



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ALTOS ESTUDOS AMAZÔNICOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO
TRÓPICO ÚMIDO

RAFAELA FURTADO DA CUNHA

**EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO LOCAL EM PONTA DE PEDRAS –
MARAJÓ: Dilemas e Desafios**

Belém

2023

RAFAELA FURTADO DA CUNHA

**EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO LOCAL EM PONTA DE PEDRAS –
MARAJÓ: Dilemas e Desafios**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Planejamento do Desenvolvimento.
Área de Concentração: Crescimento e Desenvolvimento: Amazônia.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Fonseca de Castro

Belém

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBDSistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C972e Cunha, Rafaela Furtado da.
Educação E Desenvolvimento Local Em Ponta De Pedras – Marajó :
Dilemas e Desafios / Rafaela Furtado da Cunha. — 2023.
182 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Fábio Fonseca de Castro
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleode
Altos Estudos Amazônicos, Programa de Pós-Graduação em
Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Belém, 2023.

1. Desenvolvimento local. 2. Educação. 3. Professores. 4.
Gestores. 5. Ponta de Pedras. I. Título.

CDD 303.409811

RAFAELA FURTADO DA CUNHA

**EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO LOCAL EM PONTA DE PEDRAS –
MARAJÓ: Dilemas e Desafios**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Planejamento do Desenvolvimento.
Área de Concentração: Crescimento e Desenvolvimento: Amazônia.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Fonseca de Castro

Aprovada em: 18/12/2023

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Fábio Fonseca de Castro
Orientador: PPGDSTU/NAEA/UFPA

Prof^a. Dr^a. Célia Regina Trindade Chagas Amorim
Examinadora Externa: PPGCOM/UFPA

Prof^a. Dr^a. Mirleide Chaar Bahia
Examinadora Interna: PPGDSTU/NAEA/UFPA

Dedico este trabalho à minha família, por todo apoio durante a trajetória da pesquisa e ao povo pontapedrense.

AGRADECIMENTOS

Ninguém se cria sozinho. Essa frase, comumente dita pelo meu pai, sempre permeou a minha vida. Na pós-graduação não seria diferente. A presente pesquisa não se criou sozinha. Ela nasceu com a vontade de investigar e trazer soluções a certos dilemas, mas sem as pessoas as quais participaram dela, direta ou indiretamente, continuaria apenas sendo uma ideia.

Fazer mestrado sempre foi um sonho. A pesquisa científica sempre esteve presente na minha trajetória acadêmica. Eu fazia trabalhos, pesquisas, já visando um futuro mestrado; porém, sempre com a ideia de que seria na minha área de formação, o direito. Não imaginava fazer um mestrado interdisciplinar. Foi uma grande honra e um desafio fazer parte do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos. O NAEA me tirou da zona de conforto e me fez enxergar a realidade e a ciência de maneira diferente, acolheu a minha ânsia de realizar pesquisa de campo, eu que estava cansada de tanta teoria, eu que sempre quis ouvir as pessoas e sentir a realidades delas. Por fim, me pôs o selo de uma pesquisadora que realiza pesquisa “da Amazônia, na Amazônia, pela Amazônia e para Amazônia”. Meus sinceros agradecimentos ao PPGDSTU-NAEA/UFPA pela oportunidade e a todos os professores que contribuíram com a minha formação, em especial ao meu orientador Fábio Castro. Talvez ele não saiba, mas assim que fui aprovada na seleção de mestrado eu pedi a Deus um orientador que de fato orientasse, mas que antes de tudo fosse alguém empático e humano. O professor Fábio é tudo isso e mais um pouco. Um homem sensível, que me encorajou a realizar uma pesquisa de campo num cenário pós-pandêmico no Marajó em três localidades diferentes. Ele me orientou e me passou dicas valiosas que só alguém com a sua vasta experiência poderia passar. Obrigada professor por todo apoio, orientações, paciência e amizade.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Instituição que patrocinou esta pesquisa, a qual eu também agradeço. Ser bolsista é um privilégio para poucos, e eu fui agraciada por Deus com essa benção de poder estudar/produzir e ser financiada por isso.

Minha gratidão se dirige à minha família, meus irmãos, tias, tios, primos, em especial meus amados pais Lázaro Cunha e Elizabeth Cunha, os quais me deram todo o apoio emocional, financeiro e espiritual para que a dissertação se concretizasse. Destaco que, minha mãe me acompanhou na pesquisa de campo, atravessando o rio Arari, sem saber nadar e com medo, mas

sem medir esforços para me dar a força e apoio necessários naquele momento. Obrigada, mãe, significou muito para mim.

Agradeço a toda minha família que mora em Ponta de Pedras, a qual me acolheu com braços abertos nessa empreitada. Em especial, a minha tia Marinês Furtado e meu primo Jonas Furtado. Sem o apoio de vocês, essa pesquisa seria impossível! Obrigada pelo acolhimento, pela estada, por viabilizarem o transporte para chegar às localidades, por me acompanharem na pesquisa, pela comida reconfortante, pelas conversas, pelas risadas, pela companhia e apoio em todos os momentos em que estive na cidade. Com vocês nunca me senti só, realmente me sentia em casa, à vontade e encorajada para realizar a pesquisa.

Agradeço a todos os professores e professoras e aos gestores escolares das escolas Elisa Brito, Romeu Santos e Josué Bengtson, os quais não mediram esforços para auxiliar a pesquisa. Aos professores, por compartilharem comigo as alegrias, lutas e angústias diárias de educador(a) brasileiro(a) na Amazônia, por se interessarem e contribuírem com a pesquisa. Aos gestores que, além das entrevistas, me receberam diversas vezes com muito calor humano, os quais possibilitaram a organização das entrevistas e que se dispuseram a me mostrar a realidade local. A todos os 21 entrevistados, meu muito obrigada por disporem do precioso tempo, com alegria, entusiasmo, dedicação e, o mais importante, com a esperança de dias melhores para educação ponta-pedrense. Esta pesquisadora teve sua esperança e forças renovadas por conhecer pessoas comprometidas não só com a educação, mas com a vida dos alunos, com a preocupação de formar cidadãos úteis e felizes para sociedade.

Por fim, e o mais importante, agradeço a Deus por me capacitar, inspirar e a concluir o mestrado. Em todos os momentos o Senhor me sustentou. A honra e a glória sejam dadas a Jesus Cristo.

Ponta de Pedras

Ponta, ponta, pontinha

O que será que tinhas que tanto me encantou?

Simples, simples, simplesinha

O teu coreto, tua igrejinha, teu ar pacato me cativou todinha

A Praia Grande, a Praia de São Pedro, a Praia de Mangabeira

Espero ansiosa pra rever

Relembrar a infância e aventuras viver

Que saudade de ti, princesinha!

Me aguarde em julho

Tu és o meu refúgio da vida agitada da capital

E quando penso em sossego, não há dúvidas, eu vou logo pra Pontal!

A ti faço uma promessa

O meu coração tem pressa de cuidar de ti

Um dia, ah, o dia que há de chegar

te transformarei e te valorizarei perante aqueles que te esqueceram

Através da pesquisa, da luta, da poesia

Te eternizarei

Rafaela Cunha

Resumo

A relação entre educação e o processo de desenvolvimento econômico e social abrange um campo de estudo composto pelo envolvimento de vários fatores, os quais merecem investigações que possam desnudar as interfaces entre eles e suas implicações para a evolução da sociedade. A partir do reconhecimento da importância do tema, que esta dissertação tem por objetivo geral analisar o impacto das condições socioeconômicas sobre o contexto educacional de Ponta de Pedras e implicações para o desenvolvimento local. A metodologia abrange uma pesquisa bibliográfica realizada em livros, artigos científicos e documentos oficiais presentes em ambiente virtual. Quanto aos objetivos, o estudo envolve uma pesquisa exploratória e explicativa, cuja abordagem é qualitativa, com o uso da aplicação de entrevistas semiestruturadas, que teve como informantes a equipe gestora das escolas (direção, vice direção e coordenação) e professores das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática do Ensino fundamental II. A pesquisa de campo teve como área de estudo o município de Ponta de Pedras, onde foram selecionadas três escolas municipais: 01 urbana, 01 rural e 01 ribeirinha. Teoricamente, aborda-se o conceito de desenvolvimento local, a visão de Pierre Bourdieu sobre o campo educacional, representações sociais na concepção de Moscovici, bem como as contribuições de Dermeval Saviani. A pesquisa permitiu responder a questão-problema do presente estudo: Como as condições socioeconômicas em Ponta de Pedras impactam no contexto educacional do município e que implicações repercutem no desenvolvimento local? Em resposta, verificou-se a confirmação da hipótese básica levantada, ou seja, as condições socioeconômicas do desenvolvimento impactam diretamente no desempenho de crianças e adolescentes, porque se caracterizam por uma série de carências econômicas e sociais que cria barreiras para um ensino e uma aprendizagem capazes de proporcionar uma educação de qualidade. Concluiu-se que é previsto investir em infraestrutura, transporte e, sobretudo, na educação, além de promover investimentos para gerar empregos às famílias de modo a diversificar as oportunidades econômicas e dinamizar o desenvolvimento local para impactar positivamente na educação.

Palavras-chave: Desenvolvimento local; Educação; Professores; Gestores; Ponta de Pedras.

Abstract

The relationship between education and the process of economic and social development covers a field of study composed of the involvement of several factors, which deserve investigations that can reveal the interfaces between them and their implications for the evolution of society. Based on the recognition of the importance of the topic, this dissertation has the general objective of analyze the impact of socioeconomic conditions on the educational context of Ponta de Pedras and implications for local development. The methodology covers bibliographical research carried out in books, scientific articles and official documents present in a virtual environment. Regarding the objectives, the study involves exploratory and explanatory research, whose approach is qualitative, using the application of semi-structured interviews, which had as informants the management team of the schools (director, deputy director and coordination) and teachers of the Portuguese Language subjects and Mathematics in Elementary School II. The field research had as its study area the municipality of Ponta de Pedras, where three municipal schools were selected: 01 urban, 01 rural and 01 riverside. Theoretically, the concept of local development, Pierre Bourdieu's vision of the educational field, Social Representations in Moscovici's conception, as well as Dermeval Saviani's contributions are addressed. The research allowed us to answer the problem question of the present study: How do socioeconomic conditions in Ponta de Pedras impact the educational context of the municipality and what implications have repercussions on local development? In response, the basic hypothesis raised was confirmed, that is, the socioeconomic conditions of development directly impact the performance of children and adolescents, because they are characterized by a series of economic and social needs that create barriers to teaching and learning. capable of providing quality education. It was concluded that it is planned to invest in infrastructure, transport and, above all, in education, in addition to promoting investments to generate jobs for families in order to diversify economic opportunities and boost local development to positively impact education.

Keywords: Local development; Education; Teachers; Managers; Ponta de Pedras.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Imagem aérea da sede do município de Ponta de Pedras.....	16
Figura 2 – Obelisco de Ponta de Pedras.....	17
Figura 3 – Praia de Mangabeira no município de Ponta de Pedras.	18
Figura 4 – Praça e Igreja Matriz de Ponta de Pedras	19
Figura 5 – Palácio Municipal de Ponta de Pedras	19
Figura 6 – Secretaria Municipal de Educação de Ponta de Pedras.....	20
Figura 7 – Mapa com localização de Ponta de Pedras na Ilha do Marajó e as escolas onde foi desenvolvido o estudo.....	21
Figura 8 – PIB a preços correntes dos municípios do Marajó -2017 (R\$ milhões)	24
Figura 9 – Produção agropecuária e extração vegetal de Ponta de Pedras - 2018	24
Figura 10 – Investimentos Públicos Municipais na Região de Integração Marajó, 2018-2022 (R\$)	25
Figura 11 – EMEF Professora Maria Elisa de Brito (Zona Rural)	59
Figura 12 – Área de eventos da EMEF Professora Maria Elisa de Brito (Zona Rural).....	59
Figura 13 – Sala de aula da EMEF Professora Maria Elisa de Brito (Zona Rural).....	60
Figura 14 – Quadra de esportes da EMEF Professora Maria Elisa de Brito (Zona Rural)	60
Figura 15 – EMEF Doutor Romeu Ferreira dos Santos (Zona Urbana)	61
Figura 16 – Quadra de esportes da EMEF Doutor Romeu Ferreira dos Santos (Zona Urbana)	61
Figura 17 – Sala de aula da EMEF Doutor Romeu Ferreira dos Santos (Zona Urbana)	62
Figura 18 – Acesso à EMEIF Deputado Josué Bengtson (Ribeirinha) pelo rio.....	63
Figura 19 – EMEIF Deputado Josué Bengtson (Ribeirinha)	63
Figura 20 – Sala de aula da EMEIF Deputado Josué Bengtson (Ribeirinha)	64
Figura 21 – Refeitório da EMEIF Deputado Josué Bengtson (Ribeirinha)	64
Figura 22 - Cantinho da leitura na EMEIF Deputado Josué Bengtson (Ribeirinha)	65
Figura 23 – Dependências da antiga EMEIF Deputado Josué Bengtson (Ribeirinha), localizada na ilha de Santana.....	65
Figura 24 – Sala de aula da anterior EMEIF Deputado Josué Bengtson (Ribeirinha)	66
Figura 25 – Transporte fluvial utilizado pelos alunos da escola ribeirinha	66
Figura 26 – Transporte terrestre utilizado pelos alunos da escola ribeirinha.....	67
Figura 27 - IDEB – Resultados e metas. Município de Ponta de Pedras, 8º série/9º ano, por escola.....	70

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição percentual da população de Ponta de Pedras.....	27
Gráfico 2 – Distribuição de matrículas por zona territorial em Ponta de Pedras	28

QUADROS

Quadro 1 – Quantidade de escolas por nível de ensino no município de Ponta de Pedras.....	27
Quadro 2 – Perfil dos professores entrevistados das escolas municipais de Ponta de Pedras/PA.	72
Quadro 3 – Perfil dos gestores entrevistados das escolas municipais de Ponta de Pedras/PA.	73
Quadro 4 – Síntese dos posicionamentos dos informantes	147

TABELAS

Tabela 1 – Classificação dos municípios brasileiros com maiores IDEBs nas três esferas da federação em 2019 – (8ª série/9º ano).....	8
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---

Sumário

1. INTRODUÇÃO.....	1
1.1 Relação da pesquisadora com a temática e com o campo de estudo	13
1.2 Estrutura do texto	15
2. CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PONTA DE PEDRAS.....	16
2.1 Histórico	16
2.2 Localização	20
2.3 Caracterização fisiográfica	21
2.4 Dados socioeconômicos e educacionais	23
2.5 Ponta de pedras – Literatura e cultura.....	29
3. ABORDAGEM TEÓRICA.....	31
3.1 Desenvolvimento Local.....	31
3.2 Conceitos básicos na abordagem de Bourdieu.....	40
3.3 O Poder Simbólico segundo Bourdieu	46
3.4 Capital Cultural e Capital Social: repercussões no êxito escolar	49
3.5 Representações sociais.....	53
4. CAMINHOS DA PESQUISA	57
4.1 Tipos de pesquisa	57
4.2 Abordagem	57
4.3 Local	58
4.4 Instrumentos e informantes	67
4.5 Tratamento e análise dos dados e informações.....	68
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO: ANÁLISE DAS ENTREVISTA.....	69
5.1 Perfil dos entrevistados	71
5.1.1 Professores	71
5.1.2 Gestores escolares	72
5.2 Escolas Rural, Ribeirinha e Urbana.....	74
5.2.1 Professores	74
CONCLUSÃO	150
REFERÊNCIAS.....	155
A P Ê N D I C E S.....	162

1. INTRODUÇÃO

A questão educacional não se restringe ao campo pedagógico, mas envolve distintas dimensões, entre elas a relação com o desenvolvimento econômico e social que, por sua vez, possui especificidades em cada localidade do espaço geográfico, porque neste se constroem dinâmicas permeadas por relações sociais, econômicas, políticas, culturais e ambientais produzidas ao longo do tempo, resultando em um “produto” capaz de interferir na educação e receber influência dela. Cabe às pesquisas no âmbito das Ciências Humanas investigar como essa interatividade entre educação e desenvolvimento local se estrutura e reinventa (PETRUS; PEREIRA JUNIOR, 2019).

O avanço da educação em regiões e lugares nas últimas décadas tem revelado uma multiplicidade cultural e social com a qual as políticas educacionais precisam lidar. Essa situação tem demonstrado a necessidade de rejeitar metodologias que desprezam as práticas, saberes e lógicas locais, refletindo, inclusive no questionamento da eficiência das avaliações externas realizadas no Brasil (MONTEIRO et al, 2017), como é o caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O IDEB foi criado em 2007 como instrumento de avaliação do fluxo escolar e das médias de desempenho dos alunos nas avaliações, sendo mensurado a cada dois anos. Para sua determinação, são considerados os dados de aprovação escolar fornecidos pelo censo escolar e pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹, determinando-se metas anuais de alcance. O alcance dessa meta é de responsabilidade de todos os entes federados, como determina o art. 1 do Decreto nº 6.094 de 2007 (BRASIL, 2007), que estabeleceu o Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, pelo qual está explícita a necessidade de toda a federação reunir esforços em prol da qualidade da educação básica.

A preocupação com o desempenho educacional tem razões ligadas ao desenvolvimento econômico, pois quanto melhores os índices educacionais, maiores são as possibilidades de avanços na economia de um país, particularmente, porque se vive nos tempos atuais a complexidade tecnológica e a busca de conhecimentos acerca das mudanças sociais, econômicas, culturais e espaciais.

No contexto da sociedade global, o desenvolvimento econômico em escala nacional requer a redução das desigualdades sociais, e um dos principais fatores para o alcance dessa finalidade é melhorar os índices de desempenho educacional, tornando possível dispor de um contingente de indivíduos que possam ser inseridos no mercado de trabalho e participar dos avanços tecnológicos e sociais.

A temática Educação e Desenvolvimento teve como um de seus primeiros expoentes teóricos Demerval Saviani, que iniciou reflexões críticas acerca da educação escolar no período dos anos de 1970 e início da década de 1980, visando formular uma teoria educacional, que passou a ser denominada de pedagogia histórico-crítica¹. Na primeira fase de sua teorização evidenciou a necessidade de superação do “subdesenvolvimento” a partir da contribuição advinda da educação, contemplando, ainda, a importância desta para a humanização do desenvolvimento nacional (FAVARO; TUMOLO, 2016).

O momento histórico se mostrou propício para a elaboração da pedagogia defendida por Demerval Saviani, pois é marcado pela “sede” de democracia dos movimentos sociais e intelectuais, diante do fim de um regime militar caracterizado pelo autoritarismo e silêncio dos argumentos teóricos de caráter crítico.

De acordo com Saviani (1994), a superação do “subdesenvolvimento” e a conquista da “humanização” do desenvolvimento nacional perpassa pela educação. A ausência de um sistema educacional unificado, na primeira metade da década de 1990, seria uma das causas das dificuldades encontradas nos anos 1980 para a implantação, na prática, da pedagogia histórico-crítica nas redes de ensino. Comumente, representou um empecilho para o desenvolvimento brasileiro.

É importante frisar que o modelo de desenvolvimento imposto pelo regime militar, regido por uma ditadura vigente entre 1964 e 1985, caracterizou-se pela violação de direitos humanos, particularmente, na educação, e o trabalho de Paulo Freire “pagou caro” nesse contexto.

¹ Em sua tese de doutorado, concluída em 1977, intitulada “Educação Brasileira: estrutura e sistema”, expressou sua preocupação por uma educação de qualidade, acessível a todos. Todavia, sua primeira tentativa de sistematizar uma concepção de educação foi expressa no artigo intitulado “Escola Democrática para além da Curvatura da Vara”, publicado em 1982. No ano seguinte lançou o livro “Escola e Democracia”. Em sua reflexão evidenciou que as características humanas não são herdadas geneticamente, mas produzidas historicamente e por meio da própria educação. Na mesma linha pedagógica publicou: “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”. Em seguida “Pedagogia Histórico-Crítica, Primeira Aproximação” e, ainda em 2009, “Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica”. Por fim, em 1984, publicou o “Ensino Público e Algumas Falas Sobre Universidade” (ASSIS, 2020).

Saviani (1994) identificou que o cerne da contradição escolar no âmbito do capital está no fato de haver necessidade de fornecer conhecimentos aos trabalhadores, mas não podem ser ofertados de modo integral, porque confere à classe trabalhadora a possibilidade de dominar os meios de produção. Esse “risco” gerou “resistência” nos setores conservadores da sociedade brasileira. Todavia, somente por meio de um sistema educacional consolidado, a partir de uma escola elementar comum universalizada, seria possível modernizar o parque produtivo nacional, elevar a produtividade, usufruir de avanços tecnológicos e a superação do “subdesenvolvimento”.

Trabalhando com o quadro de referências teóricas e metodológicas do materialismo histórico-dialético, Saviani compreende que o controle do conhecimento fazia parte de uma estratégia do capitalismo para evitar que a classe trabalhadora tomasse posse dos meios de produção. Por isso, os setores conservadores da sociedade brasileira não queriam um sistema de ensino unificado fundamentado em uma pedagogia histórico-crítica (FAVARO; TUMOLO, 2016).

A visão de Demerval Saviani embora possa apresentar certo exagero acerca da possibilidade da classe trabalhadora se apossar dos meios de produção, seguindo uma linha de pensamento marxista, apresenta uma justa preocupação em estabelecer uma relação a respeito da associação entre desenvolvimento e educação.

A preocupação com o desenvolvimento econômico também ganhou força na década de 1990, quando o Estado passa por uma reestruturação ancorada no ideário do neoliberalismo. Nesse contexto, o Brasil se tornou alvo de avaliações externas em decorrência da ineficiência de seu sistema escolar, pois as mudanças impostas pelo sistema econômico exigiram maior qualificação na formação dos estudantes, visando adequar a sociedade e capital humano ao novo padrão de acumulação capitalista. É sob essa lógica que começa a se desenhar a necessidade de definir índices de desempenho na área educacional, a exemplo do IDEB, todavia, é preciso melhorar o investimento em educação (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015).

As avaliações externas relatadas anteriormente vieram com as recomendações de agências internacionais, como o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura. Essa pressão internacional impulsionou a adequação do sistema escolar brasileiro a um modelo economicista de avaliação da educação, perfazendo um mecanismo de controle e regulação do Estado na área educacional (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015).

É oportuno ressaltar que a preocupação com a qualidade do ensino, no cenário dos anos 1990, encontra-se ligada à lógica da produtividade que ganha destaque com a sociedade globalizada e regida pelo avanço tecnológico, em que o foco do processo produtivo não é mais a força e sim o intelecto do ser humano. O incremento tecnológico, científico e operacional se amplia com as revoluções da microeletrônica e da telecomunicação, possibilitando ao capitalismo ampliar suas metas expansionistas de mercado, requerendo pôr em curso não só a reestruturação de equipamentos, máquinas, mas também da sociedade, em especial dos trabalhadores (ANES, 2021).

A escola é chamada a contribuir para essa reestruturação, pois a partir desse momento cabe a ela formar indivíduos com o mínimo de habilidades e competências capazes de ingressar no mercado de trabalho, regido pelas mudanças tecnológicas, atendendo às demandas do sistema capitalista. As necessidades também se estendem a outras esferas da vida em sociedade, como o consumo, uma vez que os sistemas de compra e venda passam a empregar mecanismos associados à tecnologia, como código de barras, compras *online*, entre outras.

Entra em cena, na década de 1990, a concepção de qualidade do ensino fundamentada nas notas e nos resultados obtidos por meio das avaliações externas, ou seja, a mensuração quantitativa é priorizada. Por essa lógica pode-se dizer que o IDEB surgiu como um indicador de resultados, mas quando se remete à qualidade, a questão é mais complexa.

A mensuração da qualidade da educação fundamentada em índices como o IDEB não deixa de ter relevância, mas é questionada do ponto de vista científico, reconhecendo que a educação é um direito fundamental assegurado pela Constituição Federal brasileira de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)², nos seus artigos 205 e 53, respectivamente. Esse questionamento vem do entendimento de que para um índice ser determinado é preciso buscar as razões de sua configuração, o porquê desse índice e as condições pelas quais ele é determinado no tempo e no espaço.

Aferir meramente a capacidade dos estudantes sem ter um olhar sobre os condicionantes sociais e econômicos a partir dos quais a educação se efetiva é atribuir unicamente a eles a responsabilidade, é eximir o Estado, a sociedade e a família de suas obrigações para com a educação de crianças, adolescentes e jovens, em um país que historicamente não valorizou a educação como prioridade e continua a definir sistema de avaliação, em que o valor numérico precisa ser contextualizado para se determinar o sentido da qualidade da educação. Mas, é

² O ECA foi aprovado em 1990, no contexto de fim do regime militar de 1964 e início de redemocratização do Brasil. Tem como objetivo garantir a proteção integral à criança e ao adolescente brasileiro.

preciso deixar claro que a educação não é priorizada como instrumento de libertação no âmbito das sociedades capitalistas.

A legislação brasileira mesmo que tenha avançado, incorporando na Constituição Federal brasileira o conceito de qualidade da educação e reconhecendo esta como um direito, prevendo diretrizes e metas, descritos em programas e ações, não esclareceu o que consiste no significado de padrão de qualidade, o qual tem se articulado com o conceito de avaliação escolar, seguindo a lógica do que determina as instituições internacionais, a exemplo do Banco Mundial (VASQUES; SPONCHIADO, 2016).

Diante da realidade nacional, na qual os parâmetros educacionais são nivelados de forma geral, é importante verificar a qualidade da educação em regiões que têm estruturas, organização, cultura e populações próprias, levando em consideração suas particularidades e a realidade local, como a Amazônia e dentro dela, o Marajó.

A mesorregião do Marajó, integralmente localizada no território da Amazônia Legal, no estado do Pará, é composta por 16 municípios, e tem um território de 104.142 km², mais extenso que vários estados do país. Apenas três municípios são ligados por estradas, com acesso apenas por meio de balsa, e os demais têm acesso somente por meio fluvial em viagens que podem durar horas e até mesmo dias. Dos 20 municípios brasileiros com menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), 09 são da Ilha do Marajó. São alarmantes as condições de pobreza em que vivem as famílias de baixa renda do arquipélago, condições essas que as deixam em situação de vulnerabilidade (BELO, 2015).

O município de Ponta de Pedras, a área de estudo aqui apresentada, é considerado o município “porta de entrada” da mesorregião do Marajó. Seu primeiro nome era Itaguari, que no idioma indígena significa “rio do morador das pedras” ou “rio das barreiras”, mas em 1938 passou a se chamar Ponta de Pedras, devido sua área territorial apresentar uma grande quantidade de pedras ao redor. Com uma área territorial de 3.365,13 km², pertence à microrregião do Arari e possui praias que contribuem para atrair visitantes, particularmente, nos períodos de veraneio, favorecido pela proximidade de Belém, pois desta cidade, em linha reta, são apenas 40 Km. A base de sua economia é a agricultura, destacando-se a produção de coco da Bahia, milho, arroz e açaí. Na pecuária dispõe da criação de bovinos e bubalinos. Além disso, há o extrativismo vegetal para a produção de lenha (BRASIL, 2021).

A população estimada de Ponta de Pedras para 2020 era de 31.549 habitantes, sendo constituída de 49% por mulheres e 51% por homens. Desse total, 10.755 são crianças e adolescentes na faixa etária de 0 a 17 anos. Vale destacar que 48% da população residente vive na área urbana e 52% na rural. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é 0,562, encontrando-se na média do Marajó, que está em 0,564. A renda *per capita* é de R\$ 257,40 reais, a terceira do Marajó, bastante inferior à média nacional de R\$ 793,87 reais. Em relação ao saneamento básico, 27% das pessoas encontram-se inscritas no Cadastro Único de cidadãos sem abastecimento de água, esgoto sanitário e coleta de lixo adequados (BRASIL, 2021).

De acordo com dados do Censo de 2010, entre as pessoas com mais de 10 anos de idade, 86% eram alfabetizadas no município de Ponta de Pedras, abaixo da média nacional que se encontra em 93,4%, bem como do estado do Pará, situada em 91,6%. Apenas 3% possuem o nível superior completo, enquanto 72% de moradores com 25 anos ou mais não dispõem de instrução ou apresentam o ensino fundamental (1º ao 9º ano) incompleto, 14% o fundamental completo ou médio incompleto. Apenas 11% com o ensino médio (1º ao 3º ano) completo ou superior incompleto (BRASIL, 2021).

Apenas 60% das crianças com a idade de 4 anos de Ponta de Pedras, conforme o Censo de 2010, encontravam-se frequentando a escola. Na faixa etária de 8 anos, o percentual é maior, chega a 80%. Entre 11 a 14 anos, em 2010, o índice era de 91%. Todavia, na faixa juvenil de 15 a 19 anos a taxa encontrava-se inferior, 62% (BRASIL, 2021).

Os problemas educacionais se tornam mais evidentes para os alunos ribeirinhos, que precisam se deslocar para locais distantes das comunidades onde residem e em meios de transportes precários. Além disso, há carência de profissionais e recursos para atender alunos portadores de necessidades especiais. Tais condições contribuem para elevar a evasão escolar e ampliar a distorção idade-ano. Embora essa distorção tenha apresentado quedas, os números ainda são preocupantes, comparando dados de 2012 e 2019. Em anos iniciais o atraso escolar de 2 anos encontrava-se em 34% dos alunos, no ano de 2012, esse percentual caiu para 22% (2019). Nos anos finais do ensino fundamental, os percentuais respectivos se apresentam como 53% (2012) e 37% (2019). No ensino médio, 63% (2012) e 39% (2019) (BRASIL, 2021).

De acordo com o Relatório Técnico do Município de Ponta de Pedras (BRASIL, 2021), a participação dos pais nos eventos escolares é baixa, principalmente moradores das comunidades rurais e ribeirinhas. Alguns assuntos são tratados como tabus, como por exemplo, a sexualidade e as doenças sexualmente transmissíveis, sendo comum a resistência de familiares em abordá-los. Em paralelo, observa-se ser comum o envolvimento de jovens com drogas,

álcool e criminalidade. A gravidez precoce também interfere no destino educacional de várias adolescentes em Ponta de Pedras, inclusive contribui para o abandono dos estudos.

Diante dos variados problemas que interferem na educação em Ponta de Pedras, o presente trabalho busca compreender a realidade local com base na teorização de Pierre Bourdieu, que considera a existência de estruturas sociais objetivas, independentemente da consciência e da vontade dos agentes sociais, os quais são produto de uma “gênese social” dos esquemas de percepção, pensamento e ação, possuindo uma dinâmica de continuidade (BOURDIEU, 1989).

Bourdieu (1989) apresenta em sua teorização um paradoxo em relação ao papel da escola. Chega a considerar que essa instituição, por meio do capital cultural, leva os desprivilegiados a desistir do avanço educacional e aos privilegiados a progredir, mas reconheceu a possibilidade de ela se constituir em um campo de mobilização social, por meio da cultura, porque considerou a escola com certo grau de autonomia, em que se manifesta a luta de classes expressa pela demanda de oportunidades via educação.

A partir da reflexão até aqui desenvolvida, percebe-se que Bourdieu (1989) reconheceu a forte relação entre desempenho escolar e origem social, que abrange classe social, etnia, sexo, local de moradia, renda familiar, entre outros. Portanto, sua tese é de que a origem social dos alunos se constitui em desigualdades escolares, e tais desigualdades reproduzem o sistema de hierarquia e dominação social.

É a partir do referencial dessa tese de Bourdieu, que se estruturou a questão-problema do presente estudo: Como as condições socioeconômicas em Ponta de Pedras impactam no contexto educacional do município e que implicações repercutem no desenvolvimento local?

Para melhor compreender a problemática aqui levantada, partiu-se dos dados referentes ao IDEB nos anos finais do ensino fundamental em termos nacionais, compreendendo do 6º ao 9º Ano, avançou de 4,7 para 4,9, ainda assim, ficando abaixo da meta nacional fixada para a etapa, que foi de 5,9. No ensino médio, saltou de 3,8 para 4,2, mas também ficando abaixo da meta nacional, que estava prevista em 5,0.³ Esses dados são considerados em termos de médias, porque além de serem estipuladas metas do IDEB diferentes para cada ano, estas são estipuladas especificamente para cada unidade da federação, por rede de ensino e por escola.

³ Brasil avança no IDEB, mas apenas o ensino fundamental cumpre a meta. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br>. Acesso em: 7 jan. 2022.

Em Ponta de Pedras esses valores têm apresentado patamares ainda menores, embora tenha se verificado um relativo crescimento no ensino fundamental. Em 2007, o IDEB ficou em 2,4, atingindo o índice de 4,4 em 2009; todavia, nesse intervalo temporal apenas em 2009 e 2011 chegou a ultrapassar a meta municipal. Em 2009 a meta municipal era de 3,3 e o IDEB em Ponta de Pedras chegou a 3,4; no ano de 2011 chegou a ultrapassar a meta municipal, que era de 3,7 e o IDEB do município alcançou 3,8. Nos demais anos, o IDEB do município apresentou valores situados abaixo da meta estabelecida, por exemplo, em 2019 a meta era de 4,9, mas o IDEB do município alcançou apenas o índice de 4,4.⁴

Nota-se que o IDEB do município de Ponta de Pedras encontra-se muito abaixo dos municípios de melhor desempenho no IDEB, como mostra a Tabela 1, na qual consta a classificação dos 10 municípios com maiores índices do Brasil, em 2019, na rede pública federal, estadual e municipal, nos anos finais do ensino fundamental (8ª série/9º ano).

Tabela 1– Classificação dos municípios brasileiros com maiores IDEBs nas três esferas da federação em 2019 – (8ª série/9º ano).

Posição	Município	Estado	População	IDEB 2019
1	Pires Ferreira	Ceará	10.216	7,8
2	Novo Oriente	Ceará	27.461	7,7
3	Coruripe	Alagoas	56.933	7,2
4	Jequiá da Praia	Alagoas	11.887	7,2
5	Jijoca de Jericoacoara	Ceará	19.587	7,0
6	Mucambo	Ceará	14.537	7,0
7	Ararendá	Ceará	10.500	6,9
8	Catunda	Ceará	10.342	6,9
9	Cruz	Ceará	22.686	6,9
10	Sobral	Ceará	210.711	6,9

Fonte: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. IDEB, 2019. Disponível em: ideb.inep.gov.br. Acesso em: 9 fev.2022.

Ao comparar os resultados do IDEB de Ponta de Pedras com esses índices, chama atenção para a presente pesquisa, pois tais índices do município estão muito abaixo dos verificados nos 10 municípios apresentados na tabela anteriormente exposta. De modo geral, os municípios marajoaras também se encontram classificados entre aqueles com as piores

⁴ Ponta de Pedras: IDEB 2019. Disponível em: <http://quedu.org.br/cidade/3387-pontade-pedras/ideb>. Acesso em: 7 jan. 2022

condições socioeconômicas do país, abrangendo os 10 menores Índices de Desenvolvimento Humano - IDHM de Educação dos municípios do Pará (BRASIL, 2020).

Um dos itens que se destaca nesse cenário é a qualidade e quantidade das escolas existentes nos municípios do Marajó, consideradas inferiores à demanda por educação, particularmente, quando se observa que os estabelecimentos se localizam nos núcleos urbanos, ficando a população rural sem condições de acessar níveis de escolaridade. Na área rural, onde reside 52% da população de Ponta de Pedras (BRASIL, 2021), quando existem escolas, estas, muitas vezes, têm elevados índices de informalidade (BARBOSA, 2012).

A rede de ensino fundamental é de responsabilidade dos municípios, com cobertura para as séries 1^a a 8^a. Há oferta do ensino médio em todos os municípios, inclusive, em modalidades para jovens e adultos, no entanto, não há escolas destinadas somente ao ensino médio no Marajó (BARBOSA, 2012).

Além disso, o município de Ponta de Pedras, faz parte de uma mesorregião do Pará em que o acesso aos direitos mais básicos do ser humano tem sido historicamente violado, sendo submetido à situação de extrema pobreza e abandono de políticas públicas, comprometendo o desenvolvimento econômico. O povo é pobre e desassistido, contrastando com um território rico em biodiversidade e recursos naturais. Do total da população, conforme dados do último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE 2010), 31,36% encontram-se na extrema pobreza e 52,26% na pobreza (BRASIL, 2020).

Na pesquisa realizada por Costa *et. al* (2012) observou-se no município de Ponta de Pedras a ausência ou precariedade de serviços públicos e de infraestrutura básica, tratamento da água e coleta de esgoto deficitária, haja vista que apenas 21,02% dos domicílios possuem ligação à rede de esgoto ou fossa séptica, muito abaixo da média nacional, que é de 66, 32%, (BRASIL, 2020).

O município de Ponta de Pedras também possui forte dependência do repasse de recursos da União e incapacidade de gerar recursos para aumentar a arrecadação e propiciar à população uma melhor qualidade de vida, com predominância do trabalho informal. De acordo com levantamentos do Programa “Abraço o Marajó”, 92% dos trabalhadores estão vinculados ao setor público e 7% ao setor comercial, sendo que, de acordo com os dados de campo, 48% dos entrevistados afirmam que o principal rendimento era proveniente do Programa Federal “Bolsa Família” (27%); da produção do açaí (14%) e da pesca (7%) (BRASIL, 2020).

A partir desses fatores, podemos observar o desafio que é pensar em Políticas Públicas e Sociais para a região do Marajó, que considerem todas as suas condições territoriais,

econômicas e sociais. No que diz respeito à proteção dos direitos da criança, a preocupação é ainda maior. Apesar de haver leis internacionais e nacionais que protegem os direitos da criança e do adolescente, principalmente o acesso à educação de qualidade, apenas a criação de leis em abstrato não garante a efetiva proteção dos direitos humanos. Se faz necessário a efetivação de mecanismos sociais e políticas públicas educacionais para proteger a criança e o adolescente contra todas as formas de violações dos seus direitos, inclusive à educação.

Ocorre que a região do Marajó, especialmente o município de Ponta de Pedras, por ser uma região esquecida pelo Poder Público e de difícil acesso, o monitoramento de políticas públicas, especialmente sociais e educacionais, se torna dificultoso e, conseqüentemente, fragiliza a proteção dos direitos da criança e do adolescente. Essa situação se tornou evidente nas obras de um dos expoentes da literatura marajoara, Dalcídio Jurandir, cuja obra não deixa passar despercebida a realidade social e econômica de jovens marajoaras, em particular as dificuldades no âmbito da educação, como destaca em seu romance *Primeira Manhã* o personagem de Alfredo, no qual relata a saga de um jovem timoneiro do Marajó que migra para Belém para estudar, desvendando uma narrativa que revela a situação da gente das “estivas e ribanceiras” amazônicas, vivendo à margem do processo educacional do início do século XX (NUNES, 2011).

Neste romance *Primeira Manhã*, publicado em 1968, Dalcídio Jurandir evidencia o projeto de uma Escola que se deseja, explicitando a crítica ao problema da exclusão escolar, racial, social, política e econômica (NUNES, 2011).

No romance *Chove nos Campos de Cachoeira*, Dalcídio Jurandir faz a narrativa da mulher pobre, negra e com baixo nível educacional, D. Amélia, a qual sofreu discriminação por se unir conjugalmente com um homem branco, mas possui uma característica comum às pessoas humildes de áreas da Amazônica, como o Marajó, a solidariedade em ajudar os vizinhos (HAGE, 2015).

Na seara desses direitos está o papel da escola que atualmente possui o desafio de consolidar a Doutrina da Proteção Integral do Direito de Crianças e Adolescentes por meio da constitucionalização do Princípio da Prioridade Absoluta, norteadores do Direito da Infância e Adolescência, dentre eles a educação. Trata-se de um marco jurídico no qual as crianças e os adolescentes passam a ser dignos da proteção estatal como sujeitos de direitos, cidadãos plenos que estão sujeitos à proteção prioritária por serem pessoas em desenvolvimento físico e psicológico, e não apenas tutelados pela lógica “menorista” (atos infracionais), situação que não se verifica de maneira efetiva no município de Ponta de Pedras, em que a precariedade das

condições socioeconômicas e a falta de políticas educacionais eficazes possam contribuir para o desenvolvimento econômico.

A concepção da escola como um espaço de proteção de direitos concebe-se a partir de referências normativas como: Constituição Federal; Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/90) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96); Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; Diretrizes Curriculares da Educação em Direitos Humanos; e, por fim, Resolução nº 04 de 13/07/10, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica - Base Nacional Comum Curricular (SANTOS, 2019).

Para Arendt (2005, p. 28), a escola é a “instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo, com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo”. A crise contemporânea da educação tem correlação com a incapacidade da escola e da educação em desempenhar sua função, relacionando-se diretamente à incapacidade do indivíduo contemporâneo para cuidar, conservar e transformar o mundo (CESAR & DUARTE, 2010).

Todavia, em municípios como Ponta de Pedras, a escola por si só não pode dar respostas ao desenvolvimento local, pois é necessário analisar os fatores sociais, econômicos, culturais e políticos que interferem no desempenho educacional. Ademais, recentemente ocorreu a pandemia do coronavírus, que impôs uma nova ordem, as relações afetivas e profissionais foram alteradas, professores precisaram trabalhar remotamente, quebrando o vínculo presencial entre educador e aluno, os discentes tiveram suas rotinas modificadas, sendo obrigados a aprender sem a socialização com os colegas; enfim, a educação foi submersa em um caos inesperado (SOUZA, 2020).

Foi a partir dessa preocupação que se buscou desenvolver essa pesquisa, tendo experiências anteriores de contato com a realidade local e observando empiricamente como as condições socioeconômicas interferem no desempenho educacional de crianças e adolescentes. A intenção foi reunir dados estatísticos e aplicar entrevistas com profissionais ligados à educação do município, buscando *in loco* reunir o máximo de informações possível para se compreender a relação entre educação e o desenvolvimento local de Ponta de Pedras.

O significado de desenvolvimento local não se prende aos fatores econômicos tradicionais, como crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) e base econômica industrial, para explicar os diversos ritmos de crescimento e os distintos graus de desenvolvimento alcançados pelos territórios e regiões, os quais constituem construções socioeconômicas e institucionais, onde as relações entre os agentes que se encontram nessa configuração territorial

abrangem dimensões situadas além das relações mercantis, como o peso das regras, normas e símbolos da comunidade (MULS, 2008).

Assim, o objetivo geral da pesquisa é analisar o impacto das condições socioeconômicas sobre o contexto educacional de Ponta de Pedras e implicações para o desenvolvimento local.

Os objetivos específicos são: descrever as características do município de Ponta de Pedras, destacando as peculiaridades geográficas, econômicas, sociais e educacionais; de Ponta de Pedras; descrever e analisar o posicionamento a respeito da qualidade da educação municipal de profissionais ligados à educação e atuantes no município de Ponta de Pedras.

A hipótese básica de pesquisa é de que as condições socioeconômicas do desenvolvimento impactam diretamente no desempenho de crianças e adolescentes, porque se caracterizam por uma série de carências econômicas e sociais que criam barreiras para um ensino e uma aprendizagem capazes de proporcionar uma educação de qualidade. Com o momento pandêmico, tais condições se mostraram mais evidentes e exigiram dos professores e gestores o emprego de novas estratégias e adaptações; porém, os impactos negativos na aprendizagem não puderam ser impedidos, requerendo um empenho maior no período pós-pandêmico para reverter ou minimizar os possíveis efeitos no desenvolvimento local.

Outra hipótese é de que as políticas públicas educacionais não são eficazes por não possuírem continuidade e não contemplar as peculiaridades da realidade socioeconômica e espacial das crianças e dos adolescentes que vivem em Ponta de Pedras, contribuindo para que a escola não cumpra a função para a qual é incumbida.

A metodologia abrange uma pesquisa bibliográfica realizada em livros, artigos científicos e documentos oficiais presentes em ambiente virtual. Quanto aos objetivos, o estudo envolve uma pesquisa exploratória, evidenciada por Severino (2020), como aquela que busca levantar informações acerca de determinado objeto, delimitando um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação do objeto estudado, ensejando uma pesquisa explicativa, contemplada no estudo, que se caracteriza em registrar e analisar os fenômenos estudados, procurando identificar suas causas que, na investigação aqui efetivada, parte de uma abordagem qualitativa, com o uso da aplicação de entrevistas semiestruturadas com a gestão das escolas (direção, vice direção e coordenação) e professores das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática do ensino fundamental II.

A pesquisa de campo tem como área de estudo o município de Ponta de Pedras, onde foram selecionadas três escolas municipais: 01 urbana, 01 rural e 01 ribeirinha. A escola urbana é localizada no centro da cidade, o seu público é predominantemente urbano, porém existem

alunos advindos de comunidades. A escola rural é localizada aproximadamente a 5km da cidade, atende o público de várias comunidades, como Praia Grande e Vila Nova. A escola ribeirinha, fica nas redondezas do Rio Fábrica, aproximadamente a 8km da cidade. A escolha das referidas escolas se deu, primeiramente, pela localidade. Buscou-se, compreender a realidade em sua diversidade, abrangendo localidades distintas e conseqüentemente com condições estruturais, habituais e culturais diversas. Ademais, as escolas escolhidas também foram aquelas com as quais a pesquisadora foi recebida e acolhida para desenvolver a pesquisa.

1.1 Relação da pesquisadora com a temática e com o campo de estudo

Ao seguir as reflexões advindas das exposições até aqui apresentadas, comecei a refletir sobre a minha trajetória pessoal e profissional em relação à temática e o campo de estudo.

Quando conversava com um dos entrevistados, veio a pergunta “O que levou você a vir até Ponta de Pedras e pesquisar sobre a educação municipal? Você, uma mulher da cidade... advogada?”. Lembro-me perfeitamente desse momento, pois realmente me tocou, e perguntei a mim mesma “Porquê e para que estou realizando essa pesquisa?”. Receio dizer que a resposta não é simples como parece, pois, ela permeia sentimentos, significados, questionamentos, esperança, passado e futuro.

Ponta de pedras é a cidade dos meus avós maternos e de uma boa parte da minha parentela. Já ouvia falar dela nas histórias e nos “causos” que meu avô Álvaro Furtado me contava. Ele falava com saudosismo da sua cidade natal, e quando eu perguntei por que eles se mudaram para a capital, a resposta foi que lá não havia os recursos necessários, principalmente em relação à saúde, isso porque meus avós perderam o primeiro filho, vítima de broncopneumonia no 1º ano de idade e, infelizmente, na cidade não havia médicos e nem remédios necessários para a cura da doença.

Comecei a frequentar a cidade por volta dos 8 anos de idade, num veraneio de julho, e é assim até os dias de hoje. Ponta de Pedras sempre representou a mim um refúgio da vida agitada da capital. Porém, com o passar dos anos e a criticidade surgindo, a “mesmice” começou a incomodar. A “mesmice” da falta de energia e água, falta de transporte, falta de recursos básicos de que meus familiares se queixavam. E eu me perguntava como uma cidade tão próxima da capital do Estado pode estar tão distante de acesso a recursos tão básicos? Essas faltas, que não é de hoje, infelizmente permanecem em muitos sentidos.

Porém, Ponta de Pedras não simboliza apenas a escassez, mas também pertencimento e amor, sim amor: meus pais se conheceram lá. E embora eu não tenha lá nascido, de alguma

forma me sinto uma filha da terra. Com esse amor e apego, em conjunto com os questionamentos, surgiu a vontade de mudar a realidade, de fazer algo por esse local tão querido, e pela sua gente. E para isso, foi necessário retirar os óculos de veraneio pelos quais a enxergava. Apesar de ouvir as histórias dos meus familiares, eu até então era uma visitante. Eu precisava conhecer a cidade para além de julho, sua funcionalidade, suas comunidades, as pessoas que lá viviam e que dependem localmente da educação, do trabalho e da saúde. E, através desta pesquisa, pude conhecer a realidade da educação local e ouvir aqueles que lidam diariamente com ela.

