículo precisa ser relevante para aquele aluno e, sendo assim, possibilita que ele se sinta parte do processo educacional.
P4	Sim, tendo em vista que são propostos conteúdos pedagógicos adequados ao seu nível de conhecimento.
P5	Sim, interfere, tendo em vista as várias possibilidades do currículo abordar temas sensíveis para determinada comunidade escolar, e assim despertar uma consciência ao mesmo tempo individual e coletiva, positiva ou negativa de si em relação ao outro.
P5	Sim, tudo o que é desenvolvido dentro de sala de aula ou no ambiente escolar interfere na autoestima dos estudantes. Os estudantes são extremamente influenciáveis por diálogos, conteúdos, debates, dinâmicas, críticas, elogios, julgamentos etc. Também acredito que a avaliação dependendo de como é realizada pode interferir e muito a autoestima dos estudantes.

P7	<p>Acredito que tal interferência seja importante para que o aluno possa construir o seu projeto de vida, buscando fazer escolhas conscientes futuramente.</p>
P8	<p>Sim, pois ele prevê uma série de habilidades atitudinais que estimulam o aluno a construir sua autoestima. A visão da rede quanto aos critérios de avaliação também auxilia a valorizar as conquistas dos alunos.</p>
P9	<p>Acredito que o currículo, devia ser um instrumento norteador do conjunto de conhecimentos que poderiam ser desenvolvidos na escola, entretanto ele tem se mostrado como uma tentativa de solução para o problema da má formação docente, falta de infraestrutura que se refletem em baixíssimos índices nas avaliações institucionais. Assim, por se apresentar em larga escola, ele acaba sendo um instrumento de caráter roteirista e de massificação do ensino. Sendo assim ele não contempla as singularidades locais e regionais, muito menos particularidades, anseios e conflitos individuais dos estudantes de hoje. Deste modo ele está alheio a questões específicas como raça, cultura, pobreza e discussões atualizadas sobre objetivação do corpo, sexualidade e gênero, dentre outras questões que, em grande parte, constituem o grande objeto da autoestima das crianças.</p>
P10	<p>Caminhando em consonância com a minha primeira resposta sobre currículo creio que sim pois a organização curricular proposta pela Seduc muitas vezes "engessa" o currículo da escola, mesmo aparentemente, priorizar a elaboração do PPP nas escolas, a autonomia escolar que julgo ser fundamental para que se reflita na autoestima dos alunos. Quando se tem uma equipe gestora que a todo momento deve dar respostas aos projetos encaminhados, indiferente se atende às necessidades específicas, quando se fica na dependência dos "autorizo" para qualquer tentativa de realização, a tão sonhada autonomia que pode definir a cara da escola fica cada vez mais distante, afastando o envolvimento da comunidade e assim, o pertencimento não ocorre.</p>
P11	<p>Sim. A autoestima, fator importante na formação dos indivíduos, atua como um aspecto social e educacional, no sentido que fortalece as relações interpessoais dos estudantes, além de contribuir para que eles observem e identifiquem a importância da educação para uma boa formação.</p>
P12	<p>Sim.</p>
P13	<p>Sim. Acredito que o currículo municipal nos possibilita trabalhar as diferentes habilidades dos alunos. Fazendo com que o senso crítico seja desenvolvido e o aluno sinta-se parte integrante do processo.</p>

P14	Sim, pois o currículo municipal engloba as competências socioemocionais que também estão diretamente relacionadas à autoestima dos estudantes.
P15	Sim
P16	Sim, porque as escolhas dos conteúdos e como será trabalhado muda a perspectiva da pessoa em relação à vida e ao mundo em que vive.
P17	Não, pois a autoestima não está vinculada ao currículo e sim às características de cada estudante, considerando o estímulo que recebe tanto de sua família, como de seus professores.
P18	Não, pois ele direciona os estudantes e valoriza cada ação.
P19	De acordo com as queixas dos próprios estudantes, sim. Ouço muitas reclamações sobre perguntas com respostas pessoais, muito utilizadas nos últimos dois anos. Um rapaz me perguntou se eu consideraria certo ou errado ele responder uma coisa ou outra. Eu disse que não poderia considerar certo ou errado uma resposta pessoal, afirmei que respeitaria o ponto de vista de cada aluno. Finalizando a conversa, o aluno me disse: "... vocês fazem perguntas que não têm nada a ver com a matéria e fingem que se preocupam. Eu me exponho, respondo e nada, ninguém vai na minha casa pagar a luz que foi cortada ou entregar comida para por na geladeira."

4. Você acredita que o currículo municipal promove o desenvolvimento da autoestima? De que forma?

Professor	Resposta
P1	Acredito. Ele está de acordo com a BNCC e já há uma habilidade socioemocional.
P2	Sim. Quando o currículo atende alunos que possuem uma boa rede de apoio e, consegue desenvolver as habilidades nesses alunos.
P3	Sim. Partindo do pressuposto que o currículo interfere na autoestima, ele pode promover o seu desenvolvimento caso seja elaborado de maneira adequada. No entanto, se o currículo estiver muito distante dos alunos, pode desempenhar um papel negativo na autoestima.
P4	Sim, através dos diversos projetos contidos nele.

P5	Sim, sem dúvida os temas e projetos abordados no currículo escolar durante todo o percurso pedagógico do aluno pode interferir na sua relação com os pares, despertando uma consciência individual do ser e do fazer na sociedade.
P6	Acredito que sim, por meio de projetos, incentivos, dinâmicas, festivais, mas principalmente pelo trabalho desenvolvido com professores, pedagogos e equipe diretiva no qual o aluno é acompanhado e orientado no ambiente escolar.
P7	Sim, pois são trabalhadas propostas pedagógicas que valorizam a interação do cidadão em sociedade de forma satisfatória.
P8	Sim. O currículo municipal ecoa os objetivos da BNCC, que tem, entre eles, uma preocupação com a sociabilização dos alunos, estabelecendo como metas a criação de cidadãos com boa autoestima e aptos a viver e contribuir com a sociedade.
P9	Acredito que o currículo pode promover o desenvolvimento da autoestima, mas que para isso ele deve abordar questões complexas, que em sua maioria, ainda são tabus para a maior parte da sociedade e também dos educadores. Por isso acredito que o currículo é um documento vivo e que deve ser atualizado constantemente para inserir novas questões que se apresentam na sociedade. Paradoxalmente a BNCC traz como componente as competências socioemocionais, um marco do ponto de vista de uma educação inclusiva e moderna, entretanto apenas tangencia os pontos mais polêmicos, ainda que necessários, mas ainda assim abre espaço para que comecemos a trabalhar essas questões em sala de aula.
P10	Se observada minhas respostas anteriores verifica-se que o currículo proposto pela Seduc é apenas um elemento, importante, na construção do currículo da escola. Mas se formos olhar pensando a grade curricular ela é muito limitada por oferecer o mínimo obrigatório por lei, não oferecendo assim outras disciplinas que poderiam auxiliar neste processo de construção da autoestima, a exemplo filosofia. Não creio que projetos eleitos por órgãos centrais tenham a eficiência de envolver a multiplicidade de necessidades que a rede comporta. Mas isso não quer dizer que não seja o objetivo, porém se for, dar maior autonomia às escolas auxiliaria em muito.
P11	Sim. A aprendizagem, através da escola, desempenha papel central no desenvolvimento humano, sendo sua principal característica o processo de mudança que acontece como resultado das mais diversas experiências.

P12	Sim, se o aluno sente que está aprendendo, isso colabora para autoestima.
P13	Sim. Pois é um currículo que dá autonomia para sermos proativos, promovendo uma aprendizagem significativa, que tem como consequência a promoção da autoestima.
P14	Por si só não, mas com os projetos desenvolvidos pelas unidades escolares, sim.
P15	Quando professores e alunos superam necessidades específicas
P16	Não acredito que os professores parem para refletir sobre isso. Talvez esteja aí um dos problemas. Quando refletimos sobre algo e aprendemos mais, algo dentro do professor o impulsiona a melhorar.
P17	Acredito à medida que o aluno vai aprendendo e compreendendo o que lhe é ensinado, certamente vai elevar sua autoestima.
P18	Sim, ele leva ao conhecimento pessoal e valoriza o aluno em todos os sentidos (cultural, regional, escolar, pessoal....).
P19	Não. O currículo municipal procura manter a autoestima, mas não desenvolve-la.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

APÊNDICE C – Respostas dos professores relativas ao Eixo Norteador 2.

5. Você poderia explicar qual o objetivo da avaliação nos Anos Finais do Ensino Fundamental na Escola Pública de Praia Grande-SP?	
Professor	Resposta
P1	Diagnosticar.
P2	Uma ferramenta para medir o progresso do aluno
P3	O objetivo da avaliação nos anos finais é a verificação da aprendizagem.
P4	O objetivo da avaliação é avaliar o aluno de forma global, considerando tanto a avaliação qualitativa quanto a quantitativa.
P5	O objetivo é o de diagnosticar a situação de aprendizagem de cada aluno em relação à programação curricular e aos projetos do PPP, mediando e intervindo nas dificuldades quando necessário.
P6	Acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes. Elaborar/atualizar o planejamento. Aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem.
P7	Diagnosticar e promover ações que busquem a formação do aluno na sua integralidade, desenvolvendo habilidades e competências essenciais para a evolução do aluno.
P8	Verificar o aprendizado dos alunos, detectar dificuldades e fornecer aos alunos um retorno sobre as habilidades que eles desenvolveram ao longo do processo e quais ainda podem ser aprimoradas.
P9	A avaliação tem sido objeto constante de discussões na educação. Pessoalmente, acredito que a avaliação deve ser processual, construindo um conjunto de registros do processo de aprendizado do aluno, esse registro deve ser lido e avaliado com cuidado pelo professor para compor um conceito final do aluno. Assim, creio que cabe duas observações. Em primeiro lugar, não devemos ter medo/receio de avaliar um aluno com um conceito negativo ou baixo, pois a avaliação não tem caráter punitivo e sim diagnóstico e é importante que professor e aluno tenham clareza sobre a situação do aluno para saber onde trabalhar e melhorar. Em segundo lugar a tecnologias e as novas metodologias de ensino abriram um leque de

