

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CCSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

André Lucas dos Santos Ferreira

**“TRANSBORDAMENTO DA ESCOLA” NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES QUE
ATUAM NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE SÃO LUÍS-MA**

SÃO LUÍS

2025

André Lucas dos Santos Ferreira

**“TRANSBORDAMENTO DA ESCOLA” NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES QUE
ATUAM NA REDE PÚBLICA DE SÃO LUÍS-MA**

Texto de Qualificação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial para o título de mestre em educação.

Orientadora: Profa. Dr^a Lélia Cristina Silveira de Moraes

SÃO LUÍS

2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Ferreira, André Luas dos Santos.

TRANSBORDAMENTO DA ESCOLA NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES
QUE ATUAM NA REDE PÚBLICA DE SÃO LUÍS-MA / André Luas dos
Santos Ferreira. - 2025.

137 p.

Orientador(a): Lélia Cristina Silveira de Moraes.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís,
2025.

1. Transbordamentos de Funções da Escola. 2. Papel do
Professor. 3. Funções da Escola. I. Moraes, Lélia
Cristina Silveira de. II. Título.

André Lucas dos Santos Ferreira

**“TRANSBORDAMENTO DA ESCOLA” NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES QUE
ATUAM NA REDE PÚBLICA DE SÃO LUÍS-MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação
- da Universidade Federal do Maranhão, como exigência para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes (Orientadora)

Doutora em Educação Brasileira
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Profa. Dra. Alda Margarete Silva Farias Santiago (Membro Interno)

Doutora em Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Profa. Dra. Talita de Jesus da Silva Martins (Membro Externo)

Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

“Imagina como seria
O nosso querido Brasil
Se na matéria estudantil
Se incluísse a poesia
Se nosso prato do dia
Fosse o verso dum poeta
Uma dieta seleta
Pra deixar a mente sadia
De Antônio Gonçalves Dias
A Poesia Concreta”

Fábio Brazza

DEDICATÓRIA

Dedico esse estudo.

Aos meus pais, que lutaram incansavelmente ao longo de suas vidas, aos meus irmãos, à minha esposa e aos meus avós, especialmente ao meu avô, cuja ausência foi uma grande dor neste percurso.

AGRADECIMENTOS

Ao longo desta pesquisa, diversas pessoas desempenharam um papel fundamental em minha trajetória. Sou profundamente grato aos meus pais, André Ricardo e Francimeures, pois sou quem sou graças ao exemplo e aos valores que me transmitiram. Aos meus irmãos, André Júnior e Flavia Ludmila, agradeço por me ensinarem, ao longo dos anos, o verdadeiro significado de família.

Minha sincera gratidão vai para minha esposa, Débora, pelo amor, apoio e companheirismo constantes ao longo da nossa caminhada. Sua presença foi essencial para que eu me tornasse uma pessoa melhor. Agradeço também a todos os meus familiares — cunhado, sobrinhos, tios e tias — que sempre estiveram ao meu lado, torcendo por mim em cada etapa desta jornada.

Agradeço à Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, bem como a todos os professores e funcionários que contribuíram com minha formação. Em especial, registro meu agradecimento à professora Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes, por sua excelente orientação, paciência e comprometimento em cada fase deste processo, sendo sempre exemplo de profissionalismo e dedicação.

Com afeto e admiração, agradeço também às professoras Ednólia, Alda e Ilma, por quem nutro grande respeito, e com quem tive o privilégio de aprender ao longo do mestrado.

Sou grato aos colegas da época da graduação, que continuam sendo parte importante da minha trajetória. Um agradecimento especial a Alzivan, Milena, Mikaelly, Renan, Marlon, Jordan, Eduardo, Diego, Zidane e Felipe — amigos que levarei comigo por toda a vida. Agradeço ainda aos amigos da UEMA: Antônio, Thaís, Bianca, Wanderson, Washington, Alex, Henrique, Poliana, Elaine e Clara.

Gostaria de expressar minha gratidão aos colegas de escola, que contribuíram significativamente para meu desenvolvimento pessoal e cidadão: Jhonatan, Ana Paula, Melquias, Rayana, Anderson, Anny, Arielle, Davi, Andressa, Amandha, Rosy, Yasmin, Paula, André Leite, Alexssandra, Neemias e Felipe. Muito obrigado a todos!

Durante o mestrado, tive o privilégio de reencontrar e conhecer pessoas incríveis. Sou eternamente grato aos amigos Adriana, Hannah Allethia, Carina Nogueira, Mário Belfort, Pablo Henrique, Gabriela Soeiro, Gleiga Cavalcante, Leandro e Lígia, cuja companhia e apoio foram fundamentais nesta caminhada.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos, que foi essencial para o desenvolvimento desta pesquisa. Sou igualmente grato a todos os docentes que, direta ou indiretamente, contribuíram para a construção deste trabalho, e a todos os professores que marcaram minha trajetória educacional, por me ensinarem os caminhos a seguir.

Por fim, agradeço aos meus alunos, que — mesmo sem perceber — me motivaram constantemente na minha jornada como educador.

RESUMO

A pesquisa intitulada “TRANSBORDAMENTO DA ESCOLA” NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM NA REDE PÚBLICA DE ENSINO SÃO LUÍS-MA, se desenvolveu no âmbito da Universidade Federal do Maranhão, vinculada ao programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFMA), Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente. Adotamos o conceito de “Transbordamento”, apresentado por Antônio Nóvoa (2005,2007), em suas obras, o conceito “Transbordamentos de funções”, é destacado pois, ao longo dos séculos XIX e XX, a escola foi se estruturando e evoluindo. No entanto, nesse percurso, ela começou a acumular uma variedade de funções que impactam a experiência escolar, elevando essa carga de responsabilidades e atividades. O autor sugere que essa situação resultará em uma escola que transborda. Tem como questão central pesquisa investiga a existência dos “transbordamentos de funções” na escola e como os professores concebem e têm vivenciado esse fenômeno no ambiente escolar. Como objetivo geral, compreender o fenômeno do transbordamento de funções da escola, a partir da percepção de professores que atuam na rede pública municipal de ensino de São Luís / MA; e como objetivos específicos: a) discutir o papel político-social da escola e a existência do fenômeno do “transbordamento de funções”; b) caracterizar, a partir da percepção dos professores o fenômeno de “transbordamento” de funções da escola vivenciado no ambiente escolar, c) identificar a forma como os professores se sentem, diante da ação do “transbordamento de funções” na vivência escolar, analisando a interação entre o indivíduo e a sociedade, levando em conta as múltiplas dimensões do objeto de estudo e suas interrelações com a realidade. Sobre a perspectiva crítica, Harvey (1996) destaca o papel do discurso crítico na vida social, enfatizando que ele assimila todas as ocorrências das práticas sociais em diferentes contextos. Além disso, valoriza a relevância do discurso crítico como um agente de transformação social, assim como Resende e Ramalho (2004), os quais apresentam que, alicerçados no pensamento crítico, podemos examinar a interação entre os indivíduos e a sociedade, levando em conta as múltiplas facetas da vida e suas relações com o mundo ao nosso redor. Essa pesquisa tem caráter qualitativo e envolve uma análise que combina revisão de literatura, análise de documentos e coleta de dados no campo. Tal abordagem se fundamenta em uma investigação que busca compreender de maneira mais profunda os aspectos do cotidiano, visando entender como esses elementos se estruturam, conforme enfatiza Minayo (2016). Escolher um método qualitativo e exploratório implica também reconhecer a natureza indutiva, flexível e receptiva da pesquisa, onde as hipóteses não são fixas, mas emergem ao longo do processo analítico, sustentadas pelas informações coletadas. O método principal utilizado foi por meio de entrevistas semiestruturadas. O embasamento teórico é composto pelas contribuições de autores como: Nóvoa (1998, 2005, 2007, 2009); Saviani (2010; 2011; 2013); Gramsci (1986); Charlot (2005); Frigotto (1989; 2015,2017); Enguita (1998, 2004); Santos (2004); Vieira, Farias, (2007); Di Giorgi, Leite (2010), dentre outros. Os resultados indicaram a ocorrência desses transbordamentos nas funções escolares. Os professores mencionaram que esses transbordamentos são uma parte da rotina da escola. Tanto os educadores quanto a administração escolar têm buscado diversas estratégias para mitigar os efeitos desses transbordamentos na vida dos alunos. Embora alguns transbordamentos apresentem características semelhantes, suas consequências se manifestam de maneira singular para cada profissional, refletindo suas reações diante desses desafios. Ao realizar uma análise geográfica do ambiente, pode-se perceber que as questões políticas e sociais locais impactam todos os participantes da dinâmica escolar, incluindo a gestão, o corpo de professores e, principalmente, os alunos.

Palavras-chave: transbordamentos de funções da escola; papel do professor; funções da escola.

ABSTRACT

The research, entitled "SCHOOL OVERFLOW" AS PERCEIVED BY TEACHERS WORKING IN THE PUBLIC EDUCATION SYSTEM OF SÃO LUÍS-MA, was developed within the Federal University of Maranhão, affiliated with the Graduate Program in Education (PPGE/UFMA), School, Curriculum, and Teacher Training Research Group. We adopted the concept of "overflow" introduced by Antônio Nóvoa (2005, 2007) in his works. The concept of "function overflow" is highlighted because, throughout the 19th and 20th centuries, schools were structured and evolved. However, along the way, they began to accumulate a variety of functions that impact the school experience, increasing the burden of responsibilities and activities. The author suggests that this situation will result in a school that overflows. The central research question is to investigate the existence of "function overflow" in schools and how teachers understand and experience this phenomenon in the school environment. The general objective is to understand the phenomenon of school function overflow from the perspective of teachers working in the municipal public school system of São Luís, Maranhão. The specific objectives are: a) to discuss the political and social role of schools and the existence of the phenomenon of "function overflow"; b) to characterize, from the perspective of teachers, the phenomenon of school function overflow as experienced in the school environment; c) to identify how teachers feel about the effect of "function overflow" in their school experience, analyzing the interaction between the individual and society, taking into account the multiple dimensions of the object of study and its interrelationships with reality. Regarding the critical perspective, Harvey (1996) highlights the role of critical discourse in social life, emphasizing that it assimilates all occurrences of social practices in different contexts. Furthermore, he values the relevance of critical discourse as an agent of social transformation, as do Resende and Ramalho (2004), who argue that, grounded in critical thinking, we can examine the interaction between individuals and society, considering the multiple facets of life and their relationships with the world around us. This research is qualitative in nature and involves an analysis that combines literature review, document analysis, and field data collection. This approach is based on an investigation that seeks to understand more deeply aspects of everyday life, aiming to understand how these elements are structured, as emphasized by Minayo (2016). Choosing a qualitative and exploratory method also implies recognizing the inductive, flexible, and receptive nature of the research, where hypotheses are not fixed but emerge throughout the analytical process, supported by the information collected. The main method used was through semi-structured interviews. The theoretical basis is composed of contributions from authors such as: Nóvoa (1998, 2005, 2007, 2009); Saviani (2010; 2011; 2013); Gramsci (1986); Charlot (2005); Frigotto (1989; 2015, 2017); Enguita (1998, 2004); Santos (2004); Vieira, Farias, (2007); Di Giorgi, Leite (2010), among others. The results indicated the occurrence of these spillovers in school functions. Teachers mentioned that these spillovers are a part of the school routine. Both educators and school administration have sought various strategies to mitigate the effects of these spillovers on students' lives. Although some spillovers present similar characteristics, their consequences manifest themselves uniquely for each professional, reflecting their reactions to these challenges. When carrying out a geographic analysis of the environment, it can be seen that local political and social issues impact all participants in the school dynamic, including management, teaching staff and, especially, students.

Keywords: school function overflows; teacher's role; school functions.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

FNFi – Faculdade Nacional de Filosofia

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IA – Inteligência Artificial

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MDE – Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

PPGs – Programa de Pós-Graduação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Scielo – *Scientific Electronic Library Online*

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

UFMA – **Universidade** Federal do Maranhão

UFPel – Universidade Federal de Pelotas

UNB – Universidade de Brasília

UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente)

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

Unisul – Universidade do Sul de Santa Catarina

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Identificação dos transbordamentos.	101
Gráfico 02 – Principais formas de transbordamento.	101
Gráfico 03 – Ações realizadas contra os transbordamentos.	110
Gráfico 04 – Questionamento se os transbordamentos são ou não responsabilidade do professor.	111
Gráfico 05 – Grupos mais suscetíveis aos transbordamentos.	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Etapas metodológicos.....	28
Quadro 2: Quantidade de teses com os descritores, “função” and “da escola”.	35
Quadro 3: Quantidade de dissertações sobre descritores, “função” and “da escola”	35
Quadro 4: Quantidade de teses com os descritores, “papel do professor”	37
Quadro 5: Quantidade de dissertações com os descritores, “papel do professor”.	37
Quadro 6: Quantidade de teses com os descritores, “função” and “da escola” e “papel do professor”.	39
Quadro 7: Quantidade de dissertações sobre descritores, “função” and “da escola” e “papel do professor”.	41
Quadro 08 – Perfil dos professores.	97
Quadro 09 – Entendimento sobre o conceito de transbordamentos de funções da escola.	99
Quadro 10 – Principais tipos de transbordamentos identificados na escola /campo.....	104
Quadro 11 – Experiências de “transbordamentos” que já enfrentaram na escola.	107
Quadro 12 – Envolvimento na condução das situações entendidas como transbordamentos de funções da escola.....	113
Quadro 13 – Implicações dos transbordamentos ao processo de ensino e aprendizagem.	116

Sumário

INTRODUÇÃO	14
1.1 Construção do objeto de pesquisa	14
1.2 Percurso teórico-metodológico da pesquisa	20
2 – Encontros do objeto de investigação com pesquisas já realizadas – o Estado da Arte.....	31
3 – A escola e sua dimensão político-social - o professor como protagonista	46
3.1 - Percursos sociais e históricos da escola.	46
3.2 - O papel do professor e os diferentes momentos do processo de constituição da escola.	59
4 - “Transbordamento” de funções da escola, e os papéis que tem assumido	68
4.1 O fenômeno de transbordamento como conceito.....	68
4.2 Diferentes contextos relacionados à escola e ao professor na atualidade e as formas de “transbordamentos de funções”	74
5 - <i>Percepções dos professores acerca do "transbordamento da escola"</i>	93
5.1 Caracterização do lócus da pesquisa	93
5.2 Ouvindo os participantes da pesquisa	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	135
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	136

INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada: “TRANSBORDAMENTO DA ESCOLA” NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE SÃO LUÍS-MA, se desenvolveu no âmbito da Universidade Federal do Maranhão, vinculada ao programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFMA), Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente,

A pesquisa foi motivada por reflexões e inquietações sobre a temática, em diferentes momentos da trajetória acadêmica, levando a refletir as diferentes situações enfrentadas pelo professor e como isso pode influenciar em suas atividades profissionais.

A literatura de Antônio Nóvoa, professor português, doutor em Ciências da Educação e História Moderna e Contemporânea, grande teórico da educação, ampliou essa reflexão referente às diversas atribuições acrescidas à escola e consequentemente ao professor.

Ao nos aprofundarmos na literatura de Nóvoa, em sua obra “Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo”, podemos observar discussões referentes às mesmas ao trabalho do professor. Nesse contexto, iremos investigar o conceito de "transbordamentos de funções", desenvolvido por António Nóvoa. Segundo o autor, as incumbências dos docentes estão sendo reavaliadas sob uma nova ótica. Ele defende que a escola é encarada como um espaço para solucionar os dilemas da sociedade, agindo como um agente de estabilidade social. A combinação de atividades, papéis e obrigações é o que define a escola transbordante, conforme descrito por Nóvoa, que passa a assumir múltiplas funções.

Para apresentar este estudo, dividimo-lo em duas partes, começando com Construção do objeto de pesquisa, em que revelamos a categoria principal da pesquisa, juntamente com seu autor mais relevante, com o intuito de discutir os “transbordamentos de funções da escola” e explorar as contribuições do professor Nóvoa. Na seção Percursos teórico-metodológicos da pesquisa, apresentamos algumas considerações sobre a abordagem empregada e os processos de pesquisa e organização dos dados.

1.1 Construção do objeto de pesquisa

As pesquisas científicas têm uma importância fundamental no campo da educação, uma vez que fornecem bases teóricas e práticas que guiam a elaboração de decisões, o aprimoramento das metodologias de ensino e a formulação de diretrizes educacionais. Tais investigações permitem entender a complexidade dos processos de aprendizagem, reconhecer dificuldades e

propor soluções eficazes, contribuindo para o desenvolvimento de uma educação mais justa, crítica e de excelência.

Oliveira (2013) discute que a educação nos é posta como uma questão bastante complexa, pois não se trata simplesmente da subsistência; ela é a propulsora da humanidade. Educar é, assim, humanizar o homem, o que abrange suas ações, seus comportamentos, seus hábitos e tantos outros aspectos. Alicerçados na importância da educação e na necessidade em debater as questões relacionadas a ela, a pesquisa, intitulada “TRANSBORDAMENTO DA ESCOLA NA PERCEPÇÃO DO PROFESSOR QUE ATUA NA REDE PÚBLICA DE SÃO LUÍS-MA” compreende percepções dos professores a respeito da pluralidade de tarefas que a sociedade tem atribuído ao ambiente escolar, identificando, também, os pontos de interferência no processo mútuo de aprendizagem que se dá na escola e verificando quais os malefícios existentes quando o ambiente escolar é colocado como um “entre lugar”, pois ele tem funcionado como um espaço entre o espaço família e o espaço sociedade global (CASTROGIOVANNI, 2011).

Assim, verificamos um exercício de desconstrução desse atributo e a possibilidade de uma distribuição de tarefas para os demais espaços públicos de ensino que resultam em um melhor rendimento para o indivíduo. Nesse caso, o “entre lugar” é depósito social de responsabilidades educacionais que persistem sendo impostas para a escola.

Compreendendo os desafios de nossa sociedade, é cada vez mais frequente atribuir à escola a responsabilidade por essas questões. Por ser um dos principais espaços de socialização do ser humano, a escola passou a assumir mais tarefas ao longo do tempo, direcionando algumas delas aos professores e descentralizando parte de sua atenção devida ao processo de ensino e aprendizagem.

O objeto desta pesquisa advém de uma inquietação que surgiu após encontros voltados para a vivência do espaço escolar, envolvendo as disciplinas pedagógicas da graduação em geografia. Nestes momentos, repetidas vezes o relato de que o professor não ocupa somente o papel de docente na sala começaram a soar intrigantes, pois esses acontecimentos são denominados por Nóvoa (2007) de “transbordamento da escola”, que tomamos como referência nesta pesquisa. O autor vai abordar em seus estudos que os processos históricos de nossa sociedade, aos poucos, começaram a designar questões centrais, que precisam de um olhar atento, para serem trabalhadas dentro da escola, contudo, esse amálgama de situações incita preocupações para com a escola e o ensino dos alunos, tornando a escola “transbordante”.

De acordo com Nóvoa (2007), é crucial reconhecer a importância de todas essas responsabilidades. A intenção não é desmerecê-las, pois é claro que esses aspectos são essenciais. No entanto, é imprescindível perceber que, ao abraçar tantas tarefas, a escola pode ter descaracterizada a sua função social e pedagógica.

Em nossa pesquisa, vamos nos basear nos estudos de Antônio Nóvoa (2007). Em relação ao tema em questão, ele expressa:

Há hoje [na escola] um excesso de missões. A sociedade foi lançando para dentro da escola muitas tarefas que foram aos poucos apropriadas pelos professores com grande generosidade, com grande voluntarismo, o que tem levado em muitos casos a um excesso de dispersão, à dificuldade de definir prioridades, como se tudo fosse importante. Muitas das nossas escolas são instituições distraídas, dispersivas, incapazes de um foco, de definir estratégias claras. E quando se enuncia cada uma dessas missões ninguém ousa dizer que não são importantes. Mas a pergunta que se deve fazer é: a escola pode fazer tudo? É preciso combater esse “transbordamento”. Tudo é importante, desde que não se esqueça que a prioridade primeira dos docentes é a aprendizagem dos alunos. (NÓVOA, 2007, p 6).

Segundo Nóvoa (2009), as tarefas atribuídas aos professores estão sendo analisadas sob uma nova ótica. Ele destaca que a escola é vista como um espaço para solucionar os problemas enfrentados pela sociedade, funcionando como um mecanismo de equilíbrio social. A combinação de tarefas, papéis e responsabilidades é exatamente o que resultará na chamada “escola transbordante”, conforme descrito pelo autor, que passa a assumir diversas missões e acaba por se expandir. (NÓVOA, 2007).

As reflexões e discussões destacadas neste texto não direcionaram ao erro de afirmar que os transbordamentos são os fatores decisivos para a existência dos problemas presentes na escola. Pelo contrário, é a partir dessa implicação conceitual que pretendemos constatar se de fato podemos entender essas atribuições de funções como transbordamentos ou não. Deste modo, buscamos entender, com o auxílio dessa categoria, qual a função político-social da escola atualmente.

Gramsci (1986), ao refletir sobre a função social da escola, aponta que, em várias ocasiões, sua eficiência é limitada, uma vez que a escola frequentemente se dedica demais a questões administrativas, transformando os alunos em simples executores das ideologias ditadas pelos sistemas. Para transcender essa limitação, é fundamental desenvolver uma visão única de mundo. O autor destaca que, mesmo que essa consciência esteja em seus estágios iniciais, sua formação, ainda que fragmentada, possibilita um progresso alinhado ao conjunto orgânico da sociedade.

Um dos principais conceitos abordados por Gramsci (2000) é o que ele denomina “intelectual orgânico”. Ao contrário do intelectual convencional, que se mostra desvinculado das

classes sociais, o intelectual orgânico está profundamente conectado às lutas e interesses de uma classe específica, especialmente a classe trabalhadora. Dentro desse panorama, a escola é vista como uma instituição fundamental para a formação desses intelectuais orgânicos, que são capazes de examinar a realidade de forma crítica e de ajudar na promoção de mudanças sociais.

Gramsci (2000) salienta que a escola desempenha um papel fundamental na criação e na preservação da hegemonia das classes que estão no poder. Através da educação, são disseminados valores, conceitos e perspectivas de vida que favorecem a aceitação da ordem social existente. Contudo, essa função não é isenta de interesses nem imutável: a escola pode igualmente servir como um ambiente de resistência e fomento a uma consciência crítica, ajudando assim a emergir uma nova hegemonia que atenda aos anseios das classes populares.

Gramsci também propõe uma instituição educacional que enfatize a dedicação, a disciplina mental e a obtenção de conhecimentos de forma organizada. Ele reprova métodos de ensino que se restringem ao conhecimento superficial ou à urgência das experiências diárias. Em sua visão, a genuína libertação envolve o domínio das ciências, das artes e da filosofia — componentes fundamentais para a criação de indivíduos independentes e aptos a raciocinar criticamente. Dessa maneira, a escola precisa proporcionar uma educação robusta, que estimule a habilidade de análise, reflexão e ação no contexto social.

Em síntese, de acordo com Gramsci, o papel social da escola ultrapassa a mera educação de conteúdo. Ela está integrada a uma luta ideológica e cultural entre variados modelos de sociedade. Assim, a escola deve adotar uma posição crítica e dedicada à formação de indivíduos que consigam entender e modificar a realidade social na qual vivem.

Dentro desse debate, ao examinar os elementos que impedem a escola de exercer plenamente sua função política, Schvarz (2016) enfatiza que a capacidade de politizar da instituição requer ações embasadas no pensamento crítico. Esse mecanismo resulta em uma realidade coesa e integrada, conferindo à educação pública a missão significativa de promover uma formação com consciência política, transcendendo os limites da sala de aula e contribuindo para a criação de uma sociedade mais reflexiva e engajada. Quanto aos desafios enfrentados pelo sistema educacional, estes podem estar ligados às intenções políticas em relação à escola, resultando assim em abordagens distintas, dependendo das diretrizes que lhe são atribuídas. Portanto, é fundamental que continuemos a discutir a função política da escola.. Sobre isso, Arroyo (1999), comenta:

[...] Pensam a escola na árdua tarefa de constituir, formado ou deformado, conformato de acordo com um protótipo de ser humano. Essas análises nos lembram que todo o ato educativo tem uma intencionalidade política que vai

além do aprendizado de aspectos pontuais e tem como horizonte maior uma opção política por um protótipo de ser humano. (ARROYO, 1999, p. 29)

A citação de Miguel Arroyo (1999) destaca a profunda dimensão política que está presente em toda prática educativa. Para o autor, a escola não é um espaço neutro ou meramente técnico, voltado exclusivamente para o ensino de conteúdos escolares. Ao contrário, ela atua constantemente na formação (ou deformação) de sujeitos, moldando-os conforme determinados valores, normas e visões de mundo. Arroyo sustenta que todo ato educativo carrega uma intencionalidade política, pois está sempre orientado por uma concepção de ser humano, de sociedade e de mundo que se deseja promover. Dessa forma, ensinar não é apenas transmitir conhecimentos pontuais, mas participar de um projeto de formação humana que envolve escolhas ideológicas e políticas.

Ao afirmar que a escola conforma sujeitos segundo um “protótipo de ser humano” (ARROYO, 2013), o autor convida educadores e pesquisadores a refletirem criticamente sobre qual tipo de pessoa e sociedade a escola está ajudando a construir. Trata-se, portanto, de uma concepção de educação comprometida com a justiça social, a equidade e a valorização das diferenças. Arroyo alerta para o risco de a escola reforçar desigualdades e exclusões quando adere, consciente ou inconscientemente, a modelos autoritários, padronizados e desumanizantes. Em oposição a isso, ele defende uma educação comprometida com os direitos humanos, com a escuta das vozes silenciadas e com a construção de identidades plurais e críticas. Nesse sentido, compreender a função política da escola significa reconhecer seu poder de formar consciências e intervir nos rumos da sociedade, o que reforça a responsabilidade ética e social de todos os que atuam no campo educacional.

A instituição escolar, ao contrário de ser um local imparcial, desempenha um papel social e político extremamente importante na formação dos indivíduos e na manutenção ou mudança das estruturas sociais. Antonio Gramsci, em suas reflexões nos Cadernos do Cárcere, defende que a escola é um elemento fundamental na criação da hegemonia cultural. De acordo com ele, a escola tem a capacidade de reproduzir a visão de mundo das classes no poder ou, alternativamente, pode se transformar em um local de resistência, voltado para a formação de indivíduos críticos que possam influenciar a realidade. Essa tensão evidencia o aspecto político do processo educativo: ensinar sempre envolve escolhas ideológicas, mesmo que essas escolhas se apresentem como desprovidas de viés.

Papel da escola na formação de "intelectuais orgânicos", ou seja, indivíduos que se dedicam ativamente às lutas sociais de sua classe, em particular das classes populares. Para ele, a educação precisa assegurar o acesso ao conhecimento estruturado, ao raciocínio crítico e à

cultura escrita como meios de liberdade. Assim, a escola deve assumir a tarefa de cultivar a capacidade crítica dos alunos, capacitando-os a entender o mundo de forma autônoma e a alterá-lo de maneira consciente.

A análise política da educação é aprofundada por Miguel Arroyo (1999), que destaca a intenção política presente em cada ação educativa. Segundo ele, a escola desempenha um papel fundamental na formação de um "modelo de ser humano", seja promovendo ou distorcendo, incluindo ou excluindo. Arroyo adverte que as ações escolares, mesmo quando parecem técnicas ou isentas de viés, refletem escolhas políticas acerca do tipo de indivíduos e sociedade a serem moldados. Ao afirmar que "toda ação educativa possui uma intenção política", o autor enfatiza o perigo de que a escola suporte iniciativas desumanizadoras, suprimindo vozes, padronizando identidades e mantendo a exclusão.

Por isso, Arroyo propõe uma educação comprometida com a escuta das experiências plurais dos sujeitos historicamente marginalizados, valorizando suas culturas, trajetórias e modos de existir. Em convergência com Gramsci, ele reforça a ideia de que a escola deve assumir sua dimensão política de forma consciente, buscando a formação de sujeitos críticos, autônomos e engajados na construção de uma sociedade mais justa.

A articulação entre Gramsci e Arroyo permite compreender a educação como um campo de disputa e de possibilidades. Reconhecer a função política da escola é essencial para que educadores deixem de ser meros reprodutores de saberes e passem a se colocar como agentes de transformação social. É nesse horizonte que se torna possível pensar uma prática pedagógica comprometida com a democracia, a justiça social e os direitos humanos.

Considerando essas múltiplas implicações que interferem no processo de ensino e aprendizagem, é extremamente importante a verificação do olhar do educador para conhecermos e procurarmos alternativas para a transformação dessa problemática, por serem eles os principais agentes no processo de aprendizagem e não tão somente agentes unitários.

O interesse sobre o objeto pesquisado proporcionou uma compreensão mais ampla acerca das possibilidades associadas à função política social da escola, ao investigar as outras atividades atribuídas ao professor no exercício da docência, pois, de fato, as reais funções que devem ser designadas ao professor vêm “transbordando”, podendo desviar os docentes de sua função social e pedagógica. Portanto, na busca de contribuir com o crescimento da pesquisa educacional maranhense, diante do importantíssimo histórico de trabalhos já produzidos pelo mestrado acadêmico em educação e no grupo de pesquisa Escola, Currículo e Formação docente,

da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, trilharemos esse caminho para respostas mais profundas sobre a temática pesquisada.

A questão central da pesquisa investiga a existência dos “transbordamentos de funções” na escola e como os professores concebem e têm vivenciado esse fenômeno no ambiente escolar. A fim de compreender tais indagações, analisamos de maneira cuidadosa as seguintes perquisições para orientar o trabalho investigativo: a) o professor percebe o fenômeno do transbordamento de funções da escola? ; b) é possível relacionar com as suas responsabilidades de professor?; c) quais são as funções transbordadas e acrescidas ao professor?; d) há relação com as outras atividades educativas desenvolvidas na escola? Essas questões auxiliarão o estudo dos fenômenos e questionamentos já apresentados, desenvolvendo o diálogo com os agentes envolvidos, utilizando das possibilidades para compreender as incógnitas que são apresentadas no caminhar desta pesquisa. Desta forma, utilizamos os termos “transbordamentos”, “papel social e político da escola” e “formação de professores” como categorias investigativas que auxiliarão no processo investigativo dessa pesquisa, a partir deste momento sem as aspas.

É necessário destacar que definimos como objetivo geral compreender o fenômeno do “transbordamento” de funções da escola, explicitando as percepções de professores que atuam na rede pública municipal de ensino em São Luís /MA. Como objetivos específicos: a) discutir o papel político-social da escola e a existência do fenômeno do “transbordamento de funções”; b) caracterizar, a partir da percepção dos professores participantes da pesquisa, o fenômeno de “transbordamento” de funções da escola vivenciado no ambiente escolar, c) identificar como os professores se sentem, diante da ação do “transbordamento” de funções na vivência escolar.

1.2 Percurso teórico-metodológico da pesquisa

Na realização de uma pesquisa científica, é fundamental estabelecer com clareza os métodos e processos que nortearão o trabalho do pesquisador. Nesse contexto, ressaltamos os procedimentos teóricos e metodológicos já empregados até o momento, bem como aqueles que serão aplicados nas etapas futuras. No presente cenário, torna-se evidente a diversidade de abordagens possíveis para a construção do conhecimento científico, razão pela qual refletimos cuidadosamente sobre os fundamentos metodológicos que sustentam nossa investigação. DE SOUZA, DOS SANTOS, DIAS (2013), em seus estudos sobre a metodologia científica, colocam que esse campo se encontra intimamente ligado ao estudo crítico dos fatos, para esse propósito, é necessário, ao desenvolver as pesquisas, fazer uma análise dos métodos e suas implicações,

sem esquecer-se de avaliar as técnicas disponíveis para a pesquisa. Com isso, a metodologia científica será uma forma de organização dos procedimentos utilizados por uma técnica.

Goldschmidt (1970), ao destacar como o método é importante, coloca-o em ato no próprio movimento do pensamento filosófico e a principal tarefa do intérprete é restabelecer a unidade indissolúvel desse pensamento que cria uma tese, com a prática do método.

Dentro desse percurso teórico-metodológico da pesquisa, um dos pontos é utilização de um método. Sobre a sua importância e função na pesquisa, Oliveira (1997, p.57) ressalta "uma forma de se pensar para chegar à natureza de um determinado problema, quer seja para estudá-lo, quer seja para explicá-lo." Logo, caminharemos por uma perspectiva crítica, com o objetivo de alcançar novas compreensões sobre o objeto pesquisado.

Esta opção metodológica justifica-se, porque permite ir além do que pode ser observado em relação ao tema de investigação e buscar explicações baseadas na dinâmica que o mercado e o capital impõem ao ser humano. Fornece ferramentas para a compreensão das diversas disposições que compõem o fenômeno. A decisão sobre o objeto que estamos investigando torna a perspectiva crítica a mais adequada para a pesquisa.

Resende e Ramalho (2004) destacam o viés crítico como um excelente caminho para a abordagem contemporânea, que se concentra nas redes de práticas e suas interações, dessa forma, proporcionando uma análise mais precisa das relações conflituosas associadas ao discurso. Alicerçado ao pensamento crítico, podemos analisar a relação do ser humano com a sociedade, considerando as diversas dimensões da existência e suas conexões com a realidade. Pressupõe que o universo e seus elementos são tangíveis e passíveis de compreensão racional.

A análise crítica nos possibilita entender a importância social do discurso, assim como as práticas sociais. Harvey (1996) destaca o papel do discurso crítico na vida social, enfatizando que ele assimila todas as ocorrências das práticas sociais em diferentes contextos. Além disso, ele valoriza a relevância do discurso crítico como um agente de transformação social.

Harvey (1996) sustenta que o discurso constitui apenas uma faceta do social e que sua relação com outras dimensões requer investigação. Por isso as análises críticas vão apresentar tanta relevância para os estudos científicos. Ele organiza os momentos das práticas em: interações sociais, poder, práticas materiais, crenças/valores/desejos, instituições/rituais e o discurso em si, indicando que cada um desses momentos integra os outros, sem se restringir a nenhum deles.

De acordo com Martins (2008), é viável entender a educação formal, considerando sua atual forma como consequência de uma extensa evolução histórica. A verdadeira natureza está intrinsicamente relacionada à substância e às transformações que ocorrem nela. Nesse sentido,

ele sustenta que é a condição material de vida que impacta diretamente em nossa forma de viver em sociedade, politicamente e espiritualmente. Ao examinar a complexidade da existência humana, torna-se viável compreender as escolhas feitas pelo ser humano ao longo de sua trajetória. Marx esclarece os princípios fundamentais que conferem significado à abordagem filosófica da "concepção materialista da história". (POSSOMAI, 2014)

Segundo Rodriguez (2014), o processo de pesquisa deve ser organizado em três fases distintas. A primeira fase consiste na revisão bibliográfica, que tem como objetivo identificar estudos prévios relacionados ao tema. A segunda etapa busca estabelecer um referencial teórico que possa enriquecer e fundamentar a investigação. Por fim, a terceira fase envolve a conexão dos conceitos que vão surgindo ao longo do estudo, permitindo uma compreensão mais integrada do objeto de pesquisa. Além dessas etapas, há também a oportunidade para o pesquisador compreender as diversas possibilidades do objeto, seja por meio de uma periodização ou de uma análise historicizada. Na última etapa, o pesquisador deve refletir sobre seu entendimento, atuando não apenas como um observador, mas como um ser político, consciente de sua responsabilidade social. Dessa forma, a pesquisa deixa de ser apenas uma análise acadêmica e passa a contribuir para a transformação da sociedade.

Com as contribuições citadas, buscamos desenvolver esses três momentos ao longo do processo de pesquisa. Inicialmente, realizamos a busca por produções relacionadas, construindo assim o estado da arte. Em seguida, aprofundamos o entendimento do objeto por meio de questões de análise, explorando suas nuances e complexidades. Por fim, elaboramos a pesquisa considerando a totalidade, as historicidades e os conflitos presentes, o que nos permitirá analisar a realidade estudada de forma mais abrangente. Essa abordagem possibilita compreender o fenômeno a partir de diferentes períodos históricos, contribuindo para uma compreensão mais completa e fundamentada das contribuições e dinâmicas envolvidas.

Ao seguir essa perspectiva, podemos ir além das aparências superficiais e buscar compreender a essência dos fenômenos, identificando as determinações que os moldam. No contexto da escola, as diferentes partes que compõem esse objeto estão relacionadas às formas e funções políticas e sociais, influenciadas por organizações internacionais, por entendimentos diversos sobre o campo do currículo e por divergências quanto à estrutura que a escola deve seguir. Essas questões estão ligadas às várias atividades de ensino que acontecem dentro da escola, o que levanta dúvidas importantes: esses compromissos e influências competem ou não com o ambiente escolar? Essa reflexão é fundamental para entender como esses elementos se relacionam e impactam a dinâmica escolar.