Outro questionamento se faz: Como mudar uma realidade? Aí vem a questão da temática da presente pesquisa: por meio da educação.

A educação sempre foi algo significativo em minha vida. Essa importância foi passada pelo meu pai, Lázaro Cunha, filho de pescador e quebrador de pedra, que teve a sua vida transformada pela educação. E através dela, ele pôde nos ofertar uma vida melhor, com acesso à educação, ao lazer, à moradia etc. Mas, para isso, ele teve que deixar a cidade natal, Óbidos, para poder ter acesso à educação e completar o que hoje chamamos de ensino médio. Não foi fácil vir até a capital, deixar a família e encarar um mundo totalmente diferente do que vivia. Pude perceber, que essa também é a realidade de muitos em Ponta de Pedras, a exemplo, meu primo e amigo Jonas Furtado que, para galgar o ensino superior, teve que deixar a cidade e vir para a capital. Essa coragem que eles tiveram me motiva a querer mudar a realidade, no sentido de que as crianças e adolescentes que pretendem estudar não precisem atravessar essa *via crucis*, pois o direito à educação de qualidade pode e deve ser garantido e disponibilizado a eles em suas próprias cidades e localidades.

Com a ciência de que a educação é transformadora, de que a infância/juventude é uma fase importantíssima da vida, a qual deve ser zelada por todos os cidadãos, e que a nossa realidade amazônica necessita de um olhar ajustado às necessidades locais, desenvolvi a pesquisa no Programa de Iniciação Científica e Tecnológica do Centro Universitário do Estado do Pará – CESUPA, intitulada “Os direitos da criança e do adolescente nos municípios do Marajó-PA a partir da Convenção dos Direitos da Criança e dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável 04 e 16”.

Essa pesquisa teve o objetivo de sondar as iniciativas e eficácia do setor público na proteção do direito das crianças e dos adolescentes (ODS 16) e em relação à educação de qualidade (ODS 04). Obtivemos dados de vários órgãos públicos de diversos municípios do Marajó, como Ministério Público, Conselho Tutelar, Centro de Referência de Assistência

Social (CRAS) e Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS); porém, por conta da pandemia, na época não foi possível abordar a temática da educação, já que as escolas suspenderam as aulas e a comunicação ficou inviável. Diante dessa lacuna da pesquisa, tive a oportunidade de desenvolver, agora, na dissertação de Mestrado, especialmente em Ponta de Pedras, a temática da educação.

Essa dissertação vai muito além de um título acadêmico; para mim, ela representa esperança. Além disso, de certa forma, é uma ação e reivindicação que identifica, problematiza e, por fim, pode proporcionar futuramente mudanças na região para o povo marajoara. Que o conhecer, o ouvir, o pesquisar, seja uma luz em meio à tanta escassez, que possa servir como um guia, um começo de mudança educacional e conseqüentemente social no município de Ponta de Pedras, produzido por alguém que se importa com o futuro dos ponta-pedrenses e que acredita que a educação transforma vidas.

1.2 Estrutura do texto

A estrutura da dissertação abrange 5 (cinco) partes: Esta introdução, onde são apresentadas as primeiras considerações referentes ao tema evidenciando dados e informações sobre a educação e o município de Ponta de Pedras no Marajó, bem como uma breve exposição das ideias de Bourdieu, a questão-problema da investigação, os objetivos da pesquisa, um resumo da metodologia. Em seguida, a caracterização fisiográfica e socioeconômica e educacional do município de Ponta de Pedras. Posteriormente, a abordagem teórica, explicando os conceitos básicos empregados por Pierre Bourdieu: *habitus e campo, etos, héxis, eidos, poder simbólico, capital cultural e capital social*⁵; também, discorre acerca do conceito de Representações Sociais e considerações sobre a questão das avaliações externas, particularmente, o IDEB. Em continuidade, dedica-se um item específico detalhando os caminhos da pesquisa, explicando os procedimentos metodológicos utilizados. Dando prosseguimento, o capítulo Discussão e Resultados contempla a análise das entrevistas realizadas com a pesquisa de campo à luz do referencial teórico.

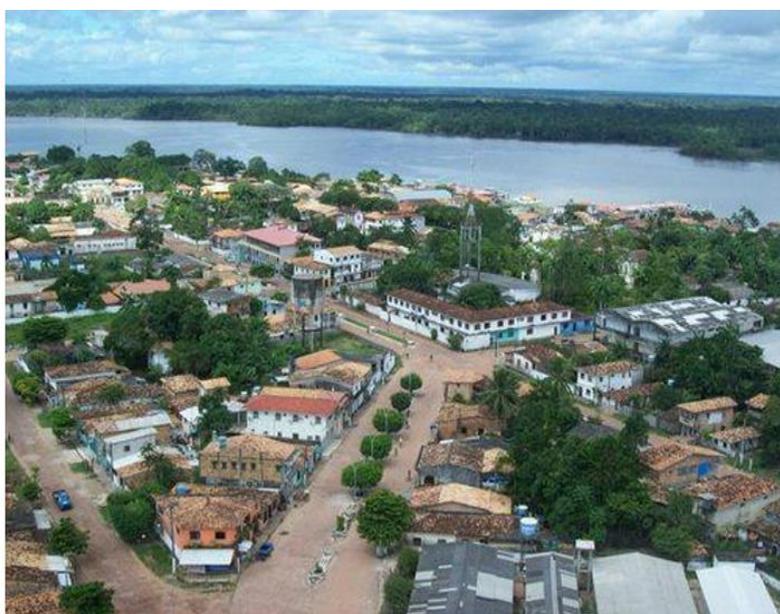
⁵ Tais termos serão explicados no item 3.2, que aborda a teoria de Bourdieu.

2. CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PONTA DE PEDRAS

2.1 Histórico

O município de Ponta de Pedras (Figura 1) situa-se no arquipélago do Marajó, a maior ilha flúvio-marítima do mundo, localizada na foz do rio Amazonas. Sua extensão territorial é de 3.363,749 km². Antes da visitação dos portugueses, a região insular já tinha sido visitada pelos espanhóis, quando Vicente Pinzon Yanes, em 1500 ancorou no nordeste do Marajó, travando os primeiros contatos com silvícolas (MIRANDA NETO, 1976).

Figura 1– Imagem aérea da sede do município de Ponta de Pedras



Fonte: SETUR (2023, p. 17)

Atualmente, como se verifica na Figura 1, Ponta de Pedras é um município, cuja sede concentra residências, lojas, escolas, instituições e um conjunto de equipamentos urbanos, configurando uma cidade de pequeno porte.

As origens do município remontam o século XVIII, quando os padres mercedários fizeram suas primeiras instalações na aldeia dos Muanás, na chamada Freguesia de Nossa Senhora da Conceição da Cachoeira, que em 1832 se tornou vila, sendo elevada a condição de cidade do Arari em 1837, inclusive foi construído um obelisco que faz referência a essa mudança em Ponta de Pedras (Figura 2). Mas, como lá existiam propriedades particulares, os religiosos encontram dificuldade de realizar suas atividades missionárias, foi daí que eles deslocaram para uma área que passaram a chamar de Mangabeira.

Figura 2 – Obelisco de Ponta de Pedras



Fonte: Acervo pessoal da autora

O obelisco apresentado na Figura 2, constitui um marco do patrimônio histórico de Ponta de Pedras, fazendo parte de sua paisagem até os dias atuais, localizado próximo da Igreja Matriz Nossa Senhora da Conceição.

Em uma das obras do romancista e poeta Dalcídio Jurandir, denominada “Chove nos campos de Cachoeira”, são tecidas críticas ao momento histórico de transformação da vila de Cachoeira em cidade:

A cerca de arame farpado veio até perto do fundo das casas da rua das Palhas. Então, doutor Lustosa, alto e dominador, abraçando os que o rodeavam e admiravam, disse: [...] — Estão vendo o espetáculo? Vejam! Só a cerca de arame já dá uma ideia [sic] do que será o Bem Comum e de quanto Cachoeira vai lucrar. Está bonita a cerca. Já dá um aspecto de civilização, não acham? Já lembra as granjas americanas... [...] A tabuleta apareceu com as letras bonitas, o nome Bem Bom desenhado, e aquele dedo esticado, que era uma curiosidade para os moleques de Cachoeira. Estava demarcada a patriótica propriedade Bem Comum. O povo também não decifrava quase nada desse nome (SANTOS, 2022 b, p. 39).

No trecho anterior, Dalcídio Jurandir ironiza com a expressão Bem Comum, referindo-se ao cercamento que privou as pessoas de uma área antes utilizada coletivamente, ou seja, o que a “modernidade” trazia para o local era a segregação espacial, a exclusão de parte da população do espaço público, fazendo imperar a lógica da propriedade privada no território (SANTOS, 2022 b.). A cerca de arame é um elemento novo na paisagem, limitando a liberdade de acesso à terra por força do poder econômico e político agora dominante.

Em 1833, após a proclamação da Independência, adveio a nova divisão da Província do Pará em termos e comarcas; foi o momento em que a referida localidade teve o seu território

anexado ao do município de Cachoeira. Essa situação perdurou até 1877, pela Lei Provincial nº 886, de 18-04-1877, quando aconteceu seu desmembramento, sendo transformada em município, recebendo o nome de Ponta de Pedras.

Com a Revolução de 1930, Magalhães Barata extinguiu os municípios de Cachoeira e de Ponta de Pedras, criando o município de Itaguari; porém, 8 anos depois, voltou a receber o nome de Ponta de Pedras, que na década de 1950 passou a ser composto de dois distritos: Ponta de Pedras e Santa Cruz. Atualmente, é formado apenas pelo distrito-sede.

A denominação dada ao município ocorreu em virtude do acúmulo de pedras existentes ao redor da localidade (Figura 3). “O nome de Ponta de Pedras se refere a um vasto arranjo em forma longitudinal de pedras visto ao longo do rio durante a maré baixa” (MENDES; COSTA, 2014, p. 4). Aos habitantes do lugar dá-se o gentílico de 'ponta-pedrense'.

Figura 3 – Praia de Mangabeira no município de Ponta de Pedras.



Fonte: <https://www.ferias.tur.br/fotos/4744/ponta-de-pedras-pa.html>

Como se constata na Figura 3, a presença de fragmentos de rochas, denominadas popularmente de pedras, originou o nome do lugar, o qual permanece até os dias atuais.

Ponta de Pedras se caracteriza por uma cidade pequena, com similaridades presentes em outras cidades, particularmente, a presença de uma praça principal denominada de Ovídia Dias, onde encontramos a Igreja Matriz Nossa Senhora da Conceição (Figura 4).

Figura 4 – Praça e Igreja Matriz de Ponta de Pedras



Fonte: Acervo pessoal da autora

A Figura 4 apresenta um dos prédios mais importantes do patrimônio histórico de Ponta de Pedras, a Igreja Matriz Nossa Senhora da Conceição, onde por vários anos a população local tem frequentado as missas, os festejos religiosos, lá são realizados casamentos, batismos e outras práticas pertencentes à fé católica.

A cidade também conta com um palácio que compõe um dos principais ícones de seu patrimônio histórico e cultural, o Palácio Municipal, onde servia de palco para eventos sociais como formaturas, casamentos (Figura 5).

Figura 5– Palácio Municipal de Ponta de Pedras



Fonte: Acervo pessoal da autora

O Palácio Municipal, representado na Figura 5, encontra-se situado na parte central da cidade, apresentando uma arquitetura que faz lembrar prédios antigos presentes na paisagem de outras cidades maiores, pertencentes ao estilo neoclássico, que remonta suas origens no século XVIII, ao fazer oposição aos estilos barroco e rococó.

O município conta com uma Secretaria Municipal de Educação, a SEMED (Figura 6).

Figura 6 – Secretaria Municipal de Educação de Ponta de Pedras



Fonte: Acervo pessoal da autora

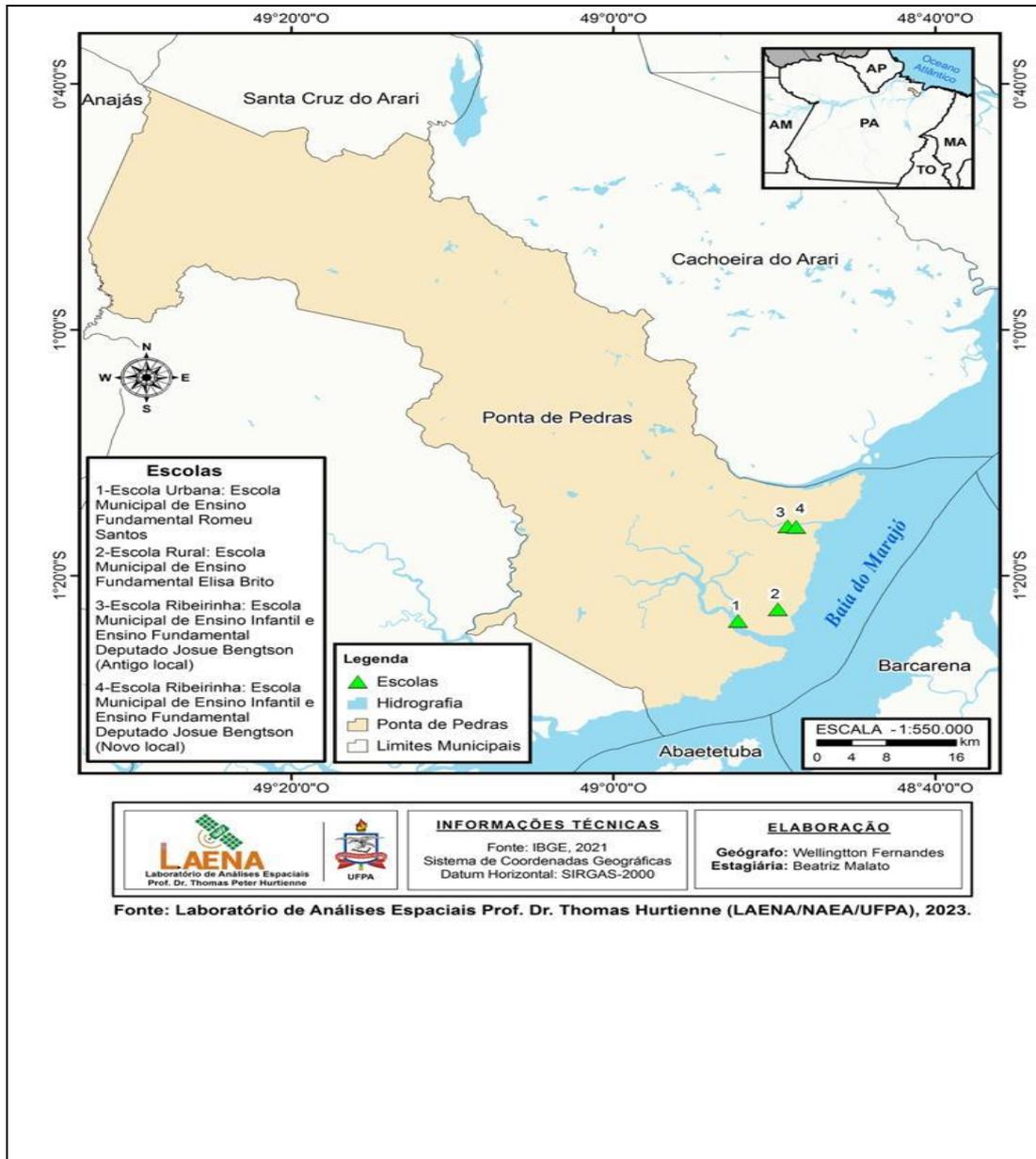
A Secretaria Municipal de Ponta de Pedras, apresentada na Figura 6, determina as principais ações destinadas a gestão do ensino nas escolas do município, funcionando em um prédio que também faz parte do patrimônio histórico da localidade.

2.2 Localização

O município de Ponta de Pedras encontra-se localizado na Mesorregião do Marajó, especificamente na Microrregião do Arari, sudeste do referido arquipélago. Sua superfície territorial é de 3.365, 13 km². Altitude de 8 a 10 metros acima do nível do mar. Está situado nas seguintes coordenadas geográficas: Latitude 1° 23' 2'' Sul, Longitude 48° 52' 13'' Oeste⁶ (Figura 7).

⁶ Município de Ponta de Pedras. Disponível em: <https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-ponta-de-pedras.html>. Acesso em: 01 fev. 2023.

Figura 7 – Mapa com localização de Ponta de Pedras na Ilha do Marajó e as escolas onde foi desenvolvido o estudo.



2.3 Caracterização fisiográfica

O Arquipélago do Marajó apresenta um relevo de superfície baixa e relativamente plana, onde se encontram os tesos, as baixas, as várzeas e os igapós que quebram a horizontalidade do terreno. As matas propriamente ditas são formadas por árvores de alto e médio porte e produtivas, entrelaçadas umas às outras por cipós e parasitas que as cobrem e tornam mais espessa a cobertura florestal (BRASIL, 2020).

A hidrografia é caracterizada por uma rede de igarapés e furos. A ilha é banhada a oeste e noroeste pelo Rio Amazonas, pelo oceano Atlântico ao norte e noroeste, e pelo Rio Pará a leste, sudeste e sul. Sua bacia hidrográfica é composta por um conjunto de superfícies vertentes e uma rede de drenagem contendo cursos de água perenes (ASSIS *et al*, 2019).

Essa perenidade dos rios é favorecida pelo alto regime pluviométrico predominante na região amazônica, onde o clima quente e úmido permite chuvas intensas, tornando a paisagem do Marajó bastante singular com a presença de campos alagados, intervindo na dinâmica da circulação de pessoas e mercadorias no arquipélago. Um trecho da obra *Marajó*, de Dalcídio Jurandir, retrata a realidade em questão:

Vieram as grandes chuvas. Com as primeiras águas os regos borbulhavam, peixes subindo para os campos. Rios e lagos engrossavam a voz na trovoadas, no ronco dos jacarés que desciam das cabeceiras. De madrugada os vaqueiros saíam a galope para salvar os bezerros atolados. Dezenas de reses morriam na inundaçãõ. Os búfalos soprando n'água, imóveis e negros, assustavam os jacarés. Sucuriju ia apanhar os patos e rondar as crianças nos jiraus das fazendas (Jurandi, 2008, citado por RABELO; NEVES, 2014, p. 3).

No trecho anteriormente descrito, Dalcídio Jurandir evidencia como a paisagem marajoara é afetada pelas chuvas, onde se verifica a presença de um dos cenários mais marcantes da ilha do Marajó, os búfalos em campos alagados, os demais animais da fauna local e regional, a figura do vaqueiro, os rios, os lagos, as fazendas, tudo se refere às características fisiográficas do lugar.

A vegetação tem influência direta da hidrografia, constituída por três fisionomias: 1) Floresta ombrófila densa (aluvial e terras baixas); 2) Vegetação pioneira com influência marinha (várzea, campos salinos, manguezal e restinga); 3) Savana ou campo e área de tensão ecológica (savana / floresta ombrófila). O território possui espécies arbóreas típicas da Amazônia, como a piquiarana (*Caryocar glabrum*), a castanheira (*Bertholletia excelsa*), o açai (*Euterpe oleacea*) (BRASIL, 2020). Essa exuberância é descrita em um dos trechos da obra de Dalcídio Jurandir, denominado de *Paisagens e Misérias*:

Os — “Marajós” possuem uma vegetação nativa, sofre mudanças de acordo com as estações do ano. Em períodos de intensas chuvas, o chão é coberto pelo verde que brota naturalmente do solo, a exalar um cheiro úmido da terra nova, de água fria e de botões em flor (Jurandi, 2008, citado por RABELO; NEVES, 2014, p. 3).

A fauna marajoara dispõe de espécies marinhas e de água doce, apresentando ampla biodiversidade. Na ilha é possível encontrar espécies exóticas trazidas de outros continentes, como é o caso do búfalo (*Bubalus bubalis*), que se tornou símbolo do Arquipélago. Os manguezais presentes nesse território insular servem como local de reprodução e de

alimentação para várias espécies de animais marinhos e de água doce, os quais possuem importância econômica e servem de base para atividades econômicas tradicionais, como a pesca do camarão, a coleta do caranguejo e da ostra (BRASIL, 2020).

2.4 Dados socioeconômicos e educacionais

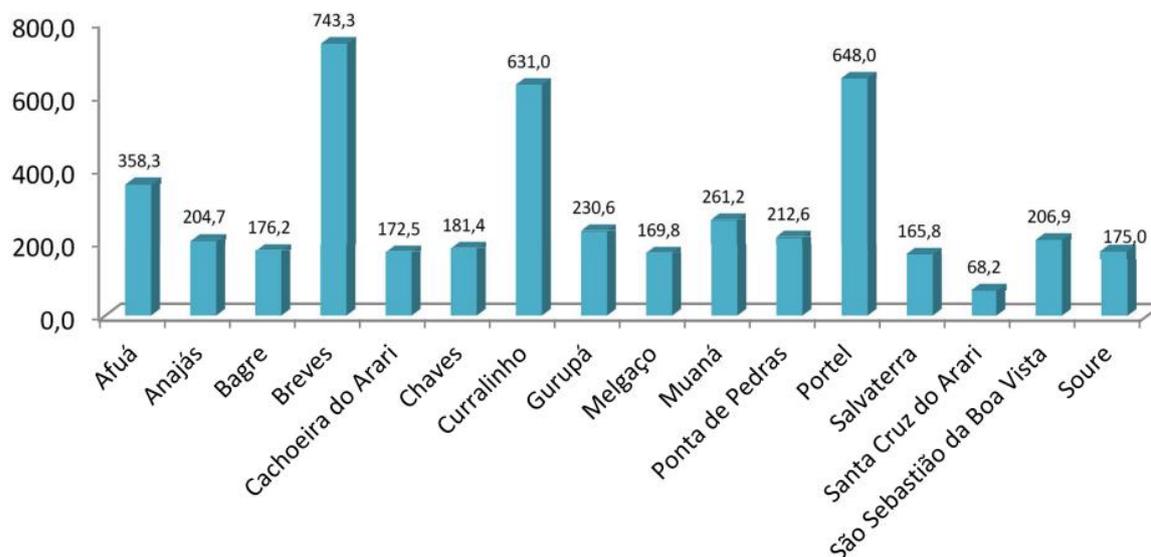
De acordo com estimativa produzida pelo IBGE (2019), com base em modelagem matemática que calcula estimativas populacionais, a população do Arquipélago do Marajó é constituída por um total de 564.199 habitantes, o equivalente a cerca de 6% da população paraense. A população marajoara tem crescido em ritmo significativo, mas a densidade demográfica (5,5 hab/km²) é menor que a densidade estadual de 6,9 hab/km² e, principalmente, quando comparada à nacional (24,7 hab/km²). A população do município de Ponta de Pedras, segundo o Censo de 2022 é de 24.984 habitantes, contemplando uma densidade demográfica de 7,43 habitantes por hm² (BRASIL, 2023).

A Figura 8 expressa os valores do PIB nominal dos 16 municípios que compõem o Marajó, segundo resultados do ano de 2017, identificando-se que naquele ano Ponta de Pedras tinha o PIB de 212,6 milhões (BRASIL, 2020). O PIB per capita em 2020 estava em R\$ 7.824,38⁷, bastante distante do maior PIB per capita do Pará e do Brasil que foi do município de Canaã dos Carajás, R\$ 591.101, 11.⁸

⁷ <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/ponta-de-pedras.html>

⁸ Cidade paraense tem o maior PIB per capita de 2020. Disponível em: <https://www.temmais.com>. Acesso em: 02 fev. 2023.

Figura 8 – PIB a preços correntes dos municípios do Marajó -2017 (R\$ milhões)



Fonte: BRASIL (2020, p. 22).

No âmbito das atividades econômicas, Ponta de Pedras se destaca na produção de açaí com 16.380 toneladas anuais e extração de 6.250 toneladas anuais (2018). Também tem importância econômica o rebanho de bubalinos (28.784 cabeças), bovinos (34.859 cabeças), suínos (4.568 cabeças), galináceos (10.489 cabeças) (Figura 9).

Figura 9 – Produção agropecuária e extração vegetal de Ponta de Pedras - 2018

Municípios	Efetivos dos rebanhos (cabeças)				Agricultura (Toneladas)				Extração vegetal		
	Bubalino	Bovino	Suíno	Galináceos	Açaí	Mandioca	Arroz	Abacaxi	Madeira (m³)	Lenha (m³)	Açaí (Ton)
Afuá	3.035	1.515	44.150	14.200	-	1.100	-	-	29.000	8.000	9.250
Anajás	5.110	1.610	8.200	4.222	29.250	3.100	-	139	65.000	13.500	1.250
Bagre	510	1.424	6.500	1.310	15.000	8.200	-	36	13.600	1.420	190
Breves	356	2.008	10.844	36.150	60.000	3.680	-	40	16.600	7.200	1.562
Cachoeira do Arari	40.530	37.560	6.985	8.450	2.900	900	19.300	1.100	23.000	10.000	340
Chaves	155.758	64.135	18.300	4.200	-	819	-	-	1.750	7.200	650
Curralinho	350	220	5.010	4.720	2.751	3.700	-	34	7.600	5.000	1.250
Gurupá	6.149	1.107	95	1.300	3.040	4.800	150	980	18.500	2.050	105
Melgaço	490	1.624	4.220	1.670	5.000	2.500	-	900	14.100	6.400	57
Muaná	15.782	6.859	7.158	7.895	6.150	920	-	-	28.560	10.120	7.260
Ponta de Pedras	28.784	34.859	4.568	10.489	16.380	300	-	-	-	-	6.250
Portel	1.224	15.904	7.002	34.210	230.000	129.000	-	29	995.000	4.110	980
Salvaterra	6.340	5.845	2.865	2.564	148	500	3.308	10.000	-	3.150	-
Santa Cruz do Arari	17.853	22.185	8.958	2.352	-	-	-	-	-	-	131
São Sebastião da Boa Vista	80	56	6.685	2.758	28.000	870	-	-	4.850	8.750	6.852
Soure	78.520	36.198	2.880	3.210	-	-	-	-	-	3.330	-
Marajó	360.871	233.109	144.420	139.700	398.619	159.289	22.758	13.258	1.217.560	90.230	36.127
Pará	519.072	20.628.651	725.414	27.820.116	1.439.249	3.836.215	114.035	426.780	3.247.263	1.483.173	147.730
Marajó/Pará (%)	69,52	1,13	19,91	0,50	27,70	4,15	19,96	3,11	37,49	6,08	24,45

Fonte: BRASIL (2020, p. 25).

No que diz respeito aos investimentos públicos em Ponta de Pedras, constata-se que eles apresentam um dos menores volumes no total investido na ilha do Marajó. Em 2018 foram investidos R\$ 3.412.415,90, no ano de 2019 esse valor se ampliou para R\$ 6.902.646,17, em 2020 houve uma relativa queda para R\$ 5.670.705,72, mas, em 2021 a queda foi brusca, caindo no patamar de R\$ 626.152,06 (Figura 10).

Figura 10 – Investimentos Públicos Municipais na Região de Integração Marajó, 2018-2022 (R\$)

Unidade Geográfica	2018	2019	2020	2021
Marajó	65.767.312,12	46.633.295,10	75.528.049,72	36.415.774,88
Afuá	7.184.473,46	4.582.207,72	7.480.637,97	6.778.235,58
Anajás	3.788.171,05	4.036.177,58	5.324.184,48	1.873.602,24
Bagre	2.464.751,43	1.397.837,50	2.481.158,97	2.166.586,88
Breves	9.141.074,61	4.636.277,49	15.713.193,78	1.745.268,98
Cachoeira do Arari	1.862.133,14	1.161.576,27	1.415.661,08	-
Chaves	2.014.995,14	272.777,86	2.834.966,27	765.713,23
Curralinho	3.352.283,21	3.480.726,81	3.042.896,79	886.105,25
Gurupá	3.944.604,81	955.324,23	5.130.297,36	6.974.150,87
Melgaço	3.346.289,89	1.426.715,88	2.375.414,31	1.763.407,84
Muaná	526.277,32	1.432.533,38	3.145.043,91	3.607.558,50
Oeiras do Pará	3.839.499,54	5.230.063,76	4.875.614,80	1.810.977,67
Ponta de Pedras	3.412.415,90	6.902.646,17	5.670.705,72	626.152,06
Portel	1.917.021,69	2.461.691,98	4.400.604,20	2.823.544,45
Salvaterra	11.185.851,95	4.177.571,93	2.881.975,18	566.475,52
Santa Cruz do Arari	612.126,38	1.284.421,27	1.610.374,93	455.626,58
São Sebastião da Boa Vista	4.486.149,86	2.711.746,13	3.826.525,24	1.949.005,85
Soure	2.689.192,75	482.999,13	3.318.794,74	1.623.363,37

Fonte: Pará (2023)

Constata-se que além de apresentarem redução nos volumes em 2021, os investimentos em Ponta de Pedras são menores em relação ao total investido no arquipélago quando comparado a outros municípios marajoaras. Um exemplo é Afuá, onde foram investidos R\$ 6.778.235,58 em 2021, outro é Gurupá, que recebeu R\$ 6.974.150,87 nesse ano (Figura 10).

A mudança nesse cenário é fundamental, porque Ponta de Pedras possui demandas que precisam ser superadas para o seu desenvolvimento local alavancar, como falta de uma gestão de resíduos sólidos, desemprego, violência, tráfico de drogas, prostituição, existindo fragilidades econômicas, sociais e político-administrativas que têm contribuído para que o núcleo urbano tenha apresentado o surgimento de assentamentos para habitação sem as mínimas condições de saneamento básico e outros serviços urbanos, característicos de muitas cidades da região amazônica e de outras pertencentes ao território brasileiro, onde a ausência de políticas e programas de ordenamento do uso e ocupação do solo é notória, impedindo a promoção da qualidade de vida da população (HUFFNER; OLIVEIRA, 2017).

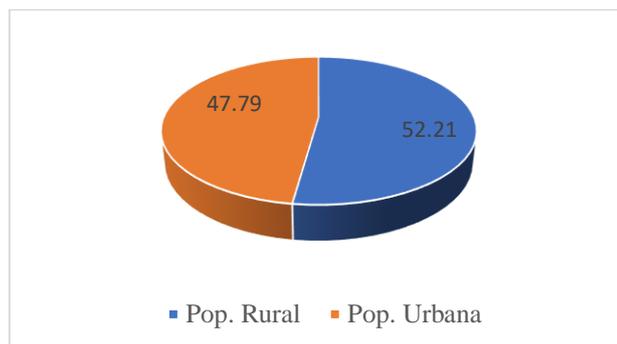
No âmbito rural e ribeirinho do município a situação não é muito diferente, as condições de vida se caracterizam por muitas residências construídas sem acesso a esgoto e água tratada, vias não pavimentadas, carência de serviços básicos de saúde, educação e outras instituições, transporte precário, na sua maioria realizados por pequenos barcos, denominados de rabeta, dependência de produtos industrializados comprados na zona urbana (HUFFNER; OLIVEIRA, 2017). Esse cenário é perceptível na fala de um dos professores pesquisados da escola ribeirinha de Pontas de Pedras, o qual fornece uma visão do contexto de dificuldades pelas quais passam os alunos e profissionais da educação:

(...) apesar de nós hoje estarmos com uma escola estruturalmente melhor que a anterior, a gente ainda tem algumas dificuldades na questão de energia, nós não temos energia, é o principal obstáculo na aprendizagem do nosso aluno. Temos outras como o transporte dos alunos, quando a ponte cai, a vinda da pandemia encontramos alunos que não tinham letramento efetivo (Professor T.C o de Matemática-Escola, Josue Bengtson localizada, zona ribeirinha).

Todavia, os investimentos se fazem necessários para reduzir as carências do município, particularmente, porque 95,4% de suas receitas são provenientes de fontes externas (BRASIL, 2023). Quando se verifica que 71,63% da população do município não tem água tratada e a parcela que possui é apenas na área urbana, pois na rural, onde está 52,21% da população municipal (Gráfico 1), as pessoas estão sem atendimento desse tipo de serviço, utilizando água de igarapés, rios, olhos d'água e poços domésticos. Além disso, 84,07% da população não tem acesso à rede de esgoto e 47,75% vivem sem coleta de lixo.⁹

⁹ Municípios e Saneamento Beta. Ponta de Pedras, 2023. Disponível em: <https://www.aguaesaneamento.org.br/municipios-e-saneamento/pa/ponta-de-pedras>. Acesso em: 06 jul. 2023.

Gráfico 1 – Distribuição percentual da população de Ponta de Pedras



Fonte: Municípios e Saneamento Beta. Ponta de Pedras, 2023. Disponível em: <https://www.aguaesaneamento.org.br/municipios-e-saneamento/pa/ponta-de-pedras>. Acesso em: 06 jul. 2023.

No setor educacional, o município possui uma taxa de escolarização na faixa etária de 6 a 14 anos em 91,3%. O IDEB nos anos iniciais do ensino fundamental (rede pública) em 2021 foi de 4,9, e nos anos finais de 4,1. As matrículas no ensino fundamental em 2021 chegaram a 4.768 e no ensino médio 2021 o total de 1.309. O número de docentes no ensino fundamental em 2021 era de 316, enquanto no ensino médio de 51 professores (BRASIL, 2023).

Vale ressaltar que 92% das escolas são da rede municipal e 75% estão localizadas na área rural. De acordo com os dados do censo escolar (2010 e 2019), o número de escolas na cidade diminuiu de 90 para 61 (BRASIL, 2021). O número de escolas em Ponta de Pedras encontra-se distribuído da seguinte forma: 4 escolas estaduais e 51 escolas municipais, sendo 45 atuantes na educação infantil, 53 no ensino fundamental e 2 no ensino médio (Quadro 1). Todavia, o total é de apenas 55 escolas, porque algumas possuem mais de um nível de ensino, como exemplo a E.M.E.I.F. Bento Miranda da zona rural que atende educação infantil e ensino fundamental. Não há escolas particulares.¹⁰

Quadro 1 – Quantidade de escolas por nível de ensino no município de Ponta de Pedras

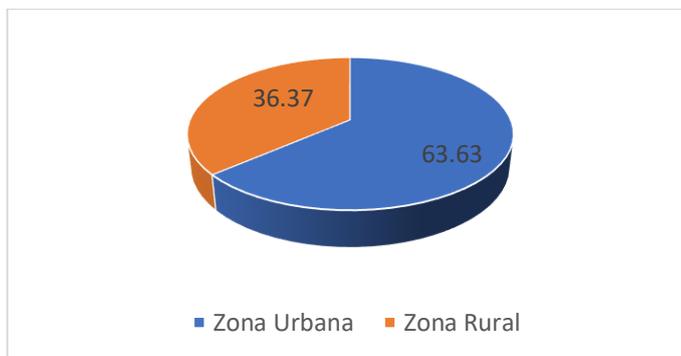
Nível de ensino	Quantidade
Educação infantil	45
Ensino fundamental	53
Ensino médio	2

Fonte: https://www.estadosecidades.com.br/pa/ponta-de-pedras-pa_escolas.html

¹⁰ Estados e Cidades: Informações da população, educação, religião e outros, 2023. Disponível em: https://www.estadosecidades.com.br/pa/ponta-de-pedras-pa_escolas.html. Acesso em: 08 jul. 2023.

A quantidade de alunos está mais concentrada na cidade, 63,63% das matrículas são realizadas na zona urbana, e 36,37% na zona rural do município de Ponta de Pedras, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Distribuição de matrículas por zona territorial em Ponta de Pedras



Fonte: https://www.estadosecidades.com.br/pa/ponta-de-pedras-pa_escolas.html

Percebe-se, portanto, que para alavancar o desenvolvimento local um dos requisitos básicos é priorizar os investimentos para essa população que está na zona rural, onde o número de matrículas é maior e os problemas de acesso à *internet* e precariedade das escolas são mais evidentes, como se identifica em um dos depoimentos dos professores atuantes em escola da área rural do município de Ponta de Pedras:

Eu vejo a necessidade de uma escola bem estruturada, pelo menos com acesso à internet, salas amplas e climatizadas, um espaço limpo e professores qualificados (Professor R.B de Matemática– Escola Elisa Brito, zona rural).

O argumento descrito anteriormente confirma as considerações de Santana; Filho; Reis (2021) sobre o fato da educação nas áreas rurais se caracterizar por peculiaridades desafiadoras, exigindo das autoridades a expansão de políticas públicas mais abrangentes, principalmente, porque se encontra sucateada e as comunidades rurais carecem de escolas e transporte adequado, “mergulhadas” na desigualdade digital, repercutindo negativamente na qualidade do ensino e da aprendizagem.

2.5 Ponta de pedras – Literatura e cultura

O município de Ponta de Pedras é rico em sua cultura, tendo um folclore variado em torno de lendas e mitos, característicos da região amazônica. De modo geral, a cultura sobrevive precariamente com os fazedores empenhados na realização de ofícios, como artesanato de bijoias, de tecidos, de cerâmica etc.

As danças de carimbó e de boi-bumbá resistem com os grupos de música e folia. Aliás, a música é um dos aspectos muito importantes na cidade: há uma associação de músicos que se construiu em torno da banda de música do lugar e vem se mantendo, levando o ensino da música aos jovens interessados. Essa associação surgiu no início dos anos 80 com a banda citada e hoje denomina-se Associação Musical Antônio Malato (AMAM) – em homenagem ao seu fundador, o músico Antônio Malato. A AMAM já participou do projeto da rede Globo Criança Esperança, que captou recursos para ampliar o projeto. Os professores da Associação são mantidos pela Prefeitura Municipal de Ponta de Pedras.

Na literatura, destaca-se Ponta de Pedras por ser berço de filho ilustre, o escritor, poeta e jornalista Dalcídio Jurandir – o maior romancista da Amazônia, segundo críticos como Benedito Nunes. Escreveu 11 romances, dos quais 10 constituem a saga do Ciclo do Extremo Norte, como “Chove nos campos de Cachoeira”, “Marajó” e “Belém do Grão Pará”. Porém, o reconhecimento do escritor pelos munícipes ainda se restringe às entidades de letras, como a Associação de Professores para Estudos e Eventos Literários de Ponta de Pedras – Dalcídio Jurandir (ASPEELPP-DJ) e a recém-criada Academia Ponta-pedrense de Letras (APPL) que, com seus trabalhos, divulgam e disseminam a leitura de autores paraenses em escolas, concursos, palestras, colóquios etc. Outros escritores, seguindo as veredas ainda escarpadas da arte por suas dificuldades, cultivam uma literatura local que a muito custo tentam levar adiante; podemos citar Ernesto Boulhosa, Jonas Furtado, Marcos Samuel Costa, entre outros.

Ainda assim, tendo o município uma riqueza lítero-cultural importante, constata-se um nível de leitura e escrita abaixo do considerado aceitável por parte dos estudantes, conforme o IDEB já visto por nós. Podemos atribuir isso a alguns fatores - pobreza extrema em muitas famílias; a geografia – lugares distantes da sede do município; a infraestrutura – logística de transporte, merenda escolar etc. Tudo aponta para uma dificuldade de se levar educação de qualidade aos interiores. Podemos citar também como fator a baixa escolaridade dos pais que são espelhados como modelos de não transformação de qualidade de vida pela educação. A falta de investimento (ou a não continuidade de projetos) em educação por parte do poder

público e a má formação de alguns profissionais certamente afetam o desempenho educacional das comunidades.

Embora o município tenha esses problemas, há entidades que procuram melhorar essa situação, divulgando e implementando oficinas de leitura e escrita. As bibliotecas públicas e comunitárias hoje estão se reestruturando, incentivando as escolas a formarem salas de leitura com o apoio da Fundação Cultural do Pará.

3. ABORDAGEM TEÓRICA

[Alfredo] ia meter pelo olhinho dum caroço de tucumã toda a saudade dela: agora, sim, enterrei neste caroço inteiro tempo em que andamos juntos, assim, e para sempre, sem dizer água vai. Logo o caroço falava: Eu? Eu que te ligo? Pá. Corria para o pé de um na beira d'água: oi, tu aí, pirralho, me apanha do chão, que de dentro de mim te tiro esta menina... (JURANDIR, 1967, p. 29)

Esse trecho do romance “Primeira Manhã”, de Dalcídio Jurandir, faz alusão a uma realidade de muitos jovens marajoaras (na personagem do jovem Alfredo), que muitas vezes são afastados de sua infância, seus familiares, amigos; enfim, tolhidos de viver no local onde nasceram para migrarem e viverem em outra cidade, totalmente diferente, a exemplo de Belém, uma das particularidades que demonstram a fragilidade do desenvolvimento local de Ponta de Pedras, expressa aqui como abertura do item a seguir.

3.1 Desenvolvimento Local

O modelo de desenvolvimento local já vem se consolidando como paradigma de política pública em diversos países, a exemplo da Índia, com a descentralização de fomento às políticas tecnológicas; na França, mediante a implementação de sistemas locais de intermediação financeira; na China, com o emprego das políticas locais de financiamento; e nos países da América Latina, incluindo o Brasil, onde foi impulsionado na década de 1990 pela ação das Organizações Não Governamentais (ONGs), o processo de descentralização iniciados com a Constituição Federal de 1988 (KRONEMBERGER, 2019).

A valorização das instâncias locais é premissa desse modelo de desenvolvimento, sendo possível em uma ordem econômica e política globalizada, o local mostrar suas resistências, identidades, suas vocações e diferenciais, reconhecendo as especificidades políticas, econômicas, culturais, sociais e ambientais de cada realidade local. Nesse contexto, algumas instituições internacionais interferem no processo de desenvolvimento, seja financiando projetos, seja definindo metas e parâmetros de políticas ambientais, como exemplo, o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que realizam operações financeiras diretas com municípios, e a União Europeia, financiadora do transporte urbano de Bogotá, na Colômbia (KRONEMBERGER, 2019).

Pode-se dizer que o conceito de desenvolvimento local é multifacetado e abrangente, o suficiente, para que seja tematizado numa perspectiva inter e multidisciplinar.

Fundamentalmente, esse termo se refere ao processo de melhoria coerente e consequente das condições de vida de uma comunidade ou região, isto é, desenvolvimento social e ambientalmente sustentável, e não o desenvolvimento necessariamente capitalista. Especificamente, abrange a coerência do crescimento com a experiência de vida e com os saberes da população local referida e a consequência desse desenvolvimento com as potencialidades ambientais e dessa população.

No desenvolvimento local, a estratégia fundamental é dar voz às comunidades, que se tornam protagonistas, empreendedoras e autônomas em propor alternativas, buscar soluções, definir metas, participar na tomada de decisão governamental, intervir em políticas que se mostrem contrárias e inoperantes aos interesses e necessidades locais, contribuindo, assim, para a democracia (KRONEMBERGER, 2019).

Essa necessidade de ser ouvido, opinar, argumentar em favor do desenvolvimento local também se expressa na área educacional e se faz ecoar na fala de professores de Ponta de Pedras, quando argumenta sobre o que deve ser feito para melhorar o desempenho dos alunos no IDEB:

Formação continuada de professores, principalmente, porque muitos professores ainda têm formação há 15 anos. É preciso trabalhar a educação a partir de novas metodologias (Professora I.Q. de Língua Portuguesa-Escola, Josue Bengtson, zona ribeirinha).

Portanto, a noção de desenvolvimento local compreende a convergência de vários fatores econômicos, sociais, educacionais, políticos, institucionais e ambientais, os quais encontram-se interligados e cada um auxilia o outro, não sendo possível fazer a leitura isolada deles, por exemplo, desenvolver o social por meio da educação implica levar em conta a economia, suas peculiaridades, as políticas públicas envolvidas, a relação dos alunos com a natureza, a formação dos professores, entre outras questões (KRONEMBERGER, 2019).

Jacobs (2014) e Park (2018) em suas abordagens sociológicas contemplam essa abrangência da concepção de desenvolvimento local, realizam a reflexão acerca do confronto entre os diversos agentes, individuais, coletivos ou institucionais, em torno dos processos sociais, analisando como as comunidades locais interagem com os sistemas sociais, políticos e econômicos, e como essas interações afetam o desenvolvimento da comunidade. No horizonte dessa reflexão, diversas questões já foram tematizadas, sociologicamente, em torno do desenvolvimento local: coesão social, participação cidadã, desigualdade e mobilidade social em suas análises do desenvolvimento local.

No entendimento de Kronemberger (2019, p. 23):

O desenvolvimento local é produto do conhecimento e do aproveitamento das potencialidades, oportunidades e vantagens comparativas da localidade, que resultam do desenvolvimento simultâneo dos capitais, humano, social e produtivo, bem como do uso saudável do capital natural (...). As regiões dotadas dos fatores de produção atualmente decisivos (capital social, capital humano, conhecimento, pesquisa e desenvolvimento, informação, instituições) ou aqueles que se dispõem a obtê-los têm mais chances de alcançar o desenvolvimento.

A transcrição anterior evidencia que o modelo de desenvolvimento local abrange condições correspondentes às demandas contemporâneas da governança nas localidades, como protagonismo comunitário, participação, parcerias, controle social, responsabilidade socioambiental, voluntariado, empreendedorismo social e empresarial, valorização das relações com os stakeholders¹¹. Cada lugar possui uma dinâmica diferenciada envolvendo a integridade desses elementos com repercussões no desenvolvimento social e econômico da localidade.

De acordo com Ostrom (2015), a questão da governança faz parte da dimensão jurídica do desenvolvimento local, frequentemente considerado à luz das políticas e regulamentações que afetam as comunidades, como leis, regulamentações e contratos influenciam na questão do desenvolvimento de uma região, inclusive na área educacional. Em paralelo, abarcam a problematização da justiça social, direitos humanos, pluralismo jurídico e contextualização com o âmbito global (SANTOS, 2014).

O cumprimento dos direitos humanos, a efetivação da justiça social e de políticas eficazes ainda são um desafio no município de Ponta de Pedras, porque está situado em uma mesorregião periférica, onde a realidade socioeconômica de muitas famílias encontra-se no patamar de baixa renda. Para dimensionar essa afirmação, registra-se que 54% da população, segundo o último Censo Demográfico do IBGE, têm rendimentos de até meio salário mínimo e 31,36% encontram-se na extrema pobreza. A proporção de pessoas ocupadas em relação a população total é de 4,8%, demonstrando elevado desemprego (BRASIL, 2023).

A baixa empregabilidade embora tenha relação com a questão de um volume maior de investimento, cabe referir que a questão da educação é, classicamente, um dos grandes entraves do desenvolvimento local. Isso porque, no horizonte do desenvolvimento local, a formação de uma força de trabalho qualificada, bem como o acesso a uma educação de qualidade são elementos fundamentais. Isso é essencial para melhorar as condições de empregabilidade e a

¹¹ Stakeholder constitui um grupo impactado pelas decisões de uma organização.

mobilidade social. Em síntese, a educação desempenha um papel crucial no desenvolvimento local, pois afeta diretamente o bem-estar das comunidades e sua capacidade de prosperar.

É oportuno ressaltar que a complexidade da relação entre desenvolvimento local e educação envolve relacionar problemáticas, potencialidades e desafios estruturais e institucionais que tangenciam a discussão.