	novas possibilidades de avaliação, que antes era quase inalcançáveis devido a estrutura das escolas, como jogos, brincadeiras, produções de texto, correções automáticas etc., que ajudam para que o processo de avaliação seja também um processo de ensino.
P10	Gostaria de dizer que seria aferir o conhecimento do aluno como diagnóstico para novas ações pedagógicas, porém a preocupação com índices, impostos no currículo oculto da Secretária, acaba por limitar a avaliação apenas a mensuração burocrática. Foge desta situação, os professores que encontram brechas nesta atuação a fim de criar momentos que extrapolam estes limites, situação está que me parece bem vista pela equipe escolar.
P11	A avaliação deve ser entendida como um meio de se obter informações e subsídios para favorecer o desenvolvimento do aluno e ampliar seus conhecimentos.
P12	Verificar aprendizagem.
P13	As avaliações têm por objetivo analisar o conteúdo adquirido pelos alunos, assim como também a necessidade de futuras adequações por parte dos professores, para que os objetivos sejam alcançados.
P14	Avaliar o processo educativo como um todo, utilizando instrumentos e tecnologias diversas para mensurar o desenvolvimento do aluno, tanto cognitivo, quanto pessoal.
P15	Eliminar dificuldades.
P16	Avaliação sempre parte da ideia de averiguar, querer saber quanto um grupo entende sobre algo. Nos anos finais, não seria diferente. Embora, acredito que devesse servir de ponto de partida para a elaboração de projetos que enriquecessem essa etapa de aprendizagem, deveria servir para tomadas de decisão para implementar políticas públicas eficientes para o Ensino Médio.
P17	É avaliar de maneira qualitativa, valorizando os estudantes integralmente, de acordo com suas habilidades e competências após todo processo diagnóstico e de observação, considerando suas individualidades.
P18	O objetivo é o de avaliar o aproveitamento dos alunos dentro da educação formal, e direcionar ações para corrigir falhas, e ou, passar para níveis mais avançados.
P19	"Creio que o objetivo seja identificar se os estudantes conseguiram atingir pelo menos o mínimo necessário para dar andamento aos estudos no ensino médio, ou se haverá necessidade de cursar

	novamente o mesmo ano. Com todo o respeito, considero apenas uma formalidade para emitirmos documentação, pois a avaliação jamais vai compor o todo que o aluno realmente aprendeu, seria uma avaliação pesada e extensa. Temos alunos que mesmo não indo muito bem em uma prova, são altamente capazes e demonstram seu potencial durante as aulas e realizações de atividades em sala ou fora dela. "
6. Você poderia explicar como se dá a avaliação na escola e se ela interfere no desempenho escolar? Poderia justificar sua resposta?	
Professor	Resposta
P1	Diagnosticar o aprendizado. Interfere no sentido de reavaliarmos nossa metodologia.
P2	A avaliação escolar busca julgar se o aluno adquiriu as ferramentas necessárias para avançar no seu percurso escolar.
P3	Dentro da realidade desse momento pandêmico, a avaliação foi realizada de forma remota por meio de questionários, entrega de atividades e participação. Ela interfere no desempenho escolar de forma a gerar ou não a motivação em aprender e se desenvolver.
P4	A avaliação escolar, neste período de pandemia, foi realizada através de formulário online. Mas ela é somente um dos instrumentos de avaliação, por considerarmos o educando de forma global. Ela interfere no desempenho escolar, tendo em vista que avalia também o grau de conhecimento do educando.
P5	A avaliação nos Anos Finais do Ensino Fundamental é realizada de forma contínua, cumulativa e sistemática. Não acredito que interfira diretamente no desempenho escolar, sendo notadamente mais um instrumento diagnóstico para uma intervenção das dificuldades encontradas ao longo do ano letivo.
P6	A avaliação é construtivista. Interfere no desempenho escolar, visto que busca a aprendizagem, o desenvolvimento, não a classificação ou a exclusão. A avaliação permite identificar as falhas do processo ensino-aprendizagem e assim buscar alternativas para melhorar o desempenho escolar dos estudantes.

P7	De forma contínua e diagnóstica. Acredito que sim, pois é preciso que diferentes caminhos sejam percorridos a fim de assegurar o processo de ensino e aprendizagem.
P8	<p>A avaliação é feita de modo contínuo. Todos os momentos servem como uma forma de avaliação, onde o professor, através da participação do aluno nas aulas e nas atividades propostas, consegue observar os pontos fortes dos alunos (que são valorizados, auxiliando no desenvolvimento da autoestima) e identifica as dificuldades que devem ser superadas.</p> <p>As avaliações formais e pontuais também são parte importante do processo, mas esse não se dá exclusivamente nesses momentos.</p>
P9	Com discutido anteriormente a avaliação, ao menos na disciplina de geografia, se dá de maneira processual, como registros contínuos das atividades desenvolvidas em sala de aula. Nesse sentido é importante observar que o registro documental é fundamental para a validação desse processo, mas que ele também pode se concretizar de diversas maneiras, exercícios, debates, registro de leituras ou vídeos, pela interação com professor e entre os colegas, realização de apresentações, jogos, cartazes, painéis, seminários etc. É importante observar que cada indivíduo possui características próprias e aprende e se expressa de maneiras diferentes, por isso é importante diversificar os recursos didáticos, não apenas nas explicações, mas também na avaliação.
P10	Na escola como um todo fica difícil falar, as diversas reuniões de HTPC sempre se constituem em momentos de reflexão para se pensar a avaliação de forma mais ampla possível, mas como ela resulta em números a visão é muito reduzida. Uma reflexão pós avaliação, de maneira formal se faz necessária. A busca por atender índices pode, também, acabar por mascarar uma necessidade que o diagnóstico venha evidenciar: A necessidade da retomada, por exemplo.
P11	A avaliação influencia de uma forma ou outra na ação educativa, não podendo assim ser vista de maneira isolada. Ela é uma prática onde o professor utilizará vários métodos e meios visando diagnosticar o processo de ensino aprendizagem do seu aluno.
P12	A avaliação ocorre por disciplina e de forma institucional.
P13	A avaliação é feita como um todo. Não avaliamos o rendimento do aluno apenas por uma nota obtida em uma prova. Mas pela participação e atuação durante as aulas. Sendo assim, interfere de

	forma positiva no desempenho escolar, uma vez que o aluno sabe que está sendo avaliado de uma forma global.
P14	A Avaliação é global, pois permite avaliá-los de através de critérios pré-estabelecidos individual ou coletivamente, por exemplo, participação, desenvolvimento de atividades, frequência etc. e de fato interfere no desempenho escolar uma vez que o aluno esteja ciente da forma como está sendo avaliado e o que se espera dele.
P15	A avaliação vai de acordo com a habilidades trabalhadas ao longo do processo de ensino.
P16	Eu não posso falar por toda a escola. Eu posso falar por mim. Sabemos que é necessário avaliar o aluno em diversos aspectos, não só verificar o quanto ele memorizou sobre o conteúdo. Sabemos que é importante utilizar diversos métodos de aprendizagem, sabemos que os alunos de inclusão precisam de outro olhar. No entanto, a falta de momentos em que o professor se coloque à prova e reflita sobre seu trabalho com foco nos resultados obtidos nas avaliações, faz com que, muitas vezes, tudo fique meio mecanizado e todos acabem perdendo com isso.
P17	Inicialmente há um diagnóstico que norteia o trabalho pedagógico. Durante o ano letivo a avaliação segue através dos instrumentos utilizados: trabalhos, provas trimestrais, atividades diárias, enfim, esse processo é contínuo, visando aprendizagem constante. É claro que há interferência no desempenho escolar, pois o trabalho é diário e vai atingir diretamente no aprendizado de cada estudante de acordo com as particularidades de cada um.
P18	A avaliação parte do conhecimento formal do conteúdo da disciplina, da participação dos alunos nas atividades desenvolvidas com a respectiva turma, e da observação individual de cada estudante. O desempenho de cada aluno é então expressado por um conceito, dessa forma a interferência no desempenho escolar do aluno é analisada individualmente.
P19	"Desde o início da pandemia causada pela Covid-19, a avaliação tem sido muito diferente do que ocorre em aulas presenciais. Fazer a prova online ou levar a prova impressa para ser feita em casa não comprova nada, nem que foi o próprio aluno que fez e nem se aprendeu ou tem consciência do que respondeu. Quanto mais fácil for para realizar a prova, mas subestimamos os nossos alunos e ao invés de motivá-los a aprender, estamos motivando-os a passar de ano. Em aulas presenciais os alunos demonstram mais preocupação e isso envolve mais responsabilidade. As notas são "mais reais". "

7. Você acredita que seu modo de avaliar fortalece o desenvolvimento da autoestima?

Professor	Resposta
P1	Estou me empenhando para que sim.
P2	Sim.
P3	Pensando no contexto atual de pandemia, não acredito que o meu modo de avaliar não tem colaborado com a autoestima dos alunos. Em especial na minha disciplina, a avaliação de forma remota é bastante prejudicial nesse ponto.
P4	Sim, pois avalio o educando de uma forma global e porque minhas avaliações são contextualizadas com o cotidiano do educando e o conteúdo pedagógico.
P5	Acredito sim. Procuro sempre incentivar o aluno a continuar progredir e melhorar a sua performance a cada avaliação, esclarecendo que a avaliação não é o fim do processo de aprendizagem, mas uma das partes dele.
P6	Às vezes.
P7	Sim. Contribui para o fortalecimento.
P8	Sim, pois todas as interações pertinentes e positivas dos alunos são destacadas e incentivadas. Inclusive para motivar o envolvimento dos outros alunos (sem que haja comparações diretas). Os alunos são estimulados a vencer suas dificuldades, comparando a si mesmos com seus estados anteriores, não com os colegas. Alunos que ajudam uns aos outros nas tarefas, em atividades em dupla ou em grupos também podem ter acréscimos à sua autoestima.
P9	Eu acredito que como professor é meu objetivo construir um conjunto de mecanismos de avaliação que tenham como objetivo o desenvolvimento do aluno em diversos aspectos. Nos últimos anos com a insurgência das competências socioemocionais como pauta central das discussões venho tentando fortalecer essa questão em diversos momentos do processo de ensino, inclusive na avaliação.

