

Educação | vol. iv
dilemas contemporâneos

Lucas Rodrigues Oliveira
organizador



Pantanal Editora

2020

Lucas Rodrigues Oliveira
Organizador

EDUCAÇÃO
DILEMAS CONTEMPORÂNEOS
VOLUME IV



Pantanal Editora

2020

Copyright[©] Pantanal Editora
Copyright do Texto[©] 2020 Os Autores
Copyright da Edição[©] 2020 Pantanal Editora
Editor Chefe: Prof. Dr. Alan Mario Zuffo
Editores Executivos: Prof. Dr. Jorge González Aguilera
Prof. Dr. Bruno Rodrigues de Oliveira

Diagramação: A editora

Edição de Arte: A editora. Imagens de capa e contra-capa: Canva.com

Revisão: Os autor(es), organizador(es) e a editora

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – OAB/PB
- Profa. Msc. Adriana Flávia Neu – Mun. Faxinal Soturno e Tupanciretã
- Profa. Dra. Albys Ferrer Dubois – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – IF SUDESTE MG
- Profa. Msc. Aris Verdecia Peña – Facultad de Medicina (Cuba)
- Profa. Arisleidis Chapman Verdecia – ISCM (Cuba)
- Prof. Dr. Bruno Gomes de Araújo - UEA
- Prof. Dr. Caio Cesar Enside de Abreu – UNEMAT
- Prof. Dr. Carlos Nick – UFV
- Prof. Dr. Claudio Silveira Maia – AJES
- Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – UFGD
- Prof. Dr. Cristiano Pereira da Silva – UEMS
- Profa. Ma. Dayse Rodrigues dos Santos – IFPA
- Prof. Msc. David Chacon Alvarez – UNICENTRO
- Prof. Dr. Denis Silva Nogueira – IFMT
- Profa. Dra. Denise Silva Nogueira – UFMG
- Profa. Dra. Dennyura Oliveira Galvão – URCA
- Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves – ISEPAM-FAETEC
- Prof. Me. Ernane Rosa Martins – IFG
- Prof. Dr. Fábio Steiner – UEMS
- Prof. Dr. Gabriel Andres Tafur Gomez (Colômbia)
- Prof. Dr. Hebert Hernán Soto Gonzáles – UNAM (Peru)
- Prof. Dr. Hudson do Vale de Oliveira – IFRR
- Prof. Msc. Javier Revilla Armesto – UCG (México)
- Prof. Msc. João Camilo Sevilla – Mun. Rio de Janeiro
- Prof. Dr. José Luis Soto Gonzales – UNMSM (Peru)
- Prof. Dr. Julio Cezar Uzinski – UFMT
- Prof. Msc. Lucas R. Oliveira – Mun. de Chap. do Sul
- Prof. Dr. Leandris ArgenteL-Martínez – Tec-NM (México)
- Profa. Msc. Lidiene Jaqueline de Souza Costa Marchesan – Consultório em Santa Maria
- Prof. Msc. Marcos Pisarski Júnior – UEG
- Prof. Dr. Mario Rodrigo Esparza Mantilla – UNAM (Peru)
- Profa. Msc. Mary Jose Almeida Pereira – SEDUC/PA
- Profa. Msc. Nila Luciana Vilhena Madureira – IFPA
- Profa. Dra. Patrícia Maurer
- Profa. Msc. Queila Pahim da Silva – IFB
- Prof. Dr. Rafael Chapman Auty – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Rafael Felipe Ratke – UFMS
- Prof. Dr. Raphael Reis da Silva – UFPI

- Prof. Dr. Ricardo Alves de Araújo – UEMA
- Prof. Dr. Wéverson Lima Fonseca – UFPI
- Prof. Msc. Wesclen Vilar Nogueira – FURG
- Profa. Dra. Yilan Fung Boix – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT

Conselho Técnico Científico

- Esp. Joacir Mário Zuffo Júnior
- Esp. Maurício Amormino Júnior
- Esp. Tayronne de Almeida Rodrigues
- Esp. Camila Alves Pereira
- Lda. Rosalina Eufrausino Lustosa Zuffo

Ficha Catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	<p>Educação [recurso eletrônico] : dilemas contemporâneos: volume IV / Organizador Lucas Rodrigues de Oliveira. – Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2020. 124p.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web ISBN 978-65-88319-33-8 DOI https://doi.org/10.46420/9786588319338</p> <p>1. Educação. 2. Aprendizagem. I. Oliveira, Lucas Rodrigues de. CDD 370.1</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

O conteúdo dos e-books e capítulos, seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva do(s) autor (es) e não representam necessariamente a opinião da Pantanal Editora. Os e-books e/ou capítulos foram previamente submetidos à avaliação pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação. O download e o compartilhamento das obras são permitidos desde que sejam citadas devidamente, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais, exceto se houver autorização por escrito dos autores de cada capítulo ou e-book com a anuência dos editores da Pantanal Editora.



Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000. Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil.
 Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp).
<https://www.editorapantanal.com.br>
contato@editorapantanal.com.br

APRESENTAÇÃO

A educação foi profundamente afetada pelas consequências da pandemia do Covid-19 – assim como foram afetadas muitas outras áreas, como a economia e as relações sociais. A necessidade do distanciamento social – situação necessária para evitar a proliferação da doença – obrigou as escolas do Brasil e do mundo a adotarem um ensino remoto. Nesse contexto, os abismos relacionados à educação ficaram ainda mais evidentes; boa parte dos alunos de escolas públicas não conseguiu acompanhar as aulas remotas, por falta de internet ou das tecnologias necessária.

Apesar de não focar apenas nesse momento excepcional da educação no Brasil, esse volume do livro “Educação: Dilemas Contemporâneos” irá propor temas que englobam várias situações do processo educacional, em diferentes etapas da educação básica e do ensino superior.

Dessa forma, é possível apontar alguns temas principais dessa obra: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais; questões relacionadas à disciplina e indisciplina dos alunos no ambiente escolar; apontamento sobre avaliação externa; a evasão dos alunos universitários e docência no ensino superior.

Além desses temas, destaca-se a reflexão sobre as metodologias ativas – em que se busca colocar o aluno como protagonista no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, há capítulos que refletem sobre a utilização da horta no ambiente escolar e também sobre o trabalho pedagógico utilizando de filmes na sala de aula.