Dentre as potencialidades, igualmente pensadas como horizontes, objetivos e estímulos, observa-se que a educação possui quatro funções gerais para a promoção do desenvolvimento local: primeiramente a cidadania, porque a educação constitui a base para que os indivíduos possam reivindicar seus direitos e zelar pelo interesse comum da comunidade; em seguida, o desenvolvimento de recursos humanos para o território, que ocorre porque a educação fornece às comunidades locais as habilidades e conhecimentos necessários para participar efetivamente na economia e, assim, contribuir para o desenvolvimento local; em terceiro lugar, a melhoria da qualidade de vida, na medida em que auxilia os indivíduos a melhor tomarem decisões mais informadas sobre saúde, finanças pessoais, política e cidadania; por fim, a inovação e o empreendedorismo, que ocorre à medida que a educação tende a estimular as articulações produtivas que beneficiam a atividade econômica, em nível local. Todavia, essas funções ainda não são cumpridas de maneira satisfatória, lembrando que já demonstrado anteriormente houve uma redução de investimentos públicos municipais no Marajó, principalmente, em Ponta de Pedras, entre 2018 e 2021.

Dentre as problemáticas presentes na relação, destacam-se, igualmente, quatro: primeiramente, a desigualdade que ocorre entre as escolas mais centrais, num território e as escolas descentradas e periféricas; em seguida, a qualidade, problemática maior da questão educacional, na medida em que a oferta de um ensino de alta qualidade é essencial para o desenvolvimento sustentável e local; em terceiro lugar, a desarticulação entre os projetos educacionais e a experiência e anseios das comunidades locais, que ocorre porque o currículo e as políticas educacionais não refletem as necessidades locais e a realidade das comunidades, demonstrando a oponência entre o *habitus local* (dificuldades socioeconômicas e sistemas de valores) e o conceito de campo (políticas educacionais); por fim, os desafios relacionados ao financiamento, decorrente do fato de que muitas comunidades enfrentam restrições orçamentárias, o que afeta a capacidade de investir em infraestrutura educacional e recursos necessários.

Dentre os desafios estruturais e institucionais, podem-se referir os seguintes: a) a formulação de políticas educacionais que atendam às necessidades locais; b) a capacidade

institucional local; c) a participação da comunidade na vida escolar; d) o acesso à tecnologia; e) o treinamento de professores; e f) o estabelecimento de sistemas eficazes de avaliação e monitoramento da qualidade da educação.

Sendo assim, a problemática da educação em Ponta de Pedras tem relação com o atraso no processo de desenvolvimento local de maneira sustentável, afetado pela lógica de um modelo econômico exógeno, cujas diretrizes são definidas com base em parâmetros sociais, econômicos, culturais e políticos “alheias” ao *habitus local*, sem que as potencialidades endógenas sejam consideradas e fortalecidas, como o fortalecimento do associativismo e de identidades, investimento mais expressivo no campo educacional, incentivo à pesquisa e desenvolvimento de novos produtos e canais de comercialização local, entre outros aspectos fundamentais para alavancar o desenvolvimento local de forma sustentável (GONÇALVES, 2023).

Em resumo, a relação entre desenvolvimento local e educação é profunda e complexa. Apesar de a educação desempenhar um papel fundamental na promoção do desenvolvimento sustentável, são muitos os desafios a serem enfrentados. Superá-los demanda esforços coordenados entre governos, instituições educacionais, comunidades locais e outros stakeholders para garantir que a educação seja eficaz, relevante e acessível a todos.

No âmbito territorial, o desenvolvimento local das estruturas é distinto: bairros, cidades, municípios, regiões, distritos, microrregiões geográficas, bacias hidrográficas, mesorregiões, regiões de planejamento, estados. A determinação de onde ele pode ocorrer não é uma questão de escala, de demarcação cartográfica, ainda que as políticas governamentais possam selecionar áreas prioritárias para implementação de ações locais (KRONEMBERGER, 2019).

O desenvolvimento local também é denominado de desenvolvimento territorial, porque o local é produto de um desenvolvido construído historicamente pela sociedade, originando configurações territoriais diversas, definidas e redefinidas pelas ações sociais, possuindo um conjunto de relações que ultrapassa o nível micro, ou seja, o local possui especificidades em suas interações e elementos, mas não se encontra isolado de um contexto macro (KRONEMBERGER, 2019). Em Ponta de Pedras as particularidades são variadas, encontram-se determinadas pelas condições geográficas, como a presença dos rios, logísticas, a exemplo do transporte, infraestrutura, sazonalidade da principal atividade econômica de sustento das famílias (extrativismo do açaí), circunstâncias que interferem na regularidade da presença dos alunos ribeirinhos e rurais, conforme consta nos seguintes relatos:

A dificuldade está no transporte, a colheita do açaí, o aluno do interior sai muito cedo, cerca de 4 horas da manhã, e precisa estar bem alimentado, e a merenda escolar não é suficiente (Professor L.C de Língua Portuguesa-Escola Romeu Santos, zona urbana).

Sim, falta de energia, problemas de transporte. Ocorre a evasão a partir de agosto, porque as crianças começam a faltar para ajudar os pais na colheita do açaí (Professora J.B de Língua Portuguesa-Escola Josue Bengtson, zona ribeirinha).

Nós não temos energia, não temos água, isso prejudica o desempenho do aluno, inclusive os alunos não tem acesso aos meios digitais, penalizando os alunos para serem preparados para as faculdades e o mercado de trabalho (Professora I.Q de Língua Portuguesa-Escola, Josue Bengtson localizada, zona ribeirinha).

Outra questão a ser considerada no âmbito do desenvolvimento local é a efetivação da participação social, porque são os agentes locais que conhecem mais de perto os dilemas, vivenciam as situações problemáticas e passam por determinadas experiências, conseguindo se mobilizar em busca de soluções com menor margem de erro, estabelecendo relações socioculturais duradouras com o espaço e identitárias (KRONEMBERGER, 2019). Nesse particular é possível identificar na fala de professores e gestores escolares o reconhecimento da necessidade de participar nas decisões para não se “importar” modelos de fora, discutir a eficácia de índices de avaliação como o IDEB, que não contemplam as reais necessidades educacionais e pedagógicas dos alunos, bem como a utilização de livros didáticos elaborados em outras regiões.

Em uma educação que olha pra cada etapa do aluno, precisa conhecer os alunos para realizar um bom trabalho. As pessoas querem copiar modelos de fora, mas isso nem sempre se aplica a nossa realidade, na nossa região com especificidades. O livro didático, por exemplo, é planejado no sul e sudeste, e não da nossa região. Educação de qualidade é olhar para a realidade do aluno (Professora G.M de matemática-Escola Romeu Santos, zona urbana).

[Não], porque cada região tem a sua realidade, o IDEB não pode tratar como um todo. (Professor J.S de matemática-Escola Romeu Santos localizada, zona urbana).

Eu considero como um índice que contribui para chamar a atenção dos gestores e professores no sentido de tomar decisões em busca de melhorias no processo de ensino e aprendizagem. Porém, é muito generalista, porque os contextos sociais, econômicos, locais e regionais são diferentes em um país com dimensões continentais e tanta

diferença socioespacial (Diretora G.T - Escola Romeu Santos, zona urbana).

Valorizar a participação dos atores sociais nos processos ligados ao desenvolvimento local, inclusive na área da educação, se justifica porque o local é o “palco” da vivência cotidiana, onde as pessoas, empresas, instituições e comunidades estabelecem laços de interatividade, solidariedade, cooperação, constroem vontades coletivas, memórias individuais e coletivas, condições fundamentais para a gestão e governança (KRONEMBERGER, 2019).

Essa situação se mostrou bastante clara quando ocorreu a pandemia do Covid-19 (2020-2022), momento no qual professores e gestores tiveram que adotar novas estratégias de ensino e aprendizagem se deparando com as dificuldades estruturais, também tiveram que contar com a colaboração dos pais, estabelecendo laços de interatividade, alguns compreenderam que as dificuldades os fizeram despertar e inovar, deixando evidente que o desenvolvimento local se faz por vontades coletivas, superando desafios, buscando soluções coletivas, como fica evidente nos seguintes relatos:

(...) o aluno ficou praticamente 2 anos fora sala de aula, o ensino via conectividade não é um ensino bom para nossa realidade, a maioria dos nossos alunos é do interior, poucos possuem aparelhos conectados à internet, em muitas localidades nem internet tem, o fato de não estar na sala de aula o aluno perdeu muito com isso, não só a questão dos conteúdos, mas também, a questão da convivência, da relação com a sociedade (Professor J.F de Língua Portuguesa-Escola Romeu Santos, zona urbana).

Foi pensar como fazer o processo de ensino e aprendizagem. Alguns pais moram longe e precisávamos estar antenados com os pais, para não faltar as apostilas, por isso decidimos ir nas comunidades, e aproveitamos para conversar sobre as dificuldades. Procuramos fazer questões menos difíceis para eles não perderem o estímulo (Professor T.C de Matemática-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

A pandemia veio para despertar; inovamos a forma de trabalhar, porém nem todos os professores estavam preparados. E a falta da presença dos alunos dificultou um pouco. Aí fomos nas casas dos alunos, pois nem todos os pais tinham condições de ir buscar atividades na escola. Providenciamos transporte para nos locomover e levar tais atividades. Isso ajudou cerca de 97% de alunos continuaram os estudos (Diretor R.M - Escola Josue Bengtson, zona ribeirinha).

Petrus; Pereira Junior (2019) elucidam que no Brasil a participação ainda é um desafio em várias localidades, principalmente, na região Nordeste. Outro fator limitante para uma governança local democrática é a prevalência de uma cultura brasileira arraigada pelo medo, resignação e acomodação, sentimentos demonstrados em comunidades submissas e, na sua maioria, desconhecedoras do direito e dever de participar, comprometendo a capacidade de empoderamento como condição para o desenvolvimento local. É empoderando-se que as prioridades das sociedades locais podem ser colocadas nas agendas políticas e atendidas pelas autoridades, bem como transformar-se em políticas públicas.

É por meio da participação que as configurações territoriais vão sendo construídas e, concomitantemente, o desenvolvimento local. Os cidadãos são agentes importantes na tomada de decisão nesse processo, são eles os protagonistas das ações e mudanças provocadas no tecido territorial. Diante disso, vale ressaltar que todo desenvolvimento econômico e social tem base local (KRONEMBERGER, 2019).

O desenvolvimento local é considerado como um processo endógeno de mudanças, porque ele surge no seio da localidade, com suas potencialidades, instituições, comunidades, necessidades e interesses, sendo conduzido pelos atores locais, constituídos por universidades, escolas, empresas, autoridades governamentais, que se valem das experiências e recursos potenciais para criar, inovar, decidir (KRONEMBERGER, 2019). O posicionamento de um dos professores da escola da zona urbana de Ponta de Pedras, exposto em seguida, permite dimensionar o quanto se faz valioso reconhecer as experiências desses profissionais, adquiridas durante a prática pedagógica, indicando as dificuldades enfrentadas nas escolas locais com a falta de material didático, no âmbito tecnológico, e salas estruturadas de ensino. Conhecer essas limitações é fundamental para tomar decisões compromissadas com o desenvolvimento local.

Primeiramente, material didático, a gente precisa comprar nosso material, pois a escola dificilmente possibilita tais materiais para os professores, como computador, datashow, sala estruturada (Professor J.F. de Língua Portuguesa-Escola Romeu Santos, zona urbana).

Esse processo endógeno do desenvolvimento local, sem “desmerecer” sua interatividade com as condicionais macros e exógenas, está em sintonia com a concepção de lugar, considerado o “palco do cotidiano”, onde a dimensão cultural-simbólica da sociedade que o habita se mostra intensamente, porque nos lugares as pessoas firmam suas identidades, estabelecem trocas simbólicas, vivenciam a espacialidade, construindo significados marcantes em suas vidas. O lugar é referência, ninguém esquece o lugar de onde nasce e vive sua infância

e parte ou total de sua existência, até mesmo aqueles cujos ancestrais viveram em determinado lugar, geralmente, tem interesse em conhecer os lugares de origem de seus antepassados. Portanto, o sentido de lugar é adquirido com o tempo, as experiências, o estabelecimento de relações com as pessoas e elementos da localidade (ETGES, 2020).

Todavia, o lugar não é somente um “quadro de vida”, mas um espaço vivido, experimentado, sentido, de experiências renovadas e revividas, aceito, desejado ou rejeitado, a partir do qual se faz questionamentos sobre o passado, presente e futuro. É portador de uma racionalidade própria, onde se institui laços de solidariedade que definem usos e valores de ordem diversa: culturais, antropológicos, econômicos, históricos, sociais, financeiros, simbólicos, entre outros, intrínsecos ao desenvolvimento local (ETGES, 2020). Essa ligação com o espaço local produz sentimentos de pertencimento, que diz respeito ao sentimento de fazer parte de algo, um grupo, comunidade, local, permitindo ao indivíduo uma identidade pessoal que desperta neste o desejo de estar ali, fazer defesas em prol desse lugar, contribuir para o bem-estar das pessoas desse lugar (MORICONI, 2014).

O sentimento de pertencimento é perceptível nos argumentos a seguir, onde a professora evidencia sua preocupação em contribuir para a qualidade da educação propondo que todos se dediquem a dar o melhor de si.

Olha, eu acho aqui, a gente sabe o dia a dia dos alunos, muitos precisam de mais atenção, mas eu vejo aqui esse contexto do ônibus escolar ir buscar na localidade um ponto muito positivo, eles se percebem com esse intuito de estudar, eles vêm, eles gostam, mesmo com todas as dificuldades de vir a escola e a noite então... Eu acho isso um ponto muito positivo, mas o que falta de fato é um conjunto como um todo, somos nós professores, a escola, Secretaria de Educação prover qualidade para esses alunos, a gente se encaixa nisso, precisa dar aos nossos alunos o melhor porque vale pro resto da vida (Professora S. H. de Língua Portuguesa–Escola Elisa Brito, zona rural).

Quando se fala em desenvolvimento local, não se pode esquecer o conteúdo social existente nas localidades, ele é diferenciado de lugar para lugar, constitui o dinamismo socio-territorial, socioespacial em constante processo de mudança, onde existe um campo de forças políticas e econômicas, como o uso social dos recursos e o uso econômico, entre o Estado e o mercado, entre as políticas governamentais e as necessidades da população local (ETGES, 2020).

No contexto desse campo de força presente no lugar, as dinâmicas locais constituem oportunidades de a sociedade civil fortalecer sua capacidade de condução e liderança nos

processos de desenvolvimento local articuladas às demandas em nível nacional e mundial, viabilizando conquistas e avanços para o bem estar social das comunidades, considerando que as experiências locais não se encontram isoladas e evoluem pela conexão com fluxos regionais, nacionais e internacionais. Por isso, o desenvolvimento local também possui um caráter exógeno, possuindo a interferência de variáveis externas que fogem do controle local. Essa situação lhe confere uma outra denominação: a de desenvolvimento misto, isto é, endógeno e exógeno (KRONEMBERGER, 2019).

As formas de gestão entre os lugares vêm se alterando no contexto do desenvolvimento sustentável, possibilitando criar sinergias e maiores benefícios a população local. Como exemplo se tem a gestão intermunicipal abrangendo a criação de consórcios para prestar um melhor serviço de saúde e transporte, os comitês de bacias hidrográficas, as agências regionais, iniciativas relevantes para o desenvolvimento local (KRONEMBERGER, 2019).

Em uma visão geral, segundo Kronemberger (2019), o desenvolvimento local contempla algumas ações convergentes e complementares: a) Mobilização e exploração das potencialidades locais; b) Descoberta e incentivo de vocações locais; c) Sensibilização e mobilização das comunidades locais para participar das tomadas de decisão acerca do desenvolvimento local; d) Utilização sustentável de recursos naturais¹²; e) Viabilizar parcerias para a elaboração de projetos; f) Promover os interesses comuns mediante ações destinadas à cooperação, ajuda mútua, aumento da confiança e organização social; g) Elevar a competitividade da economia local; h) Fomentar a cultura do empreendedorismo local; i) Reestruturar e modernizar a gestão pública, visando implementar uma gestão democrática, que favoreça a transparência, a autonomia, a participação, o estabelecimento de parcerias, o controle sobre determinadas áreas do desenvolvimento local.

3.2 Conceitos básicos na abordagem de Bourdieu

Inicialmente, é relevante destacar que a escolha de Pierre Bourdieu (1989) como suporte teórico neste estudo se justifica porque o referido teórico adotou uma postura crítica em sua visão estruturalista, visando desvendar a articulação do social. Seu empenho em analisar os mecanismos de dominação, da produção de ideias e da gênese das condutas e o afastamento de modelos rígidos utilizados para explicar a vida social, inclusive na área educacional, se mostra

¹² Encontra relação com o desenvolvimento sustentável, que contempla o uso racional dos recursos naturais para garantir o consumo das gerações presentes e futuras, promovendo bem-estar e continuidade efetiva das atividades econômicas, respeitando os limites de regeneração da natureza.

pertinente à construção da presente dissertação, que tem por referência a realidade educacional no município de Ponta de Pedras, no Marajó, contextualizando-a a partir de informações coletadas *in loco*.

Dois conceitos básicos foram considerados por Pierre Bourdieu: *habitus* e *campo*. O primeiro diz respeito a um sistema abrangendo disposições, o modo de pensar e perceber que molda uma forma de agir de determinada maneira em um contexto social específico.

O *habitus* se refere à maneira de como as pessoas percebem, concebem, julgam e valorizam o mundo, influenciando o modo de agir corporal e materialmente. Compõe-se de três elementos conceituais: o *ethos*, valores em estado prático e não-consciente, que regem a moral cotidiana; *héxis*, princípios interiorizados pelo corpo, como posturas, expressões corporais, ou seja, uma aptidão corporal que não é nata, mas adquirida; *eidós*, um modo de pensar particular, que envolve a apreensão intelectual da realidade (BOURDIEU, 1989).

O conceito *habitus* encontra relação com o campo educacional, pois é adquirido por aprendizagem implícita ou explícita e funciona como um sistema que gera estratégias definidas conforme os interesses de seus autores. É produto da experiência pessoal e coletiva, bem como a interatividade entre ambas. Esse conceito é identificado na fala de gestores de Ponta de Pedras, pois a vivência na gestão de escolas proporcionou o entendimento da necessidade de estabelecer parcerias para viabilizar estratégias eficazes:

(..) a questão da parceria é fundamental, porque a escola não é uma instituição isolada, ela encontra-se em um contexto e o sucesso de muitas das estratégias depende a interatividade com outras instituições, órgãos governamentais, família, profissionais (vice-diretor M.A. - Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

O comentário do vice-diretor manifesta o *habitus local*, que no contexto socioeconômico de Ponta de Pedras encontra-se opoente ao conceito de *campo*, pois as políticas educacionais nem sempre permitem a parceria para a realização de propostas advindas das esferas governamentais. Por exemplo, as avaliações externas são elaboradas em outras unidades da federação sem a participação das lideranças e profissionais locais, ficando sem contemplar as limitações dos alunos, suas peculiaridades sociais, culturais, econômicas e educacionais, comprometendo a eficácia do próprio processo avaliativo.

É oportuno esclarecer que embora o *habitus* apresente uma autonomia relativa, e seu agente possua liberdade, este se encontra inconsciente, condicionado pelo jogo social, fruto da trama que subjaz na sociedade. A ação desses agentes decorre do *habitus* incorporado com experiências adquiridas no tempo e no espaço, ou seja, em cada época e local o *habitus* dispõe

de especificidades; por isso, pode apresentar oponente ao *campo* (construído em contextos diferentes). A noção desse fato permite compreender a importância de desenvolver estudos empíricos, mediante os quais as maneiras de pensar, as percepções, as limitações no pensamento crítico, os condicionantes sociais, econômicos, culturais e políticos são variáveis fundamentais de análise.

O *habitus*, sendo condicionado histórico e socialmente, encontra-se influenciado pelo poder simbólico que é exercido pela classe dominante, mediante o estabelecimento dos sistemas simbólicos, instrumentos estruturados e estruturadores da comunicação e de conhecimentos que possuem a função política de instrumentalizar a imposição ou a legitimação da dominação de uma classe sobre a outra (BOURDIEU, 1989). Todavia, é importante deixar claro que por mais que o *habitus* receba influência do poder simbólico, este não resulta dessa influência.

O poder simbólico passa a ser veiculado pelas instituições, encontra-se no *campo educacional*, representado pelo sistema de financiamento e normas federais. Mas, o *habitus* de gestores e professores encontra-se marcado pelas dificuldades determinadas por uma estrutura social e econômica caracterizada pelas desigualdades e exclusão ao longo da história do Marajó, condição que se torna impeditiva ao cumprimento das políticas governamentais no campo da educação. É o que acontece com os gestores das escolas pesquisadas em Ponta de Pedras, onde as lógicas do Ministério da Educação e da Secretarias de Educação do Município determinam os rumos dos projetos com a visão de impactar no IDEB, reforçando o processo de classificação implícito nesses tipos de avaliações externas, o qual é parte da dominação por meio da educação, conforme é visto no relato a seguir:

Eu desejo que possamos melhorar as condições de ensino e aprendizagem, que a SEMED possa elaborar novos projetos e que isso impacte positivamente no IDEB (Coordenadora A.B. - Escola Romeu Santos, zona urbana).

O caráter impositivo de cunho político de avaliações externas como o IDEB, presente nas ações dos gestores e professores corrobora a visão de Freire (2011) acerca da não neutralidade da educação, porque se vive numa sociedade dividida em classes e grupos sociais, permeada pelas desigualdades sociais e econômicas. Nessa mesma linha de pensamento, Saviani (2008) explica que a educação não é autônoma em relação aos conflitos sociais, constituindo uma práxis social influenciada pelos interesses e projetos societários e, comumente, capaz de gerar influências na sociedade.

A partir do conceito de *habitus*, Pierre Bourdieu (1989) evidencia que os indivíduos são agentes porque dispõem de um senso prático, preferências, gostos, classificações e percepções, as quais refletem a realidade que as pessoas são, pois as pessoas são resultado de estruturas profundas. Nesse contexto, as estruturas mentais pelas quais o agente apreende a realidade social geram visões de mundo que contribuem para a construção desse mundo (BOURDIEU, 1989). Portanto, ainda que, talvez, inconscientes, os gestores deixem transparecer em seus posicionamentos a possibilidade de o IDEB ser um índice que objetiva melhorar o ensino e aprendizagem, visando verificar a qualidade na educação, não discutem o seu carácter impositivo, classificatório, excludente. Essa mesma visão encontra-se implícita e explícita nas falas de alguns professores, conforme o relato a seguir:

É uma maneira de testar a qualidade do ensino, eu considero bom isso, verificar o que pode melhorar, por isso, pode ajudar (Professor R.B. de Matemática– Escola Elisa Brito, zona rural).

A citação anterior comprova o esforço de institucionalização do docente aos índices de produtividade. Todavia, o reconhecimento da necessidade de melhorar a educação não significa afirmar que o IDEB vai realmente cumprir essa função, ainda mais porque os educadores dispõem em seu *habitus* a dificuldade em internalizar determinados valores exógenos, devido a longa história de exclusão da população local de Ponta de Pedras.

É na forma de *habitus* que a história se insere no corpo e na mente dos agentes, ocorrendo de maneira objetiva por meio de livros, monumentos, legislação, resoluções, formas de pensar, agir, avaliar, se comportar. Assim, o *habitus* contribui para se estabelecer condutas regulares, possibilitando se prever as práticas sociais realizáveis e não realizáveis, legitimando o poder simbólico predominante. Constitui uma incorporação de esquemas que permitem o conhecimento prático e o ajuste a situações, possibilitando a reprodução social (BOURDIEU, 1989).

Vale esclarecer que o *habitus* abrange as duas dimensões: individual e coletiva. Todavia, cada indivíduo dispõe de fração do coletivo, por isso, o *habitus* interioriza a objetividade social que exterioriza essa interiorização. Essa informação como referência teórica ao presente estudo é de suma relevância para o entendimento de que os indivíduos, enquanto agentes sociais, possuem uma concepção de mundo e uma individualidade influenciada pela realidade coletiva onde vivem.

Em Ponta de Pedras a associação com esse carácter “dúbio” do *habitus*, envolvendo as dimensões individual e coletiva dos agentes, encontra-se em evidência e permeia o campo educacional. Um exemplo desse fato é como os pais concebem certas iniciativas educacionais,

a exemplo da educação sexual, entendida em determinadas sociedades e comunidades como algo nocivo à moral. Tal visão está intimamente ligada ao elemento *ethos* do *habitus*, o qual diz respeito a um conjunto de valores inculcados para direcionar condutas (BOURDIEU, 1989). Falar de sexualidade é um tema delicado em que ainda prevalecem ideias conservadoras e tabus, uma construção histórica, social e cultural legitimada pelo poder simbólico de não se falar determinados temas questionadores das estruturas que favorecem a dominação social e econômica.

Recentemente, o discurso político prevalecente em âmbito nacional colocou em pauta a crítica ao debate nas escolas sobre ideologia de gênero ou qualquer assunto relacionado à temática da sexualidade, e teve amplo apoio de vários segmentos sociais. Essa situação mostra o quanto os valores conservadores, arraigados se encontram no *ethos* dos agentes sociais, inclusive nos municípios do Marajó.

Visando superar a oposição entre objetivismo e subjetivismo, Bourdieu (1989) deixou claro que o *habitus* tem como referência o *campo*, conceito que diz respeito a uma estrutura que se conserva e sofre mudanças no transcurso da história, abrangendo espaços de relações ou microcosmos constituídos de lógicas próprias, envolvendo relações de forças, constrangimento dos agentes e resistências destes, perfazendo um “campo de lutas”.

Bourdieu (1989) esclarece que existe uma luta simbólica entre as classes com interesses antagônicos, a qual se manifesta nos conflitos simbólicos da vida quotidiana ou mediante a luta travada pelos especialistas de produção simbólica. Neste particular, é no *campo*, por meio das experiências e da prática que vem à tona o questionamento de determinados argumentos, processos e instrumentos impostos pelo poder simbólico, possibilitando aos agentes sociais estruturarem discursos de resistência. Esse fato pode ser visto nas falas de alguns professores de Ponta de Pedras, quando se posicionam acerca do que seria educação de qualidade, expressam certo descontentamento com a realidade das escolas e da maneira como os processos educacionais são conduzidos, em tom de crítica.

Educação de qualidade é aquela que chega aos alunos, a terem seus objetivos, como o conhecimento de mundo para caminhar (Professor I.S. de Matemática-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Educação de qualidade pra mim seria aquela em que o momento no qual o aluno entrasse na sala de aula entendesse tudo o que eu explico, sem nenhum percalço, sem estresse de calor, barulho, bem alimentado na escola, ambiente bem arejado na escola (Professor L.C. de Língua Portuguesa-Escola Romeu Santos, zona urbana).

No *campo*, a dinâmica é determinada pela ação dos agentes, todo *campo* tem sua existência e demarcação de seus limites definida por interesses particulares, investimentos econômicos e visões psicológicas. Por isso, Pierre Bourdieu considerou que existem *campos* autônomos como o artístico, o político e o educacional, denominando-os de “mundos”, microcosmos no seio do mundo social, produtos de uma gênese, proveniente da incorporação de estruturas pré-existentes (BOURDIEU, 1989). Vale destacar que um *campo* de análise pode mudar quando há mudanças de espaço ou sofre alterações devido à dinâmica social, econômica, política e cultural. Essa situação ocorreu com a pandemia, foi preciso se reinventar, adaptar-se, aprender a trabalhar com novas ferramentas, conforme se identifica nas falas de alguns professores e gestores:

Eu tive um impacto, porque minha rotina foi mudada, precisei ter que organizar o material, foi um desafio, fez a gente trabalhar mais ainda. Também tive dificuldade em manipular recursos tecnológicos para aulas online. Mas, teve um lado positivo porque nos forçou a aprender, a buscar, a se “virar nos trinta”. Para os alunos, a falta de internet em casa dificultou a pesquisar, e mesmo os que tinham ficaram desanimados (Professora R.R. de Língua Portuguesa–Escola Elisa Brito, zona rural).

Adaptar-se às circunstâncias impostas pela pandemia, dificuldade de comunicação com pais e responsáveis, alunos desestimulados, alguns com depressão e ansiedade (Coordenadora A.B. - Escola Romeu Santos, zona urbana).

Vendo por esse prisma, pode-se adiantar que a realidade educacional do município de Ponta de Pedras, além de carregar heranças históricas cujos efeitos ainda são sentidos na atualidade, como o baixo investimento em educação, a carência de profissionais qualificados de forma geral para trabalhar com alunos portadores de necessidades especiais, reduzido acesso aos meios de comunicação mais sofisticados, sentiu profundamente os impactos do último período pandêmico, prejudicando ainda mais o desempenho educacional dos alunos, um percalço para o desenvolvimento local.

Na concepção de Pierre Bourdieu, o ensino por meio da prática tem relevância na transmissão do conhecimento, fato que se verifica em sociedades sem escrita e sem escola. O próprio conhecimento científico se constrói por meio da praticidade, a qual se faz em pesquisa científica com a combinação da análise do discurso, análise estatística, emprego de entrevistas ou observações etnográficas (BOURDIEU, 1989).

Quando se relaciona a reflexão expressa no parágrafo anterior com a realidade educacional de Ponta de Pedras, é possível compreender que a prática do ensino/aprendizagem local não se insere no campo institucional do sistema educacional, senão por meio de relações econômicas (o financiamento da educação) e morais (as prescrições de que o modelo imposto pelo Estado brasileiro constitui o referencial preferencial da educação). Na medida das suas possibilidades, docentes, gestores, alunos e comunidade procuram se adaptar às imposições do campo – justamente para serem incluídas no campo, com todas as vantagens que ele permite. No entanto, há as dificuldades culturais-sociais-econômicas locais, justamente o *habitus*, que, em função dos processos locais, não conseguem se adequar perfeitamente ao campo. É a partir desse contexto que se caracteriza a relação *habitus/campo* em Ponta de Pedras.

A noção de pesquisa de campo, segundo Pierre Bourdieu, envolve questões do tipo: *Como há que fazer, saber, verificar*, reconhecendo que o objeto de estudo não está isolado das relações no campo. Esse é o pensar relacional que possibilita compreender o caráter de uma instituição, como ela funciona, suas facilidades, dificuldades e necessidades.

Para Bourdieu (1989), a construção do objeto científico pressupõe romper com o senso comum. Uma das questões a considerar nessa visão é o fato de que a reprodução cultural possui uma função na reprodução social, existindo nesse processo um capital cultural, composto por um conjunto de recursos e competências utilizados e mobilizados pela cultura dominante ou “legítima”, servindo aos interesses de dominação e sustentação da visão de mundo hegemônica.

3.3 O Poder Simbólico segundo Bourdieu

O poder simbólico é um poder invisível que tem por base símbolos, porque eles são instrumentos de integração social, enquanto instrumentos de comunicação e de conhecimento. Por meio deles se constrói os consensos sobre o sentido do mundo social. Mas, o campo da produção simbólica é microcosmos da luta simbólica entre as classes e categorias. Referindo-se ao conceito, Bourdieu (1989) afirma:

Os sistemas simbólicos são instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam contribuindo assim para a submissão inconsciente dos dominados (BOURDIEU, 1989, p.11).

Esse tipo específico de poder se reproduz por meio da força da palavra, assenta-se na crença da legitimidade da palavra e de quem a pronúncia, mas a produção dessa crença não está especificamente em quem profere a palavra, um discurso. É um poder subordinado porque representa uma forma transformada, ou seja, irreconhecível, transfigurada e legitimada de outras formas de poder. A valorização de determinados símbolos é ovacionada pela linguagem e se faz presente na religião, na educação e nos discursos políticos, regendo comportamentos e atitudes, como evidencia Bourdieu (1989, p. 10):

(...) Os símbolos são os instrumentos por excelência da ‘integração social’: enquanto instrumento de conhecimento e comunicação, eles tornam possível o *consensus* acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social: a integração lógica é a condição de integração moral.

Bourdieu (1989) fala em violência simbólica, como o mecanismo que faz os indivíduos aceitarem as representações sociais dominantes como algo natural, e a escola tem um papel nesse processo. A cultura escolar transmitida por meio de programas, conteúdos, relações pedagógicas, práticas linguísticas e sistemas de avaliação é arbitrária, traduzindo-se em violência simbólica, porque inculca e impõe, mediante a ação pedagógica, arbítrios culturais, selecionando e excluindo significações. Nisso reside a relação conflituosa campo/*habitus*.

A autoridade pedagógica legitimada não possibilita que os alunos tenham conhecimento dessa inculcação. Assim, passam a ter um *ethos* imperativo, ou seja, um conjunto de valores lhes são impostos para direcionar suas condutas, sem que os indivíduos tenham noção da finalidade dessa imposição.

O trabalho pedagógico exerce o papel de inculcar um *habitus*, que é “produto” da interiorização de um “arbítrio cultural”, isto é, de significações selecionadas e impostas com potencial de perpetuar na vida dos indivíduos e grupos. Todavia, o *habitus* pode ser conservador ou revolucionário, em quaisquer dessas condições, gera um trabalho escolar de reprodução institucionalizada, resultando numa cultura escolar rotineira, homogeneizada e ritualizada (BOURDIEU, 1989). Aqui vale ressaltar que existe um currículo oculto, o qual abrange aspectos de uma aprendizagem de comportamentos, atitudes, valores e orientações adquiridas no meio social e ligadas a uma estrutura social, sua historicidade e funcionamento (ARAUJO, 2018).

Retomando a reflexão sobre o poder simbólico e os contextos em que ele se configura em ações, ideias, visões, é necessário levar em conta que o pensar dos grupos se estrutura de maneira relacional, e garantir cientificidade a esse estudo requer romper com o senso comum,

ou seja, as representações partilhadas por todos. Um dos passos necessários é agir como “um peixe fora d’água”, realizando a investigação sem se deixar levar completamente pelas estruturas interiorizadas em seu convívio cotidiano de anos.

No entendimento de Bourdieu (1989), quando se realizam estudos no âmbito das ciências sociais os avanços advindos das rupturas epistemológicas requerem rupturas com as crenças de um grupo, com as crenças compartilhadas por um corpo de profissionais.

A categoria profissão em pesquisa social merece atenção na visão de Bourdieu (1989), sendo concebida por este como uma construção social, porque é produto de todo um trabalho social de construção de um grupo e de representação deste.

Para impedir que a razão científica contamine a razão prática é preciso evitar que os instrumentos do conhecimento, como pressupostos, esquemas de percepção e de compreensão, não sejam tratados como objetos do conhecimento, ou seja, “(...) tudo o que faz o sentido prático do mundo social” (BOURDIEU, 1989, p.43). Diante dos fatos, é possível levar em conta a concepção pré-construída do mundo e os esquemas cognitivos que estão no bojo de formação da imagem acerca desse mundo.

Bourdieu (1989) explica que a quantidade maior de profissionais no mundo social concorre para uma maior influência do conhecimento científico no contexto das representações sociais desses agentes sociais. Todavia, isso representa o risco de a ciência perder de vista os produtos de práticas que as alimentam enquanto conhecimento da realidade, porque é a experiência inicial, atinente à prática vivenciada, da necessidade de conhecer o desconhecido que reside a eficácia simbólica da investigação científica.

A interação entre os profissionais resulta da interseção de campos hierarquizados. Quando debatem sobre um tema utilizam distintas estratégias para proferir seus “veredictos”, buscando argumentar de maneira mais convincente possível e, assim, levar a melhor posição na “luta simbólica pelo monopólio da imposição do veredicto”, a qual visa o alcance de certa notoriedade (BOURDIEU, 1989, p. 54).

Em todo debate sobre um assunto se verifica uma relação de forças simbólicas, que decorre das competências de um determinado profissional. As estratégias discursivas adotadas pelos distintos atores, e os efeitos retóricos que visam produzir de forma objetiva, depende das relações de força simbólica e dos trunfos originados nos debates que conferem a cada participante, ou seja, dependem dos interesses em jogo e dos trunfos diferenciados. Bourdieu (1989) exemplifica o maior crédito de objetividade conferida ao homem político em relação ao

jornalista, porque dispõe de maior possibilidade em recorrer à sua competência específica, mas isso não o impede de se aliar ao jornalista para legitimar determinados argumentos.

O resultado de todas as relações objetivas forjadas no seio dos debates são as relações de força simbólica, que se manifestam na interação em forma de estratégias retóricas. Tais relações objetivas determinam essencialmente quem pode falar, responder fora daquilo que foi perguntado, interrogar, falar com propriedade longamente sem ser interrompido ou passar por cima de interrompidos, entre outras possibilidades.

3.4 Capital Cultural e Capital Social: repercussões no êxito escolar

Existem três formas em que se configura o capital cultural: 1) Estado incorporado, na forma de disposições duráveis do organismo, ou seja, sua acumulação depende de tempo investido pelo indivíduo receptor, liga-se ao corpo, pressupondo um trabalho de inculcação e assimilação; 2) Objetivado, apresentado sob a forma de bens culturais, abrangendo livros, quadros, instrumentos, máquinas, entre outros, com os quais os alunos passam a ter um contato maior nas escolas; c) Institucionalizado, materializado nos certificados, títulos, forma utilizada nos meios escolares e acadêmicos que comprovam a experiência vivenciada pelos indivíduos e os colocam em funções no sistema de ensino e, comumente, na hierarquia profissional do sistema econômico (BOURDIEU, 2007).

Projetando a concepção do capital cultural no âmbito da população estudada, constata-se que há uma dissonância entre os valores institucionalizados a partir do IDEB, as demais avaliações externas, as ações do MEC, entre outras, com as experiências autóctones, locais, como a necessidade de ajudar os pais na safra do açaí, comumente, marcadas pela exclusão. Embora, a população local consiga atribuir valor à educação, em determinadas situações fala mais alto os valores predominantes na sociedade local, pois as formas históricas de exclusão, as práticas socioeconômicas locais (*habitus*) tendem a se confrontar com os valores idealizados no campo educacional, geralmente, fundamentados na racionalidade científica.

O capital social da população de Ponta de Pedras é composto pelo que ela tem em termos de práticas de relacionamento social, abrangendo suas trocas, experiências, valores, diferenciando-se do “capital idealizado” que deveria ter, caso as políticas de educação pudessem ser plenamente realizadas no município. Esses agentes são dotados de propriedades comuns, encontrando-se unidos por ligações permanentes e úteis. O volume desse capital social depende da extensão da rede que o agente pode ou consegue mobilizar e do potencial de capital econômico, cultural ou simbólico (BOURDIEU, 2007).

É por meio da reprodução do capital social que se favorece as trocas legítimas e se exclui as ilegítimas, produzindo ocasiões, práticas ou lugares, a exemplo de escolas de destaque (BOURDIEU, 2007). Entende-se, desta afirmativa a importância do corpo docente e gestores das instituições escolares estabelecerem trocas com as redes de profissionais/intelectuais qualificados e com competência em determinadas temáticas ligadas à educação, pois este dispõe de um repertório cognitivo e intelectual que lhes confere autoridade em discorrer acerca destas.

Nesse contexto, Bourdieu (2007) elucida em sua reflexão o papel desempenhado pela avaliação escolar em classificar socialmente os indivíduos, que em seu bojo abrange elementos implícitos, explícitos e, também, os ocultos, concorrendo para transformar a herança cultural das sociedades em capital escolar. Vale ressaltar diante dessa visão, que toda avaliação em âmbito escolar não está isenta de reproduzir a divisão de classe presente em uma sociedade na qual a apropriação do capital social é desigual e excludente, favorecendo aos indivíduos mais privilegiados a galgar posicionamentos melhores na estratificação social, dificultando, impedindo ou deixando para aqueles com limitações em termos de conhecimento e recursos as funções menos rentáveis e de baixo prestígio social.

Portanto, quando Bourdieu (2007) se refere às formas de classificação escolar deixa evidente que estas possuem uma vinculação com a reprodução das desigualdades sociais, características da sociedade capitalista. Esse entendimento remete à necessidade, seguindo uma reflexão crítica da educação, de levar em conta as diversas dificuldades e limitações dos alunos de classes menos favorecidas, e ter a consciência de que a escola contribui para manter indivíduos privilegiados.

Sendo assim, as proposições de Bourdieu (2007) chamam a atenção para o erro de se homogeneizar os critérios e mecanismos avaliativos em países como o Brasil, sem levar em conta suas desigualdades regionais e socioeconômicas, pois não se pode esperar o mesmo desempenho de uma criança ribeirinha, de família pobre, sem acesso à *internet* e outros benefícios da vida contemporânea, de crianças vivendo em cidades onde o grau de desenvolvimento econômico e social garante o acesso favorável ao capital social. Portanto, ainda que os pressupostos técnicos da gestão federal da educação se pautem por noções de inclusão social e de respeito à alteridade, há um confronto, uma dificuldade estrutural, gerada pelo *habitus*.

A situação dos indivíduos menos favorecidos é analisada por Bourdieu (2007) sob o prisma do “sofrimento social” dos pais pobres que não tiveram acesso à escolarização capaz de lhes proporcionar melhores condições de vida. Ao mesmo tempo que desejam ascensão social

para seus filhos por meio da escola e da educação, temem o afastamento destes das raízes populares, do convívio familiar. Seria o que o referido estudioso denomina de destino da “trânsfuga”, no qual se verifica a contradição do indivíduo pobre que estuda e tem sucesso, sentir-se culpado por “trair” suas origens humildes, renunciar a si mesmo e decepcionar as expectativas de seus genitores.

Embora não se possa negar que o acesso à escola permita aos mais humildes atingir patamares mais elevados da hierarquia social em termos de renda, posição social, a relação entre capital cultural e capital social está envolvida pela “nuvem” da conservação das desigualdades, permitindo a reprodução das relações sociais de classe dentro da sociedade capitalista. Essa questão se mostra evidente nas considerações de Bourdieu (2007, p. 41) quanto ao ingresso de jovens nas Universidades:

(...) Ora, vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais. Um jovem de camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na Universidade que o filho de assalariado agrícola e quarenta vezes mais que um filho de operário, e suas chances são ainda, duas vezes superiores àquelas de um jovem de classe média (...).

A escolaridade, portanto, não se configura de maneira igualitária para todos. Os mais privilegiados economicamente dispõem de escolas mais equipadas, recursos variados para estudar, tempo, ambientes confortáveis, diferente de jovens de famílias de classes sociais mais humildes, na sua maioria pertencentes às escolas públicas, as quais nem sempre oferecem o necessário para favorecer um ensino-aprendizagem e educação de qualidade. Neste particular, pode-se acrescentar uma crítica ao IDEB, sua mensuração não considera essas desigualdades, as quais se fazem presente no Brasil e repercutem na diferenciação de apropriação do capital cultural e social.

As desigualdades de sucesso escolar não estão restritas apenas à desigualdade econômica. O privilégio cultural também tem um peso fundamental, e nesse contexto a família tem um papel preponderante, pois é no seio familiar que se verifica a transmissão de um certo capital cultural e um determinado *ethos*, abrangendo um sistema de valores e princípios implícitos e profundamente interiorizados. É essa “herança” cultural que faz a diferença e ajuda a criança logo nos primeiros anos de vida escolar (BOURDIEU, 2007).

O entendimento de Bourdieu (2007) acerca do capital cultural presente nas famílias é uma constatação verídica, pois a educação tem um berço familiar e onde a criança passa a maior parte de seu tempo, recebe os primeiros ensinamentos, conhece a linguagem, vivencia

experiências de caráter afetivo que se tornam referência para a vida inteira. Mas, essas condições variam de família para família. Em algumas, o diálogo com os filhos é uma constante, os quais aprendem a ter determinadas condutas, como por exemplo, os cuidados com o meio ambiente, a higiene pessoal, de como tratar as pessoas, e o incentivo aos estudos; em outras, tais circunstâncias não são vivenciadas de maneira saudável, contribuindo para comprometer o desempenho escolar.

A presença de pais e familiares diplomados, embora não seja dominante, contribui para bons êxitos escolares. Isso se pode dizer da residência, dos lugares onde os alunos residem, bem como os tipos de escolas e o conjunto de experiências na carreira escolar constituem variáveis que podem ser levadas em conta de maneira conjunta para se analisar a questão dos êxitos na educação (BOURDIEU, 2007).

Percebe-se, pelas considerações anteriormente expostas, que o êxito e o sucesso no âmbito educacional requerem uma visão multifatorial, ou seja, distintas variáveis precisam ser levadas em conta quando a finalidade é analisar o desempenho na educação. E nesse particular, o conjunto de variáveis diferencia-se de sociedade para sociedade, de espaço geográfico para espaço geográfico, porque o processo de desenvolvimento econômico e social é desigual e possui características específicas, dependendo de uma evolução histórica e da dinâmica presente na configuração socioespacial.

As distinções de êxito na escola podem ocorrer por condições variadas. Portanto, alguns jovens de camadas sociais mais privilegiadas podem se distinguir de outros devido a condições sociais específicas, filhos de famílias pertencentes a classes menos favorecidas economicamente que conseguem chegar ao ensino superior diferem da média de sua categoria, e nesse contexto o papel do capital cultural tem um peso relevante (BOURDIEU, 2007).

Bourdieu (2007) também explica que a parte do capital cultural mais rentável na vida escolar encontra-se nas informações relativas ao mundo universitário, acerca dos cursos, por meio da facilidade verbal e pela cultura livre adquirida nas experiências extraescolares, ou seja, presentes no capital social. Essa vinculação entre capital cultural e social constitui uma combinação valiosa para o êxito escolar.

Outra questão relevante é o meio social no qual vive o aluno, quanto maior diversidade de experiências, acesso a teatros, museus, locais onde a herança cultural e os produtos do capital social se tornam objeto de conhecimento, maiores são as possibilidades de aprendizagem e enriquecimento nos vocabulários; tudo ajuda ao êxito escolar dos estudantes (BOURDIEU, 2007).

3.5 Representações sociais

Para Moscovici (2003), a representação social abrange um padrão comportamental que se orienta para a ação social. Seu ponto de partida são as ideologias e a vivência do indivíduo ou de um grupo. Fornece sistemas de atitudes e normas que permitem a estes se posicionar diante de novas situações.

Em sua base conceitual, Moscovici (2003) evidencia que a representação social é uma forma de conhecimento, cuja elaboração se efetiva socialmente e passa a ser compartilhada, dispondo de uma dimensão prática, destinando-se a construir uma realidade comum no âmbito social.

A representação social tem o funcionamento de um sistema de interpretação da realidade. Ela é prática porque rege as relações dos indivíduos no contexto de vivência, determinando comportamentos e práticas. Para Moscovici (2003), as representações sociais não são meras duplicações, repetições ou reprodução da realidade, mas a reconstituição, alteração e o retoque desta.

A interpretação na representação social, segundo Moscovici (2003), é construída na interatividade entre sujeito e objeto, ou seja, é “fruto” da vivência e do repertório de elementos que compõem a percepção dos indivíduos ou de um grupo. Esse estudioso não concebia a separação entre sujeito e objeto, para ele ambos estão interligados, não são distintos.

A realidade é apropriada pelo indivíduo ou grupo. Essa apropriação consiste em interpretar, conferir subjetividade, reconstruir significados conforme um sistema cognitivo e de valores, os quais encontram-se delimitados por um contexto social e ideológico. Todavia, Moscovici (2003) somente identificou a representação social como um sistema cognitivo, sendo que ela é um sistema sociocognitivo.

Representar algo, na concepção de Moscovici (2003), é um processo de conhecimento estreitamente ligado às estruturas sociais e cognitivas locais, particularmente, populares, sendo, por isso, sócio variável, isto é, não é igual quando se muda de espaço, sociedade e até mesmo culturas e estruturas mentais. As representações sociais não dispõem de um caráter universal, elas são elaboradas por grupos sociais com certa autonomia. Isso não quer dizer, conforme a visão do mencionado autor, que estejam isentas de contemplar ideias universais, porque fazem parte de um contexto social e cultural maior.