Como destaca Rodriguez (2014), os estudos sociais têm um papel fundamental na mudança dos paradigmas atuais. Ele defende que o educador deve promover o trabalho intelectual, incentivando a reflexão e a indagação, que são ferramentas sociais essenciais para transformar a sociedade. Dessa forma, é possível superar discursos que muitas vezes mascaram a realidade, revelando as incongruências da elite dominante. Essa abordagem oferece uma perspectiva diferente de analisar a sociedade, ajudando a desvelar o que está escondido pelo discurso da classe dominante e promovendo uma compreensão mais crítica e consciente dos fenômenos sociais. A importância do método é demonstrada em sua capacidade de nos aproximar de novas descobertas, o que não é uma tarefa fácil, mas a partir dela, vamos adquirindo mais informações para o entendimento da realidade. Para tanto, é necessário, sempre, partir de uma análise crítica, como é comentado por Wachowicz (2001):

O que nos importa é explicar a realidade, o que nos remete à terceira dificuldade, que é mais que conceitual e também mais que processual: nossa intenção é explicar uma realidade não somente para compreendê-la, mas para estabelecer as bases teóricas de sua transformação. A intencionalidade acrescenta assim ao método dialético um componente político, que sendo importante não pode deixar de lembrar sempre das possibilidades relativas que possui: a teoria não muda o mundo, mas é uma das condições para sua mudança. (WACHOWICZ 2001. P 103)

Em relação aos dados e os desígnios metodológicos da pesquisa, ela segue as diretrizes da abordagem qualitativa, característica das pesquisas na área social e humanas. Essa abordagem se qualifica a partir de investigação que tenta apreender de forma mais intensa aspectos da vida cotidiana, a fim de entender de que forma eles se organizam. Minayo (2016, p. 60) explica que a abordagem qualitativa:

[...] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO 2016, p. 60)

Para realizar este estudo, escolheu-se uma metodologia que combina a pesquisa exploratória em função dos objetivos com a pesquisa qualitativa em relação à natureza dos dados e da análise. Essa escolha se baseia na necessidade de entender profundamente um fenômeno que ainda carece de investigação, dando ênfase às experiências, percepções e significados que os participantes atribuem ao contexto analisado.

Para conduzir este estudo, optou-se por uma abordagem metodológica que integra a pesquisa exploratória, em virtude dos objetivos propostos, com a pesquisa qualitativa, que se

refere à natureza dos dados e à análise realizada. Essa decisão fundamenta-se na busca por uma compreensão mais aprofundada de um fenômeno ainda pouco investigado, priorizando as vivências, percepções e significados que os participantes associam ao contexto em questão.

A abordagem qualitativa se revela pertinente, pois valoriza a compreensão das significações subjetivas, das interações sociais e das experiências dos participantes em seus contextos específicos. De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa lida com o universo das significações, das motivações, das crenças e dos valores, defendendo que os fenômenos sociais não podem ser simplesmente convertidos em números ou categorias rígidas, mas devem ser analisados em toda a sua complexidade e profundidade. Ademais, essa abordagem possibilita perceber as vozes, os gestos, os significados e os silêncios dos indivíduos, aspectos fundamentais para uma análise crítica e contextualizada.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa se distingue por utilizar ambientes naturais como fontes primárias de dados, por priorizar o processo em vez do resultado final, e por focar na perspectiva dos participantes como núcleo da investigação. Dessa forma, o pesquisador desempenha a função de coletor de dados, observando, escutando e dialogando com os participantes para elaborar interpretações que sejam coerentes e contextualizadas. Dentro dessa abordagem, é fundamental que o pesquisador busque entender o fenômeno "de dentro", o que requer empatia, atenção ativa e uma sensibilidade ética apurada.

Optar por uma abordagem qualitativa e exploratória significa também aceitar a natureza indutiva, adaptável e receptiva da investigação, na qual as hipóteses não são pré-estabelecidas, mas desenvolvidas durante o processo analítico, fundamentadas nas informações que vão

surgindo. Segundo Chizzotti (2006) e Gaskell (2002), essa modalidade de pesquisa não se preocupa com generalizações estatísticas, mas visa compreensões aprofundadas, situadas e críticas da realidade social, mostrando-se particularmente relevante em estudos nas áreas da educação e das ciências humanas e sociais.

Assim, a abordagem metodológica adotada neste estudo representa não somente uma escolha técnica, mas também uma perspectiva epistemológica que valoriza os indivíduos e promove a geração de um conhecimento crítico, contextualizado e transformador. Ao tentar entender as diversas facetas do fenômeno em foco, a pesquisa exploratória com enfoque qualitativo possibilita destacar vozes e vivências que frequentemente são ignoradas nas investigações convencionais, enriquecendo a análise da realidade de maneira mais justa e complexa.

Para a obtenção de informações, foi escolhida a realização de entrevistas

semiestruturadas, uma ferramenta amplamente reconhecida em pesquisas qualitativas, pois possibilita uma interação dinâmica entre o pesquisador e o entrevistado. Esse formato preserva a naturalidade das respostas e permite explorar mais a fundo questões que surgem durante a conversa. Conforme mencionado por Gaskell (2002), esse modelo de entrevista mescla um plano inicial, fundamentado em um conjunto de perguntas abertas com a liberdade para investigar temas relevantes trazidos pelos participantes, o que a torna particularmente útil para estudos de caráter exploratório.

As entrevistas foram conduzidas com professores efetivos e contratados de uma escola pública municipal, escolhidos por meio de uma amostragem intencional, em conformidade com as orientações de Minayo (2001) e Chizzotti (2006). Nesse tipo de amostragem, os indivíduos são selecionados não com base em critérios estatísticos, mas por sua relevância para os objetivos do estudo, considerando suas experiências diretas com o fenômeno em questão. O número de participantes foi estipulado de acordo com o princípio da saturação teórica, que ocorre quando as novas entrevistas começam a repetir informações já apresentadas, sem trazer dados substancialmente novos, conforme sugerido por Fontanella, Ricas e Turato (2008).

Todas as entrevistas foram registradas (com a autorização dos envolvidos) e transcritas na totalidade para análise futura. Para o tratamento e interpretação das informações, aplicou-se um conjunto organizado de métodos que facilitam a classificação, categorização e interpretação dos dados qualitativos. A análise de conteúdo possibilita reconhecer unidades de significado nas declarações dos participantes, organizando-as em categorias temáticas que surgem do material empírico e interagem com o referencial teórico da pesquisa.

Primeiramente, realizamos uma análise preliminar, envolvendo a leitura dinâmica e a sistematização do conjunto de dados; em seguida, exploramos o material por meio da codificação e da classificação; por fim, tratamos os resultados e a interpretação, que conectam os dados empíricos às questões de pesquisa e aos referenciais teóricos. Assim, a análise teve como objetivo não apenas descrever os discursos, mas também entender os significados que os indivíduos conferem às suas experiências, levando em conta o contexto sociocultural em que se encontram.

Todo o percurso da pesquisa seguiu os princípios éticos definidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, a qual orienta as pesquisas sociais e estabelece diretrizes éticas para a condução de estudos científicos. Isso garantiu o respeito ao sigilo, à privacidade e à autonomia dos participantes. Os indivíduos envolvidos foram esclarecidos sobre os objetivos da investigação e os métodos aplicados, e concordaram em participar ao assinarem

o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A pesquisa qualitativa nos aproxima, portanto, de nossos objetivos, porque conecta processos, práticas e construções educacionais e analisa discursos, emblemas e narrativas, utilizando etapas metodológicas baseadas na análise documental. Construimos uma educação baseada em documentos educacionais que tenham a oportunidade de criar um novo caminho de construção educacional em nosso sistema educacional. Silva (2009, p. 6) indica que “[...] o pesquisador descreve e interpreta o conteúdo das mensagens, buscando dar respostas à problemática que motivou a pesquisa e, assim, corrobora com a produção de conhecimento teórico relevante [...]”.

Elemento essencial na construção deste trabalho é o trabalho de levantamento e pesquisa bibliográfica, a qual consiste na realização de estudos sistematizados em livros, sites, artigos científicos publicados em periódicos, dentre outros, sejam impressos ou disponíveis em plataformas digitais. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 158): “A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”.

Desta forma, nos valeremos de estudos impressos e digitais que abordam os conceitos de transbordamento e as funções endereçadas à escola, tornando visíveis os elementos socioculturais que compõem as aparências de resistências e manifestações no ambiente escolar. Para busca em bases de dados on-line para pesquisa, utilizamos as descrições Função Escolar. Após a coleta, as referências serão compiladas em uma lista de leituras. Isso irá auxiliar nas categorias analíticas utilizadas na pesquisa.

A análise documental identifica documentos de fontes primárias e secundárias relacionadas à educação no Brasil para identificar os debates abordados. Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 4) “[...] a pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Onde estes podem ser encontrados nos mais diferentes setores

A pesquisa de campo nas escolas e as entrevistas semiestruturadas com os professores são etapas fundamentais para compreender melhor o contexto estudado. Segundo Amado e Ferreira (2013), a entrevista é um dos instrumentos mais importantes para entender os seres humanos nas pesquisas científicas, pois permite uma transferência de informações rica em nuances, subjetiva e valiosa. Como essa pesquisa tem um caráter qualitativo, as entrevistas podem contribuir significativamente para compreender as práticas escolares dos professores e, futuramente, ajudar a aprimorar o ensino. Essa abordagem oferece uma visão mais aprofundada

e detalhada sobre o tema, fortalecendo os resultados do estudo. O uso das entrevistas semiestruturadas permite que os temas sejam abordados nas entrevistas de forma mais natural, mais livre, como uma conversa (TOZONI-REIS, 2009).

É importante frisar que, mesmo sendo uma pesquisa de caráter qualitativo, a coleta e sistematização dos dados são essenciais para obter informações confiáveis e aprofundadas. A partir dos depoimentos recolhidos nas entrevistas, será possível fazer uma análise detalhada de como os professores percebem o conceito que está sendo investigado, especialmente em relação ao transbordamento de funções na escola. É fundamental entender se eles reconhecem esse fenômeno e, em caso positivo, como eles lidam com ele na prática diária em sala de aula. Essa abordagem vai ajudar a compreender melhor a realidade dos docentes e a refletir sobre possíveis estratégias para lidar com essas questões. Para análise e sistematização dos dados, foram utilizadas as categorias ligadas ao objeto de pesquisa, que emergiram na escuta dos participantes da pesquisa, considerando as múltiplas dimensões do objeto e de suas falas de forma crítica, tendo como objetivo uma compreensão mais ampla das suas características. Damasceno (2016) aponta como o momento de coleta de dados é um ponto crucial da pesquisa, pois essa etapa vai permitir que o pesquisador possa ter um contato mais próximo com a realidade pesquisada. A aproximação com os professores utilizando as entrevistas semiestruturadas tem como propósito um roteiro para a realização do diálogo com os professores, mas também permite que as outras questões e respostas mais fluidas possam fluir.

No tocante aos aspectos éticos da pesquisa serão elaborados inicialmente mediante uma carta de apresentação, e com esse documento podemos entregar para a direção da escola campo e também para os professores da unidade de ensino. Dessa maneira, apresentaremos o foco e os objetivos da pesquisa, assim como a instituição e o programa vinculado. Outro documento que utilizaremos será o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que é um documento para que os entrevistados possam assinalar sua aceitação ou não do processo de pesquisa, garantindo também a nossa total responsabilidade e compromisso com os dados e informações adquiridas (ZANATTA, COSTA, 2012.). E, por fim, o documento de consentimento de participação da pesquisa, dando ciência de que foi informado de todos os aspectos da pesquisa e dando seu consentimento para a participação. Os documentos necessários para a análise do projeto foram entregues ao comitê de ética.

Os desígnios metodológicos da presente pesquisa, de modo geral, podem ser delineados em três etapas, as quais, em certa medida, correspondem às três fases propostas por Oliveira, Machado e Rocha (2018): 1ª pré-campo, 2ª em campo e 3ª pós-campo. A seguir, apresentam-

se as etapas específicas do procedimento metodológico:

Quadro 1 - Etapas metodológicas

<u>1ª Etapa – pesquisa bibliográfica e documental (pré-campo)</u>	<u>2ª Etapa – trabalho de campo (em campo)</u>	<u>3ª Etapa – sistematização dos dados e informações e produção do trabalho de dissertação (pós-campo)</u>
Realização do Estado da Arte e levantamento bibliográfico em livros, artigos, revistas, sites, entre outros;	Revisão dos materiais elaborados;	Definição das seções do trabalho de dissertação;
Consulta em bibliotecas e acervos públicos;	Preparação dos instrumentais de campo;	Levantamento bibliográfico em livros, artigos, revistas, sites, entre outros;
Análise de documentos diversos;	Trabalho de campo nas escolas selecionadas;	Processo de escrita do Trabalho;
Realização de fichamentos e estudos da bibliografia alcançada;	Realização das entrevistas com os docentes;	Análise qualitativa e quantitativa dos dados obtidos;
Revisão bibliográfica;	Revisão bibliográfica;	Revisão bibliográfica;
Reunião para a orientação.	Reunião para a orientação.	Reunião para a orientação e elaboração do texto final da dissertação

Fonte: Elaborado pelo autor

As etapas da pesquisa auxiliam na organização da dissertação. Ademais, salientamos alguns dos principais autores, responsáveis por consolidar alguns pensamentos e outros que conseguiram nos fazer trilhar para caminhos diferentes dos quais pensamos no primeiro momento. Entre eles são Nóvoa (1998,2005,2007; 2009); Saviani (2010; 2011; 2013); Gramsci (1986); Lombardi, Saviani & Sanfelice (2002); Pimenta (2002), Ghedin (2006); Ramos (2011), Charlot (2005); Frigotto (1989; 2015); Gentili & Hypolito(2020); Oliveira (2019; 2012); Tardif & Lessard (2014); Aguiar (2006); Freire (2002); Gatti (2005); Bolivar (2002); Enguita (1998, 2004); Santos (2004); Vieira, Farias, (2007); Di Giorgi, Leite (2010), e mais alguns outros.

A pesquisa foi realizada na cidade de São Luís, tendo como entrevistados professores da

rede pública de ensino. A escola campo está situada na região do polo Coroadinho, que abarca uma população de mais de 50.000 mil pessoas, sendo considerada a sexta maior favela do Brasil segundo os dados do IBGE (2022). A escola conta com um aporte de quase 1200 alunos, divididos em 3 turnos, além de mais de 70 funcionários. Entre eles, os professores, membros da gestão e os demais colaboradores administrativos e manutenção.

Na realização da pesquisa foram selecionados professores dos anos finais do fundamental II, de 6º a 9º ano. Quando realizada a primeira visita na escola, com o propósito de conhecimento e ambientação do espaço, foi constatada uma aproximação maior, por parte dos alunos, com os professores das disciplinas de ciências humanas. Deste modo, foram selecionados professores dos diferentes grupos, ciências humanas, linguagens e matemática e códigos, visando perceber as diferentes análises e concepções sobre os “transbordamentos de funções”, podendo reverberar de modo diferente, a depender como os grupos e consequentemente os professores compreendem a categoria.

Após a definição do objeto e dos mecanismos de coleta de dados, foi possível aprontar as sessões a serem abordadas no trabalho. Assim, dividimos o estudo em cinco sessões com base num referencial teórico que abordou as categorias de análise propostas para o estudo. A introdução contextualiza o objeto de pesquisa em termos dos mecanismos que ajudaram a moldar o estudo. Destaca-se o principal conteúdo teórico utilizado e que fundamenta o estudo. O mesmo se aplica às etapas metodológicas realizadas nos estudos categóricos selecionados.

A segunda seção tem por título “Encontros do objeto de investigação com pesquisas já realizadas – o Estado da Arte. O Estado da Arte tem o propósito de apresentar o conhecimento científico já estabelecido sobre o assunto em questão. Apesar de não termos encontrado trabalhos com a mesma categoria de nossa pesquisa, focamos em categorias relacionadas, que permitem a construção teórica em nosso trabalho. Essa etapa contribui para o enriquecimento de conhecimentos teóricos relevantes para a consolidação do estudo.

A terceira seção “O papel político social da escola, e sua relação com o professor” é subdividida em “Percursos sociais e históricos, momentos da construção político-social da escola”; “O papel do professor nos diferentes momentos do processo de construção das escolas”. Discutimos nesta etapa sobre o papel político da escola, apresentando algumas das informações coletadas com o trabalho de revisão bibliográfica e estado da arte e traçando um percurso histórico, social e epistemológico das diversas discussões teóricas sobre o papel político da escola.

A quarta seção da dissertação, com o título “Transbordamento de funções da escola, sua

existência, e o papel atual das escolas” é segmentada em “O fenômeno de transbordamento como conceito” e “Os diferentes contextos relacionados às escolas e professores da atualidade e suas formas de atuação diante dos ‘transbordamentos de funções da escola’”. Nesta seção, aprofundaremos uma das categorias primordiais da pesquisa, o conceito de “transbordamento”, bem como analisaremos a percepção dos professores, com a existência dessas ações.

Chegando à nossa penúltima seção, que tem por título “Percepções dos professores acerca do ‘transbordamento da escola’”, buscamos entender as interpretações dos professores diante desse fenômeno, na sua prática profissional. Por fim, na última seção, tecemos as considerações finais sobre o que foi possível alcançar com a finalização da pesquisa, além de nossas novas concepções sobre o que foi estudado.

2 – Encontros do objeto de investigação com pesquisas já realizadas – o Estado da Arte

Este momento tem como propósito o processo de construção e consolidação teórica, com o objetivo maior de contribuir para o desenvolvimento do presente trabalho. Dessa forma, direcionamos nossos esforços para a elaboração do Estado da Arte referente ao objeto de estudo.

Os estudos conhecidos como “Estado da Arte” vêm sendo compreendidos como uma abordagem que realiza uma pesquisa bibliográfica aprofundada, visando mapear e analisar o que há de mais relevante e atual na área. Ferreira (2002) pontua que o seu objetivo consiste em:

O desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p258)

Soares (2006) coloca que as pesquisas do “Estado da Arte” é “uma pesquisa sobre pesquisas: uma metapesquisa ou, considerando que ela busca articular os resultados de diferentes trabalhos, uma pesquisa integrativa” (Soares, 2006, p.399). A professora Marli André, ao tratar dessa questão, considera que as pesquisas do tipo Estado da Arte “consistem num balanço do conhecimento, baseado na análise comparativa de vários trabalhos, sobre uma determinada temática” (André et al., 1999).

É interessante observar que nas pesquisas do tipo Estado da Arte, as análises sobre as criações de uma área específica ou organização são uma forma de examinar a evolução do saber em um período determinado, possibilitando organizar as diferentes informações e também entender as conexões entre elas, em relação às similaridades e discordâncias, como aponta Ferreira (2002) e também Soares (2002, 1982). O progresso destes setores está ligado ao crescimento das instituições de ensino ao longo do tempo, o que também resultou no aumento da oferta de cursos de pós-graduação, abrangendo tanto o nível de mestrado quanto o de doutorado.

No que concerne à construção do “Estado de Arte”, Ferreira (2002) apresenta ensinamentos importantes que auxiliaram o percurso metodológico. A professora Norma Sandra Ferreira situa que a maioria das pesquisas que buscam avaliar o cenário atual de determinado tema costumam focar na análise dos resumos das publicações. A pesquisadora ressalta a importância de considerar essa abordagem metodológica, já que os resumos nem sempre oferecem informações completas para uma análise aprofundada do conteúdo.

Destacamos que, com o objetivo de apenas visualizar os dados, a leitura do resumo pode

ser suficiente; contudo, uma investigação mais aprofundada exige a consulta ao texto integral. Assim, durante o desenvolvimento da pesquisa, inicialmente optamos pela análise dos resumos. No entanto, posteriormente, tornou-se imprescindível retornar às teses e dissertações completas para compreender os elementos considerados essenciais para a análise. Dentro das limitações e dificuldades para realizar esse tipo de pesquisa bibliográfica, Norma Sandra ressalta que, quando analisamos um grupo de sínteses de uma determinada área do saber, procurando encontrar características típicas desse tipo de discurso, podemos perceber que elas atendem ao propósito estabelecido em parâmetros elaborados no âmbito acadêmico, além de fornecerem ao leitor, de forma ágil, concisa e direta, informações sobre a pesquisa da qual derivaram.

Os resumos são textos temáticos que sintetizam, de maneira breve, o propósito, a metodologia e os resultados de uma pesquisa, seguindo uma estrutura pré-definida. Normalmente, são elaborados de forma clara e objetiva, evitando o uso excessivo de adjetivos e advérbios, o que facilita a rápida compreensão do conteúdo. Todavia, é fundamental destacar que nem todos os resumos respeitam essas diretrizes rigorosamente: alguns podem omitir a conclusão, outros podem não explicar detalhadamente o método utilizado, e há aqueles que adotam uma abordagem mais narrativa, conforme menciona Ferreira (2002). Entre as observações feitas pela autora, chama atenção a necessidade de um olhar cuidadoso durante a leitura e na análise dos componentes do resumo, prestando atenção às suas variações e características únicas. Embora o resumo seja visto geralmente como um gênero textual neutro e objetivo, isso não implica que o pesquisador do "Estado da Arte" deva restringir-se a essa perspectiva. Ao examinar resumos na avaliação da produção em um determinado domínio do conhecimento, é possível adotar diferentes pontos de vista que divergem dos que o autor e o editor esperam. É interessante notar que cada resumo possui sua própria singularidade, pois é elaborado em condições específicas de criação e leitura, envolvendo um público-alvo diferenciado e um propósito distinto. (FERREIRA, 2002).

Essa cadeia de pensamento que Ferreira (2002) vai construindo nos permite chegar ao momento em que a recapitulação pode gerar perspectivas inovadoras, desde que analisada e contestada para além do evidente, em uma abordagem de leitura mais abrangente, aquela que ultrapassa as orientações fornecidas pelo autor. Todavia, ao mesmo tempo, o entendimento de cada síntese é restringido pelas pistas, indicações deixadas nela pelo autor, que apontam para uma interpretação particular de todas as condensações.

Levamos em consideração também as ideias apresentadas por Goes e Fernandez (2018), as pesquisas do tipo Estado da Arte encontram várias barreiras. A questão do acesso aos textos

de periódicos, teses e dissertações pode se tornar um obstáculo, dependendo do período analisado. Adicionalmente, estudos conhecidos como revisão bibliográfica demandam um período considerável para a leitura e organização dos trabalhos em diferentes áreas. Além disso, as informações obtidas oferecem uma vasta gama de possibilidades para análise, sendo essencial realizar um recorte temático, para que o pesquisador mantenha um foco específico durante o desenvolvimento da pesquisa.

O Estado da Arte possibilita novas investigações, representando um modelo produtivo que pode contribuir para o avanço do conhecimento especializado. Além disso, ela se mostra como um recurso promissor, que poderá servir de base para a elaboração de futuras diretrizes na educação de professores em âmbito global (GOES, FERNANDEZ 2018).

Durante a pesquisa desses estudos, foi feita consulta ao banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a outros periódicos e plataformas que armazenam esses arquivos. É importante mencionar que as buscas com os descritores "transbordamentos de funções" não obtiveram resultados relacionados ao tema em questão. Por isso, foi necessário utilizar descritores semelhantes para encontrar materiais relevantes na elaboração do Estado da Arte.

É importante destacar que, em nossa pesquisa, identificamos uma monografia de conclusão de curso universitário que abordava os "transbordamentos" como tema principal. Além disso, encontramos dois artigos que discutiam o conceito, no entanto, todos esses estudos careciam de embasamento teórico consistente. Embora tenham fornecido pensamentos relevantes sobre o assunto, não contribuíram significativamente para a sistematização dos dados.

Diante da falta de pesquisas relacionadas ao termo "transbordamentos", foi imprescindível reavaliar a abordagem de busca por um referencial teórico que sustentasse a conversa sobre a categoria "transbordamento de funções". Com esse objetivo, realizamos uma análise cuidadosa para descobrir outros termos que pudessem nos levar a trabalhos acadêmicos relevantes sobre o assunto em questão.

Nesse trabalho, decidimos utilizar o termo "função da escola", pois acreditamos que ele englobaria um leque mais extenso de pesquisas pertinentes ao tema em questão. Com essa decisão, notamos um crescimento considerável na quantidade de publicações disponíveis, o que permitiu que tivéssemos acesso a conteúdo que poderiam fornecer o suporte teórico essencial para esta dissertação.

Dada a significativa quantidade de resultados alcançados, tornou-se necessário efetuar uma seleção cuidadosa, focando nas pesquisas que mais se relacionavam com o tema explorado

e que ofereciam uma contribuição mais direta para a análise do conceito de transbordamento no âmbito das funções que a escola desempenha.

Durante a pesquisa, utilizados os descritores “função” *and* “da escola” foram identificados 185 estudos. Após a aplicação de critérios de seleção, o número foi reduzido para 49 trabalhos, porém nem todos estavam relacionados com o foco da pesquisa. Os estudos selecionados abrangiam dissertações e teses, com enfoque em ciências humanas, educação e avaliação educacional, contemplando duas áreas específicas de educação.

Com o uso do termo "função da escola", identificamos inicialmente 185 trabalhos na Plataforma de Teses e Dissertações da CAPES. Para adequar essa amostra aos objetivos da pesquisa em questão, aplicamos os filtros fornecidos pela própria plataforma, que possibilitam a seleção de resultados com base em critérios específicos, como área de concentração, programa de pós-graduação, instituição de ensino e orientadores dos projetos.

A implementação desses filtros foi crucial para diminuir o número de produções, escolhendo aquelas que, inicialmente, demonstravam maior relevância para o tema em questão. Após essa triagem, chegamos a um total de 49 trabalhos que se mostraram mais alinhados com os objetivos da pesquisa.

No entanto, mesmo entre os 49 estudos analisados, foram encontradas produções que, a princípio, haviam sido escolhidas, mas que acabaram se mostrando inadequadas para os objetivos da dissertação. Isso ocorreu, principalmente, porque algumas dissertações e teses pertenciam a campos de conhecimento diferentes da educação, como, por exemplo, a Enfermagem e a Psicologia.

Com isso, foi essencial fazer uma leitura cuidadosa dos títulos, resumos e conceitos que aparecem nas primeiras páginas de cada estudo. Essa avaliação possibilitou descartar aqueles que não tinham relação com a área da Educação, assegurando, dessa forma, uma fundamentação teórica mais consistente e alinhada aos objetivos principais desta pesquisa.

Para entender a relação com o tema em questão, decidimos examinar os resumos, a introdução e partes importantes de cada documento, uma vez que o título por si só não era suficiente para verificar a conexão com a pesquisa. Em nossa busca, focamos principalmente em teses e dissertações, mas encontramos poucos artigos que se mostraram relevantes nas plataformas que consultamos, como a Biblioteca Eletrônica Científica Online, SCIELO (Scientific Electronic Library Online), o que evidencia a necessidade de novas pesquisas nessa área.

Após alcançarmos esse resultado, prosseguimos com a avaliação das teses e

dissertações, desconsiderando aquelas que apresentavam enfoques diferentes dos que são relevantes para nossa pesquisa atual. Dessa forma, chegamos ao número final de obras que foram cuidadosamente analisadas para a coleta de dados significativos, as quais estão apresentadas nas tabelas 2 e 3. A seguir, encontram-se as teses e dissertações que se revelaram ligadas ao tema:

Quadro 2: Quantidade de teses com os descritores, “função” and “da escola”.

Ano	Título/autor
2020	Título: A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: A IMPLANTAÇÃO DE UM PROJETO INSTITUCIONAL PARA A CONVIVÊNCIA ÉTICA Autor: FLAVIA MARIA DE CAMPOS VIVALDI
2022	Título: A ELEIÇÃO DE DIRETORES E AS POSSIBILIDADES E OS LIMITES DE DEMOCRATIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ – 2016 A 2020 Autor: RAYANE REGINA SCHEIDT GASPARELO
2022	Título: AS ORIENTAÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL Autor: MARIA SONIA SOUZA DE OLIVEIRA
2022	Título: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO SISTEMA COMUM DE ENSINO: HISTÓRIA, ORGANIZAÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO Autor: PATRICIA SANTOS CONDE DE CHRISTO
2022	Título: ESCOLAS TRANSFORMADORAS: VIVÊNCIAS EDUCATIVAS À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL. Autor: SHEYLA GOMES DE ALMEIDA
2020	Título: A PERFORMATIVIDADE E O TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA: CONCEPÇÕES E ALGUNS DE SEUS EFEITOS Autor: SUSANA SCHNEID SCHERER

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 3: Quantidade de dissertações sobre descritores, “função” and “da escola”.

ANO	TÍTULO/AUTOR
------------	---------------------

2020	TÍTULO: QUEIXA ESCOLAR E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES AUTOR: MARLIZE PAESE
2021	TÍTULO: A ESCOLA PARA OS POBRES NO BRASIL: ENTRE O SOCIAL E O EDUCACIONAL AUTOR: LUCAS FORLEVISI DE MELLO
2022	TÍTULO: A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA, COMO CAMINHO À CONCRETIZAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE, NA PERSPECTIVA DOCENTE AUTOR: KAREN RUIZ FABREGAT
2020	TÍTULO: GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA PAULISTA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO SEU PROCESSO DE CONSTRUÇÃO AUTOR: MARIA APARECIDA NOBRE SANTANA
2021	TÍTULO: GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL AUTOR: EDIO LUIS BRESSAN
2019	TÍTULO: PROJETOS DE VIDA DOS JOVENS DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLA PÚBLICA AUTOR: AMANDA FELIX DA SILVA

Fonte: Elaborado pelo autor

Ao alcançarmos as dissertações e teses previamente selecionadas, observamos que tais produções apresentavam contribuições relevantes no que diz respeito à abordagem da escola enquanto instituição. No entanto, a proposta da presente pesquisa abrange não apenas a constituição da escola, mas também as concepções dos professores sobre o contexto escolar contemporâneo.

Dessa forma, identificamos que os trabalhos inicialmente levantados não seriam, por si sós, suficientes para oferecer o embasamento teórico necessário quanto ao papel e à percepção docente frente à realidade atual das escolas. Diante disso, optamos por realizar uma nova busca, desta vez utilizando o descritor "papel do professor", com o objetivo de localizar produções acadêmicas que abordassem diretamente a visão dos professores sobre a escola e suas dinâmicas.

Essa nova etapa da pesquisa bibliográfica foi conduzida, mais uma vez, por meio da Plataforma de Teses e Dissertações da CAPES. Repetimos o processo de inserção dos descritores e aplicação de filtros, considerando critérios como área de conhecimento, instituição, programa

de pós-graduação e orientadores. A partir dessa seleção refinada, foi possível obter um novo conjunto de trabalhos, o qual passou por leitura e análise minuciosas, a fim de identificar quais dissertações e teses seriam efetivamente pertinentes à construção teórica da presente investigação.

Critérios de seleção foram empregados para a pesquisa em mestrado e doutorado na extensa área das ciências humanas. Foram catalogados 338 artigos provenientes de Programas de Pós-Graduação (PPGs) relacionados à educação e à formação escolar.

Durante esta fase, foi essencial analisar diferentes opções disponíveis para garantir que estivessem relacionadas aos temas em estudo, pois algumas pesquisas indicaram não serem adequadas para fornecer o suporte necessário. Por isso, elas foram descartadas até que encontramos dois trabalhos de doutorado e cinco dissertações que tinham potencial para nos auxiliarem. Os resultados dessas pesquisas podem ser encontrados nas tabelas 4 e 5.

Quadro 4: Quantidade de teses com os descritores, “papel do professor”.

ANO	TÍTULO/AUTOR
2019	TÍTULO: EXPERIÊNCIAS COM EXPEDIÇÕES A CAMPO E A EDUCAÇÃO DO SUJEITO: FRAGMENTOS DE PASSAGENS EM DIFERENTES CONTEXTOS DA HISTÓRIA DE VIDA DO PROFESSOR AUTOR: RONI IVAN ROCHA DE OLIVEIRA
2017	TÍTULO: A HUMANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: A INFLUÊNCIA DA PESSOA DO PROFESSOR AUTOR: MARILISE BROCKSTEDT LECH

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 5: Quantidade de dissertações com os descritores, “papel do professor”.

ANO	TÍTULO/AUTOR
2022	TÍTULO: O PROFESSOR NA ESCOLA PÚBLICA: A DIMENSÃO POLÍTICA DA DOCÊNCIA AUTOR: MAURICIO CESAR AIROLDE
2019	TÍTULO: O PAPEL DA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DAS VOZES DOS PROFESSORES: ISTO E/OU AQUILO ? AUTOR: KARLLINY MARTINS DA SILVA

2021	TÍTULO: O PAPEL ATRIBUÍDO AO PROFESSOR A PARTIR DAS REFORMAS DA DÉCADA DE 1990: A AMPLIAÇÃO DA FUNÇÃO DOCENTE EM CONTRAPONTO COM A PRECARIIDADE NAS CONDIÇÕES DE TRABALHO AUTOR: LUISA JORGE TASIMA
2014	TÍTULO: A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA, O PAPEL DO PROFESSOR E A RELEVÂNCIA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA AUTOR: CLARIVIA FONTANA POSSAMAI

Fonte: Elaborado pelo autor

Após a finalização desse levantamento, retornamos às atividades para realizar uma avaliação do conteúdo e dos objetivos de cada pesquisa, levando em consideração aspectos como o método adotado, suas técnicas e fundamentos teóricos. Após a análise das teses e dissertações encontradas, excluimos da lista aquelas que não se relacionavam com o foco do trabalho, resultando em um total de 8 teses de doutorado e 10 dissertações de mestrado. Observamos que o número de publicações em 2020 foi o mais baixo de todos os anos analisados.

É importante destacar que, na construção de um Estado da Arte, a delimitação temporal para a análise dos trabalhos publicados constitui um critério metodológico fundamental. De modo geral, observa-se que muitos autores optam por considerar publicações dos últimos cinco anos, entendendo esse recorte como suficiente para abranger as discussões mais recentes e pertinentes à temática investigada.

Entretanto, ao realizarmos nossa pesquisa, observamos que, no contexto específico da presente investigação, essa delimitação temporal não se mostraria adequada. Verificamos que alguns dos estudos mais relevantes para os descritores "papel do professor" e "função da escola" concentram-se, em grande parte, em produções que datam de aproximadamente 2020, período marcado por intensas transformações no cenário educacional.

Assim, ao aplicarmos o filtro de tempo correspondente apenas aos últimos cinco anos, identificamos uma limitação quanto à quantidade e à profundidade dos materiais disponíveis, o que comprometeria a construção de uma base teórica sólida. Diante disso, optamos por ampliar o recorte temporal da pesquisa, incluindo também trabalhos anteriores a 2020 que, após análise criteriosa, demonstraram pertinência e contribuição significativa à temática proposta.

Essa decisão se mostrou especialmente relevante no caso dos trabalhos localizados a partir do descritor "papel do professor", onde identificamos produções consistentes e alinhadas

aos objetivos da presente dissertação, mesmo que publicadas em anos anteriores ao recorte convencionalmente adotado.

Por meio dessa análise, podemos notar que diversas organizações têm se dedicado a investigar assuntos parecidos com os que estamos pesquisando, o que facilita o acesso a materiais e autores relevantes para nossos estudos. Durante as nossas investigações, as instituições de ensino superior que mais identificamos foram as seguintes : Universidade de São Paulo - USP, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente) – UNESP, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP, Universidade de Brasília - UNB, Universidade Federal de Pelotas - UFPel , Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes , Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP , Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul.

É sabido que ao analisar os descritores, de modo mais preciso a área de concentração, encontramos ali uma série de possibilidades que tem afinidade com pesquisa, opções como educação e sociedade, educação e cultura, métodos de ensino, educação básica, práxis de ensino e etc., todas essas são direcionadas para a área da educação e construção de conhecimento sobre o saber docente.

Os cursos de pós-graduação têm se expandido consideravelmente no contexto educacional do Brasil, mesmo frente aos obstáculos relacionados ao financiamento. As universidades estão atentas à qualidade da produção científica, sendo frequente notar que a quantidade de programas de mestrado supera a dos doutorados. Dessa forma, é esperado que a quantidade de dissertações apresentadas seja superior à de teses.

Após uma seleção criteriosa das obras a serem estudadas, iniciamos uma nova leitura focada na pesquisa de teses e dissertações. Primeiramente, fizemos uma análise dos resumos, seguida por uma leitura atenta de trechos específicos, como a introdução e os capítulos que discutem a estrutura e a metodologia do trabalho. Ademais, nossa atenção foi voltada para as partes que destacavam a linha teórica da obra. Com base nessas observações, conseguimos aprofundar a compreensão da abordagem teórica e das tipologias da pesquisa, que foram devidamente registradas nas tabelas 6 e 7.

Quadro 6: Quantidade de teses com os descritores, “função” and “da escola” e “papel do professor”.

