

Janeiro 2024
Santa Maria/RS

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

Angélica Felske Gabriel
Viviane Martins Vital Ferraz
Rosane Carneiro Sarturi

Angélica Felske Gabriel
Viviane Martins Vital Ferraz
Rosane Carneiro Sarturi

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

Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria/RS 2024

APRESENTAÇÃO

Este material é o resultado de uma pesquisa qualitativa e de estudo de caso, com análise documental e das narrativas (auto)biográficas, como base para construção do conhecimento coletivo, desenvolvida no curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria/RS - UFSM produzida com o apoio do Grupo de Estudos e Pesquisa Elos¹, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), linha de pesquisa LP1, coordenado pela Professora Doutora Rosane Carneiro Sarturi e traz a temática sobre a “Inserção do setor privado na Educação Básica Municipal e seus efeitos nas políticas públicas educacionais” com base no estudo de caso de uma escola municipal localizada na zona rural do município de São Pedro do Sul/RS.

O e-book tem por objetivo oferecer subsídios ao quadro docente, aos gestores municipais, gestores escolares, educadores e pesquisadores que buscarem por esta temática, como base de estudo para o processo ensino-aprendizagem de escolas da zona rural possibilitando outras análises e aprofundamento de estudos para o melhor aproveitamento dos recursos públicos na educação.

Para maiores informações, consulte a dissertação na íntegra no site <https://repositorio.ufsm.br/> ou entre em contato por email: angelica.felske@acad.ufsm.br.

CONCEITOS-CHAVE: Parcerias público-privadas. Políticas Públicas Educacionais. Sistema de Apostilamento.

¹ Coordenado pela professora Dr^a Rosane Carneiro Sarturi. Líder do Grupo de Pesquisa ELOS da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que abarca investigações do campo curricular, perpassado pelas políticas públicas e práticas educativas no ensino básico e avaliação de curso superior no contexto da internacionalização.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	05
DADOS GERAIS DO MUNICÍPIO DE SÃO PEDRO DO SUL/RS	06
DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS (fragmentos)	08
A TRAMA DAS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS E OS FIOS DAS IMPLICAÇÕES DO SETOR PRIVADO PELO SISTEMA DE APOSTILAMENTO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	13
ROTEIRO ORIENTADOR	18
REFERÊNCIAS	24



INTRODUÇÃO

Com o objetivo dar sentido e significado ao trabalho pedagógico e ao processo ensino-aprendizagem frente aos desafios que a pandemia causou, suas amplificações e a adoção do sistema apostilado, na perspectiva da educação em escolas localizadas no meio rural, locus do “estudo de caso”, como forma de constituir-se como uma ferramenta de consulta e pesquisa de um processo de construção coletiva que poderá contribuir com a auto(trans)formação socioeducacional dos docentes da rede municipal de ensino, bem como os gestores, contribuindo com as futuras pesquisas na área das políticas públicas educacionais e com o desenvolvimento da educação qualitativa nas escolas que ficam fora do perímetro urbano, que possuem estu-

dantes de perfil e vivência diferenciados, como a escola em área rural em estudo, para repensar as práticas pedagógicas da realidade em que se vive, em um processo de construção da emancipação dos estudantes. Visto que, essas singularidades interferem na construção deste roteiro orientador.

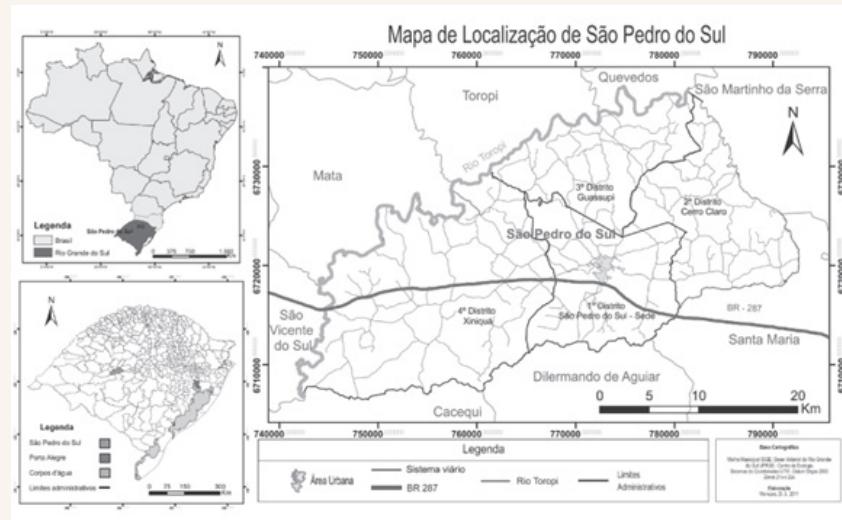
DADOS GERAIS DO MUNICÍPIO DE SÃO PEDRO DO SUL