P10	Talvez a forma de avaliar não, mas o que eu faço com a esta avaliação sim pois utilizo como norteados de novas atitudes pedagógicas.
P11	A escola, busca a todo o momento, mudanças para que possa melhorar a qualidade do ensino e, o professor em sua formação continuada tem contato com novas metodologias que sugerem o respeito pela produção do aluno, valorizando o que consegue fazer e incentivando o que pode vir a fazer deste modo acredito sim que meu modo de avaliar pode sim estimular o desenvolvimento da autoestima do meu aluno.
P12	Sim.
P13	Sim. Porque minha avaliação não evidencia os pontos negativos do aluno. Uso a avaliação para observar o que precisa ser revisto, valorizando o que foi assimilado.
P14	Sim, pois os esclareço acerca dos instrumentos a serem utilizados, os objetivos que espero que alcancem e sugiro metodologias para que atinjam os resultados esperados.
P15	Sim.
P16	Sim. Porque tudo que ele faz ou deixa de fazer é avaliado. Desde o foco que tem na aula, a determinação, a colaboração com os colegas, a disposição para aprender valem mais que a nota da prova! "Eles podem ser do tamanho que eles escolherem ser". É o que eu sempre digo.
P17	Sim, pois não faço comparações entre os alunos e os observo diariamente para entrar com interferências necessárias. É claro que há alunos que precisam de outro tipo de ajuda, como psicológica, por exemplo, mas no geral, a ideia é fazer com que percebam que são capazes de aprender e avançar.
P18	Sim, pois utilizo um olhar diferenciado para alunos diferentes em todos os aspectos, pois ninguém é exatamente igual.
P19	"Sim e se comprovadamente eu estiver errada, sempre estou aberta para as mudanças que se façam necessárias. Citando aqui o caso de um aluno em 2019 em Escola Municipal, aluno do 9 ano A que não fazia lição escrita (caderno em branco) e não questionava nada sobre o conteúdo, além de ser extremamente agitado/ bagunceiro. Com autorização da ATP e da diretora, apliquei prova oral. O rapaz fechou o respectivo trimestre com 7,00 ou 8, não recordo com exatidão. Procuro considerar tudo, avaliação, assiduidade, questionamentos,

	atividades feitas e não espero alunos "gênios", mas procuro desenvolver o potencial de cada um deles."
8. Para você a avaliação, pode baixar a autoestima dos alunos?	
Professor	Resposta
P1	Com certeza.
P2	Até pode, mas na escola em questão não observo isso acontecer.
P3	Sim. Quando a avaliação tem como objeto apenas a aprendizagem e, não o ensino.
P4	Com certeza pode.
P5	Sim, caso ela não seja apresentada de forma e isso venha a dificultar o entendimento do educando que não conseguirá expressar seu conhecimento.
P6	Dependendo de como ela for aplicada, sua finalidade específica e a divulgação pública do resultado, sim, pode baixar a autoestima dos alunos. A avaliação precisa ser um feedback do processo de aprendizagem, não um meio de exclusão e dicotomização entre bons e maus alunos.
P7	Tudo depende da forma como o processo de avaliar é desenvolvido. É preciso que seja realizado de forma clara e consciente.
P8	Sim, mas geralmente isso acontece mais por uma visão equivocada do próprio aluno, que enxerga seus resultados negativos (quando ocorrem) como falhas. Por isso mesmo os professores buscam transformar o modo como os alunos veem suas avaliações. Não como instrumentos de medição e classificação, mas como ferramentas indicadoras de em que ponto está seu aprendizado e quais são os obstáculos que ainda devem ser vencidos.
P9	Com certeza, o aluno deve ter clareza sobre o processo de avaliação para que ele tenha uma noção do todo e entenda que uma nota ruim em alguma atividade não o define, nesse sentido é importante ressaltar que ensinar o aluno a lidar com uma crítica ou resultado baixo também é uma competência socioemocional, que o prepara para a vida adulta. Obviamente esse processo deve ser feito com

	cuidado, mas é fundamental que o aluno tenha conhecimento sobre o reflexo da sua dedicação aos estudos nas avaliações.
P10	Com certeza se ela se resume somente a nota, e vou além ela pode gerar uma autoestima ilusória embalada em números fictícios.
P11	Sim, pois muitas vezes o aluno está confiante de que aprendeu e quando recebe o resultado da avaliação, fica desmotivado achando que não é capaz de aprender e isso faz com que a sua autoestima fique baixa.
P12	Com certeza.
P13	Depende da forma como é aplicada e do peso que ela tem para fechar uma nota. Se for da forma como fazemos na escola Ronaldo Lameira, ela valoriza os pontos positivos, aquilo que o aluno conseguiu assimilar, estimulando o mesmo a revisar o que ainda não atingiu o objetivo esperado. Avaliamos o aluno como um todo.
P14	Caso seja mal formulada/aplicada, mal orientada, sim.
P15	Sim, quando é aplicada apenas com o objetivo de aprovação ou retenção.
P16	Com certeza, principalmente quando eles acreditam que só prestar atenção à aula já resolve.
P17	Se for apenas para medir se aprendeu em determinado momento vai baixar.
P18	Não, ela é uma forma de auxiliar o aluno no seu desenvolvimento pessoal e social.
P19	“Não. Creio que a avaliação pode omitir partes do conjunto completo, mas não baixar a autoestima”.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

APÊNDICE D – Respostas dos professores relativas ao Eixo Norteador 3.

9. Você acredita que os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola Pública de Praia Grande-SP, que apresentam um bom desempenho escolar, demonstram ter uma boa autoestima? Justifique sua resposta:	
Professor	Resposta
P1	Observo que quem tem bom desempenho escolar gosta de estudar, tem uma boa estrutura e acompanhamento familiar.
P2	Sim. Pois, se sentem confiantes para desenvolver as tarefas escolares, e, por consequência transferem essa confiança para as relações sociais.
P3	Não sei responder.
P4	Sim, pois são incentivados e enaltecidos durante no ambiente escolar.
P5	Em sua grande maioria sim. Porém, não se pode generalizar, visto que muitos tendem a aplicar-se positivamente na escola para autoafirmar-se no grupo ou até chamar a atenção de seus responsáveis, pois não se sentem deveras acolhidos e prestigiados por esses.
P6	Nem sempre, temos alunos excelentes, mas com baixa autoestima, quietos, inseguros.
P7	Nem sempre, pois existem fatores externos, como o contexto familiar, por exemplo, que poderá influenciar no desenvolvimento emocional do aluno.
P8	Sim. Geralmente alunos que apresentam bom desempenho escolar costumam ter famílias bem estruturadas, que valorizam o estudo, se interessam pela rotina escolar dos jovens e verificam seu desempenho. Essa mesma atenção com a vida escolar do aluno comumente se reflete também na sua vida como um todo. O aluno sente-se importante, amado, cuidado e por isso tem uma boa autoestima.
P9	Não necessariamente, a autoestima é construída pelo acúmulo das experiências de vivência do aluno, que vão muito além da escola.
P10	Difícil responder pois estou ainda em processo de conhecimento dos alunos em função da situação atípica que vivenciamos. Vejo que temos alunos com bons desempenhos que não demonstram uma boa

	autoestima e vice e versa. Mas do que bom desempenho, para se atingir uma boa autoestima o aluno precisar que o currículo escolar abra espaço para a sua aceitação.
P11	Sim, normalmente os alunos com bom desempenho escolar são os que confiam em si, lidam bem com seus pontos fracos, cuidam de si, tomam atitudes, são seguros demonstrando assim características de uma pessoa com autoestima elevada.
P12	Não. Aparentemente mostram-se desanimados e sem perspectiva.
P13	Sim. Percebo que os alunos com bom rendimento escolar, são alunos proativos, com boa sociabilidade.
P14	Na maioria dos casos sim. E caso não demonstrem ter uma boa autoestima, esta não está relacionada ao ambiente escolar, mas sim com questões particulares tais como aparência, condição socioeconômica etc.
P15	Sim, pois possuem liberdade para questionar ou tirar dúvidas com seus docentes.
P16	Nem sempre! Muitas vezes, eles são inseguros, ficam nervosos quando a palavra avaliação é colocada como algo que possa mudar a vida deles. Ficam tristes quando tiram nota baixa.
P17	Acredito que sim, uma vez que participam das atividades e demonstram interesse em aprender.
P18	Nem sempre, autoestima vem do conceito que cada aluno faz de si mesmo e nem sempre se refletem em um bom ou ruim desempenho escolar, interfere sim na forma como o aluno lida com adversidades, com a sociedade no cotidiano.
P19	"A maioria, sim. Tenho um aluno no 9º ano que, não participava de nada durante as aulas remotas, mas em sala de aula, tem sido muito participativo e o melhor, com muita educação, atenção e respeito. Ele demonstra, pelo menos em inglês, que quer aprender, que quer evoluir. Por outro lado, tenho um ótimo aluno em outro 9º ano, que esbanja palavrões, piadinhas e no início do ano tive a oportunidade de conversar com o pai dele, o qual demonstra estar muito presente na vida estudantil do filho. Me pergunto se ele é empenhado por causa do pai ou se realmente tem desejo de evoluir, pois atrapalhar a aula não condiz com boa autoestima, mas sim com chamar a atenção."