ANO	TÍTULO/AUTOR	ABORDAGEM TEÓRICA
2020	TÍTULO: A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA: A IMPLANTAÇÃO	BARBOSA (2000), OLIVEIRA (2002), CARVALHO (2002),

	DE UM PROJETO INSTITUCIONAL PARA A CONVIVÊNCIA ÉTICA AUTOR: FLAVIA MARIA DE CAMPOS VIVALDI	NÓVOA (1992), ARROYO (2003), BRZEZINSKY (2006), VASCONCELLOS (2008), NÓVOA (2003), PLACCO (2010) DENTRE OUTROS.
2022	TÍTULO: A ELEIÇÃO DE DIRETORES E AS POSSIBILIDADES E OS LIMITES DE DEMOCRATIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO PARANÁ – 2016 A 2020 AUTOR: RAYANE REGINA SCHEIDT GASPARELO	GATTI(2008), PEREIRA (2009), KUENZER (1998; 1999; 2004; 2011) E DOURADO (2011), NÓVOA (2007), ANTUNES (1999), CHESNAIS (2008) E HOBSBAWN (2001); FERREIRA (2011), DENTRE OUTROS.
2022	TÍTULO: AS ORIENTAÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL AUTOR: MARIA SONIA SOUZA DE OLIVEIRA	LIBÂNEO (2006) E VITOR PARO (2010), LIMA E PIMENTA (2011). HORA (2010) E DAVINI (2010), BOBBIO (1987), LIMA (2010), SILVA (2009), WOOD(2011), COSSIO ET AL (2010), PARO (2000) LUCK (2011; 2012) DENTRE OUTROS.
2022	TÍTULO: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO SISTEMA COMUM DE ENSINO: HISTÓRIA, ORGANIZAÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO AUTOR: PATRICIA SANTOS CONDE DE CHRISTO	CERTEAU (2008), SOBRAL, (2009), CHESNAIS (2008) E HOBSBAWN (2001); ALARCÃO E TAVARES (2003), ESTRADA E VIRIATO, (2012), DENTRE OUTROS.
2022	TÍTULO: ESCOLAS TRANSFORMADORAS: VIVÊNCIAS EDUCATIVAS À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL. AUTOR: SHEYLA GOMES DE ALMEIDA	BAUMAN, 2001, LIPOVETSKY, 2004, FOUCAULT, 1987; 2001, SOUSA SANTOS, 2013 SILVA; FRANCO, 2019; SILVA 2021) BORDIGNON E GRACINDO (2000, 2001, 2006) DENTRE OUTROS.
2020	TÍTULO: A PERFORMATIVIDADE E O TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA: CONCEPÇÕES E ALGUNS DE SEUS EFEITOS	FRIGOTTO (1993,1996, 2003), LIBÂNEO (2001,2004), MÉSZAROS (2007), OLIVEIRA, (1997, 2000, 2005, 2006, 2008, 2009), NÓVOA (2007), NETO (1999, 2007, 2009), DOURADO (1998,2006,2010) FERREIRA(2004,2

	AUTOR: SUSANA SCHNEID SCHERER	006) DENTRE OUTROS.
2019	TÍTULO: EXPERIÊNCIAS COM EXPEDIÇÕES A CAMPO E A EDUCAÇÃO DO SUJEITO: FRAGMENTOS DE PASSAGENS EM DIFERENTES CONTEXTOS DA HISTÓRIA DE VIDA DO PROFESSOR AUTOR: RONI IVAN ROCHA DE OLIVEIRA	SOBRAL, (2009), SAVIANI (1991, 2002), ANTUNES (1999) ANDRÉ (1999), LIBÂNEO (2013)
2017	TÍTULO: A HUMANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: A INFLUÊNCIA DA PESSOA DO PROFESSOR AUTOR: MARILISE BROCKSTEDT LECH	DAMÁSIO (1996, 2000), DELORS (2012), ENRICONE (2009), FREIRE (1974, 1996, 2001), MATURANA (1998, 2000, 2016), MORIN (1999, 2000), MOSQUERE (1975, 1980, 2011), NÓVOA (1992, 2003), PALMER (2012), PIAGET (1994), WILBER (1986, 2001, 2007) E YUS (1998).

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 7: Quantidade de dissertações sobre descritores, “função” and “da escola” e “papel do professor”.

ANO	TÍTULO/AUTOR	ABORDAGEM TEÓRICA
2020	TÍTULO: QUEIXA ESCOLAR E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES AUTOR: MARLIZE PAESE	ARROYO (2004, 2011A, 2011B), FREIRE (1985, 1987, 1996), JOSSO (2004) GUARÁ (2006), SAVIANI (1991, 2002, 2008, 2010), LIBÂNEO (2002), VASCONCELLOS (2009), VYGOTSKY (2007), ORSOLON (2003), VASQUÉS (1988), KOSIK (2002) DENTRE OUTROS.
2021	TÍTULO: A ESCOLA PARA OS POBRES NO BRASIL: ENTRE O SOCIAL E O EDUCACIONAL AUTOR: LUCAS FORLEVISI DE MELLO	BRZEZINSKI (2012), LIBÂNEO (2013), SILVA (2006). AZEVEDO (2010), FREIRE (1996), GADOTTI (2009), MOLL (2012),

		TEIXEIRA (1999), COULON (1995) E BARDIN (2009) DENTRE OUTROS.
2022	TÍTULO: A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA, COMO CAMINHO À CONCRETIZAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE, NA PERSPECTIVA DOCENTE AUTOR: KAREN RUIZ FABREGAT	LIBÂNEO (2008, 2013), LÜCK (2009), VASCONCELLOS (2008), FREIRE (2000), BERTRAND E VALOIS (1994) CHARLOT (2005), HUBERMAN (1973), GÓMEZ (2001), BARROS E LEHFELD, (1990), COOPER & SCHINDLER, (2011), BARDIN (2009) DENTRE OUTROS.
2020	TÍTULO: GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA PAULISTA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO SEU PROCESSO DE CONSTRUÇÃO AUTOR: MARIA APARECIDA NOBRE SANTANA	BRZEZINSKI (2012), LIBÂNEO (2013), SILVA (2006). AZEVEDO (2010), FREIRE (1996), GADOTTI (2009), MOLL (2012), TEIXEIRA (1999), COULON (1995) E BARDIN (2009), DENTRE OUTROS.
2021	TÍTULO: GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL AUTOR: EDIO LUIS BRESSAN	FREITAS (2002); PIMENTA, (2002;1998); SAVIANI (1991), PEREIRA (2009), AZEVEDO (2010), FREIRE (1996), GADOTTI (2009) DENTRE OUTROS.
2019	TÍTULO: PROJETOS DE VIDA DOS JOVENS DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLA PÚBLICA AUTOR: AMANDA FELIX DA SILVA	LIBÂNEO (2006) E VITOR PARO (2010), LIMA E PIMENTA(2011),GATTI(2008), PEREIRA (2009), KUENZER (1998; 1999; 2004; 2011)
2022	TÍTULO: O PROFESSOR NA ESCOLA PÚBLICA: A DIMENSÃO POLÍTICA DA DOCÊNCIA AUTOR: MAURICIO CESAR AIROLDE	VIANNA (1999), GOHN (2009), FARIA (1992), COELHO (1988), CHARLOT (2006), JOHNSON (1997).
2019	TÍTULO: O PAPEL DA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DAS VOZES DOS PROFESSORES: ISTO E/OU AQUILO ?	BEISIEGEL, (1988), SILVEIRA, (1995), LIBÂNEO, (2001), FREITAS (2002) CHARLOT (2006),

	AUTOR: KARLLINY MARTINS DA SILVA	
2021	TÍTULO: O PAPEL ATRIBUÍDO AO PROFESSOR A PARTIR DAS REFORMAS DA DÉCADA DE 1990: A AMPLIAÇÃO DA FUNÇÃO DOCENTE EM CONTRAPONTO COM A PRECARIÉDADE NAS CONDIÇÕES DE TRABALHO AUTOR: LUISA JORGE TASIMA	FREIRE (1996), GADOTTI (2009), MARX (1985); SAVIANI (2012); LIBÂNEO (2013), SILVA (2006). AZEVEDO (2010)
2014	TÍTULO: A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA, O PAPEL DO PROFESSOR E A RELEVÂNCIA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA AUTOR: CLARIVIA FONTANA POSSAMAI	DOZOL (1994); ANDE (1986); SAVIANI (2003); SAVIANI (2008); MARX (1985); SAVIANI (2012); MARTINS (2008); CARDOSO & BRIGNOLI (1979)

Fonte: Elaborado pelo autor

Propomos aqui uma reflexão sobre os pontos positivos e desafios observados tanto nas obras analisadas quanto na elaboração deste estudo, reflexão esta que aborda as categorias indicadas para fundamentar o trabalho. Vale ressaltar que as dissertações e teses estudadas não abordam de forma explícita os conceitos principais, e em relação a essa falta de clareza na apresentação dos conceitos, destacamos a ausência das terminologias nos títulos.

Portanto, é crucial ressaltar nesse instante a relevância das avaliações realizadas no decorrer do texto. Por meio desse recurso, pudemos destacar a conexão que as obras possuíam com o nosso tema, identificamos trabalhos que traziam títulos parecidos com o nosso e, ao confrontá-los com os dados da pesquisa, pudemos perceber uma clara afinidade de formulações teóricas e conceituais.

Como exemplo disso, podemos citar estudos que abordam a formação profissional, o conhecimento e as práticas de ensino, os quais estão alinhados com as nossas bases teóricas. A análise crítica é uma etapa importante na condução da pesquisa, sendo necessário ressaltar que apenas com a leitura do resumo não é possível compreender completamente os elementos abordados no texto, como as perspectivas teóricas, as discussões metodológicas e os objetivos da pesquisa, incluindo a área de estudo, os instrumentos utilizados, a amostragem, entre outros.

De acordo com as pesquisas de André (2010) e Romanowski e Ens (2006), a falta de clareza nos resumos pode ser atribuída à diversidade de formatos utilizados, que muitas vezes não detalham o tipo de pesquisa realizada e os métodos de coleta de dados adotados. Além disso, há uma confusão frequente entre os objetivos do estudo e os detalhes da metodologia empregada, incluindo os procedimentos e instrumentos de pesquisa.

Como não localizamos essas informações no resumo, decidimos buscar no corpo do texto. Ao analisarmos esse conteúdo, ficou claro que algumas dessas informações estão espalhadas pelo texto, mas também percebi uma presença significativa delas na introdução e no primeiro capítulo. Uma recomendação seria abordar esses dados em ambas as seções do trabalho, começando com uma apresentação mais direta e, em seguida, explorando-os de maneira mais detalhada e interligada.

No que diz respeito à abordagem teórica, ao elaborar um levantamento de estudos significativos, é essencial considerar e entender a totalidade do conteúdo, mesmo que a análise não seja extremamente minuciosa. Deve-se atentar para como os capítulos e seções colaboram com o avanço da teoria e da pesquisa prática, sendo imprescindível recorrer às obras de autores que são referência na área. Nesse âmbito, é igualmente crucial seguir esse procedimento ao organizar as referências bibliográficas, para assim fortalecer a fundamentação teórica e criar novas interligações. É importante destacar que a falta de informações sobre essa perspectiva teórica foi um ponto pouco abordado no resumo.

Uma consideração intrigante a respeito das análises é examinar a fundamentação teórica proposta pelos autores, aspecto essencial para sustentar novas teorias sobre o tema. Apesar de existirem semelhanças entre os estudos, cada um possui características próprias, levando a diferentes abordagens teóricas. Contudo, é possível notar que alguns autores são recorrentes nas investigações, como Azevedo (2010), Freire (1996), Gadotti (2009), Libâneo (2001), Saviani (2012) e Bourdieu (2008).

Em relação aos formatos de investigação, foi percebida uma variedade de modalidades, o que evidencia que mesmo diante das semelhanças de pesquisa, cada uma pode seguir por diferentes caminhos, uma vez que essa decisão específica está ligada aos conceitos de investigação de cada indivíduo e à utilização dos instrumentos de pesquisa. No que diz respeito às teses, as mais comuns foram as de pesquisa explicativa e descritiva.

Ao nos debruçarmos sobre as dissertações, podemos notar que as tipologias mais comuns são as pesquisas de campo, bibliográficas e explicativas. Além disso, alguns autores defendem a utilização de mais de um tipo de pesquisa, acreditando que isso pode contribuir de

forma mais eficaz para alcançar os objetivos propostos. Mesmo que sejam utilizados múltiplos tipos de pesquisa, é fundamental escolher um tipo predominante para facilitar a sistematização de determinadas questões.

O papel do professor e a função da escola são temas essenciais que demandam uma investigação mais profunda em estudos e pesquisas científicas. É crucial aprofundar as discussões sobre a capacitação dos docentes e sua inserção no mercado de trabalho, além de buscar alternativas para aprimorar o sistema educacional no Brasil.

A criação de estudos conhecidos como Estado da Arte desempenha um papel crucial no avanço de conceitos científicos. A chance de examinar trabalhos previamente publicados sobre o mesmo assunto ou até relacionados a temas diferentes, mas com abordagens similares, enriquece consideravelmente novas reflexões. O desenvolvimento do conhecimento científico deve surgir de uma relação recíproca entre a vivência prática e a teoria. O Estado da Arte permite a análise de ambos, pois ao unir a teoria com o saber já estabelecido, abre-se a possibilidade de conquistar diversas perspectivas sobre a realidade.

3 – A escola e sua dimensão político-social - o professor como protagonista

Esta seção tem ênfase nas fases e obstáculos enfrentados pelos professores no desenvolvimento histórico da escola. Durante o processo histórico de constituição das escolas no Brasil, essa instituição exerceu diferentes papéis referentes a sua responsabilidade política e social. Portanto, esta etapa da pesquisa pretende retomar esses diferentes momentos, delineando os percursos sociais e históricos da escola e o papel do professor nesse processo.

3.1 - Percursos sociais e históricos da escola.

Nessa seção, apresentaremos as etapas de constituição da escola no Brasil. Deste modo, destacamos as etapas e dificuldades vivenciadas nessa constituição histórica de nossa educação, perpassando pelos momentos de privilégio a determinadas classes, que detinham para si a centralidade do ensino, até o momento em que as classes populares começam a ter direito ao ensino e à escolarização.

Uma vez que nosso estudo busca compreender as relações de competência, as atividades dos professores e das escolas, é imprescindível a compreensão de como foi se constituindo historicamente tanto a figura do professor atual, como as práticas escolares desenvolvidas. Nestes acontecimentos históricos, foi possível compreender a importância da democratização da escola e educação, substanciada por autores que apresentam a emancipação como uma importante forma de entender a educação em seu viés crítico, dentre eles, Saviani (2010), Beisiegel (2006), Di Giorgi, Leite (2010), Vieira e Farias (2007) e Paiva (1987).

Podemos colocar como ponto de partida de nossa educação o momento em que as terras brasileiras ainda se encontravam como uma colônia de Portugal. Temos aí nossas primeiras “escolas”, em uma situação política, social e estrutural bem diferente do que conhecemos hoje. Os padres jesuítas chegaram à Colônia com o propósito de converter os indígenas à fé cristã. Desta forma, eles eram “encarregados pela Coroa Portuguesa de cristianizar os indígenas e de difundir entre eles os padrões da civilização ocidental cristã”. (PAIVA, 2003, p. 56).

Giorgi e Leite (2010) apresentam que os jesuítas não foram apenas responsáveis por cristianizar as populações indígenas do Brasil, mas também por ensiná-los a desempenhar a colonização de forma eficiente. Uma estratégia foi oferecer às crianças indígenas a oportunidade de ter aulas para leitura e escrita, o que foi precedido do estudo da língua portuguesa, com o propósito principal de catequizá-los. Neste primeiro período, quando os jesuítas eram

responsáveis pela educação, podemos entender que por trás da breve tarefa de proporcionar educação popular permaneciam os interesses ideológicos dos colonizadores.

Sobre essa primeira fase, Paiva (2003) apresenta os seguintes fatos:

Aqui chegados, começaram os jesuítas a organizar classes de “ler e escrever” destinadas às crianças, as quais limitavam-se à catequese e alfabetização, servindo a alfabetização aos objetivos de introdução da língua portuguesa e ensino da catequese. A atuação sobre os meninos indígenas era não somente um meio eficaz de preparar as novas gerações de aliados, mas também de influência indireta sobre os indígenas adultos. E, sendo impossível oferecer instrução a todos os meninos indígenas, eram escolhidos os filhos dos caciques para serem educados. Com tal medida não somente a influência dos meninos sobre os adultos se fazia diretamente sobre os detentores do poder tribal, como também ficavam protegidos os núcleos de colonização portuguesa dos ataques dos indígenas, cujos chefes tinham seus filhos aí aldeados. (PAIVA, 2003, p. 56).

Saviani (2010) também comenta que, nesse momento, para regular a formação ministrada pelos clérigos, foi estabelecida uma considerável coordenação entre a companhia de Jesus e o poder público, notadamente após a introdução das tributações, que destinava dez por cento da arrecadação de impostos da colônia brasileira para a manutenção dos institutos jesuítas. O autor também pondera que por duzentos e dez anos, a nossa educação ficou sob responsabilidade da igreja católica e seus líderes religiosos. Além de que, com o passar do tempo, foi sendo assimilado esse projeto de educação e “escola”, com essas instruções sendo direcionadas para as classes dominantes, com o fim de manter a mesma configuração (FARIAS 2007).

A virada de situação acontece com a expulsão dos padres jesuítas, acontecimento realizado pelo Marquês de Pombal, no ano de 1759. Di Giorgi e Leite (2010) comenta que essas ações chegaram a afetar as classes dominantes, isso, pois as demais classes da colônia viviam em outra situação. Os status econômicos, políticos e sociais das províncias não exigiam educação especial. Isso porque as atividades desenvolvidas naquele momento não exigiam formação científica.

Os colégios foram sendo fechados e o ensino passou a recorrer às aulas régias de responsabilidade do governo, tendo uma efetividade bem menor do que antes. Isso aconteceu, pois a administração da colônia e a própria, colônia não tiveram um planejamento e recursos para um plano de manutenção.

Dermeval Saviani (2010) coloca:

Também no caso das reformas pombalinas, a responsabilidade do Estado com o financiamento do ensino era limitada, ficando a cargo do próprio professor a provisão de condições materiais relativas ao local, geralmente sua própria casa, e à sua infraestrutura, assim como os recursos pedagógicos a serem utilizados no desenvolvimento do ensino [...] (SAVIANI, 2010, p. 22).

Com a expulsão dos jesuítas, originou-se um novo cenário quanto à obrigação da educação que transpassou a ser regulamentada pelas forças públicas do Estado. Em 1772, começaram a acontecer mudanças nas conhecidas aulas régias e o objetivo a ser alcançado eram as mudanças no nível primário e superior.

Completando a reforma, a “Carta de Lei” de 10 de novembro de 1772 instituiu o “Subsídio Literário”, que se destinava a suprir todas as necessidades financeiras da instrução pública abrangendo não apenas o pagamento dos salários e demais despesas dos professores. Atenderia, também, a outras necessidades, como a aquisição de livros, organização de museu, criação de laboratório de física, de jardim botânico, instalação de academia de ciências físicas e de belas-artes. (SAVIANI, 2010, p. 22).

Um comentário interessante sobre esse momento histórico é feito por Di Giorgi e Leite (2010, p. 307), “o Brasil iniciava o século XIX com um sistema educacional quase inexistente”. Quando a família real chegou ao país, em 1808, a situação continuava a mesma, ou seja, o ensino era destinado à elite, favorecendo uma minoria, portanto, longe de se constituir como direito para toda a população (DI GIORGI, LEITE, 2010). Os autores que temos como embasamentos ponderam que essa é a primeira etapa de nossa constituição histórica da educação. Vieira e Farias (2007) ainda colocam que este primeiro momento não é de grandes contribuições, principalmente se forem levados em consideração os acontecimentos educacionais nas colônias inglesas e espanholas. Se fôssemos comparar a uma corrida, a colônia portuguesa estaria perdendo.

Diferentemente do período anterior, ao tratarmos de Império, agora há um momento de maior atenção para a educação. Isso se deve à promulgação da Constituição de 1824, com a prerrogativa de uma educação primária gratuita para todos. Houve também a promulgação da lei geral da educação, no ano de 1827, o que permite visualizar nesse momento a abertura e propagação das escolas de primeiras letras no território brasileiro (VEIRA, FARIAS, 2007; PAIVA, 2003). Embora esta decisão não tenha sido seguida à risca, é significativo predizer que devido à fundação de alguns institutos nas províncias, pouco se adiantará na formação fundamental do Brasil (DI GIORGI, LEITE, 2010).

Os autores referem também uma lei, sancionada em 1834, conhecida como Ato Adicional, o qual se constituiu um importante instrumento jurídico na época devido à sua relevância e sua influência continua até hoje. Tal Ato decretou a descentralização da educação, transferindo a responsabilidade do ensino primário às províncias, como é apresentado por (VIEIRA FARIAS, 2007; DI GIORGI, LEITE, 2010).

Saviani (2010, p. 26), apresenta;

“[...] Ato Adicional à Constituição do Império, promulgado em 1834, colocou o ensino primário sob a jurisdição das províncias, desobrigando o Estado Nacional de cuidar desse nível de ensino[...]”, “[...]Considerando que as províncias não estavam equipadas, nem financeira e nem tecnicamente, para promover a difusão do ensino, o resultado foi que atravessamos o Século XIX sem que a educação pública fosse incrementada”.

É evidente que, nessa época, não havia atenção voltada para a educação das classes sociais mais baixas no país. No entanto, a mudança do eixo econômico do Norte-Nordeste para o Centro-Sul ajudou a impulsionar o sistema educacional nessa região. Ademais, destaca-se a influência da imigração proveniente de nações que vieram a ocupar o espaço do trabalho escravo, o que também impactou o setor educacional.

Informações a respeito desse período são discutidas por Di Giorgi e Leite (2010) e Paiva (2003). É importante mencionar que, segundo Di Giorgi e Leite, houve um progresso no setor educacional nas áreas de imigração, uma vez que os imigrantes se preocupavam com a educação de seus filhos. Essa situação levou a educação a seguir um trajeto rumo à universalização, e ao longo do tempo, cresceu a pressão pela criação de uma educação acessível a todos.

Com os escritos de autores como Vieira e Farias (2007), observamos que a exploração econômica dos territórios e a ampliação das ideias liberais deram proeminência à educação. No entanto, continuou a ser uma prerrogativa da elite, pois apenas 10 % da população tinha acesso à escola. Eles ponderam o seguinte:

[...] embora o Império apresente um saldo positivo em termos de iniciativas em relação ao período anterior, ainda não está em pauta a ideia de um projeto educativo para a maioria dos brasileiros. Apenas 10% da população tem acesso a escola. Esta constitui, pois, um privilégio da nobreza, situação que somente vai se alterar com o advento da República, em particular a partir da década de vinte (século XX) [...].(VIEIRA E FARIAS, 2007, p. 66-67).

Com a chegada de outro momento histórico, temos então o período da República, caracterizado por um desenho político e econômico diferente daquele anteriormente vigente, com a expansão da influência dos cafeicultores. Neste novo cenário, a educação continuou a ser prerrogativa dos mais favorecidos e, conseqüentemente, ao serviço de apenas uma pequena minoria.

Uma questão interessante para destacarmos é que mesmo com mudanças nas configurações legais sobre a educação, boa parte da legislação foi se mantendo da mesma forma. Di Giorgi e Leite (2010) vão observar que na Constituição de 1891 se manteve o que já estava estabelecido anteriormente no Ato adicional de 1834, que atribuía aos estados o desenvolvimento da educação popular, agora na lógica da República.

O professor Dermeval Saviani (2010) aponta que é nesse momento que tanto a manutenção quanto a difusão da educação ficam sob a responsabilidade do Estado:

Ainda que sob a égide dos Estados federados, foi com a proclamação da República que a escola pública, entendida em sentido próprio, se fez presente na história da educação brasileira. Ora, a escola pública propriamente dita é aquela organizada e mantida integralmente pelo Estado e abrangendo todos os graus e ramos do ensino. Se se trata de escolas organizadas e mantidas pelo Estado, isso significa que cabe ao Poder Público responsabilizar-se plenamente por elas, o que implica a garantia de suas condições materiais e pedagógicas. (SAVIANI, 2010, p. 29-30).

Ao longo dos anos, tornou-se evidente uma progressão na educação voltada para as camadas menos favorecidas. Um dos marcos dessa transformação foi a intensificação das iniciativas de combate ao analfabetismo, que se tornaram mais comuns a partir do início da Primeira Guerra Mundial. Paiva (2003) ressalta que, a partir de 1920, ainda sob o regime dos Estados federados, foi com a declaração da República que as escolas públicas, entendidas em seu sentido pleno, passaram a fazer parte da trajetória educacional no Brasil. É importante destacar que escolas públicas, de fato, são aquelas organizadas e sustentadas inteiramente pelo Estado, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino. O fato de serem geridas pelo Estado implica que o Poder Público tem a responsabilidade total por elas, garantindo condições adequadas tanto materiais quanto pedagógicas (SAVIANI, 2010, p. 29-30). Dessa forma, começam a surgir os "primeiros educadores" incentivados pelas novas características do sistema educacional.

Di Giorgi e Leite (2010, p. 310) ressaltam que, neste contexto, "o sistema de educação popular não satisfaz adequadamente as necessidades da população, um motivo importante que provocou uma mobilização significativa". Segundo os autores, o foco do movimento se dará no estado de São Paulo, onde as propostas de uma educação pública, gratuita e secular, começam a ganhar cada vez mais força. Entretanto, as transformações na abordagem educacional não mudaram para um ritmo mais dinâmico, mantendo uma dinâmica muito semelhante à que existia anteriormente. Vieira e Farias (2007) afirmam:

Os dados sobre analfabetismo no País mostram uma presença de 85% de pessoas nesta condição em 1890, proporção que diminui para 75% em 1900, mantendo-se nos mesmos níveis em 1920. [...] Entre 1907 e 1912, a presença do setor privado no ensino secundário e superior aumenta, enquanto a do setor público diminui. Os números expressam a permanência do elitismo gerado pelas condições que propiciaram afastamento das camadas populares do acesso à escola. (VIEIRA, FARIAS, 2007, p. 81).

Sem muitos avanços, o que se percebeu é que aquela estrutura de ensino era de extremo interesse das classes dominantes, em virtude de que as classes populares ainda não tinham muitas formas de ter acesso à educação, então, a elite da época buscava usar isso como uma forma de dominação (DI GIORGI e LEITE, 2010).

Na imersão da década de 30, temos o momento em que o país começa a ser governado por Vargas, e com isso algumas modificações na configuração vigente. A principal é a valorização da educação baseada no ensino técnico-profissional. Tais ideias tinham o propósito de preparar mão de obra qualificada para o desenvolvimento industrial do país. (PAIVA, 2003)

A obra História da educação popular no Brasil, de Vanilda Paiva (2003), estabelece que a conhecida Era Vargas, que tem início em 1930 e vai até o ano de 1945, pode ser entendida em duas fases: “[...] Segunda República, caracterizado pelos ideais democrático-liberais e pela tentativa de dinamização da vida política; e o [segundo] do Estado Novo, marcado pelo regime de autoridade, antiliberal e antidemocrático” (PAIVA, 2003, p. 112). Já na época da segunda República, caminhamos para o momento em que os professores começam a ter uma maior oportunidade para emissão de suas opiniões. A prova disso é a realização dos eventos nacionais de educação e a participação desses profissionais, contudo, tais características não duraram muito, pois aconteceu a chegada do Estado novo e perderam-se as características que ainda buscavam consolidação.

A Constituição de 1934, que reconheceu a educação como um direito de todos uma educação primária obrigatório que é gratuita e inclusive para os adultos. Foi atribuída ao governo a responsabilidade pelo desenvolvimento de planos nacionais de educação.

[...] a Constituição de 1934 não fica à margem dos embates entre católicos e liberais, [...] no texto convivem orientações laicas e religiosas; a defesa da escola pública e a preservação de privilégios da escola privada. Não surpreende, pois, que seus avanços sejam atropelados pelo texto constitucional concebido sob a égide do Estado Novo [...] (VIEIRA e FARIAS, 2007, p. 96).

Com o Estado Novo se define o alargamento das competências do país sobre a educação; estabelece-se a livre iniciativa, incentivando a participação privada na educação e se dá ênfase à instrução profissional e vocacional, em detrimento de outras modalidades de ensino; define-se a natureza parcial da educação gratuita, exigindo que os pais exponham uma declaração de pobreza para registarem os seus filhos; destaca-se o ensino religioso também (VIEIRA, FARIAS, 2007).

Ao realizar uma comparação entre os governos de Vargas, percebemos que, em ambos, há momentos de altos e baixos para a educação, contudo, é preciso compreender que na era Vargas, ainda que tenha tido um investimento financeiro maior, seu contexto educacional era amplamente excludente, com benefícios voltados para as classes mais ricas. A ressaltar esse aspecto, percebemos com as observações apontadas da época.

Em 1940, o percentual de analfabetos no país é de 56%. No período 1935- 1945, as matrículas do “ensino fundamental comum” passam de 2.413.594 para 3.238.940. No ensino médio, em suas diferentes modalidades, as matrículas correspondem a 202.886 e 465.612, respectivamente, no mesmo período. Os indicadores revelam um certo crescimento nesses dois níveis de ensino, foco de atenção da política educacional desse momento. O investimento realizado durante o governo Vargas no campo educacional transparece nos números analisados, não podendo ser desconsiderado. [...] todavia, não chega a haver uma ruptura do caráter seletivo da educação escolar, remetendo-se para o futuro a oferta da educação básica para todos. (VIEIRA E FARIAS. 2007, p. 101-102).

Após a destituição de Getúlio Vargas, em 2 de outubro de 1945, a nação passou por um período político turbulento, durante o qual passam pelo poder oito presidentes diferentes, além de outro governo Getúlio, eleito para um mandato de 1951 a 1954, quando se suicidou. Durante esse período, o Brasil acercou por fases de cada vez menos fechamento político, mas não alcançou plenamente suas pretensões na democracia. Neste momento, temos algumas mudanças de extrema relevância, tendo forte influência até hoje.

A primeira importante conquista foi a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Primário em 1946 (Decreto nº 8.529), que estabeleceu diretrizes para o funcionamento e as normas do ensino. Em 1961, foi elaborado o primeiro documento das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que posteriormente se transformou em uma lei, oficialmente conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esta lei é um instrumento fundamental para a sociedade contemporânea, sendo comumente referida apenas pela abreviação LDB.

Entre os pontos relevantes estão o artigo 5º e o 168º; o primeiro obriga o governo a criar leis relacionadas às diretrizes e fundamentos da educação nacional, enquanto o segundo afirma que a educação primária pública é gratuita para todos: “A educação pública além do nível primário será gratuita para aqueles que demonstrarem falta ou baixa condição financeira, além de garantir um ensino livre de influências religiosas.” (VIEIRA, FARIAS, 2007).

Foram muitos os anos de discussão até a aprovação da LDB. Somaram-se treze anos, devido às divergências de pensamento entre políticos e professores, além dos conflitos que giravam sobre as posições em relação às figuras da escola pública e da escola privada.

Em relação a esses pontos, os estudiosos mencionados, Saviani (2010), Di Giorgi e Leite (2010), afirmam que a legislação favorecia a ideologia das instituições privadas, prejudicando o aprimoramento das escolas públicas. Contudo, não se pode negar que a LDB de 1961 foi uma conquista significativa, pois constituiu a primeira norma que abarcou as diversas formas de ensino em um único documento.

Logo, desde 1930, como requisito de uma sociedade que atravessava por transformações, em decorrência de uma crescente causa de industrialização, além do progresso

do setor de serviços e do fortalecimento das classes médias e do proletariado, tem a necessidade de uma política de ensino fundamental, considerando que todos esses aspectos exibiram a carência da educação assimilar um novo papel para os próximos desígnios do país. Foi então que aconteceu uma alavancada no número de matrículas nos diferentes níveis de ensino, o que significou uma importante conquista. A escola pública ganhou nesse momento um fortalecimento na sua constituinte.

[...] A tendência de expansão da oferta pública se confirma, como é possível verificar através da distribuição percentual de unidades escolares, tanto no ensino primário como médio. O ensino público primário passa de 89%, em 1955, para 90,34%, em 1960. [...] Há uma total predominância do ensino público primário. No ensino médio, a oferta pública também se amplia: esta representa 32,86% da oferta, em 1955, passando para 33,83%, em 1960. (VIEIRA E FARIAS 2007, p. 119)

Acontece então o golpe de 1964, modificando a realidade da época, uma vez que se instaurou um regime militar, que vai romper com as mudanças que vinham se aglutinando.

[...] Decretam-se atos institucionais, o Congresso Nacional é fechado e os partidos políticos são dissolvidos, deputados têm seus mandatos cassados, estabelecem-se eleições indiretas para presidentes e governadores, direitos políticos são suspensos e funcionários públicos demitidos. (DI GIORGI e LEITE, 2010, p. 313).

Ainda que esse tenha sido um momento obscuro da história do Brasil, algumas medidas e ações, em relação às instituições de ensino, tem sua relevância, que precisam ser salientadas neste trabalho. A exemplo disso, temos a Lei nº 5.540/68, que vai reformular a construção dos cursos universitários. Outro ponto é que a lei buscava atender a demanda profissional para a educação superior. Com isso, seu objetivo era tanto a criação das instituições de ensino superior, como ajudar para que essas instituições pudessem ter a efetividade que era necessária.

Outra lei de extrema significância é a de nº 5.692/71, visava trabalhar as potencialidades do 1º e 2º graus, que tinham como meta substituir os espaços vazios de profissionais com formação superior, para com formação técnica. O ensino primário se expandiu neste período, com um aumento considerável da sua oferta no setor público. No que diz respeito ao nível secundário, verifica-se também um aumento da oferta pública de ensino, embora em menor proporção, segundo Vieira e Farias. (2007, p. 140):

Em lento mas progressivo processo de crescimento o ensino público primário passa de 92,23%, em 1965, para 93,63%, em 1970. [...] Há uma total predominância do ensino público primário. No ensino médio a oferta pública também se amplia: esta representa 32,86% da oferta, em 1955, passando para 33,83%, em 1960. A curva permanece ascendente, chegando a 35,52%, em 1965 e alcançando 42,61%, em 1970 [...].

Pontuamos então que nessa fase temos ações importantes, que tinham como objetivo central o avanço das redes de ensino para o nível fundamental e médio, além de buscar um melhor enredo para o ensino superior. Contudo, o número de formados nas escolas ainda era baixo, demonstrando uma frustração na busca dos objetivos. Com o desfecho do regime militar, temos um novo contexto, o momento de retomada para o estado democrático de direito (VIEIRA, FARIAS, 2007).

O retorno à democracia no Brasil não se dá por simples outorga ou concessão dos militares. [...] trata-se de conquista lenta, forjada no território dos movimentos sociais, iniciados desde o final da década de 70, com as greves dos metalúrgicos do ABC paulista (1978) e outras lutas políticas pelo direito a uma cidadania plena. (VIEIRA e FARIAS, 2007, p. 144).

Os autores ressaltam que, após o término da chamada ditadura militar, ocorreu a eleição de Tancredo Neves como o novo presidente do Brasil, com a importante tarefa de guiar o país de volta ao caminho da democracia. Esse período marca o início de uma série de transformações em um sistema relevante, que não ocorrerão de maneira abrupta, mas sim após cuidadosas análises. Dentre os eventos mais significativos, destacam-se: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96, a Emenda Constitucional nº 14 de 1996, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), e a Lei nº 9.424/96 (VIEIRA, FARIAS, 2007; DI GIORGI, LEITE, 2010).

A Constituição de 1988 é considerada uma das mais significativas vitórias daquele período, sendo popularmente chamada de constituição cidadã. Essa denominação se deve ao fato de que os direitos fundamentais foram ampliados e garantidos, abrangendo áreas como saúde, trabalho, assistência social e educação. A respeito desse documento, os autores nos fazem recordar:

Embora quando de sua aprovação os organismos representativos dos educadores tenham reconhecido poucos avanços no texto promulgado, este assegura algumas conquistas significativas defendidas pela categoria, tais como: a consagração da educação como direito público subjetivo (Art. 208 § 1º); o princípio da gestão democrática do ensino público (Art. 206, VI); o dever do Estado em promover creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (Art. 208, IV); a oferta de ensino noturno regular (Art. 208, VI); o ensino fundamental obrigatório e gratuito inclusive para os que a ele não tiverem acesso em idade própria (Art. 208, I); o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências (Art. 208, III). (VEIRA e FARIAS, 2007, p. 160).

Sobre a LDB, vai representar mais uma conquista, que após anos de muitos debates, ela consegue ser aprovada e coloca as diretrizes e bases para os percursos educacionais.

Trata-se de um texto de 92 artigos, que apresenta os princípios, fins, direitos e deveres (Art. 1º a 7º); dispositivos sobre a organização da educação nacional, aí incluindo as

incumbências das diferentes esferas do Poder Público (Art. 8º a 20); níveis e modalidades de ensino – Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional (Art. 21 a 60); Profissionais da Educação (Art. 61 a 67); Recursos Financeiros (Art. 68 a 77); Disposições Gerais (Art. 78 a 86); e, Disposições Transitórias (Art. 87 a 92). (VIEIRA e FARIAS, 2007, p. 167)

Junto com a Constituição, temos a presença do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que como já foi dito é regulamentado pela Lei nº 9.4324/96. Essas mudanças vão ter propósitos claros, expressados na lei, como é destacado pelos autores:

[...] permitir a intervenção da União nos Estados, caso estes não apliquem o valor mínimo exigido por lei (Art. 34); rever o dever do estado na oferta de ensino fundamental para os que a ele não tiverem acesso em idade própria e de ensino médio (Art. 208); definir as responsabilidades das diferentes esferas do Poder Público em relação à oferta de ensino (Art. 211); detalhar 38 os recursos aplicados pela União na erradicação do analfabetismo e na manutenção do ensino fundamental (Art. 212) [...] [...] é um fundo de natureza contábil com vigência de dez anos, instituído a partir de 1998. Tem por objetivo vincular 60% dos recursos de despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) exclusivamente para o ensino fundamental e o pagamento de seus professores. (VIEIRA e FARIAS, 2007, p. 167).