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

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

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

FIGURA 1 – Mapa de localização do município de São Pedro do Sul/RS



Fonte: (MENEZES et al, 2011).

A população atual de São Pedro do Sul/RS é de aproximadamente 16.100 habitantes no Censo²

² Pesquisa que visita todos os domicílios brasileiros (cerca de 58 milhões espalhados por 8.514.876,599 km²). No Censo 2010, mais de 190 mil recenseadores visitaram 67,6 milhões de domicílios nos 5.565 municípios brasileiros.

realizado em 2010. Possui uma área territorial de 873.394 km² e a densidade demográfica de 18,74 habitantes por km².

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

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

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

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

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

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

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

DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS

As entrevistas são narrativas (auto)biográficas temáticas e individualizadas com quatro professoras voluntárias de uma escola do município de São Pedro do Sul/RS, situada em área rural enraizadas no escopo da pesquisa narrativa.

A pesquisa narrativa nasce com o intuito de compreender um fenômeno a partir da conexão entre o campo teórico, o campo documental, o contexto histórico-social e o campo da experiência de vida e/ou história de vida.

FIGURA 2 – A entrevista narrativa (auto)biográfica



Fonte: Imagem de [pch.vector](#) no Freepik (2023)

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

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

exemplo, o instrumento da entrevista narrativa temática (SOUZA, 2014).

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

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

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

As entrevistas narrativas (auto)biográficas temáticas trazem como foco a atuação docente no período pandêmico até os dias atuais compreendendo o currículo vivido neste período,

assim como as práticas pedagógicas adotadas e a implementação do “Sistema de Ensino Aprende Brasil”, a partir das especificidades da educação das escolas situadas na zona rural do município.

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

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

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

- **Abertura ou roda de conversa** – Tem como objetivo desenvolver a acolhida, a empatia e a confiança na pesquisa e entre narrador e pesquisador. Início da gravação com autorização prévia. Explicação da pesquisa: temática; objetivos e instrumentos; tirar dúvida sobre o “Contrato narrativo – Roteiro da entrevista narrativa” entregue com antecedência; perguntas iniciais de conhecimento de formação e escolha profissional.

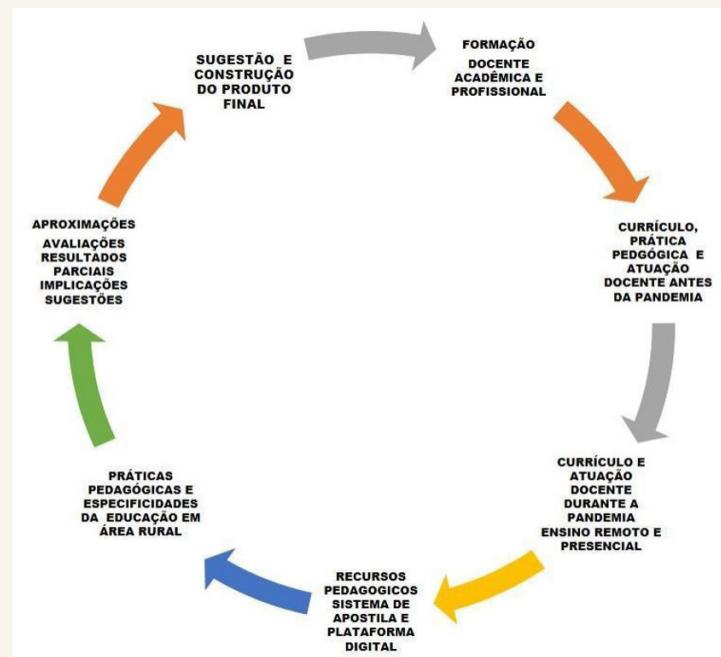
- **Entrevista temática** – Construção do ciclo temático narrativo transversal que está vinculado à temática em estudo: formação docente acadêmica e profissional; currículo, prática docente e atuação docente antes da pandemia; currículo, prática docente e atuação docente durante a pandemia: ensino remoto e presencial; recurso pedagógico, sistema de apostila e plataforma digital; retorno ao presencial até o momento atual; práticas pedagógicas e especificidades da educação na zona rural; implementação do apostila-