Como as representações são relativamente autônomas, Moscovici (2003) elaborou o conceito de *themata*, isto é, as representações sociais para serem construídas precisam do referencial de um pensamento pré-existente. Mas, reconhece que esses referenciais, também

chamados de “temas gerais”, possuem uma “generalidade flutuante”, que passeia pela dimensão individual ou coletiva. Encontrou perigo em tentar e apresentar algo como um resultado comprovado, porque este “algo”, em determinado momento, pode ser apenas um horizonte para novas interpretações.

Moscovici (2003) explicou que as representações sociais não são criadas por um indivíduo isoladamente, sendo importante conhecer os processos de ancoragem, ou seja, classificar e dar nome a algumas coisas, e de objetivação, descobrir a qualidade icônica de uma ideia, que consiste em três movimentos:

- 1 – Seleção e descontextualização – a partir do conjunto total de informações, os indivíduos selecionam algumas com base em conhecimentos anteriores, valores culturais ou religiosos, experiências prévias, tradição cultural, entre outras;
- 2 – Formação do núcleo figurativo – a objetivação se faz pela construção de um modelo figurativo a partir da transformação de um conceito, ou seja, a definição de um núcleo imaginante;
- 3 – Naturalização dos elementos – os elementos que foram construídos na elaboração da representação social, passam a ser identificados como elementos da realidade do objeto interpretado.

Na ancoragem, o objeto alvo da representação passa por uma releitura para ser relacionado a determinada categoria, adquirindo características desta. Esse processo implica nos seguintes movimentos:

- 1 – Atribuição de sentidos – as representações encontram-se enraizadas em uma rede de significados articulados e hierarquizados a partir de conhecimentos existentes, mas é possível ocorrer se nominar e atribuir sentido a um novo objeto;
- 2 – Instrumentalização do saber – as representações adquirem um valor funcional, porque ao se tornar uma referência pode ser utilizada para se traduzir e elucidar uma compreensão acerca do mundo;
- 3 – Enraizamento no sistema de pensamentos – as representações tornam-se familiares à medida que fazem parte de um sistema de representações pré-existentes, e possuem a propriedade de transformar conhecimentos anteriores, servindo de referência para classificação, categorização e comparação de novo objeto.

Moscovici (2003) considerou que o objetivo da ancoragem e da objetivação é transformar o não-familiar em familiar, tornando compreensível as representações sociais gestadas no senso comum no âmbito da ciência, sem haver alteração do universo de origem

dessas representações. Diante dessa condição, evidenciou que para a pesquisa no âmbito das representações sociais requer a compreensão do processo de construção do conhecimento do senso comum mediante a análise da ancoragem e da objetivação. É preciso investigar o momento em que a representação surge na esfera social. A investigação das representações sociais requer verificar o que as pessoas pensam, porque pensam e como pensam.

De acordo com Castro (2018), a base teórica de Moscovici (2003) tem sido utilizada para classificar as representações sociais. Inicialmente, destacam-se quatro concepções:

- 1 – Representações de consenso – são assimiladas pela maior parte da sociedade, caracterizam-se por possuírem uma estabilidade próxima dos mitos, dos valores e das crenças.
- 2 – Representações sociais propriamente ditas – encontram-se mais especificamente ligadas aos grupos, demarcando as individualidades destes.
- 3 – Representações que formalizam uma espécie de consenso intragrupos, caracterizadas como uma espécie de “acordo provisório” no seio de um grupo e permite a este aproximar-se, algumas vezes, de opiniões que antes lhes eram alheias.
- 4 – Representações sociais formadas como resultado de dissenso dentro de um grupo.

Portanto, as representações são heterógenas, pois possuem afirmação, evoluem, transformam-se e podem desaparecer.

As representações sociais também passam por um processo de competição e hierarquização. Existem aquelas representações fortes, que conferem orientação para posturas necessárias à manutenção de uma normatividade sistêmica. Elas desenvolvem uma certa capacidade de ingerência sobre o processo histórico, proveniente da influência que exercem.

Com base na teoria de Moscovici (2003), considera-se uma hierarquização interna das representações, que é organizada por um “núcleo central”, o qual constitui o elemento fundamental de uma representação social e determina sua significação e organização. Esse núcleo institui-se como uma força homogeneizadora sobre as instâncias culturais da sociedade e sobre os processos psicológicos das pessoas e grupos.

Identifica-se, assim, duas funções do núcleo central de uma representação: gerar significados e organizar fluxos de significação. Ambas compõem um mecanismo estruturalmente cuja função é recapitular a cultura, os valores, as normas e as condutas habituais.

O núcleo também é responsável pela coerência a partir da qual se processa a resistência às mudanças. A ele estão subordinados os esquemas periféricos, que possuem três funções: 1)

Adaptar a representação à realidade concreta; 2) Envolver a diversidade de conteúdo de uma representação; 3) Proteger o núcleo central (CASTRO, 2018).

As representações sociais além de produzirem efeitos de propagação, desempenham três funções: a) Constituição de um saber comum; 2) Orientar as condutas e os comportamentos; 3) Constituem e fortalecem a identidade.

4. CAMINHOS DA PESQUISA

4.1 Tipos de pesquisa

Foi empregado material bibliográfico impresso e postado em ambiente virtual, abrangendo dissertações de mestrado e doutorado, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Artigos Científicos, documentos oficiais, legislação e livros, perfazendo a pesquisa bibliográfica, que na concepção de Severino (2020) constitui a seleção de um acervo literário necessário e relevante ao desenvolvimento de estudos acadêmicos de natureza científica.

O material bibliográfico que compõe o referencial teórico do estudo foi selecionado nas seguintes bases de pesquisa científica: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Periódicos Capes, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, Open Library, Google acadêmico, Bpubs. Após leitura preliminar realizou-se a técnica de resenha do material, compilando citações diretas, definindo paráfrases e análises críticas.

Quanto aos meios realizou-se uma pesquisa de campo, caracterizada pela identificação de variáveis circunstâncias, fatos, condições, eventos *in loco* em forma de observação direta, coleta de dados (SEVERINO, 2020). No presente estudo foram realizadas entrevistas semiestruturadas, gravadas e dialogadas com os informantes.

Com a finalidade de identificar normas, políticas públicas, dados e informações, realizou-se uma pesquisa documental, que na concepção de Severino (2020) se refere à investigação cuja base se encontra em um acervo de documentos oficiais capazes de contribuir na compreensão, interpretação, análise e discussão de determinado tema.

4.2 Abordagem

O tema foi abordado a partir de uma pesquisa qualitativa, cuja perspectiva compreende que o objeto de estudo é melhor compreendido quando se faz a investigação *in loco*, podendo se identificar os fatos, circunstâncias, condições, tendo por base informantes cuja vivência acontece no local.

O pesquisador na abordagem qualitativa vai a campo coletar informações, dados e evidências, procurando conhecer das pessoas suas experiências e conhecimentos sobre o fenômeno a ser estudado. Quanto mais informações se tiver, melhor é a pesquisa nesse tipo de abordagem (SEVERINO, 2020)

Partindo de questões amplas, o estudo na abordagem qualitativa permite que estas sejam esclarecidas no contexto pesquisado, conquistando um viés mais específico e compreensivo, possibilitando revelar novidades e particularidades não perceptíveis por outras pesquisas. O olhar nesse tipo de investigação é interessante, porque leva o pesquisador a “garimpar” informações e dados importantes para explicar a problemática focalizada (BRAUN; CLARKE; GRAY, 2019).

A abordagem qualitativa é bastante empregada em estudos envolvendo estudo de caso, etnografia e pesquisa documental, partindo de um objetivo geral, objetivos específicos, problematização, hipóteses e um referencial teórico que lhe permita dar suporte de análise em bases científicas (BRAUN; CLARKE; GRAY, 2019).

Escolheu-se essa abordagem porque ela se preocupa em verificar aspectos da realidade que não podem ser quantificáveis, a exemplo das representações sociais dos professores e gestores de escolas pertencentes ao município de Ponta de Pedras, buscando-se conhecer seus posicionamentos, experiências, práticas sobre o IDEB, mediante falas que as expressam (BRAUN; CLARKE; GRAY, 2019).

4.3 Local

A pesquisa foi realizada no município de Ponta de Pedras, na ilha do Marajó, no Estado do Pará, Brasil. Foram pesquisadas três escolas municipais: 01 rural, 01 urbana e 01 ribeirinha. Essas escolas foram escolhidas pela facilidade de acesso e disponibilidade dos gestores e professores em contribuir com a pesquisa. Ressalta-se que houve a tentativa de contato com os gestores da Secretaria de Educação do município, porém sem sucesso.

A escola rural, denominada Escola Municipal de Ensino Fundamental - EMEF Professora Maria Elisa de Brito, está localizada aproximadamente à 5km da cidade, na Rodovia Mangabeira, dispõe de 8 salas de aula, cozinha, sala de secretaria, almoxarifado, sala de direção, sala de leitura, banheiros, inclusive para alunos com mobilidade reduzida ou deficiência, dispensa (Figura 11). Essa unidade de ensino atende o público de várias comunidades como Praia Grande e Vila Nova em três turnos: manhã, tarde e noite (Educação de Jovens e Adultos - EJA).

Figura 11 – EMEF Professora Maria Elisa de Brito (Zona Rural)



Fonte: Pesquisa de campo

A Figura 11 demonstra que a escola Professora Maria Elisa de Brito (Zona Rural) possui uma ampla extensão, dispondo de sala enfileiradas umas ao lado das outras e uma varanda que dá acesso às dependências. Encontra-se situada em um terreno coberto por gramíneas e capins, contendo um bosque arbóreo na parte inferior.

Figura 12 – Área de eventos da EMEF Professora Maria Elisa de Brito (Zona Rural)



Fonte: Pesquisa de campo

Como é perceptível na Figura 12, a escola dispõe de uma área onde acontecem eventos artísticos e culturais, como danças, exposições, apresentação de trabalhos durante a consciência negra e indígena. Também são realizadas as refeições dos alunos no intervalo dos turnos.

Figura 13 – Sala de aula da EMEF Professora Maria Elisa de Brito (Zona Rural)



Fonte: Pesquisa de campo

A Figura 13 mostra que as salas de aula da EMEF Professora Maria Elisa de Brito (Zona Rural) não possuem climatização, nem forro no teto, dependendo da ventilação natural. Em dias quentes, os alunos e professores são obrigados a sofrer com o calor excessivo.

Figura 14 – Quadra de esportes da EMEF Professora Maria Elisa de Brito (Zona Rural)



Fonte: Pesquisa de campo

Como se constata por meio da Figura 14, o espaço onde era para funcionar uma quadra de esportes encontra-se em precário estado de conservação, o capim tomou conta do piso de cimento, que está desgastado, tornando impraticável a realização das atividades desportivas.

Quanto à escola urbana, esta fica situada na sede do município de Ponta de Pedras, localizada no centro da cidade, o seu público é predominantemente urbano, porém existem alunos advindos de comunidades. Denomina-se Escola Municipal de Ensino Fundamental - EMEF Doutor Romeu Ferreira dos Santos, está situada na rua 15 de novembro, possui 12 salas de aula, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), biblioteca, pátio coberto, sala de direção, quadra de esportes coberta, secretaria, sala de professores, cozinha e despensa (Figura 15). Essa unidade funciona nos três turnos: manhã, tarde e noite (EJA).

Figura 15 – EMEF Doutor Romeu Ferreira dos Santos (Zona Urbana)



Fonte: Pesquisa de campo

Por meio da Figura 15, verifica-se que a EMEF Doutor Romeu Ferreira dos Santos (Zona Urbana) dispõe de um prédio novo, bem conservado e bem localizado.

Figura 16 – Quadra de esportes da EMEF Doutor Romeu Ferreira dos Santos (Zona Urbana)



Fonte: Pesquisa de campo

A escola EMEF Doutor Romeu Ferreira dos Santos (Zona Urbana), como demonstra a Figura 16, dispõe de uma quadra de esportes coberta, bastante ampla, onde são realizadas as atividades de desportivas e os eventos de natureza artística e cultural desenvolvidos na escola. É um espaço bem conservado e bastante utilizado pelos alunos.

Figura 17 – Sala de aula da EMEF Doutor Romeu Ferreira dos Santos (Zona Urbana)



Fonte: Pesquisa de campo

As salas de aula da EMEF Doutor Romeu Ferreira dos Santos (Zona Urbana), conforme mostra a Figura 17, ainda possuem carteiras de madeira, são bem iluminadas, mas não dispõem de climatização por centrais de ar. O quadro é branco, utilizando-se pilotos a tinta para a escrita neles. Todavia, as paredes são limpas e sem pichações.

A escola ribeirinha, denominada de Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental - EMEIF Deputado Josué Bengtson fica localizada nas redondezas do Rio Fábrica (Figura 18), aproximadamente à 8km da cidade. Possui 5 salas de aula, secretaria, cozinha, despensa, banheiro adequado aos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida (Figura 19). Funciona em dois turnos: manhã e tarde.

Figura 18 – Acesso à EMEIF Deputado Josué Bengtson (Ribeirinha) pelo rio



Fonte: Pesquisa de campo

A Figura 18 deixa evidente que o rio é a principal via de acesso dos alunos a escola, uma realidade presente em diversas partes da Amazônia, em particular no arquipélago do Marajó, onde a população se utiliza dos rios, furos, igarapés para se locomover no espaço.

Figura 19 – EMEIF Deputado Josué Bengtson (Ribeirinha)



Fonte: Pesquisa de campo

A Figura 19 demonstra que a escola ribeirinha é bastante simples, trata-se de uma unidade pequena, não dispendo de uma estrutura mais completa, geralmente, existentes em escolas urbanas maiores. Por isso, ainda carece de alguns equipamentos, como uma quadra de esportes coberta, sala de informática, sala para atendimento de alunos com algum tipo de deficiência.

Figura 20– Sala de aula da EMEIF Deputado Josué Bengtson (Ribeirinha)



Fonte: Pesquisa de campo

As salas de aula, como mostra a Figura 20, são bem-organizadas, limpas, sem pichações, apresentam cadeiras e mesas que permitem os alunos maior liberdade para realizar as tarefas escolares. Porém, não há climatização.

Figura 21 – Refeitório da EMEIF Deputado Josué Bengtson (Ribeirinha)



Fonte: Pesquisa de campo

A Figura 21 demonstra que a escola ribeirinha possui uma área que serve de refeitório para os alunos, onde também são realizadas outras atividades, como desenhos, confecção de cartazes, reuniões, ensaios, entre outras.

Figura 22 –)

Figura 22 - Cantinho da leitura na EMEIF Deputado Josué Bengtson (Ribeirinha)



Fonte: Pesquisa de campo

A Figura 22 mostra um local importante do ponto de vista educacional na escola ribeirinha, é o cantinho da leitura, onde os alunos são estimulados a tomar o gosto pela leitura, experiência que vem contribuindo para a aprendizagem dos educandos.

Também foi visitado o local que funcionava a antiga escola Josué Bengtson. Ela foi interditada por não apresentar condições estruturais para suportar a quantidade de alunos. Ficava localizada na ilha de Santana, no mesmo rio Fábrica (Figura 23).

Ressalta-se que no decorrer desta pesquisa, a escola Josué Bengtson passou-se a se chamar “Prefeito Pedro Paulo Boulhosa Tavares”

Figura 23 – Dependências da antiga EMEIF Deputado Josué Bengtson (Ribeirinha), localizada na ilha de Santana.



Fonte: Pesquisa de campo

A Figura 23 mostra que a anterior EMEIF Deputado Josué Bengtson era de madeira e encontrava-se em total abandono, colocando em risco a integridade de alunos, professores e demais profissionais que atuavam nessa unidade.

Figura 24 – Sala de aula da anterior EMEIF Deputado Josué Bengtson (Ribeirinha)



Fonte: Pesquisa de campo

Como se constata por meio da Figura 24, a sala de aula da anterior escola ribeirinha não apresentava condições adequadas de infraestrutura para se ministrar as aulas, e a própria escola era composta de uma estrutura inadequada às necessidades educacionais dos alunos, sendo um prédio com características residenciais, de madeira, sem quadra de esportes, biblioteca e outras dependências.

Figura 25 – Transporte fluvial utilizado pelos alunos da escola ribeirinha



Fonte: Pesquisa de campo

A exemplo do que acontece em outras localidades, parte dos alunos da escola ribeirinha depende do transporte fluvial, fazendo o rio a via de acesso a essa unidade escolar, como mostra a Figura 25, exposta anteriormente.

Figura 26 – Transporte terrestre utilizado pelos alunos da escola ribeirinha



Fonte: Pesquisa de campo

O transporte terrestre de alunos que se dirigem à escola ribeirinha é precário. Como mostra a Figura 26, realizado por um ônibus velho e na estrada de chão, sem pavimentação. Durante o período chuvoso, essa locomoção fica mais difícil em decorrência das crateras que se formam na estrada e o perigo do carro atolar.

4.4 Instrumentos e informantes

Realizou-se a aplicação de entrevistas (vide roteiro de entrevistas em apêndices) com a gestão das escolas (direção, vice-direção e coordenação), professores das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática do ensino fundamental II. O critério de escolha para entrevistar professores das disciplinas língua portuguesa e matemática foi baseado em um dos pilares para mensuração do IDEB, a Prova Brasil. Como dito anteriormente, a Prova Brasil é composta por questões de língua portuguesa e matemática, o desempenho dos alunos nesta, juntamente com

a taxa de aprovação, compõe o IDEB. Foram realizadas 13 entrevistas com professores, sendo 4 na escola da zona rural, 5 na escola da zona ribeirinha e 4 na escola da zona urbana. Ao todo foram 8 entrevistas com gestores e técnicos, 3 da escola da zona rural, 3 da escola da zona ribeirinha e 2 da escola da zona urbana.

4.5 Tratamento e análise dos dados e informações

Elaborou-se um perfil socioeconômico dos informantes com base nas entrevistas, compreendendo dados sobre formação acadêmica, sexo, localidade, faixa etária, grau de instrução, tempo de serviço, vínculo empregatício e renda familiar. Para os professores acrescentou-se carga horária, tempo de prática docente, atuação em outras escolas, magistério em outras disciplinas além de matemática e português.

Com base nas entrevistas gravadas, foram realizadas as transcrições dos trechos, analisados à luz do referencial teórico, particularmente, as proposições de Moscovici e Bourdieu. Também foram utilizadas figuras e tabelas para elucidar o tema tratado.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO: ANÁLISE DAS ENTREVISTA

Foram entrevistados o total de 21 (vinte e um) profissionais da educação, entre eles professores (língua portuguesa e matemática) do ensino fundamental maior (6° ao 9° ano) e gestores escolares (diretor, vice-diretor e coordenador). Cabe ressaltar, que foram escolhidas tais disciplinas, pois um dos subsídios para aferir o IDEB é a Prova Brasil, a qual contém questões apenas de português e matemática.

Foi escolhido o intervalo do ensino fundamental maior por ser tratar do período intermediário de toda a formação básica, o aluno é submetido à Prova Brasil no último ano (9° ano ou 8° série) colocando à prova todo o conhecimento adquirido. Além disso, pode-se identificar abaixo, na Figura 27, que os alunos do ensino fundamental maior nas escolas pesquisadas não vêm atingindo a meta do IDEB.

Os profissionais da educação entrevistados são provenientes de 03 (três) escolas distintas, sendo fixadas em localidades diferentes, 01 urbana, Escola Municipal de Ensino Fundamental Doutor Romeu Santos, 01 rural, Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Maria Elisa Silva de Brito e 01 ribeirinha, Escola Municipal de Ensino Infantil e Ensino Fundamental Deputado Josué Bengtson.

As entrevistas foram divididas em basicamente duas partes: a primeira relacionada com o IDEB e qualidade da educação em questões gerais, e a segunda a respeito da pandemia e seus impactos educacionais.

Figura 27 - IDEB – Resultados e metas. Município de Ponta de Pedras, 8º série/9º ano, por escola.

4ª série / 5º ano 8ª série / 9º ano 3ª série EM																
Escola ⇅	Ideb Observado								Metas Projetadas							
	2005 ⇅	2007 ⇅	2009 ⇅	2011 ⇅	2013 ⇅	2015 ⇅	2017 ⇅	2019 ⇅	2007 ⇅	2009 ⇅	2011 ⇅	2013 ⇅	2015 ⇅	2017 ⇅	2019 ⇅	2021 ⇅
EMEF DOUTOR ROMEU FERREIRA DOS SANTOS	3.3	3.5	3.4	3.7	3.0	3.6	3.5	4.0	3.3	3.5	3.8	4.2	4.6	4.8	5.1	5.3
EMEF PROFESSORA MARIA ELISA SILVA DE BRITO					3.3	3.7	3.2	3.9					3.5	3.8	4.1	4.3
EMEIF AMARO DO CARMO AZEVEDO							3.2	2.9							3.5	3.7
EMEIF CARLOS JOAQUIM NORONHA MARTINS							2.2	*							2.7	2.9
EMEIF DEPUTADO JOSUE BENGTON			3.1		2.4	2.4	2.7	*			3.2	3.5	3.8	4.1	4.4	4.6
EMEIF RAIMUNDO MALATO							3.4	**							3.7	3.9
EMEIF SANTA ELISA							2.2	**							2.4	2.7
EMEIF SANTANA DO ARARI			3.0	3.3	3.0	3.2	2.8	2.6			3.2	3.4	3.8	4.0	4.3	4.6
EMEIF SAO JOAO							2.6	**							2.9	3.1

Fonte: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Disponível em: ideb.inep.gov.br. Acesso em: 22 jun. 2022.

5.1 Perfil dos entrevistados

5.1.1 Professores

Nesta categoria foram entrevistados 13 docentes, dos quais quatro são da escola rural, cinco da escola ribeirinha e quatro da escola urbana, conforme Quadro 2.

Do sexo masculino, são 46% e 54% do sexo feminino. A maioria (46%), é de Ponta de Pedras, 38% de Belém, 8% de Umuarama (PR) e 8% de Abaetetuba (PA). Na faixa etária entre 20 a 29 anos, encontram-se 16%; 38% encontram-se entre 30 a 39 anos; 38% de 40 a 49 anos de idade e 8% na faixa de 50 a 59 anos.

Em relação à formação acadêmica, a maioria é de língua portuguesa (54%), e o restante, 46% matemática. Do total, 69% têm especialização, 31% somente a graduação. Identificou-se que 84% dos entrevistados já lecionaram outras disciplinas, inclusive de áreas distintas da sua formação.

A maioria dos professores (76%) é concursada, enquanto 24% são temporários. Do total, 38% possuem menos de 10 anos de serviço público, 38% entre 10 a 19 anos, e 24% de 20 a 29 anos. Quanto ao tempo de prática docente, 23% têm menos de 10 anos, 54% entre 10 a 19 anos, 23% de 20 a 29 anos.

Quanto a carga horária mensal, 61% dos professores pesquisados possuem entre 100 a 140 horas e 39% têm 150 a 170 horas. A maioria atua ou já atuou em outra escola, (84%). Quanto ao rendimento familiar, dos entrevistados que responderam a essa pergunta (total de oito), 50% encontram-se na faixa entre R\$ 1.000,00 a R\$ 5.000,00 e 50% na faixa entre R\$ 6.000,00 R\$ 10.000,00. É válido esclarecer que os professores de Língua Portuguesa e Matemática possuem duas horas aula por turma e a quantidade de turmas que podem assumir por dia dependerá da disponibilidade do professor, da necessidade da escola, sendo no máximo quatro turmas por dia.

Quadro 2 – Perfil dos professores entrevistados das escolas municipais de Ponta de Pedras/PA.

Professores entrevistados	Formação acadêmica				Sexo			Localidade				
	Matemática		Português		Masc.	Fem.		P.P	Bel.	Abaet.	Umua.	
Total: 13	6		7		6	7		6	5	1	1	
%	46		54		46	54		46	38	8	8	
	Faixa etária (anos)				Pós-graduação			Leciona(ou) outras disciplinas				
	20-29	30-39	40-49	50-59	Sim	Não		Sim		Não		
Total: 13	2	5	5	1	9	4		11		2		
%	16	38	38	8	69	31		84		16		
	Vínculo empregatício				Tempo de Serviço público (anos)			Tempo de prática docente (anos)				
	Efetivo		Temporário		- 10	10-19	20-29		-10	10-19	20-29	
Total: 13	10		3		5	5	3		3	7	3	
%	76		24		38	38	24		23	54	23	
	Carga horária mensal				Atuação em outras escolas			Renda familiar (R\$)				
	100-140h		150-170h		Sim	Não		1-5 mil		6-10 mil		
Total: 13	8		5		11	2		4		4		
%	61		39		84	16		50		50		

Fonte: Pesquisa de campo

Nota: P.P: Ponta de Pedras; Bel.: Belém; Abaet.: Abaetetuba; Umarama (PR).

Como se constata no perfil dos professores apresentado no Quadro 2, a maioria é efetivo, com tempo de serviço variando entre 10 a 19 anos, portanto, com bastante experiência no magistério, a carga horária não chega a 200 horas desses profissionais. Eles atuam em outras escolas para complementar a carga horária, o que dificulta uma dedicação exclusiva, e a renda não ultrapassa R\$ 10.000,00.

5.1.2 Gestores escolares

Nesta categoria, foram entrevistados 8 profissionais, sendo três da escola rural, três da escola ribeirinha e dois da escola urbana. Do total, três são diretores, quatro coordenadores e um vice-diretor (Quadro 2).

Quadro 3 – Perfil dos gestores entrevistados das escolas municipais de Ponta de Pedras/PA.

Gestores entrevistados	Formação acadêmica			Sexo		Localidade	
	Pedagogia	Ped. + Hist.		Masc.	Fem.	Ponta de Pedras	Salvaterra
Total: 8	8	4		6	2	7	1
%	100	50		75	25	88	12
	Faixa etária (anos)			Pós-graduação		Tempo de gestão (anos)	
	30-39	40-49	50-59	Sim	Não	1-4	5-10
Total: 8	2	4	2	7	1	6	2
%	25	50	25	88	12	65	35
	Vínculo empregatício			Tempo de Serviço público (anos)		Renda familiar (R\$)	
	Efetivo	Temporário		- 10	10-19	1-5 mil	
Total: 8	4	4		1	7	3	
%	50	50		12	88	100	
	Carga horária mensal				Atuação em outras escolas		
	80-160h			200h		Sim	Não
Total: 8	6			2		7	1
%	75			25		88	12

Ped.: Pedagogia; Hist.: História

São do sexo masculino 75% e 25% do sexo feminino. A maioria (88%) é de Ponta de Pedras e 12% de Salvaterra. Na faixa etária entre de 30 a 39 anos e 50 a 59 anos encontram-se 25% cada, e 50% entre 40 a 49 anos.

Quanto à formação acadêmica, todos os gestores têm graduação em pedagogia, sendo que 50% também são historiadores. Do total, 88% têm especialização, 12% somente a graduação. Do total dos entrevistados, 50% são coordenadores, 38% diretores e 12% vice-diretores. Em relação ao vínculo empregatício, 50% são temporários e 50% efetivos.

Do total dos gestores entrevistados, 12% possuem menos de 10 anos de tempo de serviço público, 88% entre 10 a 19 anos. Quanto ao tempo de prática na função, 75% possuem de 1 a 4 anos e 25% de 5 a 10 anos.

Quanto à carga horária mensal, a maioria (75%) possui entre 80 a 160 horas e 25% possuem 200h mensais. A maioria (88%) atua ou já atuou em outra escola. Quanto ao rendimento familiar, dos que responderam a essa pergunta (total de três), 100% encontram-se na faixa entre R\$ 1.000,00 a R\$ R\$ 5.000,00.

Esses valores encontram-se dentro da média salarial de gestores em nível nacional, pois a faixa salarial de Diretor de escola pública está em R\$ 3.634,00 estando o teto em R\$ 8.577,64. Todavia, o rendimento pode ser maior quando o profissional possui outro emprego e a quantidade de horas trabalhadas. Essa média atinge o máximo de 200 horas mensais.¹³

5.2 Escolas Rural, Ribeirinha e Urbana

5.2.1 Professores

Ao se questionar dos professores “**o que seria uma educação de qualidade**”, as respostas obtidas foram as seguintes:

Eu vejo que a estrutura da escola é fundamental, recursos para trabalhar com os alunos, isso faz com que o aluno se empolgue e se perceba. A questão da valorização do professor, a relação entre professor, coordenação e direção, ter o olhar humano do professor (Professora S.H. de Língua Portuguesa – Escola Elisa Brito, zona rural).

É você ter todo o suporte, a estrutura física, recursos didáticos e qualificação dos professores (Professora R.R. de Língua Portuguesa– Escola Elisa Brito, zona rural)

É um conjunto, entre família e grupo escolar na busca do interesse do aluno pelo estudo (Professora T.K. de Matemática– Escola Elisa Brito, zona rural)

Uma educação de qualidade é conseguir viabilizar todas as condições para o aluno desenvolver seu processo de ensino e aprendizagem. Quando a gente consegue fazer isso dentro da escola acho que começa a acontecer a educação de qualidade (Professor T.C. de Matemática- Escola, Josue Bengtson, zona ribeirinha).

Seria que todos os alunos pudessem ter uma estrutura física de qualidade, principalmente, a questão do transporte aqui nas áreas ribeirinhas (Professora R.F. de Língua Portuguesa-Escola, Josue Bengtson, zona ribeirinha).

A educação de qualidade são os melhores recursos na sala de aula, por exemplo, não temos internet, o que dificulta a pesquisa (Professora J.B. de Língua Portuguesa-Escola, Josue Bengtson, zona ribeirinha).

¹³ Diretor de Escola Pública - Salário, piso salarial, o que faz e mercado de trabalho em Pedagogia. Disponível em: <https://www.salario.com.br/profissao/diretor-de-escola-publica-cbo-131310/>. Acesso em: 27 set. 2022.

É uma educação que possibilite aprender de fato, requerendo bem estar, profissionais qualificados, horário adequado, conforto e segurança no ir e vir, envolve o ambiente, o quadro, meios que possam lhe proporcionar aprendizagem, materiais acessíveis, etc. (Professora I.Q. de Língua Portuguesa-Escola, Josue Bengtson, zona ribeirinha).

Seria aquela primeiramente que o aluno tem acesso a todos os requisitos de educação como bons professores, material didático, estrutura predial, salário à altura para o professor não pegar muita carga horária (Professor J.F. de Língua Portuguesa-Escola Romeu Santos, zona urbana).

Seria atender as necessidades dos nossos discentes, estrutural e atenção aos discentes especiais (Professor J.S. de matemática-Escola Romeu Santos, zona urbana).

É perceptível que a visão dos professores pesquisados das três escolas (rural, ribeirinha e urbana), sobre educação de qualidade não difere muito. Aspectos como estrutura física da escola, qualificação do professor, viabilidade de recursos educativos são pontos em comum nas falas, configurando a representação social de um grupo que, embora esteja em diferentes zonas do espaço geográfico do município de Ponta de Pedras, possui os mesmos posicionamentos, convicções aproximadas e expectativas quando se referem à questão da qualidade na educação, emanadas de suas práticas.

A prática cotidiana os permite conceber o que seria uma educação de qualidade e expressa o conceito de *habitus* evidenciado por Bourdieu (2007) como um conjunto de saber, saber dizer e saber falar, por meio do qual os indivíduos elaboram suas trajetórias e asseguram a reprodução social, influenciando o modo de agir corporal e materialmente, sendo composto de três elementos conceituais: o *ethos*, valores em estado prático e não-conscientes, que regem a moral cotidiana; *héxis*, princípios interiorizados pelo corpo, como posturas, expressões corporais, ou seja, uma aptidão corporal que não é nata, mas adquirida; *eidós*, um modo de pensar particular, que envolve a apreensão intelectual da realidade.

Os valores, princípios e modos de pensar estão presentes em um discurso baseado na prática de sala de aula, no contato cotidiano com situações e circunstâncias que possibilitam a esses educadores exporem em suas falas a concepção de educação de qualidade. Embora cada um exponha pontos de vista distintos, alguns acreditam que a educação de qualidade é garantida através de um processo de ensino e aprendizagem que envolve família e grupo escolar e outros semelhantes, como a perspectiva de que a estrutura física e capacitação dos professores são fundamentais para se obter uma educação de qualidade, percebe-se a configuração da

representação social de um grupo que vivência e compartilha as mesmas dificuldades e experiências, confirmando o conceito de Moscovici (2003).

Todavia, o conceito de qualidade na educação descrito pelos professores ao mesmo tempo que se situa campo da produção simbólica reconhecida por Bourdieu (1989), isto é, uma concepção elaborada por especialistas, na qual se vislumbra uma “escola perfeita”, dotada de materiais e recursos adequados, correspondendo à noção de uma instituição neutra politicamente, verifica-se que as experiências pessoais e coletivas no *habitus* permite aos professores identificar que na prática o ideal está bem distante, embora não se identifique em nenhum dos argumentos a ligação dos percalços e desafios com a questão da dominação de classe, visibilizada por Freire (2011) como uma situação que se utiliza de vários mecanismos para exercer o controle social em prol da reprodução das relações de produção de uma sociedade baseada na desigualdade, sendo a educação um deles.

Na concepção de Moscovici (2003), vivências individuais e em grupo permitem a estes se posicionar diante de novas situações, constituindo a representação social uma forma de conhecimento partilhada. Os educadores não fazem meras duplicações sobre conceitos previamente elaborados em âmbito intelectual acerca de Educação de Qualidade, mas o reconstroem segundo as suas vivências e experiências.

É evidente outro elemento do conceito de representação social elaborado por Moscovici (2003), ou seja, a interpretação dos educadores sobre Educação de Qualidade é resultado da interação destes com o objeto, com a realidade educacional de Ponta de Pedras, permitindo que possam opinar sobre o assunto, conforme suas percepções, construídas a partir de vivências e experiências.

Perguntou-se aos professores “**o que significa o IDEB para você**”, obtendo-se os seguintes resultados:

Acho muito importante, mas vejo muita teoria... é um indicador importante, mas é preciso levar em conta um conjunto: é o município, a escola, a família. Muitas escolas e municípios não tiveram um planejamento antes. E mesmo com todos os problemas, a prefeitura de Ponta de Pedras forneceu um treinamento para ajudar a trabalhar a prova do SAEB. Essa formação falou muito do que é o IDEB, onde foi fornecido um livro apresentando metodologias para trabalhar, mas o tempo é muito pouco para aproveitar. O ano passado teve um curso desse, mas não sei se teve ... (Professora S.H. de Língua Portuguesa– Escola Elisa Brito, zona rural).

Ele serve para identificar como está a qualidade do ensino (Professora R.R. de Língua Portuguesa– Escola Elisa Brito, zona rural).

Verifica o desempenho, é de suma importância; verifica o desempenho de cada uma [escola] e traça metas para melhorar o ensino e a aprendizagem (Professora T.K. de Matemática–Escola Elisa Brito, zona rural).

Pra mim é um índice que norteia um pouco das políticas públicas, mas eu considero o IDEB um norteador para a gente também verificar o desempenho do nosso aluno, no sentido de avaliar o nosso aluno. Na questão administrativa ajuda a nortear as políticas de educação. Acho IDEB importante, mas acredito que ele ainda não é suficiente (Professor T.C. de Matemática-Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

O IDEB é um índice que demonstra a qualidade do ensino (Professora R.F; de Língua Portuguesa-Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha.)

O IDEB revela a qualidade da nossa escola (Professora J.B. de Língua Portuguesa-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Serve para medir níveis, verifica-se se o aluno ler bem, permite dar um norte para tomar decisões. Também serve como parâmetro para os governos investirem, onde mais precisa (Professora I.Q. de Língua Portuguesa-Escola, Josué Bengtson, localizada na zona ribeirinha).

Os sistemas de classificação, respaldados legalmente, como as avaliações externas, a exemplo do IDEB, mobilizam em forma irreconhecível as divisões objetivas da estrutura social e, particularmente, a divisão do trabalho. Esse entendimento de Bourdieu (1989) se faz notório quando se analisa a fala dos professores, as quais reproduzem a naturalização em classificar sem olhar as diferenças e desigualdades. Um efeito ideológico, que consiste na imposição dos sistemas de classificação, perfazendo a violência simbólica proveniente da legitimidade de um discurso e concepção de avaliar institucionalizada, atinente ao campo educacional, com suas formulações exógenas à realidade local. Nessa perspectiva, segue outros posicionamentos nessa mesma linha de pensamento.

O IDEB é o avanço que as escolas ganham no desenvolvimento com seus alunos (Professor I.S. de Matemática-Escola, Josue Bengtson localizada, zona ribeirinha).

IDEB para mim não demonstra a verdadeira realidade, não mede se o nosso aluno é bom ou ruim, é apenas um número para questões institucionais, pois o governo precisa de número pra políticas públicas (Professor J.F. de Língua Portuguesa-Escola Romeu Santos, zona urbana).

O IDEB é como se fosse um termômetro, mas que mede a educação do sul e sudeste, o aluno do Marajó nem conhece algumas das questões. Mas, ainda tem aquela dificuldade, só pra exemplificar o trabalho da geometria, toda prova traz a geometria, mas ainda temos muita dificuldade de trabalhar aqui. Então não mede o conhecimento, seria para ser um medidor de qualidade de educação, mas por trás disso têm várias outras questões, localidade, recursos, estrutura. Como você quer comparar uma escola da cidade com uma escola da zona ribeirinha que não possui nem uma máquina de xerox? (Professora G.M. de matemática-Escola Romeu Santos, zona urbana).

O IDEB significa um “raio x” da nossa realidade, mas não mensura a qualidade da educação em si, porque não revela outros aspectos que interferem nessa qualidade (Professor J.S. de matemática-Escola Romeu Santos, localizada na zona urbana).

Constata-se que os posicionamentos dos professores nas distintas escolas classificam o IDEB como um índice que serve como um “termômetro” que busca mostrar o desempenho educacional das escolas, mas há divergências sobre essa “função” do IDEB, principalmente, expressa pelos professores da zona urbana, os quais possuem alunos das demais zonas. Todavia, para alguns o IDEB tem sua importância no sentido de estimular mudanças nas estratégias de ensino e aprendizagem, nortear as políticas governamentais, pois quando é baixo demonstra a necessidade de melhorar o desempenho educacional.

As divergências de visão sobre a classificação do IDEB são aceitáveis porque cada professor possui experiências profissionais e formações diferenciadas, repercutindo no modo como concebem os processos avaliativos. Ademais, as avaliações externas ainda não são trabalhadas de maneira ampla nas escolas, principalmente, em escolas situadas em regiões como o Marajó, onde o debate acadêmico em torno da questão requer a ação de profissionais especializados, particularmente, no campo de estudo da Pedagogia. Neste particular se identifica claramente a oposição entre campo e *habitus*.

A falta de consenso sobre o que vem a ser o IDEB, no entanto, não significa ignorância total acerca do assunto, pois as falas dos educadores revelam formas de pensar decorrentes de experiências e vivências no campo educacional, bem como suas angústias em fazer objeções a um modelo de avaliação externa elaborado fora do contexto local, sem uma relação com os reais problemas que afetam as escolas e o desempenho dos alunos, sem a noção da dinâmica socioespacial e cultural predominante nos municípios do Marajó, constituindo a imposição do poder simbólico presente no campo educacional.

Os entrevistados consideram o IDEB importante para a educação no município, apesar de não representar a realidade local e o conhecimento que os alunos adquirem; porém, notou-

-se que, para eles, o IDEB é uma forma de visibilizar o município, e conseqüentemente o Marajó, é um momento em que de alguma forma uma “atenção externa” se volta para o local, o que é importante para eles.

Essa capacidade de atribuir significados ao IDEB também se relaciona com o conceito de *habitus*, conceito elaborado por Bourdieu (2007) que reconhece a propriedade de os agentes sociais elaborarem seus posicionamentos a partir de suas práticas cotidianas, que concorrem para a formação de estruturas mentais, por meio das quais apreendem a realidade social, elaborando visões de mundo que contribuem para a construção desse mundo. Embora o IDEB seja um índice fixo produzido cientificamente pelo governo a partir de objetivações, os professores o contextualizam, analisando-o na perspectiva local e da prática docente na qual estão inseridos, como é possível identificar na fala da professora G.M. de matemática, da Escola Romeu Santos, localizada zona urbana, quando afirma: “*O IDEB é como se fosse um termômetro, mas que mede a educação do Sul e Sudeste, o aluno do Marajó nem conhece algumas das questões (...)*”. O significado do IDEB, o que ele representa de fato no cotidiano do professor e aluno, depende do contexto que está inserido, das vivências e percepções.

Todavia, não se constata claramente nas falas desses professores uma questão discutida por estudiosos do tema, a exemplo de Souza; Ramos (2018), sobre o fato de que a desigualdade no IDEB também está ligada à desigualdade social, que por sua vez impacta nas condições educacionais. Mas, de certa forma, quando se constata a fala da professora de língua portuguesa S.H. que considera que é preciso levar em conta “*um conjunto, é o município, a escola, a família...*”, ela demonstra que não se trata apenas de mensurar o desempenho do aluno por um índice, outros fatores estão envolvidos no contexto em que essa avaliação externa acontece.

Cabe destacar que o IDEB se insere como instrumento de “generalização” das condições educacionais, encontra-se a serviço de legitimação do poder simbólico analisado por Bourdieu (1989) porque “fecha” os olhos às diferenças de oportunidades dadas pelas desigualdades sociais e econômicas nas quais estão submetidos os alunos de Ponta de Pedras, fazendo se compreender nesse contexto a reflexão de Freire (2019) sobre a possibilidade de a educação ser usada como instrumento de opressão e manutenção dessas desigualdades. Em determinados argumentos, se percebe que não há esse olhar crítico, atribuindo-se a uma avaliação externa apenas objetivos técnicos de mapear o funcionamento da educação em escala nacional, conforme descrito a seguir:

Eu acho que o IDEB é uma forma do governo mapear se está funcionando a educação nacional (Professor L.C. de Língua Portuguesa-Escola Romeu Santos, zona urbana).

Buscou-se por meio da entrevista saber se: **“O IDEB é divulgado na escola? A comunidade intraescolar e extraescolar tem acesso às informações sobre o IDEB? Se sim, através de que meio?”**. Os resultados foram os seguintes:

Quando ficamos sabendo que íamos ter a prova do IDEB, eu fiquei sabendo apenas da formação. Eu desconheço essa divulgação (Professora S.H. de Língua Portuguesa–Escola Elisa Brito, zona rural).

Não há divulgação de outras escolas. Os alunos fazem a prova e é uma equipe que vem da secretaria passar a prova. Eu não sei quanto a escola tirou no IDEB (Professor R.B. de Matemática–Escola Elisa Brito, zona rural).

Não é tão divulgado, a gente ouve mais por comentários, como ouvi o diretor falar sobre a questão um dia desses numa reunião pedagógica (R.R. de Língua Portuguesa–Escola Elisa Brito, zona rural).

Não é divulgado, bem pouco se fala sobre o IDEB aqui (Professora T.K. de Matemática–Escola Elisa Brito, zona rural).

Sim o IDEB é divulgado. A gente conseguiu o acesso ao IDEB esse ano pelo portal do MEC e a gente fez a socialização da nota do IDEB da nossa escola entre os professores, porque a gente acredita que as outras disciplinas também contribuem. Apesar do IDEB ser uma nota das disciplinas português e matemática, os outros professores sabendo da nota acabam contribuindo para melhorar essa nota. A questão extraescolar, nós somos novos lá então a gente ainda não teve um contato muito grande com a comunidade por conta da pandemia (Professor T.C. de Matemática-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha)

Acredito que seja divulgado por meio da internet, mas na escola até o momento ainda não vi divulgação, até porque estou a pouco tempo aqui (Professora R.F. de Língua Portuguesa-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Não sei lhe explicar por qual meio, estou a pouco tempo aqui (Professora J.B. de Língua Portuguesa-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Geralmente tem, as escolas ficam esperando para saber a nota. O IDEB aqui é muito importante porque define o grau de orgulho da nossa escola (Professora I.Q de Língua Portuguesa-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Olha aqui na escola, como é uma comunidade os pais não sabem a importância do IDEB, diferente do que acontece nas escolas das

idades, que há maior divulgação. Mas, é divulgado entre os professores (Professor I.S. de Matemática-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Não é muito divulgado, fica só entre nós, a comunidade não sabe (Professor L.C. de Língua Portuguesa-Escola Romeu Santos, zona urbana).

Geralmente, o IDEB é divulgado para o corpo docente e técnico da escola em reuniões ou cartazes fixados na escola, dificilmente é divulgado na comunidade (Professor J.F. de Língua Portuguesa-Escola Romeu Santos localizada, zona urbana).

Muito pouco, hoje não sei lhe dizer a nota do IDEB. Quando é divulgado é “boca a boca” (Professora G.M. de matemática-Escola Romeu Santos localizada, zona urbana).

Sim, pela internet (Professora J.S. de matemática-Escola Romeu Santos localizada, zona urbana).

Como se constata para a maioria dos professores pesquisados o IDEB ainda é pouco divulgado, ficando mais restrito seu conhecimento a alguns professores e técnicos, sem haver uma ampla discussão com a sociedade. Essa situação contraria o que Lunardi *et al* (2021) preconiza sobre a necessidade de haver um compartilhamento da educação com os pais, os quais possuem um papel relevante em contribuir com a aprendizagem dos filhos, fortalecendo vínculos, orientando-os e monitorando seus estudos. O fato de os familiares e responsáveis dos alunos não terem conhecimento sobre o IDEB, seus objetivos e sua importância, dificulta melhorar o desempenho dos alunos. É importante essa divulgação por parte da escola, porque embora o IDEB esteja disponível na *internet*, nem todos os alunos e suas famílias dispõem de acesso a essa rede e muitos pais e responsáveis não sabem o que é o IDEB, sua finalidade e desconhecem onde encontram-se expostos para consultar os índices nos meios virtuais.

Essa é uma questão que remete ao que Moscovici (2012) ressalta em relação ao fato das representações sociais se relacionarem com a criação e transformação de valores, porque quando passam a ter acesso a novas informações, buscam enriquecer e transformar seus esquemas cognitivos anteriores, repercutindo na possibilidade de interferirem nas diretrizes dos relacionamentos humanos (LUNARDI *et al*, 2021), ou seja, quando os pais passam a ter contato com o significado do IDEB para a educação de seus filhos, compreendendo a importância desse índice e o papel que possuem em incentivar e orientar os filhos nos estudos, evidentemente, é esperado mudanças no comportamento desses pais e maior contribuição com a escola.

Percebeu-se que mesmo sendo das disciplinas que consistem na Prova Brasil (que é um subsídio para o IDEB), alguns professores não sabem a nota do IDEB de sua escola. Embora

os entrevistados acreditarem que o IDEB é importante, apesar de não representar a realidade local, sente-se uma dissociação desse significado com uma “mera” nota/meta. O simples conhecimento, e conseqüentemente saber se a escola atingiu ou não a meta, aparenta não ter muito impacto, pois apesar de os professores participarem e contribuírem com os programas escolares, espera-se que a gestão tome iniciativa e direção desses programas para melhorar a educação na escola e, conseqüentemente, da nota do IDEB.

Assim, nota-se quanto a divulgação dos resultados do IDEB, que o grau de interesse dos professores é diferente. A representação social é variada, não possuindo uma dimensão muito forte, na medida que apenas alguns professores acatam a tentativa do Governo Federal de impor a representação do IDEB como um índice fundamental e de grande interesse para todos. Há, assim, um confronto entre a representação oficial (Governo Federal) e as variadas representações sociais dos docentes.