10. Você acredita que a autoestima pode influenciar o desempenho escolar. Se SIM ou NÃO de que forma?	
Professor	Resposta
P1	Sim, boa autoestima gera motivação para os estudos.
P2	Sim. Pois, dependendo do desempenho o aluno se retrai ou não.
P3	Sim. Uma maior autoestima gera maior motivação em aprender, confiança para tirar dúvidas e coragem para encarar novos desafios de aprendizado.
P4	Sim. Um educando com boa autoestima é mais seguro nas suas ações e consegue interagir no ambiente escolar de forma mais plena.
P5	Sim, tanto positiva quanto negativamente. Ao sentir-se preparado e apto à competitividade saudável entre os alunos, há um maior esforço e dedicação aos estudos e, conseqüentemente, melhores resultados e desempenho escolar satisfatório. O mesmo ocorre inversamente.
P6	Sim, o aluno com boa autoestima, participa, questiona, interage, pede ajuda e consegue melhorar seu desempenho.
P7	Acredito que sim, pois o aspecto emocional interfere nas relações sociais, tanto positivamente quanto negativamente. Tudo depende do contexto social em que o aluno esteja inserido.
P8	Sim. Alunos que tem uma boa autoestima e veem a si mesmo como pessoas de valor, julgam-se capazes de realizar qualquer tarefa. Por isso aplicam-se nas atividades escolares e apresentam bom rendimento, inclusive valorizando os aprendizados desenvolvidos.
P9	Com certeza existe relação entre uma criança que possui uma boa estrutura familiar, uma criação doméstica voltada para sua autoafirmação com um bom desempenho escolar, mas existem outros fatores que influenciam nesse processo.
P10	Sem dúvida é por consequência criar um ambiente extremamente favorável para a produção intelectual.
P11	Existe uma correlação entre autoestima, rendimento escolar e aprovação social, e tal correlação é virtualmente generalizável a todos

	os grupos étnicos e culturais, os adolescentes com baixa autoestima desenvolvem mecanismos que provavelmente distorcem a comunicação de seus pensamentos e sentimentos e dificultam a integração grupal.
P12	Sim. Se o aluno se sente capaz de aprender, motivado, com incentivo, com exemplos de que é possível superar dificuldades ele terá bom desempenho. Por outro lado, se ele não tem autoestima, se sente incompetente, certamente p desempenho dele é baixo.
P13	Com certeza. Um aluno com baixa autoestima, tende a não acreditar em si mesmo e a desistir na primeira dificuldade.
P14	Com certeza a autoestima pode influenciar o desempenho escolar, pois aquele que está bem consigo mesmo está mais aberto a projetos de quaisquer naturezas.
P15	Sim. Quando o objetivo da escola for apenas dar nota, pois aquele que não conseguiu sente-se excluído.
P16	Sim, principalmente, quando ele entende que nenhuma avaliação é definitiva. Todo caminho pode ser refeito para se sentir mais seguro e ter melhores desempenhos.
P17	Sim, pois se os alunos têm autoestima positiva, terão planos e sonhos para suas vidas, os quais começam a ser traçados na maneira em que estudam, por isso se empenham mais e acreditam mais em si mesmos a partir das pequenas vitórias obtidas nos bancos escolares.
P18	Sim, principalmente na superação de adversidades como um baixo desempenho em uma determinada disciplina, que entendida ou analisada de outra maneira melhora o desempenho escolar.
P19	"Creio que sim, a autoestima pode influenciar o desempenho escolar. A falta de expectativas sociais e o "medo" da vida adulta podem ser motivos para a baixa autoestima. Muitas vezes o problema é social e não educacional, gerando reflexos negativos no desempenho escolar e redução da autoestima."

11. Você acredita ser importante o desenvolvimento e/ou fortalecimento da autoestima no ensino fundamental? Por quê?	
Professor	Resposta
P1	Sim. A escola é a base da educação. Com iniciativas de troca de experiências, evitar comparações, personalização da aprendizagem podemos sempre fortalecer a autoestima do aluno e do profissional também.
P2	Sim. Pois, uma boa autoestima é fundamental para o desenvolvimento na vida adulta.
P3	Sem dúvidas. O desenvolvimento da autoestima nessa fase é um dos pilares para um aprendizado e desenvolvimento efetivo. Um aluno com elevada autoestima tem muito mais prontidão para absorver conteúdos e participar das atividades propostas.
P4	Acredito ser muito importante e o papel do professor é fundamental para auxiliar o educando, porque com o nosso direcionamento e incentivo ele terá um grande aumento na sua autoestima.
P5	Sem dúvida alguma, um dos papéis intrínsecos da escola é justamente o de proporcionar o fortalecimento da autoestima positiva nos alunos, a fim de superarem suas próprias expectativas e crescerem psíquica e emocionalmente sãos.
P5	Sim, a baixa autoestima prejudica muito o desenvolvimento do estudante, alunos com psicológico abalado, não consegue se expressar, interagir etc.
P7	Sim, pois é na escola que o aluno aprende a socializar. É importante que o aspecto socioemocional seja trabalhado a fim de contribuir para uma formação mais significativa.
P8	Com certeza. Buscamos criar laços afetivos com os alunos justamente para podermos motivá-los em todo o percurso deles no processo de aprendizagem. Isso nos permite incentivá-los ao longo do caminho, tanto no desenvolvimento de suas habilidades quanto na criação de uma boa autoestima.
P9	Sem dúvida, como dito anteriormente, a BNCC traz como componente as competências socioemocionais para serem objeto de ensino/aprendizagem dentro das escolas. Dentro desse espectro a

	autoestima é um ponto central no desenvolvimento da resiliência dos alunos. Principalmente porque, muitas vezes, ela está associada a algum distúrbio de autoimagem que é reforçado por padrões ideais inalcançáveis. Portanto, acredito que a escola deve ser um espaço de discussão sobre essas questões.
P10	Sim pois é neste momento da socialização secundária que estamos formando cidadãos para atuarem na sociedade, urge a necessidade de termos agentes sociais equilibrados, participativos e empatasse.
P11	Um bom grau de autoestima é crítico para o bom funcionamento do aluno, uma vez que ela os ajuda a acreditarem e confiarem neles mesmos. A autoestima também afeta na forma de lidar com o ambiente. Crianças e adolescentes com boa autoestima persistem mais e fazem mais progressos diante de tarefas difíceis que aqueles com uma baixa autoestima.
P12	Sim, fundamental desenvolver a autoestima para que os alunos se sintam capazes de prosseguir os estudos.
P13	Acredito ser importante esse fortalecimento da autoestima em todas as etapas do ensino. Como mencionei na questão anterior, um aluno que acredita em si, no seu potencial, tende a enfrentar os problemas e ter ânimo para se superar.
P14	É importante o desenvolvimento/fortalecimento da autoestima no Ensino Fundamental para que haja reflexo na continuidade da vida acadêmica, profissional e pessoal.
P15	Sim. Para que não haja evasão dos alunos.
P16	Sim, porque a insegurança dificulta o desenvolvimento não só cognitivo, mas também de aspectos emocionais e psicológicos.
P17	Acredito, pois a autoestima é necessária em qualquer situação e deve começar desde cedo, sendo a escola o melhor lugar para isso, já que é ali que os planos de vida começam a ser traçados.
P18	Sim, a autoestima é o caminho para se relacionar socialmente, para superar dificuldades e adversidades.
P19	"Sinceramente, não. A escola já cumpre a sua função social que é educar, transmitir conhecimento. Estamos tão focados nos aspectos sociais e emocionais que a educação tem ficado em segundo plano. Autoestima é uma semente plantada que vai se desenvolvendo e quando ela para, é sinal de que há algum problema. Quanto a alimentação, além do kit alimentação, a prefeitura disponibiliza merenda de qualidade. Quando percebemos algo estranho no

	<p>comportamento do aluno, pode ocorrer uma situação médica mais específica, temos também os serviços do CRAS e ainda efetuamos encaminhamentos para o Conselho Tutelar, quando necessário. Tudo começa na sala de aula, através do professor as informações são repassadas e os procedimentos são efetuados, seja pela presença e percepção que temos do aluno ou mesmo devido à ausência dele. As perguntas que ficam são: Qual o tempo que sobra para preparar uma aula? Qual o tempo que sobra para dedicar atenção às dúvidas realmente pedagógicas? Estamos dando possíveis soluções ou estamos preparando nossos alunos para a vida? Até que ponto vai o papel do professor? Até que ponto vai o papel da escola? Vamos ensinar? Vamos resolver questões sociais? Vamos resolver questões emocionais?"</p>
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

APÊNDICE E – Respostas dos professores relativas ao Eixo Norteador 4.

12. Você poderia descrever os tipos de atitudes ou comportamento, por parte do professor que podem contribuir para desenvolver a baixa autoestima?	
Professor	Resposta
P1	Fazer comparações, sentir-se superior ao aluno, ser homogêneo no ensino, nunca elogiar e outros.
P2	Quando o profissional desconsidera os conhecimentos do aluno. E, considera apenas o seu conhecimento. Quando ele é o detentor do conhecimento.
P3	Comportamento de superioridade, falta de empatia, impaciência.
P4	Menosprezar as iniciativas do educando, gritar e ridicularizar.
P5	São vários os comportamentos que podem baixar a autoestima dos alunos, como, por exemplo, depreciar pequenos progressos cotidianos, expor as suas dificuldades publicamente, usando-as como modelos a serem evitados, agredi-los verbalmente com insultos depreciativos à sua imagem e capacidades, dentre tantos outros.
P6	Gritos, repreensão, humilhação, falta de paciência, críticas etc.
P7	Acredito que seja a falta de estímulo.
P8	O aluno precisa acreditar que ele é capaz sempre. É preciso valorizar todo esforço apresentado. É preciso sonhar.
P9	Desmerecer os esforços do aluno, ridicularizar suas dúvidas e perguntas, minimizar suas conquistas e resultados.
P10	É importante considerar a realidade do professor, que muitas vezes, não tem formação para lidar com as adversidades da sala de aula, existe ainda a questão do conflito geracional entre professores mais velhos e alunos mais novos. Tudo isso pode resultar em situações que podem ser percebidas pelos alunos como repressoras, o que nunca deve ser o objetivo de qualquer atividade de sala de aula.
P11	O distanciamento, utilização de discursos de superioridade e moralista, foco nos conteúdos.

P12	Chamar atenção do aluno na frente dos colegas, expor o mal rendimento na atividade, menosprezar o esforço obtido para realizar determinados trabalhos.
P13	A crítica principalmente. Não elogiar os pequenos avanços de cada alunos, não considerar as peculiaridades.
P14	Um professor autoritário, que não permite a interação do aluno, não preocupado com a aprendizagem significativa, mas focado somente em ser transmissor de conhecimentos tende a desmotivar a sala e promover a baixa autoestima.
P15	Excesso de críticas que não são construtivas, indiferença, não valorização de pequenos esforços etc.
P16	Estar atento as dificuldades específicas e individuais. Ter olhar para a família e condições de vida dos seus alunos.
P17	Não incentivar os alunos a serem melhores a cada dia, não os tratar como indivíduos, pois somos diferentes e outras atitudes que depreciem e não permita que sejam capazes de pensar por si próprios.
P18	Não ter um olhar diferenciado para cada um dos alunos (ninguém é igual), criticar negativamente em público o aluno, não auxiliar o estudante em suas dificuldades.
P19	"Aceitar "não entendi" como resposta é o mesmo que dizer que o aluno é incapaz. Toda vez que um aluno que diz isso eu respondo que é impossível não ter entendido nada. Reforço dizendo que se ele acha que não entendeu, também não pode afirmar que não sabe, que não entendeu. Insisto em alguma resposta e depois sim vamos debater sobre o assunto, tratando sobre motivos de estar certo ou errado. Fazer brincadeiras sobre as dificuldades de qualquer aluno é inaceitável. Brincadeira tem que fazer sorrir todos os envolvidos e não fazer um rir e deprimir o outro. Expor para os colegas de um aluno as dificuldades que ele já teve ou ainda está tendo. Fazer o aluno pedir para ir ao banheiro. A partir do sétimo ano eu aviso aos meus alunos que eles não precisam me pedir autorização para ir banheiro, só não podem sair em dupla ou passear pela escola. Nunca tive problemas." "

13. Você pode apresentar algumas ações que os professores podem desenvolver na promoção da autoestima e melhorar o desempenho escolar?