mento vinculado à plataforma digital (aproximações, avaliações, resultados parciais; implicações e sugestões; sugestões para elaboração e construção do e-book como produto final). Novos fios deste ciclo podem surgir durante a entrevista ou alguns pré-estabelecidos podem não ser narrados. É o narrador que determina o que deseja narrar. A pesquisadora medeia estimulando a continuação da narração levando a professora colaboradora a refletir sobre a sua prática, mas não induz respostas ou posicionamentos. Fase em que se expõe com detalhes o cotidiano escolar, a partir da temática em estudo.

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

O roteiro entregue às colaboradoras foi estimulado na fluidez das narrativas, ou seja, a partir daquilo que as colaboradoras desejaram narrar.

FIGURA 3 - Organização da Entrevista Narrativa



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O diário de campo foi utilizado para a anotação das observações da pesquisadora, assim como a transcrição das entrevistas realizadas com ajuda do “Google Microfone e Áudio”. O diário de campo foi paginado para posterior organização das transcrições das entrevistas e das observações da pesquisadora.

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

As narrativas transcritas foram enviadas para as colaboradoras para leitura e possíveis modificações.

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

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

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

O autor considera que a construção do conhecimento realizada de forma dialógica e coletiva tem um viés significativo no campo das narrativas que registram a história e envolve sentimentos (é uma construção única).

A exposição das narrativas e a análise narrativa compreensiva-interpretativa foram organizadas pelo ciclo temático transversal vinculado à temática em estudo.

Segundo Souza (2014), a construção do conhecimento:

[...] representa um desafio no campo das pesquisas (auto)biográficas, uma vez que, ao buscar compreender as singularidades dos itinerários biográficos, se abrem diversas e complexas possibilidades de compreensão e interpretação (SOUZA, 2014, p. 299).

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

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

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

FIGURA 4 - Etapas da entrevista narrativa (auto)biográfica



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

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

As análises das narrativas (auto)biográficas apresentam a figura dos entrelaçamentos dos fios narrativos e percorrem a história de vida das professoras colaboradoras a partir das suas memórias ressignificadas. A temática em estudo irá direcionar o entrelaçar dos fios para a construção da trama narrativa científica que versa sobre as singulares e especificidades das experiências de vida dos sujeitos da pesquisa, mas ao mesmo tempo, constrói uma trama que conversa com o campo da pesquisa e da Ciência Educação (BOLÍVAR,2002).

As narrativas estão organizadas de acordo com os fios narrativos (auto)biográficos e cada trecho subdivido de acordo com os momentos da entrevista (1º momento; 2º momento, 3º momento e assim por diante), como mostram-se, a seguir, os fragmentos retirados da dissertação.

FIGURA 5 - Fios narrativos (auto)biográficos e a construção da trama narrativa.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O primeiro fio narrativo apresenta a Gênese – Memórias do tempo da escola e formação profissional, o segundo fio narrativo (auto)biográfico traz a atuação docente: antes da pandemia e durante o período do ensino remoto, o terceiro fio narrativo (auto)biográfico traz a atua-

ção docente: do retorno ao presencial (durante e pós-pandemia) e o quarto fio narrativo (auto) biográfico versa sobre as Práticas pedagógicas e especificidades da educação em zona rural.