Procurou-se saber da categoria dos professores se, no entendimento deles, “**o IDEB reflete a realidade de aprendizagem e qualidade do ensino da Escola**”. As respostas foram as seguintes:

Pra mim o IDEB não mede a realidade do nosso aluno, por exemplo, nesse IDEB atual o que os alunos tinham antes, não tinham contato com o professor. Não tem como refletir a realidade do aluno. Para mim nem deveria ter ocorrido essa prova esse ano. (Professora S.H. de Língua Portuguesa–Escola Elisa Brito, zona rural).

Não, você não pode medir a capacidade do aluno por uma prova e o IDEB nem sempre contempla os conhecimentos que o aluno está tendo acesso na sala de aula trabalhada por nós (Professor R.B. de Matemática–Escola Elisa Brito, zona rural)

Eu acredito que ainda sim, o nível de entendimento, desenvolvimento, por isso que é necessário fazer essa análise através do IDEB, do rendimento dos alunos (Professora T.K. de Matemática–Escola Elisa Brito, zona rural).

Eu acho que o IDEB não reflete, acho que ele ajuda a gente a entender, a dar um norte (Professor T.C. de Matemática-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha)

Acredito que sim, porque por meio dela, pelo que já vi por meio de algumas provas, percebemos se o aluno tem condições de interpretação textual, dá pra verificar o nível de aprendizagem que os alunos estão (Professora R.F. de Língua Portuguesa-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha.)

Acho que não, porque a gente sabe que nossos alunos não estão aprendendo, o IDEB precisa considerar a realidade de cada escola, ou

seja, a prova não é adequada para nossos alunos, não contempla o nível deles (Professora J.B. de Língua Portuguesa-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Consegue refletir nuances da nossa realidade, no sentido de revelar dados que contribuem para termos um caminho sobre como trilhar (Professora I.Q. de Língua Portuguesa-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

O IDEB é só uma avaliação para ver como estão os alunos, o trabalho dos professores, da secretaria de educação. Faz uma investigação. (Professor I.S. de Matemática-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Em parte, sim, o IDEB daqui do nosso município é bastante baixo, e a gente às vezes se prepara, o que eu acho errado, porque tem que ser de surpresa. Geralmente, é mais pra sim do que pra não (Professor L.C. de Língua Portuguesa-Escola Romeu Santos localizada, zona urbana).

Não, entendo como um mero índice que serve de parâmetro ao governo (Professor J.F. de Língua Portuguesa-Escola Romeu Santos localizada, zona urbana).

Não, é como eu estava colocando, a gente tem alunos muitos bons aqui em Ponta de Pedras, só que o aluno precisa se redobrar para manter esse nível. E muitos desses hoje estão parados nos estudos porque precisam trabalhar, arrumam família cedo, entram no campo do comércio. Então muitos jovens ficam pelo caminho. Então, pra mim o IDEB é importante para a gente conhecer, mas não mede o nosso desenvolvimento educacional (Professora G.M. de matemática-Escola Romeu Santos localizada, zona urbana).

Essas considerações não apresentam o mesmo significado, mas olhares diferentes sobre o fato se a avaliação para o IDEB ajuda ou não na realidade de aprendizagem e qualidade da educação. Encontra-se uma relação com a reflexão de Moscovici (2003), ao evidenciar que as representações sociais são vistas como sendo de natureza dos grupos, representam aspirações, conhecimentos, visões de mundo destes, derivadas de sociedades particulares que estão em sociedades maiores, ou seja, percebe-se, assim, a sociedade de Ponta de Pedras inserida em um contexto maior da sociedade paraense e brasileira.

Percebe-se um posicionamento relevante na representação social dos professores, o fato de identificarem a necessidade das provas do IDEB apresentarem conexão com a realidade regional, principalmente, porque esses educadores atuam numa mesorregião considerada precária do ponto de vista social e econômica.

O discurso oficial do IDEB é que este sirva de indicador de qualidade de educação, orientando no planejamento de políticas públicas educacionais e no financiamento da educação e servir como informativo à sociedade em geral (ALMEIDA; DALBEN; FREITAS, 2013).

Pelas falas dos professores, pode-se observar que há uma forte oposição em relação ao discurso oficial do IDEB. Embora o referido índice sirva como uma espécie de investigação, um “norte”, os professores e a gestão escolar afirmam que ele não reflete a realidade dos alunos, pois trata-se de uma prova não adequada à realidade amazônica, que avalia o aluno num momento específico, além de não levar em consideração as questões socioeconômicas e geopolítica dos alunos, haja vista que muitos são pobres e precisam trabalhar para ajudar nas finanças da família, outros constituem família precocemente. Esse entendimento coaduna com Almeida; Dalben; Freitas (2013) os quais entendem que sumarizar a qualidade de ensino pelos fatores desempenho (aproveitamento em língua portuguesa e matemática) e rendimento (fluxo escolar/taxa de aprovação) não parece adequado, já que é incapaz de refletir a realidade das escolas, especialmente o nível socioeconômico da população envolvida.

A pobreza desses alunos não é de agora, ela inspirou um dos poemas de Dalcídio Jurandir, escritor ponta-pedrense, que em forma de crítica social escreveu “Menino Pobre”:

*Quero te dar uma canção
que possa te iludir;
Dar-te a ilusão de um acalanto,
Vestir-te o corpo,
Dar-te um pão...*

*Menino pobre, sem ninguém,
- Te consola,
É uma canção...*

*O menino pobre se era triste
Ainda mais triste ficou ...*

*Descalço e roto, a fome e o frio
A rua escura e deserta ...
Ainda mais triste, ainda mais
Pobre elle ficou ...
E então?
Para que vale uma canção?¹⁴*

O poema expressa a indignação do poeta com a realidade de muitos meninos de Ponta de Pedras no século passado, situação que não mudou muito no século atual, pois 63,50% da

¹⁴ Casa de Cultura Dalcídio Jurandir. Disponível em: <https://www.facebook.com/casadeculturadalcidijurandir>. Acesso em: 02 jul. 2023.

população municipal inscrita no Cadastro Único do governo federal encontram-se em situação de pobreza, e 60,78% dos inscritos nesse mesmo cadastro estão na condição de extrema pobreza (PARÁ, 2023).

Retornando a análise sobre os comentários dos docentes, identifica-se que o reconhecimento da realidade local como parâmetro para o IDEB é parte das representações sociais que, na concepção de Moscovici estão ligadas às vivências dos indivíduos de um determinado grupo social. Esse “saber” rege as relações desses sujeitos com o ambiente físico e social, permitindo a eles fazer inferências e interpretações (CASTRO, 2018). Assim, quando alguns professores afirmam que o IDEB não reflete a qualidade da educação, tomam por referência o dia a dia na sala de aula, o conhecimento das dificuldades experimentadas na prática docente, na escola e pelas quais passam seus alunos. Nesse contexto, é possível compreender a associação entre o conceito de *habitus* e vivência, porque como diz Moscovici (2003), o *habitus* é o conjunto de saber, saber dizer e saber falar, o que permite aos indivíduos elaborarem as suas trajetórias, representarem aquilo que percebem, identificam no cotidiano, fazendo suas reformulação, ou seja, expressando por meio da comunicação a representação social sobre o que é qualidade da educação ao analisá-la a partir do IDEB, como descrito no depoimento a seguir, no qual a professora conhecedora das condições psicológicas dos alunos explica que nem sempre a prova é aplicada no momento ideal:

Não totalmente, as provas às vezes acontecem em um período no qual os alunos não estão psicologicamente preparados. Às vezes tem aluno que é ótimo, mas a prova vem num período em que ele está passando por um problema familiar que afeta o rendimento dele, mas as provas são ótimas até para a gente verificar como eles estão. Acho que a realidade da escola não chega a prejudicar os alunos, porque a gente busca preparar o aluno para essas provas (Professora R.R. de Língua Portuguesa—Escola Elisa Brito, zona rural)

O fato de alguns professores conceberem o IDEB como algo positivo no sentido de nortear estratégias destinadas a melhorar a qualidade na educação, o processo de ensino e aprendizagem, ajudar na definição de políticas educacionais, relaciona-se com as explicações de Mestre e Pinotti (2004), quando afirmam que as representações sociais não são mera repetição de conceitos, mas possuem uma dimensão criativa, dinâmica e perceptível. Portanto, olhar pelo prisma positivo é uma percepção dominante, mas isso não significa que enquanto

parte do grupo de professores deixem de concordar com opiniões sobre a necessidade de o índice levar em conta a realidade local e regional.

Perguntou-se aos professores **“Se existem dificuldades na escola que podem interferir no IDEB?”**. As respostas foram as seguintes:

Sim, temos várias dificuldades, principalmente, pela dificuldade de acesso à internet, xerox, falta de uma estrutura mais adequada às necessidades de ensino e aprendizagem, como salas climatizadas, biblioteca equipada, entre outros recursos (Professora S.H. de Língua Portuguesa–Escola Elisa Brito, zona rural).

As dificuldades são limitações que há anos vêm prejudicando um melhor desempenho, não só no IDEB, mas no ensino e na aprendizagem de um modo geral, como falta de estrutura adequada. Precisamos de uma biblioteca equipada, sala de informática adequada, acesso eficiente à internet, salas climatizadas e confortáveis (Professora R.R. de Língua Portuguesa–Escola Elisa Brito, zona rural).

Eu considero que sim, dificuldades decorrentes da falta de acesso adequado à internet, necessidade de biblioteca e sala de informática, a infraestrutura física precisa ser melhorada com meios de acessibilidade aos alunos com deficiência e mobilidade reduzida (Professor R.B. de Matemática–Escola Elisa Brito, zona rural).

Sem dúvida, as dificuldades que enfrentamos como carência de recursos metodológicos, acesso à internet, necessidade de uma sala de informática adequada e de uma biblioteca, acabam impactando no desempenho do ensino e da aprendizagem, concorrendo para notas de IDEB aquém do almejável (Professora T.K. de Matemática–Escola Elisa Brito, zona rural).

Sim, dificuldade de transporte, a estrutura física, como falta de energia na escola (Professora R.F. de Língua Portuguesa-Escola, Josue Bengtson, zona ribeirinha).

Existe sim, muita carência na escrita, na leitura e outros fatores, como dificuldades de transporte, que acabam fazendo os alunos perderem aula e nós professores não conseguimos realizar um trabalho efetivo com todos os alunos (Professor I.S. de Matemática-Escola, Josue Bengtson, zona ribeirinha).

Sim, existem inúmeras dificuldades, como por exemplo, falta de professores apropriados para os alunos, a gente sabe que alguns alunos passam por problemas psicológicos e não temos um tempo específico para dar apoio a esse aluno, uma atenção especial. A estrutura física também interfere negativamente, como barulho que prejudica a aula, a escola fica perto de uma metalúrgica, também

passam carros, aí tenho que parar a aula, os alunos ficam agitados. O calor também interfere muito, a gente sai de casa pensando no “forno” (Professor L.C. de Língua Portuguesa-Escola Romeu Santos localizada, zona urbana).

Sim, claro, tem muita dificuldade, a começar pela estrutura predial, o acesso do aluno, o transporte não é de qualidade, a questão a permanência do aluno na escola no sentido que ele tem que ter alimentação (Professor J.F. de Língua Portuguesa-Escola Romeu Santos, zona urbana).

Em parte, sim, precisamos coordenar de maneira direcionada o preparo dos alunos para o IDEB. O Romeu por ser a escola sede do município, hoje ela tem uma estrutura que já se conta com internet, máquinas de xerox, Datashow, um aparato melhor de instrumentos para melhor nossas aulas, já as outras... (Professora G.M. de matemática-Escola Romeu Santos, zona urbana).

Depende da realidade de cada escola, aqui no Romeu não vejo (Professor J.S. de matemática-Escola Romeu Santos localizada, zona urbana).

Nesses argumentos percebe-se que as dificuldades são variadas, principalmente nas escolas da zona rural e ribeirinha, refletindo os percalços de uma mesorregião com precárias condições no campo educacional, sendo os mais apontados: a estrutura das escolas (falta de biblioteca), acesso à energia, água e *internet*, problemas no transporte dos alunos (insuficiência, falta de combustível, inviabilidade de transporte terrestre devido à estrada não asfaltada), carência de recursos tecnológicos e metodológicos, a baixa frequência dos alunos no período de safra do açaí. Cabe destacar esse fenômeno típico da Amazônia, em especial no Marajó, o período de safra do açaí, que ocorre nos meses de julho a dezembro. Devido à alta procura pelo fruto do açaí no cenário mercadológico, a demanda por mão de obra aumenta, as crianças e adolescentes ajudam suas famílias na extração e venda do fruto, causando a evasão das crianças do âmbito escolar e, conseqüentemente, criando um obstáculo para a boa formação básica (SILVA; BRITO FILHO, 2020). Tais afirmativas demonstram o conhecimento de uma dinâmica local e regional que está presente na representação social dos professores quando buscam explicar as dificuldades da escola que interferem no IDEB, confirmando a visão de Mestre e Pinotti (2004) sobre o fato de a representação social ser um fenômeno psicossocial que envolve explicações originadas do cotidiano, constituindo uma construção multifatorial.

A partir das entrevistas buscou-se saber **quais as principais dificuldades enfrentadas pelos professores na escola**, obtendo-se as seguintes respostas:

É a questão de recursos, como uma simples xerox, recursos audiovisuais fazem a diferença. Ainda mais quando a carga horária do professor é grande porque se torna cansativo pro aluno, principalmente, porque estamos voltando de uma pandemia, é tudo novo, precisamos de um atrativo, por exemplo um filme. Por isso, o uso de recursos audiovisuais ajudaria, porque só dar aula conversando é difícil (Professora S.H. de Língua Portuguesa–Escola Elisa Brito, zona rural).

Na verdade, a gente precisa se reinventar todos os dias, a gente não pode continuar sempre com os mesmos conteúdos. Por exemplo, eu tive que me reestruturar com a pandemia. A minha maior dificuldade é ler um pouco mais, buscar mais fontes (Professor R.B. de Matemática–Escola Elisa Brito, zona rural).

Temos dificuldades devido à falta de recursos tecnológicos, só temos o livro, não temos a oportunidade de levar o aluno para ver um filme. Graças a Deus que esse ano já temos internet (R.R. de Língua Portuguesa–Escola Elisa Brito, zona rural).

A maior dificuldade é a ausência do apoio dos pais, porque se não tiver o acompanhamento deles, o rendimento dos filhos deles tendem a ter fracasso. Também o desinteresse dos alunos, ausência de conhecimentos básicos, da matemática básica (T.K. de Matemática–Escola Elisa Brito, zona rural).

Como lhe falei a questão da energia é a principal, não viabiliza conforto aos nossos alunos e interfere no nosso processo (Professor T.C. de Matemática-Escola, Josue Bengtson localizada, zona ribeirinha).

A dificuldade em relação a alguns alunos que não sabem ler (Professora R.F. de Língua Portuguesa-Escola, Josue Bengtson, zona ribeirinha).

A falta de alunos, a dependência de “correio” (meio de transporte/transporte escolar) para enviar atividades (Professora J.B. de Língua Portuguesa-Escola, Josue Bengtson, zona ribeirinha).

Hoje em dia é a falta de energia, embora a escola seja nova o calor fica insuportável a partir de 11 horas. A principal dificuldade é essa falta de bem-estar. Também a falta de acesso aos meios digitais (Professora I.Q. de Língua Portuguesa-Escola, Josue Bengtson, zona ribeirinha).

As indignações desses educadores demonstram que a educação em Ponta de Pedras, principalmente, na região ribeirinha, contrasta com o discurso político de prioridade da educação de qualidade, geralmente, tecido pelos órgãos oficiais, pelas secretarias e os governantes. Manifestam a existência de uma luta simbólica entre classes com interesses

antagônicos, confirmando a visão de Bourdieu (1989) acerca da possibilidade de se encontrar conflitos simbólicos nos transcurso das experiências da vida cotidiana, particularmente, na prática docente, quando os educadores ressaltam obstáculos presentes na própria aprendizagem, como na estrutura das instituições escolares, conforme descrito nos relatos seguintes dos professores pesquisados.

As dificuldades de leitura dos alunos, a escrita e interpretação (Professor I.S. de Matemática-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Falta de materiais, uma estrutura como Datashow, sala de vídeo, sala de leitura, às vezes a gente quer promover algo mais, mas a escola não tem (Professor L.C. de Língua Portuguesa-Escola Romeu Santos, zona urbana).

A principal dificuldade é a reforma que tá tendo aqui e atrapalha nosso trabalho, porque fazemos rodízio de turmas (Professora G.M. de matemática-Escola Romeu Santos localizada, zona urbana).

Precisamos desenvolver uma estrutura mais abrangente, seria ter ferramentas para trabalhar com os alunos e os professores se prepararem para trabalhar com a tecnologia. Ferramentas como acesso à internet, tablets (Professor J.S. de matemática-Escola Romeu Santos, zona urbana).

Constata-se nas falas dos professores que a precariedade de recursos, inclusive os tecnológicos, é um dos problemas que afetam a qualidade na educação, relacionando-se com a visão de Castro (2017, p. 6), quando evidencia que na representação social das populações de áreas amazônicas mais tradicionais, é possível identificar discursos caracterizando esses territórios como carentes, “marcados pelo descompromisso com a coerência regional amazônica (...)”.

Notou-se que as dificuldades compartilhadas pelos entrevistados são semelhantes; porém, a depender da localidade da escola, elas se intensificam. Por exemplo: a) as escolas urbana e rural contam com acesso à *internet*, já a ribeirinha não; b) na escola urbana, as salas de aula contém ar-condicionado, na rural contém ventiladores, a ribeirinha não tem energia elétrica. Ademais, por se tratar de uma escola distante da cidade, a maioria do seu público é de comunidade ribeirinha (Rio Fábrica) o qual dependeu diretamente de transporte aquático para a entrega das atividades durante a pandemia; nas escolas urbana e rural, apesar de também terem dificuldades com o transporte, encontram-se em terra firme em estrada asfaltada o que

possibilitou que os responsáveis fossem por conta própria buscar os materiais, por meio de bicicletas e motocicletas.

A falta de recursos básicos, a falta de “bem-estar” no processo de ensino e aprendizagem, afeta diretamente na qualidade da educação. A escola é um ambiente onde se passa longos períodos, logo deve ser um espaço bem planejado e executado para que contribuía com o aprendizado. De acordo com a pesquisa de Araújo; Villarouco (2020), evidenciou-se a necessidade de compreender a sala de aula como uma ferramenta que coopera com a atividade pedagógica, não só como um espaço onde a aula acontece, mas como um elemento que pode e deve ser usado para a melhoria da qualidade de vida de alunos e professores. A pesquisa realizada por elas demonstrou que o investimento em bons projetos, que levam em conta clima e condições naturais do entorno onde a escola será instituída, garante conforto ambiental sustentável.

No transcurso da entrevista, perguntou-se à categoria de professores **se eles observam dificuldades enfrentadas pelos alunos para frequentar a escola e desenvolver o conhecimento**, obtendo-se os seguintes resultados:

Os alunos não têm dificuldade porque tem o ônibus, só quando acontece algum problema, como falta de combustível (Professor R.B. de Matemática–Escola Elisa Brito, zona rural)

Sim, tem dificuldade porque até chegar aqui é um bom percurso. Também observo que falta leitura por parte do aluno, e de conhecimento, eles não conseguem falar com as próprias palavras. Alguns alunos possuem a escrita ótima, mas a maioria tem uma escrita precária (R.R. de Língua Portuguesa–Escola Elisa Brito, zona rural)

Com o retorno pós-pandemia a gente verifica uma grande ausência dos alunos. Acredito que os pais estão precisando fazer essa retomada dos filhos, porque todo esse tempo sem aula, muitos perderam a vontade de retornar (T.K. de Matemática–Escola Elisa Brito, zona rural).

A questão da introspecção dos alunos, que dificultou a comunicação, após terem passado por um período de afastamento (Professor T.C. de Matemática-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

A questão do transporte, que acaba atrapalhando a aprendizagem dos alunos (Professora R.F. de Língua Portuguesa-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha.)

Transporte, principalmente, quando acontece um problema, defeito em embarcações (Professora J.B. de Língua Portuguesa-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Tem dificuldade de regularidade devido a safra do açaí, gerando falta de alunos (Professora I.Q. de Língua Portuguesa-Escola, Josué Bengtsonm, zona ribeirinha).

As dificuldades de leitura, o transporte, a maioria das famílias são analfabetos, o que dificulta o apoio familiar (Professor I.S. de Matemática-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Transporte, a questão da estrutura escolar carente em alguns aspectos, como a falta de uma sala de vídeo, biblioteca (Professor J.F. de Língua Portuguesa-Escola Romeu Santos, zona urbana).

Não, hoje a gente não tem essa dificuldade de o aluno frequentar a escola, já se facilitou muito, temos ônibus escolar, temos as voadeiras que buscam os ribeirinhos. Hoje, acho muitas facilidades, os alunos recebem até bolsa para estudar, não temos mais retenção de alunos (Professora G.M. de matemática-Escola Romeu Santos, zona urbana).

Eles têm dificuldades de logística, ou seja, um plano para abranger tanto os alunos urbanos quanto os rurais. O transporte tem, mas falta ser de qualidade, o que afeta a questão da frequência dos alunos e o desempenho deles (Professor J.S. de matemática-Escola Romeu Santos, zona urbana).

Nas três escolas pesquisadas verificamos que existem dificuldades. As mais apontadas são a questão da estrutura física dos prédios escolares, problemas de leitura e escrita dos alunos, e o transporte. Este último é o mais indicado nas escolas da zona rural e ribeirinha. Os professores se queixam da necessidade de recursos diversificados para realizar uma educação de qualidade, de alunos desestimulados após a pandemia, da falta de uma merenda escolar adequada, da baixa frequência no período da safra do açaí. São situações que dizem respeito a um contexto presente não só no Marajó, mas na maioria dos municípios do interior do Estado do Pará.

As afirmativas dos professores fazem parte do conteúdo cognitivo que possuem e comunicam, a partir de suas experiências vivenciais e do contexto social onde é produzido, contemplado na concepção de representação social explicitada por Spink (1993), por meio da qual o individual e o coletivo se entrelaçam, possuindo interfaces. Tais representações constituem construções de cunho expressivo de sujeitos sociais que se referem a objetos socialmente valorizados. Por isso, é possível verificar depoimentos como o da professora G.M. que não vê dificuldade para os alunos frequentarem a escola. Trata-se de um posicionamento distintos dos demais, porém é um ponto de vista pessoal, que revela como ela percebe e interpreta a situação.

Procurou-se saber dos professores **quais as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos para aprender a disciplina por eles ministradas**, obtendo-se as seguintes respostas:

Olha, eu como professora de língua portuguesa eu percebo muito a questão da interpretação. Eu considero que a gente tem que trabalhar com textos, porque a gente tem que trabalhar essa questão da compreensão e interpretação textual, o que vai valer, o que é interpretação para eles levarem daqui isso vai ajudá-los a falar e escrever melhor, vai ajudar nas outras disciplinas, na vida deles. (Professora S.H. de Língua Portuguesa–Escola Elisa Brito, zona rural).

As dificuldades enfrentadas por esses alunos não se limitam ao aspecto pedagógico, eles são vítimas daquilo que Bourdieu (1989) chama de *herança social*, isto é, nos capitais herdados conforme a fração de classe ou grupo social do qual faz parte o indivíduo. Daí se entende a maneira de ser e ver, quem nem sempre está de acordo o “padrão” definido e legitimado pelo poder simbólico. Os valores defendidos pela escola, como disciplina, estudar para ser “alguém na vida”, a família cumprir o dever de ajudar na aprendizagem escolar não fazem parte do *ethos* de famílias empobrecidas, constituídas por pais analfabetos ou com baixa instrução, conforme deixa claro o depoimento a seguir de um professor da disciplina matemática:

Nossa escola é formada por pessoas de comunidades distantes e a maioria dos alunos não tem acesso à internet. Os pais também não têm formação para ajudar os alunos na aprendizagem. Quanto à aprendizagem da matemática eu procuro colocar exemplos do cotidiano desses alunos, procuro trabalhar objetos concretos para trabalhar na sala de aula. Quando trabalho geometria mostro figuras, uso a própria sala de aula como exemplo (Professor R.B. de Matemática–Escola Elisa Brito, zona rural)

Interpretação, falta de leitura, desinteresse (Professora R.R. de Língua Portuguesa–Escola Elisa Brito, zona rural)

A falta de conhecimentos básicos é a maior dificuldade em aprender a matemática, o aluno também não tem leitura, alguns não têm conhecimento de operações simples, não conseguem reconhecer as 4 operações básicas para desenvolver questões (T.K. de Matemática–Escola Elisa Brito, zona rural).

Primeiro que parece enraizado na cabeça do aluno que a matemática é difícil de aprender, segundo parece que a matemática vai se distanciando da vivência do aluno, isso faz com que realmente seja difícil, ele não sabe onde vai aplicar aquele objeto do conhecimento.

Portanto, do momento que a gente utiliza aquilo que o aluno trabalha, vive, brinca no ensino da matemática, parece mais fácil (Professor T.C. de Matemática-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

É a questão dos alunos que não sabem ler, porque às vezes tenho que parar o conteúdo para fazer alguma intervenção (Professora R.F. de Língua Portuguesa-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha.)

Aluno que não sabe escrever direito, não sabe ler (Professora J.B. de Língua Portuguesa-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

O processo de letramento deficitário é um obstáculo que enfrentamos no 9º ano, pois não somos preparados para alfabetização e nem é nossa função, isso causa uma frustração no professor (Professora I.Q. de Língua Portuguesa-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Eu não sinto muita dificuldade, porque a gente os envolve nas dinâmicas, nas brincadeiras para eles perderem a timidez. Eu estou trabalhando uma metodologia que reserva 20 minutos para produzir um texto com eles (Professor I.S. de Matemática-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Dificuldade de leitura e escrita, principalmente, o que dificulta o trabalho do professor (Professor L.C. de Língua Portuguesa-Escola Romeu Santos, zona urbana).

Sim, primeiramente o acesso ao livro, precisamos de biblioteca na escola, a questão familiar que não ajuda no desempenho. Na língua portuguesa a leitura e escrita muitos ainda não dominam (Professor J.F. de Língua Portuguesa-Escola Romeu Santos, zona urbana).

O ensino da matemática não é fácil, rotularam a matemática como o bicho papão da educação, o problema é que antes trabalhava para decorar, mas é preciso entender. Mas, hoje os alunos estão muito levados para utilizar a tecnologia, não fazem mais de cabeça. Nossa dificuldade está nessa questão, o aluno não exercita o cérebro (Professora G.M. de matemática-Escola Romeu Santos, zona urbana).

Primeiramente, a motivação, a questão de serem direcionados principalmente pela família, buscar um ideal para o futuro (Professor J.S. de matemática-Escola Romeu Santos, zona urbana).

Por meio das experiências e vivências na prática docente, os professores evidenciam em seus argumentos questões importantes sobre as dificuldades dos alunos em aprender as disciplinas de língua portuguesa e matemática, especialmente leitura, escrita, interpretação textual, compreensão da matemática a partir da realidade vivencial do aluno, falta de apoio familiar, muitas vezes devido os pais serem analfabetos e falta de acesso à *internet*. São percepções que passam a compor as representações sociais desses educadores a partir de um

contexto real, sociocultural, confirmando a visão de Spink (1993), quando esclarece que as representações sociais são sempre construções contextualizadas. É nítida essa condição, pois os professores além de conviverem no cotidiano com determinadas situações, passaram a perceber mudanças na dinâmica dessa contextualização com a pandemia do Covid-19.

Ao se questionar dos professores: **“Para você a realização da Prova Brasil ajuda no aprendizado dos alunos?”**, obteve-se as seguintes respostas:

Olha ela vai ajudar em que sentido, se esse conjunto de fatores ajudar de alguma forma. O resultado vai vir, se as escolas sentassem com os municípios para rever em que melhorar, aí se torna significativo. (Professora S.H. de Língua Portuguesa–Escola Elisa Brito, zona rural).

Sim, toda e qualquer prova ajuda, porque é um teste a mais, um conhecimento a mais. Todavia, às vezes a prova vem, mas o aluno ainda não teve acesso na sala de aula, porque a gente ainda não trabalhou. Pra manobrar isso, quando a prova está marcada daqui a um mês, aí a gente pega as provas anteriores e trabalha assuntos que sempre cai na prova, como porcentagem, números racionais (Professor R.B. de Matemática–Escola Elisa Brito, zona rural).

A prova Brasil, é boa porque serve como incentivo pro professor se preparar, ministrar aulas para que o aluno se saia bem nas provas (Professora R.R. de Língua Portuguesa–Escola Elisa Brito, zona rural).

Acredito que sim, até porque ela faz um apanhado geral. No final do ano passado tivemos 3 ou 4 formações para trabalhar com os alunos, disponibilizada pela secretaria de educação do município. Eu achei bastante produtivo, aprendemos métodos para trabalhar com os alunos (Professora T.K. de Matemática–Escola Elisa Brito, zona rural).

Eu não acho que ela ajuda, ela acaba dando um norte. Uma das coisas que eu enxergo na prova Brasil é que ela não é totalmente inclusiva, ela traz questões sobre fatos que acontecem em outras regiões, distante da vivência de nosso alunado, e isso dificulta o aluno resolver as questões (Professor T.C. de Matemática-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Sim, a gente vai perceber onde os alunos precisam melhorar. Mas, os alunos geralmente fazem a prova sem saber o que vai cair, acredito que por isso os índices são bem baixos (Professora R.F. de Língua Portuguesa-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha.)

Acho que não, porque nós da escola precisamos preparar os alunos para essa prova, e nem tudo temos acesso para trabalhar com os alunos, por exemplo não temos internet para ajudar na interpretação

de textos que caem na Prova Brasil (Professora J.B. de Língua Portuguesa-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Eu não vejo impacto na aprendizagem do aluno, acho que tem um impacto no trabalho do professor, para a gente identificar onde melhorar. O aluno passa a ter uma experiência para fazer outras provas (Professora I.Q. de Língua Portuguesa-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

A prova brasil envolve um conhecimento de mundo, e se o aluno não tiver esse conhecimento, e não tiver uma preparação boa, ele vai ver um “bicho de sete cabeças”. Mas, quando o professor é comprometido, ele já vem trabalhando com os alunos (Professor I.S. de Matemática-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Eu acho que pode muito pouco, é preciso uma política educacional para mudar a situação (Professor L.C. de Língua Portuguesa-Escola Romeu Santos, zona urbana).

A prova Brasil é mais uma prova de testagem, não ajuda em nada, nós professores que temos que fazer a nossa parte, a sociedade, a família tem que priorizar a educação (Professor J.F. de Língua Portuguesa-Escola Romeu Santos, zona urbana).

Ajuda quando traçamos um objetivo, ela vem contribuir porque estimulam que o professor busque alternativas. O aluno começa a perceber a necessidade de se preparar porque existe a competição de várias provas. E o professor precisa colocar na cabeça do aluno a importância dessas provas (Professora G.M. de matemática-Escola Romeu Santos, zona urbana).

Ajuda, porque para eles se desenvolverem e nós também para definir novos mecanismos para prender a atenção deles (Professor J.S. de matemática-Escola Romeu Santos, zona urbana).

Verifica-se que o “olhar” dos professores acerca da importância da Prova Brasil em ajudar na aprendizagem do aluno é predominante, eles consideram que de alguma forma é útil. Esse compartilhar de ideias semelhantes está ligado a suas experiências enquanto docentes, à crença de que essa avaliação externa tem um reflexo positivo, conectando-se com o conceito de representações sociais de Moscovici, destacado por Costa; Amorim e Castro (2018, p. 56), como sendo um conjunto de “teorias” ou de “ciências coletivas” elaboradas pelos grupos sociais voltadas a explicar o real, abrangendo um *corpus* de temas e princípios que expressam ideias e valores partilhados e que regem as condutas desejáveis e admissíveis dos integrantes desse grupo.

Questionou-se dos professores **se fazem reuniões periódicas para avaliar o censo escolar e desempenho dos alunos em relação ao IDEB**. As respostas são apresentadas a seguir:

Olha eu percebo reuniões com os pais, tem algumas conversas com o pais ... (Professora S.H. de Língua Portuguesa–Escola Elisa Brito, zona rural).

A gente se reúne, mas não para falar diretamente do IDEB, geralmente, a gente discute a nossa metodologia em sala de aula. A gente não discute essas avaliações em si, só a título de preparação com certa antecedência. Com os pais fazemos os plantões pedagógicos, discutimos a questão do aprendizado, a frequência, notas, explica o que vai ocorrer no ano, quantas provas irão ocorrer, cada professor fala sua metodologia de avaliação. (Professor R.B. de Matemática–Escola Elisa Brito, zona rural).

No turno da manhã sim, o nosso coordenador sempre está atento ao desempenho dos alunos. Quanto aos pais já teve reunião, mas foi só com a direção da escola e os pais, os professores não participaram (R.R. de Língua Portuguesa–Escola Elisa Brito, zona rural).

Não. Com os pais temos o plantão pedagógico feito com cada pai, geralmente depois das avaliações. A escola faz a convocação, mas apenas a metade dos pais participa (T.K. de Matemática–Escola Elisa Brito, zona rural).

A gente fez ano passado três formações, acarretando que nos reunimos para pensar como trabalhar a avaliação do IDEB, portanto, a partir das formações a gente começou criar estratégias para que a gente pudesse trabalhar de uma melhor maneira português e matemática com nossos alunos. Tivemos três capacitações exclusivas para o IDEB, onde criamos metodologias que levamos para aplica na escola, trabalhando com as outras disciplinas (Professor T.C. de Matemática-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Sim, ano passado foram realizadas reuniões, os professores participavam de formações sobre o IDEB (Professora R.F. de Língua Portuguesa-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Sim, a gente faz, ano passado fizemos muitas, o nosso coordenador nos ajuda, envolvendo todos os professores, onde o coordenador pede opiniões (Professora J.B. de Língua Portuguesa-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

A gente se reúne mais para falar sobre alunos que estão faltando muito, mas não chegamos a entrar na particularidade do censo escolar e do IDEB (Professora I.Q. de Língua Portuguesa-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Olha no momento de pandemia que nós passamos e estamos retornando, o dever é sempre fazer essas reuniões, debater as notas do IDEB, as dificuldades dos alunos (Professor I.S. de Matemática-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Não, geralmente, as reuniões são para tratar da parte estrutural da escola e tratar coisas relacionadas a professores (Professor L.C de Língua Portuguesa-Escola Romeu Santos, zona urbana).

Periódicas não, uma vez ou outra. Nas jornadas pedagógicas falamos um pouco do IDEB (Professor J.F. de Língua Portuguesa-Escola Romeu Santos, zona urbana).

Esse ano não, eu acho de extrema importância (Professora G.M. de matemática-Escola Romeu Santos, zona urbana).

Quando tem, não é especificamente para o IDEB, tratamos de notas e outras questões, como necessidade de participação dos pais na educação (Professor J.S. de matemática-Escola Romeu Santos, zona urbana).

Observa-se pelas respostas dos professores das três escolas, que o IDEB relacionado ao desempenho dos alunos ainda é pouco abordado como pauta das reuniões promovidas pelas escolas. Essa situação encontra relação com a reflexão desenvolvida por Figueiredo *et al* (2018) sobre o fato de o IDEB receber várias críticas, entre elas por não colher informações de caráter qualitativo, abrangendo, inclusive, as discussões e os debates em muitas escolas, dificultando a definição de estratégias efetivas de preparo dos alunos para a realização da prova.

Buscou-se saber **se os professores fazem reuniões periódicas com os pais/responsáveis dos alunos**. As respostas foram:

Sim, quando sentimos a necessidade, e a escola faz convocação para tratarmos de notas, o desempenho e outros assuntos (Professora S.H. de Língua Portuguesa–Escola Elisa Brito, zona rural).

As reuniões com os pais ocorrem em determinados momentos, principalmente, a cada final de semestre, visando informar os pais sobre o desempenho dos filhos e mantê-los informados de outras questões (Professor R.B. de Matemática–Escola Elisa Brito, zona rural).

Sim, em nosso calendário letivo fazemos reuniões periódicas, e entre os assuntos, eu procuro abordar a necessidade de os pais participarem do processo educativo, monitorando as atividades definidas na escola, as notas, frequência e o estudo em casa dos assuntos abordados (Profesora R.R. de Língua Portuguesa–Escola Elisa Brito, zona rural).

Quando a escola organiza ou solicitamos elas acontecem, porque sem a participação dos pais fica complicado falar em qualidade na

educação. São os pais que convivem com eles a maior parte do tempo (T.K. de Matemática–Escola Elisa Brito, zona rural).

A gente teve duas reuniões com os pais o ano passado, principalmente, para executar as atividades. A maioria dos pais participou (Professor T.C. de Matemática-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Sim, muitos pais participam e explica-se como está a situação dos alunos, principalmente, o problema da leitura (Professora R.F. de Língua Portuguesa-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Sim, fazemos periodicamente (Professora J.B. de Língua Portuguesa-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Sim, sempre é falado sobre a priorização do ensino e aprendizagem (Professora I.Q. de Língua Portuguesa-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Sim, sempre que a escola se organiza a gente faz. Mas, nem todos os pais participam (Professor I.S. de Matemática-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Sim, fazemos o plantão pedagógico, onde conversamos sobre o desempenho dos alunos. Mas, a participação dos pais é baixa. Os pais que participam geralmente ajudam a melhorar o rendimento dos filhos, a gente identifica a diferença (Professor L.C. de Língua Portuguesa-Escola Romeu Santos, zona urbana).

Fazemos pelo menos duas vezes ao ano, para avaliar as notas, o comportamento dos alunos, questões gerais. A participação dos pais e responsáveis é cerca de 60% (Professor J.F. de Língua Portuguesa-Escola Romeu Santos, zona urbana).

Fazemos, esse ano tivemos duas reuniões, temos grupos de Whatsapp para manter informados os pais. Não tem uma participação de todos os pais, mas tem aqueles que somem (Professora G.M. de matemática-Escola Romeu Santos, zona urbana).

Sim, mas a participação não é 100% (Professor J.S. de matemática-Escola Romeu Santos, zona urbana).

Constata-se nesses argumentos expressos pelos professores das três escolas que as reuniões com os pais são realizadas, mas se percebe a insatisfação dos docentes com a baixa participação, pois, como parte das representações sociais destes, a educação de qualidade pressupõe a interatividade com a família. São os pais que podem acompanhar os filhos em casa, incentivar a realização das atividades e informar os educadores como esses alunos se comportam no lar e quais os problemas que podem estar passando, muitos dos quais afetam o desempenho escolar.

Os posicionamentos dos professores se relacionam com as proposições de Lunardi *et al* (2021) acerca da importância de uma participação efetiva dos pais nas reuniões para acompanhamento educativo dos filhos. Ademais, ancorando-se na concepção de representação social elaborada por Moscovici (2012), explicitada pelos referidos autores, compreende-se que mediante o diálogo entre família e escola é possível aos educadores obterem novas informações que irão enriquecer e transformar os esquemas cognitivos anteriores desses professores, os quais precisam dessa interatividade com os pais para subsidiar seus repertórios cognitivos e a partir dessa experiência embasar estratégias individuais e coletivas de ensino e aprendizagem, contribuindo para uma educação de qualidade.

Ao se questionar **se existe algum programa específico da escola ou/e da secretaria de educação para melhorar o IDEB**, a categoria de professores apresentou as seguintes afirmativas:

Um programa específico não, temos algumas iniciativas que ajudam, como formações, cujos conteúdos trabalhados podem ser direcionados para desenvolver ações que são positivas a melhorar o IDEB (Professora S.H. de Língua Portuguesa–Escola Elisa Brito, zona rural).

Têm algumas formações que explicam metodologias, a exemplo da sondagem, na qual o professor aplica uma prova, depois avalia o desempenho e prepara um relatório-diagnóstico (Professor R.B. de Matemática–Escola Elisa Brito, zona rural).

Não, nunca participei (Professora R.R. de Língua Portuguesa–Escola Elisa Brito, zona rural)

Até onde eu sei não (Professora T.K. de Matemática–Escola Elisa Brito, zona rural)

Geralmente, é realizado pela secretaria de educação do município (Professor T.C. de Matemática-Escola, Josué Bengtson,, zona ribeirinha).

Tem pela secretaria de educação, que começou a formação dos professores ano passado (Professora R.F. de Língua Portuguesa-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Não sei lhe informar (Professora J.B. de Língua Portuguesa-Escola, Josué Bengtson localizada, zona ribeirinha).

Desde o ano passado tem um projeto chamado avança Ponta de Pedras, que é um projeto voltado a português e matemática destinado a preparar os alunos para o IDEB do 5º e 9º ano, teve material disponibilizado para todas as escolas, alunos, professores (Professora I.Q. de Língua Portuguesa-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Olha, a escola tem o apoio da secretaria de educação do município (Professor I.S. de Matemática-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Eles têm uns projetos, pegaram alguns professores que criaram grupos de aplicativos, criando propostas para melhorar (Professor L.C. de Língua Portuguesa-Escola Romeu Santos, zona urbana).

Ainda não, o que se tem é cobrança de técnicos e pedagogos para cumprir o conteúdo programado e manter os alunos na sala de aula, a questão do gerenciamento de classe, mas não vejo nenhuma ação voltada para o IDEB (Professor J.F. de Língua Portuguesa-Escola Romeu Santos, zona urbana).

Esse ano a secretaria de educação do município está montando uma estratégia. Cada componente curricular hoje tem um coordenador dentro da secretaria de educação, que trabalha com os professores tentando alinhar os conteúdos. A gente montou um plano de ação com esse coordenador, a partir de uma avaliação diagnóstica, porém, ainda não podemos aplicar devido a reforma da escola (Professora G.M. de matemática-Escola Romeu Santos, zona urbana).

Já tem o programa de um plano de ação realizada em parceria com coordenadores a secretaria de educação do município (Professor J.S. de matemática-Escola Romeu Santos, zona urbana).

As afirmativas da maioria dos professores das três escolas apontam para a falta de um programa específico da própria escola ou da secretaria de educação do município de Ponta de Pedras para melhorar o IDEB. Mas, alguns já têm ciência do plano de ação iniciado pela Secretaria Municipal de Educação destinado a alinhar conteúdos visando preparar os alunos. Todavia, como explica Lunardi *et al* (2021), as representações sociais são um conhecimento elaborado e compartilhado, ou seja, a existência desse plano ainda não é conhecida por todos os professores pesquisados, isso mostra que nem todos estão fazendo parte desse plano, requerendo uma maior socialização acerca do mesmo.

A falta de um programa específico na escola relaciona-se com a questão da distinção entre administração e gestão educacional elucidada por Nascimento; Lira; Pereira (2021). Para os referidos autores, a gestão educacional envolve o estabelecimento de prioridades, decisões de ações e de mediar soluções pedagógicas. No contexto das escolas pesquisadas, observa-se que a preparação para o IDEB ainda não é uma prioridade, ficando praticamente a cargo dos professores buscarem meios ou aplicar conhecimentos adquiridos em suas formações de maneira direcionada a melhorar o IDEB, sem haver uma coordenação e definição de metas efetiva.

Procurou-se saber dos professores se eles recebem incentivos à capacitação direcionadas ao IDEB, obtendo-se as seguintes respostas:

Seria a formação (Professora S.H. de Língua Portuguesa–Escola Elisa Brito, zona rural).

Temos umas formações, mas não especificamente para o IDEB, onde recebemos exemplos de como preparar os alunos para as avaliações como a Prova Brasil, mas na maioria das vezes eles querem ouvir o professor (Professor R.B. de Matemática–Escola Elisa Brito, zona rural).

Não, nunca tivemos, em 2021, quando tivemos a prova do SAEB, recebemos um livro para trabalhar com os alunos, foi a primeira vez que isso aconteceu. O SAEB também faz a avaliação serve para o município verificar o desempenho da educação e permite receber recursos, e acho que o IDEB vai continuar (Professora R.R. de Língua Portuguesa–Escola Elisa Brito, zona rural)

Não, na questão de verificar, motivar no momento não (Professora T.K. de Matemática–Escola Elisa Brito, zona rural).

Tivemos as três capacitações ministradas pelo SAEB, onde tivemos acesso a metodologias que levamos para a escola, criando estratégias focando a avaliação do IDEB (Professor T.C. de Matemática-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Só as formações (Professora R.F. de Língua Portuguesa-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Não (Professora J.B. de Língua Portuguesa-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

A capacitação é viabilizada pela secretaria de educação, na escola não houve ainda (Professora I.Q. de Língua Portuguesa-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Vou falar por mim, não tenho recebido nenhum incentivo (Professor I.S. de Matemática-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Não, nesses últimos anos não, na jornada pedagógica que tem alguns palestrantes (Professor L.C. de Língua Portuguesa-Escola Romeu Santos, zona urbana).

Não sei se tem pela secretaria, agora faço a minha parte preparando o aluno para o que se espera (Professor J.F. de Língua Portuguesa-Escola Romeu Santos, zona urbana).

A capacitação ainda não aconteceu, tem promessa de ocorrer. Mas, o programa de apoio com os coordenadores tem o objetivo de melhorar o IDEB, que orienta os conteúdos (Professora G.M. de matemática-Escola Romeu Santos, zona urbana).

Ainda não vejo grande incentivo, o que tem são algumas capacitações que podemos aproveitar para nosso aperfeiçoamento, e o plano de ação desenvolvido pela secretaria de educação (Professor J.S. de matemática-Escola Romeu Santos, zona urbana).

Com relação ao incentivo para capacitação dos professores, identifica-se em seus discursos que ela ainda se resume em algumas formações, mas, alguns são categóricos em afirmar que não recebem nenhum incentivo. Essas informações corroboram o que já se comentou anteriormente, o IDEB não é tratado na escola e nem pela secretaria de educação do município com a devida atenção/prioridade.

O incentivo às capacitações para o IDEB ainda possui pouca ressonância na cultura da gestão escolar, embora sejam fundamentais para sanar dúvidas quanto às provas, garantir acesso a conteúdo e metodologias. Isso acaba inibindo o interesse dos educadores em tratar com seriedade o IDEB (PESSIN; DEPS, 2020).

Observa-se em algumas falas dos professores que melhorar o desempenho educacional, tendo por referência o IDEB, não está ocorrendo como uma construção coletiva, e isso desanima o trabalho docente nessa seara, porque enquanto representação social, o conceito de qualidade da educação, pelo que os educadores expressam não depende apenas deles, mas de todos os envolvidos. Esse significado remete à visão de Mestre e Pinotti (2004) acerca do caráter coletivo das representações sociais.

Ao se perguntar da categoria de professores: **“Na sua visão quais as medidas que devem ser tomadas para garantir um bom desempenho dos alunos no IDEB?”**, as respostas foram:

Formação do professor, compromisso dos professores, preocupação com os alunos, pensar em projetos de como ajudar esse aluno na questão da língua portuguesa e matemática, planejar para se ter um rumo sobre o IDEB (Professora S.H. de Língua Portuguesa–Escola Elisa Brito, zona rural).

Disponibilizar uma estrutura adequada, como sala extra para realizar aula mais dinâmica, utilizando tecnologia, e um curso só sobre como trabalhar o IDEB (Professor R.B. de Matemática–Escola Elisa Brito, zona rural).