Assim, o presente livro tem o objetivo de contribuir para a democratização do ensino no Brasil, pois, por mais que avanços nesse sentido já sejam notados, ainda é visível o abismo que separa uma parte dos estudantes brasileiros de outra parte menos privilegiada.

Lucas Rodrigues Oliveira

SUMÁRIO

Apresentação	4
Capítulo I	6
O cinema no contexto educacional da sala de aula	6
Capítulo II	16
Educação: a disciplina em sala de aula no desafio da gestão de corpos	16
Capítulo III	30
Os indicadores da avaliação externa em matemática no Brasil.....	30
Capítulo IV	42
Metodologias ativas no processo formativo em enfermagem na construção do cuidado	42
Capítulo V	52
A participação da família no processo de alfabetização: um estudo de caso no ensino fundamental ...	52
Capítulo VI	63
Docência do Ensino Superior: o papel dos docentes em Manaus – AM.....	63
Capítulo VII	69
Potencialidades de uso de horta escolar para o ensino de Biologia: percepção dos estudantes de Ensino Médio.....	69
Capítulo VIII	88
Evasão, um fenômeno ainda recorrente nas universidades federais brasileiras: indicadores na Universidade Federal do Pará Campus Altamira	88
Capítulo IX	105
Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência: inclusão e permanência de PcD na Universidade Federal da Paraíba.....	105
Índice Remissivo	123

Educação: a disciplina em sala de aula no desafio da gestão de corpos

Recebido em: 06/10/2020

Aceito em: 20/10/2020

 10.46420/9786588319338cap2

Lourenço Resende da Costa^{1*} 

Jair Antunes² 

Lucicleia Krik Atamanczuk³ 

Angela Caciano⁴ 

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea tem a vontade da liberdade como característica fundamental dos indivíduos. Esta liberdade, porém, como bem mostrou Michel Foucault, é uma liberdade controlada, mais especificamente, uma liberdade disciplinadora de corpos.

O corpo social é formado de diversas instituições, públicas ou privadas, todas tendo em comum a função, ente outras, de formar, em conjunto, o âmbito da “normalidade”, ou seja, de estabelecer e fazer funcionar as regras de comportamento que determinam como os indivíduos devem portar-se junto aos demais. E é, geralmente, na família e na escola que esse ensinamento disciplinar tem seus inícios.

O disciplinamento dos corpos, nos mais variados segmentos, como modo de controle contínuo do comportamento possibilita (impõe) a internalização nos indivíduos das formas de (auto)eficiência nas atividades econômicas e da aceitação política da dominação de classe sem questionamentos de seus aparatos repressivos.

Desse modo, se a sociedade contemporânea possui a liberdade como fundamento maior, essa liberdade não é, porém, absoluta, mas uma liberdade permeada e filtrada pelas formas de controles desenvolvidas com o fito de manter os indivíduos, em geral, “presos” a formas comportamentais que

¹ Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Mestre e graduado em História pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO/PR. Atua como professor de História no Ensino Fundamental e Médio pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, SEED-PR.

¹ Pós-Doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professor da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO/PR. Graduado em Direito pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Advogado-OAB/PR.

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO/PR. Licenciada em Letras Libras pela Faculdade Eficaz/PR. Especialista em “Formação de professores para docência em Ensino Superior” e Especialista em “Gestão estratégica de pessoas”, ambas pela UNICENTRO/PR.

² Graduada em História Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO/PR e Mestre em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Especialista em Filosofia (UFPR) e Graduanda em Direito (UEPG); Estagiária no Ministério Público.

* Autor de correspondência E-mail: resendedacosta@gmail.com

podem ser ora advindas do exterior, ora já internalizadas pelo próprio indivíduo, na forma, sobretudo, de conceitos morais.

O autodisciplinamento, ou seja, os regramentos da moralidade social que são na verdade (im)postos pela sociedade e que moldam o modo de ser dos indivíduos, fazem-nos assimilá-los como sendo de uma moral imposta internamente a si, e não como advindos externamente, da forma social disciplinadora.

Com o avanço, porém, das formas pós-modernas de relacionamentos, a liberdade torna-se cada vez mais um bem ilimitado, acarretando assim, por um lado, um aumento de leis que regulam os novos comportamentos e, por outro lado, um desregramento prático como forma de negar efetividade a essas formas impositivas de controle de corpos.

Mas, na escola contemporânea, a disciplina nas salas de aulas continua sendo uma meta buscada pelo modelo de educação vigente. Ainda que a quebra de regras possa ser vista como um reflexo dos modos de liberdade transgressora, as instituições de ensino continuam buscando o controle dos corpos. Atuar nesse contexto não é simples, pois de um lado há a valorização da individualidade, mas também existe a necessidade da manutenção de normas e regras.

Porém, se há disciplina, existe também o seu antônimo. O fenômeno pode ser pensado como forma de questionamento da norma de conduta vigente ou simplesmente uma afronta às regras coletivas, independentemente se essas normas e regras são discutidas coletivamente ou não. Viver em sociedade requer que o conjunto de indivíduos (a sociedade) se organize de um modo a garantir os direitos individuais sem inviabilizar o convívio coletivo. Isso pode ser entendido como *disciplina* (Parolin, 2005). Qualquer situação diferente pode ser caracterizada como seu oposto e combatida. Mas, nem todo questionamento à ordem estabelecida deve ser tratado como negativo.

Em sala de aula, no entanto, a falta de “ordem” normalmente compromete o trabalho pedagógico, pois o professor nem sempre sabe lidar com o ato indisciplinado do educando (Aquino, 2003). Portanto, o intuito é discutir a dialética da disciplina e da indisciplinada na educação.

A SOCIEDADE DISCIPLINAR

A sociedade fundada nos pressupostos do liberalismo é, por sua própria natureza, uma sociedade que tem como forma de organizar a disposição dos indivíduos nos diversos campos sociais em um formato disciplinador. Os vários segmentos sociais (sistema fabril, forças armadas, a escola, a família, os gostos, a moda, etc.) são todas estruturas micro e/ou macrocósmicas formatadas no disciplinamento que esta forma de sociedade necessita.

Na fábrica, por exemplo, o modo como o trabalho é organizado, dispondo os trabalhadores de forma a permitir-lhes (obrigar-lhes a) o máximo de produção. É o patrão, ou seu gerente/supervisor, que

estabelece um comportamento rígido dos trabalhadores para a máxima produtividade, sem desperdícios de tempo com comportamentos não vinculados diretamente à função. Isso mostra como o trabalho, na sociedade capitalista, está submetido a um processo de disciplinamento do comportamento dos indivíduos.