Concluimos as reflexões desta época, destacando a importância dos ganhos educacionais ocorridos, pois a escola, que ao longo da história do nosso país se caracterizou pela seletividade e pela exclusão, tornou-se um espaço público aberto a todos, particularmente aos mais desfavorecidos. Di Giorgi e Leite (2010) destacam um momento único em nossa história, por ser a primeira vez que a educação poderá ser apresentada de fato para todas as camadas da sociedade brasileira. Vieira e Farias (2007) apresentam:

[...] ‘De 1991 a 1998 a taxa de escolarização líquida da população de 7 a 14 anos saltou de 86% para 95,3%.’ Com isso o Brasil antecipa uma das metas expressas no Plano Decenal de Educação para Todos, a qual projetava uma cobertura de 94% até 2003 para a população em idade escolar. Este índice é bastante animador considerando, sobretudo, a indicação de que ‘além de ter mais jovens concluindo o ensino fundamental, é crescente o número daqueles que chegam ao final com menos idade, em condições, portanto, de continuar os estudos. (BRASIL, 2005, p.5-6 apud VIEIRA, FARIAS, 2007, p. 170). Tal crescimento é ainda mais visível no ensino médio, que registra uma evolução percentual de 41,2% da matrícula no intervalo de 1994 a 1998. (VIEIRA, FARIAS, 2007, p. 170)

Dado o processo de expansão da educação que deixou de ser prerrogativa das elites e passou a alcançar as classes mais desfavorecidas, é necessário refletir sobre a qualidade da educação que será oferecida a esta nova população, a partir da abertura da escola. Um contingente maior implica uma mudança importante que deve ser acompanhada de outras medidas. Parte daí

uma preocupação constante de como está o funcionamento da escola? Será que a escola cumpre o seu papel político e social? Como tem se constituído a escola? Ou como nos permitimos interrogar nesta pesquisa, até que ponto as ações realizadas na escola competem ou não a ela?

Tradicionalmente, ao pretendermos provocar reflexões como essas, chegamos à concepção de qualidade da escola, sobre a qual Dourado e Oliveira (2009, p. 203-204) discorrem:

[...] qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico. Caso se tome como referência o momento atual, tal perspectiva implica compreender que embates e visões de mundo se apresentam no cenário atual de reforma do Estado, de rediscussão dos marcos da educação – como direito social e como mercadoria, entre outros. (OLIVEIRA, DOURADO 2009, p. 203-204).

Como é expresso, a polissemia da concepção de qualidade levou a diferentes posições sobre o que é a qualidade na educação. Uma que podemos destacar é:

A expressão “qualidade em educação” no marco dos sistemas educacionais, admite uma variedade de interpretações dependendo da concepção que se tenha sobre o que esses sistemas devem proporcionar à sociedade. Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares, como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social, por exemplo. (DAVOK, 2007, p. 506).

Esses nuances sobre a qualidade estão associadas ao complexo contexto da escola pública, A ampliação do ensino que tornou a educação acessível a quase toda a população deve ser vista não apenas como uma melhoria quantitativa, mas também como uma exímia conquista. Beisiegel (2006, p. 121) fala sobre isso:

[...] não houve uma perda qualitativa. Acontece o seguinte: essa dicotomia qualidade x quantidade tem de ser reexaminada. No momento em que a sociedade brasileira oferecia ensino secundário para meia dúzia de filhos de famílias privilegiadas, o ensino podia render muito bem naquilo que se chama sua dimensão qualitativa. [...] Depois, essa faixa de ensino foi se abrindo progressivamente à totalidade da população. [...] isso significou uma indiscutível melhoria qualitativa do ensino. Porque não se pode pensar qualidade de ensino no país em termos que não sejam quantitativos? O ensino ganhou qualidade, uma vez que se abriu tendencialmente à totalidade da população.

A causa da democratização da educação iniciada nas últimas décadas converteu profundamente as escolas públicas, que deixaram de ser elitistas e homogêneas, para se tornar um espaço aberto a todos, especialmente às classes populares. Leite e Di Giorgi (2004) apresentam que mesmo que o procedimento de expansão das escolas públicas tenha tido sua relevância, não foi acompanhado de uma série de medidas para garantir a qualidade do ensino. É

preciso pensar na qualidade da educação a ser oferecida ao novo grupo populacional que ingressou na sala de aula. Sempre pensando em “contribuir progressivamente para a formação de cidadãos capazes de responder aos desafios colocados pela realidade e de nela intervir” (BRASIL, 2002, p. 24).

Ao examinar a evolução histórica da escola, é fundamental ressaltar que, desde a década de 1990, emergiram novas correntes neoliberais que passaram a impactar de maneira significativa as políticas educacionais e o papel social da instituição escolar. Essas correntes representaram uma ruptura em relação a visões anteriores da educação pública como um direito social, enfatizando uma lógica de mercado que transforma o papel do Estado e das instituições educacionais. O crescimento do neoliberalismo trouxe uma agenda reformista que modificou de forma profunda a estrutura, o currículo, a gestão e os objetivos da escola pública, influenciando diretamente professores, alunos e o significado da educação formal.

Desde a década de 1990, a função social das escolas passou por uma significativa transformação, impulsionada pela ascensão do neoliberalismo em uma escala global. Esse fenômeno resultou em uma mudança na função do Estado e, conseqüentemente, das instituições educacionais, que passaram a ser avaliadas sob os prismas da eficiência, produtividade e sua relação com o mercado de trabalho. De acordo com David Harvey (2005), o neoliberalismo representa uma teoria de práticas políticas e econômicas que defende que o bem-estar das pessoas é melhor alcançado através da liberdade das iniciativas empresariais e das competências individuais, dentro de um sistema institucional que prioriza os direitos de propriedade privada, mercados livres e o comércio livre.

No âmbito educacional, essas orientações se manifestaram por meio de uma abordagem gerencial e tecnocrática, na qual a escola passou a ser vista como uma entidade eficiente, focada em metas, resultados e avaliações externas padronizadas. Segundo Gentili (1995) e Apple (2000), a instituição escolar deixou de ser encarada como um ambiente de formação crítica e emancipadora, transformando-se em um mecanismo de controle social, adaptada para satisfazer as exigências de um mercado competitivo e globalizado. Apple salienta que o currículo escolar começou a incorporar interesses corporativos, introduzindo valores como competitividade, produtividade e adaptação às demandas do capital. Essa nova abordagem deslocou da escola sua função de promover a formação integral do indivíduo, sujeitando-a às necessidades do sistema econômico.

Durante a década de 1990, a política educacional no Brasil foi fortemente afetada por entidades internacionais, como o Banco Mundial e o FMI, que condicionaram o financiamento à

educação à implementação de reformas estruturais que seguissem os princípios do neoliberalismo. Conforme aponta Adrião (2008), essas reformas priorizavam a descentralização da administração, a responsabilização das instituições de ensino pelos seus resultados e o aumento da participação do setor privado, através de colaborações entre o público e o privado. Isso resultou na adoção de práticas de gestão empresarial nas escolas, onde o discurso em torno de qualidade total e eficiência prevaleceu sobre o compromisso com a equidade e o direito à educação.

A educação passou a ser considerada um produto de consumo, em vez de um direito social. A ideia de meritocracia e a ênfase na responsabilização individual foram intensificadas por políticas de avaliação em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Segundo Freitas (2005), essas avaliações tornaram-se ferramentas para controlar e classificar as escolas, favorecendo uma abordagem educacional voltada para a performance (Ball, 2001), onde o valor de uma instituição e de seus professores é avaliado apenas por métricas quantitativas de desempenho. Isso cria um ambiente de competição entre as escolas e os educadores, prejudicando o clima educacional e os processos de formação.

A abordagem neoliberal também influenciou o currículo educacional, que começou a focar em competências e habilidades práticas, adequadas às demandas do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação crítica e cidadã. Segundo Sacristán (2000), isso resulta em uma instrumentalização do currículo, que tem como objetivo preparar indivíduos que se adaptem às dinâmicas flexíveis e instáveis do mundo laboral atual. Essa estrutura curricular está de acordo com o que Antunes (2018) chama de "reconfiguração produtiva", que se caracteriza por uma necessidade crescente de versatilidade e adaptabilidade entre os trabalhadores. Nesse cenário, a escola se transforma em um espaço de preparo para o trabalho precário, moldando indivíduos que se encaixam no modelo de acumulação flexível do capital.

A crescente precarização das condições de trabalho dos professores é um reflexo direto das exigências do neoliberalismo. A ênfase no rendimento individual, combinada com a insegurança dos contratos e o aumento da desprofissionalização, afeta de maneira negativa a identidade e o compromisso ético dos educadores. Como mencionado por Oliveira (2007), as reformas educacionais de orientação neoliberal criaram um cenário laboral que desestimula práticas pedagógicas críticas, priorizando o cumprimento de metas e a utilização de materiais padronizados. O aumento da carga de trabalho, a elevação das exigências burocráticas e a

vigilância constante reduzem a autonomia docente e a possibilidade de desenvolver práticas educativas significativas.

Um ponto importante a ser considerado é a mudança da responsabilidade pela educação, que está sendo transferida do Estado para as famílias e comunidades. Essa tendência se evidencia em discursos que responsabilizam os indivíduos pelo insucesso escolar, tratando-o como consequência da falta de empenho pessoal, em vez de reconhecer as condições estruturais subjacentes. Conforme apontado por Silva (2009), o neoliberalismo favorece uma crença na "autoresponsabilidade", tornando invisíveis as desigualdades sociais e atribuindo a exclusão escolar a fatores raciais em ambientes de pobreza. Isso perpetua estigmas e intensifica a exclusão, ao invés de promover iniciativas que busquem inclusão e justiça social.

Assim, é crucial restaurar o papel social emancipador da instituição escolar. Conforme argumenta Paulo Freire (1996), a educação deve ser um ato político voltado para a libertação e a transformação do contexto social, e não um mero treinamento para o mercado de trabalho. Freire ressalta que a escola precisa estimular a consciência crítica e a envolvimento democrático, favorecendo a formação de uma sociedade mais equitativa e solidária. Enfrentar a lógica neoliberal exige a revitalização de valores como solidariedade, justiça social e participação democrática dentro do ambiente educacional.

Assim, entender como as demandas neoliberais influenciam o papel da escola requer uma análise atenta das recentes mudanças políticas e econômicas. A escola, como um local de confronto ideológico, tem o potencial de tanto perpetuar desigualdades quanto se transformar em um espaço de resistência. A avaliação crítica desses fenômenos é fundamental para que a educação retome sua função de promover o desenvolvimento integral do indivíduo, baseada nos valores da justiça social e da cidadania ativa.

3.2 - O papel do professor e os diferentes momentos do processo de constituição da escola.

Ao refletirmos sobre as diversas transformações pelas quais a escola passou ao longo dos contextos históricos de nosso país, percebemos como as instituições educativas sofreram mudanças relacionadas à responsabilidade pelo ensino e ao acesso dos estudantes. Esses momentos também evidenciam que a figura do professor acompanhou esse percurso de mudanças ao longo do tempo. Nosso objetivo neste momento é apresentar os diferentes contextos pelos quais o professor precisou transitar, bem como compreender de que maneira essas

experiências influenciaram sua posição atual. Diversos contextos ao longo da história marcaram mudanças nas percepções e posições em relação ao professor.

Esses posicionamentos tiveram uma forte influência no desenvolvimento do seu papel, tanto na forma como a sociedade enxergava esse profissional quanto na postura da própria classe docente em relação ao seu ofício. Assim, neste texto, apresentaremos as principais manifestações e aspectos desse processo. Catani (1989) destaca que no Brasil do século XIX, tivemos um campo educacional embrionário, que ainda buscava os métodos de organização. Ressalta ainda que vamos ter esse ponto de sistematização mais pontual, com a virada para o século XX. Esse momento vai ser determinante devido à ampliação dos debates sobre educação, sua natureza organizacional, o aumento das escolas e sua evolução gradual em termos de independência. Por fim, a autora acrescenta que um momento substancial para o campo da educação foi quando aconteceu a organização e estruturação das escolas estaduais, algumas diretrizes sobre a atuação dos professores, materiais de instrução para essa classe, assim como instituições para a formação dos mesmos.

Um dos primeiros aspectos relacionados à constituição dos professores, especialmente no século XIX, é que, na época, não contávamos com a formação profissional que hoje conhecemos, como a descrita por Vicentini e Lugli (2009). Naquele período, era exigido que os candidatos à docência apresentassem um atestado de moralidade e conhecimento. Com esse documento, era possível comprovar tanto a aptidão do candidato em relação aos conhecimentos essenciais quanto sua boa conduta como indivíduo. Dessa forma, podemos destacar a grande importância atribuída à obtenção da posição de professor naquela época. O documento poderia ser adquirido com um juiz de paz. Em relação aos conteúdos, o candidato tinha liberdade de apontar os conteúdos em que demonstrasse mais aptidão, então poderia comprovar seus conhecimentos através de um teste, sendo julgado por uma banca de avaliadores, a ser montada pelo diretor responsável da época. Para adquirir o mérito de mestre em primeiras letras, precisava atender os requisitos de saber “ler, escrever, contar e ter conhecimentos para proporcionar o ensino da religião aos seus alunos” (VICENTINI E LUGLI, p. 30, 2009). Podemos pensar que não é uma lista muito exigente, contudo, devemos considerar que tais conhecimentos eram restritos a certas camadas da sociedade.

É importante destacar que Vicentini e Lugli (2009) mencionam que havia um método prático para se tornar professor. Nesse processo, os interessados podiam observar as aulas de um docente que já exercesse a função em sala de aula. Através desse aprendizado, o aspirante se

familiarizava com os conteúdos e a dinâmica do ambiente escolar. Essa abordagem para ingressar na profissão ficou conhecida como sistema de professores adjuntos.

Esse foi um período marcado por discussões na sociedade, que procurava maneiras de capacitar os educadores, com a intenção de criar um grupo de profissionais preparados, disciplinados para educar os indivíduos que, devido à sua falta de conhecimento, causavam distúrbios na harmonia social da época (NEVES, 2007). Em suma, a capacitação dos professores era fundamental, pois assim poderiam administrar o saber que era transmitido e manter o domínio sobre as diferentes classes sociais.

Portanto, o governo requereu que todos os professores adotassem o chamado método Lancaster, que consistia em um método intrincado, que exigia a capacitação de monitores para supervisionar os alunos e a memorização de instruções para facilitar a comunicação entre professores, monitores e alunos. Temos aqui a constituição de um professor controlador e exigente, que é visto como uma figura de extrema autoridade e detentor de conhecimento.

Para um bom funcionamento do método, era de extrema importância a atualização de materiais como lousa e cartazes, a fim de garantir a fixação dos conteúdos, e relógios para demandar controle e eficiência do tempo, todavia a tão esperada eficácia do método Lancaster não se concretizou, já que sua aplicação foi prejudicada por complicações, como a escassez dos recursos necessários requeridos pelo método, como é apontado por Rita Gallego (2008).

Destacamos então que a formação dos professores no Brasil acontecia de duas formas: através dos mestres adjuntos e das escolas normais. Sendo que a formação por mestres adjuntos teve um predomínio maior no período do Brasil Império, pois suas características não apresentam muitas responsabilidades ao governo. Os professores aprendiam de modo artesanal e basicamente cada indivíduo tinha a responsabilidade em cuidar de sua formação e escolher quais caminhos deveriam ser traçados.

Outro problema crônico foi que o método de mestres adjuntos não requeria muitos custos na sua realização. Dessa forma sua escolha como preferência era maior, culminando em uma demora maior para que as Escolas normais fossem vistas como uma opção mais adequada para a formação dos professores. Schneider (2007) vai apontar isso como responsável pela lentidão na consolidação do curso da Escola Normal como instituição de preparo para o magistério.

É interessante lembrar que em relação à formação do professor nas escolas normais, não tínhamos uma formação unitária, pois cada local tomava as decisões como acreditava ser melhor, ficando a critério do responsável local. As primeiras escolas normais foram sem instalando nos

estados do Rio de Janeiro (1835), Minas Gerais (1835), Bahia (1836), Ceará (1845) e, finalmente, em São Paulo (1846). Outro ponto que teve forte impacto para formação desses professores foi que as escolas fechavam e abriam com frequência, tendo consequência no número e na qualidade dos profissionais aptos a atuar. A baixa remuneração para os profissionais também foi um fator determinante na formação, como é chamada atenção por Leonor Tanuri (2000).

Chegamos, assim, a um ponto em que a função desses educadores adquire um enfoque positivista. Em 1890, foi implementada a Reforma Benjamin Constant, que era de natureza positivista e resultou na criação da Escola Normal da Corte. Este novo modelo educacional era inovador, incorporando disciplinas científicas e dando origem ao Pedagogium, que tinha como objetivo ser “um centro impulsionador de reformas e melhorias para a educação” (VICENTINI E LUGLI, P. 35, 2009). No entanto, esse movimento teve curta duração, pois no ano seguinte, Benjamin Constant faleceu.

Com o advento da Primeira República, que ocorreu entre 1889 e 1930, foi promulgada a primeira constituição do Brasil em 1891. Nesse contexto, a tarefa de profissionalizar os professores de nível primário tornou-se responsabilidade das instituições de educação estaduais. São Paulo foi pioneira nessa iniciativa, estabelecendo-se como um modelo para as demais regiões até a década de 1920. Apesar do impulso dado à formação desses educadores, o progresso foi gradual, em grande parte devido ao aumento das despesas necessárias para a manutenção das escolas.

Durante o período da Era Vargas, que teve início em 1930, houve um impulso para centralizar as responsabilidades do governo federal nas áreas da vida social. Isso resultou em uma padronização das regras de ensino em todo o país. O ápice desse processo de unificação ocorreu com a promulgação das leis orgânicas do ensino, destacando-se a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, que estabelecia medidas para organizar a formação de professores em nível nacional. No entanto, ainda havia diferenças entre os diferentes cursos oferecidos em diversas regiões do Brasil. Percebemos então que se começa a trilhar um caminho que buscava fortalecer a qualificação dos professores, mas ainda em passos lentos. Ademais, não temos muitas diferenças em relação à construção político-social dos professores, para o que se tinha anteriormente.

Nos anos 60, as Escolas Normais ganharam reputação indesejada devido a vários fatores, incluindo a falta de preparação dos alunos que se matricularam no Curso de Formação de Professores, uma vez que eram admitidos estudantes provenientes de qualquer um dos cursos profissionalizantes de nível básico ou do ginásio (com ênfase acadêmica), a insuficiente demanda

das instituições de ensino em relação ao nível de conhecimento requerido para a obtenção do diploma, e, por fim, a carência de coordenação entre as diferentes disciplinas que constituíam o currículo. (PEREIRA, 1969), (TANURI, 2000).

É importante destacar também em que circunstâncias surgiram essas críticas. Ao analisar o contexto histórico desse período, percebemos que a educação no Brasil estava enfrentando um grande desafio, com a alta demanda de crianças provenientes de famílias menos privilegiadas, o que levou à constatação da ineficácia das escolas em fornecer uma educação adequada.

Um dado que ilustra bem esse contexto é que, em 1965, apenas 445 de cada mil crianças que ingressaram na primeira série do ensino primário conseguiam avançar para a segunda série. No início da década de 1960, algumas pesquisas já mostravam que os professores recém-formados não estavam devidamente preparados para lidar com as condições do sistema educacional brasileiro (DIAS, 2015). Encontramos nesse momento professores despreparados e sem concepções claras em relação à amplitude de desempenho na sala de aula e demais espaços da escola.

Na década de 1970, ocorreu uma reforma no sistema educacional que definiu padrões para os cursos de pedagogia em todo o país. Essa reforma foi necessária, uma vez que muitos estados ainda possuíam escolas normais como o principal meio de formação de professores. Durante as décadas de 1970 e 1980, houve diversos debates entre estudantes, professores e órgãos governamentais sobre as condições desses cursos. Essas discussões foram extremamente importantes para a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a qual foi promulgada em 1996. As mudanças implantadas a partir dessa lei determinaram um novo direcionamento para a formação de professores no ensino superior.

Destacamos que, até a época do Império, não se conhecia claramente quais eram as finalidades do ensino secundário, uma vez que ele era direcionado principalmente para as classes privilegiadas. O foco do ensino variava entre uma abordagem literária ou científica, não visando à preparação para o exercício de uma profissão específica. O objetivo era preparar os alunos para o ingresso no ensino superior, porém esse preparo ocorria de maneira deficiente. As aulas esporádicas eram de baixa qualidade e as comissões examinadoras eram afetadas pela corrupção, que se associava aos pais dos alunos para garantir uma admissão mais rápida. (HAIDAR, 1972).

A condição do professor secundário efetivamente se alterou com a implementação da Reforma Francisco Campos, em 1931. Nessa época, foi estabelecido um cadastro de docentes que exigia uma graduação específica, obtida por meio das Faculdades de Filosofia. Oito anos

mais tarde, o governo federal estabeleceu a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) como referência para as demais instituições de ensino do país, estabelecendo uma formação uniforme para os professores.

É possível notar que os trajetos que conduziram a esse momento inicial foram repletos de dificuldades significativas. Essas questões afetaram de maneira direta a formação de profissionais capacitados, muitas vezes resultando em educadores que atuavam nas salas de aula sem o devido preparo. Essa realidade, por sua vez, impactou a atuação político-social desses profissionais. Entender os primeiros passos na formação do professor é crucial para perceber como esses elementos ainda reverberam no presente. Essas conexões se mantêm evidentes nos dias atuais. Um exemplo disso é a maneira como a figura do professor é percebida em nossa sociedade contemporânea. Assim, queremos ressaltar algumas reflexões sobre o docente atual. É essencial destacar os aspectos que a educação tem assumido nos tempos presentes, especialmente no que diz respeito à função do professor na sociedade moderna e às atividades que ele executa diariamente. Sobre esses temas, e sua relação com a realidade atual, Charlot (2008) observa que simplesmente se destacar não é suficiente para o aluno obter uma boa classificação; é necessário que ele supere os demais para conquistar uma posição social mais favorável. Como resultado desse cenário, a escola se transforma em um espaço de competição entre os alunos. Assim, nesse ambiente competitivo, o professor contemporâneo é frequentemente visto como o incentivador dessas formas de rivalidade, enfrentando pressões para alcançar resultados desejados, além de requerer conformidade com o sistema educacional.

Na era das diferentes formas de obtenção de conhecimento, hoje, o professor precisa saber lidar como os diferentes acessos a informação disponíveis, além da internet e dos celulares, vivemos o momento das muitas formas de inteligência artificial (IA). Deste modo, o professor precisa incorporar esses elementos em suas ações na sala de aula, tanto para atração dos alunos, como para podar as informações que eles têm gerenciado como saberes relevantes.

Cunha (1996) destaca que já tivemos a época em que o instrumento essencial do professor era o uso da palavra escrita e da oralidade, pois dessa forma era possível representar o discurso da ciência e da cultura, mas que com os avanços dos meios de comunicação, as informações apresentadas podem generalizar o conhecimento. O que fica nítido quando é analisada a situação do professor na escola, suas atribuições, além da constante situação de precisar se desvencilhar de diferentes problemas a enfrentar na profissão, é que este indivíduo precisa passar por um constante processo de reconstrução e entender a sua posição como trabalhador.

Podemos caminhar por essa discussão com as ideias de Charlot (2008, P. 23):

Por um lado, o herói da Pedagogia. Por outro, a vítima, mal paga e sempre criticada. Falta o professor normal, que trabalha para ganhar um salário e sustentar sua família, que vive situações esgotantes e também prazeres dos quais pouco fala, que se sente objeto de críticas, mas, afinal de contas, orgulha-se do trabalho feito, que ensina com rotinas provadas, mas, às vezes, abre parênteses construtivistas. de (Charlot, 2008, P. 23)

Essa fala nos remete aos problemas constantes e às dificuldades enfrentadas pelos professores. Essas situações postas aqui associam-se ao que o próprio Charlot (2008) descreve que quando realizava uma palestra. Algo que muito lhe chamou atenção é a crítica constante sobre a figura do professor. Afinal, de que forma podemos entender que um determinado perfil, tanto em conhecimento como em ações, é o mais propício para compreender o professor? Com isso ele foi abordado por uma pessoa a qual ressaltou que sempre é possível encontrar uma falha no professor.

O que vemos é um professor sempre terá um erro apontado para ele. Quando é jovem, não tem experiência; se é velho, está superado; se chama atenção, é ríspido; se não chama a atenção, é permissivo; se usa a língua portuguesa corretamente, ninguém entende; se fala a linguagem do aluno, não tem vocabulário; se tem carro, “chora de barriga cheia”; se anda de ônibus, é coitado; se o aluno é aprovado, “deu mole”; se o aluno é reprovado – perseguição. Charlot (2008).

Sobre essas dualidades, Charlot (2008) fala que o primeiro impulso que muitas pessoas têm é buscar culpados pelo insucesso. No entanto, o autor apoia a ideia de que também precisa existir a vontade de dedicar-se, intelectualmente, à atividade para acontecer o processo de aprendizagem. Em diversas ocasiões, o que se percebe é uma força de vontade incessante, por parte do professor, de perceber que um aluno está com dificuldades para compreender determinado conhecimento. O desejo é que ele, na figura de ser responsável pelo aluno aprender, que o mesmo fosse capaz de solucionar qualquer dificuldade do aluno, no entanto, isso é impossível.

Quem realmente aprende é o próprio aluno e, caso não exista vontade por parte dele de obter os conhecimentos, por mais que sejam utilizados diferentes e modernos meios de aprendizagem, ele não aprenderá. Nesse caso, quem será cobrado? O aluno em si, mas também o professor. Em resumo, o aluno depende do professor, mas o professor também depende do aluno. Cabe ao professor desempenhar a complexa tarefa de buscar novas abordagens para os conteúdos ensinados, sem abrir mão da transmissão do conhecimento. Essas distintas situações de pontuar o que “é culpa do professor”, “não é culpa do professor”, “isso deveria ser

responsabilidade do professor”, ou “isso não é responsabilidade do professor”, mostram uma gama de situações pelas quais o profissional passa e que é cansativo de lidar com esses momentos, em que ele frequentemente é culpado pelas fragilidades da escola, da sala de aula e dos alunos.

Dentre muitas situações que o professor tende a enfrentar, com o passar dos anos foi se criando uma instabilidade sobre as dificuldades que podem ser presentes na vida profissional. Dessa forma, o professor deve se fazer hábil para a passagem dos conhecimentos e dinâmicas comuns do cotidiano da escola, assim como possíveis surpresas, visto que temos uma multiplicidade nos perfis de alunos, escolas, projeto político pedagógico (PPP), dentre outras instâncias relacionadas à escola.

Sobre essa função do professor, Charlot (2008) comenta que essa característica foi se moldando ao que ele chama de um profissional que resolve problemas, pois, na medida em que ele foi ganhando mais autonomia, passou a ser responsabilizado pelos rendimentos dos alunos. Para Penin, Martínez, Arantes (2009), isso pode levar a uma encruzilhada. “encruzilhada de dois tipos de conhecimento: o técnico e científico e o intuitivo, derivado do conhecimento baseado em outras experiências.” (PENIN, MARTÍNEZ, ARANTES, 2009, p.111).

Os escritores enfatizam não apenas a educação acadêmica do professor, mas também a forte influência da educação durante o desempenho na sala de aula. Ao abordar esse aspecto, Martínez ressaltou que o trabalho de ensinar é simultaneamente um ofício artesanal e técnico, uma responsabilidade que deve fornecer recursos para encontrar soluções, em vez de apenas oferecer respostas. É necessário ter em mente que há diversos elementos da formação do professor que não estão diretamente ligados às instituições acadêmicas, mas sim, à experiência prática em sala de aula.

Penin, Martínez, Arantes (2009) ainda defendem que no cenário contemporâneo, temos muitas incertezas, e a atuação dos professores também não foge disso. Desta forma, temos que buscar sempre novos caminhos, abrangendo mais discussões, para que o avanço desse campo de pesquisa possa se manter constante. Os autores ainda ressaltam que é necessário ficar claro o que se pretende em cada aula, dentro das escolas e com o desenvolvimento das atividades dos professores, pois somente dessa forma poderemos buscar soluções e desbravar novos caminhos. Mesmo que as situações se mostrem muito desafiadoras, soluções podem ser encontradas para um aprimoramento das atividades.

Tudo mais pode e deve ser modificado para melhor cumprir esse desiderato. Dessa forma, a atitude investigativa do docente diante de uma situação, que sempre será

“problema”, é o que melhor se pode sugerir para enfrentar as incertezas quer de uma sociedade, quer de uma sala de aula. Junto com o espírito investigativo, a atitude de buscar junto – com os colegas, alunos, outros interlocutores significativos, leituras diversas – parece fundamental. Nessa empreitada, as habilidades e competências se desenvolvem melhor e as possibilidades de sucesso sobre os objetivos se ampliam. A crença nesse processo é quase uma certeza. (PENIN, MARTÍNEZ, ARANTES, 2009, p.119).

É evidente que os educadores devem ter em mente seus objetivos e, caso percebam que estão cada vez mais distantes de alcançá-los, os autores sugerem que busquem alternativas e soluções. Ao buscar novas direções para alcançar os objetivos educacionais, todas as partes envolvidas no processo de educação, não apenas os professores, mas também os gestores, pais e alunos, devem participar ativamente. Portanto, é essencial que todos compreendam claramente as metas a serem alcançadas e também que cada um conheça as expectativas em relação às suas ações, além de saber como desempenhar seu papel nas adversidades atuais.

4 - “Transbordamento” de funções da escola, e os papéis que tem assumido

Esta seção trata sobre o fenômeno denominado de “transbordamento”, em que se busca discutir a sua concepção a partir do pensamento do professor Nóvoa, os desafios enfrentados pelos professores diante de algumas práticas vivenciadas na escola e como os professores atuam diante de possíveis ocorrências. A seção foi construída em duas partes: “O fenômeno de transbordamento como conceito” e “Diferentes contextos relacionados à escola e ao professor na atualidade e as formas de ‘transbordamentos de funções’”.

4.1 O fenômeno de transbordamento como conceito

O conceito central para esta pesquisa é o de “transbordamento” de funções, que diz respeito a tarefas e atividades que o professor começa a receber no ambiente escolar. Essa discussão parece em primeiro momento nos escritos de Antônio Nóvoa (2005,2007), o qual vai argumentar que no século XIX e XX, a escola foi se consolidando e desenvolvendo, mas que nesse processo passou a receber uma acumulação de funções, sem esquecer, é claro, que também havia os conteúdos que deveriam ser transmitidos.

Nóvoa (2007) pondera que a ação dos transbordamentos aconteceu com o passar do tempo, e isso se deu por conta das dificuldades da escola. Ele destaca que o início desse transbordamento da modernidade escolar foram surgindo da seguinte forma:

Começou pela instrução, mas foi juntando a educação, a formação, o desenvolvimento pessoal e moral, a educação para a cidadania e para os valores [...] Começou pelo cérebro, mas prolongou a sua acção ao corpo, à alma, aos sentimentos, às emoções, aos comportamentos [...] Começou pelas disciplinas, mas foi abrangendo a educação para a saúde e para a sexualidade, para a prevenção do tabagismo e da toxicodependência, para a defesa do ambiente e do património, para a prevenção rodoviária [...] Começou por um “currículo mínimo”, mas foi integrando todos os conteúdos possíveis e imaginários, e todas as competências, tecnológicas e outras, pondo no “saco curricular” cada vez mais coisas e nada dele retirando [...] (NÓVOA, 2005, p 18).

Essas falas podem ser compreendidas ao se reconhecer que o cerne da questão é que, ao percebermos que todas as questões são abordadas na escola, como responsável por lidar com esses diferentes aspectos, entendemos que há muitas preocupações a serem problematizadas pela instituição. Nóvoa (2007) destaca que todas essas atribuições são importantes; sua intenção não é desvalorizar esses pontos. Talvez ninguém discorde da relevância dessas temáticas. No entanto, é preciso perceber que, ao se atribuir tantas funcionalidades à escola, ela começa a apresentar falhas em sua função principal de ensino.

Para essa discussão, recorremos a Antônio Nóvoa (2007), que se posiciona desta forma sobre o assunto:

Há hoje [na escola] um excesso de missões. A sociedade foi lançando para dentro da escola muitas tarefas que foram aos poucos apropriadas pelos professores com grande generosidade, com grande voluntarismo, o que tem levado em muitos casos a um excesso de dispersão, à dificuldade de definir prioridades, como se tudo fosse importante. Muitas das nossas escolas são instituições distraídas, dispersivas, incapazes de um foco, de definir estratégias claras. E quando se enuncia cada uma dessas missões ninguém ousa dizer que não são importantes. Mas a pergunta que se deve fazer é: a escola pode fazer tudo? É preciso combater esse “transbordamento”. Tudo é importante, desde que não se esqueça de que a prioridade primeira dos docentes é a aprendizagem dos alunos. (NÓVOA, 2007, p 6).

Com relação a essas múltiplas atividades que vêm sendo postas aos professores, Nóvoa (2009) pondera que o ambiente escolar é visto como um espaço para reparar os problemas da sociedade, e o descreve como um sistema de compensação para a sociedade. Esse amálgama de atividades, funções, atribuições é justamente o que vai culminar no que o autor chama de escola transbordante, que começa a receber tantas missões para realizar e chegar ao ponto de “transbordar”. (NÓVOA, 2007). Para que o conceito possa ficar mais claro em nossa compreensão, podemos utilizar da analogia de um depósito de margarina.

Ao visitarmos o supermercado para realizar nossas compras habituais, é bastante comum que os itens mais adquiridos incluam margarina ou manteiga, dependendo da preferência de cada um. Se considerarmos que a pessoa costuma usar um pacote de tamanho médio, ela provavelmente optará por um pote com cerca de 500g. Muitos brasileiros têm o hábito de reutilizar esses potes em suas atividades diárias. Agora, vamos supor que, ao cozinhar um quilo de feijão para a semana, essa pessoa decida armazenar tudo nesse único recipiente de margarina. Você consegue imaginar o que acontecerá? Quando a capacidade do pote for excedida, o conteúdo começará a derramar.

O que queremos destacar é que a instituição de ensino não precisa focar exclusivamente no ensino e na aprendizagem dos alunos. Ela pode e deve se envolver em outras áreas que se conectam com a vida dos estudantes. No entanto, ao exceder essa função, podemos observar uma dificuldade em realizar todas as atividades com a eficácia necessária, e ao assumir mais responsabilidades, a sensação de ser uma “escola sobrecarregada” se tornará evidente.

Desta forma, vamos entender como “transbordamentos” a sobrecarga de tarefas que a sociedade, ao longo do tempo, impôs à instituição escolar resulta em uma perda de foco e no enfraquecimento das práticas educacionais. Dessa forma, ao considerar todas essas tarefas como igualmente importantes, a escola acaba perdendo a capacidade de estabelecer prioridades e

definir estratégias para o seu desenvolvimento. Assim, essa tendência de responsabilizar a escola como a solução para uma variedade de problemas sociais acaba sobrecarregando a instituição com funções que vão além do seu propósito pedagógico. (NÓVOA, 2007).

Para Antônio Nóvoa, um dos pontos que muito vai contribuir para a existência da “escola transbordante” é a posição da escola de tomar para si tantas atribuições, mas ao construir uma linha de raciocínio simples, percebemos que para isso acontecer, é preciso que alguma parte não tenha cumprido o seu papel. Dentre muitos grupos importantes nesse processo, ele destaca que a família e a sociedade têm uma forte influência sobre isso:

A realidade das últimas décadas não tem cessado de confirmar os perigos de uma “escola transbordante”. É certo que houve ganhos importantes, sobretudo no plano social, com a escola a compensar ausências da sociedade e das famílias, contribuindo para uma melhor integração das crianças e dos jovens. Mas quando tudo é essencial, torna-se impossível concretizar uma acção racional e inteligente. A escola desviou-se muitas vezes das tarefas do ensino e da aprendizagem para se dedicar às missões sociais. (NÓVOA, 2009, p 5).

Para isso, uma das coisas que o autor mais chama atenção é que o entendimento sobre essas questões é de uma importância tremenda. Nóvoa (2009) acentua que essa tomada de tarefas foi acontecendo com o tempo, até que se tornou natural. Com o passar do tempo, a escola foi cada vez mais tomando para si a responsabilidade de encarregar-se pela formação das crianças, nas mais diversas instâncias de sua vida. Dessa forma, cada vez mais foi se responsabilizando por mais missões.