Principalmente a gente ter uma qualidade de ensino melhor, a gente precisa ainda ter mais recursos, porque como já falei a gente só tem livro, quadro, a gente não tem como fazer algo diferente. Portanto, para melhorar a qualidade do ensino é preciso ter esses recursos extras e o professor ter condições e querer se qualificar (Professora R.R. de Língua Portuguesa–Escola Elisa Brito, zona rural).

Acho que o primeiro passo foi dado, as aulas presenciais o que permite cobrar mais dos alunos e, no mais, trabalhar de forma intensa com bastante atividades para relacionar ao SAEB, inclusive estou trabalhando com eles nesse retorno e intensificar esse trabalho. E para melhorar o ensino é preparar o aluno no fundamental menor, porque a gente precisa estar dando aula de assunto que já ela para eles saberem, isso prejudica o tempo para fechar os conteúdos (Professora T.K. de Matemática–Escola Elisa Brito, zona rural).

A primeira medida é a formação voltada para a prova do IDEB que tivemos, onde as metodologias eu não conhecia, isso me ajudou bastante, como exemplo quadro de proficiência e dados do IDEB do município, o que chamou a atenção que 33% dos alunos no IDEB anterior tinham zerado a prova de matemática. Então o foco seria mudar esse percentual. Outra foi focar em descritores que fossem mais fáceis para os alunos para se alcançar pelo menos o mínimo. Outra estratégia é viabilizar conforto do aluno, que envolve a merenda, o transporte (Professor T.C. de Matemática-Escola, Josue Bengtson, zona ribeirinha)

As medidas propostas pelos professores são contextualizadas com certas preocupações em promover o “sucesso” dos alunos no IDEB, corroborando as proposições de Bourdieu (1989) sobre o potencial do poder simbólico em definir uma relação determinada entre os que exercem o poder e os que lhes estão sujeitos. Em seguida outros argumentos seguem essa lógica:

Acho que é preciso ter aulas focadas no conteúdo da prova Brasil desde o início do ano (Professora R.F. de Língua Portuguesa-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

É preciso ter um professor alfabetizador, porque nossa realidade é muito triste. Nossos alunos não estão preparados para realizar provas externas, é preciso preparar (Professora J.B. de Língua Portuguesa-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

É preciso ter sempre apoio da secretaria da educação, família e comunidade, porque não há melhora na educação se não tiver essa união. É fundamental os pais incentivarem os filhos, orientar os mesmos (Professor I.S. de Matemática-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Uma capacitação dos professores, voltada para cada disciplina e melhoria da participação dos pedagogos da escola, não deixar só a cargo do professor (Professor L.C. de Língua Portuguesa-Escola Romeu Santos, zona urbana).

Facilitar a presença do aluno na escola, preencher os requisitos para que o aluno se sinta bem na escola, depois melhorar os conteúdos. Se possível também melhorar a presença dos pais na escola para o aluno

ver que a coisa é séria (Professor J.F. de Língua Portuguesa-Escola Romeu Santos, zona urbana).

Primeiro, trabalhar a conscientizar os pais dos alunos, porque eles só valorizam as notas, sendo preciso valorizar a questão do conhecimento, seja os pais e os alunos. Estudar não só para tirar nota, mas para aprender (Professora G.M. de matemática-Escola Romeu Santos, zona urbana).

Aplicar de maneira eficaz o plano de ação da secretaria de educação e viabilizar momentos específicos para trabalhar com os alunos questões de provas anteriores, com o fornecimento de ferramentas tecnológicas (Professor J.S. de matemática-Escola Romeu Santos, zona urbana).

A qualificação dos professores “ecoa” como um dos anseios contemplados nas falas dos educadores enquanto medida fundamental para garantir um bom desempenho dos alunos no IDEB. Alternativas seriam viabilizar recursos, interagir com os pais, aplicar de modo eficaz o plano de ação iniciado pela secretaria municipal de educação. São propostas resultantes da experiência vivencial dos professores, confirmando as considerações de Spink (1993) sobre o fato de as representações sociais se manifestarem como fenômenos sociais expressados a partir de uma visão simbólica e ideológica, possibilitando definir conceitos e posicionamentos acerca da realidade.

Os posicionamentos dos professores acerca de medidas para melhorar o desempenho dos alunos no IDEB encontra relação com as considerações de Bourdieu (1989), quando diz que na educação se reproduz certas crenças, como exemplo, de que a avaliação externa mensura a capacidade do aluno, o ensino e a aprendizagem. Esse é um dos *campos* em que se dá o poder simbólico por meio das “palavras de ordem”, como capacitação, incentivar, valorizar, avaliar, sem haver o questionamento do caráter excludente dos sistemas avaliativos.

A predominância dessas avaliações externas pode ser explicada a partir do entendimento de Saviani (2008) como resquício da escola tecnicista iniciada em fins da década de 1950, que partiu da neutralidade científica e priorizou premissas de eficiência, racionalidade e produtividade, adaptando à escola, o ensino e a aprendizagem à lógica das práticas industriais.

Durante a entrevista perguntou-se à categoria de professores **o que seria necessário para melhorar a qualidade do ensino na sua Escola**, obtendo-se as seguintes respostas:

Como já falei, pensar em projetos de como ajudar esse aluno em aprender o que é ensinado, bem como melhorar a estrutura da escola (Professora S.H. de Língua Portuguesa–Escola Elisa Brito, zona rural).

Acredito que viabilizar uma estrutura adequada e focar em formações de professores que possam contribuir para se trabalhar o IDEB e outras avaliações (Professor R.B. de Matemática–Escola Elisa Brito, zona rural).

A escola precisa de recursos materiais e metodológicos, e aos professores ser garantida formações que realmente o qualifiquem (Professora R.R. de Língua Portuguesa–Escola Elisa Brito, zona rural).

Dar voz aos agentes sociais, a exemplo dos professores, é no entendimento de Kronemberger (2019) viabilizar a contribuição destes no processo de desenvolvimento local enquanto protagonistas, empreendedoras e autônomas em propor alternativas, buscar soluções, definir metas, participar na tomada de decisão governamental, intervir em políticas que se mostrem contrárias e inoperantes aos interesses e necessidades locais, contribuindo, assim, para a democracia. Nessa perspectiva, seguem outros posicionamentos desses educadores:

Possibilitar que professor e alunos tenham recursos adequados ao ensino, reduzindo as dificuldades de aprendizagem e ensino, isso requer também maior qualificação dos profissionais (Professora T.K. de Matemática–Escola Elisa Brito, zona rural).

Sim, a capacitação precisa ser contínua, trazer novidades para os professores do interior é fundamental (Professor T.C. de Matemática–Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

A questão da leitura, projetos (Professora R.F. de Língua Portuguesa–Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

No geral, nós como professores temos que dar o máximo para ajudar nossos alunos (Professora J.B. de Língua Portuguesa–Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Melhoria na estrutura física, energia e água, e formação continuada dos nossos professores (Professora I.Q. de Língua Portuguesa–Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

O município não tem um olhar voltado para a melhora, apenas algumas ações “pinceladas”. Aí quando chega um novo prefeito muda tudo, trocam professores, não se faz um concurso público, a estrutura da maioria das escolas também precisa melhorar (Professor L.C. de Língua Portuguesa–Escola Romeu Santos, zona urbana).

Como já comentei, melhorar a estrutura da escola, melhorar os salários dos professores para eles terem menos carga horária e realizar um trabalho de maior qualidade com os recursos adequados

(Professor J.F. de Língua Portuguesa-Escola Romeu Santos, zona urbana).

Maior investimento em estrutura e participação dos familiares na educação dos alunos, porque o professor trabalha o conhecimento, mas a educação vem de casa (Professora G.M. de matemática-Escola Romeu Santos, zona urbana).

Dar mais qualidade ao transporte para diminuir as faltas de alunos, aplicar o plano de ação do município e preparar momentos específicos que preparem professores e discentes para o IDEB (Professor J.S. de matemática-Escola Romeu Santos, zona urbana).

Os argumentos anteriormente citados só vêm confirmar o que já se tem falado em relação à qualidade da educação. Entende-se pelo prisma das representações sociais que a qualidade na concepção dos professores envolve vários aspectos e confirma o posicionamento de Spink (1993) sobre o caráter transdisciplinar das representações sociais, ou seja, ela compreende complexidade. Portanto, enumerar medidas para garantir qualidade educacional envolve crenças, valores, experiências e discursos que revelam a interface entre o individual e o coletivo.

Identifica-se nas falas da maioria dos professores uma visão de qualidade na educação que se relaciona com a concepção defendida por Gadotti (2013), na qual a qualidade está ligada ao bom viver e para ser efetiva pressupõe qualidade na formação do professor, dos alunos, na estrutura física, nas metodologias, nos recursos disponibilizados, constituindo um conceito complexo, que para ser caracterizado depende de uma série de fatores.

A exposição das dificuldades e as recomendações de melhorias para melhorar a qualidade do ensino relaciona-se com a argumentação de Bourdieu (1989, p. 150) quando esclarece que “(...) todo *campo* é lugar de luta mais ou menos declarada pela definição dos princípios legitimados de divisão do *campo* (...)”. Existe uma força simbólica das partes envolvidas na luta, a qual nunca é completamente independente da sua posição no jogo, ou seja, sempre há discordância.

Essa possibilidade de discordar, opinar, criticar, mostrar soluções vem ao encontro da reflexão de Saviani (2015) sobre o fato de o ser humano se diferenciar dos demais seres vivos, porque ao invés de simplesmente se adaptar à realidade natural, porque tem a necessidade de produzir sua própria existência e transformar o ambiente em que vive. Em qualquer campo, inclusive no da educação, o trabalho realizado por esses profissionais é uma ação adequada a finalidades, isto é, uma ação intencional.

Perguntou-se a categoria de professores **se a pandemia do Covid afetou o desempenho escolar dos alunos e se houve queda no rendimento escolar/notas**, os quais afirmaram que:

Muito! É uma geração prejudicada. Esse cotidiano desses alunos estarem na escola, como um todo, socialização, esse contato com nós professores já tem dificuldade, imagina ficar longe e sem acompanhamento (Professora S.H. de Língua Portuguesa–Escola Elisa Brito, zona rural).

No quesito ensino caiu muito porque não estava na sala de aula, mesmo tendo aula remota não era a mesma coisa. Por outro lado, a secretaria determinou que mesmo o aluno não tendo realizado nenhuma atividade não poderia ser reprovado (Professor R.B. de Matemática–Escola Elisa Brito, zona rural).

Muito, por exemplo, o 7º ano percebemos que a falta de leitura, se já tinha aumentou, poucos sabem ler, piorou o desempenho. A realização do ensino-aprendizagem foi muito afetada, os alunos perderam o ânimo, o gosto de estudar, eles deixaram o estudo de lado, como se estivessem desvalorizado o estudo (Professora R.R. de Língua Portuguesa–Escola Elisa Brito, zona rural)

Saviani (2015) aborda que o papel da educação escolar é viabilizar o acesso ao conhecimento sistematizado, a exemplo da alfabetização. No ensino e aprendizagem o aluno, para dominar os princípios básicos da linguagem escrita, precisa assimilar e fixar determinados automatismos e incorporá-los com o tempo, “(...) dominadas as formas básicas, a leitura e escrita podem fluir com segurança e desenvoltura (...)” (SAVIANI, 2015, p. 6). Portanto, se os requisitos básicos iniciais da aprendizagem não são incorporados ao repertório cognitivo do aluno, internalizados ao seu ser, ele não consegue libertar-se de aspectos mecânicos. Portanto, só se aprende, de fato, quando se adquire um *habitus*, uma disposição permanente (BOURDIEU, 1989). Essa aquisição ficou comprometida como demonstram os seguintes relatos:

Com certeza, impactou bastante, mesmo com os cadernos, e a gente verificava que não eram eles que faziam. As notas foram excelentes, mas os rendimentos foram os piores (Professora T.K. de Matemática–Escola Elisa Brito, zona rural).

A pandemia deixou uma lacuna maior, dificultou o ensino e o aprendizado, e principalmente, o desenvolvimento social, os alunos ficaram introspectivos. Muitos queriam voltar para a escola porque não tinham o que fazer em casa (Professor T.C. de Matemática-Escola, Josue Bengtson, zona ribeirinha).

Com certeza, por meio do ensino remoto, os alunos não aprendiam quase nada, e como são alunos de área ribeirinha eles não tem ninguém para apoiar, esses alunos, às vezes os familiares são analfabetos, então eles dependem apenas da escola (Professora R.F. de Língua Portuguesa-Escola, Josue Bengtson, zona ribeirinha).

Afetou e muito e houve uma queda muito grande, e o fato de os alunos estudarem fora da sala de aula e não terem ajuda, porque muitos dos pais são analfabetos (Professora J.B. de Língua Portuguesa-Escola, Josue Bengtson, zona ribeirinha).

Sim, principalmente, na zona ribeirinha, muitos dos alunos não tem acesso a telefone e internet. Além disso, pelo fato de muitos não saberem ler direito acabou dificultando bastante. A falta do professor presencial, os pais analfabetos que não poderiam ajudar (Professora I.Q. de Língua Portuguesa-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Afetou, não tivemos contatos com os alunos, foram feitas atividades, mas não sabemos se elas foram respondidas pelos alunos mesmo. Com a pandemia o aluno não teve como tirar dúvidas (Professor I.S. de Matemática-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Essas dificuldades no contexto escolar no período pandêmico, principalmente, pela falta de contato presencial entre professor e aluno remete aos comentários de Saviani (2015) sobre a concepção de currículo, entendido como uma escola funcionando, desempenhando as atividades que lhes são próprias, e para esta instituição existir não basta a existência de saberes sistematizados, mas é preciso viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação de um saber dosado e sequenciado para seu domínio por parte dos alunos durante um período de tempo. Na pandemia essa função ficou comprometida, seja pela ausência do professor, seja da falta de uma socialização efetiva, seja pela dificuldade em promover a assimilação do conhecimento, como expressam as demais falas dos professores:

Somente agora estamos tendo uma dimensão da pandemia, a leitura e escrita dos alunos foram muito afetadas. Eu dito uma frase e os alunos não conseguem escrever, isso acontecendo no 7º ano (Professor L.C. de Língua Portuguesa-Escola Romeu Santos, zona urbana).

Teve um impacto muito grande, e talvez só daqui a uns 10 anos poderemos minimizar. As aulas online não tiveram efeito. Explicar matemática apenas por apostilas não funciona, pois não tivemos nem vídeos. Por outro lado, afetou o querer do aluno em vir para a escola. E a participação da família tem sido fundamental para melhorar o desempenho dos alunos (Professora G.M. de matemática-Escola Romeu Santos, zona urbana).

Sim, porque faltou a presença dos professores, os conteúdos foram poucos, os alunos ficaram desestimulados, alguns tiveram problemas de ansiedade, depressão, tudo afeta o rendimento (Professor J.S. de matemática-Escola Romeu Santos, zona urbana).

O momento de pandemia fez refletir, a partir da prática, que o contexto de educação passou a conviver com outras possibilidades e desafios. Novas relações efetivas e profissionais foram criadas e ressignificadas. Os professores passaram a trabalhar remotamente, conflitos passaram a afetar o cotidiano familiar, alunos perderam estímulo e sofreram impactos psicológicos, novas relações com a informação, tecnologias, com o tempo, o espaço e consigo mesmo se fizeram presentes no universo existencial de educadores e alunos (SOUZA, 2020).

Essa situação traz à tona o caráter dinâmico das representações sociais. As novas experiências com a pandemia fizeram os professores repensarem suas práticas, adaptarem-se às novas tecnologias, identificarem novas situações, confirmando a visão de Costa; Amorim; Castro (2018) sobre a condição do conceito de representação social contemplar uma percepção criativa e que se regenera e se reconstrói.

Foi questionado aos professores **como se deu o processo de ensino/aprendizagem durante a pandemia**, os quais responderam o seguinte:

O município de Ponta de Pedras adotou a seguinte forma: a gente fazia atividades estruturantes, elaborávamos, mandávamos para a Coordenação, que fazia uma análise e fazia a impressão para distribuir aos alunos, que vinham buscar essas atividades, depois de entregue corrigíamos e lançávamos as notas (Professora S.H. de Língua Portuguesa–Escola Elisa Brito, zona rural).

O professor fazia os cadernos de atividades e era repassado pro aluno, e os pais vinham buscar aqui na escola, porque a maioria dos alunos não tinham acesso ao grupo de WhatsApp devido não possuir internet. Mas, conhecemos nossos alunos, e algumas atividades percebíamos que eram feitas por outras pessoas (Professor R.B. de Matemática–Escola Elisa Brito, zona rural).

Foram feitos cadernos para o ensino remoto, pois eles faziam em casa. A maioria fazia, mas se percebia que não era o aluno (Professora R.R. de Língua Portuguesa–Escola Elisa Brito, zona rural)

Foi tudo a distância, com atividades remotas, porém, algumas atividades eram realizadas por eles, outras eu percebia que não tinham sido feitas por eles, a gente percebe (Professora T.K. de Matemática–Escola Elisa Brito, zona rural).

A partir do currículo que foi decidido pelo currículo da Secretaria, trabalhados apostilas com questões, incluindo o resumo dos assuntos.

Procuramos fazer um texto em forma de diálogo, incluindo em muitas os nomes dos alunos, nossas fotos e deixávamos algumas linhas para eles escreverem algo para a gente. Também tivemos aulas na rádio utilizando os assuntos da apostila, geralmente, com dois professores para interagir, também disponibilizamos telefone e WhatsApp para os alunos entrarem em contato (Professor T.C. de Matemática-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Mediante o uso de cadernos de atividade (Professora J.B. de Língua Portuguesa-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Foram feitas atividades remotas, alguns alunos que tinham transporte próprio conseguiram tirar dúvidas, também disponibilizamos nossos telefones para se comunicar com eles, mas outros não tiveram essa oportunidade. Também, percebemos que alguns mandavam alguém fazer, porque tiravam 10 e quando retornou o ensino presencial nem sabiam ler (Professora R.F. de Língua Portuguesa-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Por meio de cadernos de aprendizagem (Professora I.Q. de Língua Portuguesa-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Eu construía a apostila com o maior cuidado, abrangendo um texto bem explicativo. Também utilizamos o WhatsApp para tirar dúvidas (Professor I.S. de Matemática-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Foi através de “aulas” remotas, montamos apostilas, utilizamos a rádio da cidade, onde explicávamos as apostilas (Professor L.C. de Língua Portuguesa-Escola Romeu Santos, zona urbana).

Foi garantido o mínimo do mínimo, passávamos um conteúdo por mês e complementávamos com videoaula e depois cobrávamos por um exercício e uma prova que poderia ser feita em casa (Professor J.F. de Língua Portuguesa-Escola Romeu Santos, zona urbana).

Por meio de atividades expressas em apostilas (Professora G.M. de matemática-Escola Romeu Santos, zona urbana).

O processo ocorreu com a confecção de apostilas, encaminhamento de atividades, mas, pouco conteúdo, o que deixou fraco o ensino e a aprendizagem (Professor J.S. de matemática-Escola Romeu Santos, zona urbana).

As atividades durante a pandemia foram organizadas da seguinte maneira: envolveram elaborados cadernos de tarefas, os quais os alunos deveriam buscar, resolver e devolver, dentro de um prazo. Formaram-se grupos de *WhatsApp* com aqueles que tinham acesso à *internet* com a finalidade de divulgar informações e o cronograma de atividades que também foram anunciados na rádio local. No entanto, o principal meio de divulgação foi feito “boca a boca”,

através do qual foi possível alcançar os que moram em comunidades ribeirinhas que não possuem acesso à *internet* nem ao rádio. Devido à pandemia, as reuniões de professores e pais foram suspensas. Isso dificultou a organização do período letivo, a convivência e o acompanhamento do professor na aprendizagem do aluno, além de enfraquecer cooperação entre família e escola, que é fundamental para o bom desempenho do aluno.

Nos posicionamentos dos professores nesses comentários verifica-se a percepção de que a qualidade da aprendizagem e, conseqüentemente, da educação foi prejudicada pelo fato de que alguns alunos não realizavam as atividades, as quais eram feitas por terceiros. Tal situação se relaciona com o entendimento de Mestre e Pinotti (2004) quando explica que o conceito de representações sociais de Moscovici evidencia que as representações sociais são responsáveis por determinados comportamentos e atitudes dos indivíduos da coletividade, ou seja, trata-se de um conceito capaz de desvendar a sociedade tal como ela é percebida. Assim, os professores, por meio de sua prática individual e em grupo, possuem a atitude de realizar esse “julgamento” acerca do comportamento de alguns alunos e familiares, o que não os surpreende porque percebem como o aluno procede em sala de aula, suas competências, sua maneira de escrever, entre outras questões emanadas da prática docente.

Foi perguntado à categoria de professores **quais foram as principais dificuldades enfrentadas por eles e pelos alunos durante a pandemia da Covid-19**, os quais apresentaram as seguintes afirmativas:

A dificuldade específica foi analisar o aluno, muitos não fizeram as atividades. A gente percebia que faziam para eles. Já os alunos, no caso de Língua Portuguesa a dificuldade maior foi a interpretação de textos (Professora S.H. de Língua Portuguesa–Escola Elisa Brito, zona rural)

Foi um choque, uma das principais dificuldades dos professores era não estar na sala de aula. Quanto aos alunos, acredito que foi a não presença do professor como mediador do conhecimento, principalmente, em matemática, disciplina que suscita muitas dúvidas, bem como a distância dos colegas de classe, que afetou a socialização, o lado emocional e motivacional deles (Professor R.B. de Matemática–Escola Elisa Brito, zona rural).

Eu acredito que até para montar as atividades, porque a gente não tinha certeza se eles teriam condições de resolver as questões. Já os alunos, eles não tinham aula presencial, não tinham explicação, o que dificultou eles entenderem (Professora T.K. de Matemática–Escola Elisa Brito, zona rural).

A questão do transporte, o ensino remoto e a não presença física do professor (Professora R.F. de Língua Portuguesa-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Muito alunos tiveram dificuldade de ler e escrever (Professora J.B. de Língua Portuguesa-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

A questão do transporte, a falta de acesso a meios digitais e telecomunicação, a não presença do professor (Professora I.Q. de Língua Portuguesa-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

A elaboração das atividades, porque a gente ficava preocupado como construir de maneira bem clara, almejando ter resultados positivos. Para os alunos, a maior dificuldade era a falta de convívio do professor com os alunos. Às vezes alguns alunos eram trazidos pelas mães para fazer a atividade aqui na escola, mesmo correndo risco do vírus (Professor I.S. de Matemática-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

As dificuldades dos professores não ter o aluno presente, sem poder identificar os alunos com maiores dificuldades, também alguns professores não tem habilidade pra lidar com as ferramentas de informática. Em relação aos alunos a dificuldade é imensa, tem aluno que não tinha ajuda de ninguém, tinha aluno que mandava outros fazerem as atividades. Avançou muito pouco a educação nesse período da pandemia (Professor L.C. de Língua Portuguesa-Escola Romeu Santos, zona urbana).

Foi que precisamos trabalhar pela internet, produzir videoaula, apostilas, enviados aos alunos via WhatsApp, preencher relatórios pela internet, isso acarretou muita perda de tempo para gente. Foi uma burocracia que mais nos deu trabalho que ensinar (Professor J.F. de Língua Portuguesa-Escola Romeu Santos, zona urbana).

Quebra do presencial, desanimo dos alunos (Professora G.M. de matemática-Escola Romeu Santos, zona urbana).

A minha principal dificuldade foi não ter o contato presencial com os alunos, e para eles não poder tirar dúvidas, não receber o apoio da família, porque muitos pais não possuem o nível educacional que possibilite ajudá-los e a falta da socialização com os colegas (Professor J.S. de matemática-Escola Romeu Santos, zona urbana).

O relato das dificuldades mais uma vez se conecta com as explicações de Souza (2020) quanto ao fato de a pandemia impor vários desafios aos educadores, como utilizar tecnologias de informação, não ter o contato físico com os alunos, se deparar com discentes sem condições de realizar as atividades, entre outras. A falta de comunicação plena e convívio escolar, foi obstáculo mais apontado pelos entrevistados, o qual afetou substancialmente a qualidade do

processo de ensino e aprendizagem. Essas dificuldades ainda se tornam maiores em mesorregiões como o Marajó. As explicações dos professores demonstram que essas experiências vieram compor as representações sociais dos mesmos com novos saberes, novas percepções, revelando sua abertura às novidades, como enfatiza Spink (1993).

Essas dificuldades são um reflexo da falta de recursos tecnológicos, apontados anteriormente. A pandemia foi um fenômeno repentino, porém se os professores e alunos tivessem acesso a essas tecnologias no cotidiano, se já fizessem parte do processo de ensino e aprendizagem, a adaptação poderia ser mais fácil. Souza (2020, p. 4), observou em seu estudo, “que os professores que já utilizavam tecnologia digitais com apoio do ensino presencial encontraram dificuldades para se adaptar ao ensino remoto, visto que muitos não têm infraestrutura adequada em suas casas, tampouco formação específica para atuar na docência *online*”. Essa realidade é similar aos professores entrevistados, eles demonstraram dificuldades para se adaptarem às tecnologias digitais; entretanto, com o agravante de não terem o contato com essas tecnologias no cotidiano da escola, além disso, anseiam por tê-las para aumentar o interesse dos alunos e melhorarem o processo de ensino e aprendizagem; assim entende-se que a pandemia veio acentuar essa carência das escolas.

Ao se questionar aos professores **quais os principais impactos da pandemia do Covid-19 sob o IDEB da escola**, as respostas evidenciadas foram:

Olha, por exemplo, quem veio do 5 ano que veio para o 6 ano, a base foi quase zero, aí o aluno chega no 6 ano sem preparo, impactos na leitura, na escrita (Professora S.H. de Língua Portuguesa–Escola Elisa Brito, zona rural.).

Primeira coisa foi a aprendizagem dos alunos, porque dificultou pré-requisitos do conhecimento (Professor R.B. de Matemática–Escola Elisa Brito, zona rural.).

O principal impacto vai ser na aprendizagem do aluno, porque ele perde a vontade de prosseguir os estudos no sentido de ser um profissional de nível superior (Professora R.R. e de Língua Portuguesa–Escola Elisa Brito, zona rural.).

O principal mesmo é que alguns não querem voltar às aulas, está sendo difícil fazer essa retomada. O tempo que ficaram em casa interferiu bastante (Professora T.K. de Matemática–Escola Elisa Brito, zona rural.).

Esse ano a nossa meta muito difícil será alcançada, mas eu acho que o principal impacto é a questão da socialização, como exemplo, o retorno das aulas nos mostrou alunos muito introspectivos, cerca de 90%. Os alunos ficavam com vergonha de falar, interagir. Isso talvez tenha sido

um impacto da pandemia. No momento de intervalo, muitos não saíam da sala (Professor T.C. de Matemática-Escola, Josue Bengtson, zona ribeirinha).

Principalmente, a falta de leitura, o analfabetismo, os alunos nem conseguem formar palavras, e a pandemia piorou porque não tiveram a presença do professor (Professora R.F. de Língua Portuguesa-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

A falta do presencial, como elaborar atividades que fosse adequada às necessidades dos alunos (Professora J.B. de Língua Portuguesa-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

A desmotivação dos alunos, isso faz que muitos não queiram voltar. A quebra do ritmo. Não houve grande impacto emocional aqui na área ribeirinha, diferente do que aconteceu nos alunos da cidade, que passaram por ansiedade, crises de choro (Professora I.Q. de Língua Portuguesa-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

A pandemia dificultou preparar o aluno para o IDEB. Mas, com o retorno, nós professores estamos comprometidos em melhorar o desempenho dos alunos, preparando-os, inclusive, para o IDEB (Professor I.S. de Matemática-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Agora que nós estamos sentindo a noção do impacto, porque o governo não conseguiu proporcionar meios eficazes, como exemplo um canal de tv (Professor L.C. de Língua Portuguesa-Escola Romeu Santos, zona urbana).

Nós teremos alunos que não possuem um conhecimento adequado para a série em que estão. A gente vai ter dificuldade para nivelar esses alunos para que eles prossigam no ano-série (Professor J.F. de Língua Portuguesa-Escola Romeu Santos, zona urbana).

Desnível no conhecimento de uma série para outra, falta de estímulo em continuar os estudos, dificuldades em desenvolver estratégias presenciais (Professora G.M. de matemática-Escola Romeu Santos, zona urbana).

Falta de estímulo dos alunos, desnível entre série e conhecimento, muitos sem o mínimo de conhecimentos para a continuidade na série posterior, a não presença de professores e contato físico com colegas e outras pessoas da escola (Professor J.S. de matemática-Escola Romeu Santos, zona urbana).

Foi relatado como impacto da pandemia, dificuldades já existentes, como a falta de interpretação de texto e leitura e adequação série/ano, porém, com o agravante da falta da presença física do professor, que acaba sendo o principal instrumento de acesso ao

conhecimento. A falta de estímulo dos alunos à retomada das aulas também é uma preocupação dos entrevistados, visto que em tempos sem pandemia já encontravam obstáculos para frequentarem as aulas como o transporte, a ausência de novas metodologias e a falta de conforto nas salas de aula.

Os impactos relatados nessas falas tornam novamente evidente que as representações sociais dos professores foram influenciadas pelas novas experiências, e que a pandemia afetou negativamente o desempenho dos alunos, confirmando as proposições de Souza (2020), quando relata baixa eficácia nas estratégias de ensino e aprendizagem, prejuízos na construção de conhecimentos mínimos e de pré-requisitos conceituais para anos posteriores de aprendizagem e desmotivação do alunado.

O olhar dos professores sobre esses impactos mostrou a dinâmica das representações sociais que se realiza em um contexto social específico, no qual os fatos novos nutrem a reformulação dessas representações, conforme evidenciado por Spink (1993). Também demonstram o caráter independente das representações sociais em relação ao substrato neurobiológico dos seres humanos explicado por Castro (2018) ao refletir acerca das considerações de Durkheim que explorou em seus estudos as subjetividades sociais e serviu de referência aos estudos de Moscovici.

Ao se solicitar as **considerações finais sobre a qualidade da educação e IDEB na escola** dos professores, eles assim se expressaram:

Enquanto professora eu espero que a gente consiga saber de fato o sentido do ensino-aprendizagem e que a gente tenha essa sensibilidade enquanto professores de analisarmos a situação e de alguma forma ajudar os alunos a prosseguirem, bem como também a valorização dos professores e que a secretaria municipal perceba tudo o que está passando (Professora S.H. de Língua Portuguesa–Escola Elisa Brito, zona rural).

Agradecer a escolha em nos entrevistar, gosto muito da escola e da equipe de trabalho, dos alunos, tranquilo, espero que melhore, mas o retorno vai ser difícil e vagaroso (Professor R.B. de Matemática–Escola Elisa Brito, zona rural).

Nós passamos a refletir sobre a desqualificação e desvalorização do professor, nossas dificuldades, falta um olhar diferenciado do governo sobre o papel do professor, porque trabalhamos com personalidades diferentes, assumimos o papel de advogado, psicólogo. Minha perspectiva é fazer melhor, porque a pandemia trouxe muitos resultados negativos para os alunos, eu quero fazer o máximo para ajudar os alunos a melhorar o desempenho e quanto cidadãos

(Professora R.R. de Língua Portuguesa–Escola Elisa Brito, zona rural).

Acredito que falta muita união entre professores para se trabalhar de forma conjunta, interdisciplinar, também a questão do apoio para melhorar a nota do IDEB. Acredito que a secretaria municipal precisa ter um olhar maior sobre o IDEB, e aqui na escola também precisa trabalhar com mais visibilidade sobre o IDEB. Como professora eu espero que o desempenho e interesse dos alunos melhorem, eu tenho esperança que vai ajudar muito o aluno (Professora T.K. de Matemática–Escola Elisa Brito, zona rural).

O problema maior é energia, mas a equipe de profissionais é unida, trabalha e está pronta para aprender. Isso ajuda a melhorar a qualidade na educação, mas, estamos caminhando, porque não depende só do professor, mas depende de vários outros fatores, como relação dos pais com a escola, a administração. Todavia, acho que o IDEB precisa ser trabalhado em termos de formação dos professores (Professor T.C. de Matemática-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

A expectativa é que os alunos consigam avançar, principalmente, a capacidade de leitura e interpretação textual (Professora R.F. de Língua Portuguesa-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

A minha expectativa é que cada vez mais possa proporcionar ao aluno novas tecnologias, conseguir novos meios para o ensino e a aprendizagem, incentivar os alunos a alcançar o nível superior e eles retornarem para ajudar na sociedade local (Professora I.Q. de Língua Portuguesa-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

A expectativa é passar por cima de todas as dificuldades e o desejo de haver união entre todos nós para melhorar a aprendizagem dos alunos, tendo melhora na nota do IDEB (Professor I.S. de Matemática-Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Na minha escola, em particular, a situação está precária na parte de refrigeração, a escola não tem um transformador de energia, tem salas escuras, e temos problemas de troca de professores. Eu espero que seja regularizado tudo, para que possamos realizar um bom trabalho, o que falta é a contrapartida do poder público (Professor L.C. de Língua Portuguesa-Escola Romeu Santos, zona urbana).

De modo geral a educação não está boa no país todo, e no Marajó ainda está pior, mas temos esperança, e que estes anos de pandemia sirvam de aprendizado e precisamos melhorar, mas também precisamos de políticas públicas que nos proporcione essa qualidade da educação (Professor J.F. de Língua Portuguesa-Escola Romeu Santos, zona urbana).

Eu ainda acredito que em Ponta de Pedras ainda terá um salto, mas é preciso aproveitar os potenciais de nossos alunos para se formarem e ajudar (Professora G.M. de matemática-Escola Romeu Santos, zona urbana).

Espero que possamos superar os obstáculos, e fazer o possível para mitigar os problemas que a pandemia causou (Professor J.S. de matemática-Escola Romeu Santos, zona urbana).

5.2.2 Gestores escolares

Na entrevista perguntou-se aos gestores e coordenadores o seguinte: **“O que seria uma educação de qualidade?”** As respostas foram as seguintes:

Começar por uma estrutura boa e de nossos profissionais, capacitação, remuneração justa (J.T. coordenador - Escola Elisa Brito, zona rural).

Eu entendo como um processo no qual envolve vários fatores, professores qualificados, escola adequada às necessidades de ensino e aprendizagem, envolvimento da família nas atividades da escola e no apoio aos filhos (M.P. coordenador – Escola Elisa Brito, zona rural).

Educação de qualidade é a gente usufruir de todos os direitos, tanto professor quanto alunos (Diretor M.B. - Escola Elisa Brito, zona rural).

A educação precisa ser vista com mais atenção pelo poder público, porque é através dela que você cria valores, coloca no cidadão qual é o seu papel na sociedade, é de suma importância para o seu desenvolvimento, seu dia a dia, para a sociedade democrática. Portanto, a educação é tudo, a de qualidade é capaz de transformar a realidade do nosso aluno, desde que dentro de um ambiente sejam criadas condições, métodos pra isso conforme a realidade deles, do cotidiano, da sua vivência específica de ribeirinho, os quais estão envolvidos em atividades sazonais, como o trabalho com o açaí (Diretor R.M. - Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

É aquela que todas as partes envolvidas se dedicam para que tudo ocorra dentro do desejado e alcançar o percentual desejado para a escola e as famílias (vice-diretor M.A. - Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Uma educação que contemple o aspecto cognitivo, social, econômico e cultural do aluno, sempre levando em consideração o local onde ele está inserido. Valorizando todos os aspectos da comunidade, a questão do homem versus natureza, porque nossos alunos são ribeirinhos trabalham com açaí, venda do camarão, pesca, primeiramente, valorizando toda essa cultura pela questão da preservação, e depois partir para os aspectos mais gerais, como história e geografia do Brasil, língua portuguesa e outros (Coordenador N.R. - Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Educação de qualidade envolve todas as condições que permitem ao aluno aprender de fato e compreender o sentido dessa aprendizagem, qual sua utilidade para a vida em suas diversas dimensões (Diretora G.T. - Escola Romeu Santos, zona urbana).

Falar em qualidade não é fácil, mas entendo que o conceito esteja associado aos direitos da cidadania, os quais já se encontram reconhecidos na legislação constitucional e nas demais leis, inclusive a LDB (Coordenadora A.B. - Escola Romeu Santos, zona urbana).

Observa-se que a visão dos gestores em relação ao significado de educação de qualidade não difere muito das considerações feitas pela categoria de professores. É importante destacar que se verifica a influência do discurso exógeno, e confirma a tese de Moscovici (2003), acerca da hierarquização e organização das representações sociais, elas sofrem essa interferência de um núcleo central, que se institui como uma força homogeneizadora sobre as instâncias culturais da sociedade e sobre os processos psicológicos das pessoas e grupos.

Estes indicam como condições básicas uma estrutura adequada, recursos, qualificação de professores, direitos, sem perder de vista o contexto social, econômico, cultural e espacial dos alunos. Nessas percepções também se torna evidente o conceito de *habitus*, isto é, pela maneira como os indivíduos percebem, concebem, julgam e valorizam o mundo, sendo influenciados no modo de agir mediante três elementos: o *ethos*, valores em estado prático e não-conscientes, que regem a moral cotidiana; *eidós*, um modo de pensar particular, contemplando a apreensão intelectual da realidade (BOURDIEU, 1989).

O conceito de *habitus* se percebe, por exemplo, quando a maioria dos gestores concebem que educação de qualidade está associada às condições adequadas de ensino e aprendizagem, cidadania, relação com a vivência dos alunos. Nessas falas estão implícitos valores, julgamentos e percepções que se relacionam e não se limitam a um único aspecto, mas envolvem distintas dimensões inerentes à complexidade do que seja educação de qualidade, permeando as representações sociais da categoria.

Quando se identifica nas afirmativas a praticidade, no sentido de considerar como “incremento” da educação de qualidade a valorização da cultura e o modo de vida dos alunos ribeirinhos, conforme se identifica na fala do coordenador N.R. e o Diretor R.M., da Escola Josué Bengtson, percebe-se a evidência do conceito de *ethos*.

O conceito *ethos* é perceptível quando os gestores incluem a necessidade de atenção do poder público, a qualificação dos professores e, particularmente, reconhecer a necessidade de associar a educação à realidade dos alunos, de sua vivência e cultura, como exemplo o posicionamento do coordenador N.R. e o Diretor R.M., da Escola Josué Bengtson. Ou seja, na

prática cotidiana, esses agentes conseguem articular as necessidades dos alunos com valores que adquiriram em suas trajetórias, os quais fazem parte do *ethos* no qual estão associados.

Em uma das falas, no caso da coordenadora A.B., Escola Romeu Santos, a qualidade na educação é vista como um direito, relacionando-se com a reflexão de Vasques; Sponchiado (2016) que consideram a qualidade na educação um assunto complexo e ainda em busca de consenso nas discussões acadêmicas, ou seja, envolvendo distintas visões. Porém, reconhecidamente um direito de todos os cidadãos, requerendo atenção e dedicação por parte das autoridades, sociedade e família.

As distintas falas reúnem convicções que refletem construções simbólicas presentes nas Representações Sociais, resultantes da relação dialética entre indivíduo e sociedade, como explicava Moscovici, ao expor as representações enquanto produto da interatividade das pessoas entre si, com o cotidiano e a sociedade onde vivem (SANTANA; MARIANO; CEZAR, 2016).

Procurou-se saber dos gestores: **“O que significa o IDEB para você?”**. As repostas obtidas foram as seguintes:

É uma resposta de um trabalho. (J.T. coordenador – Escola Elisa Brito, zona rural).

Para mim é o indicador de desempenho, mas ele nem sempre traduz o que pretende mensurar, porque cada lugar possui suas realidades, e isso impacta na educação (Coordenador M.P. – Escola Elisa Brito, zona rural).

IDEB é um mecanismo que mede o conhecimento dos alunos (Diretor M.B. - Escola Elisa Brito, zona rural).

O IDEB tem uma grande importância porque fornece dados para melhorarmos o desempenho da escola e dos alunos, mas para conseguirmos um bom IDEB precisamos trabalhar para isso (Diretor R.M. - Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

O significado dele é a avaliação de tudo aquilo que cada escolas conseguiu adquirir durante o ano (vice-diretor M.A. - Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

É um indicador que vai dar base para a escola se replanejar o que está dando certo e modificar o que não está dando certo (Coordenador N.R. - Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Eu vejo como um índice que serve de base para verificar o desempenho do ensino nas escolas, mas precisa ser associado a outros fatores, como desigualdades regionais, dificuldades específicas de cada escola,

realidade social e econômica do alunado etc. (Coordenadora A.B. - Escola Romeu Santos, zona urbana).

Constata-se nessas falas que os gestores possuem um posicionamento crítico sobre o IDEB, entendem que ele é importante, mas não o concebem apenas como o índice capaz de dar respostas efetivas para a qualidade na educação. Demonstram compreender que cabe à escola um papel fundamental, e tornam evidente a responsabilidade de todos para com a educação, conforme prescrito na Constituição Federal:

Artigo 205: A **educação**, direito de **todos** e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2020, p. 45).

Nesse posicionamento crítico e reflexivo dos gestores, ressaltando a necessidade de ancorar o IDEB à realidade regional e local, verifica-se a veracidade das proposições de Bourdieu (1989) acerca dos indivíduos construírem e afirmarem suas representações sociais como agentes, que possuem senso prático, gostos, preferências, classificações e percepções resultantes de estruturas profundas. Nesse contexto, as estruturas mentais pelas quais o agente apreende a realidade social geram visões de mundo que contribuem para a construção desse mundo. Sendo assim, os gestores analisam o significado do IDEB com base em tais estruturas mentais.

Neste particular também vale destacar a relação dessas falas com a visão de Bourdieu (1989), quando assinala que as categorias profissionais em pesquisa social merecem atenção porque são uma construção social, constituem o produto de todo um trabalho social de construção de um grupo e de representação deste. Essa condição permite que os agentes busquem afirmar “veredictos”.

Também se verifica a manifestação do conceito de *habitus*, elaborado por Bourdieu (1989), como conhecimento adquirido. Comumente, os agentes sociais possuem a capacidade de criar, inventar, definir teses, situação que se relaciona com outra concepção denominada de *generative grammar*, ou seja, relacionar generalizações com a realidade vivencial e elaborar novas concepções a partir de conhecimentos pré-existentes. Um exemplo da constatação desse conceito é perceptível na fala do diretor M.B., da Escola Elisa Brito, localizada na zona rural, ao definir o IDEB como “*um mecanismo que mede o conhecimento dos alunos*”. É oportuno ressaltar que tais construções são parte da representação social, mas não constituem uma definição ou um conceito universal, como acontece no saber científico.

Vale destacar que a fala do coordenador M.P. espelha em parte a reflexão que Castro (2018) faz sobre o significado de “fronteira” no contexto das representações sociais dos

amazônidas, que dialoga com a forma de todas as outras fronteiras, mas é contextualizada numa experiência geracional específica, caracteriza-se como uma “imagem-conceito”, conectando-se com a categoria denominada por Moscovici de “themata”, que equivale a uma memória residual.

São relevantes as críticas desses gestores, porque a concepção do IDEB se deu no bojo da política neoliberal da década de 1990, quando as políticas educativas se orientam pela agenda do Estado mínimo, deixando de ser provedor para ser regulador, regido pela lógica da eficiência, seguindo a orientação das agências internacionais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, as quais propõem a adequação do sistema escolar brasileiro a um modelo economicista. Nesse contexto, a qualidade no ensino na educação passa a ser sinônimo de capacitação para o mercado de trabalho.

A busca da qualificação da escola está ligada à reestruturação capitalista e à lógica da produtividade, uma vez que, numa sociedade globalizada e tecnológica, o foco do processo produtivo passa a ser o intelecto e não a força. Nesse sentido, é preciso investir na qualificação do sistema de ensino, a fim de formar cidadãos capacitados para atender às necessidades emanadas pelo mercado. Portanto, a busca da qualidade na educação não é referência para a consolidação do direito do cidadão em exercer sua participação política e social. A busca da qualidade está muito mais ligada ao desenvolvimento econômico do país, bem como sua inserção no grupo dos países desenvolvidos (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015, p. 464).

Entende-se, assim, que as representações sociais dos gestores contemplam esse descompasso entre IDEB e o significado de qualidade na educação, quando se busca mensurar sem levar em conta as especificidades do contexto regional e local, bastante diferente da realidade predominante em regiões mais avançadas do ponto de vista econômico.

Procurou-se perguntar aos gestores o seguinte: **“O IDEB reflete e impacta a realidade da escola?” Como o IDEB impacta a sua escola.** As respostas obtidas foram:

Sim, reflete porque além de chamar a atenção, a imagem da escola melhora (J.T. coordenador – Escola Elisa Brito, zona rural).

Refletir a realidade não, porque as questões nem sempre estão de acordo com os conteúdos que os alunos aprenderam, há uma dissonância entre nível da prova e o que foi ministrado em sala de aula. Mas, impacta, porque faz a escola tomar iniciativas, buscar melhorar, adotar estratégias (Coordenador M.P. - Escola Elisa Brito, zona rural).

Ele impacta da seguinte forma, porque a gente como equipe procura definir estratégias e habilidades para se trabalhar com os alunos, principalmente agora com esse momento difícil de pandemia, a gente sabe que o tempo perdido desses alunos a gente não vai conseguir

resgatar tudo. Por isso, requer estratégia para atingir o IDEB, mas isso requer muito trabalho, dedicação, formação, apoio, parcerias paralelas são muito importantes. Estamos iniciando e pretendemos trabalhar projetos que vão influenciar no IDEB (Diretor M.B. - Escola Elisa Brito, zona rural).

Ele apenas coleta dados, mas não impacta negativamente, porque pode ser um incentivo para melhorar o desempenho, sendo necessário melhorar a estrutura do ensino e da escola para fazer o aluno ter gosto para estudar, e na nossa região ribeirinha precisamos melhorar a logística de transporte, para evitar constrangimento aos nossos alunos (Diretor R.M. - Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Impacto foi por conta da pandemia (Vice Diretor M.A. - Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Nos focamos nos alunos do 5 ano, precisamos fazer uma média de evolução. Impacta na organização como os professores irão trabalhar com os alunos nos anos vindouros (Coordenador N.R. - Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Nem sempre o IDEB reflete a realidade, porque se resume a uma nota. A escola é uma instituição contextualizada, e cada escola possui uma realidade, bem como sua clientela é diferente em cada localidade e região (Diretora G.T. - Escola Romeu Santos, zona urbana).

Impacta no sentido de fazer com que a gestão se mobilize em busca de manter ou melhorar o índice, mas nem sempre vai refletir a realidade da escola, porque é elaborado fora de nossa realidade social e espacial (Coordenadora A.B. - Escola Romeu Santos, zona urbana).

Como se verifica, o IDEB na visão dos gestores não reflete a realidade da escola, porque é uma construção que está fora da “fronteira” local, ou seja, é um índice concebido em outras regiões, onde a realidade social, econômica e espacial é outra, distinta da realidade marajoara. Ademais, os gestores deixam clara uma situação preocupante, a dissonância entre o que vem na prova e aquilo que os alunos aprenderam até o momento de sua realização.

Esse olhar crítico dos gestores advém de uma vivência profissional na área educacional, fato que remete à noção de “campos autônomos”, denominados por Pierre Bourdieu de “mundos”, considerados de microcosmos no seio do mundo social, produtos de uma gênese, proveniente da incorporação de estruturas pré-existentes (BOURDIEU, 1989). Vendo por esse prisma, pode-se adiantar que a realidade educacional de um município como Ponta de Pedras carrega heranças históricas cujos efeitos ainda são sentidos na atualidade, a exemplo, do baixo investimento, carência de profissionais qualificados para trabalhar com alunos com deficiência,

entre outras circunstâncias conhecidas pelos gestores e se fazem presentes na expressividade de suas representações sociais.