O controle disciplinar na escola não objetiva apenas possibilitar ao professor repassar os conteúdos sem maiores problemas (sem que seja ele atrapalhado pelo tumulto dos alunos com comportamentos “indisciplinados”). Esse controle disciplinar visa extrapolar o âmbito meramente escolar e ensinar como deve aquela criança, um futuro cidadão/trabalhador, comportar-se da mesma maneira já disciplinada que os demais cidadãos adultos comportam-se, ou seja, de forma a aceitar as regras sociais (im)postas aos futuros cidadãos/operários, tal qual estão já submetidos os atuais cidadãos “disciplinados”.

Michel Foucault, filósofo francês que pesquisou as origens da forma de comportamento dominante a partir da modernidade, afirmou em seu livro *Vigiar e punir* que a sociedade burguesa é, por seus próprios objetivos – a dominação de classe –, uma sociedade controladora dos corpos dos indivíduos. Ela é uma “sociedade disciplinar”:

(...) pode-se dizer que a disciplina produz, a partir dos corpos que controla, quatro tipos de individualidade, ou antes uma individualidade dotada de quatro características: é celular (pelo jogo da repartição espacial), é orgânica (pela codificação das atividades), é genética (pela acumulação do tempo), é combinatória (pela composição das forças). E, para tanto, utiliza quatro grandes técnicas: constrói quadros; prescreve manobras; impõe exercícios; enfim, para realizar a combinação das forças, organiza “táticas”. A tática, arte de construir, com os corpos localizados, atividades codificadas e as aptidões formadas, aparelhos em que o produto das diferentes forças se encontra majorado por sua combinação calculada é sem dúvida a forma mais elevada da prática disciplinar (Foucault, 2014).

A disciplina, como explica Foucault tem o objetivo de *moldar* os corpos dos indivíduos, tanto no sentido físico – postura corporal e eficiência/rapidez nas habilidades técnicas –, quanto no sentido psíquico – moldando o modo de pensar dos indivíduos objetivando o *aceite* das regras “normalizadoras” do comportamento em sociedade (docilidade político-social). A disciplinamento dos corpos dos cidadãos/indivíduos objetiva, *imediatamente*, controlá-los, para, ao mesmo tempo, e agora de forma *mediata*, torná-los mais eficientes (para o trabalho) e dóceis no convívio social, aceitando, desta forma, sua condição de proletário (de pobre que tem como função social ter sua força de trabalho extraída diariamente no processo de produção de mercadorias), bem como aceitando essa condição de indivíduo economicamente pobre, mas com uma aparência de liberdade de ação e de igualdade (jurídica) como destinos determinados pela “natureza”, ou como pena por uma situação originária na criação do mundo (consolo cristão).

Assim, como já foi dito, a própria escola, que aparenta ser um local de aquisição de conhecimentos “humanísticos” em geral, como formação do caráter e da “autonomia” (liberdade) dos futuros cidadãos, para Foucault, é o *locus* por excelência da disciplina social que a sociedade burguesa (sociedade disciplinar) necessita para ter adultos produtivos economicamente e dóceis política e socialmente.

Sendo essa a função principal da escola – disciplinar corpos –, nosso trabalho objetiva compreender porque, atualmente, o comportamento dito indisciplinado tem aumentado de forma tão assustadora entre os alunos das escolas brasileiras em geral.

ESCOLA E DISCIPLINA

A indisciplina pode ser pensada a partir de vários prismas. Não é raro ela ser atribuída à fase da vida do estudante entre a puberdade e a idade adulta: a adolescência. Fase de transformações físicas e psicológicas que podem justificar, ou ao menos fornecer certas explicações, para a falta de “comportamento” do educando. Não muito distante dessa perspectiva, ela também pode ser pensada como uma contestação da autoridade dos adultos. Nessa maneira de refletir a respeito da situação, a condição de adolescente do estudante tem maior peso, pois nessa fase meninos e meninas buscam algum tipo de emancipação e para tanto podem desafiar as normas vigentes e quem detém a autoridade.

Outra face dos motivos da indisciplina pode estar relacionada ao nível de interesse que a escola gera no estudante. Os meios de comunicação de massa (rádio e televisão), a internet e as diversas novas mídias a partir dela, geram e representam um excesso de informações e um poder de atração com a qual a escola não consegue competir.

Mas, definir indisciplina não é algo tão simples como possa aparentar *a priori*. Ser disciplinado pode implicar, muitas vezes, em seguir as regras estabelecidas, definidas coletivamente ou não. Mas, como fica o entendimento acerca de uma “desobediência civil” diante de uma norma arbitrária? Continuará sendo apenas um ato de indisciplina ordinária? Segundo Aquino (2003) é possível falar em indisciplina ética quando se questiona regras arbitrárias.

Um risco que se corre na busca do controle na escola e na sala de aula principalmente é que a norma, a disciplina, o comando, se torne mais fundamental que o desenvolvimento pedagógico e intelectual do educando. Parece-nos evidente que a educação não deve se pautar na busca da disciplina; a disciplina em sala de aula deve ser um meio e não o objetivo final do trabalho de ensino-aprendizagem. Impedir os problemas do “mau comportamento” não significa estimular o desenvolvimento crítico-intelectual do estudante (Aquino, 2003).

Ter a regra como objetivo final não coaduna com um ambiente que se quer emancipador do indivíduo: “Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?” (Foucault, 2014). Sem um mínimo de organização, o trabalho pedagógico é prejudicado. Mas, aluno sentado e em silêncio não é uma garantia de que a aprendizagem está atingindo seu grau máximo de sucesso.

O professor não é o único detentor de conhecimento na sala de aula, uma vez que o processo ensino-aprendizagem é uma via de mão dupla. Por essa razão o papel de “pregador de bons costumes”

não é o mais adequado ao docente; tão pouco a escola pode atribuir apenas ao mundo externo à sala de aula os problemas que nela ocorrem. O estudante, adolescente principalmente, reflete em seu comportamento a sociedade, porém ele não é um mero reflexo desta:

Da mesma forma que não é possível supor a escola como uma instituição independente ou autônoma em relação ao contexto sócio-histórico, não se pode supor que haja um espelhamento imediato entre ela e suas instituições vizinhas. Isso porque não se pode admitir que o cotidiano escolar seja marionete (e seus protagonistas, reféns) das imposições externas (Aquino, 2003).