Professor	Resposta
P1	Não fazer comparações, personalizar a educação, incentivar os estudos, trocar ideias e dar vozes aos alunos.
P2	Valorizar as referências trazidas pelo aluno
P3	Tentar compreender o espaço em que o aluno está inserido e o que pode motivar esse aluno na busca do conhecimento. Ações empáticas favorecem a autoestima e, conseqüentemente, o desempenho escolar.
P4	Incentivar e enaltecer o educando, focando nas suas qualidades e incentivando que com seu potencial conseguirá atingir maiores objetivos.
P5	O elogio, a atenção aos pequenos progressos cotidianos, a criação de um vínculo emocional, são alguns dos fatores que favorecem a promoção de uma autoestima positiva nos alunos e, conseqüentemente, na melhora do desempenho escolar.
P6	Motivação, apoio, paciência, equilíbrio, atenção etc.
P7	Estimular, incentivar, valorizar, acreditar no sucesso da aprendizagem como caminho da construção para o projeto de vida.
P8	Valorizar as participações, comentários e inserções dos alunos nas aulas. Em caso de perguntas fora de contexto ou respostas e comentários errados ou inadequados, fazê-los refletir sobre o raciocínio desenvolvido, pensando em alternativas mais relevantes para o momento. Levá-los à percepção de que mesmo as informações mais simples ou ideias pouco desenvolvidas que eles tragam à discussão contribuem para a construção coletiva do conhecimento para a turma.
P9	É importante ter em mente que as ações em sala de aula devem ser construídas ao longo de sua formação, resultado de leituras, experiências etc. Isso resulta na construção de uma sensibilidade do docente ao olhar os alunos e identificar pontos de tensão, em especial quanto a autoestima, que deve ser melhor trabalhado. Algumas ações são importantes como estimular as pequenas conquistas individuais

	de cada aluno, estimular a curiosidade, dar espaço de fala aos alunos quem tem algo a dizer, combater incessantemente o bullying etc.
P10	Tudo oposto em relação a resposta anterior.
P11	Elogiar o aluno sempre que possível, levar em conta todo o esforço que o aluno tem para fazer suas atividades, mesmo que ela não esteja de acordo com o objetivo e ouvir o que o educando tem a dizer sem fazer pré-julgamentos.
P12	O elogio constante diante de pequenos avanços, o exemplo de outros que superaram dificuldade de aprendizagem e foram vitoriosos.
P13	Valorizar cada conquista dos alunos.
P14	Respeitar as diferenças e o tempo de aprendizagem de cada um.
P15	Promover atividades em que os alunos possam interagir e serem ouvidos.
P16	Utilizar uma linguagem de fácil entendimento.
P17	Observar cada estudante e dizer-lhe que consegue desenvolver as atividades sozinho e citar os benefícios da autonomia, além de adequar as atividades conforme as necessidades e capacidades dos estudantes.
P18	Avaliar diferentes de formas diferentes, elogiar mais, auxiliar os alunos nas dúvidas.
P19	Não subestimar os estudantes. Precisamos parar de supor que alunos que passam por problemas são incapazes. Facilitar as atividades não ajuda, mas pode atrasar o aprendizado. Propor desafios - Trabalhos escolares com temas pedagógicos induzem a pesquisa e geram curiosidade. Atualmente, estamos trabalhando a cidadania (Gincana Verde, Trânsito, Cultivo...), mas a pesquisa sobre temas relacionados aos conteúdos, praticamente não tem acontecido. Só me recordo das Feiras de Ciências. Priorizar o ensino da língua portuguesa - Nossos estudantes, em sua maioria, têm muita dificuldade para compreender o que estão lendo. Já ocorreu inúmeras vezes o aluno ler um exercício, não entender o enunciado e perguntar "...mas, é para fazer o que?" Se a pessoa não consegue compreender, também terá problemas para se comunicar. Leitura obrigatória de livros de ficção - A leitura ajuda a ampliar o vocabulário, melhora a compreensão e o melhor de tudo, nos leva ao mundo da ficção onde tudo é possível, é sonhar acordado. Conseqüentemente, é inevitável desejarmos que nossas vidas também sejam desafiadoras e que busquemos a felicidade. Ler livros de ficção

	desobriga a ter uma compreensão técnica, é um tipo de leitura suave, agradável.
14. Poderia dimensionar aqui quais das ações que você se utiliza para propiciar o fortalecimento e/ou desenvolvimento da autoestima?	
Professor	Resposta
P1	Procuro a cada dia melhorar em minhas ações, mas incentivar é a minha palavra chave.
P2	Diálogo. Reconhecer o educando como um sujeito que possui referências de vida e, que essas referências são conhecimentos válidos e, também um ponto de partida para novos conhecimentos.
P3	Dentro do contexto das aulas remotas eu procuro abordar nas aulas os conteúdos relacionados ao tema proposto de maneira que favoreça minha aproximação da realidade desse aluno. Além disso, sempre que possível abro espaço de fala para os alunos, ficando aberta a sugestões para as próximas aulas, desde conteúdos a serem abordados até a forma como eles podem ser expostos.
P4	Após as explicações dos conteúdos pedagógicos, realizo dinâmicas diversas com os educandos aplicando em seu cotidiano, para que eles se sintam seguros em participar, demonstrando que dominam o assunto e assim se sintam com a autoestima elevada.
P5	Eu utilizo muito o elogio aos pequenos progressos cotidianos e procuro sempre criar vínculos afetivos e de confiança com os alunos.
P5	Atenção, paciência, diálogo e motivação.
P7	Procuro incentivar, estimular, demonstrando que todos são capazes de acreditar, concretizar seus sonhos independente de qualquer coisa.
P8	As mesmas descritas na resposta anterior.
P9	Cada aluno possui suas individualidades e cada sala possui um perfil, eu sempre tento entender quais as demandas de cada grupo para tentar atingi-los da melhor maneira. Nesse sentido eu busco identificar o que interessa aquele grupo para utilizar como tema gerador nas aulas. Fora isso eu procuro promover debates, discussões etc. Sobre questões especificidades que normalmente são negligenciadas por serem temas complexos como beleza,

	gordofobia, distúrbios de imagens, pobreza, desigualdade, consumismo sexualidade e gênero, violência, sentimento de inferioridade que são em geral os principais pontos de conflitos e de baixa autoestima.
P10	Utilização de uma linguagem próxima como elemento inicial do diálogo, demonstrar a todo tempo o progresso individual, respeito às especificidades de cada um. Algumas dinâmicas
P11	Utilizo a cultura do feedback, tenho comigo que é importante para estabelecer uma relação horizontal entre as partes (no caso professor e aluno), para que juntos possamos conseguir arquitetar o melhor caminho para ampliar o desempenho em sala de aula. Ao fornecer feedbacks, o professor também deve estar aberto a ouvir as opiniões dos alunos, com o intuito de ampliar sua performance e, até mesmo, reconhecer equívocos que possam ter atrapalhado o processo.
P12	O elogio e o incentivo.
P13	Utilizo ações como as que mencionei na questão anterior. Procuo dialogar bastante com meus alunos, valorizando as conquistas e evoluções de cada um.
P14	Também planejo atividades em que eles possam interagir e compartilhar experiências e me coloco a disposição para sempre ajudar no que for possível.
P15	Aponto erros/falhas e explico sugestões de melhorias; ofereço atendimento por diversos meios de comunicação; valorizo os pequenos esforços e elogio em público e prêmio aos alunos independente das ações premiadoras promovidas pela escola.
P16	Estar sempre aberta ao diálogo e esclarecimento de dúvidas.
P17	Deixo claro que todos são capazes e que estudar é o melhor caminho para realizar sonhos e não exijo que todos sejam iguais ou deem as mesmas respostas para as atividades. Avalio cada aluno de acordo com as suas peculiaridades.
P18	Eu tenho um olhar diferenciado para cada aluno, sou claro elogio publicamente, busco responder as que é dúvidas dos alunos.
P19	"Mais do que falar ou ficar perguntando, eu ouço os alunos. Algumas vezes, era exatamente isso que a pessoa estava precisando, ser ouvida. Gosto de perguntar para as turmas como ele estão, o que estão jogando online, o que eles têm assistido e isso ajuda a nos aproximarmos. Procuo fazer as lições com os estudantes. Tenho colocado as atividades na lousa e ao invés de propor que façam,

	como ocorria no ensino remoto, temos discutido as possibilidades até chegarmos às respostas corretas. Eu questiono aleatoriamente todos os alunos e depois da pandemia, eles têm sido muito mais participativos, pararam de dizer (não quero falar não, sinto vergonha)."
15. Você já realizou alguma atividade específica para promover a autoestima? Sim/Não Exemplifique:	
Professor	Resposta
P1	Não.
P2	Sim, seminários, gincanas, trabalhos manuais, apresentações de projetos.
P3	Sim. Conforme descrito na pergunta número 14.
P4	Sim. Gosto de realizar projetos que contribuam para a elevação da autoestima do educando e neste ano, de forma virtual e juntamente com a professora Renata, desenvolvemos o "Projeto Luzes" com o objetivo de incentivar o autocuidado, autoconhecimento, cidadania, saúde, criatividade, civismo, consumo consciente e educação financeira. Ele foi realizado através de encontros por videochamadas, mas com a retomada das aulas presenciais ele está sendo reformulado.
P5	Não, a autoestima positiva é trabalhada no fazer pedagógico diário e nas relações estabelecidas.
P6	Sempre converso com os alunos, motivando os a estudar, também valorizo o trabalho dos alunos, elogiando e motivando.
P7	Sim. Dinâmicas em que o aluno se apresenta valorizando suas qualidades, produção textual em que o aluno se projeta no futuro, entre outras.
P8	Não com este objetivo especificamente. Costumo aproveitar as situações que surgem no cotidiano da sala de aula para fazer os alunos refletirem sobre suas atitudes, tanto em relação aos colegas quanto a si mesmos.
P9	Sim, diversas vezes. Tudo começa com uma observação do que pode ser um ponto de tensão para aquele grupo. Diversas vezes eu me deparei com diversos alunos que se sentiam burros porque não