Buscou-se verificar por meio da pesquisa com os gestores **“Como é aplicada a prova Brasil e como funciona a coleta do Censo Escolar na escola?”** As respostas proferidas foram as seguintes:

Tem alguém capacitado para aplicar, e o Censo vem uma pessoa fazer a pesquisa da secretaria municipal (J.T. coordenador - Escola Elisa Brito, zona rural).

É aplicada por pessoas da SEMED e o censo escolar era feito pela SEMED, mas já começou uma participação dos professores devido o acesso à internet (M.P. coordenador - Escola Elisa Brito, zona rural).

Ela é direcionada por uma equipe da secretaria municipal, já vem com o nome dos alunos, e quem aplica são professores indicados pela secretaria, que ganham um recurso para se deslocar. O censo escolar era feito pela SEMED, ano passado já foi feito aqui na escola, porque não tinha internet, agora os nossos professores da escola já podem fazer a formação pela SEMED e aplicar o censo aqui (Diretor M.B. - Escola Elisa Brito, zona rural).

Quem aplica são outros professores do município, o que fazemos aqui é preparar os alunos, e o Censo Escolar também é uma tarefa desenvolvida pela SEMED. Depois esses dados são disponibilizados a nós e divulgamos para a comunidade (Diretor R.M. - Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

A aplicação é feita pelos professores encaminhados pela SEMED, bem como o Censo escolar (vice-diretor M.A. - Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

A prova é aplicada pelos técnicos enviados pela SEMED. A escola é avisada antes da data. Como ela é aplicada de 2 em 2 anos, a escola já prepara os alunos 1 ano antes. Já o Censo escolar é feito para ser realizado lá em Ponta de Pedras, como não temos internet todo ele é feito pela Secretaria de Educação do Município (Coordenador N.R. - Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

A secretaria municipal de educação se responsabiliza, envia uma equipe para realizar a prova e o Censo Escolar nos fornecemos informações (Diretora G.T. - Escola Romeu Santos, zona urbana).

A prova Brasil é aplicada por uma equipe da SEMED e o Censo a direção fornece informações para técnicos da secretaria municipal de educação (Coordenadora A.B. - Escola Romeu Santos, zona urbana).

Como se verifica, a Prova Brasil e o Censo Escolar, segundo os gestores, não são uma incumbência da escola, mas são avaliações externas, confirmando as explicações de Chirinéia;

Brandão (2015) sobre a aplicabilidade de tais avaliações em escala nacional, atendendo ao objetivo de qualificar o sistema de ensino para atender às demandas de transformações globais do sistema capitalista, particularmente, no processo produtivo e tecnológico.

Essa visão demonstra que as políticas educacionais, embora remetam a um discurso de direito e cidadania, são submetidas a prioridades econômicas e de dominação. Daí, se identificam nas representações sociais dos gestores críticas, convicções, anseios, angústias que refletem as contradições no bojo das avaliações externas destinadas a mensurar a qualidade no ensino e na educação.

Observou-se que a participação da escola no censo escolar depende do acesso à *internet*. Nas escolas urbana e rural, os próprios professores fornecem informações e realizam formações da Secretária Municipal de Educação (SEMED), o que, segundo os entrevistados, facilita a organização dos dados. Cabe destacar que o acesso à *internet* na escola rural é recente, foi instalado em 2021. Já na escola ribeirinha, essa tarefa é da SEMED devido à falta de acesso à *internet*. Salienta-se aqui a fala do coordenador N.R. “Já o Censo escolar é feito para ser realizado *lá em Ponta de Pedras*”, a qual escancara o afastamento da zona ribeirinha da “cidade”, para além da distância física, mas também de acesso a recursos básicos (como energia elétrica e *internet*), o que dificulta o trabalho da gestão e, conseqüentemente, afeta o trabalho dos professores e a aprendizagem dos alunos.

A pesquisa junto aos gestores buscou saber destes se **“O IDEB é divulgado na escola e se a comunidade intraescolar e extraescolar tem acesso às informações sobre o IDEB?”**

Sim, a gente participa, a gente comunica, para os pais, alunos, e a comunidade. (J.T. coordenador - Escola Elisa Brito, zona rural).

Divulgamos, mas precisamos ampliar essa divulgação, até para termos mais apoio da SEMED, prefeitura, pais, professores (Coordenador M.P. - Escola Elisa Brito, zona rural).

Em 2016 atingimos a meta do IDEB, foi divulgado com cartaz, rádios. Agora a gente vai recomeçar porque é importante para a escola (Diretor M.B. - Escola Elisa Brito, zona rural).

Primeiro estamos trabalhando para ver os resultados, aí depois iremos fazer uma divulgação (Diretor R.M. - Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Olha muito pouco, geralmente, quando tem uma reunião de pais e responsáveis divulgamos para eles tenham ciência da situação (Vice Diretor M.A. - Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Estamos esperando a volta e como ficou o IDEB no município para fazer uma reunião com professores, pais, técnicos (Coordenador N.R. - Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Com a pandemia não fizemos divulgação, mas nossa pretensão é divulgar nos anos que virão, buscando desenvolver o diálogo com todos os que participam da escola para conseguir melhor o IDEB (Diretora G.T. - Escola Romeu Santos, zona urbana).

Ainda não está ocorrendo uma ampla divulgação, mas a direção pretende divulgar e facilitar o acesso a essa informação por meio de reuniões e redes sociais (Coordenadora A.B. - Escola Romeu Santos, zona urbana).

Embora o IDEB não seja um índice ligado à dimensão fiscal, entende-se que sua divulgação é uma ação inserida no dever da gestão escolar, enquanto parte da gestão pública, e divulgar informações de interesse individual e coletivo, em cumprimento ao art. 5º, inciso XXXIII, da Constituição Federal de 1988, que garante:

todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral, que serão prestadas no prazo da lei, sob pena de responsabilidade, ressalvadas aquelas cujo sigilo seja imprescindível à segurança da sociedade e do Estado (BRASIL, 2020, p.48)

O cumprimento desse direito encontra-se implícito nas respostas dos gestores, principalmente, como parte da própria dinâmica da gestão escolar democrática, que inclui a interatividade com os segmentos da comunidade escolar, em particular as famílias, pois todos são responsáveis pela educação, conforme determinação do art. 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2020). Observa-se que são os gestores escolares que organizam a questão da divulgação das notas do IDEB, que a consideram importante, mas que também reconhecem que precisa ser mais bem divulgada.

No decorrer da pesquisa junto aos gestores das escolas, indagou-se: **“No seu entendimento, o IDEB reflete a realidade de aprendizagem e qualidade do ensino da Escola? Sim/Não, por quê?”** As respostas foram as seguintes:

Sim. O último IDEB impactou positivamente, porque aqui nos municípios poucas escolas alcançaram um bom resultado, a nossa foi uma delas (J.T. coordenador - Escola Elisa Brito, zona rural).

Sim, porque precisamos nos movimentar, rever nossas práticas, instigar os pais a participarem, entre outras questões (Coordenador M.P. - Escola Elisa Brito, zona rural).

É difícil um índice elaborado fora do contexto regional refletir a realidade de aprendizagem e qualidade do ensino local, e de uma

escola situada na zona rural, porque temos problemas específicos que não são contemplados na elaboração desse índice. Todavia, os resultados servem de alerta para a gestão da escola, os professores, técnicos e autoridades tomarem decisões buscando melhorar a qualidade educacional. Tem que haver parceria, escola, família, SEMED, gestão municipal (M.B. - Escola Elisa Brito, zona rural).

Acho que a palavra certa não é refletir a realidade de aprendizagem e qualidade do ensino, mas fazer uma mensuração de dados que podem servir de norte para estratégias, visando melhorar o desempenho do ensino e da aprendizagem, porque o IDEB não leva em conta as desigualdades sociais e regionais. Uma nota não contempla os percalços de cada realidade socioespacial (Diretor R.M. - Escola, Josué Bengtson, zona ribeirinha).

As considerações tecidas pelos gestores acerca do IDEB refletir a realidade de aprendizagem e qualidade do ensino na escola expressam um modo de pensar coletivo que, embora apresente algumas divergências e críticas, não rechaça a importância do referido índice como referência de qualidade do ensino escolar. Essa situação se relaciona com o entendimento de Bourdieu (1989) sobre o fato de o poder simbólico estabelecer um sentido único para o mundo social, originando certa homogeneidade quanto à percepção do tempo, do espaço, às motivações, como se tudo fosse um padrão, regido por uma lógica predominante, conforme demonstram as afirmativas seguintes:

Reflete sim, porque na medida em que não se alcança o IDEB numa porcentagem quase o desejado, implica na qualidade do ensino (vice-diretor M.A. - Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Acho que não traz essa realidade, porque não leva em consideração a diversidade das escolas, dos alunos, da realidade local, vem muito geral. Por exemplo, eles formulam a prova pressupondo que o aluno daqui como o do Sul do Brasil já sabe ler, e temos alunos do 5 ano que ainda não sabem ler. A prova também não busca a realidade do Norte, e sim do Sul e Sudeste (Coordenador N.R. - Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Reflete no sentido de que a escola está inserida numa região periférica do país e carente de vários recursos, mas não se pode atribuir simplesmente uma nota sem levar em conta que vários fatores concorrem para essa nota, os quais não dependem só da gestão e da dimensão pedagógica (diretora G.T. - Escola Romeu Santos, zona urbana).

A aprendizagem e qualidade estão em função de várias circunstâncias, por isso, o IDEB pode até atestar a necessidade de mudanças, mas implicâncias qualitativas, como falta de estrutura adequada, merenda

escolar regular, entre outros precisam ser considerados (coordenadora A.B. - Escola Romeu Santos, zona urbana).

As declarações dos gestores não divergem da categoria dos professores. Para alguns, o IDEB reflete a realidade da escola; para outros, não, nem a realidade da aprendizagem, nem a qualidade do ensino, destacando-se a falta do índice levar em consideração as adversidades e diversidades do contexto no qual se dá o processo de ensino e aprendizagem. Todavia, essa avaliação externa é vista como algo positivo, principalmente, porque ela acaba incentivando os professores e gestores a cobrarem empenho de si mesmos e buscarem mudanças.

Constata-se nos depoimentos a vontade desses profissionais em avançar. Em suas representações sociais é possível identificar convicções, ideias, propostas que se identificam ou complementam; mas as mudanças não dependem apenas desses gestores, é necessário um esforço maior no qual o papel do Estado seja ativo para garantir as condições mínimas de ensino e aprendizagem. Por isso, Chirinéa; Brandão (2015) defendem a tese de que não existe qualidade na escola sem investimento massivo em recursos materiais, didáticos e na formação de professores, técnicos e gestores.

A pesquisa procurou saber dos gestores se: **“Existem dificuldades na escola e no trabalho docente que interferem no IDEB? Se sim, quais?”**

Sim, mas não posso dizer que interfira muito. Uma das maiores dificuldades é o transporte, porque é pouco para a demanda, porque traz não só os alunos da escola, mas de outras escolas e até das escolas estaduais, as condições geográficas, falta de um laboratório de informática (J.T. coordenador - Escola Elisa Brito, zona rural).

Nós temos apenas 1 computador que parou de funcionar, os alunos precisam, os professores precisam. É preciso uma estrutura melhor, porque impacta no trabalho docente e no desempenho dos alunos. O transporte também precisa melhorar, precisamos de um ônibus só pra escola, porque é preciso não deixar os alunos circulando na escola. Também temos um projeto da biblioteca, mas ainda não foi implantado e ele também contribui para leitura e escrita, projeto de jogos internos, desfile escolar, teatro, consciência negra, todos esses projetos são construídos em prol do desenvolvimento dos alunos e do IDEB (Diretor M.B. - Escola Elisa Brito, zona rural).

Quando o professor não se atenta a novas atualizações, novas metodologia através da internet, o professor acaba deixando a desejar, mas para isso é preciso novas formações para ele melhorar (Diretor R.M. - Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Uma breve reflexão sobre o que os gestores afirmam nesses depoimentos, constata-se que as dificuldades nas escolas e no trabalho docente são variadas, abrangendo carências na infraestrutura, logística, na formação do professor, denunciando uma realidade abordada na teorização de Freire (2011), presa às amarras da dominação, onde a escola para as classes sociais menos favorecidas não possui os mesmos recursos das escolas das classes sociais privilegiadas. Nessas condições, o acesso ao sistema de empregos e ocupações é regido por oportunidades desiguais, conforme pondera Saviani (2008). Os demais relatos só vêm confirmar esse entendimento.

Com certeza, precisa ter o compromisso dos professores para que os alunos consigam ter o desempenho desejado, caso contrário haverá redução do IDEB (vice-diretor M.A. - Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Nossos professores são concursados novos, ainda não tiveram experiência numa sala de aula, então é difícil fazer esses professores voltarem à leitura. Além disso, a maioria não tem formação para alfabetização, mas estão focados em cumprir conteúdos (Coordenador N.R. - Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Sim, precisamos de mais recursos e muitos de nossos alunos encontram com defasagem de aprendizagem devido a pandemia ter favorecido essa situação (Diretora G.T. - Escola Romeu Santos, zona urbana).

Toda escola pública tem problemas, a nossa não é diferente, mas pontuo a questão da logística de transporte que precisa ser melhorada para alguns alunos que vêm de outras localidades, a merenda escolar precisa ser melhorada, alunos com déficit cognitivo (Coordenadora A.B. - Escola Romeu Santos, zona urbana).

As respostas dos gestores relatam dificuldades, principalmente, na questão do transporte dos alunos, carência de recursos e na defasagem da aprendizagem decorrente dos percalços com a pandemia do Covid-19. São posicionamentos que encontram relação com a reflexão de Chirinéa; Brandão (2015), quando assinalam os problemas que interferem na qualidade da educação brasileira, ressaltando que embora a legislação garanta o direito a uma educação de qualidade, a realidade está distante do previsto na lei.

Tal situação se constata quando se identifica que a qualidade e quantidade das escolas existentes nos municípios do Marajó são consideradas inferiores à demanda por educação. Na área rural, onde reside 52% da população de Ponta de Pedras (BRASIL, 2021), quando existem escolas, geralmente são unidades de ensino com elevados índices de informalidade e dificuldades para se realizar um trabalho docente de qualidade (BARBOSA, 2012).

Na entrevista com os gestores procurou saber se **“Existe algum programa específico da escola para melhorar o IDEB? Existem estratégias traçadas pela direção da Escola e sua equipe para melhorar o IDEB? Se sim, quais são essas estratégias?”** As respostas foram:

Sim, tem uns projetos, principalmente na escola e outros para informática ainda a serem aplicados (J.T. coordenador - Escola Elisa Brito, zona rural).

Olha, trabalhamos com projetos, acho que isso ajuda bastante, mas precisamos trabalhar de modo mais específico (Coordenador M.P. - Escola Elisa Brito, zona rural).

Pretendemos retomar os projetos para melhorar a aprendizagem, temos um trabalho interdisciplinar, porque os professores trabalham os conteúdos com os alunos, visando aumentar o IDEB (Diretor M.B. - Escola Elisa Brito, zona rural).

Constata-se nessas falas a relação com as explicações de Saviani (2008) sobre a reconstituição dos trabalhos pedagógicos e reformular diretrizes pedagógicas que possibilitam a reorganização das práticas educativas, seguindo a objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos. Portanto, diante da manutenção de uma ordem legitimada, ou seja, o uso das avaliações externas para classificar, nomear, selecionar (BOURDIEU, 1989); a gestão escolar em sintonia com a SEMED se move em busca da retomada de projetos e formação de professores. Segue outros posicionamentos de diretores, vice-diretores e coordenadores:

Estamos usando a disponibilidade de um professor para trabalhar a alfabetização de alguns alunos, pois muitos estão desnivelados, para verificar a necessidade que ele se encontra (Diretor R.M. - Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Olha no momento não, precisamos criar (vice-diretor M.A. - Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

A SEMED fez um curso de formação com nossos professores. Nós aqui na escola ainda estamos reformulando nosso PPP (coordenador N.R. - Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Estamos planejando desenvolver projetos e contamos com as formações de professores realizadas pela SEMED (diretora G.T. - Escola Romeu Santos, zona urbana).

Sim, projetos e formações programadas pela SEMED (coordenadora A.B. - Escola Romeu Santos, zona urbana).

Essas respostas demonstram que os gestores possuem posicionamentos parecidos com os proferidos pela categoria de professores, confirmando práticas como projetos, formações e alfabetização dos alunos como estratégias que podem melhorar o IDEB nas escolas, entretanto ainda faltam projetos específicos.

Ao analisar essas falas, constata-se a identificação de consensos. Estes, segundo Moscovici, fazem parte das representações sociais, as quais são subjetividades manifestas. Mas, no caso das duas categorias, professores e gestores, essas subjetividades são influenciadas pelas experiências no campo educacional e que são vivenciadas em grupo. Confirma-se, assim, as explicações de Moscovici sobre o fato de as representações sociais constituírem “conjuntos dinâmicos de teorias e ciências coletivas, um *corpus* de temas e princípios”. Tais representações sociais consolidam um campo de comunicação, o qual os grupos partilham nas visões, ideias, “teses”, convicções (CASTRO, 2018, p. 56).

Em entrevista com os gestores, perguntou-se: **“De que forma a Direção, professores e demais componentes da equipe participam da elaboração dessas estratégias? Há diálogo? Como é realizado? Há troca de experiências com outras escolas e a Secretaria de Educação?”**. As respostas foram as seguintes:

A gente sempre trabalhou em conjunto, a coordenação e a direção e levamos aos professores e toda a comunidade escolar (J.T. coordenador - Escola Elisa Brito, zona rural).

Trabalhamos por meio de reuniões, elaborando projetos, discutindo com a direção, buscando opiniões de pais e professores e até dos alunos (Coordenador M.P. - Escola Elisa Brito, zona rural).

Trabalhos pela lógica da cooperação, unindo esforços, em colaboração com a família, mesmo porque como diretor não posso fazer tudo sozinho (Diretor M.B. - Escola Elisa Brito, zona rural).

A gente trabalha em conjunto com na escola e observamos qual a necessidade de trabalhar um projeto na escola, mas sempre contamos com o apoio da Secretaria Municipal. Além disso, a nossa proposta é de todos os professores ajudam a melhorar o letramento, o estudo da matemática. Um dos nossos projetos é montar uma biblioteca aqui (Diretor R.M. - Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Acredito que sim, precisa ter parceria com a SEMED e surtir os efeitos esperados, como projetos de leitura nas series iniciais, para despertar no aluno a escrita e leitura (vice-diretor M.A. - Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Realmente, todas as decisões são tomadas em comum acordo (coordenador N.R. - Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Sim há diálogo, procuramos realizar uma gestão democrática, porque a questão do IDEB e outras questões precisam ser discutidas com a participação de todos, para se tomar decisões coerentes. Isso não se faz sem a colaboração da SEMED (diretora G.T. - Escola Romeu Santos, zona urbana).

A maioria das estratégias são definidas após desenvolvermos diálogos com a comunidade escolar. Algumas vêm da SEMED e também aproveitamos experiências de outras escolas, sempre adaptando à nossa realidade escolar (coordenadora A.B. - Escola Romeu Santos, zona urbana).

Nessas falas dos gestores também se constata o compartilhar de ideias e crenças semelhantes ao que os professores, confirmando o entendimento de Bourdieu (1989) sobre a predominância de um poder simbólico no *campo* educacional, que por meio do *habitus* consegue instituir crenças veiculadas nos discursos dos agentes, no caso, os profissionais. Os gestores acreditam que o diálogo, a gestão democrática, a colaboração e as parcerias com a SEMED, inserem-se no conceito de representações sociais como um campo de consensos, visões partilhadas, crenças, de comunicações possíveis, condutas desejáveis. Constata-se a dupla orientação das representações sociais evidenciada por Castro (2018), ou seja, configura-se como um produto, porque expressa conteúdos sociais, conformando padrões socialmente reconhecidos, a exemplo da importância do diálogo, e constitui, ao mesmo tempo, uma atividade social, pelo fato de se caracterizar como uma percepção criativa com potencial de orientar práticas como, no caso em análise, parceria com a família.

Ramos (2019) explica que a conquista de padrões de qualidade nos processos escolares, em especial no ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na educação dos alunos, pressupõe a participação de toda a comunidade escolar, a integração escola-família, via canais que possibilitam transparência e diálogo.

O gestor escolar tem o papel de atuar como líder cooperativo, exercendo a missão de reunir as aspirações, os anseios, desejos, as demandas e expectativas da comunidade escolar, articulando a participação de todos os segmentos da escola para o cumprimento de metas e objetivos comuns (RAMOS, 2019). Sendo assim, aspectos e elementos que compõem as representações sociais encontram-se inseridos na dinâmica da gestão escolar, repercutindo na qualidade do ensino, da aprendizagem e da educação de um modo geral.

Percebe-se que essa dinâmica se faz explícita na fala dos gestores e não difere da visão dos professores os quais compõem o grupo de educadores e da comunidade escolar, vivenciam

os mesmos problemas, dificuldades, desejos e ansiedades, discorrendo acerca dos assuntos da pesquisa com discursos semelhantes.

Durante a entrevista com os gestores perguntou-se: **“Em anos anteriores foram traçadas estratégias pelos gestores da Escola para melhorar o IDEB? Se sim, quais? Os resultados foram satisfatórios? Se não, por quê?”**

Já tínhamos iniciado projetos, que agora estamos retomando e fazendo outros (J.T., coordenador - Escola Elisa Brito, zona rural).

Nossas estratégias eram projetos, formações, mas estamos buscando retomar depois da pandemia (coordenador M.P. - Escola Elisa Brito, zona rural).

Iniciamos com a pedagogia de projetos, mediante formação para professores, tivemos alguns resultados satisfatórios, e agora estaremos retomando essas estratégias (coordenador M.P. - Escola Elisa Brito, zona rural).

Na verdade, a gente tem pouco conhecimento das gestões anteriores. Atualmente, a gente já tem uma escola melhor do que antes, os professores tinham muitas dificuldades, como a demanda grande de alunos, não tinha carteira para todos os alunos, sala de aula superlotada. Hoje, a gente percebe que o aluno já tem maior interesse em ir para a escola, antes os alunos queriam mais trabalhar (diretor R.M -Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Não, ainda estamos querendo criar, porque com pandemia, a ausência presencial de alunos e professores ficou difícil elaborar algo visando melhorar o IDEB (vice-diretor M.A. - Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Constata-se nesses comentários a veracidade da afirmação de Saviani (2008) sobre o duplo objeto do trabalho pedagógico: identificar os elementos naturais e culturais que precisam ser assimilados pelos alunos visando a humanização e, concomitantemente, as formas mais adequadas para atingir tais objetivos. O emprego da Pedagogia de Projetos insere-se nesse contexto como estratégia. Os demais argumentos dos gestores deixam evidente isso:

O que eu sei é que a Escola Josué Bengtson teve um IDEB antes não muito satisfatório, mas já vem avançando (coordenador N.R. - Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Nos anos anteriores já tínhamos colocado em prática alguns projetos, como roda de leitura, simulados, mas a pandemia dificultou a continuidade, agora estamos retomando, mas ainda iremos traçar novas estratégias (diretora G.T. - Escola Romeu Santos, zona urbana).

Sim, tínhamos simulados, projetos de leitura (coordenadora A.B - Escola Romeu Santos, zona urbana).

Constata-se nas respostas dos gestores o que a categoria de professores já tinha evidenciado em outro momento da entrevista, a busca por um IDEB melhor iniciou antes da pandemia do Covid-19 com a realização de alguns projetos, apenas os gestores e a coordenação da Escola Josué Bengtson, situada na zona ribeirinha, não souberam explicar muito sobre o assunto, por estarem começando a gestão na escola.

Essa estratégia de empregar projetos para melhorar o desempenho dos alunos faz parte de uma tendência, um paradigma da Pedagogia, denominada “Pedagogia de Projetos”, visando responder à necessidade de uma nova metodologia do trabalho educacional que tem por foco organizar a construção dos conhecimentos de forma coletiva, envolvendo professores e alunos, enquanto agentes ativos, permitindo que os discentes aprendam fazendo (ALVES; RIBEIRO, 2020).

Portanto, constata-se que no âmbito das representações sociais dos gestores, assim como dos professores entrevistados, a Pedagogia de Projetos já faz parte da prática realizada em grupo, expressa em sua comunicação e está em consonância com a visão de Moscovici quando afirma que as representações sociais são construídas em conjunto, levando em conta não apenas os afetos, mas a cognição, “(...) sendo possível então, a construção simbólica das realidades individuais a partir da influência social de toda a sociedade.” (SANTANA; MARIANO; CEZAR, 2018, p. 6). A partir desse pensamento, pode-se dizer que os gestores, coordenadores e professores já incorporaram em seus discursos a tendência de trabalhar com projetos a educação dos alunos, evidenciando, inclusive, essa prática como uma estratégia promissora ao bom desempenho no IDEB.

Por meio da entrevista buscou-se saber dos gestores e coordenadores se: **“A escola realiza algum trabalho específico com os pais e responsáveis sobre o desempenho dos alunos no IDEB? Se há, qual seria e como é feito?”**

Sim, porque a gente procura participar para os pais quando o aluno tem algum problema e para ouvi-los. Os pais são bem participativos, questionam e opinam (J.T., coordenador - Escola Elisa Brito, zona rural).

Procuramos conversar, e uma boa oportunidade é o plantão pedagógico, iremos continuar com isso, também intensificar as reuniões (coordenador M.P. - Escola Elisa Brito, zona rural).

Têm apenas as reuniões, e estamos discutindo sobre a questão da lentidão deles voltarem e os pais participarem mais, dando apoio. Já

reuni com os coordenadores para criar um projeto para trazer os pais para a escola (diretor M.B. - Escola Elisa Brito, zona rural).

A gente convida muito os pais, precisamos da parceria da família, colocamos através de conversa, a responsabilidade dos pais, deixando claro que não é só o papel dos professores em educar. Nas reuniões preferimos que os pais venham para demonstrar aos alunos o interesse dos próprios pais. É importante a presença dos pais, porque o aluno fica mais atento a realizar as atividades, porque passa a ver que se ele não cumprir suas tarefas, o pai ou a mãe vai cobrar. Isso tem um resultado positivo no rendimento do aluno (diretor R.M. - Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Sim, mesmo com pouca frequência na pandemia, mas fazemos esclarecimentos a partir de uma reunião geral (vice-diretor M.A. - Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Nós estamos aguardando para fazer uma reunião, porque ainda estamos num período de mudança, estamos fazendo aulas de reforço e uma das estratégias do nosso PPP é ampliar os vínculos com a família, atraindo através de festinhas, as reuniões que acontecem por turma, as reuniões gerais onde colocamos um cafezinho, um lanche e maior receptividade que desde o porteiro, a gente faz eles se sentirem bem, e isso tem melhorado a participação dos pais (coordenador N.R - Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Específico com os pais ainda não, estamos trabalhando mais com os docentes, principalmente, buscando formação, mas pretendemos focar mais nas reuniões o assunto com os pais (diretora G.T. - Escola Romeu Santos, zona urbana).

Ainda estamos planejando, por enquanto a prioridade é a formação dos professores e projetos de leitura e exercícios na matemática com os alunos (coordenadora A.B. - Escola Romeu Santos, zona urbana).

A convicção de que a parceria com a família é fundamental na educação dos alunos, inclusive no sucesso do IDEB, é perceptível nas representações sociais dos gestores escolares, e seus posicionamentos não diferem dos proferidos pela categoria dos professores. Como já analisado anteriormente, o artigo 5º, inciso XXXIII, da Constituição Federal de 1988 prevê a responsabilidade de todos para com a educação, inclusive, da família.

O fortalecimento dos laços entre escola e família proporcionam maior desempenho dos alunos, caso contrário, o fracasso e o abandono se tornam riscos iminentes. Essa integração ainda é um desafio, porém, basilar porque o acompanhamento da família contribui para elevar

as notas dos alunos, incentivá-los a frequentar escola, fazê-los ter senso de responsabilidade (CALADO, 2020).

Todavia, olhando pelo prisma da pedagogia histórico-crítica, a busca de parceria com a família para melhorar o IDEB insere-se na finalidade do poder simbólico dos agentes, constituídos aqui pelos gestores das escolas, em *fazer ver* e *fazer crer*, como analisa Bourdieu (1989), de *produzir* e legitimar políticas institucionalizadas de dominação, por meio das quais todos são “convidados” a participar de estratégias para o “sucesso” dos alunos, mesmo que estes estejam em desvantagens com outros, pertencentes aos grupos e classes mais favorecidos econômica e socio-culturalmente.

Procurou-se saber dos gestores o seguinte: **“Se ocorrer baixo desempenho no IDEB, a equipe gestora pretende implementar formas de cooperação e parcerias com agentes externos, como prefeitura, secretarias, vereadores, associações de pais e demais instituições governamentais?”**. As respostas foram as seguintes:

Em conversa com o diretor, ele nos comunicou que buscará ajuda da SEMED, pois lá possui coordenadores específicos para as disciplinas (J.T. coordenador - Escola Elisa Brito, zona rural).

A nossa principal parceira é a SEMED, ainda não sei te informar o que a direção irá decidir sobre esse assunto, o que eu sei é que existe uma cartilha destinada a ajudar os professores (coordenador M.P. - Escola Elisa Brito, zona rural).

Pretendemos fazer, temos a SEMED, onde temos as coordenações específicas para cada disciplina. A SEMED fez uma formação e construiu com a coordenação da escola uma cartilha para ajudar os professores e estes trabalharam com os alunos. Não existe um programa específico para o IDEB por parte da SEMED, mas já teve essa primeira ação, que achei importante ter continuidade. A pandemia acabou ajudando a “sacudir” mais a SEMED e as escolas a criarem estratégias para melhorar o ensino e a aprendizagem (diretor M.B. - Escola Elisa Brito, zona rural).

Sim, as parcerias são importantes, quanto mais parcerias, mais apoio a gente tem. A gente trabalha com a secretaria de agricultura que nos dá apoio a nossa horta, a secretaria de saúde que fazem palestras, a assistente social que traz informações, a secretaria de esporte para ampliar o acesso dos alunos a cidade, participarem de competições na área urbana. Isso é uma forma de incentivar os alunos (diretor R.M - Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Não temos ainda, apenas com apoio da SEMED fazendo contraturno para sanar as lacunas de aprendizagem dos alunos, fazemos busca ativa de alunos e falamos com as famílias, já fizemos visitas em locais

onde os alunos moram para saber a realidade dos alunos. Isso tem contribuído para entender as dificuldades dos alunos e os professores montarem estratégias para mitigar as dificuldades. Tem período que o rio seca e os alunos faltam, mas a gente busca repor as atividades desses alunos (coordenador N.R. - Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Sim, não há dúvidas, principalmente para trazer cursos aos nossos docentes e desenvolver projetos com foco no IDEB (diretora G.T. - Escola Romeu Santos, zona urbana).

É nossa intenção melhorar cada vez mais o IDEB, estamos abertos a parcerias e realizar projetos que tragam êxito (coordenadora A.B. - Escola Romeu Santos, zona urbana).

Como se constata por meio das respostas anteriores, as parcerias são bem-vindas na visão dos gestores, suas representações sociais contemplam a defesa dessa visão, e as experiências os fazem defender o não isolamento da escola. Tal situação encontra relação com as explicações de Calado (2020) acerca da escola enquanto instituição inserida em um contexto social, a qual precisa realizar alianças que possam contribuir para fortalecer o seu papel no processo educacional. Trata-se de um posicionamento sintonizado com as afirmativas da categoria de professores, sendo indicada a principal parceria com a SEMED.

Buscou-se saber com a entrevista junto aos gestores e coordenadores se **“Há algum incentivo ou programa da Secretaria Municipal de Educação para melhorar o IDEB?”**

Não temos verbas, só formações, como curso de educação especial, formação de elaboração de projetos para os coordenadores, mas pro IDEB ainda não (J.T., coordenador - Escola Elisa Brito, zona rural).

Só temos formações (coordenador M.P. - Escola Elisa Brito, zona rural).

Os incentivos se resumem a formações para os professores e a questão de coordenadores, como já falei anteriormente, implantados pela SEMED (diretor M.B. - Escola Elisa Brito, zona rural).

As formações fazemos nas escolas, a gente sempre trabalha com professores locais, criando métodos e planos com eles. A gente se reúne para contribuir com nossas escolas anexas, pois temos a demanda de 5 escolas anexas que precisam de apoio pedagógico (diretor R.M. - Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Recebe sim! É a parte de formação e cursos para poder melhorar o IDEB (vice-diretor M.A. - Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

A SEMED contratou uma equipe de formadores para realizar a formação de professores de português e matemática (coordenador N.R - Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

A secretaria sempre se preocupa com essa questão, o incentivo vem em forma de formações, propostas para projetos, reuniões (diretora G.T. - Escola Romeu Santos, zona urbana).

O incentivo que temos é por meio de formações e agora contamos com um projeto da SEMED que implantou uma equipe de coordenadores para prestar apoio às escolas por disciplinas (coordenadora A.B. - Escola Romeu Santos, zona urbana).

Embora os gestores possuam um protagonismo, exercendo um papel de reivindicação direto com a secretaria de educação, os seus posicionamentos não diferem dos professores. As respostas dos gestores e coordenadores confirmam os posicionamentos da categoria dos professores; resumindo, o incentivo da SEMED para melhorar o IDEB é basicamente nas formações. É o olhar do grupo, parte de sua representação social, expressão de experiências compartilhadas, confirmado a visão de Spink (1993) sobre a propriedade de tais representações contribuírem para a construção de uma realidade comum, situadas na interface entre individual e coletivo.

É válido esclarecer que as formações dos professores constituem estratégias de grande importância para a promoção de uma educação de qualidade e são reconhecidas nas falas dos gestores e professores como fundamentais. Elas acontecem nas jornadas pedagógicas realizadas no início de cada ano, antes do começo das aulas, ou em momentos específicos, quando os professores são encaminhados à SEMED. São compostas basicamente de palestras, cursos, oficinas, que duram em média dois dias; quem participa não tem nenhum tipo de incentivo financeiro, como aumento salarial.

Questionou-se da categoria de gestores escolares se **“Existe evasão, abandono e reprovação dos alunos na Escola? Se sim, a equipe gestora procura saber o motivo? Quais seriam esses motivos? Existem medidas para superar isso?”**. As respostas foram as seguintes:

Existem sim, mas bem pouco, procuramos saber dos pais. Não falaram de fato, mas percebemos que faltou a atenção da própria família. As medidas que buscamos para superar isso, além de ensinar, buscamos chamar eles, incentivamos a realização de eventos como a festa junina (J.T., coordenado r- Escola Elisa Brito, zona rural).

Existe, mas a direção tem incentivado o fortalecimento do diálogo com os pais. Estamos procurando elaborar projetos estimuladores para

manter os alunos na escola (coordenador M.P. - Escola Elisa Brito, zona rural).

Tem acontecido bem pouco, tem mais transferência, mas tem aluno que tenta desistir por vários motivos, principalmente, problemas familiares e a gente procura realizar um trabalho de conversa com os pais para evitar abandono e evasão. Acontece mais no EJA, porque são idosos, pessoas que trabalham, mas procuramos também conversar (diretor M.B. - Escola Elisa Brito, zona rural).

A gente, na verdade, conseguiu controlar. A questão é que nossos alunos trabalham com os pais, eles já possuem essa cultura, e isso faz com que muitos deles diminuam a frequência na escola, principalmente, na safra do açaí, pensando nisso os professores já fazem um trabalho antecipado, e quando o aluno chega o professor tenta dar uma maior atenção para incentivar. Procuramos conversar, ligar, ir nas casas, procurar saber porque estão faltando, e isso tem contribuído para diminuir a evasão (diretor R.M. - Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

A questão da evasão a gente procura saber dos pais e responsáveis e tentamos conversar para o aluno voltar para a escola. Quanto a reprovação é um número baixo, pois em contrapartida com o aluno procuramos ajudá-lo a melhorar. Os motivos de evasão ou falta ocorrem, principalmente, devido a safra do açaí, mas, procuramos incentivar eles a tirarem um tempo para vir a escola (vice-diretor M.A - Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

O índice de abandono e reprovação na escola no ano passado foi trabalhado com a família, buscamos conversar com os pais. As causas são a necessidade de trabalhar, o transporte e a renda familiar que é baixa (coordenador N.R. - Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Sim, mas a evasão geralmente está associada à sazonalidade do açaí e algumas situações ocorreram com a pandemia. Quanto a reprovação é bem baixa, porque realizamos recuperação, atribuímos pontuação em atividades realizadas pelos alunos, além da avaliação por meio de provas. Para impedir ou minimizar a evasão realizamos conversa com os pais e realizamos eventos para atrair os alunos, como gincanas, festinhas conforme a data do ano (diretora G.T. - Escola Romeu Santos, zona urbana).

Em algumas situações ocorre abandono, evasão e reprovação, mas estamos atentos a elas e procuramos realizar eventos, projetos, reuniões para a superação (coordenadora A.B. - Escola Romeu Santos, zona urbana).

A evasão, o abandono e a reprovação podem acontecer em qualquer escola, e pelas falas dos gestores e coordenadores pesquisados elas acontecem; porém, a gestão consegue se utilizar de meios para manobrar tais situações. As estratégias mais comuns são o diálogo com a família e eventos na escola. Neste particular, vale destacar o entendimento de Calado (2020) sobre o fato de a escola na atualidade precisar “encantar” diante das mudanças por que a sociedade contemporânea vem passando, em que os alunos são cada vez mais seduzidos pelas tecnologias audiovisuais, principalmente, as redes sociais, desviando a atenção e o interesse dos estudantes para os recursos tradicionais da leitura e escrita. Foi relatado pelos entrevistados, que, quando ocorrem eventos comemorativos na escola, como gincanas e festa junina, o interesse dos alunos aumenta e a participação das famílias também, fazendo com que a escola se torne um espaço de convívio social importante, principalmente em uma cidade interiorana que carece de alternativas de lazer.

Tornar a escola mais atrativa, onde a participação de todos os envolvidos com a educação seja possível, relaciona-se com o pensamento de Freire (2011), quando considera a instituição escolar como um espaço de convívio, trabalho, ensino, aprendizagem e reflexão, privilegiado por necessitar se reinventar e superar continuamente, porque ela desempenha um papel fundamental em viabilizar conhecimentos educativos e, mediante a educação, ajuda a alavancar mudanças sociais.

Os entrevistados também explicam, como uma das principais causas da evasão, do abandono e reprovação, a necessidade de os alunos de trabalhar com os pais no período da safra do açaí. Essa informação faz parte das representações sociais dos gestores, decorrente da experiência vivencial no contexto social, cultural e econômico da ilha do Marajó, no âmbito amazônico, em que o extrativismo do açaí rege a sobrevivência dessas famílias. Essa situação é mais evidente nos profissionais que atuam na escola ribeirinha, porém, se percebe a mesma visão nas demais escolas e nas considerações dos professores.

Novamente, interpreta-se essa situação à luz da reflexão de Spink (1993, p. 300) quando afirma que as representações sociais são “modalidades de conhecimento prático orientados para a compreensão do contexto social”. Portanto, a evasão, o abandono e a reprovação são explicados a partir de uma visão de mundo construída a partir de uma realidade regional específica, que se traduz na fala dos coordenadores e gestores, fundamentada na experiência do cotidiano e da convivência social.

Outro questionamento durante a entrevista foi: **“A oferta da merenda escolar é regular? O que compõe a merenda escolar?”**

Não é regular, às vezes falta e é composta de produtos que estão sendo avaliados para não provocar problemas de saúde aos alunos, como sopas, feijão (J.T., coordenador - Escola Elisa Brito, zona rural).

Nem todos os dias têm merenda, isso dificulta uma boa nutrição para nossos alunos, principalmente, porque muitos deles se deslocam de locais distantes e têm na merenda uma das refeições básicas, comprometendo também a aprendizagem, porque com fome ninguém consegue estudar direito (coordenador M.P. - Escola Elisa Brito, zona rural).

Não tem merenda todos os dias, estamos trabalhando com horário reduzido. A merenda também tem passado por uma questão de mudança, porque teve um estudo para diminuir ou eliminar sal e açúcar na merenda devido ter crescido problemas de saúde nos alunos. Hoje tem orientação da nutricionista para as merendeiras em um curso (diretor M.B. - Escola Elisa Brito, zona rural).

Na verdade, às vezes tem às vezes falta, e vemos a maior necessidade dos nossos alunos por essa alimentação e atraindo os alunos que precisam. Mas, quando não tem, reduzimos os horários. Quando tem ela melhora o ensino, nós fazemos coleta para ajudar o café da manhã das crianças, dos pais que chegam na escola, dos funcionários. Isso ajuda também a chamar os pais para a escola, procuramos tratar recepcionar bem os pais (diretor R.M. – Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

A merenda tem enlatado, charque, mas querem mudar o tipo, porque não são adequados para a saúde dos alunos (vice-diretor M.A - Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

É irregular, do ano passado para cá teve uma avaliação do nutricionista buscando alimentos naturais, situação que interfere no desempenho dos alunos. Quando não tem merenda os alunos saem 1 hora antes (coordenador N.R. - Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Nem sempre é regular, composta de enlatados, sopas, feijão, mas a SEMED está avaliando mudanças nesse cardápio visando uma melhor nutrição e saúde dos alunos (diretora G.T. - Escola Romeu Santos, zona urbana).

Olha, tem períodos que ela falha e é composta de sopa, mingau, feijão, enlatados, só que a secretaria está querendo mudar para alimentos mais saudáveis (coordenadora A.B. - Escola Romeu Santos, zona urbana).

Uma das questões polêmicas é a questão da merenda escolar. Nas falas dos gestores e coordenadores observa-se um aspecto interessante, a representação social expressa significados atribuídos à merenda escolar que vão além da mera alimentação. Ela é vista como estímulo,

nutrição e saúde. Essa visão identifica-se com as aspirações de Santos (2021) ao esclarecer que a merenda escolar constitui um meio para educar os alunos para uma vida mais saudável, principalmente na atualidade em que crianças, adolescentes e jovens são cada vez mais seduzidos por alimentos não favoráveis à saúde. No comentário do Diretor M.B da Escola Elisa Brito, situada na zona rural, é visível essa significação educacional da merenda escolar, demonstrando que as representações sociais possuem uma dimensão educativa.

A irregularidade da merenda é apontada como uma dificuldade no aprendizado, “porque com fome ninguém consegue estudar direito”; e que a alimentação “certa” atrai aos alunos para a escola, ou seja, a merenda serve de motivação, assim a merenda é um fator determinante na frequência e no rendimento dos alunos. Além disso, percebe-se o cuidado dos gestores em relação aos alunos, liberando-os mais cedo e fazendo coletas por conta própria para proporcionar alimentação. Essas percepções coadunam com as observações feitas na pesquisa de Bezerra (2009), o qual buscou entender as representações sociais a respeito da merenda escolar no contexto da escola pública; para os gestores a merenda é a principal refeição do dia para crianças carentes e um “chama” para a escola, assim a merenda é uma atividade essencial da escola, devendo ser elencada não como um complemento alimentar e sim como uma refeição, já que ela significa a principal refeição do dia e a única garantida para a maioria dos alunos.

Por meio da entrevista foi perguntado aos gestores e coordenadores o seguinte: **“Na sua visão, quais as medidas que devem ser tomadas para garantir um bom desempenho dos alunos no IDEB?”**

A capacitação dos professores e viabilizar uma estrutura para atender as necessidades de ensino e aprendizagem, como uma pesquisa de campo ter recursos, uma pesquisa na internet, ter laboratório. (J.T., coordenador - Escola Elisa Brito, zona rural).

Eu vejo importante garantir novos espaços, como sala de informática, ampliar as formações para professores, realizar provas com questões de assuntos que geralmente caem nas avaliações (coordenador M.P. - Escola Elisa Brito, zona rural).

Implantar uma sala de informática, também precisamos de mais apoio para a biblioteca por conta da SEMED para conseguir mais livros (diretor M.B. - Escola Elisa Brito, zona rural).

Formação, parcerias, melhorar a estrutura das escolas, garantir uma merenda escolar adequada e contínua, pois isso incentiva nossos alunos, principalmente, por serem de baixa renda, alguns pais

desempregados ou que trabalham de bico e em períodos sazonais (diretor R.M - Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Eu acredito que partir de um trabalho conjunto na escola e com a comunidade. A família incentivando e mandando o filho para a escola, e a gente acompanhando o aluno para melhorar o IDEB (vice-diretor M.A. - Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Realizar formação com os professores, como minicursos como o professor trabalhar seu conteúdo já pensando a prova Brasil, o IDEB, isso para todos os professores, porque todos ajudam (coordenador N.R. - Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Além de uma estrutura adequada e recursos financeiros, merenda adequada, recursos pedagógicos, é fundamental formações para nossos professores, bem como novos projetos com foco no IDEB (diretora G.T. - Escola Romeu Santos, zona urbana).

Projetos, recursos, formações, melhoria na estrutura da escola, tudo que possa contribuir para um adequado ensino e aprendizagem (coordenadora A.B. - Escola Romeu Santos, zona urbana).

As considerações dos gestores e coordenadores sobre que medidas devem ser tomadas para melhorar o desempenho dos alunos no IDEB não diferem muito das elencadas pelos professores, são indicadas melhorias na estrutura das escolas, formação de professores, ampliação da participação das famílias, mais investimentos, enfim, são expressões de uma representação social construída pela experiência, um olhar individual e coletivo, subjetividades manifestas no campo educacional, como explicado por Moscovici, citado por Castro (2018).

Outra questão alvo da entrevista foi saber: **Quais foram as estratégias adotadas pela gestão escolar para garantir o ano escolar (ensino, merenda, transporte e outros) durante a pandemia?** As respostas foram as seguintes:

Foi difícil, utilizamos os cadernos e os pais vinham buscar, tinha a data de recebimento e entrega. Incentivamos também utilizando a merenda escolar para atrair os alunos no final de ano (J.T., coordenador - Escola Elisa Brito, zona rural).

Empregamos cadernos com assuntos e atividades e a merenda escolar para atrair alunos (coordenador M.P. - Escola Elisa Brito, zona rural).

Não teve transporte, as atividades foram remotas, chamamos os pais por meio de grupo de Whatsapp (diretor M.B. - Escola Elisa Brito, zona rural).

Trabalhamos remotamente, a cada bimestre entregamos 2 cadernos de atividades, cada um valendo 5 pontos. Na maioria dos casos, os alunos, pais e responsáveis vinham pegar, em determinados casos a gente

levava para algumas localidades. Os pais vinham por conta própria buscar os cadernos (vice-diretor M.A. - Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Nós produzimos cadernos, em cada um os professores colocaram seus contatos. No primeiro momento os pais vinham buscar, mas como alguns demoraram, nós fomos entregar e passamos a conversar com os pais para demonstrar a importância de realizar as atividades. E os alunos que puderam vir, os professores orientaram individualmente. Também distribuimos uma pequena cesta (básica) para os pais, principalmente, dos alunos que mais estavam com dificuldade, isso ajudou a chamar mais o interesse dos pais (coordenador N.R. - Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Atividades remotas, cadernos com conteúdo e exercícios, comunicação por via Whatzapp e e-mails (diretora G.T. - Escola Romeu Santos, zona urbana).

Construímos cadernos com atividades, programação remota e orientações por meio de Whatzapp (coordenadora A.B. - Escola Romeu Santos, zona urbana).