A colaboradora de pseudônimo **Salamanca do Jarau**, assim usado para manter sua identidade em sigilo, conforme termo de confidencialidade firmado, inicia este primeiro fio narrativo falando sobre suas origens, e suas lembranças dos tempos de escola:

1º MOMENTO

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

2º MOMENTO

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

Ao buscar as narrativas da colaboradora **Sepé Tiarajú** sobre sobre o antes a pandemia e durante o período do ensino remoto, que faz parte das tramas do segundo fio narrativo, a colaboradora mencionou:

1º MOMENTO

“A pandemia alterou a forma como a educação acontecia, o dia a dia nas escolas costumava ser bastante agitado, com atividades que envolviam os alunos, com professores e alunos interagindo presencialmente em sala de aula. Essa troca pessoal tinha um papel importante na comunicação e no aprendizado das crianças e foi preciso se adaptar. Eu estou em sala de aula de volta e a

gente tem esse projeto de fazer bem feito, ensinar os alunos, por exemplo, uma vez por semana dou um tema para ser discutido, para ser escrito ou em forma de poesia ou em forma, enfim a forma que for necessário para se escrever naquela semana, mas vê a dificuldade dos alunos.” (Negrinho do Pastoreio. Diário de Campo. 2023)

2º MOMENTO

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

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

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

O fragmento com o **terceiro fio narrativo** traz sobre o que a colaboradora **Negrinho do Pastoreio** pensa acerca do retorno presencial pós-pandemia, ela comenta que foi muito difícil por ter se deparado com muitos alunos não alfabetizados, também considera que os alunos precisam usar de forma propositiva as mídias, pois muitas vezes não o fazem, elogia um jogo que é muito comentado pelos alunos e que esses jogos poderiam ajudar a fazê-los pensar, entretanto, falou que a linguagem que eles usam é uma linguagem pesada, “falam nomes”, disse ela:

1º MOMENTO

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

2º MOMENTO

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

O **quarto fio narrativo** (auto)biográfico versa sobre as Práticas pedagógicas e especificidades da educação em zona rural. Abarca o desafio da implementação do apostilamento vinculado à plataforma digital do “Sistema de Ensino Aprende Brasil” em zona rural como comentou por sua narrativa a colaboradora **João-de-Barro**, como se vê a seguir:

1º MOMENTO

“[...] no meu ponto de vista, o Sistema Aprende Brasil não atende as especificidades de alunos e alunas do meio rural e não promovem emancipação, uma vez que, falta uma linguagem mais aproximada da realidade em que vivem atividades sugestões relacionadas né a vida no campo inclusive atividades de campo. Então, no meu ponto de vista, não prepara e não emancipa, para que o aluno ou aluna se identifique com o interior [...] ou para a própria vida profissional. Enfim, como deveria; no meu ponto de vista as ideias, né, possibilidades para o meio onde a escola está inserida é um grande laboratório para vários assuntos, né, com a questão da identidade, para a questão da relação ser humano e meio ambiente, para a questão da economia da produção fazer com que os alunos os alunos reconheçam e se reconheçam como protagonistas nesse espaço” (João-de-Barro. Diário de Campo. 2023).

2º MOMENTO

“A questão de como ocorreu a implementação do apostilamento, né, no município ele foi uma decisão bem centralizada né pela Secretaria de Educação no máximo o Conselho Municipal de Educação que foi consultado a princípio não teve uma discussão com professores pais e alunos amplamente debatido. Então se apresentou

de cima para baixo, entendo que muito também relacionada à pandemia a necessidade de gastar os recursos que acabaram os ao termos sobrando em função de não terem tantas demandas como nos momentos presenciais, né. Das aulas, de certa forma, em alguns momentos, em algumas disciplinas, até auxilia, auxiliou, logo no retorno das aulas presenciais, mas foi algo decidido pela gestão, né, atual, e não foi uma construção coletiva”. (idem, Diário de Campo, 2023).

Acerca da implementação das apostilas a colaboradora João-de-Barro argumenta que não houve discussão com a categoria dos professores, nem com os pais dos alunos e que a decisão de adquirir o produto foi colocada apenas para o CME. Dessa forma, os professores puderam se sentir preteridos e mais uma vez desprestigiados pela decisão do governo municipal.

Assim, buscou-se fazer um apanhado geral com uma inserção de cada colaboradora sobre cada fio narrativo e seus respectivos temas e através deles mostrar a preocupação gerada em cada professor ou professora que vivenciou esses tempos.