Por outro lado, há sem dúvida um entrelaçamento entre as condições sociais e a conduta do aluno, disciplinado ou não. O desafio do corpo docente é estabelecer o ponto de contato entre essas duas realidades que coexistem:

[...] foi ficando claro para mim que, para compreender a criança e o adolescente, seja da escola pública ou particular, é necessário ultrapassar a concepção de que a indisciplina é uma prática simplesmente anti-social e entender que ela também pode significar a destruição do sujeito e da sociedade (Santana, 2004).

Mas, docentes dos diversos níveis da Educação e de diferentes disciplinas não podem abrir mão de seu papel de construtores do conhecimento em nome do assistencialismo, que pode ser necessário evidentemente, mas que não é a finalidade do processo ensino-aprendizagem. A escola é, na perspectiva certonianiana, um espaço, pois adquire os significados que lhe são atribuídos pelo coletivo escolar, e não apenas um mero lugar (Certeau, 1994). Porém, assumir papéis que não são seus pode se tornar uma armadilha para a escola (Aquino, 2003).

Não é raro atribuir à família alguns dos problemas que são registrados no trabalho pedagógico cotidiano. Alguns de fato são oriundos do seio doméstico e a escola estará sempre cuidando dos efeitos e não da causa. No entanto, dizer que o aluno possui déficit de aprendizagem ou que é indisciplinado porque a família é desestruturada é cair num eufemismo que nada contribui para o enfrentamento das questões pedagógicas.

O mais acertado é reconhecer que há diferentes modelos familiares e que o modelo está em expansão e se transformando à medida que a própria sociedade se transforma (Aquino, 2003). A família, seja qual for a sua formatação (“tradicional”, casal do mesmo sexo, casal divorciado, pais solteiros, guarda compartilhada), não é o problema. Ela poderá inclusive ser uma aliada no processo de ensino-aprendizagem.

Diante dessas questões tão complexas há uma percepção clara de que paradigmas não se sustentam. Nenhum modelo consegue dar conta de todas as vicissitudes sociais, por isso, respostas aos mesmos problemas em ambientes diferentes não necessariamente serão as mesmas: “As crises dos paradigmas são cada vez mais evidentes, pelos seguintes motivos: porque não dão conta em explicar a realidade e porque a realidade se altera a cada momento” (Santana, 2004).

O questionamento das regras estabelecidas pode ser menor quando estas são claras, o que as tornam mais aceitáveis, pois não são imposições unilaterais e representam o fruto de diálogo (Aquino, 2003). Comumente, no primeiro dia de aula, os alunos são recepcionados e lhes são apresentadas as regras do estabelecimento: “não pode”, “não deve”, “é proibido”, são termos recorrentes. Se “tudo” não é permitido abre-se desde o início a possibilidade de questionamento e isso pode ser entendido como “mau comportamento”.

A sociedade possui regras e a escola, que não é uma ilha, também precisa se adequar a muitas questões que podem não ser bem vistas pelo corpo docente: “Não se trata aqui de pressupor a supressão de tal mecanismo, mas de atribuir-lhe a eficácia relativa e a baixa resolutividade que ele parece portar quando se trata do manejo disciplinar” (Aquino, 2003).

O importante aqui é pensar que os pontos de vista divergentes são sintomas da ampliação do diálogo e não um mero sinônimo da desordem e que o desordeiro precisa ser isolado. Se a escola quer que o educando aprenda a lidar com a contradição fora dos seus portões, ela também precisa refletir acerca das suas contradições do portão para dentro.

Em uma sociedade democrática é imprescindível ouvir as justificativas, os pontos de vista, pois as experiências dos outros podem fornecer material de suma importância para a construção de mecanismo não apenas para enfrentar a indisciplina, mas para potencializar o processo ensino-aprendizagem. Democracia não é ausência de regra. Mas, elas serão mais eficazes quando refletirem a vontade da maioria e elaboradas com ampla participação e debate. Na escola, o “contrato pedagógico” pode ser um bom instrumento.

Vale lembrar que o contrato pedagógico não se confunde com o regimento escolar. O “regimento” circunscreve-se ao plano escolar mais geral, ao passo que o “contrato” remete especificamente às pautas de ação e convívio em sala de aula. O que os diferencia, além do caráter generalizante e coercitivo daquele, é o teor estritamente operacional e assertivo deste (Aquino, 2003).

Assim como leis municipais e estaduais não podem contrariar a Constituição Federal, e caso o façam são consideradas inconstitucionais e perdem a validade, o contrato pedagógico não pode afrontar nenhuma norma geral do colégio. Mas, dentro das quatro paredes, na aula do professor (cada professor pode estabelecer seus “contratos pedagógicos”), são legítimas pautas e negociações específicas.

Da mesma maneira que muitos educadores apregoam que a mesma prova de História ou Língua Portuguesa não deve ser aplicada em duas turmas diferentes, ainda que da mesma série, sob a alegação que cada uma se desenvolve de forma diferente (o que não deixa de ser correto), por que as normas internas do colégio deveriam ser as mesmas para todas as turmas e todos os turnos? Novamente não se trata de negar a importância das normas. Apenas enfatizar que elas não podem ser unilaterais.

Normas, regimentos, “contratos pedagógicos”, todos esses mecanismos são importantes e válidos se o objetivo final for o processo ensino-aprendizagem. Porém para o ato de ensinar e aprender, não basta

uma sala em silêncio. Conforme dito anteriormente, alguns fatores externos acabam estourando na escola, gerando e comprometendo o trabalho pedagógico e obrigando a escola impor regras. Alguns fatores extraclasse servem para desmotivar o educando. Qual adolescente consegue se desenvolver plenamente presenciando em casa o alcoolismo dos responsáveis, pais desempregados, ponto de venda de substâncias ilícitas na porta de casa, estrutura decadente da escola em razão de desvio de verbas públicas pela autoridade responsável?