	conseguiam acompanhar as atividades da escola, na maioria das vezes esse sentimento é tão enraizado que se naturaliza como uma resposta imediata por não conseguir realizar alguma atividade. Então algumas vezes parei para discutir com os alunos o que é ser "burro" na tentativa de desconstruir esse rótulo. Logo em seguida discutimos em grupo de onde surgiu e porque eles cultivam esse sentimento, surpreendentemente muitas vezes as melhores palavras de conformo vem dos próprios colegas.
P10	Sim.
P11	Sim, um projeto sobre bullying.
P12	Especificamente, somente com este intuito não. Porém, em todas as aulas que desenvolvo, valorizo a pessoa humana e passo isso para eles durante nossas rodas de conversa, ficando no respeito mútuo e a si próprio.
P13	Não que me recorde.
P14	Sim. Elogiar sempre o resultado de cada aluno.
P15	Sim. Já fiz muitas atividades, dentre elas, uma que se chamou "Sensações e Percepções" Eles, divididos em grupos, pesquisaram sobre sensações e depois criaram atividades que foram aplicadas à outras salas. Ao final, conversamos sobre a atuação das classes que eles atenderam. Foi incrível, pois passaram a ter mais segurança
P16	Não me lembro agora, mas aproveito cada oportunidade: como textos a serem estudados, imagens que fazem parte das lições para deixar claro que podem e devem realizar as atividades e que os erros podem clarear e ajudá-los a melhorar, enquanto estudantes e conseqüentemente na vida.
P17	Sim, diversas vezes. Tudo começa com uma observação do que pode ser um ponto de tensão para aquele grupo. Diversas vezes eu me deparei com diversos alunos que se sentiam burros porque não conseguiam acompanhar as atividades da escola, na maioria das vezes esse sentimento é tão enraizado que se naturaliza como uma resposta imediata por não conseguir realizar alguma atividade. Então algumas vezes parei para discutir com os alunos o que é ser "burro" na tentativa de desconstruir esse rótulo. Logo em seguida discutimos em grupo de onde surgiu e porque eles cultivam esse sentimento, surpreendentemente muitas vezes as melhores palavras de conformo vem dos próprios colegas.

P18	Fora minhas ações, não realizei nada coletivamente como um projeto direcionado a esse fim específico
P19	"Não tive oportunidade. Para desenvolver uma atividade específica, é necessário conhecer os alunos e eu os vi pela primeira vez a partir de 25 de agosto, lembrando que ainda não conheço todos. Por mais que seja sobre autoestima, vai que tem um aluno que de repente, não goste, não aceite. Passei o período remoto sempre preocupada com o socioemocional dos estudantes e neste momento, estou tentando cumprir as atribuições do meu cargo, ensinar. Ainda me preocupo com o socioemocional, mas me preocupo também com o direito de aprender dos alunos."
16. Você poderia sugerir ações que a Equipe Gestora poderia criar e/ou implementar para auxiliar o desenvolvimento da autoestima e o desempenho escolar?	
Professor	Resposta
P1	Eu sugiro atividades extracurriculares, como por exemplo o projeto do tênis na escola, mas sei que infelizmente não depende da gestão diretamente. E sugiro mais projetos, como os temáticos que todo ano fazemos, só paramos devido à pandemia. E mais visita cultural, o aluno aprende muito e fica feliz com saída da escola. Os horizontes se expandem.
P2	Não. Pois, acredito que deva ser uma política de Secretaria.
P3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Criação de grupo de estudos aberto a todas as turmas sobre conteúdos interdisciplinares. 2. Aplicação de questionários de autoestima e de perfil de humor no intuito de conhecer melhor as necessidades desses alunos. 3. Criação de um projeto de monitoria, no qual os alunos que tenham mais afinidade por determinada matéria possam auxiliar os alunos com mais dificuldade. 4. Elaboração de concursos que envolvam temas distintos como ciência, arte e esporte dentro da escola. 5. Estimular iniciativas que desenvolvam autonomia como jornal da escola, rádio, blogs, redes sociais, grêmios estudantis etc., todos gerenciados pelos alunos.

P4	Uma sugestão seria o incentivo para criar um plantão de atendimento aos educandos que sentirem necessidade de conversar ou partilhar de acontecimentos pessoais seja com a equipe ou com os docentes. Outra sugestão seria a realização de projetos trimestrais com apresentações artísticas diversas dos educandos. Acredito que esse estreitamento de relação contribua muito para o aumento da autoestima e principalmente no desempenho escolar dos educandos.
P5	As atividades coletivas de lazer, como festas e encontros culturais, compartilhados com todas as turmas, com as famílias dos alunos e com os docentes da unidade escolar, são sempre uma oportunidade para a criação de uma consciência coletiva de pertencimento à comunidade, por conseguinte, uma atitude positiva de fortalecimento da autoestima individual e comunitária.
P6	Desenvolver atividades, jogos, brincadeiras, palestras, que valorizem os estudantes, despertando nesse interesse por melhorar, evoluir, buscar um futuro melhor e que eles consigam identificar suas qualidades.
P7	Acredito que ações que desenvolvam o protagonismo juvenil sejam bem significativas. Talvez trazer ideias apontadas pelos próprios alunos seja um caminho.
P8	Penso que o projeto do "Aluno Destaque" e "Aluno Revelação" é bastante interessante e tem um bom resultado nesse sentido. Principalmente o "Revelação" que geralmente é um aluno que se destacou justamente por superar suas dificuldades além das expectativas.
P9	Seria interessante se a escola pudesse oferecer passeios com os alunos que apresentam melhor desempenho durante os trimestres. Isso valorizaria os alunos que realizam maior esforço na escola e com certeza aumentaria ainda mais sua autoestima.
P10	Acredito que incentivar espaços e momentos para que os alunos se expressem, se sobressaiam, mostrem o que sabem fazer de melhor seria um bom começo, seja dentro da sala de aula ou em feiras, festas etc. Muitos alunos não se identificam com os conhecimentos abordados nas rotinas escolares, por isso mostrar outras habilidades é importante para se autoafirmarem. É possível estender o projeto de professor tutor para outras esferas além da burocrática, sendo eles responsáveis por realizar algumas discussões em sala que possibilitem identificar pontos sensíveis no grupo. Com a volta das aulas de educação física seria interessante conversar com os alunos sobre corpo, diversidade, padrões para que eles possam estar bem

	com o próprio corpo e procurar dinâmicas que possibilitem eles perceberem isso.
P11	Creio já ter respondido. Mas nada chega até o aluno se não tiver passado pelos professores... portanto professores também necessitam ter a certeza do pertencimento.
P12	A escola poderia criar algum projeto interdisciplinar que desenvolva essa proposta da autoestima.
P13	Um trabalho com professores e funcionários da escola para que haja uma conscientização sobre a importância de tratar bem o aluno, não só em sala de aula, mas nos corredores e em todo lugar. Criar uma caixinha de sugestão para a Direção em que os alunos deixassem suas sugestões exclusivas para direção, facilitando a comunicação.
P14	A direção já faz um trabalho que valoriza a autoestima dos alunos. O projeto "Destques do trimestre" é muito importante e na minha opinião não deve parar. Poderíamos agregar outros projetos que valorizem a dedicação dos alunos, como por exemplo, premiar o aluno que mais utilizou a biblioteca no trimestre, entre outros.
P15	Acredito que se deva ampliar a premiação dos alunos destaque/revelação para além do chocolate/certificado. Passeios, idas ao cinema, ou até mesmo um dia com um cardápio especial acompanhado de uma sessão de filmes para aqueles que desempenharam bem ao longo do trimestre seria bastante interessante.
P16	Acredito que a equipe já atua assim.
P17	Acredito que trabalhar com foco em avaliações nas competências socioemocionais.
P18	Um projeto coletivo com os alunos, como um show de talentos, uma peça teatral, um sarau.
P19	"É uma escola que admiro muito antes de começar a trabalhar na unidade. A forma como a escola é conduzida pela direção e gestão é a que tem dado os melhores resultados, em comparação com as outras duas redes, onde também leciono. A única sugestão seria criar um grupo de estudos para os estudantes que queiram concorrer a ETEC. O tal grupo teria um espaço disponível na escola, seja na biblioteca ou sala de informática, para estudar, inclusive com acesso aos livros. Grupo autônomo, sem a presença de professor, somente de algum funcionário para acompanhá-los. "

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

ANEXO I - PLANO DE ABERTURA: PROGRAMA DE FORTALECIMENTO SOCIOEMOCIONAL

(Papel timbrado da unidade escolar em todas as folhas do documento)

(Local/data). _____

Ofício nº: _____

A Direção da E.M. (Nome da escola), vem através deste solicitar a homologação da(s) turma(s) de Fortalecimento Socioemocional - Componente Curricular _____, Categoria _____, Tema _____, tendo como Professor(a) responsável _____ RG _____.

Atenciosamente,

Diretor(a) de Unidade Escolar

Ilmo(a). Sr(a).

Secretário(a) de Educação do Município de _____

ANEXO II - PLANO DE TRABALHO - PROGRAMA DE FORTALECIMENTO SOCIOEMOCIONAL

Componente Curricular: _____ (Tema da Turma e Categoria).

- Plano de ensino: _____(ano)

- **Objetivos:** (descrever de forma sucinta os objetivos da modalidade proposta);

-**Metodologia/estratégia:** (descrever de forma objetiva as metodologias e estratégias a serem utilizadas);

- **Recursos didáticos:** (listar os recursos que serão utilizados);

- **Avaliação:** (descrever a forma de avaliação a ser utilizada);

- **Objetos de conhecimento:** (listar os conteúdos, conceitos e procedimentos que serão desenvolvidos, seguindo como base o currículo municipal);

- **Justificativa:** (descrever de forma sucinta e clara o motivo para abrir essa turma);

Modelo Lista de Estudantes

ESCOLA MUNICIPAL						
Programa de Fortalecimento Socioemocional						
Tema da Turma						
Categoria						
Nº de aulas semanais						
Dias e horários						
Professor(a)						
Nº	Nome do aluno(a)	RA	Data Nasc.	Idade em 31/12/22	Ano	Período
01						
02						
03						
04						
05						
06						
07						
08						
09						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						
25						

Assinatura do(a) Professor(a)

Carimbo e Assinatura do Diretor(a)

ANEXO III - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS DE MENORES PARTICIPANTES DO PROGRAMA DE FORTALECIMENTO SOCIOEMOCIONAL.