O **quinto fio narrativo** (auto)biográfico traz a colaboração para a construção do roteiro orientador na perspectiva das especificidades da educação em zona rural.



ROTEIRO ORIENTADOR

A partir das narrativas (auto)biográficas colhidas das professoras regentes de classe, da rede municipal, que vivenciam o sistema de apostilamento, na escola localizada na zona rural de São Pedro do Sul, após análise e compreensão das suas falas, concluiu-se que seguindo-se as orientações sugeridas, surtriam melhores resultados no ensino-aprendizagem dos estudantes e melhor aplicação dos investimentos/recursos públicos destinados à Educação.

São elas:

1º PARTE

- Maior parceria entre escola e família dividindo as responsabilidades;
- Maior protagonismo estudantil e compromisso com seu processo educativo;
- Ensinar de forma empática, crítica formando opiniões coerentes com os fatos;
- Formação permanente dos educadores e dos educandos;
- Formação tecnológica para educadores e educandos;
- Maior investimento na cultura digital;

2º PARTE

- Implementação das Metodologias Ativas investindo em projetos pedagógicos, de investigação e de intervenção, a partir das especificidades das escolas localizadas no campo;
- Maior investimento em atividades pedagógicas que visem à formação humana de forma integral;
- Maior investimento em atividades pedagógicas de valorização histórica, regional e local, desenvolvendo o sentimento e conhecimento de pertencimento, o reconhecimento da ancestralidade e da cultura local;
- Maior investimento na preservação, na história paleontológica e na cultural do Município de São Pedro do Sul/RS, sua importância e representação diante de um contexto global;
- Investir em aulas de reforço ou aulas especializadas no turno e/ou contraturno para suprir as lacunas deixadas anteriores à pandemia e as produzidas pela pandemia, evitando a produção do fracasso escolar caracterizado pela aprovação sem aquisição do conhecimento; pela reprovação provocando a defasagem ano letivo e idade; e pelo abandono escolar;
- Investir em atividades especializadas no contraturno para atender os estudantes com dificuldades de aprendizagem, defasagem de aprendizagem ou alguma necessidade específica;

3º PARTE

- Alfabetizar todos os estudantes que não estão alfabetizados diminuindo o analfabetismo funcional e o risco de defasagem ano letivo e idade;
- Investir na implementação da cultura do “município alfabetizador” ampliando o investimento financeiro e pedagógico para efetivar a alfabetização plena;
- Investir na implementação da cultura do “município leitor” ampliando o investimento financeiro para efetivar o acesso ao mundo literário por meio de livros físicos e digitais e possíveis construções de bibliotecas e projetos culturais e artísticos envolvendo toda à comunidade local;
- Investir em propostas pedagógicas que despertem o interesse pela escola e pelo estudo, principalmente por meio de atividades lúdicas e dialógicas que envolva as relações interpessoais, a cooperação e o sentimento de estar junto;
- Investir na reorganização da rotina escolar e da rotina do educando associando aos conhecimentos da Neurociência que enfatizam sobre as Habilidades Socioemocionais e as Metodologias Ativas que destacam a relevância da “Gestão do tempo” e a “Autogestão”;
- Investir na saúde mental dos educadores e educandos desenvolvendo um “Programa de Educação Socioemocional” voltada para o autoconhecimento, a boa convivência com o outro e o espírito coletivo;

4º PARTE

- Maior investimento financeiro nos recursos tecnológicos inserindo a cultura digital na escola, a partir do cenário global e o cenário local;
- Investir em materiais pedagógicos que abarquem às especificidades da comunidade escolar situada em uma zona rural;
- Maior investimento em atividades baseada na pedagogia relacional que promova o protagonismo dos educandos, a partir das relações de cooperação e respeito mútuo;
- Investir na educação rural destacando as especificidades dessa região para que o estudante não precise sair daquela localidade para ter uma vida profissional bem sucedida no campo;
- Em caso de adoção do sistema de apostilamento, sugere-se desenvolver apostilas específicas para as escolas em zonas rurais para que temáticas de interesse local sejam incluídas, assim como a inclusão de vídeos, textos e relatos de moradores locais, sobre a vida e o trabalho no campo. É essencial a participação de professores que atuam em escola localizadas no campo, ou seja, na área rural do município;
- Investir em escolas de ensino integral, em tempo integral, voltadas para atender às necessidades e especificidades dos estudantes;