Para nos distanciarmos desse cenário, é preciso que as várias instâncias da educação possam se fazer presentes, envolvendo-se e dividindo as dificuldades com a escola. Em outras palavras, também definir, segundo Nóvoa (2009), quais são suas prioridades, uma vez que as muitas atividades que lhes são atribuídas hoje não podem comprometer o que lhe é primordial, que é o ensino dos alunos. Comenta sobre isso:

A escola no centro da colectividade remete para uma instituição fortemente empenhada em causas sociais, assumindo um papel de “reparadora” da sociedade; remete para uma escola de acolhimento dos alunos e, até, de apoio comunitário às famílias e aos grupos mais desfavorecidos; remete para uma escola transbordante, uma escola utópica que procura compensar as “deficiências da sociedade”, chamando a si todas as missões possíveis e imagináveis. Num certo sentido, todos nos reconheceremos nesta escola, que consagra muitas das nossas crenças e convicções. Mas – como é evidente – esta opção estabelece prioridades. Não é possível fazer tudo e a tudo dedicar a mesma atenção. (NÓVOA, 2009, p 63.)

Com o propósito de manter um foco e definir bem as prioridades, algumas orientações são passadas pelo autor. Uma delas é a atenção sobre o trabalho escolar. O propósito principal

do trabalho escolar consiste em ensinar e internalizar conhecimentos e cultura, além de promover a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da convivência em grupo. A escola possui habilidades e competências nesse sentido, sendo essa sua maior especialidade. É importante que a escola concentre suas prioridades nessas questões, ciente de que nada nos torna mais livres do que dominar a ciência e a cultura. É através da leitura, da escrita e da comunicação que podemos estabelecer diálogos e compreender o outro. Além disso, a cidadania é conquistada através da aquisição dos instrumentos de conhecimento e cultura que nos capacitam a exercê-la. (NÓVOA, 2009)

Nóvoa (2009) analisa diversos fenômenos relacionados ao "transbordamento" e suas consequências, sugerindo medidas para prevenir a escola "transbordante". Para isso, ele destaca a importância de três aspectos fundamentais: 1. Educação Pública, Escolas Diversificadas; 2. Foco na Aprendizagem dentro da Escola; 3. Espaço Público de Educação: um novo acordo educacional.

Na primeira proposta, o autor argumenta que, atualmente, talvez ainda mais do que em épocas passadas, a educação deve ser vista como um "bem coletivo". As sociedades contemporâneas, que estão profundamente interconectadas, enfrentam significativas desigualdades e divisões sociais, culturais e religiosas. É como se a facilidade de comunicação global, de maneira paradoxal, tivesse gerado um afastamento nas interações sociais. O autor também aponta que a visão da educação como "posse privada", por mais atrativa que possa parecer, contribui para a fragmentação social. É claro que, se cada grupo social ou religioso tiver sua própria instituição educacional, fundamentada em suas crenças e valores, a prática educativa se tornará mais coesa e harmoniosa. No entanto, durante esse processo, uma das principais características da escola pública será comprometida: a habilidade de criar narrativas compartilhadas e promover uma cultura de diálogo.

Em seu pensamento sobre escola diferente, o autor procura se expressar que para isso é preciso defender a escola pública. Essa defesa deve passar por uma existência e por seu chegando a constituir escolas diferentes. Para a concretização das escolas diferentes, ele pontua alguns pontos importantes:

a) liberdade de organização de escolas diferentes, por exemplo, com base em contratos com entidades ou associações locais; b) liberdade na construção de diferentes projetos educativos, por exemplo com base em iniciativas de grupos de professores ou de associações pedagógicas; c) liberdade na definição de percursos escolares e de currículos diferenciados, por exemplo com base em acordos com sociedades científicas ou universidades. (NÓVOA, 2009, p 85.).

Essas possibilidades podem gerar um novo caminho para a escola pública, mas é preciso ter atenção. As instituições do setor público devem, sem dúvida, manter a habilidade de regular o sistema de educação pública. A receptividade à diversidade também permitirá diferentes modelos de liderança e gerenciamento das escolas, bem como uma maior responsabilização e transparência por parte das diversas entidades. A introdução de inovação e experimentação, devidamente avaliadas, deve ser estabelecida como parte natural do processo.

Desta forma, o autor acredita que se pode ter uma pluralidade de escolhas e melhores caminhos para a educação pública. Ele justifica que a valorização da diversidade também precisa se manifestar pela ampliação da liberdade de escolha das instituições de ensino. As famílias e os estudantes devem ter o direito de escolher a escola que desejam frequentar e, ao mesmo tempo, participar na definição do projeto educacional da instituição. No entanto, essa liberdade deve se dar dentro do âmbito público. Isso significa que os alunos têm a liberdade de escolher a escola, mas as escolas não podem escolher os estudantes. Em outras palavras, as instituições de ensino não devem utilizar essa liberdade para selecionar os alunos de acordo com seu status social, perpetuando fatores de discriminação e desigualdade no acesso aos serviços educacionais públicos. (NÓVOA, 2009).

A segunda proposta de Nóvoa apresenta a ideia de uma escola voltada para o aprendizado, com o objetivo de resolver alguns excessos e redirecionar a atenção da instituição às práticas educativas. A promoção de uma escola que prioriza o processo de aprendizagem visa reverter a trajetória descontrolada de uma instituição que, ao longo do tempo, acumulou responsabilidades atribuídas pela sociedade. Não se trata de retornar a um passado idealizado, nem de apoiar programas educacionais básicos que se limitem a ensinar "ler, escrever e contar", ou a tendência de "retornar às origens". Estas iniciativas, que ganharam destaque em meio à crise enfrentada pela escola e à dificuldade em lidar com a massificação do ensino, fundamentam-se na defesa de métodos tradicionais de ensino e carecem de consistência tanto teórica quanto prática. Na realidade, o foco deve ser na exploração de novas abordagens que considerem a complexidade da aprendizagem como a principal prioridade. (NÓVOA, 2009).

Então é abordado que para essa proposta acontecer é preciso que a escola venha a se desvencilhar de algumas missões sociais e assistenciais, não pelo fato de que elas não são importantes, mas pela razão de que a escola não pode resolver tais questões, estando desprovida de auxílio de outras instâncias sociais, como o governo, família e os demais órgãos competentes. Nóvoa (2009) ressalta que existe uma diferença sobre esse assunto, a escola começou a pegar

tais missões provisoriamente, por imperativo ético, e com o passar dos anos, se passou a definir como missões primordiais da escola, e este tem sido o erro maior da escola “transbordante”.

À vista disso, é possível entender o papel da escola centrada na aprendizagem. Estimular o processo de aprendizagem é compreender a relevância da conexão com o conhecimento, é introduzir novas maneiras de pensar e de trabalhar no ambiente escolar, é construir uma base de conhecimento que se desenvolve ao longo da trajetória pessoal de cada indivíduo. Abordar uma perspectiva abrangente e interdisciplinar não implica negar o papel das disciplinas tradicionais, mas sim, afirmar que o conhecimento transmitido na escola deve estar mais alinhado com os avanços científicos e a complexidade que estes vêm alcançando ao longo das últimas décadas. (NÓVOA, 2009).

Por fim, sua terceira proposta é articulada com o trabalho de espaços públicos de educação. O autor questiona se muitas dessas funções não devem ser assumidas por outras instâncias sociais. Será que não devemos responsabilizar as famílias, mas também as comunidades locais, as associações culturais, as entidades laborais, as igrejas, os museus, as organizações científicas, os centros de saúde e os espaços artísticos e desportivos pelo cumprimento de boa parte destas missões? (NÓVOA, 2009). Por vezes, atividades associadas a esses grupos acontecem por realização da escola. Será que não teríamos um desenvolvimento mais acentuado da escola se essa carga pudesse ser dividida para outros grupos? Não é questão de retornar ao diálogo sobre a conexão entre escola e sociedade, mas sim, de incentivar a criação de um ambiente público de educação, onde a escola ocupe seu espaço, porém não seja o único lugar dominante na formação das crianças e dos jovens. A sugestão que apresentada quebra a tradição de atribuir à escola todas as responsabilidades e se inspira em formas de convivência (NÓVOA, 2009).

Não é suficiente apenas delegar responsabilidades às diferentes entidades; é preciso que elas possam ter uma voz ativa e poder de decisão em questões educacionais. Para colocar essa ideia em prática, será necessário encontrar maneiras de organizar os cidadãos para que possam exercer essas funções, principalmente por meio dos órgãos governamentais locais. (NÓVOA, 2009). O autor apresenta que é nesta visão que a proposta ganha seu verdadeiro significado, permitindo a criação de um novo acordo educacional, cujos deveres são compartilhados por diversos indivíduos e entidades sociais, não se limitando apenas aos profissionais da educação. Embora seja indubitável o papel social crucial desempenhado pela escola ao longo do século XX, é igualmente necessário evoluir em direção a uma maior responsabilidade por parte da sociedade nos dias de hoje.

É sublinhado por Nóvoa (2009) que são muitos os futuros possíveis. Mas só um terá lugar e isso depende da nossa capacidade de pensar e de agir. Com isso, é fundamental permitir a entrada de novos conceitos nos sistemas educacionais. Em vez de uma abordagem uniforme e inflexível, é necessário valorizar a diversidade e a adaptabilidade. Em vez de apenas transmitir conhecimento, devemos adotar uma nova concepção de aprendizado. Em vez de manter a educação isolada com a escola, devemos fortalecer o papel do espaço público na área educacional.

4.2 Diferentes contextos relacionados à escola e ao professor na atualidade e as formas de “transbordamentos de funções”

Iniciaremos neste momento discussão referente às demandas que vêm permeando a escola pública. Quando abordamos a concepção sobre “transbordamentos de funções da escola”, um dos pontos que podemos enfatizar sobre o acúmulo de funções, é que mesmo elas sendo importantíssimas para constituição como cidadão, a escola não pode funcionar somente nesse viés, pois ela não pode funcionar unicamente como prática de assistencialismo.

Ainda amparados pela teoria de Nóvoa, mas abrangendo como essas práticas dos transbordamentos podem impactar nas escolas e como elas têm funcionado nesse contexto, Nóvoa (2007) aborda uma temática relevante para o nosso entendimento no assunto. Ele aborda outros dilemas, depois de apresentar o dilema escola centrada na aprendizagem, sobre a qual já discutimos.

O ponto que vamos abordar agora, Nóvoa (2007) chama de a escola como serviço ou instituição. Ele pondera que a maioria das discussões e ações educacionais atuais costuma considerar a escola como um serviço voltado para atender às necessidades das famílias, da sociedade em geral e, acima de tudo, das crianças. Mas ressalta que a escola não é, e não deve ser considerado um local com os mais diversos serviços para sociedade. Então é pontuado por ele que, atualmente, estamos imersos em uma era em que a escola busca atender às necessidades sociais, embora nem sempre alinhadas com a sua função primordial. (NÓVOA, 2007)

Ele explica da seguinte maneira:

Grande parte dos debates e das políticas educativas hoje tende a ver a escola como um serviço que se presta às famílias, às crianças, menos como uma instituição. O que é mais grave: a agenda comunitarista por um lado, a agenda liberal por outro e ainda a agenda da privatização tendem a ver a escola como um serviço que se presta a alguém e não como um lugar onde se se institui a sociedade, a cultura, onde nos instituímos como pessoas, onde nos instituímos

dos nossos direitos próprios, e conseguirmos, a partir daí, criar uma palavra livre, autônoma nas sociedades contemporâneas. É preciso recusar todas as tendências que apontam a escola como um serviço e afirmá-la como uma instituição. (NÓVOA, 2007, p 11.)

Quando analisamos o que Nóvoa pontua, que é preciso recuar todas as tendências que levam a escola a ser entendida como um serviço, precisamos regressar ao papel da escola, pois a instituição educacional deve ser um lugar onde o professor desempenha o papel de orientador e facilitador do aprendizado, levando em consideração a importância de motivar e estimular os estudantes. Quando voltamos a trabalhar o sentido original da escola, é possível afirmar a escola novamente como instituição. (NÓVOA, 2007).

A intenção do autor não é que a escola voltada para a aprendizagem tenha como meta a criação de "simples robôs" dedicados a atingir metas ou a se destacar no ensino. Conforme aponta Nóvoa (2007), a escola deve ser concebida como uma instituição responsável pela formação que visa não apenas a aprendizagem, mas também a superação das desigualdades e a promoção da justiça social. O foco na aprendizagem pode não ser suficiente para atingir objetivos mais amplos, especialmente se a escola não atuar em colaboração com outras iniciativas para cumprir essas metas.

Nesse sentido, Pereira, Bispo e Miranda (2018) destacam que, nos dias de hoje, a participação da comunidade nas atividades escolares se tornou fundamental, considerando os desafios cada vez maiores que as instituições enfrentam. Essa interação evidencia vários aspectos da realidade fora da escola, ressaltando a importância de uma ligação próxima entre as entidades educacionais e o entorno comunitário.

Atualmente, dirigir os processos educativos apresenta desafios, especialmente sem a cooperação e o engajamento de todos os membros de um ambiente social específico. Contudo, é fundamental perceber a participação da comunidade como uma maneira de fortalecer a instituição e fomentar a integração. Uma escola pública e inclusiva deve, continuamente, afirmar seu papel de servir à comunidade, com o objetivo de preparar os indivíduos para enfrentarem os desafios do mundo de forma eficaz.

Quanto à necessidade de integração na educação, o professor Castrogiovanni (2000) afirma que a instituição de ensino não se mostra atrativa diante do mundo contemporâneo, pois não consegue explicar e contextualizar as novas perspectivas de vida. A vida fora da escola se apresenta repleta de enigmas, sentimentos, aspirações e imaginação, características que a ciência e a escola aparentam serem uniformes claras e carentes de brilho. Essas observações levantam outras indagações sobre a necessidade de teorizar a vida, de modo que o estudante possa entendê-

la e retratá-la de maneira mais significativa, possibilitando assim a busca por seus próprios interesses.

Esse modo de atuação das escolas, em conjunto com as demais instituições de ensino e espaços públicos, de modo algum pode ocorrer sem considerar o professor, figura determinante nesse processo de construção. Nesse sentido, Pereira, Bispo, Miranda (2018) destacam que a educação tem como responsabilidade oferecer recursos relevantes que promovam o progresso social e simultaneamente cumpra seu papel como uma instituição de ensino. No entanto, isso só será verdadeiramente alcançado se a administração escolar atuar de maneira democrática, buscando a união com a comunidade administração pública e considerando todos os aspectos que esses agentes possam apresentar, a fim de alcançar uma educação que se beneficie positivamente dessa integração. (PEREIRA, BISPO, MIRANDA 2018).

Quando abordamos os contextos atuais, dentro das escolas, no que tenha relação com a temática dos “transbordamentos”, resolução de conflitos ou os demais problemas da escola, ainda que a conversação gire em torno da escola, é indissociável relacionar tal ponto com a figura do professor. Nóvoa (2007,2009) aponta que esses “transbordamentos” aos poucos foram sendo aceitos pelas escolas, com o objetivo de ajudar os indivíduos impactados por eles. É nesse momento que a escola como instituição não pode atender a todas essas questões, por isso parte da responsabilidade sobre esses “transbordamentos” é transferida ao professor. A ele é dada a incumbência de resolver tais empecilhos, deste modo, entendemos que essa lógica dos “transbordamentos” é um assunto sempre conjunto a esses dois sujeitos, a escola e o professor.

A multiplicidade de tarefas que acompanham as funções assumidas pela escola é reconhecida como um dos principais desafios no exercício da docência. Segundo Souza (2006), esses diversos contextos impactam diretamente a formação do professor, influenciando sua atuação e seu compromisso em alcançar os objetivos educacionais. É necessário que o professor de hoje compreenda que os contextos das escolas são extremamente amplos em relação os problemas que são enfrentados dentro e fora das instituições, por isso é preciso que, em sua formação inicial ou continuada, demonstre os nuances do atual sistema de ensino. Deste modo, podemos buscar cada vez mais formas de fazer com que esses infortúnios não venham a perpetuar por mais tempo.

Reitera-se aqui o que vem sendo apontado há anos por pesquisadores da área de formação docente: as políticas de formação contínua de professores, propostas pelo Estado ou pelas universidades, precisam levar em consideração a perspectiva dos agentes escolares, porque é por meio dela que a trama da educação escolar se realiza. (SOUZA, 2006, p. 481).

É necessário entender que essa formação pode demonstrar, cada vez mais, novas formas de encontrar soluções para os atuais problemas que acontecem nas escolas, mas não podemos esquecer o papel do professor e da formação para isso. É preciso entender e pensar a realidade atual, pois isso a formação do professor é tão importante, pois esse caminho pode facilitar ou dificultar a resolução dos problemas que vêm acontecendo na escola.

Como a realidade das escolas é complexa atualmente, esse cenário tende a se intensificar cada vez mais. Souza (2006) ainda ressalta que existem várias motivações para buscar aprimoramento profissional: alguns educadores buscam cursos, porque estão "procurando desesperadamente por respostas" e outros por "pressão interna, como a dos seus superiores". A diversidade caracteriza não apenas a busca por formação, mas também a atuação dos professores. Souza sugere que todos esses elementos devem ser levados em conta ao refletir sobre a formação de professores.

Os professores são diferentes, têm histórias diversas, concepções distintas sobre formação contínua, sobre ensino, sobre possibilidades de desenvolvimento próprio e de seus alunos, enfim, apropriam-se à sua maneira da literatura educacional com que entram em contato, assim como das determinações e orientações dos programas educacionais aos quais são submetidos. São também heterogêneas as escolas, suas necessidades, suas características, sua clientela e seu corpo docente. Uma proposta de desenvolvimento profissional precisa considerar esses elementos e a heterogeneidade que caracteriza a vida cotidiana de nossas escolas. (SOUZA, 2006, p. 487)

Este trecho revela que a capacitação dos educadores é multifacetada e ocorre em uma ampla gama de situações. Além de sua complexidade, é importante destacar que essa formação é contínua ao longo de toda a carreira docente, algo que foi mencionado pela professora Maria Izabel Almeida (2004). Ela aborda que é através da união dos conhecimentos teóricos com a aplicação na prática que o professor é capaz de adaptar sua formação de acordo com as demandas de sua profissão, em um processo constante de aprimoramento profissional. Ressaltando que dentre os muitos desafios que são expostos devidos aos “transbordamentos”, é preciso de formação para trabalhar dentro desse contexto.

É preciso pensar que quanto melhor a formação profissional, mais preparado tal professor estará para lidar com as dificuldades que a escola atual apresenta. Deste modo, as escolas precisam de professores com um grau de competência e preparo. Com isso, eles poderão enfrentar os “transbordamentos” de modo mais hábil. O que temos em nossa realidade atual é uma complexidade sobre o fenômeno estudado, sua forma de atuação na escola e o impacto na vivência do professor. Os diferentes contextos de “transbordamentos” reforçam o pensamento de que a formação profissional deve ser constante,

a partir dessa formação, é possível encontrar meios de aprimorar a vida profissional e desvelar os impactos dos “transbordamentos na escola”.

A ampla gama de atribuições que a escola recebe tem, ao longo do tempo, direcionado cada vez mais responsabilidades aos professores. Isso tem gerado uma questão recorrente na atualidade: o julgamento sobre o desempenho docente, tanto em relação às atividades realizadas quanto às que deixaram de ser executadas.

Almeida (1999) destaca que, além desse aspecto, é essencial considerar que o desenvolvimento profissional dos educadores não depende apenas de sua qualificação, mas também das condições em que exercem sua função. Essa visão converge com a de Oliveira, Rego e Aquino (2006), que afirmam que o crescimento individual e profissional do professor é um processo complexo, construído gradualmente conforme ele se adapta e se posiciona diante das diversas, e muitas vezes contrastantes, circunstâncias do ensino.

Dentre os muitos problemas em relação ao trabalho do professor, uma das principais queixas do contexto atual são as condições de trabalho. Esse aspecto normalmente será rapidamente relacionado com os problemas de desempenho dentro da escola. Dentre esses problemas, os mais comuns a serem apresentados em diversos momentos são as condições estruturais da escola, a falta de recursos para o trabalho, as múltiplas tarefas a desenvolver e executar em períodos de tempos curtos e a remuneração salarial. (SANTOS, 2004. PARO, 2011. GIL, 2018.).

Todas essas condições, somadas às novas características do professor que atua na escola “transbordante” começam a apresentar dificuldades em sua forma de trabalho, Teodoro (2003) entende que esse aumento de atribuições e responsabilidades que começam a ser passadas a escola e aos professores, tem como causa a apresentação de sintomas de uma crise. É destacado por ele:

Às antigas funções de profissional do ensino-aprendizagem somaram-se todas as outras, de assistente social a psicólogo e sociólogo, de psicoterapeuta a vigilante e polícia, ou, numa imagem violenta mas muito real, de criada (ou criado) para todo o serviço. À escola e aos professores tudo se pede que façam e, conseqüentemente, sobre tudo se pede responsabilidades. Diversos estudos têm vindo a mostrar que esse alargamento desmesurado de funções e de responsabilidades pode ser apontado como uma das principais causas dos graves sintomas de crise de identidade e de profundo mal-estar, que afetam importantes setores do professorado. (TEODORO, 2003, P. 149)

Em relação a isso, o autor defende que é preciso repensar a atuação do professor, esse exercício vai colaborar para a superação de sua situação atual, possibilitando reencontrar caminhos essenciais para reconectar o professor no ensino e aprendizagem (TEODORO, 2003). Então, é preciso entender como o profissional tem a sua imagem constituída na instituição de

trabalho, em que Bolívar (2002) comenta processo de desenvolvimento de uma identidade profissional, que seja satisfatória para o indivíduo e reconhecida pelas instituições em que atua profissionalmente. Então, esse pensamento de identidade precisa ser compartilhado entre o indivíduo e a instituição.

É fundamental levar em conta mais um fator indispensável para a identidade profissional, que são as habilidades profissionais. Para exercer suas funções, os professores contam com um conjunto de habilidades que englobam "conhecimentos, capacidades, atitudes e pensamento estratégico" que, por sua vez, moldam sua identidade profissional, ou seja, conjunto de maneiras de agir e se comportar desenvolvidas ao longo de sua carreira (BOLÍVAR, 2002). Todo esse processo de entendimento é essencial para reconhecer como a escola funciona e como ela pode funcionar com esse aspecto de mudança.

Nesse contexto, as habilidades profissionais desempenham um papel fundamental na constituição da identidade profissional do professor, uma vez que garantem estabilidade e confiança para enfrentar os desafios do dia a dia da docência. Ressaltamos que essas mudanças também podem gerar um efeito contrário. O autor acentua que o reconhecimento do que é ou não relacionado ao professor na escola também é uma forma que ele tem de saber lidar com as eventualidades que acontecem na escola, mas, como foi destacado, é preciso saber o que tem relação com o professor.

Bolívar entende que a formação do professor para atender as necessidades da escola pública brasileira atual requer o desenvolvimento de habilidades essenciais para sua atuação, bem como a redefinição de sua identidade profissional. À medida que a atuação do professor está em constante mudança, as transformações atuais exigem a emergência de novas formas de lidar, que possam ser encaradas como uma reconstrução do que é ou não relacionada à escola, adaptada ao cenário atual para um trabalho coletivo entre diversos agentes.

Um dos principais pontos que levam a escola a receber esse conjunto de tarefas na atualidade, confundindo a escola por vezes como um esquema de assistencialismo, é a dinâmica de desigualdades que são construídas por intermédio do capitalismo. Sistema econômico vigente em nossa sociedade, levando essas desigualdades em panoramas ainda maiores, articulados aos fenômenos da globalização. O professor Milton Santos (2000) aponta que podemos entender esse fenômeno de algumas maneiras. A primeira forma é a globalização vista por alguns como uma história, baseada em narrativas ideológicas que tenta nos convencer de que a globalização, liderada pelo mercado, não está realmente trazendo os benefícios esperados pelas inovações técnicas. Outra forma apresenta a globalização como um processo perverso, que se destaca pela

priorização do consumo e da competição, em detrimento do prejuízo, da ética e da solidariedade. Por fim, se apresenta como procedimento, considerando que possui capacidades para aprimorar a qualidade de vida dos indivíduos.

Com as características da globalização intensificando os processos de desigualdade na sociedade, fazendo com que somente uma parte da população possa ter acesso a certos serviços, gera-se uma parcela da população preparada para o mercado competitivo do capitalismo. Em contrapartida, a outra parte fica sem assistência e acesso de pontos importantes, gerando uma série de mazelas em nossa sociedade, e como o propósito de solucionar essas dificuldades, as pessoas tendem a demandar que a solução pode ser encontrada e solucionada pela escola e professores.

É substancial que os professores da atualidade tenham um pensamento crítico. Dessa forma, podemos compreender um pouco sobre a realidade hodierna das instituições de ensino, que as consequências do mundo capitalista globalizada, as desigualdades sociais tornam-se mais exacerbadas, constituídas das diferentes formas do uso do território (SANTOS, 2000). Fortalecer o pensamento crítico possibilita o entendimento da existência das atividades transbordantes dentro da escola, assim como a necessidade e a aceitação, em que os professores têm, frente a esse fenômeno, como algumas ações muitas vezes necessárias por conta dos impactos que as desigualdades apresentam em determinados públicos escolares.

É preciso fortalecer a discussão. Assim sendo, é importante destacar a necessidade de estabelecer uma conexão entre os estudos sobre contemplação no trabalho dos professores, relacionando as tarefas cotidianas com perspectivas mais amplas, enxergando o ensino como uma atividade social de qualidade, como é apresentada pela professora Selma Pimenta (2005). Esse processo é intrínseco com o momento de formação e a continuidade na qualificação profissional, é necessário utilizar o conhecimento científico já estabelecido na formação e a necessidade de adequação para as características da época atual, concatenando com as concepções de Ghedin (2002). Compreender a teoria e a prática como elementos que se complementam são essenciais para perceber a construção do conhecimento. Separar esses dois aspectos vai de encontro à essência, já que teoria e prática estão intimamente relacionadas. Muitas vezes, não percebemos essa interligação devido a uma perspectiva limitada. A eficácia da teoria e da prática só é alcançada quando agimos de maneira consciente, reconhecendo a sua interdependência e contradição.

Dentro dos vários contextos vividos pela escola pública atual, compreendem-se como as ações dos “transbordamentos” têm a sua associação com a necessidade de modificar as

circunstâncias das classes desfavorecidas. Dessa forma, pode-se refletir sobre a função do professor como sujeito de construção que tem como objetivo atuar sobre as necessidades da escola atual, que vai transpassar tanto a necessidade de aprendizagem como os transbordamentos existentes em sua realidade, o papel do professor é fundamental para garantir uma educação de excelência para os novos estudantes que chegaram à escola, podendo impactar diretamente suas práticas e contribuindo para a efetivação de um ensino de qualidade. A existência da escola transbordante causa o trabalho de associar o que sempre foi papel do professor, além do quem do que a escola começou a aceitar com o passar do tempo, contudo, ainda assim é preciso reforçar a necessidade do trabalho em conjunto para o alcance de situações melhores para o contexto da escola pública atual.

Quintanilha (2010) compreende esse pensamento de que na área da educação assim como em diversos aspectos da vida contemporânea, vão desempenhar um papel crucial na realização dos objetivos estabelecidos pela sociedade. No contexto específico da educação formal, é evidente a relevância das representações criadas pelas famílias, estudantes, docentes, instituições de ensino e comunidade em geral, influenciando diretamente suas expectativas e, consequentemente, o resultado final das ações educativas.

Os movimentos que acontecem hoje na escola devem apresentar um pouco do que já foi discutido anteriormente, é inevitável a presença da teoria na sala de aula, teoria essa que necessita a sua articulação com a prática. Contudo, devido à carga de atividades que foram passadas a escola, é preciso buscar entender como esses fenômenos de desenvolvem, a partir da visão dos professores, além de que é preciso busca o apoio das famílias e outras instituições envolvidas para contribuir a superar os desafios de ser professor em uma sociedade dinâmica e de grande complexidade e fases de transformação.

Diante do constante processo de mudança em que vivemos, o professor Milton Santos (2004, p. 177) comenta que “as épocas se distinguem pelas formas de fazer, isto é, pelas técnicas. Os sistemas técnicos envolvem formas de produzir energia, bens e serviços, formas de relacionar os homens entre eles, formas de informação, formas de discurso e interlocução”. Deste modo, à luz de sua teoria, entende que o momento vivido é “meio técnico-científico-informacional”. Dentre os seus trabalhos, ainda esclarece o que vem a ser esse momento.

Quanto ao meio técnico-científico-informacional é o meio geográfico do período atual, onde os objetos mais proeminentes são elaborados a partir dos mandamentos da ciência e se servem de uma técnica informacional da qual lhes vem o alto coeficiente de intencionalidade com que servem às diversas modalidades e às diversas etapas da produção (SANTOS, 2004, p. 239).

É um momento marcado por movimentos contínuos de indivíduos, porém, principalmente e de forma mais aberta, de produtos, investimentos e dados através do mundo a uma velocidade incrível e sem comparação na história da humanidade. Com base na exploração aprofundada da ciência, estamos vivendo em uma era de aceleração, caracterizada pela quebra de estabilidades existentes e pela imposição, por parte dos principais agentes, de novas estabilidades cada vez mais passageiras. Além de que atualmente, uma das características mais importantes é a necessidade de constante movimento para que ideias, informações, produtos ou dinheiro possam circular, o que é de interesse para os grandes protagonistas. Essa constante movimentação é sustentada pelas redes técnicas, que são essenciais para a competitividade. Por isso, há uma busca incessante por formas cada vez mais eficazes de manter essa fluidez em constante crescimento. A fluidez é tanto uma consequência quanto uma condição indispensável para o funcionamento do sistema atual. (SANTOS, 2004)

Esse processo dinâmico e acelerado traz consigo os seus impactos na relação educacional. A complicação da atualidade requer que os participantes do processo educativo, assim como toda a comunidade, se empenhem em refletir constantemente para obter novos *insights* e novas abordagens, reiterando necessidade aprofundar ainda mais os pensamentos sobre o trabalho complexo desempenhado pelo professor. Com as transformações sociais rápidas de hoje em dia, o exercício da profissão de professor tem se tornado mais complicado. Os antigos métodos ou padrões já não são mais suficientes para assegurar o sucesso dos educadores em suas tarefas diárias, gerando uma angústia profunda e um desconforto generalizado que afetam diretamente as condições reais sob as quais o trabalho docente é realizado.

Ao nos aprofundarmos nesse movimento contínuo de mudança que permeia nossa sociedade, que tem influência nos impactos significativos na área da educação, o trabalho de Mariano Enguita (1998, 2004) A velocidade e a ampliação da transformação social acabaram por desencadear, em certo momento, uma nova realidade: provocaram uma transformação na própria transformação. Em outras palavras, notamos que as mudanças estão ocorrendo de forma mais rápida, abrangente e profunda, são mudanças como é apresentado por ele de “intrageracionais”.

Todo esse processo remete ao professor, seus compromissos e restrições particulares de sua atuação, até então estabelecidas e apontadas pela sociedade, o que tornava suas responsabilidades mais evidentes. No entanto, nos dias atuais, é visível que há uma ambiguidade na percepção social sobre a educação e um aumento nas demandas em relação ao papel do educador, abrangendo o pensamento dos “transbordamentos” que apresentamos aqui as diferentes atribuições destinadas à escola de hoje. Sobre isso, Esteves (1995, p. 100) destaca que

“há um autêntico processo histórico de aumento das exigências que se fazem ao professor, pedindo-lhe que assuma um número cada vez maior de responsabilidades”, referindo-se ao aumento de atividades que ficam ao cargo do professor, além de ministrar os conteúdos, a autor ainda coloca que:

[...] pede-se ao professor em nossos dias que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho em grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc.: a tudo isso pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma. (ESTEVES, 1995, p. 100)

Hoje em dia, os educadores enfrentam desafios que são percebidos como consequência de uma grande diferença nas atribuições que lhes são dadas. Nesse contexto, há um aumento na necessidade de sua ajuda em uma sociedade que se torna cada vez mais complexa. Entretanto, esses profissionais ainda lidam com condições de trabalho inadequadas, remunerações muito baixas e outras dificuldades ligadas à profissão. Essa realidade nos leva a considerar que a carga excessiva de trabalho, juntamente com os problemas já citados, tem tornado a rotina dos professores extremamente cansativa. Ademais, o crescimento contínuo das responsabilidades da escola e do educador pode resultar no que Esteve (1999) denomina de “mal-estar docente”, um estado que se relaciona com as mudanças intensas e desfavoráveis da sociedade atual, as quais afetam o comportamento do educador devido às condições emocionais e sociais que fazem parte de sua prática, em função das rápidas transformações sociais. Para enfrentar esses desafios, é possível perceber que o obstáculo para os professores está indubitavelmente ligado à disparidade que existe entre uma visão idealizada da profissão e as dificuldades concretas que enfrentam diariamente. Sem uma avaliação adequada dessa realidade, torna-se impossível buscar novas estratégias para a educação e para os profissionais do ensino, conforme destaca Nóvoa (1998).

Nóvoa (1998) enfatiza que é viável transcender essa situação, porém, para alcançar isso, ele acredita que os educadores possuem a habilidade necessária para lidar com a crise, que muitas vezes pode ser vista como uma crise de identidade. Os métodos para essa superação devem incluir a valorização do conhecimento, o fortalecimento da autonomia profissional e o incentivo ao controle sobre suas ações pedagógicas. A autoconfiança na prática profissional é fundamental para que consigam se libertar do desconforto e da insatisfação que têm enfrentado.

A esperança de transformação diante dessas questões precisa fazer parte de nossa visão, mesmo diante das várias dificuldades que caracterizam essa profissão no Brasil. É fundamental que continuemos a batalhar por uma educação justa para todos. Segundo Freire (2013), a

capacidade de mudança constitui uma faceta da nossa individualidade, contribuindo para a superação dos desafios.

Gosto de ser gente, porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais, e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE, 2013, p.53).

Diante dos desafios presentes na sociedade, sejam eles de natureza econômica ou cultural, é importante destacar que tais desafios não são permanentes, já que a sociedade está em constante evolução. Para promover essa transformação, é essencial refletir sobre as barreiras sociais e buscar superá-las. Nesse sentido, é fundamental compreender nossa trajetória histórica para não repetir erros do passado.

O professor tem passado por diferentes momentos ligados à sua prática de ensino, tornando o enfrentamento de diferentes desafios indispensável na trajetória profissional. A ação de ensinar vem sendo desenvolvida a muitas gerações. No dicionário Aurélio (1986), encontramos que o termo ensinar tem origem no latim *insignare*, que significa: oferecer instrução; compartilhar saberes; educar, lecionar; orientar um trajeto. O processo de ensinar, considerado uma tarefa desafiadora e multifacetada, representa o papel necessário do professor.

Devido à sua extensão em diversos aspectos como social, político, cultural, econômico, ideológico, ensinar é complexo, pois exerce influência sobre ideias e pensamentos, por meio de normas e orientações que direcionam comportamentos, pensamentos, interações sociais, construção de conhecimento e educação, ou seja, o estilo de vida. Ensinar também é desafiador, pois vai além de seguir um padrão ideal de pessoa e as exigências da sociedade presentes nos programas educacionais requerem também a percepção de que cada estudante, não importando seu ritmo de aprendizado e nível de compreensão, tem a capacidade de adquirir saberes significativo. Portanto, o docente deve se tornar mais do que alguém que simplesmente repassa conteúdos previamente estabelecidos.

É importante que, nesse processo de ensino, a escola e o professor possam ter a mesma compreensão de seu papel a desempenhar. E como esse papel tem impacto com o entendimento dos “transbordamentos”. O aluno é um indivíduo socialmente construído, carregando consigo partes importantes de sua constituição social assim como ele também não podem ser vistos como um “depósito de conhecimento”.

No que concerne a isso, Freire (1996), discute:

Ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou conteúdo, superficialmente feito, [...] ao professor, ou mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, discutir com os alunos

a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos [...] Ensinar exige pesquisa. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, por que indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 13 e 15).

Articular esses diferentes contextos e pontos essenciais para o ensino vai corroborando nessa missão que tem aumento a seu grau de complexidade. Como é alertado por Freire (1996), ensinar não se resume a apenas repassar informações sem profundidade. Cabe ao educador e à instituição de ensino de modo geral, não somente valorizar o conhecimento prévio dos estudantes, mas, sobretudo, aqueles provenientes de camadas sociais menos privilegiadas, mas também discutir com eles a importância desses saberes em relação ao conteúdo ensinado. É fundamental promover uma reflexão acerca da relevância desses conhecimentos comunitários na aprendizagem dos conteúdos.

Coeso a essa discussão, Pimenta (2002) ensina como uma atividade em sociedade requer não só o ato de instruir, mas também o de adquirir conhecimento e avaliações contínuas das informações geradas na sua área.

Nesse processo, criam-se respostas novas sobre a natureza do fenômeno, suas causas, consequências e remédios, assumindo um caráter ao mesmo tempo explicativo e projetivo. [...] Muitos processos de ensino em curso não passam de meras reproduções onde um número determinado de pessoas ouvem e uma delas expõe. [...] Nesse contexto o ato de ensinar resume-se ao momento da aula expositiva, encerrando-se nele e desconsiderando que da ação de ensinar, se conduzida de acordo com os fins educacionais, decorreria a ação de aprender (PIMENTA, 2002, p. 204).

É notável que o processo de ensino se efetiva quando ocorre aprendizagem. Isso se deve ao fato de que ensinar está intrinsecamente ligado a aprender; não basta apenas ter como objetivo a intenção de ensinar, é necessário provocar a ação de aprender. Pimenta destaca que o ato de ensinar engloba três dimensões: a política, a científica e a técnica. É necessário ressaltar que todo esse contexto abordado, assim como as três dimensões apresentadas, os “transbordamentos” podem exercer fortes influências nas práticas de ensino e vivências escolares. Ao perpassar por essas diferentes dimensões, vão se apresentando os múltiplos contextos e momentos do processo de ensino, esses que vão para além da exposição da aula.

[...] ações docentes: a explicitação de objetivos, a organização e seleção de conteúdos, a compreensão do nível cognitivo do aluno, a definição metodológica e dos meios e fins, demonstrando que o ato de ensinar não se resume ao momento da aula [...] desenvolvimento mental e intelectual contínuo dos educandos, durante um processo de apropriação ativa e consciente dos conhecimentos sobre os fundamentos das ciências e sua aplicação prática. Nesse sentido, é função do ensino o desenvolvimento da

capacidade de pensar e a aquisição de instrumentos necessários à ação. (PIMENTA, 2002, p. 206).

O ato de educar vai muito além de apenas repassar informações, contudo, o entendimento do conteúdo perpassado também tem o seu valor nesse processo. Pimenta (2002) pontua que nesses diferentes contrastes para enfrentar as dificuldades na concretização da aprendizagem, os caminhos devem ser construídos na relação professores e aluno.

A ação de ensinar não se limita à simples exposição dos conteúdos, mas inclui a necessidade de um resultado bem-sucedido daquilo que se pretendia fazer – no caso, ensinar. Portanto, tal ação se dirige a uma meta, que se pode encontrar para além dos limites da própria atividade ou de um de seus segmentos, exigindo condições temporais, local planejado e estipulado e participação conjunta dos sujeitos envolvidos no processo, professores e alunos. Supera-se, portanto, a visão da docência associada a aula expositiva como forma única de ensinar, visão que reforça a ação do professor como palestrante e a do aluno como copista do conteúdo. Nessa superação, a aula – como momento e espaço privilegiado de encontro e de ações – não deve ser dada nem assistida, mas construída, feita pela ação conjunta de professores e alunos (PIMENTA, 2002, p. 207).

Ao investigar o fenômeno dos "transbordamentos de funções dos educadores", surgem diversas indagações, sendo que uma delas se destaca: qual é o papel do professor? Isso ocorre porque se debate como "transbordamentos de funções" tudo aquilo que extrapola as atribuições profissionais do docente.

Tardif (2011) destaca que o papel do educador envolve estabelecer conexões com os alunos, que podem ser crianças, adolescentes ou adultos, presentes na sala de aula com suas variadas e específicas necessidades. No processo de ensino, é fundamental que exista uma interação entre o professor e o estudante, com objetivos bem definidos para ambos. Além de transmitir habilidades de leitura e escrita, o educador deve possuir um conjunto diversificado de conhecimentos e competências, além de refletir continuamente sobre sua prática, para enfrentar a crescente complexidade do ambiente educacional. Por sua vez, o aluno deve ter motivação e estar em condições adequadas, tanto emocionais quanto práticas, para o aprendizado. O professor tem a responsabilidade de conhecer seus estudantes, compreender seus pensamentos e entender o que já sabem e como interpretam o conteúdo.

O autor também destaca que a importância do conhecimento para o professor abrange uma variedade de elementos, como saberes, habilidades, aptidões e posturas. Essas dimensões refletem as experiências adquiridas pelos educadores, resultado de um processo de desenvolvimento pessoal que, ao mesmo tempo, é compartilhado e aceito por meio de mecanismos de integração social. Tardif (2002) aponta que adquirir diferentes tipos de conhecimentos é fundamental para lidar com a diversidade de cenários que podem surgir na

prática profissional do professor, incluindo os chamados “transbordamentos”. Além disso, ele ressalta que as habilidades profissionais dos educadores parecem ser diversificadas, complexas e variadas, pois manifestam, no próprio desempenho, conhecimentos e expressões do saber-ensinar e do saber-agir que são bastante heterogêneos e provenientes de fontes distintas, podendo até sugerir que tenham naturezas diferentes (TARDIF, 2002). No tempo presente, o professor precisa ser produtivo, o que envolve possuir o entendimento correto para alcançar objetivos. E para que isso se concretize, é essencial manter-se em constante aprendizado, buscando sempre desenvolver novas competências como é destacado por Perrenoud (2009). Na busca desse desenvolvimento profissional, ele prevê que, para redefinir a formação profissional, é preciso planejar e orientar atividades de ensino; acompanhar o desenvolvimento dos alunos; criar e aprimorar estratégias de ensino personalizadas; estimular os alunos em suas conquistas e tarefas; colaborar de forma colaborativa; contribuir para a gestão escolar; comunicar-se e envolver os responsáveis; incorporar novos recursos tecnológicos; lidar com responsabilidades e questões éticas da profissão; gerenciar o próprio aprimoramento profissional (PERRENOUD, 2009).

Alguns pontos que Perrenoud mostra é que, anteriormente, o professor foi limitado a apenas seguir instruções, a ser um mero transmissor de conteúdos, sem conexão com o ambiente escolar e sem levar em consideração a variedade de experiências e necessidades de aprendizado dos alunos, promovendo atividades que incentivem o diálogo e envolvam a participação de toda a comunidade escolar. Isso demonstra que a sala de aula é diversificada e os alunos não aprendem da mesma forma. Portanto, é necessário que as estratégias de ensino levem em consideração essa diversidade para garantir a aprendizagem. Perrenoud (2009) também destaca:

Organizar e dirigir situações de aprendizagem deixou de ser uma maneira ao mesmo tempo banal e complicada de designar o que fazem espontaneamente todos os professores. Essa linguagem acentua a vontade de conceber situações didáticas ótimas, inclusive e principalmente para os alunos que não aprendem ouvindo lições. As situações assim concebidas distanciam-se dos exercícios clássicos, que apenas exigem a operacionalização de um procedimento conhecido (PERRENOUD, 2009, p. 29).

Segundo o que foi dito por Perrenoud, a fim de conduzir o progresso da educação, é fundamental que o professor esteja inteirado do aluno, compreendendo sua maneira de aprender e reconhecendo seus obstáculos. Nesse cenário desafiador, o educador tem a chance de ser criativo e, consecutivamente, estimular novas competências e aptidões para desenvolver estratégias de ensino eficazes. Para tanto, é substancial frisar as prescrições que temos perante a lei, o que vai configurar o papel do professor. No documento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), estão estabelecidas as atribuições do professor:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

De acordo com o que é determinado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o papel do educador tanto na instituição escolar quanto na sala de aula requer uma postura colaborativa, porém, principalmente, a dedicação do professor ao processo de aprendizagem dos alunos. Para desempenhar tais atribuições de forma eficaz, o docente precisa, além de possuir os conhecimentos fundamentais adquiridos em sua formação inicial, buscar constantemente, por meio de atualizações, novas estratégias de ensino e aquisição de novos saberes.

A questão referente ao papel do educador, no desempenho de suas responsabilidades como professor, é frequentemente discutida nos documentos oficiais de maneira ligada às competências que ele precisa ter ou adquirir por meio de sua formação. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a interligação entre esses dois elementos como fundamental para a prática educativa. Seguindo a ideia de Paulo Freire de que é impossível ensinar o que não se conhece, a BNCC enfatiza que, para assegurar que os estudantes compreendam os temas ensinados ao longo da trajetória escolar, é essencial que os professores tenham domínio dos saberes e habilidades necessárias para conduzir suas atividades pedagógicas de maneira eficaz.

Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007), houve um grande enfoque por parte do governo na capacitação dos professores. Foi criada em janeiro de 2009, por meio do Decreto 6.755, a Política Nacional de Capacitação para Professores da Educação Básica. De acordo com o Artigo 2º do Decreto:

I - a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas; [...] XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente.

De acordo com a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, que determina as diretrizes curriculares nacionais para a formação continuada de professores da Educação Básica e estabelece a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), é necessário que o professor da Educação Básica possua habilidades específicas.

Art. 2º - As presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, articuladamente com a BNC - Formação Continuada, têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

Art. 3º - As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. Parágrafo Único - Estas competências profissionais docentes pressupõem, por parte dos professores, o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na Resolução CNE/CP nº 2/2019 - BNC-Formação Inicial, essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes. [...]

Art. 7º - A formação continuada, para que tenha impacto positivo quanto a sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada de formação e coerência sistêmica. [...]

Art. 12 - A Formação Continuada em Serviço deve ser estruturada mediante ações diversificadas destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas ao longo da vida profissional, e contextualizada com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas.

Art. 13 - A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB.

Diante do que foi exposto, é perceptível que a capacitação do professor precisa se estender para além dos conhecimentos específicos, levando em conta também as experiências dos alunos, uma vez que é a partir da vivência na prática educacional que se dá significado ao saber e ao conhecimento, fundamentando a atuação docente de forma consistente e aprimorando sua competência profissional. Essa competência, por sua vez, precisa instigar no professor um senso de pertencimento, uma identidade que o motive a criar e reavaliar suas práticas educativas no dia a dia da escola.

O ensino e a aprendizagem requerem intenção e, conseqüentemente, estão ligados a objetivos claros, ou seja, no papel do professor/educador é fundamental ter plena consciência de sua responsabilidade primordial no desenvolvimento educacional das crianças. Para tanto, é essencial que o educador proporcione ambientes propícios, com recursos materiais e humanos adequados, que incentivem a interação, a troca de ideias e diversas vivências educativas.

Considerando que a aprendizagem é uma parte essencial do processo educativo, é fundamental ressaltar que as estratégias de ensino dos professores devem permitir aos alunos, antes de tudo, o desenvolvimento da habilidade para aprender, tornando-os protagonistas na

construção do seu próprio conhecimento de forma relevante, sólida e alinhada com a sua vivência cotidiana. Isso ocorre, porque cada aluno vivencia as aulas de maneira única, de acordo com a sua forma de aprendizagem.

Neste cenário, os objetivos de formar o indivíduo por inteiro demandam um método de ensino que inclua uma prática educacional intencional centrada no ser humano, porém livre de autoritarismo e coercitividade, pois isso pode desviar o foco do verdadeiro propósito do processo de aprendizagem. Para além do cumprimento do currículo, da metodologia, das estratégias de ensino e da avaliação da aprendizagem, é essencial reconhecer a singularidade de cada criança envolvida. Acreditamos que uma educação que visa ao desenvolvimento pleno e social do ser humano, como preconizado na BNCC/2017, necessita de uma abordagem pedagógica criativa.

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 (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

Para que isso aconteça, é fundamental que as atividades em sala de aula sejam encaradas como uma oportunidade para investigar e buscar compreender o conteúdo ensinado. Para tanto, é essencial que haja estudos, pesquisas e reflexões prévias sobre a prática em sala de aula, bem como sobre a realidade que os estudantes vivenciam diariamente. É importante refletir a respeito da visão de mundo, sociedade, educação, conhecimento e aprendizagem, colocando o aluno no centro do processo educativo.

Entendemos que a aquisição dos conhecimentos requer diferentes métodos de ensino e práticas pedagógicas que vão além da mera reprodução, pois abrange o aprimoramento das habilidades cognitivas do estudante, como: concentração, percepção, memorização, criatividade, lógica, reflexão e interpretação, bem como a sua realidade vivenciada.

A busca por esse aprimoramento tange a evolução do processo educacional, enveredando as novas formas de progredir. Conforme mencionado por Palmer (2012), no momento de pensarmos em aprimorar o sistema educacional como um todo, é importante ter em mente que não bastam apenas investimentos em infraestrutura e mudanças nos currículos. É fundamental dar mais valor ao principal recurso humano envolvido, que são os professores.

Os professores devem ser melhor remunerados, libertados do assédio burocrático, ter um papel de governança acadêmica e ter à sua disposição os melhores métodos e materiais. Mas nada disso transformará a Educação se deixarmos de nutrir - e desafiar - a ESSÊNCIA HUMANA, que é fonte da boa prática docente. (PALMER, 2012).

Ao percorrer o que autor vai chamar de essência humana, podemos perceber a sua relação com o fenômeno pesquisado. Ele coloca que a essência humana do professor é testada diante de diversas circunstâncias em sua rotina. De acordo com Palmer (2012), o ato de ensinar, assim como qualquer atividade que envolva o âmago humano, surge da singularidade de cada indivíduo, para o benefício ou para o infortúnio. Na visão do autor, ao lecionarmos, refletimos nossa essência para nossos alunos, nos temas abordados e em nossa maneira de nos comunicarmos, pois "ensinamos aquilo que somos". Desta forma, antes de nos tornarmos professores, é essencial ser uma pessoa íntegra. O que vem afirmando bem esse pensamento, é a colocação de Freire (1996, p. 86):

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é, assim, um desafio e não uma 'cantiga de ninar'. Seus estudantes cansam, não dormem. Cansam porque acompanham idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

Nóvoa (2003) destaca que cada pessoa se torna um educador à medida que sua identidade se integra à sua prática pedagógica. Essa observação enfatiza que o ato de ensinar é uma experiência colaborativa entre educador e estudante. As variadas condições da profissão docente estão interligadas tanto ao aspecto profissional quanto ao pessoal, tornando difícil desvincular essas dimensões. "[...] transmitimos aquilo que somos e, em nossa essência, está uma parte significativa do que ensinamos, uma vez que o professor é um ser humano, e o ser humano é também um professor." De acordo com Nóvoa, é essencial levar em conta os aspectos individuais da carreira docente, pois ao educar, o professor cria vínculos consigo mesmo, com os alunos e com a comunidade ao seu redor.

Conforme aponta Silva (2003), o desenvolvimento na carreira não depende apenas da compreensão da matéria que está sendo ministrada, mas também das atitudes dos educadores e de sua capacidade de interagir com os demais. É fundamental que os docentes integrem em suas práticas não somente o conhecimento específico de suas disciplinas, mas também uma gama de habilidades adicionais que possam favorecer o êxito de suas atividades e, conseqüentemente, seu avanço tanto na vida profissional quanto pessoal. Em síntese, a função do educador transcende o mero ato de ensinar, buscando proporcionar um aprendizado mais abrangente, que pode se mostrar mais significativo e duradouro do que qualquer conteúdo teórico previamente definido.

É essencial ter domínio do conteúdo e das mais recentes abordagens metodológicas, porém, o relacionamento entre professor e aluno é diretamente influenciado pelas atitudes do

educador. Para estabelecer uma ligação eficaz, é fundamental que suas ações se baseiem tanto em teorias quanto no autoconhecimento.

A importância desses argumentos é reforçada também por Perrenoud (2000), que ressalta a relevância do lado pessoal do professor ao afirmar que se ensina mais o que se é do que o que se sabe.

A principal ferramenta do trabalho do professor é sua pessoa, sua cultura, a relação que instaura com os alunos, individual ou coletivamente. Mesmo que a formação seja centrada nos saberes, na didática, nas avaliações, na gestão de classe e nas tecnologias, nunca deve esquecer a pessoa do professor (PERRENOUD, 2001, p. 176).

A compreensão de si mesmo é fundamental para o professor entender suas ações e as de seus alunos, é importante que o professor se autoanalise e consiga perceber as situações de forma genuína, como é abordado por Böck (1996, p. 30)

O professor já foi aluno e deve encontrar entre os seus, algum semelhante a ele próprio quando estudante. Como reage a este? Será que se dá conta de que está envolvido com suas próprias características identificadas nos alunos? Se o professor tiver maior consciência de quem ele é, o que desperta nos outros e o que estes lhe provocam, poderá apresentar-se como uma pessoa mais inteira, diminuindo a necessidade de depositar em outras variáveis suas próprias falhas. Como também, poderá entender o sucesso de seus alunos, sem menosprezar sua participação, tão importante, no processo educacional. (BÖCK, 1996, p. 30).

Por meio da conscientização de si mesmo, o educador consegue refletir e avaliar suas atitudes em diversos contextos, buscando constantemente inovação e evolução. A capacidade de inovar, de atuar com autonomia, de buscar formação contínua, de promover reflexões compartilhadas e de investigar constitui-se como um instrumento fundamental para um processo contínuo de desenvolvimento pessoal e profissional. As políticas educacionais devem promover esse crescimento, mas é imprescindível que o professor seja o protagonista e o responsável por conduzir esses processos. Com as considerações de Schön (2000), percebemos que a atuação do professor de forma profissional é frequentemente baseada na intuição e criatividade, que se manifestam em situações desafiadoras e conflitantes. Alguns profissionais mais experientes conseguem lidar de forma eficaz com a incerteza, instabilidade e diversidade de valores.

5 - Percepções dos professores acerca do "transbordamento da escola"

Esta seção se concentra na análise, interpretação e discussão dos dados coletados por meio da entrevista semiestruturada, apoiando-se na revisão de literatura que embasou a fundamentação teórica da pesquisa. De forma estruturada, esta parte apresenta a **caracterização do lócus da pesquisa**, em que abordamos os elementos importantes relacionados à **escola / campo** e aos participantes da investigação. É fundamental destacar que, ao mencionar a escola escolhida para a realização da pesquisa neste trabalho, usaremos o termo "escola /campo". Essa abordagem visa garantir o respeito às diretrizes éticas da pesquisa, mantendo o nome oficial da instituição em confidencialidade. A subseção ouvindo os participantes da pesquisa, buscamos compreender como os professores interpretam a ocorrência desses transbordamentos em suas práticas profissionais. Para isso, apresentamos os resultados obtidos por meio da pesquisa de campo e as análises realizadas a partir desses dados.

Este estudo se configura como uma investigação de abordagem qualitativa, visando através da apreciação das informações revelados nas entrevistas conduzidas, sobre os transbordamentos de funções da escola. A pesquisa qualitativa visa desenvolver uma análise que entenda como os indivíduos criam significados e explicar a natureza desses significados, conforme afirmam Bogdan e Biklen (2013).

5.1 Caracterização do lócus da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada na Cidade de São Luís, Estado do Maranhão. Tendo como propósito compreender o entendimento dos professores da rede pública de São Luís, acerca dos transbordamentos das funções da escola, além de seu impacto, ou não, no cotidiano da escola. Definimos como escola campo uma instituição localizada na região do polo Coradinho. Para fins éticos da pesquisa, o nome da escola não será divulgado, entretanto, quando necessário, chamaremos a mesma no decorrer do trabalho de escola/ campo.

O desenvolvimento do Polo Coroadinho está relacionado à formação do bairro Coroadinho, que hoje é um dos mais populosos de São Luís e é reconhecido como um dos maiores do Brasil (IBGE, 2022). A ocupação dessa área começou aproximadamente na década 1970, embora haja registros de habitantes desde 1940 na região. Um dos fatores que incentivou a construção de residências naquele local foi a proximidade dos Rios das Bicas.

Os habitantes iniciaram a construção de residências ao longo do rio, com um dos propósitos principais sendo a utilização das águas para cultivo e tarefas do dia a dia. Na década de 1960, a área começou a atrair um número crescente de habitantes, à medida que a cidade de São Luís se expandia territorialmente, levando as pessoas a ampliar seus domínios do centro para as áreas periféricas.

Os primeiros habitantes da área do polo do Coroadinho têm duas principais origens. A primeira consiste em residentes do bairro do Coroadado que começaram a se expandir em busca de novas terras nas redondezas, enquanto outros grupos migraram da região da Baixada Maranhense. A proximidade com o bairro do Coroadado fez com que a nova região fosse chamada de "Coroadado Grande", enquanto a parte que foi se desenvolvendo recebeu o nome de "Coroadinho" (MOTA, 1990).

Com o passar do tempo, o bairro iniciou um intenso processo de crescimento e expansão populacional. No entanto, surgiram disputas judiciais significativas entre os residentes, que alegam estar ocupando terrenos de propriedade privada. Mais de 30 mil famílias buscam auxílio legal para evitar a remoção da área, argumentando que as terras não pertencem a terceiros. Também solicitam ao governo que reconheça a posse das áreas já habitadas por elas (MOTA, 2019).

As documentações revelam que, em fevereiro de 1984, o Tribunal de Justiça do Maranhão concedeu a posse de terras para os habitantes. Esse evento que ocorreu na área do bairro Coroadinho, é destacado como um momento significativo para o desenvolvimento do bairro, conforme explicado por De Jesus Pio e Araújo (2019):

...a vitória na disputa judicial teve fundamental contribuição do Dr. Sandes Macedo, advogado que fez o levantamento do histórico da área e demonstrou que a documentação apresentada por Sandoval Silva Pimenta não tinha valor legal, e do frei Eurico e frei José ligados a paróquia Nossa Senhora da Glória que ajudaram financeiramente com o pagamento das custas processuais. Finalmente no dia 22 de fevereiro de 1984, a Segunda Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Maranhão deu ganho de causa para os moradores confirmando que a documentação apresentada pelo suposto proprietário não tinha nenhum valor legal. (DE JESUS PIO, ARAÚJO, 2019, p. 35).

Os escritores ressaltam que a busca por terras resultou em um período repleto de consequências para a dinâmica local, onde muitos residentes se envolveram em uma série de conflitos pela posse. Pio e Araújo enfatizam que esse período foi determinante para as repercussões que teriam um impacto considerável nas características do bairro do Coroadinho e em áreas vizinhas, afetando direta e indiretamente questões relacionadas à criminalidade e a problemas sociais que têm raízes históricas na região.

Mas não se pode esconder que antes e durante este embate judicial pelas terras, houve muitos confrontos de moradores com a polícia, ora atuando por ordem do estado com uso de força “legítima”, ora atuando em nome de interesses privados de terceiros, excedendo se muitas vezes no uso da força, legalidade e permitindo a violência contra a população. De qualquer modo, daquele momento em diante o bairro começou a crescer em número populacional e consequentemente o seu perímetro inicial seguiu sendo ampliado paulatinamente. (DE JESUS PIO, ARAÚJO, 2019, p. 36).

Os escritores ressaltam, em consonância com as ideias apresentadas por Fróes (2004), que o desenvolvimento urbano não se encontra em baixa; ao contrário, está vivenciando um crescimento acelerado, expandindo o bairro do Coroadinho para áreas vizinhas e, assim, aumentando tanto sua população quanto o número de comunidades, o que mais tarde seria referido como a região do polo Coroadinho.

O Coroadinho surgiu por volta do ano de 1976, durante o governo de João Castelo. O terreno é pantanoso, com uma grande mata secundária, da qual os primeiros ocupantes tiveram que tirar a madeira. O bairro se forma a margem do Rio das Bicas. As famílias, em sua maioria, vindas do interior do Estado em busca de melhores condições de vida. Após a ocupação, a população começou a se expandir para outras áreas que foram sendo ocupadas dando origem a 16 (dezesesseis) vilas e aglomerações que formam o bairro (FRÓES, 2004, p. 57)

Assim, várias comunidades surgiram nas proximidades do bairro, constituindo o que se denomina Polo Coroadinho, como por exemplo: Bom Jesus, Vila Primavera, Vila dos Frades, Vila Conceição, Sítio do Pica-pau Amarelo, Vale verde, Vila São Sebastião, Alto do São Francisco, Residencial Tadeu Palácio, Vila Pocinha, Salina do Sacavém, Vila Nice Lobão, entre outras.

Em relação às particularidades físicas da instituição, observamos que o espaço é bastante amplo, possuindo diversas salas e áreas de lazer e interação para a comunidade escolar. Ademais, a escola foi recentemente reformada para atender às necessidades de determinadas instalações, além de ter sido equipada com novos acabamentos e sistema de ar-condicionado, proporcionando maior conforto ao ambiente educacional.

A instituição de ensino possui uma equipe de mais de 70 profissionais e atende aproximadamente 1.200 estudantes, organizados em três turnos, o que requer a supervisão de três administradores: uma diretora principal e dois diretores assistentes. No que se refere ao quadro de professores, a escola conta tanto com docentes permanentes da rede quanto com educadores temporários. No entanto, a falta de professores na rede pública municipal traz desafios para a contratação de profissionais em algumas disciplinas. Para lidar com essa carência, a administração se mantém em contato constante com a secretaria de educação.

No que diz respeito ao perfil dos estudantes, há uma predominância de pessoas provenientes de famílias de baixa renda. Além disso, a maior parte deles vive em bairros próximos, especialmente na região do polo Coroadinho. Essa situação se reflete também nas condições dos responsáveis, sendo que a maior parte de mães solo, e muitos alunos são assistidos pelos avós, tanto do lado materno quanto paterno. Após analisarmos a realidade da escola e compreendermos o contexto, prosseguimos para a próxima etapa da pesquisa, que consistiu em entrevistar os professores do ensino fundamental que trabalham com as turmas do 6º ao 9º ano.

5.2 Ouvindo os participantes da pesquisa

Consideramos importante, em primeiro lugar, apresentar os docentes que foram entrevistados, incluindo suas idades, experiências profissionais, formações, gêneros, crenças religiosas e vínculos com outras instituições de ensino, definindo um perfil que ajude a identificar os participantes do estudo e compreender quem são os sujeitos envolvidos na pesquisa.

No total, realizamos entrevistas com 10 docentes, sendo a maior parte do sexo masculino. As idades dos participantes variaram de 29 a 63 anos. Em termos de religião, a maioria se identificou como católica ou sem uma religião específica. O objetivo foi incluir uma variedade de áreas de formação, assim, entrevistamos professores de geografia, letras, história, educação física e matemática.

Quanto à duração do trabalho, identificamos docentes com tempos de serviço menores e outros com experiências mais longas, sendo que o maior período registrado foi de 15 anos. Em relação ao envolvimento com instituições de ensino diferentes, a maioria dos professores possui vínculos com outras atividades profissionais.

A escolha dos professores participantes ocorreu a partir de critérios simples, mas significativos para os objetivos do estudo. Um dos principais elementos considerados foi a busca por educadores de diversas disciplinas, incluindo profissionais das áreas de Artes, Ciências Humanas, Ciências Exatas e Linguagens. Essa variedade foi deliberada, pois o intuito era examinar as possíveis diferenças na percepção e nas práticas relacionadas aos comportamentos observados, levando em conta as particularidades de cada área de formação e atuação profissional.

Outro fator levado em conta na seleção dos participantes foi a disponibilidade dos docentes durante a coleta de dados. Ao ingressarmos na instituição, buscamos reconhecer aqueles que, além de serem acessíveis, mostraram entusiasmo e vontade de contribuir com o projeto, respeitando, dessa forma, os princípios éticos de voluntariedade e consentimento informado.

Quadro 08 – Perfil dos professores.

Identificação de perfil dos profissionais						
Professores	Idade	Sexo	Formação	Religião	Tempo de atuação na escola	Tem Vínculo empregatício em outra escola
Professor A	41	Feminino	Licenciatura em Geografia	Católica	11 anos	Sim
Professor B	34	Masculino	Licenciatura em Geografia e Bacharel em Direito	x	6 anos	Sim
Professor C	31	Masculino	Licenciatura em geografia	x	6 meses	Não
Professor D	34	Masculino	Bacharel e Licenciatura em Educação Física	Católico	3 meses	Não
Professor E	31	Masculino	Bacharel em Eng. Mecânica e Licenciatura em Matemática	Católico	2 anos	Sim

Professor F	57	Feminino	Licenciatura em Letras	Católica	12 anos	Sim
Professor G	29	Masculino	Licenciatura em História	Cristianismo	4 anos	Sim
Professor H	63	Feminino	Licenciatura em Ens. Religioso	Católica	15 anos	Sim
Professor I	30	Masculino	Licenciatura em História	x	7 anos	Sim
Professor J	33	Masculino	Licenciatura em Letras	x	6 anos	Sim

Fonte: Elaborado pelo autor

Na construção do perfil dos entrevistados, conseguimos reunir informações significativas sobre os indivíduos. Os professores mencionaram que, além de suas formações em licenciaturas, alguns expressaram o desejo de obter um novo diploma, impulsionados pelas demandas do mercado de trabalho que impactam a profissão.

Além de diversas áreas, descobrimos que o docente de educação física optou por se graduar em sua área. O professor de matemática, por outro lado, iniciou sua formação na engenharia mecânica, enquanto o professor de geografia detém um bacharelado em direito.

Além disso, alguns professores manifestam o interesse em iniciar um novo curso superior, enquanto outros mencionam a possibilidade de deixar a profissão devido aos obstáculos que encontram. Contudo, muitos permanecem comprometidos, pois têm convicção do valor de seu trabalho e da contribuição significativa que sua profissão oferece à sociedade.

Em relação ao perfil dos participantes da pesquisa, ficou evidente que o grupo possuía uma gama diversificada de características, o que favoreceu uma discussão ampla e repleta de diferentes pontos de vista, que serão explorados a seguir. Além disso, a coleta de opiniões de educadores de várias disciplinas se revelou muito relevante para o enriquecimento do debate, já que essas áreas de ensino estão conectadas à vivência prática nas salas de aula e à percepção das dinâmicas diárias nas escolas.

Com o perfil de nossos entrevistados já delineado, passamos, então, para a segunda etapa, visando capturar a percepção dos participantes sobre a ampliação das funções da escola. Dessa forma, buscamos compreender se, em algum ponto de sua trajetória educacional, o

professor teve a oportunidade de discutir o conceito de transbordamentos, bem como seu entendimento a respeito dessa categoria.

Os entrevistados, de maneira unânime, declararam desconhecer o conceito em questão. Portanto, organizamos o procedimento da seguinte maneira: os professores compartilharam suas interpretações sobre o que acreditavam ser o conceito, passando pela própria etimologia do termo. Depois de suas considerações, apresentamos uma explicação concisa sobre as ideias do autor. Em uma etapa posterior, o docente teve a chance de revisar seu entendimento, verificando se alinhava com o que foi discutido ou se havia outros pontos a acrescentar. Isso evidenciou um progresso em nosso debate sobre o conceito abordado na conversa.

Como os professores não possuíam informações sobre o conceito, suas respostas foram bastante semelhantes, pois estavam fundamentadas de uma forma mais próxima do sentido literal do termo. Ressaltamos as declarações dos entrevistados sobre sua compreensão a respeito da categoria de análise:

Quadro 09 – Entendimento sobre o conceito de transbordamentos de funções da escola.

Entendimento dos entrevistados sobre o conceito de transbordamentos de funções da escola	
Professores	Concepções sobre os transbordamentos de funções da escola.
<u>Professor A</u>	<i>“Tudo aquilo que não faz parte da atividade do professor, serviço extra, tudo que seja para além de dar aula.”</i>
<u>Professor B</u>	<i>“Aqueles nossas atividades, que acabam por ser cotidianas dentro da escola, mas que na verdade não deveriam acontecer.”</i>
<u>Professor C</u>	<i>“Aquilo que vai além, tudo que é extra, tudo que é mais todas essas nossas atividades que a gente faz, e faz, e faz, mas que na verdade nem era para fazer.”</i>
<u>Professor D</u>	<i>“Penso que seja aquilo que o professor tem que desempenhar, mas que não tem nada a ver com dar aula, essas atividades extras que queremos ou não precisamos fazer, final ou a gente faz o pior para os alunos”</i>
<u>Professor E</u>	<i>“Os transbordamentos são as atividades extras essa carga de trabalhos colocam para a gente realizar, fora da aula, fazer prova, corrigir a atividade, planejar aula...”</i>

<u>Professor F</u>	<i>“Atividades extras.”</i>
<u>Professor G</u>	<i>“Deve ser esse um monte de trabalho que hoje em dia o professor tem que fazer, atividades na correria do professor, que na verdade nem deveriam ser do professor.”</i>
<u>Professor H</u>	<i>“Hoje em dia o que mais tem, trabalho Extra, mais coisa para fazer, isso tudo porque as escolas são cheias de problemáticas.”</i>
<u>Professor I</u>	<i>“Transbordamento é aquele que transporta, excede, que passa, logo os transbordamentos são as atividades que estão passando e acendendo do ofício profissional do professor.”</i>
<u>Professor J</u>	<i>“Eu acredito que isso se caracteriza pelos excessos, as funções atribuídas ao professor recebendo a sua atividade, A partir dessa problemática gerando todo arsenal de problemas dos professores atualmente, com estresse a desilusão profissional entre outros.”</i>

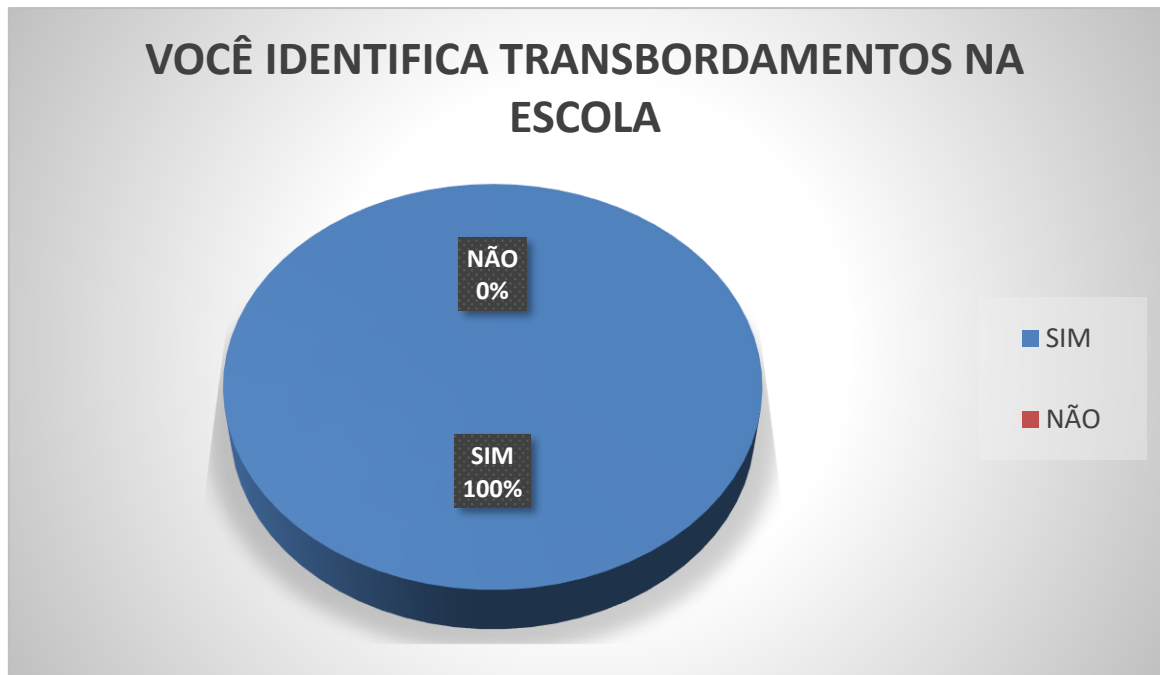
Fonte: Elaborado pelo autor

Ao serem indagados sobre a identificação de transbordamentos na escola campo, em conexão com a discussão anterior e a teoria de Antônio Nóvoa, todos os educadores afirmaram ser possível notar transbordamentos na instituição. Diante dessa proposta, buscamos compreender quais tipos de transbordamentos os professores percebem como parte do cotidiano da escola.

Nesse ponto, a resposta passou a ser mais diversificada, e as experiências de cada área de conhecimento, o tempo dedicado à docência e a perspectiva educacional se revelaram fundamentais para compreender as distintas interpretações.

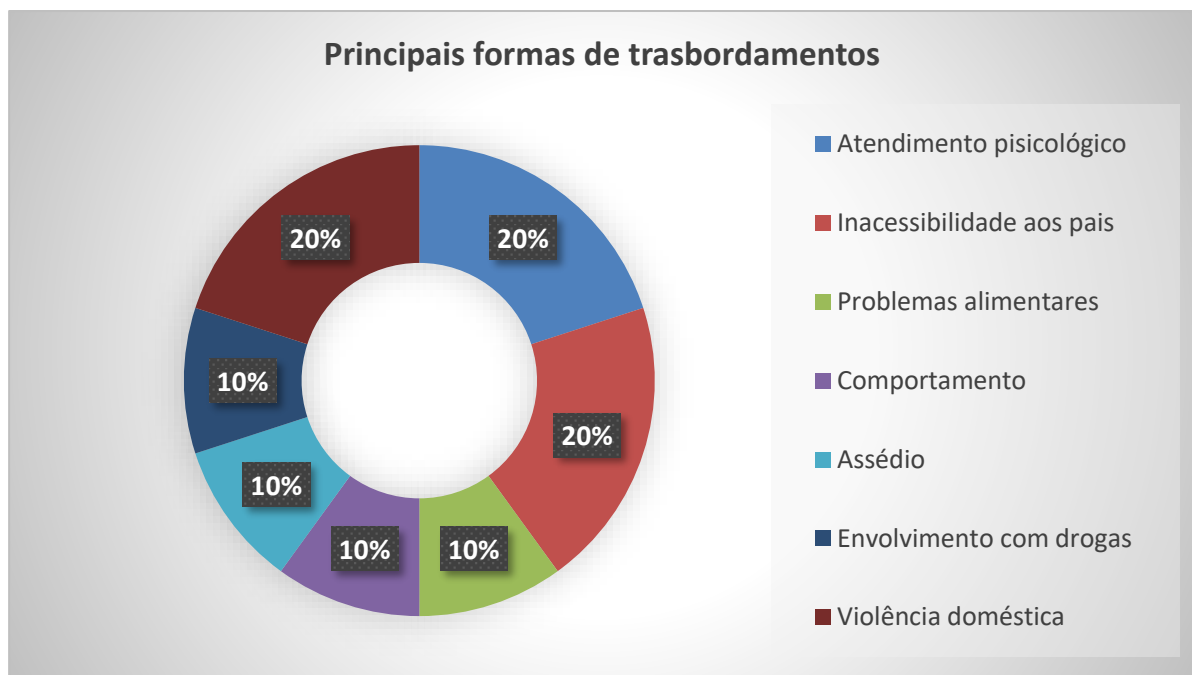
Em relação à indagação sobre a possibilidade de reconhecer transbordamentos, podemos analisar a seguinte questão:

Gráfico 01 – Identificação dos transbordamentos.



No que se refere aos diferentes tipos de transbordamentos que ocorrem no dia a dia escolar, as respostas que se destacaram foram:

Gráfico 02 – Principais formas de transbordamento.



Quanto às principais razões para o transbordamento, os entrevistados apontam que o apoio psicológico está relacionado aos obstáculos que os estudantes enfrentam, incluindo a dificuldade em lidar com suas emoções. Isso frequentemente desencadeia crises de ansiedade e até pensamentos suicidas, indicativos de um problema emocional. Observa-se uma clara escassez de suporte psicológico e uma dificuldade em compreender as próprias emoções, o que pode, em alguns momentos, prejudicar a concentração e o aprendizado nas aulas. A maioria dos profissionais se mostra disposta a dialogar e orientar os alunos, mas admite a falta de formação adequada para tratar questões mais complexas.

Os educadores apontam que, conforme as condições em que se encontram, podem vivenciar efeitos em seu bem-estar emocional, o que os impede de oferecer apoio eficaz aos alunos. Eles destacam que a saúde emocional dos docentes não é uma questão simples, devido a fatores como a alta carga de trabalho e a falta de respeito por parte dos estudantes durante as aulas. Relvas (2009) enfatiza a importância de o professor reconhecer o papel do controle emocional em sua prática, já que a ausência dessa compreensão pode prejudicar suas atividades.

Educar a emoção é a habilidade relacionada com o motivar a si mesmo e persistir mediante frustrações, controlar impulsos, canalizando emoções para situações apropriadas; motivar pessoas, ajudando-as a desenvolverem seus talentos e conseguir seu engajamento a objetivos de interesses comuns. (RELVAS, 2009, p.113).

Assim como Vygotsky (2001, p.144), que sustenta que as respostas emocionais devem fundamentar o processo de aprendizado, é essencial que os educadores desenvolvam a habilidade de compreender suas próprias emoções, identificá-las, reconhecê-las e conectá-las a novas ações e visões, caso contrário, a realidade na escola pode ser diferente do que foi planejado, como Guerra coloca:

As emoções precisam ser consideradas nos processos educacionais. O docente precisa estar atento não só às emoções dos alunos, mas também às próprias emoções. A linguagem emocional é corporal antes de ser verbal, e muitas vezes a postura, as atitudes e o comportamento do educador assumem uma importância da qual não nos damos conta. Por causa desses fatores, o que é transmitido pode ser bem diferente do que se pretendia ensinar" (GUERRA, 2011, p. 84)

A falta de acompanhamento escolar por parte dos responsáveis foi uma das principais queixas levantadas pelos entrevistados. Os professores enfatizam que, devido à fase da adolescência, os alunos vivenciam diversos processos de autoconhecimento, dúvidas e formação da identidade. A ausência de suporte familiar em algumas situações compromete o progresso desses estudantes. Durante nossas conversas com a administração da escola, constatamos que, geralmente, quem acompanha os alunos são os avós ou mães solo. No entanto, questões sociais,

como a necessidade de emprego e outros problemas pessoais, muitas vezes impedem esses responsáveis de estarem mais presentes no desenvolvimento educacional dos jovens. Quanto às questões básicas ligadas à alimentação, foram mencionadas circunstâncias em que alguns alunos enfrentam dificuldades financeiras que impactam a frequência das refeições.

O professor A, ao longo de seu período na instituição, frequentemente trouxe alimentos de casa para oferecer aos alunos, permitindo que eles tivessem acesso a opções de refeições além das disponibilizadas pela escola. Ele também mencionou ocasiões em que compartilhou sua própria comida, a fim de ajudar os estudantes a satisfazer sua fome ou a manter o foco nas aulas.

Uma dieta pobre não se relaciona apenas à desnutrição e à obesidade, mas também impacta a oferta de micronutrientes essenciais. A falta de uma alimentação diversificada e equilibrada pode levar à escassez de vitaminas, minerais e outros elementos cruciais para o adequado funcionamento do organismo. A carência de ferro, zinco e vitamina A está associada a danos no desenvolvimento físico, intelectual e motor, além de dificuldades de concentração, problemas de memória e redução na capacidade de aprendizado. Vários estudos, como os realizados por Silva e Gonçalves (2022), evidenciam essas questões.

Em relação ao comportamento, esse fator foi destacado devido à dificuldade em gerenciar as aulas em função de atitudes desafiadoras que, em algumas ocasiões, se tornaram agressivas em certos grupos de alunos. Os participantes da pesquisa enfatizaram a complexidade de lidar com essas circunstâncias, uma vez que havia preocupação sobre como elas poderiam se desenvolver. O professor E enfatizou a necessidade de manter a tranquilidade e buscar opções para evitar conflitos, porém admitiu que a conduta dos estudantes afeta de forma negativa a condução de suas aulas.

Essas situações demandam bastante atenção ao serem abordadas, pois é fundamental que a escola ofereça um ambiente seguro. No entanto, a realidade contemporânea nem sempre favorece essa visão. De acordo com Neto (2005), o comportamento violento, que gera grande preocupação e medo, é resultado da interação entre o desenvolvimento individual e os contextos sociais, como a família, a escola e a comunidade. Lamentavelmente, a violência presente no exterior se reflete nas escolas, que, ao invés de serem locais seguros, marcados por disciplina, amizade e colaboração, passam a ser espaços de violência, sofrimento e temor.

Quando o assunto do assédio foi abordado, os entrevistados enfatizaram que, na maioria das vezes, esses episódios ocorrem fora do ambiente escolar. Os alunos que enfrentam dificuldades para lidar com essas situações frequentemente buscam os professores para relatar o ocorrido, expressando incertezas sobre sua responsabilidade e sobre como reagir. Os professores

destacam que esse problema, assim como outros, reitera a importância de se oferecer suporte psicológico nas escolas, considerando as diversas situações que os alunos enfrentam em suas vidas.

No que diz respeito ao uso de drogas e à violência doméstica, os docentes apontam que esses problemas não se restringem ao ambiente escolar, mas muitas vezes permeiam a vida diária dos estudantes em diferentes contextos. Entretanto, essas questões também têm um impacto direto na dinâmica escolar, gerando dificuldades nas relações interpessoais e insegurança entre os educadores ao lidarem com determinadas circunstâncias, além da complexidade que essas situações podem trazer para a vida pessoal e acadêmica dos envolvidos.

Quadro 10 – Principais tipos de transbordamentos identificados na escola /campo

Relatos dos entrevistados sobre os principais tipos de transbordamentos identificados na <u>escola / campo</u>	
Professores	Relatos sobre os principais tipos de transbordamentos na <u>escola /campo</u>
<u>Professor A</u>	<i>“Eita mas é muita coisa, muita coisa mesmo durante todos esses anos eu já vi de tudo um pouco como já fiz também. Já tive que trazer comida da minha casa para dar para menino, o meu lanche era para ser utilizado como uma refeição durante as aulas várias e várias vezes já tive que dar também, além das várias horas de conversa que eu já tive que disponibilizar para escutar os problemas que eles gostam de relatar que eles estão passando.”</i>
<u>Professor B</u>	<i>“Atualmente eu enxergo alguns problemas com mais evidentes na realidade da escola, destaco os problemas de ordem psicológica, sem dúvida são uns que mais aparece, todo esse problema com ansiedade depressão, hoje em dia é muito recorrente.”</i>
<u>Professor C</u>	<i>“A falta da família, sem dúvida a falta da família é uma das coisas mais difíceis na escola atualmente, se a família não acompanha a escola fica sozinha e a é mais difícil de lidar com situações.”</i>
<u>Professor D</u>	<i>“Escola fica numa periferia, então a gente percebe que os problemas da periferia também estão associados à escola, que são esses transbordamentos, problemas de assédio, envolvimento com droga violência, tudo que a gente fez na TV é exatamente desse jeito que acontece na escola.”</i>
<u>Professor E</u>	<i>“Eu penso que os problemas associados ao comportamento hoje em dia é demais ninguém quer prestar atenção na aula ninguém quer estudar o comportamento é outro. “</i>

<u>Professor F</u>	<i>“A família, que não acompanha e as provas da rede”</i>
<u>Professor G</u>	<i>“A realidade é difícil, complicada mesmo a gente vai ver um pouco de tudo, questão o uso de drogas, falta de pais, violências outros”</i>
<u>Professor H</u>	<i>“Eu penso que é ansiedade, depressão, os meninos de hoje passam muito por essa dificuldade, é preciso profissional na escola para ajudar a eles”</i>
<u>Professor I</u>	<i>“Violência doméstica, a gente vê muitos casos, muitos mesmos.”</i>
<u>Professor J</u>	<i>“Destaco os problemas de violência doméstica a gente vê às vezes um menino chegando cabisbaixo com algumas marcas, aí retrata problemas de convivência familiar, uma coisa vai levando a outra, sabe.”</i>

Fonte: Elaborado pelo autor

É fundamental destacar que os transbordamentos mencionados pelos educadores não se referem apenas a eventos ocorridos dentro da escola. Os profissionais observam que essas questões muitas vezes têm raízes no ambiente familiar. A maior parte dessas situações, devido à carência de apoio familiar, acaba refletindo na experiência dos professores, como discutido por Antônio Nóvoa (2008).

As questões destacadas pelos educadores transcendem uma perspectiva meramente escolar, abordando contextos de poder de forma mais abrangente, assim como a experiência completa dos indivíduos envolvidos. Os entrevistados ressaltam a importância das temáticas discutidas, que, embora delicadas, são extremamente significativas para serem ignoradas, considerando que essas questões influenciam a inclusão social dessas pessoas.

O professor A destaca que a instituição de ensino demonstra compreensão em relação a essas questões e, ao longo dos anos, tem implementado métodos para ajudar a lidar com tais desafios. No entanto, a intrínseca natureza e a extensão desses problemas fazem com que as iniciativas da escola nem sempre alcancem os resultados desejados, o que implica a necessidade de participação ativa do professor.

Professor A: “Eu já estou aqui há um tempo, e percebo que a gestão sempre fez um esforço em relação a essas atividades né, que agora eu entendo como transbordamento. Sempre houve uns projetos, as tentativas de aproximação escola família poder público, é claro que nem sempre dá certo, mas veja que a escola faz sua parte. Olha, assim já teve tanta coisa que aconteceu, mas ainda assim a gente tá aqui, a gente contornou, a gente conseguiu ajudar, não sei se é o caminho totalmente certo, mas como já disse né a gente tá fazendo nossa parte isso não tenho dúvida.”

A instituição educacional deve se adaptar às transformações sociais, assim como o Estado. A escola está passando por um processo de mudança em sua função social, tornando-se cada vez mais relevante dentro do conjunto das instituições sociais (RIBEIRO, 1952, p. 37). Em paralelo, há um aumento na necessidade de que o governo amplie a oferta de serviços educacionais para atender à demanda crescente da população e às estratégias de desenvolvimento do país.

As características do Estado Moderno (especialmente as influências das massas que lhe penetraram por todos os poros, massas de que depende porque é um Estado representativo, sustentado pela democracia de urna) fazem da estatização do ensino fonte de novos e difíceis problemas: a “escola para todos” conduz à “escola em toda parte” e, conseqüentemente, à “escola de todos os tipos” (RIBEIRO, 1952, p. 39).

O professor D reconhece que existem muitos desafios na vida escolar e salienta que não tem esperanças de mudanças futuras, na possibilidade de existir uma escola sem transbordamentos. No entanto, ele entende que esses desafios costumam passar por um processo de adaptação geracional e são impactados pelas realidades sociais. Ele observa que o ambiente social dos alunos da escola campo afeta diretamente esses desafios e, em algumas ocasiões, torna-se complicado lidar com eles. Isso acontece, porque a realidade pode ser muito difícil para ser ignorada, como se não houvesse problemas. Contudo, ele muitas vezes não consegue conectar esses desafios a uma mensagem de apoio que beneficie os alunos.

O professor D: *“Os transbordamentos não acontecem na escola, de hoje, e sinceramente falando eu não vejo mais escola futura sem a existência deles. Esses problemas sociais tendem a aumentar na realidade da escola e é claro, a gente também precisa analisar que o bairro a região em que a escola se localiza tem uma influência sobre essas questões, muitos das problemáticas do bairro a gente percebe que elas também vêm para dentro da escola, é uma questão lógica, ainda do aluno para escola não vai tirar a relação social dele, o seu contexto. Então o que eu vejo é que todos esses transbordamentos, como estamos conversando, são de certo modo social, que querendo ou não pode mudar, pode se adaptar com as mudanças de geração.”*

O professor A faz uma reflexão instigante ao afirmar que a percepção do transbordamento varia de acordo com cada professor, ressaltando que, se o profissional não tiver disposição para se sensibilizar com questões que extrapolam o ambiente escolar, é provável que ele não reconheça certas problemáticas como manifestações de transbordamento.

Os participantes da pesquisa percebem várias dificuldades presentes no ambiente escolar e relacionam-nas à ocorrência de transbordamentos. Eles destacam que, na maioria das situações, salas ou grupos enfrentam não um único problema, mas uma combinação de diversos

fatores. Guimarães (2022) destaca a importância de o professor entender o seu papel, além da compreensão que atualmente é necessário novos métodos para o mundo em constante mudança.

Os professores precisam entender seu novo papel, ou seja, ajudar os alunos a interpretar dados, vincular dados, contextualizá-los e formar novos temas que estejam intimamente integrados à nova era e possam ser imersos na vida. Em um mundo onde a informação é uma crítica do seu papel social, o professor é responsável por facilitar o aprendizado do aluno, possibilitando que ele acumule conhecimento em um ambiente que o desafie, fruto do trabalho coletivo, processo dinâmico que propõe o diálogo e cria as condições para o aprendizado. Portanto, os professores devem buscar embasamentos teóricos para que possam identificar problemas e compreender o sentido da prática. O trabalho de repensar e realinhar a escolarização exige que os professores sejam profundamente conscientes e compreensíveis por meio de métodos relevantes para a contínua e rápida transformação da ordem política, social, econômica, cultural, comunicacional e educacional resultantes da difusão acelerada de novas tecnologias. (GUIMARÃES, 2022 P. 8).

A reação dos professores chamou atenção em um determinado instante, quando a pergunta foi feita e houve um intervalo de espera para a resposta. Nesse período, foi possível notar um momento de reflexão por parte dos entrevistados, no qual a busca por informações possibilitou inferir suas emoções em relação aos “transbordamentos”.

Enfatizamos alguns depoimentos dos participantes da pesquisa que evidenciam a complexidade das situações que surgem diante da realidade escolar:

Quadro 11 – Experiências de “transbordamentos” que já enfrentaram na escola.

Declarações dos entrevistados ao serem indagados sobre quais experiências de “transbordamentos” que já enfrentaram na escola.	
Professores	Declarações sobre as experiências de “transbordamentos”
<u>Professor A</u>	<i>“Esse em específico não quero nem lembrar, desculpe, mas para mim realmente foi uma situação muito desconfortável difícil, difícil mesmo só de pensar, mas como já disse já vejo tudo um pouco, São tantas situações onde é bastante tempo de convivência.”</i>
<u>Professor B</u>	<i>“Não estive diretamente ligado, nem sei de fato se já aconteceu ou não, e neste caso até prefiro me abster, mais situações ligadas a sério violência com crianças mulheres, para mim algo difícil.”</i>
<u>Professor C</u>	<i>“Tem uma coisa que me incomoda muito são questões ligadas à homofobia, preconceito que as pessoas colocam como forma de brincadeira piadinha eu não consigo, sempre vou intervir situações como essa.”</i>
<u>Professor D</u>	<i>“Pouco tempo, mas já vi questões ligadas é o comportamento na escola e os problemas de ansiedade a gente enfrenta isso agora o tempo todo.”</i>

<u>Professor E</u>	<i>“A gente já passou por muita coisa difícil, são muitos problemas e um atrás do outro, eu preciso pensar refletir e ter cuidado na hora de agir”</i>
<u>Professor F</u>	<i>“Tem um monte de atividade extra que eles botam para fazer.”</i>
<u>Professor G</u>	<i>“São muitas circunstâncias, problemas alimentares, psicológicos, questões morais e éticas, o transbordamento tá aí. “</i>
<u>Professor H</u>	<i>“Eu já passei por qualquer coisa que você pode imaginar, mas é muita coisa mesmo, não é fácil não.”</i>
<u>Professor I</u>	<i>“O que eu acho difícil são as questões de ordem psicológica, muito difícil mesmo, não me sinto preparado para ajudar, e é complicado são questões que precisam de profissionais a gente dá o máximo, mas se a gente não faz nada”</i>
<u>Professor J</u>	<i>“Já passei por muita coisa e de tudo um pouco o que mais me impressiona é que eu nunca pensei que ia passar por tudo isso na época de graduação as pessoas falavam ser professor é difícil, mas não entendia, e pensar em você brincadeira, mas essas questões de violência são bem difíceis hoje. “</i>

Fonte: Elaborado pelo autor

É evidente que a compreensão do conceito de transbordamentos e a recordação de experiências passadas relacionadas a esses eventos geraram um momento de reflexão entre os entrevistados. A maioria deles apontou uma variedade de desafios enfrentados em contextos distintos. Também ficou claro que algumas pessoas foram mais impactadas por esses problemas do que outras, o que pode ser atribuído a fatores como a duração da carreira, o tempo de trabalho na escola e o grau de proximidade com os alunos.

Nesse cenário, direcionamos nossa atenção para novos questionamentos relacionados à pesquisa, buscando compreender, entre as experiências já relatadas pelos professores, se houve alguma situação especialmente desafiadora. Assim, foi solicitado que eles compartilhassem suas impressões sobre esses episódios.

Entre as reações associadas a essa situação, mencionamos o Professor A, que solicitou não abordar o caso que considera mais desafiador, pois isso lhe trazia à tona sentimentos pessoais que preferia não revisitar em um contexto profissional. O entrevistado observou que já enfrentou diversos momentos difíceis, alguns dos quais eram ainda mais complexos do que outros.

O Professor E ressaltou que não ocorreram transbordamentos realmente difíceis, mas que é normal, no ambiente escolar, enfrentar algumas situações mais desafiadoras. No entanto, essas circunstâncias podem ser gerenciadas e fazem parte da rotina escolar, refletindo uma certa naturalidade em relação aos eventos de transbordamento.

Um comentário que merece atenção é o do *Professor H*, que mencionou que, em sua visão, não havia um desafio a ser enfrentado, pois acreditava que a solução da questão problemática não era de sua responsabilidade. Para ele, tratava-se apenas de mais um episódio dentro do ambiente escolar, uma vez que não estava diretamente ligado às suas atribuições como professor. O que se destacou na declaração do entrevistado é que ele é um dos docentes com maior tempo de atuação na instituição.

O professor J ressaltou que, devido à sua longa experiência, é até desafiador abordar o tema do transbordamento, embora reconheça que já passou por várias situações difíceis. Ele menciona que, em seu contexto na sala de aula, nunca pensou que enfrentaria tais circunstâncias, refletindo sobre seus tempos de graduação. Adicionalmente, o entrevistado destaca que já viveu muitas dessas situações, mas acredita que é possível fazer uma diferença significativa se os educadores compreenderem que se trata de crianças e adolescentes que necessitam ser ouvidos e que precisam de atenção.

É fundamental que o educador tenha a capacidade de se reinventar quando necessário, a fim de enfrentar os desafios. A educação é um processo que se alterou ao longo da história, acompanhando inovações e tendências. No Brasil, a escola desempenha um papel crucial na transformação das atitudes sociais, moldando opiniões nos aspectos teóricos, éticos e filosóficos, levando em conta o contexto em que os indivíduos estão inseridos, o que eleva as expectativas em relação aos profissionais da educação.

A procura por uma educação transformadora está ligada à visão de Freire, que entende a educação como um processo contínuo de confecção, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

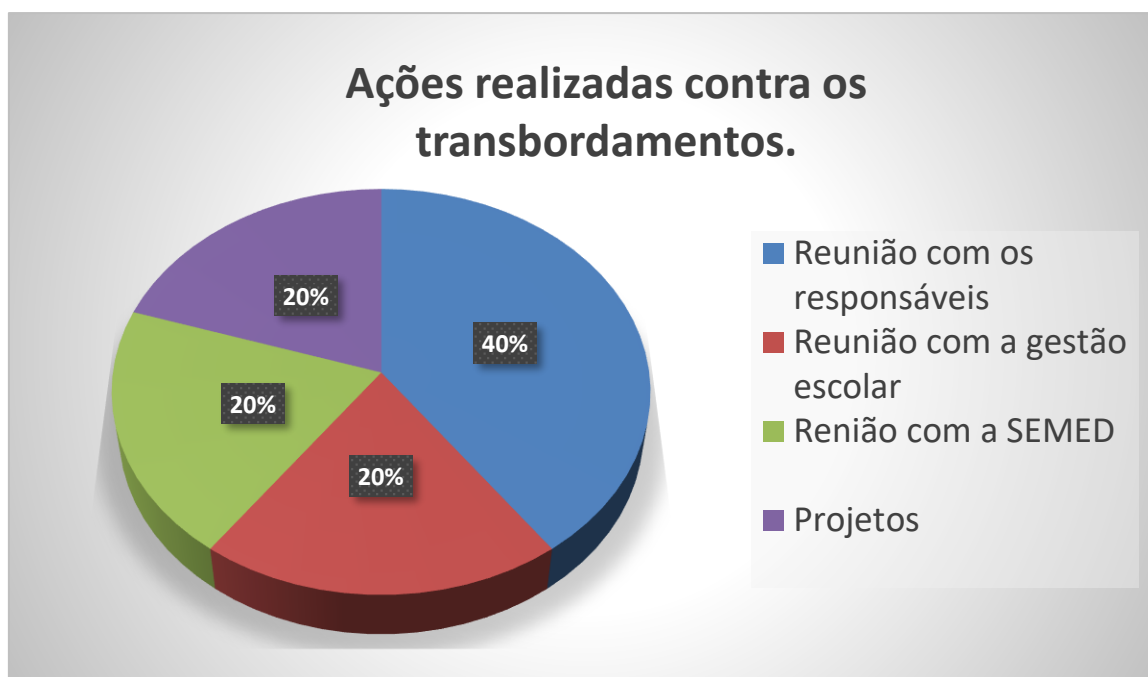
As inovações tecnológicas e as mudanças sociais recentes têm, de certa maneira, desafiado os métodos de ensino convencionais. Nesse novo contexto, surge uma perspectiva educacional baseada na ideia de aprendizado, destacando o processo pedagógico como um ato educativo que leva a uma formação capaz de promover a compreensão da realidade. Essa construção do aprendizado ocorre ao longo de toda a vida (SANTOS, 2010).

É possível notar que a maioria dos entrevistados evitou oferecer detalhes sobre qual caso foi o mais desafiador. No entanto, essa relutância pode ser explicada por vários fatores, como o desejo de não reviver determinadas situações pessoais. Além disso, observamos que alguns profissionais enfrentaram dificuldades para identificar um desafio específico, já que possuem uma variedade de experiências complicadas. Outro aspecto a ser mencionado é que todos os casos são considerados importantes, o que causa a ideia de selecionar um problema particular bastante

desafiadora. Ademais, alguns educadores afirmaram não ter uma situação considerada difícil, pois acreditam que a resolução dessas questões não está dentro de suas atribuições profissionais.

Ao serem indagados sobre as ações que foram realizadas, referentes a esses transbordamentos particularmente difíceis de lidar, as respostas em geral mostraram-se diversas, mas as mais recorrentes incluíram a convocação dos responsáveis para uma reunião na escola com os profissionais da instituição, a notificação à Secretaria de Educação e a implementação de projetos para prevenir a repetição desses comportamentos.

Gráfico 03 – Ações realizadas contra os transbordamentos.



Fonte: Elaborado pelo autor

Entrevistamos os participantes sobre a extensão das responsabilidades da escola e seu vínculo com o papel dos professores e o ambiente educacional. A maioria dos docentes acreditam que essas responsabilidades estão fortemente ligadas às suas funções profissionais, bem como à função social e histórica da escola. No entanto, dois professores expressaram uma visão diferente, argumentando que, na maior parte das situações, essas questões deveriam ser relacionadas ao contexto familiar e a outras instituições públicas.

No contexto dos educadores que reconhecem os transbordamentos como papel em sua atuação, é importante mencionar que há professores que opinam que esses elementos não deveriam estar presentes em sua rotina. No entanto, diante da realidade contemporânea, é

essencial compreender que as instituições de ensino precisam se ajustar a essa nova situação, na qual seus objetivos se estendem além do mero ensino das disciplinas curriculares

Gráfico 04 – Questionamento se os transbordamentos são ou não responsabilidade do professor.



Fonte: Elaborado pelo autor

Iniciou-se a terceira seção da entrevista voltada à coleta de informações. O foco desta etapa foi identificar as razões para existência dos transbordamentos de funções dentro da instituição escolar. Assim, foram perguntados aos entrevistados quais são os principais fatores que contribuem para que esse transbordamento de responsabilidades, venha a ser direcionado a escola, manifestados em nosso contexto atual.

O principal objetivo é compreender as razões que fundamentam a presença desses transbordamentos nas escolas, desta forma, a primeira pergunta realizada foi sobre os principais fatores que ocasionam os transbordamentos de funções da escola. Dentre as respostas que se destacaram, o Professor I ressaltou que uma das principais consequências desses transbordamentos é a falta de atenção para com os adolescentes. O entrevistado enfatizou que é fundamental que o poder público, em parceria com a escola, estabeleça uma frente unida para resolver esses problemas.

O entrevistado ressalta que essa situação surgiu em razão da demanda significativa da escola por soluções para problemas. Isso indica que as diversas necessidades dos adolescentes frequentemente não são atendidas por profissionais adequados, tornando imprescindível uma comunicação e colaboração entre as autoridades públicas e as esferas implicadas no desenvolvimento dos jovens.

Professor I: *“Eu penso e a falta de atenção, é uma das maiores causadoras dos diversos problemas que os adolescentes de hoje enfrentam, é muito perceptível isso dentro da escola, eles são carentes de atenção, de carinho. Se você for me perguntar para outros professores, é muito comum a gente perceber e alguns alunos criam uma visão materna ou paterna. A geração de hoje precisa ser compreendida, é necessário ouvir eles, pela idade ele já tem dificuldade em entender os sentimentos, se ninguém escuta é pior. Na minha visão, a escola a família e o governo precisam andar junto, com políticas públicas, programas de assistência, tudo de forma que eles possam estar envolvidos e também possam ser escutados. É como eu já falei outras vezes se a gente ouvir, me dá um pouquinho mais de atenção, muitos problemas que parecem que a solução é extremamente fora do comum, eu penso que encontraremos uma solução.”*

Um outro ponto que me chamou a atenção foi quando um dos entrevistados mencionou que existem tantos fatores que contribuem para os transbordamentos que, atualmente, pode ser difícil identificar a verdadeira causa inicial. Ele ressaltou que a realidade das escolas é bastante desafiadora e que os problemas sociais da comunidade, bem como das pessoas que fazem parte desse contexto, acabam não promovendo uma reflexão sobre o que provoca o transbordamento. O mais relevante, segundo ele, é buscar maneiras de solucionar essa situação.

Professor I: *“A gente sempre precisa entender o contexto social, o bairro é que estamos inseridos tem uma influência nos transbordamentos que existem aqui dentro, porque a realidade que os meninos vivem, para além da vida escolar, todo esse contexto social tá dentro da vida deles. Então, assim a gente já sabe disso a gente não tem que ficar debatendo e debatendo por que que isso acontece, é preciso buscar soluções, entender como tudo isso influencia a vida dos meninos e ajudar.”*

O entrevistado compartilhou que, durante sua graduação, ouvia de vários colegas que já estavam na carreira docente sobre os desafios enfrentados nas escolas. Isso o deixaria hesitante em imaginar a realidade que encontraria ao lecionar. No entanto, ao iniciar sua trajetória profissional, ele se surpreendeu com a quantidade de questões que poderia qualificar como "transbordamentos". Seu objetivo se tornou auxiliar seus alunos a superarem esses obstáculos.

Embora ainda tenha pouco tempo de experiência, o professor enfatiza a importância de motivar e encontrar soluções para resolver as dificuldades enfrentadas.

Quando perguntados sobre quem participa na gestão das situações que podem ser vistas como transbordamentos de funções escolares, as respostas dos educadores, mesmo que individuais, foram bastante semelhantes. A maioria deles destacou que o principal ônus recai sobre os professores e a administração escolar. No entanto, ressaltaram que isso não deveria ocorrer dessa forma; ao contrário, é fundamental que outros agentes se façam presentes. Entre os envolvidos sugeridos, mencionaram a importância da família, o apoio da Secretaria de Educação, do conselho tutelar e, em situações específicas, a necessidade da colaboração da polícia e de profissionais da saúde, como psicólogos e médicos, entre outros.

Quadro 12 – Envolvimento na condução das situações entendidas como transbordamentos de funções da escola

Declarações dos entrevistados ao serem indagados sobre quem se envolve na condução das situações entendidas como transbordamentos de funções da escola.	
Professores	Declarações sobre envolvimento na condução das situações entendidas como transbordamentos
<u>Professor A</u>	<i>“Sem dúvida o professor, a depender de cada caso a família também, e a gestão da escola tem feito um bom trabalho em relação a isso, sempre presente buscando desenvolver projetos para diminuir esses problemas.”</i>
<u>Professor B</u>	<i>“No geral o professor e a gestão escolar é claro que o ideal seria a participação de diversos outros agentes, contudo não é o que estamos observando na realidade.”</i>
<u>Professor C</u>	<i>“Eu vejo que a escola e é claro quando a gente fala escola tá dentro os professores a gestão, em alguns casos a gente percebe uma iniciativa da secretaria, mas quem está mesmo na escola.”</i>
<u>Professor H</u>	<i>“Nesse caso a gente precisa destacar o professor, impreterivelmente à frente de qualquer situação, depois da gestão era para ter outras pessoas, mais não é o que a gente vê.”</i>
<u>Professor I</u>	<i>“Professores e direção escolar, para um outro grupo está envolvido sem dúvida foi uma situação muito extraordinária, no geral a gente percebe somente esses dois, às vezes uma família aqui outra ali”</i>

Fonte: Elaborado pelo autor

Por meio dos relatos dos educadores, foi possível perceber que os participantes reconhecem o transbordamento como uma forma de sobrecarga em relação ao trabalho. No entanto, os profissionais expressam uma preocupação da administração da escola em relação a essas questões, sempre buscando maneiras de colaborar para enfrentar esses desafios. É evidente nas declarações que os docentes acreditam que a participação de diferentes agentes é crucial para obter resultados que evitem essa sobrecarga e, assim, preservem a experiência escolar, minimizando os impactos dos transbordamentos.

Uma outra pergunta direcionada aos participantes da pesquisa foi se, em algum momento, os professores perceberam a necessidade de intervenção devido a transbordamentos que exigissem a colaboração de indivíduos externos ao ambiente escolar. Em suas respostas, os docentes ressaltaram que diversas situações enfrentadas demandariam a ajuda de outros profissionais, porém, em grande parte dos casos, essas intervenções não aconteceram, recaindo apenas sobre aqueles já integrados ao cenário escolar.

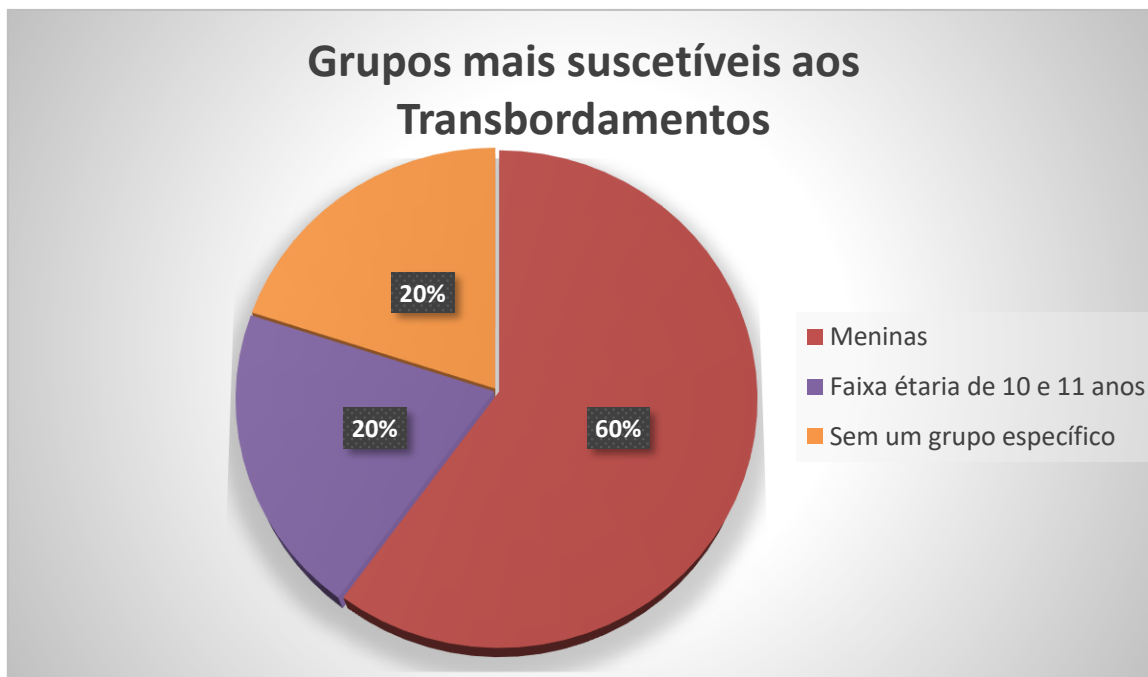
Professor C: “Nada se faz sozinho, se a gente insistir nessa ideia de que a escola deve resolver, que a escola consegue ajudar, e não tiver envolvimento da família, do estado, da Secretaria, seja quem for, na minha visão vai continuar da mesma forma pode até solucionar algum problema, mas a tendência é que vem um outro, possivelmente associados com anterior”

Professor I: “O difícil é conseguir fazer essa galera todinha trabalhar junto, família, poder público, escola. Mas a receita é essa tem que tá, todo mundo junto. Todos esses anos, a gente percebe que se tenta fazer um trabalho de colaboração, mas não acontece e vai se permanecendo as mesmas coisas, os mesmos problemas, não tem mudança.”

Para concluir a terceira parte da entrevista, perguntamos aos participantes se, em sua visão, havia algum grupo mais suscetível a enfrentar as consequências do transbordamento de funções. De forma geral, recebemos três respostas principais: alguns professores apontaram que as meninas podem ser mais afetadas, enfrentando diversos desafios de origem social, os quais podem ser levados para o ambiente escolar, resultando em transbordamentos na vivência dessas pessoas.

Um aspecto que se repetiu foi a crença de que os mais jovens, entre as idades de 10 e 11 anos são mais suscetíveis a problemas de natureza social, o que pode, por sua vez, afetar o ambiente escolar no futuro. Além disso, a última conclusão frequentemente mencionada indica que não há um grupo definido com traços particulares, mas sim, que certas circunstâncias variam conforme o contexto em que os estudantes estão inseridos, assim como a situação de suas famílias e a condição da escola.

Gráfico 05 – Grupos mais suscetíveis aos transbordamentos.



Fonte: Elaborado pelo autor

A quarta fase da coleta de informações visou analisar as estratégias adotadas pela escola para lidar com o transbordamento de funções da escola, bem como compreender de que maneira esses excessos podem impactar os processos educacionais. Para isso, o primeiro questionamento encaminhado às entrevistadas foi sobre quais, em sua perspectiva, seriam as consequências que esses excessos poderiam trazer para o aprendizado dos alunos.

Uma das observações que me chamou a atenção foi feita pelo *Professor F*, que enfatiza que os transbordamentos frequentemente resultam em um desgaste emocional e psicológico tanto para alunos quanto para educadores. Ele ressalta que esses episódios consomem uma parte significativa do tempo dedicado à sala de aula, que deveria ser utilizada para a transmissão do conteúdo programático, sendo redirecionada para lidar com essas situações. O professor menciona que, embora essas ações possam parecer inócuas em termos de aprendizado dos alunos, sua frequência pode levar a lacunas no conhecimento, afetando seriamente a capacidade de compreensão dos estudantes.