Por outro lado, faz-se necessária uma autocrítica. A prática pedagógica está adequada ao público à que ela se destina? De Rose (1999), sem menosprezar o contexto socioeconômico, cultural e/ou religioso no qual o estudante está inserido, considera que a prática pedagógica pode estar intimamente ligada aos problemas disciplinares de meninas e meninos. As implicações concernentes ao bom ou mau comportamento podem ser sinais para professores, direção e equipe pedagógica: “Assim, comportamentos de indisciplina podem, muitas vezes, ser uma espécie de mensagem dos estudantes, comunicando que as atividades educacionais não são adequadas” (De Rose, 1999).

Alunos que frequentam a mesma escola, com os mesmos professores, apresentam níveis de aproveitamento bastante distintos. Apenas isso já seria suficiente para desafiar o professor que almeja uma prática pedagógica que contemple todos os educandos. Porém, em uma turma de sexto ano é comum a junção de educandos de bairros diferentes, de escolas diferentes, alguns frequentaram pré-escola, outros tiveram seu primeiro contato com lápis e papel na escola. Enfim, o número de variáveis é múltiplo. E a escola, nesse contexto conturbado, apela para a busca da disciplina como forma de homogeneizar a educação.

Conversar em sala de aula, manusear objetos estranhos ao tema tratado, distrair-se, são condutas até esperadas de uma criança ou um adolescente que não se vê atraído pela metodologia do professor ou interessado no tema da aula. Mas, muitas vezes apenas o “mau comportamento” é frisado. Mais fácil fazer mapas de turma, remanejar alunos de turma ou até de turno do que rever todo um planejamento e um modo de ministrar os conteúdos curriculares. Se isso acontece, a disciplina se torna o fim último da pedagogia em detrimento do desenvolvimento intelectual-cognitivo.

Coadunando com essa postura, Nunes Sobrinho (1999) afirma que:

Os problemas disciplinares estão fortemente associados aos métodos de condução dos programas educacionais em sala de aula... Atualmente as queixas de indisciplina por vezes associadas aos Distúrbios de Conduta ou a qualquer outra excepcionalidade, incluem a falta de atenção, dificuldade de o aluno manter-se envolvido nas tarefas e completá-las em tempo previsto, agressividade, escassas habilidades pró-sociais e para trabalhar independentemente.

A questão da disciplina não é, portanto, um problema individual do professor, ela precisa ser pensada e enfrentada pelo coletivo escolar, sobretudo por docentes, equipe pedagógica e direção. Em um

ambiente em que a interdisciplinaridade e o trabalho coletivo são essenciais, é incoerente pensar as questões disciplinares como algo isolado e quando a indisciplina ocorre é preciso saber a sua razão.

Da mesma forma, não basta simplesmente reelaborar o plano de aula ou buscar ações punitivas. Se os encaminhamentos didático-metodológicos não levarem em conta o perfil do educando, ele continuará não se sentindo acolhido e a tendência é a persistência do problema. No entanto, o trabalho de “reintegração” do educando não é algo a cargo apenas da equipe diretiva: “a direção nem sempre suporta o extenso trabalho exigido para apoiar professores e alunos no processo de reintegração” (Hendrickson et al., 1999).

Essa tarefa fica ainda mais complexa quando se leva em consideração o contexto e as características da sociedade capitalista em que o discurso da meritocracia é forte. A escola reproduz, muitas vezes, a lógica da sociedade de mercado. A competição e os índices acabam sendo a base do modelo educacional, tanto da escola pública quanto da rede privada: “Em geral, nessas culturas, as instituições passam a estruturar-se por temas como a competição, as regras, as conquistas, a avaliação, a recompensa, a punição e as hierarquias de poder” (Beaudoin; Taylor, 2006).

Em certa medida a lógica patriarcal e a dominação masculina são também perpetuadas no ambiente escolar. As meninas são “empurradas” para carreiras associadas ao estereotipado papel feminino, como professoras ou enfermeiras:

Por fim, a escola, mesmo quando já liberta da tutela da Igreja, continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal (baseada na homologia entre a relação homem/mulher e a relação adulto/criança) e sobretudo, talvez, os que estão inscritos em suas próprias estruturas hierárquicas, todas sexualmente conotadas, entre as diferentes escolas ou as diferentes faculdades, entre as disciplinas (“moles” ou “duras” – ou, mais próximas da inquietação mítica original, “ressecantes”), entre as especialidades, isto é, entre as maneiras de ser e as maneiras de ver, de se ver, de se representarem as próprias aptidões e inclinações, em suma, tudo aquilo que contribui para traçar não só os destinos sociais como também a intimidade das imagens de si mesmo (Bourdieu, 2009).

Em uma sociedade pautada assim, cuja estrutura muitas vezes é reproduzida pela escola, resta ao aluno que não conseguiu se adequar em tal esquema, ou não obteve os resultados exigidos, quebrar a regra pela indisciplina. O “mau comportamento” pode ser entendido como uma forma de externar a pressão sentida internamente. O *bullying*, em hipótese alguma aceitável, também pode ser uma maneira do adolescente marcar uma posição e estabelecer uma hierarquia (Beaudoin; Taylor, 2006). Há, por outro lado, estudantes que são considerados indisciplinados ainda que não pratiquem o *bullying*, sendo necessário não confundir uma coisa com a outra. O aluno “anti-social” não pode simplesmente ser deixado de lado (Santana, 2004).

A escola é um ambiente em que o pleno desenvolvimento intelectual, psicológico, social e cultural deve ser respeitado. Paradoxalmente, porém, a estrutura de aprovação/reprovação, o discurso da meritocracia, a busca dos índices, levam os estudantes ao desestímulo e condutas não aceitas surgem:

“quatro bloqueios contextuais que involuntariamente acabam exacerbando os problemas do desrespeito e do *bullying*: a competição, as regras, uma ênfase exagerada em relação às conquistas e a avaliação” (Beaudoin; Taylor, 2006).

O questionamento da disciplina decorre do ambiente e a construção das regras de convívio social é, ou deveria ser, uma atividade coletiva. A disciplina é resultado do exercício diário configurado pelas exigências do ambiente e momento histórico; do mesmo modo, a indisciplina também decorre deste (Boarini, 2013).

Questões atuais suscitam avaliação do processo e podem estar na origem dos problemas de questionamento da ordem estabelecida. No ambiente escolar, que favorece aspectos como o individualismo e a exatidão de resultados expressos na competição por notas, não se pode deixar de analisar a formação do sujeito e a possibilidade de desenvolvimento deste diante de um paradigma cultural dominante. Além disso, cada vez mais recorrente dentro do ambiente escolar é o reconhecimento do *bullying*, a percepção do déficit de atenção, as questões econômicas do ambiente familiar, além de outros problemas reconhecidos de aprendizado e de socialização que podem ser citados.