Eu, _____, portador do R.G. nº _____, responsável legal pelo(a) aluno(a)/ participante: _____, matriculado na turma ____ desta escola, AUTORIZO a participação, gravação em vídeo e a captura da imagem e de depoimentos do(a) menor supracitado(a), durante as Atividades do Programa de Fortalecimento Socioemocional, bem como a veiculação de sua imagem e depoimentos em qualquer meio de comunicação para fins educacionais, de pesquisa e divulgação da (NOME DO EVENTO), elaboração de produtos e divulgação de projetos audiovisuais da Secretaria da Educação do Município de _____ sem quaisquer ônus, restrições e remuneração.

A presente autorização é firmada em caráter gratuito, irrevogável e irratificável, por prazo indeterminado, não sendo devido ao MENOR ou ao(s) seu(s) responsáveis qualquer valor.

E por estar justo e acordado, firma o RESPONSÁVEL o presente TERMO DE AUTORIZAÇÃO.

Local, _____ de _____ de _____.

Nome e Assinatura do responsável

ANEXO IV - CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL

Prezado (a) Sr.(a) Carla Correa Catelli

Diretora da Escola Municipal Ronaldo Sérgio Alves Lameira Ramos

Venho através desta solicitar a vossa senhoria autorização para a realização da coleta de dados da pesquisa intitulada "AUTOESTIMA E DESEMPENHO ESCOLAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLA PUBLICA DE PRAIA GRANDE-SP" sob a minha orientação e com a participação dos Docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

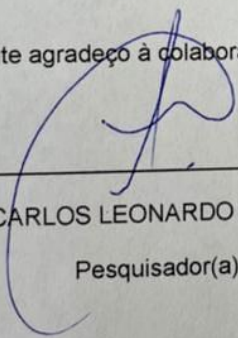
O trabalho tem como objetivo de investigar as relações entre a autoestima de estudantes dos anos finais do ensino fundamental e seu desempenho escolar.

Informo que o referido projeto será submetido à avaliação ética junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES, e me comprometo a encaminhar a vossa senhoria uma cópia do parecer ético após a sua emissão.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com as Resoluções vigentes relacionadas com pesquisas com seres humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados somente para a realização deste estudo.

Desde já, coloco-me à disposição para esclarecimentos de qualquer dúvida que possa surgir.

Antecipadamente agradeço à colaboração.



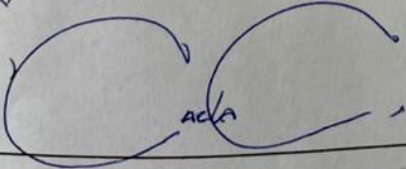
CARLOS LEONARDO BORGES DA SILVA

Pesquisador(a) responsável

PARA PREENCHIMENTO DA INSTITUIÇÃO

Autorizado

Não autorizado ()

Assinatura _____


Data: ____/____/____

Carla Correa Catelli
Diretora de U.E.
RG: 35.398.804-5

ANEXO V - TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu,.....RG....., Professor(a) dos Anos Finais do Ensino Fundamental na Escola Municipal Ronaldo Sérgio Alves Lameira Ramos, autorizo minha participação no estudo denominado “**AUTOESTIMA E DESEMPENHO ESCOLAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLA PUBLICA DE PRAIA GRANDE-SP**” cujos objetivos e justificativas são: Investigar as relações entre a autoestima de estudantes dos anos finais do ensino fundamental e seu desempenho escolar.

Levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados somente serão obtidos após a sua realização. Estou ciente de que a privacidade será respeitada, ou seja, o nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificar meu dependente, será mantido em sigilo. Também fui informado de que posso me recusar o consentimento de participar do estudo, ou retirá-lo a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo. Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Carlos Leonardo Borges da Silva e Prof. Dr^a Mariangela Camba (orientadora do projeto), ambos vinculados a Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) e com eles poderei manter contato pelos telefones (13) 997882007 e (13) 3228-3400 ramal pós-graduação. É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como será garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. A sua participação é muito importante, para isso solicitamos a sua autorização, abaixo assinada para participação da pesquisa, que será realizada através de um questionário disponibilizado no Google Drive e para publicação dos resultados obtidos.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) (13) 3228-3400 (ou mandar um *e-mail* para cpq@unimes.br)

Praia Grande, ____ de _____ de 2021.

Nome e assinatura do responsável

Profa. Responsável Mariangela Camba

ANEXO VI - COMPROVANTE DE APROVAÇÃO NA PLATAFORMA BRASIL

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES		Plataforma Brasil																				
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP																						
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA																						
Título da Pesquisa: AUTOESTIMA E DESEMPENHO ESCOLAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLA PÚBLICA DE PRAIA GRANDE-SP																						
Pesquisador: MARIANGELA CAMBA																						
Área Temática:																						
Versão: 1																						
CAAE: 39538620.8.0000.5509																						
Instituição Proponente: Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES																						
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio																						
DADOS DO PARECER																						
Número do Parecer: 4.558.464																						
Apresentação do Projeto:																						
Preparar jovens para os desafios do mundo atual supõe criar condições para o desenvolvimento de todas as competências necessárias para o sucesso escolar, profissional e pessoal em um mundo cada vez mais competitivo. As incertezas e instabilidades características das sociedades globais atuais são pauta de reflexão por parte das escolas, a fim de que os planejamentos acerca do currículo e seus conteúdos, além de práticas pedagógicas, contemplem a formação multidimensional dos educandos, visando prepará-los efetivamente para os inúmeros desafios da sociedade atual																						
Objetivo da Pesquisa:																						
Objetivo Primário:																						
<ul style="list-style-type: none"> • Analisar as possíveis interferências da auto estima no sucesso ou insucesso dos alunos no processo de construção do conhecimento nas crianças de 9 ano do ensino fundamental de uma escola de ensino fundamental de Praia Grande-SP. • Investigar as relações entre a autoestima de estudantes e o currículo e a avaliação, por meio das relações, intervenções e mediações dos anos finais do ensino fundamental e seu desempenho escolar. 																						
Objetivo Secundário:																						
<table border="1"> <tr> <td>Endereço:</td> <td>Av Conselheiro Nébias 536</td> <td>CEP:</td> <td>11.045-002</td> </tr> <tr> <td>Bairro:</td> <td>Encruzilhada</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>UF:</td> <td>SP</td> <td>Município:</td> <td>SANTOS</td> </tr> <tr> <td>Telefone:</td> <td>(13)3226-3400</td> <td>Fax:</td> <td>(13)3226-3400</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>E-mail:</td> <td>femanda.agnelli@unimes.br</td> </tr> </table>			Endereço:	Av Conselheiro Nébias 536	CEP:	11.045-002	Bairro:	Encruzilhada			UF:	SP	Município:	SANTOS	Telefone:	(13)3226-3400	Fax:	(13)3226-3400			E-mail:	femanda.agnelli@unimes.br
Endereço:	Av Conselheiro Nébias 536	CEP:	11.045-002																			
Bairro:	Encruzilhada																					
UF:	SP	Município:	SANTOS																			
Telefone:	(13)3226-3400	Fax:	(13)3226-3400																			
		E-mail:	femanda.agnelli@unimes.br																			
Página 01 de 03																						

UNIVERSIDADE
METROPOLITANA DE SANTOS
- UNIMES



Continuação do Parecer: 4.558.464

- Levantar evidências na escola;
- Investigar as relações existentes entre currículo e avaliação;
- Discutir a influência da autoestima no processo da aprendizagem escolar;
- Analisar os impactos da autoestima no desempenho dos estudantes;
- Criar e implementar um produto educacional que auxilie na relação autoestima e desempenho escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Riscos mínimos e não previsíveis.

Benefícios: Programa de Formação Continuada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os riscos de execução do projeto estão presentes e são bem avaliados, estão bem descritos no projeto.

Os benefícios oriundos da execução do projeto estão claros e objetivos que seria o Programa de Educação Continuada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto está de acordo com as Resoluções do CONEP, 466/12 e 510/16.

Recomendações:

Recomendação de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1636761.pdf	25/10/2020 22:33:35		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	DISSERT.doc	25/10/2020 22:32:21	MARIANGELA CAMBA	Aceito
Outros	CartaA.doc	25/10/2020 22:22:36	MARIANGELA CAMBA	Aceito

Endereço: Av Conselheiro Nébias 536

Bairro: Encruzilhada

CEP: 11.045-002

UF: SP

Município: SANTOS

Telefone: (13)3226-3400

Fax: (13)3226-3400

E-mail: fernanda.agnelli@unimes.br

UNIVERSIDADE
METROPOLITANA DE SANTOS
- UNIMES



Continuação do Parecer: 4.558.464

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEV.doc	25/10/2020 22:20:44	MARIANGELA CAMBA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA.docx	25/10/2020 22:20:04	MARIANGELA CAMBA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTOS, 25 de Fevereiro de 2021

Assinado por:
Sandra Kalil Bussadori
(Coordenador(a))

Endereço: Av Conselheiro Nébias 536
Bairro: Encruzilhada **CEP:** 11.045-002
UF: SP **Município:** SANTOS
Telefone: (13)3226-3400 **Fax:** (13)3226-3400 **E-mail:** fernanda.agnelli@unimes.br



**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

CARLOS LEONARDO BORGES DA SILVA

PRODUTO ELABORADO A PARTIR DA PESQUISA

**AUTOESTIMA E DESEMPENHO ESCOLAR NOS ANOS FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL EM ESCOLA PÚBLICA DE PRAIA GRANDE-SP**

**SANTOS
2022**

PRODUTO EDUCACIONAL: PROGRAMA DE FORTALECIMENTO SOCIOEMOCIONAL

O produto educacional se apresenta, como proposta de criação de política pública de Fortalecimento Socioemocional para o aperfeiçoamento do currículo municipal, que acrescente e relacione pesquisas sobre a autoestima e o aumento do rendimento escolar nos anos finais do ensino fundamental, considerando sua importância para a melhoria da qualidade da educação no município de Praia Grande-SP.