5º PARTE

- Investir em atividades pedagógicas críticas e transformadoras da realidade em que se vive como os projetos de intervenção e os projetos de investigação formando o espírito científico;
- Reconhecer a importância e a autonomia da profissão docente e maior investimento na qualidade de vida profissional dos educadores.
- Tornar por meio de lei, a Gestão Democrática nas escolas do município para atender a meta 19, do Plano Nacional de Educação (PNE), (BRASIL< 2014);
- Procurar realizar parcerias públicas, para as escolas municipais, junto à UFSM, visando atender algumas das necessidades das instituições tanto na perspectiva de formação de professores e estudantes como no sentido de ajudar a implementar projetos que ajudem a resolver ou amenizar as situações-problema presentes em cada escola que compõe a parceira.
- Estudar a possibilidade de tornar as escolas localizadas no campo, ou seja na zona rural do município, em escolas do campo para que tenham acesso às políticas públicas destinadas a estas escolas.

Este “Roteiro Orientador” apresentado em e-book tem como objetivo ser visualmente educativo, visando facilitar a comunicação ativa, de forma direta e de linguagem simples, com o propósito de atingir o maior número de pessoas.

REFERÊNCIAS

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF. 2014a. Disponível em: . Acesso em: 20 abr. 2019.

AMCENTRO. A Associação dos Municípios da Região Central do Estado. Disponível em: <<https://www.amcentro.com.br/institucional/apresentacao>>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BOLÍVAR, Antonio. “*¿De nobis ipsis silemus?*”: Epistemología de la investigación biográfico- narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, v. 4, n. 1, 2002. p. 2-26. Disponível em: <<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/49/91>>. Acesso em: 5 abr. 2023.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

FERRAZ, Viviane Martins Vital Ferraz. Narrativas (Auto)briográficas com professoras sobre as violências e a Educação para a Humanização: foi um rio que passou na minha vida. 2021. 628 p. Tese (Doutorado em Educação). - Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS. 2021. Disponível em:<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/24102/TEPPGEDUCA%387%383O_2021_FERRAZ_VIVIANE.PDF?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 mar. 2023.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5719053/mod_resource/content/1/Laval%20Boitempo%20-%20A%20escola%20n%C3%A3o%20%C3%A9%20uma%20uma%20empresa-1.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MAZZARDO, Ana Lucia da Luz. **Projeto de vida**: uma proposta de construção compartilhada com estudantes de Ensino Médio. 215p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/20680/DISPPGPPGE_2019_MAZZARDO_ANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 mar. 2023.

MENEZES, D. J. et al. Zoneamento geoambiental do município de São Pedro do Sul – RS. Revista Geografias, Belo Horizonte, v. 7, n 2, p.68–80, jul.-dez., 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/geografias/article/view/13321>> . Acesso em: 13 abr. 2023.

MUYLAERT, Camila Junqueira et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 48, (Esp 2), p.193-199, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/reeusp/a/NyXvhmXbg96xZNPWt9vQY Ct/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2023.

PASSEGGI, Maria; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta de. As Narrativas Autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. *Revista Lusófona de Educação*, v. 33, p. 111-125, 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal. *Implicações da relação público-privada para a democratização da educação*. 2015. 181 f. Tese (Professor Titular da Carreira do Magistério Superior). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2015. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/gprppe/wp-content/uploads/2019/04/Tese-Vera-Peroni-2016.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2023. JOSSO, Marie-Christine. Caminhar para si. Tradução Albino Pozzer. Coordenação Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

PINEAU, Gaston. Emergência de um paradigma antropo formador de Pesquisa-Ação-Formação Transdisciplinar. Tradução: Américo Sommerman. *Saúde e Sociedade*, v. 14, n.3, p. 102-110, set./dez. 2005. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/4062/406263734006.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2023.

SOUZA, Elizeu Clementino. Diálogos cruzados sobre pesquisa (Auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Santa Maria*, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/189276/174830>. Acesso em: 14 fev. 2023.