Para o desenvolvimento de uma solução adequada há a necessidade de instaurar um ambiente favorável para a solução dos problemas e minimização de suas consequências. Partimos do pressuposto de que uma gestão democrática, com regras claras, proporciona um ambiente saudável, com segurança, para o desenvolvimento do sujeito (Santana, 2004). Cada vez mais esse tipo de ambiente é exigido frente aos desafios modernos da educação. Mas Aquino (2016) reflete sobre as críticas ao modelo institucional pedagógico como defasado e incongruente e reforça que há a necessidade de mais diálogo, respeito, cooperação e inclusão.

Considerando um contexto em que o ensino público exerce papel fundamental na formação do indivíduo, tanto pela sua qualidade como por seus problemas, somado à absorção de grande parte do público escolar, é necessário reconhecer a complexidade da escola pública (Afonso, 2005)

Frente à pluralidade é importante considerar a dinamicidade dos papéis dos diversos agentes envolvidos no processo educacional: os próprios alunos, os educadores, pais e a sociedade (Aquino, 2003). A escola se torna, não somente promotora da educação formal, mas agente de mudança social.

A escola, portanto, está envolvida em processos políticos, éticos e sociais com reconhecimento dos conflitos das diferentes racionalidades, não atendendo meramente a questões instrumentais (Afonso, 2005). Nesse cenário, a gestão democrática do ambiente escolar é um dos alicerces para a formação de uma escola cidadã. Dessa forma ela será indispensável para a eliminação dos mecanismos excludentes, bem como um apoio à formação permanente dos professores (Freitas, 2005).

A solução dos problemas disciplinares no ambiente escolar está além da superação das questões instrumentais. É fundamental o reconhecimento das questões sociais e a consideração de um ambiente

favorável para a participação do sujeito de forma ativa em seu processo de desenvolvimento. Conforme reconhece Boarini (2013), a indisciplina não é mero reflexo de comportamento individual, mas é sinal da insatisfação do que se produz no âmbito da instituição escolar, mesmo que apresentando sinais de forma individual. Aquino (2016) ainda reforça os reflexos além do ambiente escolar como as questões psicológicas, familiares, sociais e mesmo o apelo de outros meios de informação.

A efetivação de uma gestão democrática pode trazer benefícios que estão além da resolução dos problemas de indisciplina, pois contribuem para a formação ativa do sujeito. Este espaço democrático do ambiente escolar deve considerar, sobretudo, o diálogo, o respeito, a significância, em que o educando construa seu próprio conhecimento e a sua inclusão.

REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A construção de um espaço adequado para solução dos problemas de disciplina, tendo como foco principal a aprendizagem e não apenas a mera imposição de regras, perpassa a possibilidade de desenvolvimento de uma gestão adequada do ambiente escolar. O processo de ensino, por si, não estabelece condições suficientes para o desenvolvimento de mecanismos de solução deste problema.

A separação entre o administrativo e pedagógico não é aceitável e o diretor deve assumir o papel de facilitador do processo de ensino-aprendizagem, pois sem o suporte da direção o sucesso do trabalho pedagógico fica comprometido (Ledesma, 1998). A ênfase no administrativo, maior que no pedagógico, também é prejudicial ao processo, pois falta, neste caso, a visão de essência do ato educativo. Apenas assegurando as condições essenciais do ato pedagógico é que se têm condições de legitimar o ato administrativo (Ledesma, 1998).

A demonstração deste aspecto está de acordo com Aquino (2003), que ressalta a importância de não se atribuir ao docente as obrigações da gestão administrativa, já que este não tem tal função. Dessa forma o sucesso da gestão democrática assegura, em grande parte, os bons resultados do processo educativo, sejam resultados do ponto de vista tradicional (notas e índices), ou resultados subjetivos e não passíveis de mensuração comum (“clima de acolhimento” da escola, apropriação e construção do espaço escola por parte dos educandos, entre outros).

Também é indispensável, dentro deste processo, compreender a diferença entre a infração e a eventual quebra de uma regra do código de disciplina da escola. O ato infracional necessita de encaminhamentos, a escola fará tal procedimento. Mas, a resolução da situação se dará em outras instâncias que não são de competência desta. Apesar de surgirem no ambiente escolar, não cabe à direção ou professores sua resolução; quando muito, o gestor e os docentes poderão auxiliar no processo. A questão disciplinar, sim, pode estar intimamente atrelada ao trabalho pedagógico e é de responsabilidade da escola, tanto de professores como de gestores, a busca das razões da ocorrência do fenômeno, bem como a

proposição de estratégias de enfrentamento que devem ocorrer primordialmente no âmbito escolar (De Rose, 1999).

Pontuada esta diferenciação cabe a reflexão de como proceder frente a esse desafio. Aquino (2011) traz uma postura crítica ao considerar as queixas disciplinares como uma esgarçada do *modus operandi* escolar clássico. Também aponta para uma irrupção, ou seja, uma invasão de um modo de controle não apenas dos alunos, mas também dos profissionais da educação, todos convertidos em um nicho populacional como outro qualquer. As especificidades escolares são achatadas em favor de um fator normalizador comum às outras esferas sociais. As práticas, tanto de sala, desenvolvidas pelo professor, como da escola como um todo, visam atender à construção de um sujeito enredado por uma lógica dominante.

Os profissionais da educação nem mesmo se percebem como instrumentos da lógica dominante quando agem de modo a impedir que os sujeitos, principalmente das camadas populacionais menos favorecidas, tenham acesso a um saber autocrítico, vinculando o pensar ao fazer (Ledesma, 2008). A cultura das médias aritméticas necessárias à promoção para a série seguinte, a propalada meritocracia, são “cercas” que embaçam a visão acerca do processo de ensino-aprendizagem. As cobranças externas por números, índices, porcentagens de alunos que ingressam e concluem as séries, acabam engessando o trabalho da direção.

Muitas vezes a eficiência da gestão é medida quando os índices são atingidos: uma escola onde 100% dos alunos são aprovados é considerada modelo (Aquino, 2016). Mas, muitas metas são impostas a ela por órgãos externos e que tratam a educação como uma mera mercadoria. As preocupações com a formação integral do sujeito são deixadas em segundo plano. Não por acaso o que mais *derruba* o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas são as reprovações e a evasão. No entanto, tanto no caso da evasão como da reprovação, na maioria das vezes, a raiz do problema está fora da escola e o poder público fecha os “olhos” para tal questão; a escola, professores e diretores, são os únicos responsabilizados⁵.

A escola precisa exigir da sociedade uma contrapartida referente aos problemas sociais que prejudicam o ato pedagógico, pois a ela são atribuídos muitos papéis que ultrapassam o pedagógico e que não são considerados na hora das críticas ao baixo desempenho dos discentes em avaliações externas. Mas, para isso também a escola, em uma postura democrática, deve ceder a uma reflexão de que não somente

⁵ Há, algumas vezes, salas de reforço para alunos que possuem dificuldades nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Mas, nas escolas das zonas rurais não é raro os alunos serem selecionados para participar de tal atividade em função da existência do transporte escolar ou não. O aluno que apresenta dificuldades, e que precisaria urgentemente participar, não frequenta a sala de reforço porque para o local em que ele reside não há transporte no contra turno. Exemplo disso é quando o aluno estuda no período matutino e precisa acompanhar as aulas no período vespertino. Ou ele não tem como ir para casa e voltar para as aulas da tarde ou, se ficar almoçando no estabelecimento, não terá como regressar no final do dia para casa. Enfim, quem acaba definindo qual aluno frequentará tais atividades não é o pedagógico e sim o administrativo (que nesse caso não é sequer da competência da escola e sim de órgãos externos como secretarias de transporte municipal e/ou estadual).

os profissionais estão aptos à discussão de assuntos da educação. Deste modo, evita-se a aplicação exacerbada dos currículos acadêmico e técnico que podem eliminar a diversidade e a possibilidade de reconstrução do saber.

A importância do currículo acadêmico, a partir do conhecimento científico, bem como o currículo técnico, não é dispensável; mas há a necessidade de integração de outros saberes, proporcionando o diálogo entre os diversos sujeitos envolvidos no processo e com a comunidade para proporcionar a transformação social. A escola deve ter autonomia, mas essa é antagônica ao isolamento, e deve ser também construída a partir da unidade e da capacidade de interação (Ledesma, 1998).

A autonomia implica em reconhecer a capacidade da instituição em seguir suas próprias normas para cumprir a finalidade social para a qual é constituída. Não se pode abdicar de suas obrigações ou direitos: assumir as suas responsabilidades é fundamental. Dessa maneira a escola estará pronta para uma abertura, uma postura de diálogo constante, com cada seguimento sabendo exatamente de suas atribuições e por isso também ciente das contribuições que podem resultar dessa troca de experiências (Ledesma, 2008).

As condições sociais contemporâneas são refletidas nas questões disciplinares dos educandos, por isso uma gestão pautada em decisões colegiadas, em que seja considerada a participação de todos os seguimentos da comunidade escolar, proporciona melhores condições de sucesso. A autonomia, segundo Ledesma (1998) vai acontecer quando for partilhada, negociada e adaptada às condições reais da instituição e quando os sujeitos deixarem de ser atores isolados.

A participação dos agentes comprometidos com uma postura de gestão democrática ameniza problemas relacionados a comportamentos que interferem no processo de ensino aprendizagem. O Conselho Escolar, por exemplo, pode ser convocado não apenas em casos extremos e em situações irreversíveis; ele pode ser chamado para traçar estratégias de enfrentamento, bem como elaborar atividades diferenciadas (Sales, 2005). Deste modo é possível perceber que a superação dos problemas disciplinares, não está a cargo somente do gestor escolar, mas de toda a comunidade. Por isso a gestão voltada para a participação democrática dos agentes envolvidos contribui para o alcance de resultados satisfatórios. A não separação do pedagógico e do administrativo, também é fundamental na resolução destes problemas.

Os gestores escolares devem estar aptos a reconhecer as origens dos problemas disciplinares e conduzir o processo de gestão escolar de forma participativa para que todos os atores deste processo proporcionem condições para a solução das questões. Ressalta-se ainda que o ato infracional deva ser tratado no âmbito adequado. A distinção entre estes aspectos requer atenção do gestor escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se percebeu ao longo do trabalho, atualmente o controle das liberdades por parte das instituições da sociedade disciplinar tem se tornado cada vez mais problemático. A escola, que historicamente é o local em que o disciplinamento, ou os “valores morais”, são normalmente ensinados, tem-se tornado um ambiente de aumento de indisciplina por parte dos alunos, sendo cada vez mais frequente o desgaste psicológico de professores e servidores das escolas, em que muitos acabam tendo que procurar ajuda médica e mesmo o desligamento da área da educação.

Com a crise dos paradigmas explicativos como o estruturalismo e o marxismo desde pelo menos os anos 90, conforme apregoa François Dosse (2004), o educador, especialmente no campo das humanidades, se viu numa situação de incerteza em relação ao papel da escola como ambiente principal de implementação dos valores morais da sociedade.

As novas estruturas que se colocam no lugar que antes era monopólio da família e da escola, na figura do pai e professor respectivamente, os substituíram e agora ditam os novos comportamentos sociais, permitindo ao filho e/ou aluno se afastarem da autoridade tradicional. No entanto, essa lacuna deixada pela ausência da autoridade disciplinadora faz com que os distúrbios ocorram e, nessa hora, nem sempre a escola e a gestão estão municiadas para dirimir os conflitos. Como Foucault (Machado, 2006) ressalta, o ensino disciplinar nem sempre é negativo, sendo muitas vezes promotor de positivities, ou seja, de implementação e comportamentos que levem a um crescimento civilizacional/cultural.

Assim pensamos que a indisciplina escolar é fruto ao mesmo tempo das contradições internas à própria escola e também fruto das contradições externas de uma sociedade desigual e altamente consumista, onde o consumo não se dá de forma igualitária, sendo um consumo muito mais mercantil do que propriamente de artefatos culturais (conhecimento, ciência). Outra questão fundamental, em nossa avaliação, é que há uma precarização da estrutura da escola e da própria carreira docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso AJ (2005). Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: Esteban, M T (org). Escola, currículo e avaliação. 2 ed. São Paulo: Cortez. 166p.
- Aquino JG (2003). Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas. São Paulo: Moderna. 95p.
- Aquino JG (2016). Indisciplina escolar: um itinerário de um tema/problema de pesquisa. Caderno de Pesquisa, 46(161): 664-692.
- Aquino JG (2011). Da (contra)normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. Caderno de Pesquisa, 41(143): 456-484.
- Beaudoin MN, Taylor M (2006). Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola. Porto Alegre: Artmed. 232p.