O *Professor G* menciona que essa indagação não é fácil de ser respondida, pois cada tipo de transbordamento requer uma estratégia específica. Podemos levar ou não esse tempo em consideração durante as atividades em sala de aula, e cada transbordamento pode impactar os

alunos de forma distinta. Por isso, é fundamental ter atenção ao avaliar se as diretrizes realmente influenciam a compreensão dos estudantes.

Segundo *o Professor G*, a habilidade de gerenciar a sala de aula é fundamental. Embora os transbordamentos mereçam atenção, é crucial que o professor compreenda a relevância de aproveitar o tempo disponível para transmitir os conteúdos. Ele enfatiza que, se o docente se concentrar exclusivamente nos transbordamentos e negligenciar a entrega de seu conteúdo, pode acabar gerando uma nova forma de transbordamento a impactar os alunos, já que a escola não cumprirá com seu papel político social.

Quadro 13 – Implicações dos transbordamentos ao processo de ensino e aprendizagem.

Declarações dos entrevistados ao serem indagados sobre quais as implicações dos transbordamentos ao processo de ensino e aprendizagem.	
Professores	Declarações sobre as implicações dos transbordamentos ao processo de ensino e aprendizagem.
<u>Professor D</u>	<i>“Diversas implicações podem ocorrer, é claro a depender do transbordamento e da forma em que se transbordamentos era trabalhado, ou se ele será negligenciado, com tudo a coisa que nós podemos destacar é que pode gerar um déficit de conteúdo para os alunos.”</i>
<u>Professor E</u>	<i>“Particularmente para mim não tem grandes implicações, com uma estrutura minha forma de trabalho não tem grandes influências em relação a isso acredito que vai depender mais da forma e do professor e como ele se envolve com esses transbordamentos.”</i>
<u>Professor F</u>	<i>“Durante a minha aula não tem grandes implicações, quando eu vejo um problema sinaliza a coordenação e deixo a cargo deles encontrar solução.”</i>
<u>Professor G</u>	<i>“Muitas, o mais grave dentro disso tudo é que essas implicações vão para além do ensino da aprendizagem a dependendo do caso podemos se tornar gatilhos emocionais profundos na vida dessas crianças, mas voltando a tratar em relação à escola, podemos destacar a perda de conteúdos, uma dificuldade de alternar as matérias, implicações no convívio social além de muitos outros fatos.”</i>
<u>Professor I</u>	<i>“Certamente estará a diversificações acho difícil da gente quantificar de maneira exata como isso vai acontecer, uma vez que não é uma</i>

	<i>ciência exata né precisamos entender o transportamento, o indivíduo, o seu contexto e outros fatores”</i>
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor

Durante as conversas com os participantes da pesquisa, indagamos quais medidas adotadas pela escola, como estratégias para prevenir os transbordamentos. A maioria dos educadores enfatizou que a escola é bastante envolvida em iniciativas que visam mitigar esses problemas, entre as quais se destaca o evento denominado DIA D. Esse programa, que também é referido como o dia da família na escola, tem como objetivo integrar as famílias à comunidade escolar para fomentar diálogos, evidenciar o progresso dos alunos e desenvolver estratégias, com a intenção de ressaltar as dificuldades enfrentadas no ambiente escolar.

Após o início do projeto, os educadores notaram uma mudança significativa na participação das famílias no cotidiano escolar. A maneira como o projeto foi conduzido ajudou muitas famílias a compreenderem a relevância do envolvimento no processo educativo dentro da escola. No entanto, é necessário avançar mais nesse aspecto, pois ainda há muitas famílias que não recebem o suporte adequado. Os professores também ressaltaram a realização de várias iniciativas, como rodas de conversa que envolvem outros profissionais e atividades desenvolvidas pelos próprios docentes, promovendo a sociabilidade, a conscientização sobre as desigualdades sociais, a importância da equidade e o valor da educação.

A educação necessita passar por transformações, e essas alterações podem ser discutidas entre os diversos envolvidos no processo educativo. É responsabilidade da escola facilitar a visibilidade e a concretização dessas mudanças, despertando maior interesse, proximidade e consciência nas famílias sobre sua relevância.

Atualmente, é cada vez mais fundamental que a escola esteja alinhada com a família. A escola atua como uma extensão do ambiente familiar, e a colaboração entre ambas cria um espaço acolhedor para a interação de todos, como é destacado por Picanço (2012). A autora também destaca que a educação é um elemento essencial na socialização de qualquer pessoa, visando à completa integração em seu contexto. A escola e a família são interdependentes, pois ambas precisam uma da outra para alcançar objetivos mais amplos. Um futuro mais promissor para os alunos reflete, inevitavelmente, em benefício para toda a sociedade (PICANÇO,2012).

O último aspecto a ser discutido é voltado para os educadores, que destacam os principais obstáculos que a escola enfrenta ao implementar estratégias para evitar ou lidar com os transbordamentos. A maioria dos professores menciona três fatores cruciais: primeiro, a carência de recursos financeiros para a execução de atividades que poderiam reduzir a ocorrência

dos transbordamentos na instituição. Outro fator identificado é a escassez de profissionais, o que impacta significativamente a rotina escolar e dificulta os esforços para minimizar esses transbordamentos. Além disso, um ponto já mencionado anteriormente pelos professores nas entrevistas é a ausência de acompanhamento por parte de outras esferas governamentais. Para os entrevistados, o suporte da Secretaria de Educação e da Prefeitura é essencial para promover um avanço na resolução desses problemas enfrentados nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por conhecimento científico desempenha um papel essencial na melhoria das condições sociais atuais. Dessa forma, os estudos acadêmicos mostram sua relevância no cenário global. O estudo denominado "transbordamento da escola" na percepção de professores que atuam na rede pública de São Luís - MA, centrava-se na análise das percepções dos professores sobre o fenômeno do transbordamento de funções, além de procurar compreender como eles têm vivenciado essa situação no ambiente escolar. Por meio do desenvolvimento desta pesquisa, foi possível identificar de que maneira os transbordamentos têm se manifestado nas escolas e como isso impacta a rotina dos educadores na rede pública de São Luís.

Por meio das observações e inferências em uma *escola/ campo* na área do polo Coroadinho, Região central de São Luís, foi viável captar a perspectiva de 10 Professores que trabalham na instituição escolhida para a pesquisa. Tornou-se evidente que, mesmo não dominando o conceito, os participantes conseguiram estabelecer conexões entre a etimologia da palavra e as principais ideias teóricas de Antônio Nóvoa, relacionando-as com o transbordamento de funções na escola.

Com a intenção de respeitar todas as fases necessárias para a realização de uma pesquisa científica, decidimos não entrar no campo de estudo já afirmando a realidade sobre os transbordamentos na escola. Contudo, ao longo de nossas vivências, foi possível observar a ocorrência desses transbordamentos de funções da escola, posteriormente, os transbordamentos também foram confirmados pelos professores em seus diversos contextos.

Com o objetivo de analisar as falas dos entrevistados, levamos em conta a experiência acumulada, o tempo de serviço na instituição, a formação profissional e o componente curricular que cada professor ensina. Embora os transbordamentos possam ser semelhantes, sua influência se manifesta de maneira distinta para cada profissional, refletindo em suas atitudes frente a esses desafios.

Ao realizar uma análise geográfica do espaço, é possível concluir que a região em questão é apropriada para compreender que determinados transbordamentos observados na realidade escolar, estão ligados à sua localização geográfica. O ambiente onde a escola está situada influenciará as questões político-sociais que afetam os agentes envolvidos, incluindo a coordenação escolar, o corpo dos professores e, especialmente, os alunos.

O Polo Coroadinho é visto como um centro urbano na cidade de São Luís, englobando diversos bairros, como Primavera, Vila dos Frades, Bom Jesus, Vila Conceição, Coroadinho e Sacavém, entre outros. De acordo com as informações fornecidas pela gestão escolar, a maioria

dos alunos da Escola Campo reside nas proximidades do polo Coroadinho, o que nos leva a considerar que os problemas sociais que historicamente afetam essas áreas estão diretamente ligados à realidade dos próprios estudantes.

A partir da análise e das declarações dos professores entrevistados, ficou claro que, em sua maioria, os desafios enfrentados na realidade estudada estão relacionados à violência doméstica, ao potencial uso de substâncias ilícitas, à marginalização, à ausência de suporte familiar no ambiente escolar, à insegurança alimentar ligada à carência de refeições essenciais e a problemas nutricionais, além de questões psicológicas que demandam acompanhamento por profissionais especializados. Por último, foram identificados dilemas comportamentais que se manifestam nas atividades escolares.

Quando se trata de lidar com a questão do transbordamento na gestão escolar, é possível perceber que na *escola/campo* tem sido realizado um esforço significativo para apoiar os alunos que enfrentam variadas dificuldades sociais que repercutem no ambiente escolar. A administração tem procurado estabelecer conexões com as famílias e com as autoridades públicas por meio de projetos e iniciativas educativas que mediarão essas questões, visando oferecer ajuda tanto aos alunos quanto às famílias, refletindo assim a relevância do papel que a escola assume dentro da comunidade.

No que diz respeito à percepção dos educadores sobre os transbordamentos, ficou evidente que, embora haja um consenso acerca da sua presença na escola, há uma variedade de opiniões sobre o impacto desses transbordamentos e a melhor maneira de abordá-los no cotidiano escolar. Essa divergência de pensamentos se deve a diversos fatores.

Observamos que os educadores com menor experiência e tempo de formação reconhecem a importância de combater os transbordamentos. Para esses profissionais, a busca por estratégias que ajudem os alunos a se desvincular dessas questões deve ser parte essencial de suas atividades. Por outro lado, constatamos que alguns professores com mais tempo de formação e experiência acreditam que as condições adversas não devem ser responsabilidade direcionada a função do professor, mas sim, uma questão que deve ser abordada pela instituição escolar e suas autoridades, que devem se esforçar para encontrar soluções para esses desafios.

A interação entre professores e alunos é influenciada pelas características pessoais de cada um. É possível notar que, de acordo com a disciplina e o estilo de cada professor, isso reflete na maneira como ocorre o convívio em sala de aula. Podemos observar, com base nos componentes que os entrevistados ministram nas aulas, que as disciplinas como Geografia, História e Educação Física, por estarem mais ligadas a questões sociais, além de uma

aproximação professor e aluno, favorecem um diálogo mais fluido, influenciando a aproximação entre professor e aluno. No entanto, observamos um certo distanciamento entre professor e aluno, com os profissionais dos componentes de Matemática e Língua Portuguesa, quando comparado com os professores citados anteriormente. Podemos perceber que esse certo distanciamento também se refletiu na concepção dos professores sobre os transbordamentos, demonstrando que tais atribuições não competem ao seu exercício profissional.

É importante reconhecer que os transbordamentos devem receber atenção nas instituições de ensino, pois a escola precisa encontrar um equilíbrio em relação ao apoio oferecido aos alunos devido a essas questões. Além disso, é crucial evitar que a escola se concentre apenas em aspectos assistenciais, negligenciando outras funções e características essenciais que devem permanecer em evidência.

Durante a pesquisa, foi percebido que a situação do ambiente escolar estudado está profundamente ligada ao contexto socioeconômico da localidade e das famílias que fazem parte da comunidade. As adversidades econômicas enfrentadas por essas famílias influenciam diretamente os tipos de desafios que surgem na escola, refletindo necessidades e problemas que vão além do que seria esperado da instituição.

Verificou-se que esses desafios estão, em grande parte, relacionados a uma variedade de questões sociais historicamente associadas a comunidades vulneráveis. Aspectos como insegurança alimentar, falta de emprego, ausência de políticas públicas eficazes, violência nas cidades e dificuldade de acesso a serviços essenciais se integram, mesmo que de forma não formalizada, ao dia a dia da escola, que frequentemente se vê pressionada a lidar com essas diversas solicitações.

Dessa forma, fica claro que a função da escola em contextos com menos recursos vai além dos aspectos pedagógicos, necessitando que a instituição e seus educadores adotem uma abordagem que muitas vezes supera suas capacidades estruturais e operacionais.

Em nossa análise, foi perceptível uma perspectiva que difere de Antônio Nóvoa, em que o transbordamento deve ser visto como uma prática que a escola não deveria abraçar. No entanto, é preciso refletir sobre a situação atual e a realidade dos estudantes por um outro viés. Para a maioria dos participantes da entrevista, a instituição não aparenta ter como prioridade entender as possíveis consequências dos transbordamentos em suas atividades. Em vez disso, dirige seus esforços para trabalhar em parceria com a comunidade escolar, buscando alternativas que impeçam que esses transbordamentos prejudiquem a vida dos estudantes., conforme é observado na realidade contemporânea.

Acreditamos que a escola tem avançado positivamente ao reunir os participantes essenciais para que os desafios enfrentados se tornem menos complicados no dia a dia. Um exemplo disso são os projetos e a celebração do Dia da Família na instituição. O esforço dos educadores e do corpo docente revela uma trajetória na qual a escola busca maneiras de transformar esses desafios em oportunidades que fortaleçam suas funções históricas e sociais, como a formação de profissionais competentes, a promoção de uma sociedade mais justa, o engajamento com a comunidade e a troca de saberes tanto tradicionais quanto científicos.

Com os progressos nas áreas técnica, científica e informacional, que estão interligados ao contexto global, os desafios de transbordamento enfrentados nas escolas são semelhantes aos encontrados em muitas nações em desenvolvimento. Portanto, é crucial compreender que, ao buscar aprimorar a escola diante dos problemas atuais, é igualmente relevante investigar as razões pelas quais essas questões têm se manifestado no ambiente escolar. Ademais, o crescimento das desigualdades sociais, impulsionado pelo capitalismo exacerbado e pelas ideologias neoliberais na educação, salienta a necessidade de agir para transformar a realidade dos alunos, especialmente aqueles provenientes de regiões periféricas, como é o caso da situação analisada.

A elaboração deste trabalho revelou-se significativa para contribuir com o entendimento científico sobre o conceito de transbordamento das funções da escola. Desde o início da estruturação da dissertação, notamos uma falta de publicações que abordassem esse conceito. Além disso, conseguimos compreender diversas interpretações acerca das ideias de transbordamento, o que nos permitiu explorar novas possibilidades além das que foram apresentadas por Antônio Nóvoa. Assim, buscamos oferecer novas formas de interpretação conceitual, destacando a relevância da pesquisa científica no contexto atual.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa. **Estado, políticas públicas e gestão da educação**. São Paulo: Xamã, 2008.
- ALMEIDA, Maria Izabel de. **Docentes para uma educação de qualidade**: uma questão de desenvolvimento profissional. *Educar em Revista*, n. 24, p. 165-176, 2004. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n24/n24a09.pdf>. Acesso em: 05 Jan 2024.
- ALMEIDA, Maria Izabel. **O Sindicato como Instância formadora dos professores**: Novas contribuições ao desenvolvimento profissional. São Paulo: Faculdade de Educação-USP, Tese de Doutorado. 1999.
- ALVES, Álvaro Marcel. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**. São Paulo, v.9, n.1. p.1-13. Mar. 2010. Disponível em: https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=zCq961MAAAAJ&citation_for_view=zCq961MAAAAJ:u5HHmVD_uO8C. Acesso em: 09 nov 2023.
- ANDRÉ, Marli et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 20, p. 301-309, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TJLC6dqDhsWxMMmYs8pkJJy/>. Acesso em: 09 agost 2022.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ARROYO, M. G. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETTI, C. J; OLIVEIRA, M. R. N. S. SILVA, J. R. JR.. **Trabalho, Formação e Currículo**: Para onde vai a escola? (Org.). São Paulo: Xamã, 1999, p. 13-41.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- AURÉLIO, B. H. F. **Novo Dicionário da Língua**. Editora: Nova Fronteira, 1986.
- BEISIEGEL, C. R. de. Relações entre a qualidade e a quantidade no ensino comum. In: **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livros, 2006, p.111-122.
- BÖCK, V. **Professor e psicologia aplicada na escola**. Porto Alegre: Kinder, 1996.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BALL, Stephen. **Performatividade, privatização e o pós-welfarismo na educação**. Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 54, 2001.

BOLÍVAR, A. Competências profissionais e crise de identidade. In.: **Pátio**, ano VI, n. 23, set./out. 2002.

BRASIL, **Referenciais para formação de Professores/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília, A Secretaria, 2002 – 2ª ed.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes - no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 243 de abr. 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº. 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 208, p. 103. Disponível em: . Acesso em: 10 maio 2024.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sara K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 12ª edição. Porto: Porto Editora, 2013.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino e Geografia: práticas e textualização no cotidiano** Porto Alegre: Mediação, 2000, p. 11-81.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Espaço geográfico escola e seus arredores-descobertas e aprendizagens. In: CALLAI, Helena Copetti (Org). **Educação geográfica: reflexão e prática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

CATANI, D. B. **Educadores à meia-luz**: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1919). 1989. Tese (Doutorado) – USP, São Paulo.

CONSENZA, R; GUERRA, L. **Neurociências e Educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA–Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, 2008. Disponível em: http://www.janehaddad.com.br/arquivos/Bernard_Charlot.pdf. Acesso em: 04 out 2023

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

DA CUNHA, Maria Isabel. **A prática pedagógica “do bom professor” e; influencias na sua educação**. 1988. Tese de Doutorado. Universidade de Campinas. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/17913>. Acesso em: 29 out 2023.

DAMASCENO, Maria Nobre. A pesquisa como atividade coletiva de formação e produção de conhecimentos. In: DAMASCENO, Maria Nobre; SALES, Celecina de Maria Veras; ALMEIDA, Nadja Rinelle Oliveira de. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa**: formação e experiências, Editora RCV, 2016.

DAVOK, E. F. Qualidade em educação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007.

DE JESUS PIO, Marco Aurélio; DE ARAUJO, Célio Roberto Pinto. Ocupação, crescimento urbano desordenado e criminalidade: a luta por moradia no bairro do coroadinho. **Revista de Movimentos Sociais e Conflitos**, v. 2, pág. 32-50, 2019. Acesso em: 12 dez 2024.

DE SOUZA, Denise Trento Rebello. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 3, p. 477-492, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/CNCtVGSSmZCZpcnrfnbByyr/?format=pdf>. Acesso em: 14 dez 2023.

DE SOUZA, Girlene Santos; DOS SANTOS, Anacleto Ranulfo; DIAS, Viviane Borges. **Metodologia da pesquisa científica**: a construção do conhecimento e do pensamento científico no processo de aprendizagem. Animal, 2013.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

DI GIORGI, C. A. G.; LEITE, Y. U. F.; A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática e popular. **Série Estudos**, Campo Grande, n.30, p.305-323, jul./dez. 2010.

DIAS, Gabriela Bernardes Makishi. **O bom professor: entre o possível e o necessário**. 2015. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19102015-103755/en.php>. Acesso em: 23 nov 2023

ENGUITA, M. F. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ENGUITA, Mariano F. O magistério numa sociedade em mudança. IN: VEIGA, Ilma Passos A.(org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas-SP: Papirus, 1998.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, p. 93-124. 1995.

ESTEVE, J. M. O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, SP: Edusc, 1999.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & sociedade**, v. 23, p. 257-272, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt acesso em: 12 agost 2022

FONTANELLA, Bruno J. B.; RICAS, Juliana; TURATO, Egberto R. **A amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica**. Cadernos de Saúde Pública, v. 24, n. 1, p. 17–27, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. Pp.57-76. 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação, ciclos e promoção automática: contribuições para o debate**. Campinas: Autores Associados, 2005.

FRÓES, Joseane Ferreira. **Impactos sócio-urbanos no alto curso do Rio das Bicas: contextualizando o Bairro do Coroadinho**. Monografia (Graduação em Geografia) – Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2004.

GALLEGO, Rita de Cassia. **Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas primárias públicas em São Paulo: heranças e negociações (1846-1890)**. 2008. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18062008-171341/en.php>. Acesso em: 15 dez 2023.

GASKELL, George. **Entrevistas qualitativas**. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

GENTILI, Pablo. **A escola sob suspeita**: democracias e reformas educacionais na América Latina. São Paulo: Cortez, 1995.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In.: PIMENTA, S. G., GHEDIN, E. (org.); **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

GIL, Natália de Lacerda. Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político-educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/sR8XhBkGsL6vTMNsWVB4tTg/?lang=pt>. Acesso em: 02 de nov 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOES, Luciane Fernandes de; FERNANDEZ, Carmen. Reflexões metodológicas sobre pesquisas do tipo estado da arte: investigando o conhecimento pedagógico do conteúdo. **Revista electrónica de enseñanza de las ciencias**, v. 17, n. 1, p. 94-118, 2018. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/91312276/REEC_17_1_5_ex1117-libre.pdf?1663701172=&responsecontentdisposition=inline%3B+filename%3DReflexoes_metodologicas_sobre_pesquisas.pdf&Expires=1710532270&Signature=TUy1ex0azGrDpXOiB8wPKay~OE4tLy7dSAZ77tFLlffNaE4rKxaq60D21Zu0Vbt~rqVaRA6Tv0GcYCZzJsXY8q1Jk7Qvny0G70QboG8lDDwKm9JlXMOv1m0dLKrK9rV2zJvvrFdQJURT4ZwRjsV3tecYvRtmlP7N9O9fFLUz9d1IzQSmzKZ5PDg5yCaPzl5TWMqnsTi1bGvHkkXW74AKVO1rQmo4VCxzYPYrvnAq9tHyfRNx8asBVpZ~mb332iK0m3HxN13FOj7ngldhX9SZ1wzTL72PRbweYGtwnX0qpQzPZm7oWdDdPQfU9l07sNt0YcrlrokAqYUzIXpTw__&KeyPairId=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em: 08 agost 2022.

GOLDSCHMIDT, Victor. “Tempo histórico e tempo lógico na interpretação de sistemas filosóficos”. In: **A Religião de Platão**. 2. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970, p. 139 – 147.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 6. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1986.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Volume 2: Os intelectuais, o Estado e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GUIMARÃES, Ueudison Alves et al. **Formação Docente e os Desafios Encontrados em Sala de Aula**. RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar-ISSN 2675-6218, v. 3, n. 11, p. e3112266-e3112266, 2022.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no império brasileiro**. Editorial Grijalbo, 1972.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOPES NETO, Aramis A. **Bullying**: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de pediatria**, v. 81, p. s164-s172, 2005.

MARIETTO, M. Observação Participante e Não Participante: Contextualização Teórica e Sugestão de Roteiro para Aplicação dos Métodos. **Iberoamerican Journal of Strategic Management (IJSM)**.10, oct. 2018.

MARTINS, Marcos Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento**: ruptura ou conhecimento? Campinas: Autores Associados; Americana: Unisal, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo. Boitempo editorial, 2015.

MASSON, G. As **contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais**. Anais... In: ANPED SUL - SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. Caxias do Sul: 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Fernandes; GOMES, Romeu (org.). 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MOTA, Antonia da Silva. **Coroadinho**: histórico de ocupação de terras desde a década de 40 até os dias atuais. Monografia. (Graduação em História) – Universidade Federal do Maranhão. São Luís, 1990.

MOTA, Antonia da Silva. **A luta por moradia popular em São Luís do Maranhão**. São Luís: EDUFMA, 2019.

NEVES, M. F. **O método lancasteriano e o ensino da ordem e da disciplina para os soldados do exército brasileiro**. Comunicação apresentada à 30ª Reunião Anual da Associação Nacional

de Pesquisa em Educação (ANPEd), Caxambu, 07-10\10\2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT02-3119--Int.pdf>, acesso em: 01 nov 2023.

NÓVOA, A. **Cúmplices ou reféns?** Nova escola, São Paulo: Abril, maio 2003.

NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, R. V. (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1998. p. 19-39.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. SINPRO-SP, 2007. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso: 21 mar. 2022.

NÓVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. EDUCA, Instituto de Educação Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal 2009.

NÓVOA, António; BANDEIRA, Filomena. **Evidentemente: histórias da educação**. 2005. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4810/1/9789724142142.pdf> . Acesso: 21 mar. 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Reforma do Estado e políticas públicas de educação no Brasil: impasses e perspectivas**. Educação & Sociedade, v. 28, n. 100, p. 1087-1112, 2007.

OLIVEIRA, C. D. M; MACHADO, I. C. B.; ROCHA, M. da S. **Caminhos do simbolismo: passos da pesquisa de campo na Geografia cultural**. GeoTextos, vol. 14, n. 2, 2018.

OLIVEIRA, J. F. de; DOURADO, L. F. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios**. Caderno Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, M. K. ; REGO, T. C.; AQUINO, J. R. G. **Desenvolvimento psicológico e constituição de subjetividades: ciclos de vida, narrativas autobiográficas e tensões da contemporaneidade**. Pro-Posições (Unicamp), Campinas, v. 17, p. 119-138, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643631/11150>. Acesso em: 26 Jan 2024.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. São Paulo. Pioneira, 1997.

OLIVEIRA, Terezinha. VIANA, Ana Paula dos Santos. BOVETO, Laís. SARACHE. Mariana Vieira. **Escola, Conhecimento e Formação de Pessoas: Considerações Históricas**. Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 6, n.2, p. 145-160, 2013.

PAIVA, Vanilda Pereira. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. Edições Loyola, 2003.

PALMER, P. J. **A coragem de ensinar: a vocação, as dificuldades e o potencial transformador de um professor.** São Paulo: Boa Prosa, 2012.

PARO, Vitor Henrique. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa: implicações para a qualidade do ensino. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, p. 695-716, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FMX33FR79zYRqkkF5rvVnxm/>. Acesso em: 8 de nov 2023.

PENIN, Sonia; MARTÍNEZ, Miquel; ARANTES, Valéria Amorim. Entre pontos e contrapontos. **Profissão docente: pontos e contrapontos.** 2009.

PEREIRA, Carolina Machado Rocha Busch; BISPO, Mariléia Oliveira; MIRANDA, Artemiza Ferreira Soares. REFLEXÕES SOBRE AS FUNÇÕES DA ESCOLA E O TRABALHO DO PROFESSOR A LUZ DA TEORIA DE ANTONIO NÓVOA. **Cajazeiras–PB Vol. 3, Nº 5–jan./jun. 2018 ISSN 2525-5703, v. 3, n. 5, 2018.** Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/63151990/Edicao_Compreta_v3_n5_201820200430-653312w8spllibre.pdf?1588804597=&responsecontentdisposition=inline%3B+filename%3DR evista_GeoSerto es_ISSN_2525_5703_v_3_n.pdf&Expires=1708114575&Signature=ePo4GT6 gkS4cFo6ltXNeAq45OkFDEm8ywVDeEs48Zm6zGn6X4bx95oGhMigbWf0wEGZ~tZgJqeNr ~mW0gwYcsEZZMiLG4YOvBaS7V~ULBppBR6DyWb7T74muMlMlFqp3AmQeWWWhZTLc LA1iA8UDEid7MzngoY6AsGkBUC0kVprkh06QAAelvlOz5Kal1mOT46xD8e1jSwvimjieuFu ~UYt2PT1sJ1360oW0cWCODIGu5lmA3mUFsHputXcYQSx75EQEtOge9Nj1ZywRS1Pd9b7 cp0IEy~xxXXPxqm1uC1yTlMQGilmMVTZnXZvlGC0zImeM1ySwfQIqOvVg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=42. Acesso em: 21 out 2022.

PEREIRA, L. **O magistério primário numa sociedade de classe.** São Paulo: Pioneira, 1969. Disponível em: <https://pos.fflch.usp.br/node/39236>. Acesso em: 15 nov 2023.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Phillip. **Construir as competências desde a escola.** Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: **Saberes pedagógicos e atividade docente.**/PIMENTA, S. G. (orgs.) - 3. ed. - São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, (Coleção Docência em Formação). 2002.

POSSOMAI, Clarívia Fontana. **A função social da escola, o papel do professor e a relevância do conhecimento científico na pedagogia histórico-crítica**. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/andre/Downloads/108305_Clarivia%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/andre/Downloads/108305_Clarivia%20(2).pdf) Acesso em: 12 nov 2023.

QUINTANILHA, Edson de Castro. **Representações de estudantes do curso de Pedagogia e de professores da rede pública sobre alunos dos anos iniciais**. 2010. 155 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/1c103f87-fe5e-4b87-9578-1495f0af01bc/content> Acesso em: 08 de jan 2024.

Região do Coroadinho é a 8ª maior favela do Brasil: "precisa ser respeitado", diz líder social. **Imirante**. 2023. Disponível: <https://imirante.com/noticias/sao-luis/2023/03/24/regiao-do-coroadinho-e-a-8a-maior-favela-do-brasil-so-precisa-ser-respeitado-diz-lider-social>, Acesso em: 15 maio 2024.

RELVAS, M. P. **Desenvolvendo inteligência e Afetividade na Aprendizagem**. 5.ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2009.

RESOLUÇÃO nº 510, de 7 de abril de 2016. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>.

RIBEIRO, J. Q. (1952). **Ensaio de uma teoria da administração** escolar. São Paulo: USP.

RODRÍGUEZ, M. V. Pesquisa social: contribuições do método materialista histórico-dialético. In: CUNHA, C.; SOUZA, J. V.; SILVA, M. A. (Eds.). **O método dialético na pesquisa da em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”**. Diálogos Educacionais, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Ari de Souza. **O Professor e a Tecnologia**: O impacto do uso das TIC no processo de Ensino Aprendizagem, 2010. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/professor-e-a-tecnologia>. Acesso em 17 jan. 2025.

SANTOS, Lucíola Licínio de CP. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**, v. 25, p. 1145-1157, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sZHrDhGjzhYX6MBbJ68Kjqt/?lang=pt>. Acesso em: 12 de nov 2023.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**; técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2004.

SANTOS, Mílton. **Por outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. . Rio de Janeiro: Record.2000.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SAVIANI, D. O Estado e a promiscuidade entre o público e o privado na história da educação brasileira. In: **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira.**/ SAVIANI, D. (orgs.) – Vitória: EDUFES, 2010. (Coleção Horizontes da pesquisa em história da educação no Brasil; v.2).

SCHNEIDER, O. **A circulação de modelos pedagógicos e as reformas da instrução pública: atuação de Herculano Marcos Inglês de Sousa no final do Segundo Império**. 2007. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/10577>. Acesso em: 30 out 2023.

SCHON, D. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHVARZ, Liliani Hermes Cordeiro. A FUNÇÃO POLÍTICA DA ESCOLA UMA REFLEXÃO EM GRAMSCI SOBRE A ESCOLA QUE FAZEMOS E A ESCOLA QUE QUEREMOS. Universidade Federal da Paraíba. **Revista Temas em Educação**, v. 25, n. 2, p. 10, 2016.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: **Congresso Nacional de Educação**. 2009. p. 4554-4566.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, N. P. **Ética, indisciplina e violência nas escolas: algumas considerações**. Temas em Educação – livro das jornadas. São Paulo: Futuro, 2003.

SILVA. S. V. C.; GONÇALVES, J. P. **Gordofobia, bullying e violência na escola: um estudo em representações sociais com pré-adolescentes**. EccoS–Revista Científica, n. 60, p. 18893, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/18893> Acesso em: 20 jan. 2025.

SOARES, Magda. Pesquisa em educação no Brasil- continuidades e mudanças. Um caso exemplar: a pesquisa sobre alfabetização. **Perspectiva**, 24, 2, 393-417. 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação, Brasília, 1989.]

TANURI, L. N. **História da formação de professores**. In: Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 19-34, maio\jun.\jul.\ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?form>. Acesso em: 31 out 2023.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 6. ed. Petrópolis, RJ:

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEODORO, A. Ética e Educação: a ação do professor e da escola como tempo e espaço de possibilidade. In.: **Globalização e educação**: políticas educacionais e novos modos de governação. São Paulo: Cortez, v.9, 2003.

TOZONI-REIS, M.F. de C. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESBE Brasil S. A., 2009. Disponível em: <<http://www2.videolivrraria.com.br/pdfs/24032.pdf>>. Acesso em: 12 agost. 2022.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo, Editora Cortez, 2009.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. de; **Política educacional no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WACHOWICZ, LÍlian Anna. **A dialética na pesquisa em educação**. Revista Diálogo Educacional, v. 2, n. 3, p. 1-11, 2001.

ZANATTA, Jacir Alfonso; COSTA, Márcio Luis. Algumas reflexões sobre a pesquisa qualitativa nas ciências sociais. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 12, n. 2, p. 344-359.

APÊNDICE

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

1. Parte I – Identificação do perfil do/da entrevistado/a:
 - a) Sexo / Gênero:
 - b) Idade:
 - c) Religião:
 - d) Formação Acadêmica:
 - e) Ano que se formou:
 - f) Tempo de atuação na escola:
 - g) Além da escola campo, atua em outra escola? Quanto tempo?
2. Parte II – Em busca das percepções do/da entrevistado/a sobre transbordamentos de funções na escola;
 - a) Você já ouviu falar sobre transbordamentos de funções na escola?
 - b) Qual o seu entendimento sobre transbordamentos de funções na escola?
 - c) Você identifica transbordamentos nesta escola?
 - d) Quais tipos de transbordamentos?
 - e) Já vivenciou algum tipo de transbordamentos de funções na escola que foi particularmente difícil de lidar? Comente:
 - f) Quais medidas foram / são tomadas / são necessárias neste caso?
 - g) Como você entende os ditos transbordamentos, eles competem ou não ao professor e o ambiente escolar? Comente:
3. Parte III – Identificando as causas dos transbordamentos de funções na escola;
 - a) Quais os principais motivos levam aos transbordamentos de funções na escola?
 - b) Quem se envolve na condução das situações que você caracteriza como transbordamentos de funções da escola?
 - c) Já presenciou ou vivenciou algum tipo de transbordamento que foi necessário solicitar outras ajudas, além das presentes na escola ?
 - d) Em sua opinião, existe algum grupo mais vulnerável a sofrer com os transbordamentos de funções na escola? Comente:
4. Parte IV – Ações de enfrentamento realizadas pela escola no combate aos transbordamentos de funções da escola, e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem.
 - a) Em sua opinião, quais as implicações dos transbordamentos no processo de ensino e aprendizagem dos/das estudantes?
 - b) A escola desenvolve ações e estratégias para evitar os transbordamentos? Quais?
 - c) Quais medidas de enfrentamento você destacaria como fundamentais frente a esse fenômeno na escola?
 - d) Quais desafios são enfrentados pela escola na promoção dessas estratégias?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro (a) Docente

O (a) Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa de Mestrado intitulada “**TRANSBORDAMENTO DA ESCOLA**” NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM NA REDE PÚBLICA DE SÃO LUÍS-MA. Com o objetivo geral Compreender o fenômeno do transbordamento de funções da escola, explicitando as percepções de professores que atuam na rede pública municipal de ensino em São Luís /MA de autoria do discente André Lucas dos Santos Ferreira, regularmente matriculado no Mestrado em Educação, nº de matrícula: 2022108390, do Programa Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), estando sob a orientação da Profª. Drª. Lélia Cristina Silveira de Moraes.

Sua participação nessa pesquisa é opcional e pode não aceitar participar ou desistir a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com a UFMA ou qualquer outra instituição envolvida.

Vale ressaltar que não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois esta pesquisa será desenvolvida sem nenhum orçamento lucrativo. Considerando a Resolução nº 510/2016 o risco relacionado com sua participação na pesquisa poderá ser no âmbito emocional, moral, intelectual, social e cultural, tais como, medo de exposição e/ou receio em responder alguma questão, porém, você pode não responder ou não querer mais participar da pesquisa sem nenhum tipo de prejuízo e/ou implicações a você, à Pesquisa, ao Pesquisador, à Escola e à UFMA. Contudo, o desenvolvimento deste estudo ocorrerá de forma adequada, visando minimizar a ocorrência de tal desconforto, bem como garantimos seu anonimato, contando ainda com a formação teórico-prática da pesquisadora na área.

Quanto aos riscos físicos, não haverá possibilidades de ocorrer, visto que a coleta de dados ocorrerá em espaços seguros, dentro da escola e/ou caso se faça necessário, por meio virtual. Você terá como benefício direto, além do recebimento de maiores esclarecimentos e de conhecimentos sobre a temática abordada, contando com o livre acesso às informações dos resultados da pesquisa, quer seja durante ou depois do encerramento da mesma, podendo expor críticas e sugestões de melhorias ao estudo, bem como a escola a que pertence.

Caso aceite gostaria que soubesse que será realizada coleta de dados através de entrevistas semiestruturadas gravadas no formato de áudio por um aparelho eletrônico. A entrevista será previamente agendada, conforme sua disponibilidade de tempo e será realizada, preferencialmente, no espaço da instituição que seja tranquilo, silencioso e sem interferência externa. Os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos, como divulgação em revistas e congressos, em que sua identidade será preservada, com códigos e pseudônimos.

Você receberá uma via deste termo, assinada por ambas as partes, onde consta o telefone e o endereço eletrônico da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Agradeço sua participação e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos através do **e-mail:** andre.lsf@discente.ufma.br ou do **telefone:** (98) 9 8704-0262 do pesquisador **André Lucas dos Santos Ferreira**, Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação (PPGE), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos CEP/UFMA, poderá ser contatado para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo e-mail: cepufma@ufma.br. Telefone: 3272-8708. Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho, Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética. **UF:** MA **Município:** São Luís. CEP: 65.080-040.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar voluntariamente.

Local e data _____

Pesquisador Responsável

Participante