Assim, propõe-se a implementação do programa de fortalecimento socioemocional, nos anos finais do ensino fundamental, tendo como diretriz o potencial de contribuir para: ações que promovam o autoconhecimento e autorregulação e um maior controle das emoções, o aperfeiçoamento do processo educacional nas escolas por meio do desenvolvimento socioemocional dos estudantes, favorecendo a melhoria da autoestima, motivação aos estudos e o desempenho cognitivo dos estudantes.

Nessa linha, a proposta abranger os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que prevê regulamentação para a educação formal, mas a considera em um conceito amplo desenvolvido na vida familiar, na convivência humana, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, além das instituições de ensino e pesquisa as quais a LDB proporciona deliberações, orientações e delimitações. Quanto à formação educacional, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, recomenda que as competências socioemocionais devem ser contempladas nos currículos de todas as escolas (BRASIL, 1996, 2017).

Portanto, a educação escolar pode ser compreendida como a relação entre os saberes conceituais e o desenvolvimento de habilidades que contemplam, as relações humanas em suas instituições sociais de convivência: família, escola, mercado de trabalho e as transformações sociais decorrentes de um momento histórico de multiplicidades culturais, econômicas e tecnológicas.

Nesse sentido, as competências socioemocionais e o fortalecimento da autoestima podem em sua extensão de abordagens, integrar ações para o desenvolvimento de competências cognitivas e comportamentais, que preparem os estudantes, para a relação prática dos saberes conceituais problematizados e

contextualizados, que humanisticamente possam promover a equidade de oportunidades de aprendizagens futuras, desenvolvendo habilidades comportamentais e cognitivas que busquem atender as transformações econômicas, sociais e políticas.

Assim sugere-se como proposta por meio de Política Pública a criação do Programa de Fortalecimento Socioemocional a ser desenvolvido na Rede Municipal de Ensino de Praia Grande-SP.

Considerando:

- I- A importância de se promover o desenvolvimento e fortalecimento da autoestima e a melhoria dos resultados de aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental, resolve:

Artigo 1º - A implementação do Programa de Fortalecimento Socioemocional, ao qual deverá ser desenvolvido com base no currículo municipal e de acordo com a proposta pedagógica de cada unidade escolar.

Artigo 2º - Cada instituição de ensino definirá, suas técnicas, estratégias e tipos de atividades com o intuito de desenvolver o Fortalecimento Socioemocional, tornando-se parte do processo de ensino e aprendizagem, dos anos finais do ensino fundamental.

Parágrafo único: As turmas de Fortalecimento Socioemocional deverão ser constituídas de, no mínimo, 15 (quinze) estudantes, organizadas por componente curricular.

Artigo 3º - As atividades de Fortalecimento Socioemocional serão desenvolvidas:

- I - Ao longo da semana, em horário diverso ao das aulas regulares dos estudantes e sem comprometimento da dinâmica das atividades previstas pela proposta pedagógica para aquele horário de funcionamento da unidade escolar, podendo ocorrer inclusive no período noturno.

Artigo 4º - Caberá à equipe gestora da unidade escolar, subsidiada pelos docentes dos componentes curriculares, a organização das diferentes turmas de Fortalecimento

Socioemocional, que poderão ser constituídas de estudantes de diversos turnos de funcionamento da escola e, com a seguinte abrangência:

I - Caberá ao Assistente Técnico Pedagógico: Acompanhamento das turmas de Fortalecimento socioemocional com o auxílio da equipe gestora da unidade escolar; analisar o relatório trimestral e, quando necessário, dar apoio pedagógico para a melhoria dos resultados; verificar a participação efetiva dos estudantes nas atividades.

II - As categorias das turmas de Fortalecimento Socioemocional serão:

a) Ciclo inicial 6º e 7º anos do ensino fundamental (estudantes com até 12 anos completos no ano);

b) Ciclo final 8º e 9º anos do ensino fundamental (estudantes com até 15 anos completos no ano);

III - As escolas poderão organizar até 1(uma) turma de Fortalecimento Socioemocional, com duas ou três aulas, por área de conhecimento, desde que a natureza das atividades propostas se justifique pela pertinência e coesão com o currículo da disciplina e com a proposta pedagógica de que é parte integrante.

Artigo 5º - O número máximo de turmas de Fortalecimento Socioemocional para cada componente curricular, organizadas e mantidas na unidade escolar, será estabelecido de acordo com o número de classes da escola, na seguinte conformidade:

I - até 12 classes: 4 turmas,

II - de 13 a 20 classes: 6 turmas,

III - mais de 20 classes: 8 turmas.

Artigo 6º - A direção da unidade escolar deverá apresentar, por meio de abertura de expediente à Secretaria de Educação, para fins da homologação de turmas de Fortalecimento Socioemocional, plano de trabalho (ANEXO I) articulado ao currículo da disciplina e à proposta pedagógica da escola, elaborado por professor(es) da unidade escolar e referendado pelo Conselho de Escola, contendo os seguintes quesitos:

I - Componente Curricular e o tema da turma de fortalecimento curricular;

II - categoria da turma, observando-se que a data de nascimento do estudante mais velho definirá a categoria da turma;

III - número de aulas semanais de Fortalecimento socioemocional por turma: no mínimo 2 (duas) e no máximo 3 (três);

IV - programação anual de trabalho especificando, além da justificativa, os objetivos, os conteúdos, as atividades e a avaliação a serem desenvolvidos;

V - lista de estudantes candidatos à turma, contendo: nome completo, nº do RA e data de nascimento;

VI - horário de desenvolvimento das aulas não coincidente com o turno e o horário das aulas regulares dos estudantes envolvidos.

Artigo 7º - O Plano de Trabalho e as listagens nominais relativas às turmas de Fortalecimento Socioemocional propostas pela equipe gestora, após serem devidamente analisados e avaliados pelo Conselho de Escola, deverão ser encaminhados ao Supervisor de Ensino responsável pela unidade escolar e posteriormente à Secretaria de Educação para ciência do Coordenador da Divisão de Ensino Fundamental e Médio, bem como para homologação da Secretária de Educação.

I - A unidade escolar deverá manter junto ao prontuário do estudante, declaração escrita e assinada pelos pais ou responsável de todos os estudantes candidatos à composição das turmas propostas, autorizando-os a participar das atividades de Fortalecimento Socioemocional;

II - A unidade escolar deverá manter junto ao prontuário do estudante autorização de direitos de uso de imagem, som e audiovisual (ANEXO II); assinada pelos pais ou responsável de todos os estudantes candidatos à composição das turmas propostas, autorizando a divulgação, participação em eventos e/ou apresentações a serem realizadas em locais diversos; exclusivamente para fins culturais, educacionais e não comerciais, autorizando a participar das turmas de Fortalecimento Socioemocional;

III - Caberá ao Supervisor de Ensino da unidade escolar, ao Assistente Técnico Pedagógico, a Pedagogia Comunitária e a Equipe Gestora, em um trabalho articulado, realizar o acompanhamento da formação, frequência, desempenho e manutenção das turmas de Fortalecimento Socioemocional.

Artigo 8º - As turmas de Fortalecimento Socioemocional, como parte integrante da proposta pedagógica das unidades escolares e à semelhança dos procedimentos aplicados aos demais componentes curriculares deverão ser objeto de:

I - controle de frequência dos estudantes integrantes das turmas registrado no diário de classe;

II - acompanhamento das aprendizagens dos estudantes por meio de registros no diário de classe;

III - acompanhamento rotineiro das turmas pela Equipe Gestora da unidade escolar.

Artigo 9º - As unidades escolares deverão realizar avaliações devidamente formalizadas em relatórios anuais circunstanciados, elaborados pelos professores das turmas e encaminhados à equipe gestora da unidade escolar e ao Conselho de Escola, para a devida análise.

Parágrafo único: Caberá ao Conselho de Escola, à luz dos indicadores descritos no relatório anual, registrar em ata da reunião a ser realizada antes do final do ano letivo, seu parecer sobre:

I - A manutenção, ou não, de cada turma de Fortalecimento Socioemocional, devendo esse posicionamento ser encaminhado pela unidade escolar via expediente de origem à Secretaria de Educação, juntamente com os relatórios circunstanciados;

II - A mudança ou manutenção do número de aulas semanais de cada turma de Fortalecimento Socioemocional, ratificando ou retificando o número de aulas das referidas turmas, com vistas ao processo de atribuição de classes e aulas do ano letivo subsequente.

Artigo 10 - Novas turmas de Fortalecimento Socioemocional, poderão ser formadas e homologadas no decorrer do ano letivo, observada como limite a data correspondente ao último dia útil do mês de maio do ano em curso.

Artigo 11 - Quando a frequência trimestral de 30% dos estudantes de cada turma de Fortalecimento Socioemocional for inferior a 75% do número de aulas dadas, a direção da unidade escolar deverá proceder a nova organização dos estudantes da referida turma.

I - A atribuição das aulas deverá obedecer a classificação anual dos docentes e seguir a ordem de prioridade relacionada abaixo;

II - docente efetivo da unidade escolar; para composição de carga suplementar;

III - docente contratado, para composição da carga horária equivalente à Jornada Inicial de Trabalho Docente.

Artigo 12 - Poderá haver recondução do(a) Professor(a), para o ano letivo subsequente, quando sua atuação obtiver aprovação na avaliação de desempenho a ser realizada no último trimestre letivo de cada ano.

I - A decisão pela recondução, de que trata o “caput” deste artigo, será registrada em ata e justificada pela comprovação do cumprimento das atribuições do docente.

II - As turmas de Fortalecimento Socioemocional, que, ao final do ano letivo, estiverem funcionando com regularidade, e, sejam mantidas para o ano subsequente, cujos docentes não tenham sido reconduzidos, deverão ser oferecidas no processo anual de atribuição de classes e aulas aos docentes devidamente classificados.

III - Independente da avaliação de desempenho, a perda da carga horária poderá ocorrer a qualquer momento, especialmente nos casos de descumprimento legal, com a garantia de defesa prévia, ou a critério da administração, em razão da conveniência do serviço, para atender a necessidade pedagógica da escola.

Artigo 13 - Para o cumprimento deste programa, poderão ser realizados convênios ou parcerias com instituições públicas ou privadas, para a promoção de pesquisas e disseminação de práticas pedagógicas que contemplem as competências socioemocionais, desde que sejam experientes e qualificadas para isso.