- Boarini ML (2013). Indisciplina escolar: uma construção coletiva. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 123-131.
- Bourdieu P (2009). *A dominação masculina*. 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 160p.
- Certeau M (1994). *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes. 320p.
- De Rose JCC (1999). Explorando a relação entre ensino eficaz e manutenção da disciplina. Nunes Sobrinho, FP; Cunha, ACB (org). *Dos Problemas Disciplinares aos Distúrbios de Conduta: Práticas e Reflexões*. Rio de Janeiro: Qualitymark. 224p.
- Dosse F (2004). *História e ciências sociais*. Bauru: EDUSC. 312p.
- Foucault M (2014). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 42 ed. Petrópolis: Vozes. 302p.
- Freitas ALS (2005). *Fundamentos, dilemas e desafios da avaliação na organização curricular por ciclos de formação*. Esteban, MT (org). *Escola, currículo e avaliação*. 2 ed. São Paulo: Cortez. 166p.
- Hendrickson et al. (1999). *Recomendações para ensinar alunos com problemas de comportamento em situações de sala de aula*. In: Nunes Sobrinho FP, Cunha ACB (org). *Dos Problemas Disciplinares aos Distúrbios de Conduta: Práticas e Reflexões*. Rio de Janeiro: Qualitymark. 224p.
- Machado R (2006). *Foucault: a ciência e o saber*. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar. 202p.
- Ledesma MRK (1998). *A dimensão pedagógica da gestão escolar*. Departamento de Educação Universidade Estadual de Campinas e Universidade Estadual do Centro-Oeste (Dissertação), Campinas e Guarapuava. 106p.
- Ledesma MRK (2008). *Gestão Escolar: desafios dos tempos*. Departamento de Educação Universidade Estadual de Campinas (Tese), Campinas. 156p.
- Nunes Sobrinho FP (1999). *O autocontrole como possibilidade de solução de problemas disciplinares na escola*. Nunes Sobrinho, FP; Cunha, ACB (org). *Dos Problemas Disciplinares aos Distúrbios de Conduta: Práticas e Reflexões*. Rio de Janeiro: Qualitymark. 224p.
- Parolin I (2005). *Professores Formadores: A Relação Entre a Família, a Escola e a Aprendizagem*. Curitiba – PR: Editora Positivo. 160p.
- Sales ECM (2005). *A cultura escolar na construção da gestão democrática: análise de uma escola de ensino fundamental e médio*. *Revista Gestão em Ação*, 8(3), 273-291.
- Santana JV (2004). *Tendência anti-social na escola: uma postura indisciplinar ou um pedido de socorro?* São Paulo: Vetor. 140p.

ÍNDICE REMISSIVO**A**

alfabetização, 30, 38, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 61, 62, 85
 alunos com deficiência, 62, 104, 105, 106, 108, 114, 118, 120
 aprendizagem, 7, 8, 9, 14, 19, 20, 21, 25, 26, 27, 31, 32, 33, 36, 39, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 62, 63, 65, 66, 67, 69, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 81, 83, 85, 86
 autonomia, 18, 27, 47, 59, 65, 67, 81, 82, 85, 106, 109, 112, 114, 118
 avaliações
 em larga escala, 31, 38, 40
 em matemática, 31, 32, 40

C

cinema, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15
 cultivos, 72, 73, 78

D

discente, 28, 47, 48, 49, 50, 53, 63, 76, 101, 108, 109
 disciplina, 7, 14, 16, 17, 18, 19, 22, 24, 25, 29, 35, 53, 54, 66, 68, 69
 docentes, 20, 22, 25, 35, 49, 63, 64, 65, 67, 72, 82, 101, 115, 119

E

educação
 básica, 26, 30, 31, 33, 36, 38, 39, 40, 41
 superior, 50, 87, 101, 103, 104, 119, 121
 enfermagem, 42, 43, 44, 45, 49, 50, 51
 ensino, 6, 8, 9, 10, 17, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 35, 36, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 61, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 116, 120
 fundamental, 16, 30, 38, 39, 52

médio, 31, 35, 37, 38, 40, 68, 70, 72, 77, 79, 82, 84

evasão, 26, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103

F

família, 29, 45, 60, 62, 108
 formação, 18, 24, 25, 26, 29, 35, 42, 43, 44, 46, 47, 54, 56, 65, 67, 78, 83, 99, 104, 112, 113, 115, 117, 118, 119, 120

G

gestão, 16, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 58, 103, 110

H

horta escolar, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85

I

inclusão, 24, 25, 49, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121
 indicadores, 30, 31, 32, 33, 36, 38, 40, 87, 99

M

metodologia, 22, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 64, 76, 77, 87, 88
 ativa, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 76

P

percepção, 6, 7, 8, 20, 24, 35, 43, 47, 48, 51, 68, 70, 73, 74
 permanência, 87, 102, 107
 PISA, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40
 planejamento, 7, 9, 13, 22, 32, 56, 71, 98
 prática escolar, 6, 12, 13, 86

S

sala de aula, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 21, 22, 29, 32, 41, 43, 44, 55, 63, 68, 69, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 82, 83, 108, 113, 114, 119

T

transdisciplinaridade, 69, 70, 83, 85

U

Universidade Federal do Pará, 87, 88, 91, 100,
103

 **LUCAS RODRIGUES OLIVEIRA**



Mestre em Educação pela UEMS, Especialista em Literatura Brasileira. Graduado em Letras - Habilitação Português/Inglês pela UEMS. Atuou nos projetos de pesquisa: Imagens indígenas pelo “outro” na música brasileira, Ficção e História em Avante, soldados: para trás, e ENEM, Livro Didático e Legislação Educacional: A Questão da Literatura. Diretor das Escolas Municipais do Campo

(2017-2018). Coordenador pedagógico do Projeto Música e Arte (2019). Atualmente é professor de Língua Portuguesa no município de Chapadão do Sul. Contato: lucasrodrigues_oliveira@hotmail.com.

ISBN 978-658831933-8



Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp)
<https://www.editorapantanal.com.br>
contato@editorapantanal.com.br