Percebe-se pelas explicações de gestores e coordenadores que as estratégias adotadas nas escolas para manter o ano letivo no período da pandemia foram a entrega de cadernos de atividades, programação remota, comunicação por celular, *e-mail*, merenda escolar como atrativo. Portanto, utilizaram a criatividade, mesmo com as dificuldades e poucos recursos. Essa situação confirma mais uma vez o entendimento de Spink (1993) de que as representações sociais são conhecimentos práticos orientados para a comunicação, e acrescenta-se a esse pensamento a visão de que “(...) somos atores sociais engajados na construção de identidades funcionais que nos permitem negociar as relações sociais” (SPINK, 1993, p. 303).

Sendo assim, na condição de atores sociais, os gestores, coordenadores e professores são protagonistas para definir medidas, construir estratégias a partir de suas convicções e experiências diante de determinados desafios, a exemplo do que ocorreu na pandemia, porque dispõem de um saber sobre a realidade local no campo educacional, e quando ocorrem problemas como esses, não existem “receitas” prontas e acabadas, constituindo as representações sociais o “combustível” para o enfrentamento de obstáculos e tomadas de decisões.

Cabe destacar o empenho e dedicação dos gestores escolares em assegurar o ano letivo durante a pandemia, especialmente os da escola ribeirinha. Por conhecerem a realidade dos alunos e devido o transporte escolar ter sido suspenso, os próprios gestores foram de casa em casa, entregar os cadernos de atividades aos responsáveis que não tinham recursos financeiros

para comparecer na escola. Isso demonstra que a ação dos gestores vai muito além de um dever obrigacional, eles se envolvem e se sensibilizam com a realidade dos alunos e mesmo reconhecendo várias limitações (transporte, distância, falta de recursos) se disponibilizaram voluntariamente, utilizando recursos próprios, para que o direito à educação seja, de alguma forma, contemplado. Apesar de todas as dificuldades observadas nessa pesquisa, vislumbrou-se profissionais comprometidos, dispostos e confiantes em que suas ações fazem a diferença na vida dos alunos.

A entrevista com os gestores e coordenadores procurou saber: **“Quais foram as principais dificuldades enfrentadas pelos gestores durante a pandemia da covid-19? E dos alunos?”**

Foi uma mudança brusca, tivemos dificuldade em se comunicar com pais, professores e alunos. Não tivemos um acesso adequado à internet e celulares (J.T., coordenador - Escola Elisa Brito, zona rural).

A questão da falta de comunicação, o uso de novas tecnologias por algumas pessoas, tudo dificultou, falta de recursos (coordenador M.P. - Escola Elisa Brito, zona rural).

A adaptação com as novas tecnologias, a comunicação com os pais, muitos não tinham acesso à internet, os pais também não tinham recurso para pagar os cadernos de atividades, mas depois a prefeitura entrou e ajudou, aí os pais tiveram custo zero (diretor M.B. - Escola Elisa Brito, zona rural).

A não presença dos alunos, dificuldades de comunicação, adaptação a tecnologias de ensino (diretor R.M. - Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

A questão da devolução dos cadernos por parte dos alunos para os professores corrigirem, avaliar, corrigir e dar uma nota (Vice Diretor M.A. - Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

A leitura e a escrita, porque percebemos que os alunos não sabem ler. A maior dificuldade foi os professores entenderem que os alunos precisavam aprender a ler. (coordenador N.R. - Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Lidar com as novas situações, comunicação com alguns pais e alunos. Quanto aos alunos, muitos perderam estímulo, outros não tiveram acesso à internet, e a aprendizagem foi comprometida pelo não contato presencial com professores e coordenadores (diretora G.T. - Escola Romeu Santos, zona urbana).

As falas dos gestores evidenciam que a pandemia do Covid-19 exigiu adaptação das práticas de gestão e docentes, bem como dos alunos a novas condições. Também gerou

impactos no estímulo e na saúde mental dos alunos. Essas considerações não diferem das expressadas pela categoria de professores e confirmam as explicações de Souza (2020) quando esclarece que no período de pandemia muitos foram os desafios das escolas e dos profissionais ligados à educação, requerendo o uso de tecnologias, adaptação a elas, problemas de aprendizagem, depressão e ansiedade de alunos, dificuldades de ensinar sem a presença dos alunos e professor, entre outros problemas.

Por meio das entrevistas, perguntou-se aos gestores e coordenadores o seguinte: **Para você, quais os principais impactos da pandemia do covid-19 sob o IDEB da escola?** As respostas obtidas foram as seguintes:

O vazio que os alunos ainda se encontram, foram dois anos sem atividades presenciais. Só o caderno não funciona bem, pois muitas atividades foram outras pessoas que fizeram e não os alunos (J., coordenador - Escola Elisa Brito, zona rural).

No ensino e na aprendizagem dos alunos, muitos ficaram desestimulados, alguns com ansiedade, depressão, tudo contribui para o atraso na carreira estudantil (coordenador M.P. - Escola Elisa Brito, zona rural).

Impactos negativos na aprendizagem, os alunos não tiveram acesso a todos os conteúdos, a pré-requisitos para a continuidade dos estudos. Além disso, o lado psicológico foi bastante afetado, resultando em desestímulo (diretor M.B. - Escola Elisa Brito, zona rural).

Atraso na aprendizagem de muitos alunos, aumento na discrepância entre idade e ano de estudo, desestímulo de docentes e alunos, problemas psicológicos e emocionais em alguns alunos pela não ida à escola (diretor R.M. - Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Eu acho que a ausência dos alunos foi impacto maior, dificultando o acompanhamento deles (vice-diretor M.A. - Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Acho que vamos ter que trabalhar muito para recuperar esses anos perdidos, os professores já estão recomendados a trabalhar a leitura e a escrita paralelo às suas grades curriculares (coordenador N.R. - Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

Déficit na aprendizagem, os alunos foram prejudicados, alguns perderam estímulo, isso tudo impacta negativamente no IDEB (diretora G.T. - Escola Romeu Santos, zona urbana).

Impacto no desempenho dos alunos, depressão, ansiedade, dificuldades de se adaptar, situações que impactam negativa no IDEB (coordenadora A.B. - Escola Romeu Santos, zona urbana).

Essas declarações confirmam mais uma vez as explicações de Souza (2020) sobre o fato de a pandemia ter ocasionado impactos indesejáveis e surpreendentes na aprendizagem e, conseqüentemente, irá dificultar ainda mais o bom desempenho no IDEB. São posicionamentos que não diferem daquilo já declarado pela categoria de professores, particularmente, a indicação de discrepância entre ano e idade, desestímulo dos alunos, déficit na aprendizagem da leitura, problemas psicológicos, como a ansiedade; essas situações compõe o repertório de conhecimentos que passam a interagir com as representações sociais dos profissionais pesquisados.

Essas considerações também se fazem válidas para compreender os posicionamentos finais dos gestores e coordenadores, assim descritas em resposta à seguinte solicitação: **“Fique à vontade para fazer considerações sobre a qualidade da educação e o IDEB a sua escola.”**

Esperamos que tudo possa melhorar, não podemos pensar negativamente, o importante é fazer o melhor (J.T., coordenador - Escola Elisa Brito, zona rural).

Achei importante participar dessa entrevista, e de expor nossas dificuldades e iniciativas. Sei que passamos por problemas nunca experimentados antes, mas isso tudo foi uma aprendizagem e espero que possamos superar logo os obstáculos (coordenador M.P. - Escola Elisa Brito, zona rural).

Diante desse momento pandêmico, estamos fazendo de tudo para tentar recuperar pelo menos parte das perdas de aprendizagem, já direcionamos os projetos para dar continuidade e precisamos de maior apoio da SEMED. É preciso um trabalho paralelo no contraturno para reforçar o ensino e aprendizagem para melhorar, isso será feito com um professor auxiliar que vamos solicitar a SEMED, pois ainda tem alunos com muitas dificuldades em matemática e português. Os professores também precisam participar de formações (diretor M.B. - Escola Elisa Brito, zona rural).

A gente teve um ano desafiador, o ensino remoto não foi fácil, mas, acho que o esforço de todos valeu a pena (diretor R.M. - Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

A minha perspectiva é que a gente possa ter um ano bem melhor, que os alunos possam ser acompanhados presencialmente e possamos melhorar a questão do IDEB e do ensino (vice-diretor M.A. - Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

As minhas expectativas são as melhores, reunimos e orientamos as escolas anexas para desenvolver a leitura nos alunos, esse seria o objetivo maior das escolas, para isso os professores já foram orientados e buscar compreender as dificuldades dos alunos, utilizando

novas estratégias (coordenador N.R. - Escola Josué Bengtson, zona ribeirinha).

As expectativas são que a gente consiga retomar com sucesso e mitigar as perdas dos alunos na aprendizagem, conseguindo atingir um IDEB satisfatório (diretora G.T. - Escola Romeu Santos, zona urbana).

As considerações finais dos gestores demonstram que a pandemia foi prejudicial ao ensino e a aprendizagem, mas constituiu um momento de reflexão, identificação de problemas particulares e aprendizagens. Essa situação corrobora com a visão de Bourdieu (1989) sobre o fato do *habitus* sofrer mudanças com as experiências cotidianas.

Quadro 4 – Síntese dos posicionamentos dos informantes

Perguntas de significado Geral	Respostas
Educação de qualidade	Tantos os professores quanto gestores concordam que uma estrutura física adequada da escola, qualificação do professor e viabilidade de recursos educativos são indicativos de uma educação de qualidade.
O que significa o IDEB?	A maioria dos professores classifica o IDEB como um “termômetro” que busca mostrar o desempenho educacional das escolas e consideram o IDEB importante, pois é uma forma de visibilizar o município, apesar de não representar a realidade local. Já os gestores, o consideram como base para verificar o desempenho do ensino nas escolas, mas que não leva em consideração as especificidades do contexto regional e local.
O IDEB reflete a realidade e qualidade do ensino?	A maioria dos professores e gestores considera que o IDEB não reflete a realidade dos alunos, pois trata-se de uma prova não adequada à realidade amazônica, que avalia o aluno num momento específico, além de não levar em consideração as questões socioeconômicas dos alunos. Todavia, essa avaliação externa é vista como algo positivo, principalmente, porque ela acaba incentivando os professores e gestores a cobrar empenho de si mesmos e buscar mudanças.
Dificuldades na escola e trabalho docente	Estrutura das escolas (falta de biblioteca, internet, energia e água); transporte escolar (insuficiência, falta de combustível); carência de recursos tecnológicos e metodológicos e baixa frequência dos alunos no período de safra do açaí.
Divulgação do IDEB:	A maioria dos professores pesquisados afirma que o IDEB é pouco divulgado, ficando restrito seu conhecimento aos professores e técnicos, sem haver ampla divulgação com a sociedade. Os gestores escolares

	são os responsáveis pela divulgação das notas do IDEB, e consideram a divulgação importante, mas reconhecem que precisa melhorar.
Existem programas específicos p/ melhorar o IDEB:	Para os entrevistados existem programas voltados para a formação dos professores em geral e alfabetização dos alunos, porém eles apontam para a falta de um programa específico voltado para o IDEB.
Medidas para garantir um bom desempenho no IDEB:	Para ambas as categorias entrevistadas o investimento na qualificação dos professores, viabilização recursos, melhoria na estrutura das escolas e participação familiar são elementos necessários para um bom IDEB.
Perguntas por categoria Professores	Respostas
Dificuldades para aprender a disciplina:	Em ambas as disciplinas as principais dificuldades elencadas foram a leitura e escrita precárias, falta de interpretação de texto, falta de apoio familiar (pais analfabetos), falta de acesso à internet.
Dificuldades dos alunos em frequentar a escola:	Problema como transporte escolar foi a principal dificuldade apontada; falta de merenda adequada e período da safra do açaí.
Prova Brasil ajuda no aprendizado:	É útil para o aprendizado de alguma forma; estimula o professor a identificar aonde melhorar.
Prof. realizam reuniões com os pais/avaliar o desempenho dos alunos:	São realizadas, porém não com foco no IDEB; insatisfação com a baixa participação dos pais.
Prof. recebem incentivos a capacitação p/ o IDEB:	Basicamente se resume a formações; não há incentivo financeiro.
Perguntas por categoria Gestores	Respostas
Evasão/abandono/reprovação motivos e medidas para superar:	A principal causa da evasão/abandono/reprovação é a necessidade dos alunos de trabalhar com os pais no período da safra do açaí. As estratégias utilizadas para evitar tal situação é o diálogo com a família e eventos na escola, os quais fazem aumentar o interesse dos alunos e a participação da família na escola.
Oferta da merenda escolar:	A merenda escolar é irregular e é apontada como uma dificuldade no aprendizado dos alunos, a merenda serve como uma atração para os alunos frequentarem a escola. Ela é vista como um estímulo, nutrição e saúde.
Escola realiza algum programa específico com os pais em relação ao IDEB:	Realizam reuniões com os pais a fim de conscientizá-los da importância do acompanhamento familiar e da frequência escolar.

Incentivo da SEMED para melhorar o IDEB:	Basicamente se resume a realização de formações.
Se ocorrer baixo desempenho no IDEB:	Pretendem fazer parcerias com a SEMED, defendem o não isolamento da escola.

CONCLUSÃO

O estudo realizado permitiu compreender os desafios e percalços pelos quais a educação em Ponta de Pedras encontra-se inserida, sendo um município marajoara, cujas particularidades não diferem muito das demais localidades pertencentes ao arquipélago do Marajó, onde as condições de habitação, transporte e infraestrutura em geral ainda se encontram além das de padrões predominantes em outras regiões do país.

As origens históricas da localidade demonstram que Ponta de Pedras foi iniciada como freguesia, depois vila e, posteriormente, município. Essas mudanças de nomenclatura não foram acompanhadas de investimentos potenciais que favorecerem o seu desenvolvimento econômico capaz de gerar empregos, ocupações e níveis de renda capaz de proporcionar uma qualidade de vida favorável para toda a população local, gerando efeitos até os dias atuais, como meios de transportes precários, base econômica ancorada em atividades do setor primário da economia, carência de saneamento básico, serviços de saúde e escolas de qualidade, configurando um desenvolvimento local que não atende às necessidades da maioria social.

A necessidade de alavancar o desenvolvimento local tem se ampliado porque Ponta de Pedras vem sofrendo problemas idênticos aos grandes centros, como criminalidade, novos assentamentos habitacionais sem infraestrutura adequada, desemprego, entre outros que se tornam preocupantes porque os investimentos públicos ao invés de se ampliarem, sofreram redução.

A experiência pessoal enquanto pesquisadora, ao visitar a localidade, foi bastante exitosa no sentido de constatar *in loco* as condições atuais do desenvolvimento local, cujas carências expressas na literatura científica se montaram evidentes na paisagem de Ponta de Pedras e nas falas dos professores e gestores pesquisados.

O processo de pesquisa oportunizou relacionar teoria e prática, seja observando a realidade, seja no contato com os informantes de pesquisa nas escolas pesquisadas, percebendo a importância de ter esse contato físico e presencial, realizar o diálogo, conhecer os fatos na dinâmica cotidiana, situações que não podem ser vivenciadas apenas pela leitura na literatura. O campo é surpreendente, ele fornece informações atualizadas, vividas pelos agentes sociais, circunstanciais e detalhadas.

Ingressar a campo para compreender situações é enriquecedor, abre-se aos olhos um horizonte incomensurável de situações e circunstâncias a serem exploradas pelo pesquisador para explicar e tentar compreender o objeto de estudo. Ao se deparar com as situações da

educação em Ponta de Pedras e do cenário socioespacial da localidade, percebeu-se o quanto é preciso mudar nesse contexto para minimizar os impactos das desigualdades sociais nas quais estão mergulhados os alunos e a própria educação, constatando, assim, a veracidade das formulações teóricas de Bourdieu, Freire e Saviani acerca do campo educacional, particularmente, que este não é promovido igualitariamente para todos os grupos e classes sociais.

Percebe-se que a educação é um campo fundamental para o desenvolvimento local, porque por meio dela o conhecimento é utilizado em várias dimensões, gerando benefícios e bem-estar. Os avanços tecnológicos, as melhorias no relacionamento interpessoal, a preservação do meio ambiente, o surgimento de novos serviços e negócios, tudo é influenciado pela educação e desenvolvido por seres humanos; portanto, quanto mais uma sociedade é educada e tem acesso a novos conhecimentos, maiores serão os benefícios sociais e econômicos, viabilizando avanços sociais.

Evidentemente, a educação por si só não gera desenvolvimento local, porque outros fatores são indispensáveis, como investimentos públicos e privados, disponibilidade de recursos naturais e tecnológicos, inovação. Entretanto, quanto maiores forem as dificuldades no campo educacional, provavelmente, mais veementes se tornam os obstáculos e percalços para a conquista de patamares favoráveis no desenvolvimento local.

Por meio deste estudo ficou claro que pesquisar é “garimpar” informações, dados, fazer descobertas, identificar situações particulares muitas vezes não contempladas na pesquisa bibliográfica, enriquecendo a abordagem do assunto, dirimindo dúvidas e suscitando novos questionamentos que poderão originar a continuidade da investigação em novos estudos.

Realizar pesquisas no âmbito de localidades pertencentes à região amazônica é de grande relevância do ponto de vista da produção acadêmica, porque trata-se de um cenário com particularidades ainda pouco conhecidas e abordadas no meio científico, mas sua configuração pode contribuir com a definição de políticas públicas em prol do desenvolvimento local, o qual contempla distintas dimensões e possui relação com o processo histórico de ocupação e formação socioespacial de cada lugar.

Por meio dessa pesquisa, tendo por referência a realidade de Ponta de Pedras, ficou evidente que, embora se esteja em um momento histórico global, busca se impor de maneira hegemônica, sendo este um dos vieses do poder simbólico na concepção de Bourdieu (1989), o local possui especificidades que não podem ser ignoradas pelos estudos acadêmicos, dada a dinâmica particular de seu desenvolvimento social e econômico.

O processo de desenvolvimento econômico é bastante complexo, e nas sociedades contemporâneas ele se orienta pela inovação e a ampliação dos níveis de instrução educacional das pessoas para acompanhar as mudanças no sistema produtivo, regido cada vez mais pela competitividade acirrada e um cenário constituído por novas habilidades, métodos de produção, emprego de linguajar técnicos, multiculturalismo e as transformações sociais, requerendo indivíduos com acesso a diversos conhecimentos.

A educação, embora seja um campo no qual encontramos *habitus* regidos pelo poder simbólico, legitimando interesses de dominação, encontra-se no âmbito da luta de classes e sofre influência das contradições do sistema econômico; por isso, pode se constituir em um campo de resistência, possibilitar ascensão social e contribuir para o desenvolvimento local. Quanto mais as pessoas se tornam educadas, maiores são as suas chances de ascender na hierarquia da estrutura social e acompanhar as mudanças no mercado de trabalho, na economia, na cultura e na sociedade, reduzindo suas probabilidades de exclusão social.

Teve-se a oportunidade de compreender, a partir das proposições teóricas de Pierre Bourdieu, Paulo Freire, Saviani, complementados por outros estudiosos da literatura sobre o tema abordado, que existe um poder simbólico determinado e exercido a favor de interesses dominantes, o qual passa a fazer parte do *habitus*, tornando determinados procedimentos, costumes, valores, palavras de ordem e crenças vistos como legítimos pelos agentes sociais. Essa situação foi identificada nas falas de gestores e professores, particularmente, quando evidenciam suas opiniões acerca do IDEB, alguns concordando que esse índice mensura a qualidade na educação, outros discordando. Todavia, no geral não se viu nestes depoimentos coletados em campo a visão crítica sobre o poder simbólico implícito nas avaliações externas.

Ao abordar o assunto, essa pesquisa permitiu compreender que as avaliações externas não possuem meramente a preocupação pedagógica de mensurar desempenho e qualidade, mas faz parte do jogo de poder na educação, de uma dominação que se encontra no plano político e econômico, o qual busca “esconder” as verdadeiras causas das dificuldades e dos percalços na educação, ligados a uma estrutura macro, fundamentada na desigualdade social e econômica reproduzida no campo educacional.

Ficou evidente que em Ponta de Pedras os efeitos danosos da precariedade são bem visíveis, porque se trata de uma localidade onde o desenvolvimento local está assentado em uma base econômica fundamentada no setor primário e o município depende de repasses das esferas federal e estadual para se manter, bem como tem recebido pouco investimento público em saúde, saneamento básico, infraestrutura e educação, condições que repercutem nas

condições de vida e na prestação dos serviços públicos à sociedade local, já acometida historicamente pela pobreza e atraso educacional.

O discurso de professores e gestores mostra descontentamento com tais condições, especialmente pela falta de transporte adequado, infraestrutura precária, baixa participação dos pais nas atividades escolares, reduzido acesso a recursos tecnológicos e escolas carentes. São demandas que afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem, mas também se relacionam com o desenvolvimento local, que para alavancar necessita de avanços educacionais.

Essa pesquisa permitiu identificar vários problemas ainda existentes no desenvolvimento local de Ponta de Pedras, permitindo responder a questão-problema do presente estudo: Como as condições socioeconômicas em Ponta de Pedras impacta no contexto educacional do município e que implicações repercutem no desenvolvimento local? Em resposta, verificou-se a confirmação da hipótese básica levantada, ou seja, as condições socioeconômicas do desenvolvimento impactam diretamente no desempenho de crianças e adolescentes, porque se caracterizam por uma série de carências econômicas e sociais que criam barreiras para um ensino e uma aprendizagem capaz de proporcionar uma educação de qualidade.

Entre as barreiras mais evidentes estão a questão logística do transporte, principalmente, dos alunos que se deslocam da zona rural para a escola urbana, a falta de acesso à *internet*, a presença de escola sem energia. No período pandêmico as estratégias de ensino e aprendizagem não foram suficientes e adequadas às necessidades educacionais dos alunos, comprometendo a base da leitura e escrita, a socialização, a interatividade com colegas e professores, produzindo situações mais prejudiciais ao desempenho dos alunos, como ansiedade, desestímulo, depressão, impedimento de construir pré-requisitos de aprendizagem, ampliando a probabilidade para a distorção idade versus ano escolar, condições nocivas à dimensão educacional do desenvolvimento local.

Também foi possível comprovar a hipótese de que as políticas públicas educacionais não são eficazes por não possuírem continuidade e não contemplar as peculiaridades da realidade socioeconômica e espacial das crianças e dos adolescentes que vivem em Ponta de Pedras, contribuindo para que a escola não cumpra a função para a qual é incumbida.

Em razão da amplitude do tema, propõe-se aqui outras pesquisas a serem desenvolvidas com base na temática abordada, como: Como a escola está trabalhando na atualidade os problemas de ansiedade, depressão e seus impactos no ensino e na aprendizagem; percepções

de professores e gestores sobre o poder simbólico; influências da educação no desenvolvimento local, entre outras.

Ressalta-se, ainda, a visão da perspectiva de refletir sobre as possibilidades das políticas públicas mudarem o quadro atual das condições socioeconômicas, viabilizando estratégias e linhas de ação que possam investir em infraestrutura, transporte, sobretudo, na educação, além de promover investimentos para gerar empregos às famílias de modo a diversificar as oportunidades econômicas e dinamizar o desenvolvimento local para impactar positivamente na educação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out.-dez. 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: nov. 2022.
- ALVES, Thalita L. G.; RIBEIRO, Paulo E. Pedagogia de Projetos: a transição do ensino. *Atlante*, v.1, n. 3, 2020. Disponível em: <https://www.eumed.net>. Acesso em: 19 ago. 2022.
- ANES, Rodrigo R. M. Reestruturação produtiva, conhecimento e adequação da universidade aos moldes empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação**, v.13, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br>. Acesso em: 12 jun. 2022.
- APPADURAI, Arjun. **Globalization**. São Paulo: Millennial Quartet Book, 2023.
- ARAÚJO, Maiana Cunha; VILLAROUÇO, Vilma. **O ambiente escolar e a importância de um projeto de edificação adequado**. VIII Encontro Nacional sobre Ergonomia do Ambiente Construído. IX Seminário Brasileiro de Acessibilidade Integral. Natal, Rio Grande do Norte. 2020. Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/designproceedings/eneac2020/94.pdf>. Acesso dez. 2022.
- ARAUJO, Viviane P. C. O conceito de currículo oculto e a formação docente. *RAE - Revista de Estudos Aplicados em Educação*, v.3, n. 6, 2018. Disponível em: <https://blog.khanacademy.org>. Acesso em: 04 nov. 2023.
- ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- ASSIS, Rogério. Dermeval Saviani: esboço de um crítico educador brasileiro. **Revista Científica Multidisciplinar**, 30 mai/2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br>. Acesso em: 07 dez. 2022.
- ASSIS, Ana C. S. *Bacia Hidrográfica da Ilha do Marajó*, 2019. Disponível em: <https://azdoc.tips>. Acesso em: 01 fev. 2023.
- BARBOSA, Maria José de Souza. Relatório Analítico do Território do Marajó. Grupo de Estudo e Pesquisa Trabalho e Desenvolvimento na Amazônia – GPTDA. Projeto Desenvolvimento Sustentável e Gestão Estratégica dos Territórios Rurais no Estado do Pará. Universidade Federal do Pará. 2012. Disponível em: <http://sit.mda.gov.br/download/ra/ra129.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2022.
- BELO, Rafaela Palmeira Nogueira. **Atuação de psicólogos em Centros de Referência de Assistência Social na região amazônica do Marajó**. Dissertação (Mestrado Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2015.
- BEZERRA, José Arimatea Barros. Alimentação e escola: significados e implicações curriculares da merenda escolar. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SC7wnTqD4ZmVNTq8fj5mmXN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: dez. 2022

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989 (Tradução de Fernando Tomaz). Disponível em: <https://nepegeo.ufsc.br>. Acesso em: 5 jan. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: Senado Federal, 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo Demográfico 2022. Brasília: IBGE, 2023. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 07 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Programa Abrece o Marajó. Plano de Ação 2020-2023. Brasília, 2020. Disponível em: [Brasil avança no IDEB, mas apenas o ensino fundamental cumpre a meta](https://brasil.gov.br/ideb). Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-09>. Acesso em: 7 jan. 2022.

BRASIL. Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. *Relatório técnico município de Ponta de Pedras PA: Diagnóstico das condições de educação, saúde e violência no Arquipélago do Marajó e suas Interfaces com o Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente*. Herkenhoff & Prates – Instituto de Tecnologia e Desenvolvimento, Minas Gerais, 2021. Disponível em: <https://www.sgdmarajo.com.br/diagnosticos-municipais>. Acesso em: 18 set. 2021.

BRASIL: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Senado Federal, 2021.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria; GRAY, Debora. Coleta de dados qualitativos: um guia prático para técnicas textuais midiáticas e virtuais. Rio de Janeiro: Vozes, 2019. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Coleta_de_dados_qualitativos/tdzODwAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&printsec=frontcover. Acesso em: 04 fev. 2023.

CALADO, Ana Célia A. O papel da família no acompanhamento da vida escolar dos filhos. **Educação Pública**, v. 1, n. 2, 2020. Disponibilidade: <https://educacaopublica.cerirf.edu.br>. Acesso em: 12 ago. 2022.

CASTO, Fábio F. Experiência geracional e identidade de fronteira: representações sociais sobre o rural amazônico. **Mídia e Cotidiano**, v. 11, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br>. Acesso em: 22 mai. 2022.

CASTRO, Fábio F. As representações sociais no horizonte da pesquisa em comunicação. In: COSTA, Alda C. S.; AMORIM, Célia R. T. C.; CASTRO, Mariana R. N. (Orgs.). **Comunicação e pesquisa na Amazônia: perspectiva e prática**. **Cadernos Encontros de Comunicação**, v. I, 2018. Disponível em: <https://livroaberto.ufpa.br>. Acesso em: 29 abr. 2022.

CÉSAR, M.R.A, DUARTE, A. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.3, p. 823-837, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 15 abr. 2022.

Cidade paraense tem o maior PIB per capita de 2020. Disponível em: <https://www.temmais.com>. Acesso em: 02 fev. 2023.

CHIRINÉA, Andréia M.; BRANDÃO, Carlos F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: aval. Pol. Educ.**, v. 23, n. 87, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 10 ago. 2022.

COSTA, S.M.F. *et al.* Pequenas cidades do estuário do rio Amazonas: fluxo econômico, crescimento urbano e as novas velhas urbanidades da pequena cidade de ponta de pedras. **REDES - Rev. Des. Regional**, v. 17, n. 2, p. 56 - 74, maio/ago 2012. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/redes/article/view/2281>. Acesso em: 10 nov. 2022.

Estados e Cidades: Informações da população, educação, religião e outros, 2023. Disponível em: https://www.estadosecidades.com.br/pa/ponta-de-pedras-pa_escolas.html. Acesso em: 08 jul. 2023.

ETGES, Virginia E. O “Lugar” e o “Local” no contexto do Desenvolvimento Territorial. *In*: SLAEDR – III SEMINÁRIO LATINO-AMERICANO DE ESTUDOS DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL. **Coeseventos**, v. 3, n. 1, 2023. Disponível em: <https://publicaoeseventos.unijui.edu.br>. Acesso em: 24 jun. 2023.

FAVARO, Neide A. L. G; TUMOLO, Paulo Sergio. A relação entre educação e desenvolvimento econômico no capitalismo: elementos para um debate. **Educação e Sociedade**, v. 37, n. 135, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 10 jan. 2022.

FIGUEIREDO, Dalson *et al.* Os cavalos também caem: Tratado de inconsistência do IDEB. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, v. 26, n. 100, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3995/399562975004/html/>. Acesso em: 12 jul. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na Educação: uma abordagem. *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: QUALIDADE NA APRENDIZAGEM, 2013, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Rede Municipal de Ensino, 2013. Disponível em: <https://www.pmf.sc.gov.br>. Acesso em: 14 jun. 2022.

GEERTZ, Clifford. **O saber local**: novos ensaios em Antropologia Interpretativa. 7 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

GONÇALVES, Denner. Desigualdades social e acesso à educação. Disponível em: <https://pt.linkedin.com/pulse/desigualdade-social-e-acesso-%C3%A0-educa%C3%A7%C3%A3o-denner-goncalves>. Acesso em: 30 out. 2023.

HAGE, José E. P. D. Amélia: a mãe dos pobres em chove nos campos de cachoeira de Dalcídio Juradir. *In*: XIV CONGRESSO INTERNACIONAL FLUXOS E CORRENTES: Trânsitos e

traduções literárias - ABRALIC, 2015 ...**Anais eletrônicos**, Belém: Universidade Federal do Pará – UFPA, 2015. Disponível em: <https://abralic.org.br>. Acesso em: 11 jul. 2023

HUFFNER, João Gabriel P.; OLIVEIRA, Ana Rosa F. Crescimento urbano desordenado no município de Ponta de Pedras na ilha do Marajó: um estudo de caso do bairro do Carnapijó. **InterEspaço**, v. 3, n. 8, 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net>. Acesso em: 06 jul. 2023.

JACOBS, Jane. **Morte e Vida de Grandes Cidades**. (Tradução de Carlos Mendes Rosa). São Paulo: Martins Fontes, 2014.

JURANDIR, Dalcídio. **Primeira manhã**, São Paulo: Martins, 1967.

KRONEMBERGER, Denise. **Desenvolvimento local sustentável: uma abordagem prática**. São Paulo: Senac, 2019.

LUNARDI, Nataly M. S. S. et al. Aulas Remotas durante a pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. **Educação e Realidade**, v.46. n.2, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 02 jun. 2022.

MENDES, Jéssica A.; COSTA, Sandra M. F. Parcelamento fundiário da cidade de Ponta de Pedras, PA: uma abordagem metodológica. **SER Social**, v. 16, n. 35, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br>. Acesso em: 07 jul. 2023.

MESTRE, Marilza; PINOTTI, Rita de Cássia. As representações sociais e o inconsciente do coletivo: um diálogo entre duas linhas teóricas. **PsicoUTPonline**, n.4, 2004. Disponível em: www.utp.br/pico.utp.online. Acesso em: 15 mai. 2022.

MIRANDA NETO, Manoel José de. **Marajó: desafio da Amazônia, aspectos da reação a modelos exógenos de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Record, 1976.

MONTEIRO et al. Educação e Desenvolvimento Local no Brasil contemporâneo – anotações para um debate. EPF – Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 1, 2017. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br>. Acesso em: 23 jun. 2023.

MORICONI, L. V. **Pertencimento e identidade**. Campinas – SP: Saraiva, 2014.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MULS, Leonardo Marco. Desenvolvimento Local, Espaço e Território: conceito de capital social e a importância da formação de redes entre organismos e instituições locais. Revista Economia, v. 9, n.1, 2008. Disponível em: <http://www.academia.edu>. Acesso em: 20 jun. 2023.

Município de Ponta de Pedras. Disponível em: <https://www.cidade-brasil.com.br/municipio-ponta-de-pedras.html>. Acesso em: 01 fev. 2023.

Municípios e Saneamento Beta. Ponta de Pedras, 2023. Disponível em: <https://www.aguaesaneamento.org.br/municipios-e-saneamento/pa/ponta-de-pedras>. Acesso em: 06 jul. 2023.

NASCIMENTO, Bruno H. A.; LIRA, Jailton S.; PEREIRA, Maria B. N. O IDEB e as ações de intervenção da gestão escolar. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 3, 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com>. Acesso em: 05 jun. 2022.

NUNES, Paulo J. M. Má educação na **Primeira manhã** de Dalcídio Jurandir. **Scripta**, v. 15, n. 29, 2011. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br>. Acesso em: 05 jul. 2023.

NUNES, Paulo Jorge Martins (Org.). **Poemas Impetuosos ou o tempo é o do sempre escoá**. Belém: Paka-Tatu, 2011.

OSTROM, Elinor. **Governing the Commons**. The Evolution of Institutions for Collective Action. New York : Cabridge, 2015.

PARÁ. RI MARAJÓ: **Perfil Socioeconômico e Ambiental**. Belém: Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA), 2023. Disponível em: <https://seplad.pa.gov.br>. Acesso em: 03 jul. 2023.

PARK, Robert E. **A Sociologia Urbana**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2018.

PETRUS, Júlia K. B.; PEREIRA JÚNIOR, Magno V. A influência da participação social para o desenvolvimento local. **Polis Revista Latinoamericana**, n. 44, 2019. Disponível em: <https://journals.openedition.org/polis/11909>. Acesso em: 24 jun. 2023.

PINHEIRO, Maria do socorro D. **Os anos finais do ensino fundamental em territórios rurais da Amazônia Paraense, um estudo sobre a organização do ensino e as práticas curriculares em movimento**. 2021. 337f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação – Instituto de Ciências da Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2021. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br>. Acesso em: 21 jun. 2023.

PESSIN, Gisele; DEPS, Vera L. O IDEB e a atuação docente na perspectiva da autorregulação. **Educação em Revista**, v.36, n. e219808, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 12 jul. 2022.

RABELO, Eleni B.; NEVES, Ivânia S. Nas palavras de Dalcídio Jurandir: “Marajó”, de rios, campos e florestas; às contradições sociais. *In*: XIV ABRALIC, 2014 ...**Anais eletrônicos**, Belém: Universidade Federal do Pará – UFPA, 2014. Disponível em: <https://abralic.org.br>. Acesso em: 11 jul. 2023

RAMOS, Sarah D. O. Gestão Escolar: gestor escolar e conselho participativo. **Diálogo e Interação**, v. 13, n. 1. 2019. Disponível em: <https://revista.faccrei.edu.br>. Acesso em: 05 ago. 2022.

SANTANA, Luan R.; MARIANO, Maria do S. S.; CEZAR, Fernanda I. O pensamento social e as trocas simbólicas na educação: um levantamento bibliográfico entre Representações Sociais e os Capitais Simbólicos, 2018. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br>. Acesso em: 10 ago. 2022.

SANTANA, Milane S.; FILHO, Lima R. A. F.; REIS, Deyse A. Ensino remoto nas escolas do campo: um olhar para as tecnologias digitais nas escolas e domicílios rurais no Brasil. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 10, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A justiça popular em Cabo Verde**. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, Bruno F. A merenda que educa. **Seminário De Visu**, v. 9, n. 2, 2021. Disponível em: <https://seminariodevisu.ifsertao-pe-edu.br>. Acesso em: 17 ago. 2022 (a).

SANTOS, E. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. *Educ. Pesqui.* vol.45 São Paulo 2019 Epub Feb 14, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8pQkJ9rFx8cLKswHFWPfvTG/?lang=pt>. Acesso: 01 ago. 2022.

SANTOS, Josiclei de Souza. Walter Freitas e Dalcídio Jurandir: um diálogo modernista. **Muiraquitã: Revista de Letras e Artes**, v. 1, n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/baraquita/article/view/1889/842>. Acesso em: 04 jul. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In: FERRETTI, C.J. et al (Orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petropolis: Vozes, 1994.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas - SP: Autores Associados, 2008.

_____. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575/9519>. Acesso em: 19 jul. 2023.

SETUR. Inventário da oferta turística de Ponta de Pedras. Belém, 2011. Disponível em: <http://www.setur.pa.gov.br>. Acesso em: 21 jun. 2023.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 26 ed. São Paulo: Cortez, 2020.

SILVA; Poliana Ferreira da Silva; BRITO FILHO, Jose Claudio Monteiro de. Desenvolvimento Escolar Infantil nas Comunidades Produtoras de Açaí na Amazônia: Necessidade de atuação Estatal. In: REYMÃO, Ana Elizabeth Neirão. **O açaí na Amazônia Brasileira: aspectos socioeconômicos e jurídicos da cadeia de valor** / Ana Elizabeth Neirão Reymão, José Claudio Monteiro de Brito Filho, Suzy Elizabeth Cavalcante Koury. – Rio de Janeiro: Lumen Iuris, 2020.

SOUZA, Elizeu C. de; RAMOS, Michael D. P. Prova Brasil, IDEB e escolas rurais do território do Piomonte de Diamantina-Bahia: Regulação do trabalho docente na educação rural. **Rev. FAEEBA**, v. 27, n.53, 2018. Disponível em <http://educa.fcc.org.br>. Acesso em: 20 mai. 2022.

SOUZA, Elmara P. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, v. 17, n. 30, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br>. Acesso em: 1 jul. 2022.

SPINK, Mary Jane P. O conceito de Representações Sociais na abordagem Psicossocial. **Cad. Saúde**, v. 9, n. 3, 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 27 mai. 2022.

STIGLITZ, Joseph. **A globalização e seus malefícios: a promessa não-cumprida de benefícios globais**. São Paulo: Futura, 2002.

THIRY-CHERQUES, Hermano R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 20 mai. 2022.

VASQUES, Rosane F.; SPONCHIADO, Denise A. M. Educação e Qualidade: a conformação de sentidos. **Perspectiva**, v. 40, n. 152, 2016. Disponível em: <https://www.uricer.edu.br>. Acesso em: 12 ago. 2022.

APÊNDICES

**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES
DAS DISCIPLINAS LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA
DO ENSINO FUNDAMENTAL MAIOR 6º AO 9º ANO**

- 1) Identificação: _____
- 2) Sexo () M () F () outro
- 3) Cidade natal: _____
- 4) Faixa etária: _____
- 5) Formação: _____
- 6) Escolaridade: () Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado

- 7) Disciplina que leciona: _____
- 8) Disciplinas que já lecionou: _____
- 9) Ministra aula em quais anos do ensino fundamental maior: _____
- 10) Vínculo: _____
- 11) Tempo de serviço público: _____
- 12) Tempo na prática docente: _____
- 13) Carga horária semanal: _____
- 14) Já atuou ou atua em outras escolas? () Sim () Não
Qual/quais? _____
- 15) Renda familiar: _____
- 16) Telefone: _____
- 17) E-mail: _____
- 18) Data da entrevista: ____/____/____
- 19) Para você, o que seria uma educação de qualidade?
- 20) O que significa o IDEB para você?

- 21) O IDEB é divulgado na escola? A comunidade intraescolar e extraescolar tem acesso às informações sobre o IDEB? Se sim, através de que meio?
- 22) No seu entendimento o IDEB reflete a realidade de aprendizagem e qualidade do ensino da Escola?
Sim/Não, por quê?
- 23) Existem dificuldades na Escola que podem interferir no IDEB?
Sim/Não, Quais?
- 24) Quais as principais dificuldades enfrentadas pelos professores na escola?
- 25) Você observa dificuldades enfrentadas pelos alunos para frequentar a escola e desenvolver o conhecimento?
Se sim, quais?
- 26) Quais as principais dificuldades, que você observa, enfrentadas pelos alunos para aprender a sua disciplina?
- 27) Para você a realização da Prova Brasil ajuda no aprendizado dos alunos?
- 28) Os professores fazem reuniões periódicas para avaliar o censo escolar e desempenho dos alunos em relação ao IDEB?
- 29) Os professores fazem reuniões periódicas com os pais/responsáveis dos alunos?
- 30) Existe algum programa específico da escola ou/e da secretaria de educação para melhorar o IDEB?
- 31) Os professores recebem incentivos a capacitação direcionados ao IDEB?
- 32) Na sua visão quais as medidas que devem ser tomadas para garantir um bom desempenho dos alunos no IDEB?
- 33) Para você o que é seria necessário para melhorar a qualidade do ensino na sua Escola?
- 34) A Pandemia afetou o desempenho escolar dos alunos? Houve queda no rendimento escolar/notas?
- 35) Como se deu o processo de ensino/aprendizagem durante a pandemia?
- 36) Quais foram as principais dificuldades enfrentadas pelos professores durante a pandemia da covid-19? E dos alunos?
- 37) Para você, quais os principais impactos da pandemia do covid-19 sob o IDEB?
- 38) Fique à vontade para fazer considerações sobre a qualidade da educação e o IDEB a sua escola.

**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS GESTORES ESCOLARES
(DIRETOR/VICE-DIRETOR/COORDENADOR)**

- 1) Identificação: _____
- 2) Sexo () M () F () outro
- 3) Cidade natal: _____
- 4) Faixa etária: _____
- 5) Formação: _____
- 6) Escolaridade: () Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado

- 7) Cargo: _____
- 8) Vínculo: _____
- 9) Tempo de serviço público: _____
- 10) Tempo de serviço na atual função/tempo de gestão: _____
- 11) Carga horária semanal: _____
- 12) Já atuou ou atua em outras escolas? () Sim () Não
Qual/quais? _____
- 13) Renda familiar: _____
- 14) Telefone: _____
- 15) E-mail: _____
- 16) Data da entrevista: ____/____/____
- 17) Para você, o que seria uma educação de qualidade?
- 18) O que significa o IDEB para você?
- 19) Como o IDEB impacta na sua escola?
- 20) Como é aplicada a Prova Brasil e como funciona a coleta do censo escolar?
- 21) O IDEB é divulgado na escola? A comunidade intraescolar e extraescolar tem acesso às informações sobre o IDEB?

- 22) No seu entendimento o IDEB reflete a realidade de aprendizagem e qualidade do ensino da Escola?
Sim/Não, por quê?
- 23) Existem dificuldades na escola e no trabalho docente que interferem no IDEB?
Se sim quais?
- 24) Existe algum programa específico da escola para melhorar o IDEB? Existem estratégias traçadas pela Direção da Escola e sua equipe para melhorar o IDEB? Se sim, quais são essas estratégias?
- 25) De que forma a Direção, professores e demais componentes da equipe participam da elaboração dessas estratégias? Há diálogo? Como é realizado? Há troca de experiências com outras escolas e a Secretaria de Educação?
- 26) Em anos anteriores foram traçadas estratégias pelos gestores da Escola para melhorar o IDEB? Se sim, quais? Os resultados foram satisfatórios? Se não, por quê?
- 27) A escola realiza algum trabalho específico com os pais e responsáveis sobre o desempenho dos alunos no IDEB? Se há, qual seria e como é feito?
- 28) Se ocorrer baixo desempenho no IDEB, a equipe gestora pretende implementar formas de cooperação e parcerias com agentes externos, como prefeitura, secretarias, vereadores, associações de pais e demais instituições governamentais?
- 29) Há algum incentivo ou programa da Secretaria Municipal de Educação para melhorar o IDEB?
- 30) Existe evasão, abandono e reprovação dos alunos na Escola? Se sim, a equipe gestora procura saber o motivo? Quais seriam esses motivos? Existem medidas para superar isso?
- 31) A oferta da merenda escolar é regular? O que compõe a merenda escolar?
- 32) Na sua visão quais as medidas que devem ser tomadas para garantir um bom desempenho dos alunos no IDEB?
- 33) Quais foram as estratégias adotadas pela gestão escolar para garantir o ano escolar (ensino, merenda, transporte e outros) durante a pandemia?
- 34) Quais foram as principais dificuldades enfrentadas pelos gestores durante a pandemia da covid-19? E dos alunos?
- 35) Para você, quais os principais impactos da pandemia do covid-19 sob o IDEB da escola?
- 36) Fique à vontade para fazer considerações sobre a qualidade da educação e o IDEB a sua escola.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ALTOS ESTUDOS AMAZÔNICOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO
TRÓPICO ÚMIDO
MESTRADO EM PLANEJAMENTO DO DESENVOLVIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PROJETO: O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no município de Ponta de Pedras
– Marajó.

ESCLARECIMENTO DA PESQUISA

Convido vocês para participarem de uma pesquisa acadêmica que está sendo realizada para a elaboração da dissertação de Rafaela Furtado da Cunha, bacharel em Direito e discente do Mestrado Acadêmico em Planejamento do Desenvolvimento (PLADES), do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido (PPGDSTU), da Universidade Federal do Pará (UFPA). O estudo está sendo orientado pelo professor/pesquisador Dr. Fábio Fonseca de Castro, do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA) da UFPA, e tem por objetivo analisar a qualidade da educação municipal de Ponta de Pedras por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Para alcançar os objetivos da pesquisa, serão entrevistados professores, gestores escolares que responderão perguntas pré-estabelecidas a respeito dos seus conhecimentos, práticas educacionais e as relações sociais que desenvolvem entre si e/ou com outros agentes presentes no Campo Educacional de Ponta de Pedras.

A pesquisa será gravada em áudio e durante as observações poderão ser apanhadas fotografias das pessoas e dos locais visitados, com o pedido prévio de autorização. As informações orais,

gravações e fotografias serão utilizadas para que o objetivo da pesquisa seja cumprido fins acadêmicos, podendo ser divulgadas com prévia autorização.

Como benefício, vocês terão acesso às informações a respeito da pesquisa, e por meio dela a realidade educacional do município de Ponta de Pedras-Marajó poderá ser mais bem conhecida e estudada.

Dessa forma, convidamos vocês a contribuírem para a realização dessa pesquisa mediante a concessão de entrevistas e de direito de uso de imagens para a realização e divulgação desse estudo. A participação na pesquisa é voluntária e para colaborar é necessário que o participante esteja esclarecido e de acordo com este termo.

Serão assegurados:

- a) Os entrevistados são livres para participar e/ou para retirar-se da pesquisa a qualquer momento, sem haver qualquer forma de represália;
- b) Os pesquisadores se disponibilizam a prestar quaisquer esclarecimentos sobre o desenvolvimento da pesquisa e sobre seus resultados;
- c) É assegurado aos entrevistados o acesso aos resultados da pesquisa fornecidos.

RAFAELA FURTADO DA CUNHA
(Pesquisadora Responsável)

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações anteriormente apresentadas sobre a pesquisa “O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no município de Ponta de Pedras – Marajó.”, e que me sinto perfeitamente esclarecido sobre seu conteúdo. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar da pesquisa, cooperando com a coleta de informações e permitindo o uso de imagens e sons obtidos no decorrer de sua duração sem quaisquer ônus para os pesquisadores, desde que utilizadas para fins acadêmicos ou culturais sem finalidade de obtenção de lucro.

Lugar e data: _____, ____/____/____

Assinatura do entrevistado (a) da pesquisa

RG: