

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIHORIZONTES
Programa de Pós-Graduação em Administração
Mestrado

JAIR GOMES DA SILVA

COMPETÊNCIAS DOCENTES E VULNERABILIDADES:
Uma análise sobre a percepção da execução e aplicabilidade efetiva do currículo escolar

Belo Horizonte
2024

JAIR GOMES DA SILVA

**COMPETÊNCIAS DOCENTES E VULNERABILIDADES:
uma análise sobre a percepção da execução e aplicabilidade efetiva do currículo escolar**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico do Centro Universitário Unihorizontes, como requisito para obtenção do título de Mestre em Administração

Orientador (a): Prof^ª. Dr^ª. Michelle Regina Santana Dutra

Área de Concentração: Organização e Estratégia

Linha de Pesquisa: Relações de Poder e Dinâmica das Organizações

Belo Horizonte
2024

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário
Bruno Tamiatt de Almeida CRB6 3082

S586c
Silva, Jair Gomes da.

Competências docentes e vulnerabilidades: uma análise sobre a percepção da execução e aplicabilidade efetiva do currículo escolar. Belo Horizonte: Centro Universitário Unihorizontes, 2024. 126 p.

Orientadora: Dr^a. Michelle Regina Santana Dutra
Dissertação (mestrado). Centro Universitário Unihorizontes. Programa de Pós-graduação em Administração.

1. Competências docentes - Vulnerabilidades sociais - Educação básica
I. Jair Gomes da Silva II. Centro Universitário Unihorizontes – Programa de Pós-graduação em Administração. III. Título.

CDD: 658.37

Instituto Novos Horizontes de Ensino Superior e Pesquisa Ltda.
Centro Universitário Unihorizontes
Mestrado Acadêmico em Administração

ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado Acadêmico em Administração do(a) Senhor(a) **Jair Gomes da Silva** REGISTRO Nº. **795** No dia **24/10/2024** às **14:00** horas, reuniu-se no Centro Universitário Unihorizontes, a Comissão Examinadora de Dissertação, indicada pelo Colegiado do Programa de Mestrado Acadêmico em Administração do Centro Universitário Unihorizontes, para julgar o trabalho final intitulado "**COMPETÊNCIAS DOCENTES E VULNERABILIDADES: Uma análise sobre a percepção da execução e aplicabilidade efetiva do currículo escolar**". Abrindo a sessão, o(a) Senhor(a) Presidente da Comissão, **Michelle Regina Santana Dutra**, após dar conhecimento aos presentes do teor das Normas Regulamentares da apresentação do Trabalho Final, passou a palavra ao(à) candidato(a) para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa do(a) candidato(a). Logo após a Comissão se reuniu sem a presença do(a) candidato(a) e do público, para julgamento e expedição do seguinte resultado final: **APROVADO**. O resultado final foi comunicado publicamente ao(à) candidato(a) pelo(a) Senhor(a) Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, o(a) Senhor(a) Presidente encerrou a reunião e lavrou o(a) presente ATA, que foi assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.

Documento assinado digitalmente
 MICHELLE REGINA SANTANA DUTRA
Data: 26/11/2024 18:08:15-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

24/10/2024

Prof.^a Dr.^a **Michelle Regina Santana Dutra**
Centro Universitário Unihorizontes

Documento assinado digitalmente
 THAIS PINTO DA ROCHA TORRES
Data: 30/10/2024 01:05:59-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a **Thais Pinto da Rocha Torres**

Documento assinado digitalmente
 MILKA ALVES CORREIA BARBOSA
Data: 29/10/2024 06:07:26-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a **Milka Alves Correia Barbosa**
(UFAL)

**DECLARAÇÃO DE REVISÃO DE PORTUGUÊS
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

Declaro ter procedido à revisão da dissertação de mestrado intitulada

COMPETÊNCIAS DOCENTES E VULNERABILIDADES:

uma análise sobre a percepção da execução e aplicabilidade efetiva do currículo escolar

apresentada ao curso de Mestrado Acadêmico Centro Unihorizontes, como requisito parcial

para obtenção do título de

MESTRE EM ADMINISTRAÇÃO

de autoria de

JAIR GOMES DA SILVA

contendo 126 páginas

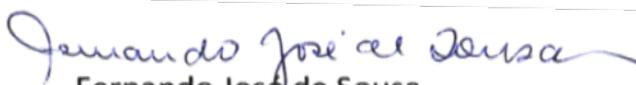
sob orientação de

Prof.^a Dr.^a MICHELLE REGINA SANTANA DUTRA

ITENS DA REVISÃO:

- Correção gramatical
- Inteligibilidade do texto
- Adequação do vocabulário

Belo Horizonte, 08 de outubro de 2024



Fernando José de Sousa
REVISOR

Registro: 20710, Livro LR-36 – Decreto nº 5786/2006, Processo 2758814/2014
Licenciado em LETRAS
Centro Universitário de Belo Horizonte
UNI-BH

REVISADO

AGRADECIMENTOS

Ao longo do curso, inúmeras pessoas apareceram no meu caminho, para minha surpresa, alegria e contribuíram imensamente para o meu crescimento como ser humano e profissional. Obrigado a todos!

Agradeço primeiramente a Deus, minhas Nossas Sras. de Fátima e Aparecida! Obrigado por terem iluminado o meu caminho e me permitido chegar até aqui!

Agradeço à minha mãezinha Maria (*in memorian*), que cuida sempre de mim e olha por mim, por onde ando e ficaria orgulhosa de mais essa vitória em minha vida. Te amo para sempre! E não se esqueça do nosso combinado!!!

Ao meu pai, Osvaldo, que fica sempre muito feliz e alegre, quando um dos filhos está estudando, e ao longo do curso, sempre perguntou como estava e dizia que rezava para que eu vencesse essa etapa. Pronto Pai, Venci! É por você também, que é um homem muito sábio!!

Aos meus irmãos e irmãs (José, Valdéria, Silma, Selma, Juarez, Siléia, Sirlande, Irlanda, Sérgio e Osvaldo Jr.), e que amo muito e que estão comigo em pensamento, fisicamente, que não os esqueço jamais. Mas irmãos, permitam-me um agradecimento especial. Para você Juarez (*in memorian*), que foi cedo demais e nos fez a todos nós, órfãos do seu carinho e de sua alegria sempre constante e radiante. Te amo para sempre. Dê beijos em mãe, aí por mim, por nós!

Aos meus eternos amores, que vou amar para sempre, por toda a vida: Amanda, Vicenzo, Jansen, Júnia, João Paulo, Felipe, Victor, Eduardo, Laura, Maria Clara, Benício, José Miguel. Vocês me lembram diariamente, o quão importante é o amor.

Ao meu padrinho e madrinhas, obrigado pelas bênçãos recebidas. Geraldo, Rusa e Rosângela. Vocês são muito importantes para mim!

À Maria Helena Dumont, uma pessoa muito, mas muito querida, e que vai estar comigo, na minha vida para sempre. Obrigado por tudo, pelo carinho, pelo companheirismo, pelas palavras, pelo estímulo e apoio constante. Você é muito importante para mim. E como amo a sua família!

À minha orientadora, Prof^ª. Dra. Michelle Regina Santana Dutra, por ter me recebido como seu orientando em outubro/2023. Obrigado pelo apoio, aprendizado constante, carinho e orientação.

À Prof^ª. Dra. Marina de Almeida Cruz que fez parte da Banca de Qualificação, obrigado pelas contribuições.

À Prof.^a Dra. Daniela Viegas do Nascimento, minha primeira orientadora, e com quem tive o prazer de conviver e aprender imensamente.

Às Prof.^{as}. Dras. Thaís Pinto da Rocha Torres e Milka Alves Correia Barbosa, que gentilmente aceitaram fazer parte da Banca de Defesa.

Aos professores do Centro Universitário Unihorizontes, muito obrigado, pelo conhecimento, entusiasmo, com que partilharam conosco, alunos de mestrado, o precioso tempo de ensinamento.

Aos meus colegas de trabalho, muito obrigado pelo carinho e estímulo durante esse processo árduo, difícil e penoso. Obrigado, André Filipe Costa, por sua ajuda sempre, por sua disposição em me auxiliar. Sua generosidade faz de você uma pessoa ímpar.

À SEE/MG, através do Projeto Trilhas dos Educadores e seus idealizadores.

Obrigado, amigos, pela paciência e por terem me ouvido bastante. Ouvir é sinal de generosidade.

Obrigado, colegas queridos de mestrado, por fazerem parte de minha jornada e de minha vida. Saibam que levarei vocês para sempre!

Que essa etapa vencida, contribua para nosso crescimento pessoal e profissional.

Sucesso na caminhada de todos!

Que tenhamos saúde, que sejamos acima de tudo muito felizes, pois é o que verdadeiramente importa!!!

*“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas”
“Os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber,
deveriam ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos.”
(Rubem Alves)*

RESUMO

Aderência a Linha de Pesquisa: a presente pesquisa e suas temáticas estão vinculadas à linha de pesquisa relações de poder e dinâmica das organizações, uma vez que trata da temática competências docentes e vulnerabilidades, no contexto educacional, sob o olhar dos professores.

Objetivo: analisar o impacto da maior vulnerabilidade social na implementação do currículo escolar da educação básica, conforme estabelecido pela SEE/MG e como essa vulnerabilidade influencia a formação e o desenvolvimento das competências profissionais dos docentes.

Teorias: foi utilizada a teoria das competências de Boterf (2003), que categoriza os recursos do profissional em tipos de saberes, como teóricos, contextuais e procedimentais, além de distinguir modalidades de saber-fazer, como formalizados, empíricos, relacionais e cognitivos, sendo abordada a ação docente em função do contexto, do agir com pertinência, saber transpor e combinar conhecimentos. Também foi abordada a legislação brasileira sobre educação, especificamente a LDBEN 9394/96, bem como a Resolução SEE Nº 4908/2023, que normatiza o currículo da educação básica.

Método: Trata-se de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa. Os sujeitos da pesquisa foram 15 docentes, servidores públicos efetivos e/ou convocados. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, que foram transcritas e categorizadas *a posteriori*. Os dados coletados foram analisados seguindo as fases de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, sendo, por fim, submetidos à análise de conteúdo.

Resultados: a pesquisa revelou as maiores vulnerabilidades, segundo os docentes, que impactam a implementação e execução do currículo escolar já pré-definido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, e de que forma as mesmas influenciam a formação e desenvolvimento das competências dos docentes. Revelou também, dentre as maiores vulnerabilidades, aquela que, na opinião dos docentes, impacta de uma forma mais incisiva no currículo: a fome.

Contribuições teórico-metodológicas: esta pesquisa avança no campo da investigação acadêmica das competências docentes, sua influência e formação, e buscou, através da identificação das vulnerabilidades sociais, em uma escola localizada em uma área de maior vulnerabilidade social, mapear as vulnerabilidades sociais, que mais impactam as competências docentes, analisando a percepção e a execução efetiva do currículo escolar.

Contribuições pragmáticas e organizacionais: a pesquisa, através das entrevistas, identificou dentre as vulnerabilidades sociais apontadas, a que mais impacta a execução e aplicabilidade efetiva do currículo escolar. Ao analisar os resultados foi possível aferir as influências que a fome, enquanto maior vulnerabilidade social percebida na presente pesquisa, exerce sobre o currículo escolar e, diante disso, como os docentes lidam com a mesma e como essa vulnerabilidade, é determinante na formação e desenvolvimento de suas competências profissionais. A partir dos achados torna-se possível “(re)pensar as políticas e práticas de gestão de pessoas frente aos docentes da rede estadual de ensino de Minas Gerais em relação às competências, levando em consideração a análise do ambiente experienciado”. Além disso, sugere que o currículo escolar, já determinado pela SEE/MG, deve ser repensado para cada região onde se localiza cada escola, considerando seu público e suas especificidades.

Contribuições gerenciais sociais: As implicações sociais desta pesquisa incluem a investigação dos impactos da vulnerabilidade social na execução do currículo da educação básica, evidenciando como isso afeta a qualidade da educação, segundo a percepção dos docentes entrevistados. Além disso, busca identificar as barreiras que dificultam a atuação dos professores em áreas vulneráveis e o desenvolvimento de suas competências.

Palavras-Chave: Competências Docentes. Vulnerabilidades Sociais. Educação Básica.

ABSTRACT

Adherence to the Line of Research: this research and its themes are linked to the line of research on power relations and the dynamics of organizations, since it deals with the theme of teaching competences and vulnerabilities, in the educational context, from the point of view of teachers.

Objective: To analyze the impact of greater social vulnerability on the implementation of the basic education curriculum, as established by the SEE/MG, and how this vulnerability influences the training and development of teachers' professional competencies.

Theories: The theory of competencies by Boterf (2003) was used, which categorizes the resources of professionals into types of knowledge, such as theoretical, contextual, and procedural. It also distinguishes modalities of know-how, such as formalized, empirical, relational, and cognitive. The teaching action is addressed based on the context, acting with relevance, knowing how to transpose and combine knowledge. Brazilian legislation on education was also discussed, specifically LDBEN 9394/96, as well as Resolution SEE No. 4908/2023, which regulates the curriculum of basic education.

Method: This is a descriptive research study with a qualitative approach. The subjects of the research were 15 teachers, effective and/or contracted public servants. Data collection was conducted through semi-structured interviews, which were transcribed and categorized a posteriori. The collected data were analyzed following the phases of pre-analysis, material exploration, and results treatment, ultimately being submitted to content analysis.

Results: The research revealed the main vulnerabilities identified by teachers that impact the implementation and execution of the school curriculum predefined by the State Department of Education of Minas Gerais, and how these vulnerabilities influence the formation and development of teachers' competencies. It also identified that among the most significant vulnerabilities, hunger was perceived by teachers as having the most incisive impact on the curriculum.

Theoretical-methodological contributions: This research advances the field of academic investigation into teaching competencies, their influence, and formation, and sought to map the social vulnerabilities that most impact teaching competencies by identifying them in a school located in a high social vulnerability area, analyzing the perception and effective execution of the school curriculum.

Pragmatic and organizational contributions: Through interviews, the research identified among the social vulnerabilities the one that most impacts the effective execution and applicability of the school curriculum. By analyzing the results, it was also possible to assess the influences of hunger, as the greatest social vulnerability perceived in this research, on the school curriculum, and how teachers deal with it, determining how this vulnerability affects their professional competencies. Based on the findings, it becomes possible to "(re)think the policies and practices of people management regarding teachers in the state education network of Minas Gerais concerning competencies, considering the analysis of the experienced environment." Additionally, it suggests that the school curriculum, already determined by SEE/MG, should be rethought for each region where schools are located, considering their audience and specificities.

Social contributions: The social implications of this research include investigating the impacts of social vulnerability on the implementation of the basic education curriculum, highlighting how this affects the quality of education according to the perceptions of the interviewed teachers. Furthermore, it aims to identify the barriers that hinder teachers' performance in vulnerable areas and the development of their competencies.

Keywords: Teaching Competencies. Social Vulnerabilities. Basic Education

RESUMEN

Adherencia a la Línea de Investigación: esta investigación y sus temas se vinculan a la línea de investigación sobre las relaciones de poder y la dinámica de las organizaciones, ya que aborda el tema de las competencias docentes y las vulnerabilidades en el contexto educativo, desde el punto de vista de los docentes.

Objetivo: analizar el impacto de una mayor vulnerabilidad social en la implementación del currículo escolar de educación básica, según lo establecido por la SEE/MG y cómo esta vulnerabilidad influye en la formación y desarrollo de habilidades profesionales docentes.

Teorías: Se utilizó la teoría de las habilidades de Boterf (2003), que categoriza los recursos del profesional en tipos de conocimientos, como el teórico, el contextual y el procedimental, además de distinguir modalidades de saber hacer, como el formalizado, el empírico, el relacional y el cognitivo. Se aborda la acción docente en función del contexto, actuando con pertinencia, sabiendo transponer y combinar conocimientos. También se abordó la legislación brasileña en materia de educación, específicamente la LDBEN 9394/96, así como la Resolución SEE N° 4908/2023, que regula el currículo de educación básica.

Método: Se trata de una investigación descriptiva con enfoque cualitativo. Los sujetos de la investigación fueron 15 docentes, servidores públicos permanentes y/o convocados. La recolección de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas, que luego fueron transcritas y categorizadas. Los datos recogidos fueron analizados siguiendo las fases de preanálisis, exploración del material y tratamiento de resultados y, finalmente, fueron sometidos a análisis de contenido.

Resultados: la investigación reveló las mayores vulnerabilidades, según los docentes, que impactan la implementación y ejecución del currículo escolar ya predefinido por la Secretaría de Educación del Estado de Minas Gerais, y cómo influyen en la formación y el desarrollo de las habilidades de los docentes. También reveló, entre las mayores vulnerabilidades, la que, en opinión de los docentes, impacta de manera más incisiva el currículo: el hambre.

Aportes teórico-metodológicos: esta investigación avanza en el campo de la investigación académica de las habilidades docentes, su influencia y formación, y buscó, a través de la identificación de vulnerabilidades sociales, en una escuela ubicada en una zona de mayor vulnerabilidad social, mapear las vulnerabilidades sociales, que más impactan en las habilidades docentes, analizando la percepción y ejecución efectiva del currículo escolar.

Contribuciones pragmáticas y organizativas: a través de las entrevistas, la investigación identificó cuáles de las vulnerabilidades sociales tenían mayor impacto en la implementación y aplicación efectiva del currículo escolar. A través del análisis de los resultados, fue posible dimensionar las influencias que el hambre, como la mayor vulnerabilidad social percibida en esta investigación, tiene en el currículo escolar y, por lo tanto, cómo los profesores la enfrentan y cómo esta vulnerabilidad es un factor determinante en la formación y desarrollo de sus competencias profesionales. A partir de los resultados, se hace posible «(re)pensar las políticas y prácticas de gestión de personas en relación con los profesores de la red estatal de educación de Minas Gerais en relación con las competencias, teniendo en cuenta el análisis del entorno experimentado». Sugiere también que el currículo escolar, ya determinado por la SEE/MG, sea repensado para cada región donde cada escuela está localizada, teniendo en cuenta su público y sus especificidades.

Aportes sociales: Las implicaciones sociales de esta investigación incluyen indagar sobre los impactos de la vulnerabilidad social en la impartición del currículo de educación básica, destacando cómo esto afecta la calidad de la educación, según las percepciones de los docentes entrevistados. También busca identificar las barreras que dificultan el trabajo de los docentes en zonas vulnerables y el desarrollo de sus competencias.

Palabras clave: Competencias Docentes. Vulnerabilidades Sociales. Educación Básica

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Competências, segundo Boterf.....	45
Figura 2 - Tipos de saberes.....	46
Figura 3 - Índice de Vulnerabilidade Juvenil de Belo Horizonte - IVJBH -2015	55
Figura 4- Nuvem de Palavras sobre os relatos dos professores.....	101
Figura 5 - Nuvem de Palavras - Vulnerabilidades enfrentadas pelos professores.....	102
Figura 6 - Nuvem de palavras - Influência das vulnerabilidades sobre a competência e efetividade dos professores.....	103
Figura 7 -Nuvem de Palavras - Preocupações e desafios dos docentes em contexto de vulnerabilidade social	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Dados Sociodemográficos dos Docentes	59
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EE	Escola Estadual
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
CF	Constituição Federal
LDBEN	Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPP	Projeto Político Pedagógico
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 Objetivo Geral.....	22
<i>1.1.1 Objetivos Específicos</i>	<i>22</i>
1.2 Justificativa	22
1.3 Adequação à Linha de Pesquisa	24
2 CONTEXTUALIZAÇÃO	25
2.1 Educação no Brasil ao longo do tempo.....	25
<i>2.1.1 Resolução SEE/MG n° 4908/2023</i>	<i>30</i>
2.2 A vulnerabilidade social, a escola e os alunos	33
3 REFERENCIAL TEÓRICO	37
3.1 Competências Docentes.....	37
3.2 Competências Docentes e a Educação Básica	47
4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	53
4.1 Classificação e Delineamento da Pesquisa.....	53
4.2 Da Instituição onde se Realizou a Pesquisa.....	54
4.3 Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa.....	56
4.4 Técnicas de Coleta de Dados.....	56
4.5 Técnicas de Análise e Interpretação dos Dados.....	56
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	58
5.1 Dados Sociodemográficos e Profissionais	58
5.2 Apresentação e análise das entrevistas	60
5.3 Discussão sobre os dados analisados e sugestões para ações futuras.....	100
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICE A – ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO	120
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)	121
APÊNDICE C – PALAVRAS- CHAVE - CATEGORIAS.....	123

PRÓLOGO

As tão sonhadas canetas azul e vermelha!

Era o final ano de 1983. Como eu desejei que chegasse logo o ano de 1984. No ano que se aproximava, eu finalmente iria ser aluno da 5ª série e iria ganhar as canetas azul e vermelha. Como eu sonhei com essas canetas! Até então, lá em casa, até a 4ª série, escrevíamos com lápis, borracha branca na ponta e caderno que não era de arame e não vinha com as matérias separadas. Eu ia para a 5ª série e como mãe me dizia sempre, o ano que vem você vai virar rapazinho.

Pois bem, chegou 1984, ganhei canetas azul, vermelha e caderno de várias matérias e tudo tão lindo, tão novinho e, para escrever na primeira página, não podia errar e toda vez que errava ou escrevia feio, arrancava a folha. Um novo mundo se apresentava para mim, a 5ª série, várias matérias, vários professores, várias dificuldades, mas muitas novidades. E eu que sempre gostei de estudar, um novo mundo nascia e nascia repleto de possibilidades.

E assim seguiu a vida, e vieram a 6ª, 7ª, 8ª série, o Ensino Médio e eu aos 17 anos já era professor de 1ª a 4ª Série (Fiz Magistério). Nascer no Vale do Jequitinhonha, viver em meio à tantas adversidades, como todos os brasileiros, fez de mim um homem forte e de muita fibra.

Mas eu queria novas canetas azuis e vermelhas para escrever outras histórias de minha vida. Vim para Belo Horizonte para estudar teatro (outra profissão e outra paixão), uma luta danada. Passo no Teatro Universitário da UFMG, depois curso Pedagogia na UEMG, faço uma especialização em Gestão Escolar, faço uma segunda licenciatura em Letras, e hoje estou aqui, escrevendo um novo capítulo da história de minha vida, defendendo a dissertação para ser Mestre.

Para aquele menino lá do Vale do Jequitinhonha que sempre gostou de estudar, que levava os cadernos nas mãos ou em embornal feito pela mãe, ousou dizer para ele que tudo tem valido a pena, e que apesar das adversidades, que têm sido muitas, mas como no Vale, diante da aspereza e da dureza da vida, a gente não esmorece nunca, a gente não nasce, a gente brota. Continuo acreditando no poder da educação e da arte, acreditando que é possível fazer diferença na vida dos outros, sobretudo, daqueles que, de fato, precisam.

Minha dissertação versa sobre competências docentes e vulnerabilidades sociais, algo que me toca profundamente e que me é tão caro, enquanto profissional da educação.

1 INTRODUÇÃO

Desde as últimas décadas, há um crescente interesse em compreender de que maneira a realidade do aluno pode influenciar seu processo de ensino-aprendizagem e como os professores percebem e podem contribuir efetivamente para esse processo de forma contínua, eficaz e eficiente. Segundo Oliveira e Carvalho (2007), a consciência humana é definida pela intencionalidade, ou seja, o ser humano reflete criticamente sobre si mesmo, atribui sentido ao mundo, estabelece objetivos a serem alcançados e propõe finalidades, não se limitando à sua realidade imediata, mas buscando transcendê-la por meio da própria razão.

Para Libâneo (2013), o currículo escolar é um elemento nuclear do projeto pedagógico de uma escola, viabilizando o processo ensino-aprendizagem e garantindo que todas as intenções, orientações, objetivos e conteúdos sejam efetivamente materializados. Por sua vez, Saviani (2011) argumenta que o currículo difere de programa ou conjunto de disciplinas, constituindo-se como o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola, ou seja, as atividades essenciais sob a responsabilidade da instituição, que somente a ela cabe desenvolver, pautadas pela ação humana.

Todavia, Perrenoud (2000) ressalta os diversos problemas enfrentados pelas escolas, *a priori* pelos professores em sala de aula e afirma que a experiência de vida dos educadores os ajuda a desenvolver a consciência das competências necessárias para atuar nesse ambiente, compartilhando saberes e direcionando o ensino. Embora o currículo na educação pública seja pré-definido, conforme determinado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) para o ensino público estadual, a partir do momento em que o docente e a gestão escolar consideram a origem dos alunos, pode-se trazer avanços significativos para a aprendizagem. Isso corrobora a afirmação de Dalmás (1997, p.40), que destacou que “o clima relacional de uma escola provém, basicamente, dos educadores que nela atuam, que determinam as relações internas por meio do acolhimento, da empatia e da comunicação”.

Corroborando os autores, compreende-se que as competências profissionais percebidas pelos professores sobre sua atuação profissional são influenciadas por condições externas, como as conjunturas dos grupos mais suscetíveis a riscos e inseridos em maiores vulnerabilidades sociais. Ao considerar o aluno da escola pública em maior vulnerabilidade social como um ser aberto e disposto a receber conhecimento, é essencial reconhecer as possibilidades e desafios enfrentados pelos professores como agentes de mudança. Esses educadores desenvolvem competências não apenas a partir de suas habilidades, conhecimentos

e atitudes, mas diante de um conjunto de saberes orquestrados e seu impacto depende de diversas esferas, como as questões legais, institucionais, financeiras, sociais, políticas, culturais, dentre outras. Portanto, é fundamental estar atento à percepção docente sobre a sua atuação e realidade, estabelecendo conexões entre a educação e o ambiente no qual os alunos estão inseridos, reconhecendo que a responsabilidade pela formação integral do estudante é compartilhada entre múltiplos atores sociais.

Segundo Ximenes (2010), vulnerabilidade social é um conceito multidimensional que se refere à condição de indivíduos ou grupos em situação de fragilidade, que os tornam expostos a riscos e a níveis significativos de desagregação social. Também pode ser o resultado de qualquer processo acentuado de exclusão, discriminação ou enfraquecimento de indivíduos ou grupos, provocado por diversos fatores, como pobreza, crises econômicas, nível educacional deficiente, localização geográfica precária e baixos níveis de capital social, humano, cultural e financeiro.

Em conformidade, Perrenoud (2000) argumenta que a competência de um profissional envolve a mobilização de experiências passadas, permitindo a transição da repetição para a invenção de soluções originais, a fim de responder de forma singular a situações presentes. Nesse sentido, torna-se importante abordar a educação como um fenômeno em que as interações humanas desempenham um papel central na construção da aprendizagem. A dinâmica diária entre professores e alunos é fundamental para a efetivação de uma educação que visa não apenas a transmissão de conhecimentos, mas também o desenvolvimento integral do indivíduo.

Boterf (2003) apresenta uma classificação detalhada dos recursos que um profissional pode incorporar ao longo de sua formação e experiência. Ele categoriza esses recursos em diferentes tipos de saberes, que incluem saberes teóricos, que se referem ao conhecimento acadêmico e conceitual; saberes contextuais, que envolvem a compreensão do ambiente e das circunstâncias em que o trabalho é realizado; e saberes procedimentais, que dizem respeito às técnicas e metodologias aplicáveis nas práticas profissionais.

Além disso, Boterf (2003) distingue as modalidades de saber-fazer, que são divididas em várias categorias. Os saberes formalizados referem-se àqueles estruturados e sistematizados, geralmente obtidos através da educação formal. Já os saberes empíricos são adquiridos por meio da experiência prática e observação. Os saberes relacionais enfatizam a importância das interações sociais e das habilidades interpessoais, enquanto os saberes cognitivos envolvem a capacidade de raciocínio, análise crítica e resolução de problemas.

O espaço físico da sala de aula, nesse contexto, serve como um palco propício para a realização dessa troca de saberes. Conforme ressaltam Torres et al. (2010), o ato de ensinar

deve ser entendido como um processo de reflexão crítica, onde se analisa a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem. Os autores enfatizam que é imperativo que os profissionais da educação reexaminem e desenvolvam suas competências para atender à crescente demanda por informações que caracterizam o universo dos jovens contemporâneos. Essa perspectiva suscita questionamentos sobre as práticas pedagógicas atuais, a elaboração e implementação dos currículos da educação básica, e a adequação dos métodos utilizados frente às exigências de um mundo em constante mudança.

Para que as competências docentes sejam formadas e desenvolvidas, é fundamental considerar três instâncias: o aluno, enquanto agente da construção do conhecimento; seus colegas/pares; e, por último, a sociedade na qual os professores estão inseridos. Abordar as competências docentes dissociadas da realidade e do contexto social local é desconsiderar sua importância na formação integral do profissional. Complementando, Perrenoud (2000) destacou que não cabe ao professor apenas o domínio dos conteúdos, mas que ele seja capaz de mobilizá-los e traduzi-los em objetivos de aprendizagem, que devem orientar seu trabalho em sala de aula.

A atuação do professor envolve desafios e facilidades ao lidar com diferentes perfis de alunos, além das questões institucionais. No contexto da educação básica em uma instituição pública estadual, as competências docentes devem abranger, não apenas os alunos considerados "bons", mas também aqueles identificados como "difíceis", cuja educação representa um desafio significativo e uma oportunidade de satisfação maior. Simões (2020) aponta que a insegurança e a baixa autoestima podem afetar o desenvolvimento social e emocional da criança, resultando em desinteresse pela escola. Portanto, é essencial que a escola acolha todos os alunos, enfrentando suas dificuldades e implementando estratégias motivacionais, enquanto cumpre o currículo estabelecido. Todavia, como destaca Paulo Freire (1986), “rigor não quer dizer rigidez” (p. 98), sendo necessário que a atuação do professor promova um ambiente de aprendizado inclusivo que reconheça as singularidades de cada aluno e que seja capaz de garantir o cumprimento do currículo.

Pereira e Silva Neto (2010), afirmam que a identidade histórico-social e profissional do professor, vem sendo construída paulatinamente, em uma sociedade cada vez mais globalizada, onde a inovação científica, vem exigindo novos saberes, habilidades e atitudes, bem como a capacidade de diálogo, adaptação e intervenção, numa realidade diversa e transitória. O que reforça a busca pela compreensão de suas percepções quanto às competências docentes.

Santos e Souza (2015) afirmam que uma escola democrática e inclusiva deve funcionar como um coletivo que respeita a educação como um direito de todos, independentemente de

raça, cor, ou condições físicas e sociais, reconhecendo que todos os indivíduos são igualmente importantes e possuem o mesmo potencial para a aprendizagem.

É importante compreender os significados de sociedade, cultura e identidade do indivíduo, pois agir em qualquer situação requer que, primeiro, o indivíduo se localize enquanto membro de uma sociedade e sujeito de uma determinada cultura. Isso permite contribuir de maneira efetiva para a formação mais ampla dos indivíduos, validando suas ações. Gomes (2007) destaca que a diversidade cultural varia de contexto para contexto e deve ser entendida sob uma perspectiva relacional. A interpretação da sociedade é, portanto, diversa, e as formas criadas pela cultura para distinguir o sujeito e seu grupo de pertencimento dependem do lugar que ocupa na sociedade.

A discussão sobre a educação contemporânea e seu papel no desenvolvimento integral do aluno destaca a importância das competências docentes diante do cumprimento do currículo escolar do ensino básico, especialmente em contextos de vulnerabilidade. Para Costa (2019), a escola deve ir além da mera inserção no mercado de trabalho, buscando formar mão de obra qualificada e indivíduos reflexivos, capazes de enfrentar as dificuldades da vida. Nesse cenário, os professores desempenham um papel significativo, não apenas como transmissores de conhecimento, mas como mediadores que incentivam a formação de competências que vão além do conteúdo curricular.

A compreensão da sociedade, seus hábitos, costumes e valores é fundamental para a formação de alunos, que, embora compartilhem a mesma realidade, enfrentam diferentes desafios. Santos e Regert (2018) destacam que a cultura atua de maneira seletiva em relação ao meio ambiente, explorando possibilidades e limites para o desenvolvimento. Nesse contexto, os docentes precisam estar cientes das especificidades de seus alunos e das vulnerabilidades que eles enfrentam, adaptando suas práticas pedagógicas para atender a essas necessidades. Feldens et al. (2018) reforçam essa ideia ao afirmarem que as particularidades definem grupos sociais e são essenciais para o entendimento das culturas humanas (p. 284).

Gusmão (2016) enfatiza o diálogo intersubjetivo entre cultura e vida, caracterizando esse universo como dinâmico e educativo, com processos sociais em constante movimento. Os alunos, atentos ao mundo contemporâneo, frequentemente carecem de orientação sobre valores e, muitas vezes, absorvem tudo o que veem sem o devido discernimento. Carara (2018) descreve o professor como um mediador essencial, cuja função é tornar as experiências de aprendizagem significativas, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. A formação contínua dos docentes é, portanto, fator relevante para que possam entender como o currículo escolar impacta a aprendizagem de alunos em situações desafiadoras.

A análise das práticas docentes deve considerar as vulnerabilidades enfrentadas pelos alunos, que muitas vezes se refletem na dinâmica escolar e nas interações em sala de aula. Rissato e Carvalho (2014) apontam que a dicotomia entre teoria e prática nas ações educativas deve ser abordada, ressaltando que o currículo precisa integrar as questões sociais e seus condicionantes, sempre em consonância com a aprendizagem dos alunos. Assim, o papel dos professores é central para promover um ambiente educacional inclusivo que reconheça as especificidades dos alunos e busque desenvolver e manter competências que favoreçam o aprendizado, considerando as realidades e desafios presentes em suas vidas.

O currículo escolar, previamente definido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), reflete características que buscam oferecer um currículo padronizado a todos os alunos do estado. No entanto, surge a questão da contemplação dos aspectos locais nesse currículo. É imperativo considerar a importância da formação das competências dos docentes nesse processo educacional, visando um desenvolvimento integral que se adapte às especificidades regionais. Menezes e Araújo (2020) afirmam que a elaboração das propostas curriculares define a sociedade e o tipo de cidadão que se deseja construir, assim como o papel da escola nesse processo.

Nesse contexto, a educação é um processo contínuo de aprendizado, repleto de surpresas, erros e acertos, fundamentado nas interações humanas e na troca de experiências. Na educação básica, essas trocas são promovidas pelo diálogo e por atividades que estimulam o pensamento crítico e a descoberta dos alunos. Esse enfoque torna a aprendizagem mais eficaz, promovendo um desenvolvimento holístico e fomentando a autonomia e responsabilidade na formação do aluno. Jesus (2008) destaca a não neutralidade do currículo escolar, que funciona como um instrumento de transmissão do conhecimento social. Nesse sentido, as relações de poder estão presentes no currículo, refletindo interesses e forças que atuam na educação em contextos históricos, econômicos, sociais, culturais e políticos.

Os professores, ao adquirir conhecimento, tornam-se agentes transformadores, capacitados para discernir as diversas possibilidades de ensino. Simultaneamente, os alunos também se beneficiam desse processo, tornando-se agentes de transformação em suas próprias vidas e expandindo seus horizontes. Compreender os aspectos antropológicos que permeiam o coletivo da sala de aula é fundamental.

As diferenças entre os indivíduos são essenciais, permitindo a percepção do outro como um ser único que deve ser respeitado em sua singularidade. Nesse contexto, as experiências e conhecimentos dos envolvidos influenciam diretamente a dinâmica do ambiente educacional. Saviani (2005) apresenta dois caminhos possíveis para a educação: um otimista, como fator de

transformação social e superação da pobreza, e outro pessimista, onde a escola perpetua e reforça as desigualdades sociais.

Corroborando, Boterf (2003) apresenta que a tomada da experiência e a reflexão sobre a realidade são fundamentais para a construção dos saberes e para a interpretação contínua de sua prática. Assim, ao integrar suas competências, seus múltiplos saberes, os docentes melhoram seu desempenho profissional, alinhado ao contexto de trabalho e contribuindo para o desenvolvimento efetivo dos alunos e do currículo escolar.

Segundo o autor, a compreensão no âmbito educacional vai além da simples capacidade de ouvir e observar; trata-se de extrair significados e sentidos de um campo de estudo, evidenciando a importância do conhecimento na formação de competências tanto para educadores quanto para educandos. Salienta-se que o ser humano se constrói dentro da prática social, educando seus sentidos e desenvolvendo sua sensibilidade, influenciado pelo contexto histórico e social que permeia a educação. Segundo Mantoan (2011), escolas de qualidade devem ser espaços educativos que promovem a convivência e a diversidade, estabelecendo um clima socioafetivo positivo entre os atores envolvidos. Dessa forma, os docentes possibilitam aos alunos a oportunidade de aprender em seus contextos educacionais, possibilitando a construção de personalidades autônomas e críticas.

Diante do cenário apresentado, o problema de pesquisa desta dissertação visa compreender e responder à seguinte pergunta: “Qual é o impacto da maior vulnerabilidade social percebida pelos docentes no desenvolvimento do currículo escolar da educação básica, conforme definido pela Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), e como identificam que essa vulnerabilidade afeta a formação e o desenvolvimento das competências profissionais dos docentes?”

1.1 Objetivo Geral

Analisar o impacto da maior vulnerabilidade social na implementação do currículo escolar da educação básica, conforme estabelecido pela SEE/MG e como essa vulnerabilidade influencia a formação e o desenvolvimento das competências profissionais dos docentes.

1.1.1 Objetivos Específicos

- Identificar, dentre as vulnerabilidades sociais apontadas, aquela que se configura como a de maior impacto na execução e aplicabilidade do currículo escolar na percepção dos docentes entrevistados;
- Descrever as influências de maior vulnerabilidade social percebidas pelos docentes entrevistados na execução do currículo escolar da educação básica, considerando as diretrizes pré-definidas pela SEE/MG;
- Avaliar, sob a perspectiva dos docentes, como a vulnerabilidade social repercute na formação e no desenvolvimento das competências profissionais dos educadores atuantes na educação básica e na efetividade do currículo escolar.

1.2 Justificativa

Quanto à justificativa teórica, esta dissertação desempenha um papel fundamental ao preencher lacunas no entendimento dos efeitos da vulnerabilidade social no desenvolvimento curricular. A pesquisa contribui para a expansão do conhecimento sobre a interseção entre vulnerabilidade social, competências docentes e políticas educacionais. Ao considerar as diretrizes da SEE/MG, a análise oferece *insights* valiosos que podem orientar pesquisas futuras na área de Educação.

Além disso, a avaliação das repercussões da vulnerabilidade social na formação dos docentes proporciona uma visão aprofundada dos desafios enfrentados por educadores em contextos vulneráveis. Isso não apenas orienta estudos subsequentes, mas também estimula o desenvolvimento de abordagens inovadoras na formação de professores. Torrecilla (2005) apoia essa perspectiva, ao afirmar que as escolas eficazes promovem o desenvolvimento integral de todos os alunos, respeitando seus conhecimentos prévios e as competências necessárias para superar as desigualdades.

Quanto à justificativa organizacional, é fundamental compreender os impactos da vulnerabilidade social no currículo escolar, pois isso é essencial para educadores, profissionais e gestores da área. Essa compreensão possibilita a adaptação de práticas pedagógicas e a implementação de políticas mais eficazes que atendam às necessidades específicas dos alunos em situação de vulnerabilidade.

A formação contínua das competências docentes é um aspecto decisivo para que os educadores enfrentem esses desafios e garantam a efetividade do currículo na prática. Compreender como a vulnerabilidade social afeta as competências dos docentes é vital para aprimorar os programas de formação e desenvolvimento profissional, permitindo que as instituições educacionais ofereçam suporte mais eficaz aos educadores que atuam em contextos desafiadores.

Machado e Falsarella (2020) destacam a interdependência entre políticas públicas e gestão escolar, enfatizando a necessidade de implementar soluções para os desafios enfrentados nas instituições educacionais. Por sua vez, Werle e Silva (2021) afirmam que os sistemas de ensino buscam ampliar os indicadores de matrículas e de conclusão de níveis de escolaridade, devendo fazê-lo de maneira que considerem as realidades específicas dos alunos e assegurem que as políticas educacionais promovam a equidade e a qualidade no ensino.

A justificativa social desta dissertação enfatiza a importância da investigação sobre os impactos da vulnerabilidade social no currículo da educação básica, destacando a relevância de compreender os desafios sociais que afetam diretamente a qualidade da educação para alunos em situação de maior vulnerabilidade. Essa compreensão é fundamental para o desenvolvimento de estratégias inclusivas que atendam às necessidades específicas desses grupos sociais, além de assegurar que todos os alunos, independentemente de sua situação social, tenham acesso à educação de qualidade.

A análise do impacto da vulnerabilidade social nas competências dos docentes é fundamental, pois permite identificar barreiras que podem afetar o desempenho profissional e a efetividade do currículo escolar em contextos desafiadores. Rodrigues e Borges (2019) afirmam que justiça social e equidade funcionam como elementos norteadores da educação, mas também refletem a segregação social e educacional, perpetuando as fragilidades locais. Carvalho (2002) reforça que a educação é essencial para o exercício da cidadania, pois habilita o indivíduo a exercer seus direitos e participar ativamente da sociedade.

1.3 Adequação à Linha de Pesquisa

A pesquisa se localiza na grande área de Ciências Sociais Aplicadas, área Administração, subárea de Estudos Organizacionais/Gestão de Pessoas. A presente pesquisa e suas temáticas estão vinculadas à linha de pesquisa relações de poder e dinâmica das organizações, uma vez que trata da temática competências docentes e vulnerabilidades, no contexto educacional, sob o olhar dos professores.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO

Este capítulo se propõe a fornecer os contextos educacionais e sociais investigados ao longo deste estudo, contribuindo para a análise das relações entre educação, vulnerabilidade social e as dinâmicas públicas escolares no Brasil contemporâneo. Dessa forma, busca-se criar condições para analisar a percepção das competências docentes pelos próprios docentes, bem como o impacto da maior vulnerabilidade social na implementação do currículo escolar da educação básica, conforme estabelecido pela SEE/MG, e como essa vulnerabilidade influencia a formação e o desenvolvimento das competências profissionais dos docentes.

2.1 Educação no Brasil ao longo do tempo

Diante disso, realizou-se uma análise de como a educação foi identificada ao longo do tempo no Brasil. Para tanto, faz-se um detalhamento das três Leis das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) até então promulgadas no País e como essas leis refletiram o momento histórico pelo qual o Brasil estava passando no momento de suas publicações.

Antes da promulgação da 1ª LDB, que ocorreu em 1961, toda a educação brasileira era normatizada por meio de leis e decretos que organizavam ou disciplinavam os níveis de ensino, mas de forma separada. Não havia uma lei que pensasse a educação a nível nacional, que normatizasse o ensino como um todo. Isso só aconteceu com a promulgação da Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, que fixava as diretrizes e bases da educação nacional. No entanto, ao acessar o portal da Câmara dos Deputados, verificou-se que em 11/02/1957 foi cadastrado o registro do parecer da Comissão de Educação e Cultura, bem como todos os andamentos, entre comissões e outros, pelos quais a proposição original passou até se tornar a referida lei, com a sua publicação. Essa lei teve a sua proposição original em 1948, ou seja, 13 anos antes.

Como essa foi a primeira lei a tratar da educação de forma nacional, que valeria para todas as unidades da federação, foi uma lei completa, pensada para todos os níveis de ensino, desde a educação pré-primária até o ensino superior. Estava em vigor a Constituição de 1946, uma constituição mais democrática, e era de se esperar que isso se refletisse, se apresentasse na Lei que iria normatizar a educação nacional, a partir de então.

Tal observação se encontra já no Título I, dos Fins da Educação:

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou raça.

Constata-se uma tentativa de abarcar valores importantes para o ser humano e sua vida em sociedade, permeada por uma educação que garanta o exercício de uma vida digna. Os títulos da lei versam sobre questões educacionais amplas, como: os fins da educação (01 artigo), do direito à educação (02 artigos), da liberdade do ensino (02 artigos), da administração do ensino (05 artigos), dos sistemas de ensino (12 artigos), da educação de grau primário (08 artigos), da educação de grau médio (29 artigos), da orientação educativa e da inspeção (04 artigos), da educação de grau superior (24 artigos), da assistência escolar (02 artigos), dos recursos para a educação (05 artigos) e das disposições gerais e transitórias (24 artigos).

Conforme a LDBEN 4024/1961, em seus artigos 26 e 34, respectivamente, o ensino primário, é obrigatório e gratuito nas escolas públicas, com duração de quatro anos. Já com relação ao ensino de grau médio será ministrado em dois ciclos sendo, o ginásial e o colegial, que abrangem, entre outros, cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

Percebe-se, dessa forma, que a lei tinha a preocupação de formar novos professores, salientando o desenvolvimento de competências específicas. Outro aspecto relevante presente na legislação, que atualmente parece contraditório quando se observa os currículos formatados e pré-determinados pelas Secretarias de Estado de Educação, é o disposto no artigo 12:

Art. 12. Os sistemas de ensino atenderão à variedade dos cursos, à flexibilidade dos currículos e à articulação dos diversos graus e ramos.

Observa-se que a noção de flexibilidade presente na lei de 1961 difere nitidamente daquela dos dias atuais, uma vez que os currículos pedagógicos, em sua grande maioria, se

mostram inflexíveis e engessados, por força de resoluções que não consideram as especificidades regionais.

Em 11 de Agosto de 1971 foi promulgada a Lei 5.692, a 2ª LDBEN. Entre as principais mudanças, ocorre a unificação do ensino primário com o ginásial, que a partir de então, passa a ser considerado ensino de 1º grau, e, dessa forma, há um prolongamento da escola, não necessitando mais, como outrora, do teste de admissão da educação primária para a educação ginásial, prevista na lei anterior. O ensino médio, passa a se chamar ensino de 2º grau, mas a lei não abordou a educação superior

Dos artigos da lei anterior, 86 foram revogados e 36 permaneceram em vigor, totalizando 88 artigos, o que resulta em uma legislação mais concisa, possivelmente em função do momento histórico em que o Brasil se encontrava.

Com essa nova lei, observa-se a ampliação da preparação para o trabalho aliada às disciplinas da Base Nacional Curricular Comum, ou seja, a ideia de profissionalização torna-se mais preponderante, conforme pode ser aferido na alínea b do artigo 5º:

b) (a profissionalização) será fixada, quando se destina à iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

Também consta no artigo 6º: As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas.

No artigo 7º, através da obrigatoriedade da inclusão da disciplina de Educação Moral e Cívica, percebe-se claramente, ainda que de forma legal, como o Estado, por meio de seu aparelhamento, reafirmava seu poder, uma vez que o Brasil vivia os anos de ditadura. A constituição vigente era a de 1967, na qual várias liberdades individuais haviam sido cerceadas.

Art. 7º. Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969.

Destaca-se que a Lei 5.692 de 1971, foi organizada em capítulos. São eles: Capítulo I: Do Ensino de 1º e 2º Graus (16 artigos), Capítulo II: Do Ensino de 1º Grau (04 artigos), Capítulo III: Do Ensino de 2º Grau (03 artigos), Capítulo IV: Do Ensino Supletivo (05 artigos), Capítulo V: Dos Professores e Especialistas (12 artigos), Capítulo VI: Do Financiamento (23 artigos), Capítulo VII: Das Disposições Gerais (07 artigos) e Capítulo VIII: Das Disposições Transitórias (18 artigos).

Por outro lado, a Lei 4.024/1961 e Lei de 9394/1996, são organizadas em Títulos, Seções e Capítulos, o que, de certa forma, denota um caráter de amplitude no trato dos alunos sobre a educação, haja visto que, por se tratar de um tema amplo e complexo, parece incabível ser versado em tão pouco artigos e temas.

No site do portal da Câmara dos Deputados, foi identificado, em 28/11/1988, o primeiro registro da proposição original que resultaria na 3ª Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional: a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, um processo que durou aproximadamente 8 anos.

Historicamente, a lei começou no Governo de José Sarney, passando pelos Governos de Fernando Collor de Mello, Itamar Franco, e sendo promulgada no Governo de Fernando Henrique Cardoso, passando a refletir os movimentos políticos desses governos, bem como os interesses e dificuldades que demandam a aprovação de qualquer lei neste país - o País vivia sob a égide da Constituição Cidadã, promulgada em 05 de outubro de 1988.

No Título I, referente à Educação, observa-se um caráter mais amplo, complexo e universal desta nova lei, que apresenta processos formativos que se desenvolvem não apenas nas instituições de ensino, mas também nas interações com os outros, nas trocas que devem ocorrer entre os sujeitos que compõem a sociedade e na comunhão das culturas existentes. É por meio dessas trocas que a educação também se realiza.

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, e nas manifestações culturais.

Quanto ao artigo 2º, o mesmo afirma que a educação é inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais da solidariedade humana, evidenciando o poder do ato educativo na vida de cada aluno. Enquanto ferramenta, a educação, fundamentada nesses valores e no respeito ao ser humano, contribui para a formação de cidadãos mais preparados e conscientes de seus papéis na sociedade, capacitando-os a atuar em situações em que a dignidade humana não é respeitada.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Assim, torna-se relevante, ao contextualizar o presente estudo, que a Lei 9.394/96 destaca o papel da coletividade na elaboração do projeto político-pedagógico, ressaltando a possibilidade de uma gestão democrática. Essa abordagem denota a educação como um ato político, uma vez que a comunidade escolar, ao elaborar o projeto, assume posturas e práticas que promovem uma educação mais inclusiva e participativa. Assim como pode ser percebido também no art. 12, a seguir.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; II - administrar seu papel e seus recursos materiais e financeiros; III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidos; IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII - informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica.

É importante destacar que muitos autores utilizam a expressão "proposta político-pedagógica", entendendo que a ação pedagógica se constitui em ato político. O trabalho a ser executado deve visar à formação do cidadão para uma determinada sociedade, que, por sua vez, cobrará da escola uma formação que propicie competência profissional e experiências democráticas, críticas, responsáveis e éticas (Rosa, 2006, p. 53).

A LDB de 1961 abordava a formação de professores, destacando a necessidade de qualificação adequada e a importância do preparo pedagógico para garantir a qualidade da educação, o que é reproduzido também na lei de 1996, tendo sido versado um Título sobre esse assunto, o Título VI – Dos Profissionais da Educação. No capítulo 61 deste Título, destaca-se que a formação dos profissionais da educação, incluindo professores, especialistas e coordenadores, deve integrar teoria e prática. Essa formação deve ocorrer também no ambiente de trabalho, valorizando experiências e aprendizados anteriores em outras instituições de ensino.

Art. 61. A formação de profissionais da educação deve atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características do desenvolvimento do educando, tendo como fundamentos:

- I - a associação entre teorias e práticas, incluindo capacitação em serviço;
- II - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Por fim, salienta-se no artigo 67 a valorização dos profissionais da educação, mencionando formas de valorização, como previsões nos estatutos e planos de carreira do magistério público. É a primeira vez que uma lei estabelece o piso salarial nacional, regulamentado pela Lei 11.738/2008.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, nos termos dos estatutos e planos de carreira do magistério público:

- I - Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - Aperfeiçoamento profissional continuado, com licenciamento periódico remunerado;
- III - Piso nacional profissional;
- IV - Progressão funcional baseada na titulação, habilitação e avaliação de desempenho;
- V - Período reservado a estudos, planejamentos e avaliação, incluindo na carga de trabalho;
- VI - Condições adequadas de trabalho.

Atualmente, a lei vem sendo alterada, com artigos revogados e modificados, além do acréscimo de alíneas.

A partir de uma legislação nacional, é fundamental salientar aspectos legais sobre o currículo e a educação que normatizem a educação nos estados, especialmente em Minas Gerais, sem perder de vista que qualquer ordenamento legal em nível estadual ou municipal deve estar em consonância com a lei federal.

2.1.1 Resolução SEE/MG nº 4908/2023

Esta é a resolução publicada em 12/09/2023, com vigência para o ano de 2024, para todo o estado de Minas Gerais. Assim como em anos anteriores, a SEE/MG publica uma resolução que normatiza o ensino público do estado para o ano seguinte. Por se tratar de uma norma abrangente, a Secretaria de Estado de Educação deve seguir pressupostos legais, respeitando o ordenamento federal em relação à educação, conforme determinado pela

Constituição Federal e pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), entre outros dispositivos legais. Isso é claramente evidenciado no topo da resolução, onde são mencionados o artigo 205 da Constituição Federal, o artigo 10 e o parágrafo 7º do artigo 26 da LDB 9.394/96, além da portaria nº 1.432 do Ministério da Educação e as Resoluções CNE/CP nº 02/2017, 03/2018, 04/2018 e CNE/CEB nº 01/2021, assim como a Resolução CEE nº 2021.

Em cada matriz curricular, as disciplinas têm especificadas a quantidade de módulos de aulas semanais, em cada ano de escolaridade, respeitando o mínimo exigido em legislação, quanto ao número de dias letivos (200) e 800:00 a carga horária para os anos iniciais do ensino fundamental e 833:20h para os anos finais do ensino fundamental. No que se refere aos outros tipos de configuração da educação básica, como o ensino de tempo integral, a educação de jovens e adultos, entre outros, há que considerar também as legislações específicas, no que se refere aos mínimos exigidos.

Não se pode pensar em uma educação sem norte, orientação ou direcionamento. No entanto, esse direcionamento deve partir do diagnóstico da realidade dos alunos, a partir do qual se deve definir, dentro das determinações legais e curriculares, quais competências são mais urgentes e necessárias para o desenvolvimento. Conforme Rapoport et al. (2009 p.9), “as crianças são diferentes, tanto em aspectos hereditários, maturacionais e nutricionais, como nos seus vínculos afetivos, experiências vividas, cultura, etc.”.

Antes de abordar qualquer conteúdo, é imprescindível realizar um diagnóstico do nível de desenvolvimento dos alunos, o que contribuirá para um trabalho mais assertivo e eficaz, assegurando que as competências e habilidades esperadas para cada fase sejam plenamente alcançadas e, para isso, é preciso contar com as competências dos professores envolvidos. Rapoport et al. (2009) ressaltam a singularidade de cada aluno e, diante disso, a necessidade de adequar os procedimentos a cada um. Durante o processo de ensino-aprendizagem, cada criança reage de maneira diversa, uma vez que sua história de vida, características individuais e grupo familiar, aliados às características do professor, constituem fatores determinantes que devem ser considerados na adaptação da criança à essa nova realidade.

O diagnóstico é a melhor ferramenta para identificar e compreender a fase do desenvolvimento dos alunos, permitindo que os educadores tracem estratégias mais adequadas para desenvolver planos de trabalho que favoreçam a aquisição das competências esperadas para os alunos e para os professores. Na contemporaneidade, o ato de avaliar muitas vezes se configura como um meio de classificar e valorar o indivíduo, posicionando-o dentro de um determinado padrão. Luckesi (2002) destaca que o diagnóstico, que deveria ser o fator principal,

não é considerado, e que a avaliação passa a definir o que é considerado certo, classificando os sujeitos como inferiores, médios ou superiores.

Esse posicionamento é refletido em uma matriz curricular que determina que todas as escolas cumpram o mesmo currículo, independentemente do público atendido, sem considerar a importância de ouvir a comunidade antes da publicação de um documento significativo para o processo educacional. A Resolução SEE 4.908/2023 define, de forma pragmática, o currículo escolar para 2024 em todas as unidades educacionais do Estado de Minas Gerais, independentemente da escola a que o aluno será vinculado. Isso evidencia a pouca consideração pelas subjetividades de cada indivíduo e pela instituição.

Ao correlacionar currículo e conhecimento, Pedra (1997) estabelece que o conhecimento oferecido pela escola deve ser relativizado, uma vez que o aprendizado está intrinsecamente ligado ao contexto que cerca os alunos. O currículo reflete a cultura na qual está inserido, sendo representado no cotidiano escolar. Brandt et al. (2019) afirmam que a cultura sempre esteve presente no processo educativo, sendo uma prática social inerente à existência humana. Pedra (1997) argumenta que o vínculo entre currículo e cultura é insolúvel, pois o currículo busca representar a cultura. Contudo, a diversidade de elementos que compõem uma cultura torna difícil determinar quais deles devem ser representados no currículo.

A necessidade de um direcionamento por parte dos órgãos governamentais em relação ao destino de uma nação, especialmente na educação, é fundamental, uma vez que ela é um dos direitos sociais previstos em legislação. Contudo, é preciso observar como esse direcionamento tem se dado ao longo do tempo, frequentemente desconsiderando os sujeitos envolvidos no processo, pois são eles que, direta ou indiretamente, fazem a educação acontecer.

Luckesi (2002) aponta que o desenvolvimento do educando abrange diversos campos, como o cognitivo, afetivo e psicomotor, afirmando que o aluno se educa no processo social e nos grupos sociais aos quais está vinculado. Ele ressalta que através da educação é que a sociedade se reproduz e se renova, atendendo às suas próprias necessidades e desafios. Assim, o currículo, definido em forma de matriz curricular, demonstra claramente a ideologia dos dominadores, refletindo a intenção do governo em determinar o que deve ser ensinado, de que forma, em que tempo e por que meios.

O currículo reflete as marcas da cultura em que é produzido, tornando fundamental a discussão sobre ele entre todos os sujeitos envolvidos em seu desenvolvimento: escola, professores e, acima de tudo, alunos, que são os principais beneficiários e responsáveis pela sua execução. Assim, é imprescindível que gestores governamentais ouçam todas as partes

envolvidas nesse processo, já que o currículo está intimamente relacionado à vida da comunidade escolar.

Brandt et al. (2019) afirmam que o currículo é um poder simbólico exercido pelas classes dominantes, refletindo seus próprios interesses e frequentemente desconsiderando os variados interesses presentes na escola. Pedra (1997) instiga a reflexão sobre a diversidade dos sistemas educacionais, argumentando que, em uma sociedade onde os indivíduos não são iguais, é imperioso diversificar os recursos e as ferramentas para se adaptarem às crianças conforme o contexto.

Ao determinar, por meio de norma legal, quais conteúdos ou disciplinas devem ser trabalhados pelos professores em um ano escolar, o gestor governamental, de certa forma, indica quais conteúdos são considerados mais válidos. É essencial que essa definição ocorra em um momento de discussão entre os sujeitos envolvidos. Andretta (2013) destaca que o conhecimento produzido na escola é resultado das competências docentes colocadas em prática nas relações sociais, culturais e econômicas, sendo o currículo uma consequência das experiências e vivências dos indivíduos no processo de ensino-aprendizagem.

2.2 A vulnerabilidade social, a escola e os alunos

A educação em áreas de maior vulnerabilidade social enfrenta desafios significativos, mas também representa uma oportunidade essencial para transformar vidas e comunidades. Em regiões onde a pobreza, a violência e a falta de acesso a serviços básicos são prevalentes, a educação desempenha um papel determinante no rompimento do ciclo da pobreza e na promoção do desenvolvimento sustentável. Segundo Souza Neto (2010), a educação auxilia na compreensão da realidade humana, contribuindo para a formação integral da pessoa e preparando-a para viver e conviver diante das diferenças.

De acordo com Freire (2005) por meio da educação é possível buscar constantemente a humanização, os indivíduos tornam-se agentes de sua própria experiência existencial. Entretanto, é preciso que todos tenham garantido o acesso universal e equitativo.

Souza et al. (2019) destacam, em um contexto de maior vulnerabilidade social e injustiça, a importância de uma educação cotidiana, fundamental para crianças e adolescentes, no intuito de proporcionar acesso a recursos materiais e simbólicos essenciais para uma vida digna. Para isso, a formação dos professores que atuam ou que irão atuar nessas regiões deve ser direcionada e avaliada frequentemente, oferecendo capacitação contínua e direcionada à necessidade desse professor frente à realidade social. Corroborando, Saviani (2016) afirma que

o currículo escolar é a própria escola em funcionamento, mobilizando todos os recursos materiais e humanos em prol de um objetivo maior.

A desigualdade de oportunidades contribui para a perpetuação da dicotomia vulnerabilidade/educação, manifestando-se de diversas maneiras, como a falta de acesso a recursos educacionais adequados, instabilidade familiar, pobreza, fome, violência, discriminação e problemas de saúde. Essas condições amplificam as disparidades educacionais, resultando em acesso limitado a materiais didáticos, tecnologia e alimentação adequada, o que afeta negativamente o desempenho acadêmico e o desenvolvimento pessoal dos alunos.

Costa (2019) ressalta que, embora o Estado deva combater problemas sociais por meio de políticas públicas, as escolas também podem implementar campanhas e projetos para minimizar as desigualdades. Freire (2005) enfatiza que a realidade é um produto da ação humana, e cabe a essas pessoas transformar as situações opressoras. Assim, alunos em áreas mais vulneráveis frequentemente enfrentam barreiras emocionais e sociais, exacerbadas por experiências traumáticas e instabilidade familiar. Carara (2018) menciona que as desvantagens da vulnerabilidade social afetam os vínculos afetivos, comprometendo a autoestima de crianças e adolescentes.

Nesse contexto, a escola e a família tornam-se essenciais para promover a humanização e construir autonomia, bem como desenvolver um sentimento de pertencimento. A competências docentes bem aplicadas, a proatividade e capacitação dos professores os tornam mentores e provedores de apoio emocional, criando nas escolas um ambiente seguro e estruturado para os alunos. Simões (2020) destaca a importância de os professores identificarem maneiras de apoiar esses alunos, que muitas vezes dependem exclusivamente da equipe escolar. A insegurança e a baixa autoestima dificultam o processo de ensino-aprendizagem, tornando fundamental acolher as dificuldades dos alunos e desenvolver estratégias motivacionais.

A presença de profissionais competentes em ambientes hostis pode fomentar resiliência, pertencimento, autoestima e empoderamento na vida dos jovens. Carara (2018) afirma que grande parte dos laços afetivos são construídos nas escolas, e essa carência afetiva e social exige que os professores ofereçam mais do que o que a legislação determina. Todavia, Freire (2005) salienta que a educação deve capacitar os professores para superar obstáculos e agir em suas comunidades.

Para isso, são essenciais programas de intervenção precoce, apoio psicológico e acesso às refeições nutricionais, bem como treinamento para educadores em situações vulneráveis. Gomes e Pereira (2005) afirmam que as políticas públicas devem promover a autonomia das famílias, garantindo direitos básicos e acesso à renda digna.

Investir em educação de qualidade, especialmente para os mais vulneráveis, é vital para quebrar o ciclo da pobreza e criar um futuro mais estável e próspero. Juliano e Yunes (2014) enfatizam que a resiliência deve ser compreendida como uma resposta à interação entre o indivíduo e seu meio, necessitando da análise dos fatores que a promovem. Freire (2005) aponta para a necessidade de unidade nas comunidades vulneráveis, alertando que a fragmentação aumenta a alienação.

Alunos de áreas vulneráveis frequentemente enfrentam insegurança alimentar, o que torna necessário desenvolver programas de nutrição e garantir acesso a serviços de saúde e suporte emocional. Gomes e Pereira (2005) destacam que o sistema de desigualdade e a má distribuição de renda afetam não apenas as famílias em áreas vulneráveis, mas a sociedade como um todo.

A educação deve se alinhar às demandas contemporâneas, proporcionando acesso à tecnologia e recursos digitais para melhorar as oportunidades de aprendizado. A vulnerabilidade social impacta profundamente a experiência educacional dos alunos, moldando seu desempenho acadêmico, desenvolvimento pessoal e bem-estar emocional. Pedra (1997) sugere que compreender a experiência do outro é fundamental para a educação.

Gomes e Pereira (2005) afirmam que a vulnerabilidade das famílias está ligada à estrutura econômica da sociedade. Muitos alunos enfrentam ambientes de violência, que dificultam a concentração e o aprendizado. Lopes e Torman (2008) observam que a violência na escola é muitas vezes confundida com indisciplina, levando à banalização do sofrimento.

A educação é um reflexo do entrelaçamento de grupos sociais e deve ir além do que determina os currículos, considerando a diversidade de conteúdos e experiências dos alunos, especialmente os das áreas mais vulneráveis. Saviani (2016) ressalta que a educação é um processo complexo que requer a análise das características do fenômeno educativo.

A educação interage constantemente com variáveis políticas, ideológicas, econômicas e culturais. Tosta (2011) enfatiza que a ação educativa estabelece uma complexa rede de relações, onde se dá a construção do conhecimento. Silva et al. (2009) afirmam que a inclusão e o multiculturalismo devem ser parte de um processo educativo de qualidade.

Alunos vulneráveis, especialmente aqueles de minorias étnicas ou oriundos de comunidades de baixa renda, frequentemente enfrentam estigma e discriminação, afetando sua autoestima e senso de pertencimento. Pereira (2021) discute como esses estigmas podem ser manifestados, levando à exclusão social e ao *bullying*. A identidade social estigmatizada pode destruir atributos e qualidades do sujeito, reforçando a deterioração de sua identidade social (Melo, 2000).

A vulnerabilidade social é um fator-chave de exclusão educacional. Simões (2020) destaca a influência da escola e da família no desenvolvimento de crianças e adolescentes em áreas vulneráveis, contribuindo para a humanização e construção da autonomia. Pedra (1997) argumenta que, apesar das adversidades, é necessário não ver horizontes demarcados como impossíveis de serem superados.

Freire (2005) enfatiza a necessidade de ser, sem obstáculos que impeçam o desenvolvimento do potencial humano. A falta de apoio familiar em ambientes vulneráveis limita o desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais. Carara (2018) observa que a escola assumiu funções antes atribuídas à família, tornando-se imprescindível na vida das crianças.

Os baixos níveis de educação dos pais dificultam a compreensão da importância da educação, perpetuando o ciclo de pobreza e exclusão educacional. Cançado et al. (2014) enfatizam a necessidade de considerar as variáveis das vulnerabilidades para entender a exclusão.

Para combater a exclusão educacional, são necessárias abordagens multifacetadas, incluindo apoio financeiro às famílias, melhoria da infraestrutura escolar, serviços de saúde acessíveis e políticas educacionais inclusivas. Riberio e Vóvio (2017) afirmam que é fundamental integrar políticas educacionais com outras áreas, especialmente em grandes cidades, para promover a equidade na educação.

A realidade dos alunos vulneráveis, marcada por estigma e discriminação, afeta sua autoestima e bem-estar. Melo (2000) destaca que o estigma cria uma divisão entre "normais" e "estigmatizados", reforçando a exclusão. A identidade social estigmatizada prejudica a autovalorização e a motivação para se envolver nas atividades escolares.

Criar um ambiente educacional inclusivo, onde alunos sejam respeitados, independentemente de sua origem socioeconômica, é fundamental para eliminar o estigma e promover uma cultura de aceitação. Carara (2018) incentiva a renovação das práticas educacionais, buscando mudanças no aspecto cognitivo e tecnológico, com o objetivo de transformar a vida dos alunos em áreas vulneráveis.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo tem como objetivo apresentar o referencial teórico desta dissertação, estruturado de maneira a proporcionar maior compreensão da temática trabalhada e de seus conceitos abordados. Discutirá a noção de competência de Boterf (2003) associada à perspectiva europeia sobre competências, que enfatiza uma visão holística e a inter-relação entre conhecimento, habilidades e atitudes. Considera também a importância da experiência e da aprendizagem contínua, finalizando com um subtópico dedicado às competências dos professores da educação básica.

3.1 Competências Docentes

Os estudos sobre competências na administração começaram a ganhar destaque a partir da década de 1970, em um contexto em que as organizações buscavam maneiras de aumentar sua eficiência e eficácia diante das crescentes exigências do mercado. O conceito de competência foi inicialmente associado à qualificação dos trabalhadores, sendo utilizado como uma forma de identificar as habilidades e conhecimentos necessários para o desempenho de funções específicas dentro das organizações (Boyatzis, 1982).

Nesse período, duas correntes principais de pensamento se desenvolveram: a linha americana e a linha europeia. A linha americana, influenciada por McClelland (1973), focou na identificação de competências específicas que poderiam prever o desempenho no trabalho. McClelland argumentou que, em vez de se concentrar apenas em diplomas ou qualificações formais, as organizações deveriam avaliar as habilidades e atitudes que realmente importavam para o sucesso no trabalho. Ele introduziu a ideia de "competências essenciais", que são as características pessoais que distinguem os trabalhadores eficazes dos ineficazes. Essa abordagem enfatizava o uso de testes de competências e avaliação de desempenho como ferramentas para recrutamento e desenvolvimento. Para McClelland, todos que tem a mesma formação, podem realizar o trabalho eficientemente, desde que seja orientado e direcionado para as atividades que tem mais aptidão.

Por outro lado, a linha europeia, representada por autores como Boterf (1990), adotou uma visão mais abrangente das competências, enfatizando a inter-relação entre conhecimentos, habilidades e atitudes. Essa perspectiva se concentrou em como as competências são formadas por meio da experiência e da aprendizagem ao longo da vida. Em vez de analisar as competências apenas como habilidades técnicas, os europeus passaram a considerar a

importância das competências sociais e comportamentais como trabalho em equipe, comunicação e capacidade de adaptação.

Essas duas correntes de pensamento contribuíram para a evolução do conceito de competências na administração, com a linha americana mais centrada na quantificação e avaliação de competências específicas, enquanto a linha europeia buscou uma compreensão mais holística e integradora do desenvolvimento de competências no ambiente de trabalho (Dutra, 2023). A presente pesquisa adotará a linha europeia, tendo Boterf como norteador.

Segundo Cheetham e Chivers (2000) as competências profissionais podem ser compreendidas em quatro categorias: cognitiva, funcional, comportamental e ética. Essa classificação reflete a necessidade de formação integral, inclusive dos docentes, que notadamente vai além do domínio técnico, incluindo aspectos éticos e sociais em suas atuações profissionais. Essa visão foi complementada por Boterf (2003), que argumenta que a competência se revela na capacidade de agir de forma eficaz em diferentes contextos, integrando experiências práticas com reflexão sistemática, adaptada por Paiva (2007), que incluiu a categoria política ao modelo, enaltecendo as relações de poder na percepção das competências profissionais de docentes.

Quanto às competências docentes, nota-se que se trata de uma temática em crescente relevância nas pesquisas científicas sobre a atuação docente em diversos níveis educacionais e modalidades de ensino (Severo, 2024, Fernandes, 2022, Paiva et al., 2014, Paiva et al., 2013, Barros et al., 2012), refletindo as mudanças nas exigências educacionais e nas dinâmicas institucionais. Essa trajetória é marcada por contribuições significativas de diversos autores, que auxiliaram na construção de uma compreensão do que significa ser um docente competente no contexto atual.

Perrenoud (2000) enfatiza que o professor não deve se limitar a planejar suas aulas, mas sim criar ambientes educacionais dinâmicos que estimulem a motivação e a participação dos alunos. Essa abordagem mobiliza diversas competências, incluindo o conhecimento dos conteúdos a serem ensinados e a adaptação das estratégias pedagógicas às representações dos alunos. Complementando essa perspectiva, Zarifian (2003) interpreta a competência como a iniciativa do indivíduo em enfrentar problemas, enquanto Bergamini (2012) ressalta a importância da autoconsciência e da organização deliberada das competências. Essa convergência de ideias destaca a relevância de um professor que, não apenas compreende seu conteúdo, mas se reconhece como um agente ativo na formação de um ambiente de aprendizado eficaz.

Perrenoud (2000) argumenta que discutir competências não é um exercício neutro, pois essas competências emergem de escolhas teóricas e ideológicas. É um dos principais autores que abordam a temática, propondo um conjunto de dez competências essenciais para os professores. Entre elas, destacam-se a capacidade de organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens e envolver os alunos em seus próprios processos de aprendizagem. Segundo o autor, as competências docentes são:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. Administrar a progressão das aprendizagens;
3. Conceber e evoluir dispositivos de diferenciação;
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho;
5. Trabalhar em equipe;
6. Participar da administração da escola;
7. Informar e envolver os pais;
8. Utilizar novas tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão;
10. Gerenciar sua própria formação contínua.

Perrenoud (2000) enfatiza que os professores devem criar ambientes educacionais dinâmicos que estimulem a motivação e a participação dos alunos, começando pela escolha de conteúdos relevantes e métodos pedagógicos que os coloquem no centro da aprendizagem. É essencial que adaptem suas estratégias para atender às necessidades dos alunos, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Essa abordagem mobiliza diversas habilidades, como conhecimento dos conteúdos e consideração das representações dos alunos.

A reflexão sobre a prática pedagógica é necessária para desenvolver habilidades socioemocionais e promover um ambiente respeitoso. A adaptação do ensino ao desenvolvimento cognitivo e emocional do aluno requer avaliação contínua, favorecendo um ambiente inclusivo. Os educadores devem trabalhar em equipe, participar da administração escolar e envolver os pais no processo educativo, o que contribui para um ambiente de apoio. A integração de novas tecnologias deve estimular a criticidade dos alunos. Além disso, os professores devem enfrentar dilemas éticos, tomando decisões justas e respeitadas. Por fim, a formação contínua é importante para que os docentes atendam às demandas educacionais (Perrenoud, 2000).

Lipsky (2019) apresenta que as tensões entre as expectativas institucionais e as realidades práticas do trabalho docente afetam significativamente a atuação desses profissionais, uma vez que os professores desempenham um papel significativo na implementação de políticas públicas. Essas tensões são intensificadas pelas vulnerabilidades enfrentadas pelos docentes, como cargas de trabalho excessivas e a escassez de apoio institucional.

Guimarães et al. (2022) corroboram essa perspectiva, afirmando que os professores atuam como intérpretes das políticas públicas, lidando com demandas que frequentemente não atendem às necessidades dos alunos. Nesse contexto, a função dos educadores transcende a mera transmissão de conhecimento, exigindo que eles naveguem por um ambiente complexo e desafiador, onde sua capacidade de adaptação e interpretação se torna fundamental para a efetividade das políticas educacionais.

Nesse contexto, a formação contínua dos docentes se torna fundamental para fortalecer suas competências e promover um ambiente de trabalho saudável. A reflexão sobre a prática pedagógica é necessária para desenvolver habilidades socioemocionais e um ambiente de respeito e cooperação, conforme destaca Perrenoud (2000). Além disso, a competência política, introduzida por Paiva (2007), é essencial para que os educadores influenciem positivamente as políticas escolares e superem as limitações impostas por políticas contraditórias.

Destaca-se que a mobilização de recursos, conhecimentos e habilidades é imprescindível para a criação de novos conhecimentos, conforme ressaltado por Oliveira e Damian (2022). A capacidade de adaptar-se à novas realidades, como mudanças sociais e tecnológicas, é fundamental para a eficácia do trabalho docente.

As competências docentes vão além do domínio de conteúdos e métodos de ensino, englobando a habilidade de se adaptar às situações imprevistas e resolver problemas emergentes. Lotta (2015) ressalta que os professores são fundamentais na implementação de políticas educacionais, criando oportunidades pedagógicas que favorecem a aprendizagem.

Lipsky descreve as vulnerabilidades dos docentes, que surgem da interação entre políticas educacionais, expectativas da comunidade escolar e limitações de recursos. Essas vulnerabilidades se manifestam em cargas de trabalho excessivas, falta de apoio institucional e resistência às novas políticas. Guimarães et al. (2022) afirmam que os professores atuam como intérpretes das políticas públicas, lidando com demandas e tensões do público e de seus superiores.

No contexto educacional, os docentes enfrentam desafios como salas superlotadas, alunos com necessidades especiais e problemas de comportamento. Além disso, as exigências

burocráticas podem ser incompatíveis com a realidade do ensino. Cavalcanti et al. (2018) destacam que as interações entre burocratas e usuários podem resultar em efeitos negativos, perpetuando desigualdades sociais.

Os professores devem equilibrar suas capacidades pedagógicas com as expectativas do sistema educacional, que muitas vezes não correspondem às necessidades dos alunos. Lipsky (2019) observa que os objetivos do serviço público são frequentemente idealizados e difíceis de alcançar, e que as condições de trabalho dos burocratas de nível de rua são marcadas pela escassez de recursos.

Entender as competências docentes e suas vulnerabilidades é essencial para melhorar as políticas educacionais e o suporte oferecido aos professores. Isso implica reconhecer os desafios diários enfrentados pelos docentes e fortalecer sua capacidade de adaptação em um sistema muitas vezes inflexível. Guimarães et al. (2022) enfatizam que o trabalho dos professores deve considerar a dimensão humana da prática docente.

Ropé e Tangy (1997), Dutra et al. (1998) e Fleury (2001) relacionam competência e qualificação, destacando a ligação entre competências e objetivos organizacionais. Brandão e Guimarães (2001) abordam a competência em termos de planejamento e avaliação em níveis individuais e grupais dentro de uma organização.

O modelo teórico-conceitual de competências de Paiva (2007) classifica as competências em técnicas, comportamentais e de gestão. As competências técnicas são essenciais para os professores, envolvendo conhecimentos específicos e metodologias pedagógicas. Segundo Toledo e Maciel (2023), os docentes devem adotar uma postura crítica e empreendedora em sua prática.

As competências comportamentais são igualmente relevantes, incluindo habilidades como empatia e comunicação eficaz. Costa Junior et al. (2023) afirmam que os professores devem formar indivíduos críticos, preparando-os para os desafios do mundo contemporâneo.

Focando no componente cognitivo, que envolve habilidades intelectuais necessárias para o planejamento e execução das atividades educacionais, Costa Junior et al. (2023) destacam a importância da mediação do professor no processo ensino-aprendizagem. No entanto, vulnerabilidades como resistência à mudança podem limitar a eficácia dos docentes. Toledo e Maciel (2023) argumentam que professores competentes são aqueles que motivam e engajam os alunos, contribuindo para a construção do conhecimento.

O componente funcional refere-se às competências práticas necessárias para a atuação docente eficaz, como planejamento de aulas e gestão de sala. Professores com um forte componente funcional garantem um ambiente de aprendizagem produtivo. No entanto,

vulnerabilidades como falta de habilidades de gestão de sala podem comprometer essa eficácia, como observado por Souza Santos et al. (2023), que enfatizam a importância de abordagens ativas no ensino.

O componente comportamental/pessoal envolve características individuais, como empatia e resolução de problemas, que ajudam a estabelecer relações positivas no ambiente escolar. Problemas de assertividade e comunicação podem surgir, dificultando a gestão de comportamentos disruptivos. Costa Junior et al. (2023) destacam a necessidade de os professores colaborarem com outros profissionais da educação.

O componente ético, pilar fundamental da prática docente, envolve princípios morais e valores que orientam as ações dos educadores. Isso inclui responsabilidade profissional e compromisso com a inclusão. Lodi (2010) argumenta que a ética na educação começa com o respeito pelo outro.

Por fim, o componente político refere-se à capacidade dos professores de compreender e responder aos contextos políticos que afetam a educação. Essa competência é essencial para que os educadores influenciem positivamente as políticas escolares. No entanto, vulnerabilidades como a dificuldade em lidar com políticas contraditórias podem limitar a autonomia pedagógica, conforme apontam Fonseca e Borges (2023).

Investir na formação contínua dos docentes é fundamental para fortalecer suas competências e promover um ambiente de trabalho saudável. Isso inclui políticas institucionais que incentivem a participação ativa dos educadores na formulação de políticas escolares. Assim, as instituições podem capacitar os professores a se tornarem líderes eficazes e defensores dos interesses educacionais dos alunos. Lodi (2010) enfatiza a importância de utilizar informações e conhecimentos para aprimorar a prática educativa e transformar o ambiente escolar.

A conexão entre a situação de trabalho dos docentes e a descrição de Lipsky revela os complexos desafios enfrentados por profissionais em áreas vulneráveis. Os professores precisam tomar decisões rápidas para atender às necessidades dos alunos, muitas vezes em condições desfavoráveis. As tensões entre as capacidades dos docentes e os objetivos institucionais resultam em dilemas diários. Lipsky (2019) destaca que, enquanto os burocratas são vistos como unidades de serviço, eles também são indivíduos que reagem ao estresse a que são submetidos.

As competências docentes são, portanto, essenciais para a construção de relações de confiança com alunos e suas famílias, impactando positivamente o desempenho estudantil. Investir em formação contínua e apoio profissional é decisivo para fortalecer essas

competências, promovendo um ambiente de trabalho mais saudável e eficaz. Lipsky (2019) enfatiza a importância de um trabalho de qualidade, que depende de experiência e treinamento.

O ambiente escolar e as exigências educacionais interagem de forma dinâmica, especialmente em contextos vulneráveis, onde os desafios incluem recursos limitados e altas taxas de desigualdade. Lipsky (2019) observa que, mesmo em condições adversas, as obrigações exigem que se ofereça um tratamento de qualidade a todos os alunos.

Bergamini (2012) enfatiza que a competência é uma expressão consciente que exige contínua auto-observação e compreensão dos próprios recursos pessoais. Essa autoconsciência capacita os indivíduos a desenvolverem estratégias comportamentais únicas, otimizando seus recursos pessoais. As competências podem ser divididas em individuais e organizacionais; as individuais envolvem conhecimentos, habilidades e atitudes, enquanto as organizacionais abrangem competências essenciais e funcionais.

Ruas (2001) argumenta que a noção de competência surge como uma tentativa de repensar a relação entre as pessoas e seus saberes, assim como entre as organizações e suas demandas. Dutra (2001) complementa ao afirmar que as competências individuais e organizacionais se influenciam mutuamente, destacando a importância do desenvolvimento das competências individuais para o desempenho organizacional.

As competências individuais, especialmente no aspecto cognitivo, são fundamentais para resolver problemas e desempenhar funções com eficácia. Lima et al. (2015) apontam que a reconexão com a inteligência e a capacidade de tomar iniciativas são essenciais para a atuação competente. Essa competência é ainda mais relevante em um mundo em constante evolução, onde se exige a capacidade de aplicar conhecimento de maneira eficaz e inovadora.

Oliveira e Damian (2022) destacam que a mobilização de recursos, conhecimentos e habilidades é imprescindível para a criação de novos conhecimentos. O conhecimento, que vai além de informações acumuladas, é vital para a construção de competências sólidas e duradouras. Nesse contexto, a capacidade de identificar e mapear o perfil de competências individuais é fundamental para reduzir déficits e potencializar qualidades.

Bergamini (2012) ressalta que a organização deliberada das competências é determinante para alcançar resultados desejados. O desempenho individual é consequência da organização eficiente das competências, associada à motivação. A aprendizagem contínua e a disposição para adquirir novos conhecimentos são essenciais para manter a relevância em um mercado de trabalho dinâmico. A capacidade de analisar criticamente as informações e aplicar o conhecimento de maneira ética também são aspectos fundamentais da competência individual.

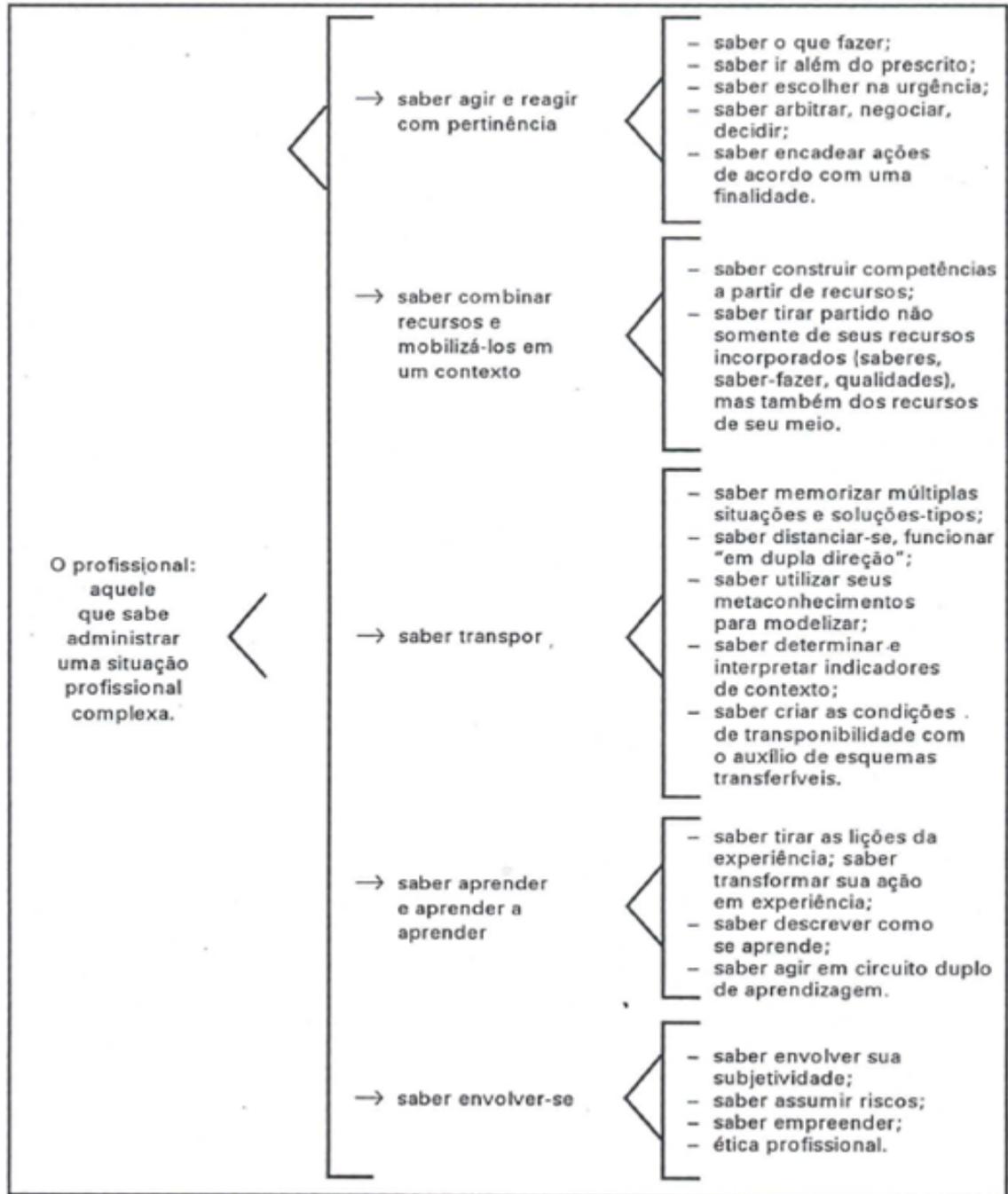
A resolução de problemas complexos é uma competência chave, exigindo uma compreensão profunda e a capacidade de aplicar princípios subjacentes de forma criativa. Ferreira et al. (2019) enfatizam que a combinação de experiências práticas e teóricas é essencial para o aprimoramento das habilidades.

Boterf (2003) ressalta que as competências docentes vão além do domínio técnico, englobando habilidades práticas e adaptação às necessidades dos alunos. Os professores devem tomar decisões rápidas, enfrentando tensões entre suas capacidades e os objetivos institucionais.

Para Boterf (2003), a aprendizagem deve integrar experiências práticas com reflexão sistemática, sendo essencial para agir de forma eficaz em diferentes contextos. Os docentes devem utilizar suas competências em planejamento e avaliação das necessidades dos alunos, promovendo um ambiente seguro e estimulante. A comunicação empática é determinante para apoiar os alunos.

A formação contínua é fundamental para atualizar competências e enfrentar novas demandas educacionais, especialmente em contextos vulneráveis. A reflexão sobre a prática docente é vital para o aprimoramento profissional, incentivando a autonomia e o pensamento crítico nos alunos. Boterf (2003) destaca que a experiência e a reflexão são fundamentais para a construção do saber, levando ao autoaprimoramento. Assim, ao integrar suas competências, os docentes melhoram seu desempenho e contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos.

Figura 1
Competências, segundo Boterf



Fonte: Boterf, 2003, p. 92

Boterf (2003) categoriza os recursos incorporados ao profissional em diversos tipos de saberes, incluindo saberes teóricos, contextuais e procedimentais, além de distinguir o saber-fazer em modalidades como formalizados, empíricos, relacionais e cognitivos. A seguir, apresenta-se um quadro elaborado que correlaciona os tipos de saberes, suas funções, modos de aquisição e formas de manifestação.

Figura 2
Tipos de saberes

Tipo	Função	Modo principal de aquisição	Modo de manifestações
Saberes teóricos	Saber compreender	Educação formal Formação inicial e contínua	Declarativo
Saberes de meio Saberes procedurais	Saber adaptar-se Saber agir conforme a situação Saber como proceder	Formação contínua e experiência profissional Educação formal Formação inicial e contínua	Declarativo Declarativo e procedural
Saber-fazer operacionais	Saber proceder Saber operar	Experiência profissional	Procedural
Saber-fazer experiencial	Saber agir em função de algo	Experiência profissional	Procedural
Saber-fazer sociais ou relacionais	Saber cooperar Saber conduzir-se	Experiência social e profissional	Procedural
Saber-fazer cognitivos	Saber tratar a informação Saber raciocinar	Educação formal Formação inicial e contínua experiência social e profissional analisada	Procedural

© Le Boterf

Fonte: Boterf, 2003, p.134

Por fim, a importância das competências individuais e organizacionais é ressaltada por Meneses et al. (2006), que afirmam que as organizações devem aprender e reaprender, ampliando o desenvolvimento de seus recursos humanos. A gestão eficaz das competências e a capacidade de adaptação às mudanças são essenciais para o sucesso tanto na educação quanto na administração. Assim, ao integrar as diversas contribuições teóricas sobre competências docentes, é possível construir uma base sólida para a formação de educadores mais preparados para enfrentar os desafios contemporâneos, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz.

Essa compreensão das competências docentes é essencial não apenas para a qualidade do ensino, mas também para a construção de uma sociedade mais equitativa, onde os alunos

tenham a oportunidade de desenvolver o seu potencial e minimizar os danos oriundos de suas vulnerabilidades.

3.2 Competências Docentes e a Educação Básica

As competências profissionais na educação são um pilar fundamental para o desenvolvimento de um sistema educacional eficaz e orientado para o futuro. Não se trata apenas do conhecimento técnico em uma área específica, mas também das habilidades, atitudes e valores que os educadores possuem e que são essenciais para criar um ambiente de aprendizado positivo e significativo. Como afirma Hengemühle (2004), é preciso rever as competências na construção do conhecimento, pois, as mesmas estão proporcionalmente vinculadas à uma mudança didática, na forma como um professor é capaz de ministrar uma aula.

Delors (2001), afirma que sobre os professores recai a capacidade da transmissão do conhecimento, que deve ser em forma de questionamento, de problemas que precisam ser resolvidos, e não na transmissão passiva das informações. Assim sendo, os alunos serão capazes de estabelecer a resolução desses mesmos problemas, com indagações mais profundas e abrangentes. Deste modo, as competências pedagógicas são um diferencial significativo. Professores habilidosos entendem as teorias educacionais, metodologias de ensino e têm a capacidade de adaptar suas abordagens de acordo com as necessidades individuais dos alunos.

As competências profissionais na educação não são apenas sobre o que os professores sabem, mas também sobre como eles aplicam esse conhecimento para inspirar e educar os alunos. São essas competências que moldam uma educação de qualidade e ajudam a preparar as gerações futuras para um mundo cada vez mais complexo e desafiador. Segundo, Pedra (1997, p.85), “ninguém espera que um professor trabalhe os conteúdos de sua matéria sem uma intenção. É bem verdade que tal intenção pode não estar claramente expressa, ou sequer expressa; mas seguramente estará presente em seu trabalho”.

A percepção das competências profissionais dos professores é um tema indispensável no contexto educacional, pois está intrinsecamente ligada à qualidade do ensino e ao desenvolvimento dos estudantes, considerando a origem de cada um, os grupos sociais e lugar de pertencimento. A habilidade de um professor vai além do domínio do conteúdo programático, envolve também aspectos emocionais, sociais e pedagógicos que moldam a experiência educacional (Pedra, 1997).

Professores competentes não apenas transmitem conhecimento, mas também inspiram, apoiam e orientam os alunos, moldando assim o futuro da sociedade por meio da educação. Deve haver com isso, conforme aponta Hengemühle (2004), uma mudança de paradigma na maneira em como serão transmitidos os conhecimentos, que a partir de então, precisam ser de maneira contextualizada, instigando os alunos, despertando-os, contribuindo para a construção do meio, da sociedade onde vivem. Em Luckesi (2002), percebe-se a indicação de que a aprendizagem, para ser efetiva, deve ser um ato de proposição contínua dos professores onde os conteúdos socioculturais estimulem a assimilação ativa dos conhecimentos por parte dos alunos. Dessa forma, a aprendizagem, passa a ser intencional, não espontânea, ou seja, dependerá exclusivamente dos professores e sua busca ativa.

A percepção das competências profissionais dos professores é um aspecto importante para o desenvolvimento educacional, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Nesses cenários, onde desigualdades socioeconômicas e falta de acesso a recursos básicos são desafios diários. Os professores desempenham um papel fundamental na transformação das vidas de seus alunos. Delors (2001), pontua incisivamente que a redução da vulnerabilidade social deve ser o primeiro objetivo da educação, uma vez que contribuirá decisivamente para que sejam excluídos os círculos viciosos da pobreza/exclusão.

Ser professor na atualidade é uma tarefa complexa e desafiadora, especialmente quando se trata de lidar com a questão da violência. Em muitas partes do mundo, escolas e educadores estão enfrentando um aumento nas manifestações de violência, que vão desde o *bullying* até situações mais graves como agressões físicas e verbais. Conforme apontam Silva e Sales (2010), há vários estudos sobre *bullying*, sobre os quais os estudiosos têm se debruçado para entender as causas do sofrimento, tanto dos agressores quanto das vítimas.

Hoje, os professores precisam lidar diretamente com a violência que acomete os seus alunos, pois os mesmos trazem para as salas de aulas os reflexos dessa violência. Os professores, de certa maneira, assumem a responsabilidade em criar um ambiente escolar seguro e acolhedor. Conforme apontam Silva e Sales (2010), eles identificam que a violência não é apenas física, mas se manifesta através dos inúmeros tipos de preconceitos que presenciam em sala de aula, a tão falada violência simbólica.

Todos os profissionais da escola, em especial os professores, devem educar para a empatia e o respeito. A educação deve ir além do currículo acadêmico. Professores podem desempenhar um papel primordial na promoção da empatia, respeito e compreensão entre os alunos. Incentivar a tolerância e a aceitação das diferenças pode ajudar a reduzir conflitos e melhorar a dinâmica social na escola. Pois como menciona Luckesi (2002), o professor para

trabalhar com o “conflito”, deverá, junto com os seus alunos, tomar em suas mãos o cotidiano e, a partir dele, dar o salto para a compreensão mais elaborada e complexa do mundo. Deste modo, não haverá oposição entre os tipos de cultura, mas sim uma cultura que se reelabora permanentemente.

Pois há desde sempre que intervir precocemente em qualquer situação de violência a que os alunos possam ser ou estar sendo acometidos. Professores e equipes escolares devem estar atentos aos sinais de comportamento agressivo ou vitimização entre os alunos. A identificação precoce de problemas pode levar a intervenções eficazes, seja por meio de aconselhamento, mediação ou envolvimento de especialistas quando necessário. Barbieri et al. (2021), pontuam a necessidade de um trabalho coletivo, onde a instituição de ensino e a comunidade repensem os papéis que desempenham, buscando assim meios e formas para minimizarem a violência que ocorre nos ambientes escolares.

A vulnerabilidade social cria barreiras significativas ao aprendizado, tornando essencial que os professores, não apenas possuam habilidades pedagógicas sólidas, mas também tenham uma compreensão profunda das necessidades emocionais e sociais de seus alunos. A empatia, a paciência e a capacidade de adaptação tornam-se competências essenciais. Além disso, a habilidade em criar um ambiente educacional inclusivo, onde cada aluno se sinta valorizado e apoiado, é um diferencial relevante em comunidades vulneráveis. Barbieri et al. (2021), salientam o papel da escola como um espaço onde o conhecimento, a formação intelectual, moral e ética dos alunos devem ser socializados.

A importância do diálogo, é para Freire (2005), uma exigência existencial. É o lugar onde a reflexão, a ação, a troca, a busca, a discussão por um mundo mais justo, equânime, deva ser a tônica das discussões.

A percepção das competências dos professores vai além das habilidades técnicas. Envolve também a capacidade de inspirar, motivar e despertar confiança nos alunos, mostrando-lhes que têm o potencial para superar as circunstâncias desafiadoras em que se encontram. Segundo Hengemühle (2004), os professores precisam formar os alunos por competências, com boa base teórica, desenvolvendo neles a capacidade de argumentar, que compreendam os fenômenos e saibam solucionar os problemas de suas vidas cotidianas. Com isso, não haverá fragmentação entre o ser, conhecer e fazer e o conviver.

Delors (2001), aponta que a busca pela qualidade e a motivação dos professores precisam ser prioridade em todos os países que desejam uma qualidade no ensino. Diz que, ao recrutar os melhores profissionais, motivados, inclusive na sua formação, os mesmos queiram ir para os lugares mais difíceis no quesito vulnerabilidades.

A priori, os professores da educação básica da rede pública de ensino desempenham papel fundamental no desenvolvimento educacional e pessoal dos alunos. Para serem eficazes em sua função, devem possuir uma ampla gama de competências e habilidades. Para Hengemühle (2004), a mudança de paradigma se torna imprescindível, e com isso vai ocorrer a geração de novas metodologias, que contribuirão para a formação de pessoas competentes. Onde antes havia a transmissão descontextualizada dos conhecimentos e informações, agora faz-se necessário que a problematização dos conteúdos seja recorrente, de modo a despertar no aluno um conhecimento que agrega, que o estimule a pensar e participe da reconstrução do seu meio.

Sobre conteúdos curriculares, Pedra (1997), aponta que selecioná-los deve ser um processo, no qual deve haver a participação da sociedade, uma vez que essa ação de selecionar, classificar, entre outras, de certo modo, define as representações sociais, que serão refletidas nesses conteúdos curriculares, bem como nos espaços culturais, onde os mesmos serão desenvolvidos. Quando não há a participação de todos os grupos, com certeza, vai ocorrer a predominância de um grupo em detrimento a outro.

Por conhecimento de conteúdo, os professores devem ter um profundo conhecimento da matéria que estão ensinando. Isso envolve compreender os conceitos, teorias e aplicações relevantes ao currículo escolar. Inclui, não apenas o conhecimento teórico, mas também a capacidade de aplicar esse conhecimento de forma prática e relacioná-lo com experiências do mundo real. Hengemühle (2004), salienta a necessidade da existência do professor que seja ao mesmo tempo investigativo e reflexivo. Para tanto, é necessário que ele reveja os conceitos que há por trás do conteúdo que está ensinando, quais conhecimentos são suscitados, para que de fato seja significativo.

Ao pontuar a questão do acesso e oferta de vaga na educação, Luckesi (2002) salienta que, no que se refere a esse aspecto, chama-se à razão fazer um trabalho significativo e de qualidade voltado para aqueles que tiveram acesso a ela. Pois, segundo ele, esse agir, esse trabalho, de certo modo, é um fator preponderante no processo de democratização da sociedade e irá contribuir qualitativamente para a permanência dos alunos na escola.

Para tanto, é preciso conhecer e saber em que fase do processo de desenvolvimento físico e mental o aluno se encontra. É necessário ter uma compreensão sólida do desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional dos alunos, adaptando o ensino às necessidades individuais dos mesmos, planejando aulas eficazes, selecionando estratégias de ensino apropriadas e utilizando recursos educacionais de maneira eficiente. Conforme aponta Santos (2016), ainda que todos os indivíduos vivenciem os estágios de desenvolvimento

cognitivo na mesma sequência, ele assinala que o início e o término dos mesmos variam para cada um, em função de questões de ordem biológica ou ambiental. As etapas e as sequências sempre serão as mesmas, mas a variação do ritmo será diferente, à medida que adquirem novas habilidades.

A aprendizagem se fará plena, eficaz e eficiente, se acontecer em um ambiente que colabore para isso. Gestão da sala de aula é uma habilidade. É necessário ter essa *expertise*. Trata-se da habilidade de criar um ambiente de aprendizagem seguro, inclusivo e organizado, lidando com o comportamento dos alunos de maneira tranquila, mantendo a ordem e criando um ambiente de aprendizado positivo. Envolve o estabelecimento de regras e expectativas claras, bem como a capacidade de lidar com comportamentos disruptivos de forma construtiva. Silva (2003) fala do espaço educativo dinâmico, significativo para a aprendizagem, que contribui efetivamente para que os desafios pedagógicos sejam de fato superados. A sala de aula e a prática educativa, se tornam, de fato, um laboratório, onde a aprendizagem está sempre em permanente busca investigativa, de descoberta, de pesquisa e reflexão.

É preciso que o professor seja capaz de se adaptar às mudanças que são ou serão necessárias, para que, de fato, o processo ensino aprendizagem possa acontecer eficazmente. Para tanto, o professor precisa estar disposto a se adaptar às mudanças no ambiente educacional, adotando abordagens inovadoras de ensino, e dessa forma, manter os alunos engajados e motivados. Os professores devem ser capazes de se adaptar às necessidades individuais dos alunos e às mudanças circunstanciais. Isso inclui a adaptação aos métodos de ensino e das estratégias, conforme necessário. Os professores frequentemente enfrentam desafios complexos em suas salas de aula e devem ser capazes de encontrar soluções criativas e eficazes. Torres Júnior et al. (2023), afirmam a necessidade de buscar por atividades significativas que transcendam as barreiras dos níveis educacionais.

Estar atento, ouvir o aluno, ser capaz de avaliar o processo, o percurso, refazer as rotas, para que o resultado, ao final, seja de fato, alcançado, deve ser uma constante na prática cotidiana do professor. A sua avaliação e o *feedback*, que é capacidade de avaliar o progresso dos alunos de forma justa e objetiva, podem melhorar o desempenho de seus alunos. Os professores precisam ser capazes de avaliar o progresso dos alunos de maneira justa e precisa. Isso inclui a criação de instrumentos de avaliação adequados, como testes e trabalhos, e a análise dos resultados para ajustar o ensino conforme necessário. Silva (2003), aponta a necessidade de utilizar instrumentos de avaliação que tenham coerência pedagógica e didática. Assim sendo, esses mesmos instrumentos cumprirão a função para a qual foram pensados, que

é a superação de fragmentação e terminalidade, bem como a ideia de integralidade, coesão e coerência.

É preciso também se localizar enquanto membro/componente de um coletivo, de um grupo e/ou uma equipe. O professor deve ter claro, que um trabalho eficaz, coeso, acontece quando outros elementos, sujeitos, atores possam somar, partilhar experiências, saberes, conhecimentos. Ressalta-se a importância da colaboração, do trabalhar em equipe com outros professores, pais e profissionais de apoio para atender às necessidades dos alunos de maneira eficaz. A capacidade de colaborar eficazmente é importante para o sucesso do ensino. Leal (2003), pontua que, quando o trabalho é feito coletivamente, deve haver discussões na própria escola sobre o processo ensino-aprendizagem, de modo que as decisões coletivas, sejam de fato, um aval para a continuidade de todo o processo de escolarização dos alunos, de forma tranquila e progressiva. Luckesi (2002), salienta a responsabilidade dos professores, em relação à formação de cidadãos dignos, capazes de compreender criticamente o mundo, que possam participar do mesmo, reivindicando todos os seus direitos inalienáveis, previstos, inclusive, na constituição.

Os professores precisam ser sensíveis às diferenças culturais, étnicas e sociais dos alunos, promovendo um ambiente inclusivo e respeitoso. Devem ter em mente que educam visando um respeito à cultura de cada um, bem como estarem cientes da diversidade existente na sociedade. Eis que, como afirma Hengemühle (2004), cada ser humano, vai compreender o mundo, a partir de sua própria origem e cultura, e tendo como pressuposto, os seus próprios parâmetros e concepções, e claro, em uma simbiose, com uma interação entre o mundo interno e externo, ou seja, o individual e o coletivo.

Essas e outras competências são essenciais para que os professores da educação básica possam cumprir sua missão de educar e preparar os alunos para o sucesso acadêmico e pessoal. Além disso, a capacidade de se adaptar às mudanças nas necessidades educacionais e na sociedade em geral é fundamental para o sucesso na profissão docente. Bianco e Alcoforado (2007), pontuam que o problema da educação passa necessariamente pelo viés pedagógico. No entanto, a educação é política, e como tal, é um processo complexo, que contribui para mudanças sociais. Salientam a união entre a sensibilidade social e eficiência pedagógica, contribuindo para a formação dos alunos, não como espectadores, mas como atores do seu próprio processo educacional.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, foram apresentados os métodos adotados para alcançar o objetivo geral desta dissertação, que consistiu em analisar o impacto da maior vulnerabilidade social na implementação do currículo escolar da educação básica, conforme estabelecido pela SEE/MG, e como essa vulnerabilidade influencia a formação e o desenvolvimento das competências profissionais dos docentes.

4.1 Classificação e Delineamento da Pesquisa

A pesquisa é classificada como descritiva, com o objetivo de compreender um fenômeno específico, conforme Vergara (2005), adotando uma abordagem qualitativa. Essa escolha visou permitir que os entrevistados se sentissem à vontade para discutir o currículo escolar estabelecido pela SEE/MG. Segundo Minayo (1996), a abordagem qualitativa explora o universo de significados e atitudes, aprofundando as relações e fenômenos.

O intuito é ouvir os entrevistados sobre as questões mais urgentes relacionadas às suas competências docentes e às vulnerabilidades que envolvem sua atuação na efetivação do currículo, considerando os impactos diretos na qualidade e a efetividade da educação.

Em uma pesquisa de abordagem qualitativa percebe-se o aspecto subjetivo inerente à mesma, uma vez que diversos pontos de vista são postos em cena, de modo a haver um amplo campo de opiniões que precisa ser observado. Pois, como afirmam Fraser e Gondim (2004), a abordagem qualitativa privilegia a fala dos atores sociais, permitindo desse modo compreender a realidade humana, através dos discursos, cujo objetivo principal é descobrir como os entrevistados percebem o mundo.

Quanto aos fins, buscou descrever de maneira detalhada a relação entre competências docentes e as vulnerabilidades, bem como o impacto dessas vulnerabilidades na execução, aplicabilidade e desenvolvimento do currículo escolar da educação básica. Quanto aos meios, adotou uma abordagem de campo e estudo de caso, visando a coleta de dados diretamente no ambiente escolar para uma compreensão aprofundada dos fenômenos observados. Segundo Gil (2002, p.42), “as pesquisas descritivas têm como objetivo principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, estabelecendo correlações entre variáveis”. A escolha desses métodos proporcionou uma análise contextualizada e aprofundada das dinâmicas presentes na interação entre competências e vulnerabilidades no contexto específico da educação básica.

4.2 Da Instituição onde se Realizou a Pesquisa

A escola escolhida para a realização da presente pesquisa se caracteriza por ser uma unidade da rede estadual, vinculada à Superintendência Regional de Ensino da Metropolitana B, localizada na região oeste do Município de Belo Horizonte, Capital do Estado Minas Gerais. Os seus alunos são oriundos dos bairros Cabana do Pai Tomás, Jardimópolis, Nova Gameleira, Nova Cintra, Madre Gertrudes e adjacências. Uma região de enorme desigualdade social, marcada por inúmeros casos de violência, permeada por enormes disparidades econômicas e sociais.

A unidade escolar onde a pesquisa foi realizada atende aos alunos de toda Educação Básica (do 1º ano de escolaridade ao 3º ano de Ensino médio). Desde o ano de 2021, tem um segundo endereço vinculado à mesma, uma unidade prisional feminina, atendendo ao público de mulheres privadas de liberdade. Nessa unidade é oferecida a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, em todos segmentos de ensino. É uma parceria da rede estadual de Minas Gerais, com uma fundação particular, onde o Estado de Minas Gerais contrata a mão de obra (professores e especialista), sendo responsável por toda a parte referente ao aspecto educacional, inclusive a emissão de documentos oficiais, como certificados de conclusão/histórico, e a fundação oferece a estrutura física, uma vez que se encontra vinculada à Secretaria de Estado da Justiça.

Por ser bastante antigo, apesar de conservado, o prédio necessita de intervenções na rede física, tais como: colocação de vidros em diversas janelas, reforma geral da quadra de esportes, construção de auditório, pintura geral da escola, reconstituição do pátio escolar e do estacionamento.

A região oeste onde se localiza a escola, conforme informado anteriormente, consta do mapa presente no *site* da Prefeitura de Belo Horizonte. Neste mapa, aparecem apontados os índices de vulnerabilidade de jovens por regional.

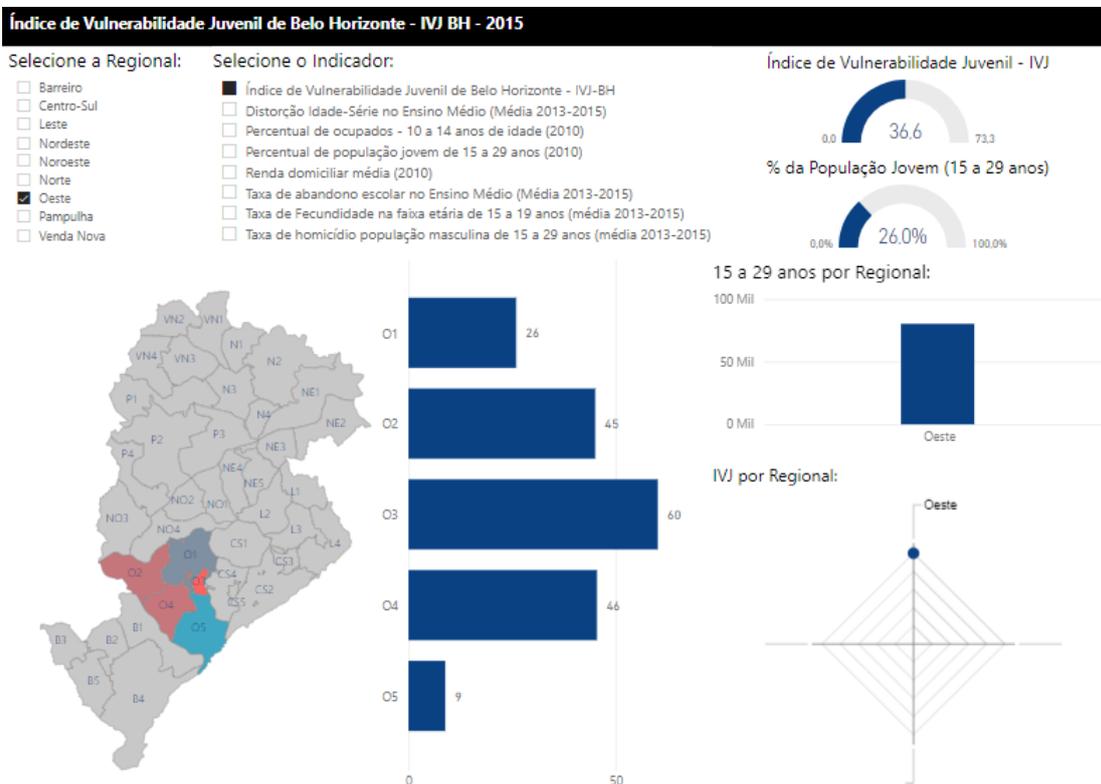
Como a vulnerabilidade social se apresenta como um dos pressupostos desta pesquisa, é importante, apresentar o índice de vulnerabilidade social, que permeia a realidade juvenil de Belo Horizonte, conforme dados retirados do *site* da prefeitura. Cumpre pontuar que os índices apresentados abaixo, se referem especificamente à região oeste.

O Índice de Vulnerabilidade Juvenil de Belo Horizonte (IVJ-BH), criado em 28/09/2018 e atualizado em 29/06/2020, é uma ferramenta desenvolvida pela Prefeitura de Belo Horizonte em parceria com o Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública (CRISP-UFMG).

Este índice serve como um instrumento de apoio ao planejamento e monitoramento das políticas públicas municipais voltadas para a população jovem. A metodologia empregada é semelhante à utilizada pelo Índice de Vulnerabilidade Juvenil dos municípios mineiros, disponível no Observatório da Juventude do Governo do Estado de Minas Gerais. Composto por sete indicadores de vulnerabilidade juvenil, o IVJ-BH varia entre 0 e 100, permitindo a identificação dos territórios da cidade onde os jovens se encontram em situação de maior vulnerabilidade. Para compreender a metodologia detalhada do IVJ, é possível consultar o Relatório de Cálculo do Índice de Vulnerabilidade Juvenil de Belo Horizonte.

Figura 3

Índice de Vulnerabilidade Juvenil de Belo Horizonte - IVJBH -2015



Fonte: <https://prefeitura.pbh.gov.br/estatisticas-e-indicadores/indice-de-vulnerabilidade-juvenil-de-belo-horizonte> (Acessado em 20/07/2023)

No mapa, a região oeste foi dividida em áreas descritas como O1, O2, O3, O4 e O5. Percebe-se que 36,6% é o índice de vulnerabilidades social, da população juvenil de Belo Horizontes, compreendida entre jovens de 15 a 29 anos. Com relação à porcentagem por regional, o índice é de 26,0%, entre os jovens de mesma idade.

4.3 Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa

A escolha dos sujeitos de pesquisa da presente pesquisa, ocorreu por acessibilidade e por conveniência, diante da facilidade de acesso do pesquisador à unidade estadual selecionada. Segundo Gil (2008, p.94) “o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo”.

A escolha dos 15 docentes selecionados para serem entrevistados se deu após uma conversa com a direção da escola, que através de uma consulta posterior aos docentes, foi solicitado quem aceitaria participar e contribuir com o projeto. Após esse primeiro momento, foi decidido com cada docente o melhor horário para que o mesmo pudesse ser entrevistado.

4.4 Técnicas de Coleta de Dados

Para a coleta de dados da pesquisa, optou-se pela realização de entrevistas. Elaborou-se um roteiro semiestruturado com 24 questões, onde foram apurados a forma de ingresso na unidade, tempo de trabalho na mesma, em que anos de escolaridade da educação básica o professor leciona ou costuma lecionar. Cada entrevista foi realizada de maneira individual com 15 docentes atuantes em uma mesma escola (efetivos e/ou convocados). Para Vergara (2015), a entrevista é uma técnica onde o investigador se coloca frente ao investigado, fazendo-lhe perguntas, tendo como um objetivo a obtenção de relatos em profundidade.

As perguntas foram feitas de forma clara, objetiva, de modo que o entendimento por parte do entrevistado acontecesse sem ruídos ou dúvidas.

4.5 Técnicas de Análise e Interpretação dos Dados

As entrevistas foram gravadas em telefone celular e, em seguida, baixadas no aplicativo *turboscribe.ai/pt/dashboard*. As entrevistas foram transcritas, categorizadas e posteriormente analisadas em seu conteúdo.

Para análise dos dados obtidos na pesquisa, adotou-se o modelo de análise de conteúdo proposto por Bardin (1977), em todas as suas fases: organização, codificação e categorização. E a partir disso, os dados foram trabalhados e analisados, para verificação, e recolhimento das respostas, conforme os objetivos propostos por essa dissertação.

Para Vergara (2015), ao utilizar adequadamente a técnica, o pesquisador pode interagir com o entrevistado e desse modo consegue obter dados, relatos de experiências, compreensão

sobre o funcionamento de certos procedimentos, entre outros objetivos. Isso contribui para o enriquecimento e fidedignidade da pesquisa, bem como pontua o aspecto ético, quando das divulgações das informações.

Segundo Bardin (1977, p.101), “o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”. Após transcrição, organização, codificação e categorização dos dados, os mesmos foram interpretados no intuito de analisá-los junto aos trabalhos acadêmicos já apresentados no presente estudo e visando identificar a percepção dos sujeitos de pesquisa frente ao objetivo traçado.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A partir deste capítulo foram apresentadas as análises dos resultados das entrevistas realizadas com 15 docentes em uma escola da rede estadual de Minas Gerais, no Município de Belo Horizonte, sendo 09 professores efetivos e 06 professores contratados.

5.1 Dados Sociodemográficos e Profissionais

Dos 15 docentes entrevistados, 03 são do gênero masculino, 11 do gênero feminino e 01 preferiu não responder à pergunta referente ao gênero. No que se refere à faixa etária, houve praticamente um equilíbrio de docentes nas faixas etárias de 30, 40 e 50 anos, de 05, 04 e 05 docentes respectivamente e apenas 01 docente na faixa etária de 60 anos. Desses docentes, 09 concursados e 06 contratados, temporários por período de um ano, cujo contrato atual se encerra em dezembro/2024.

No que se refere à formação profissional, todos possuem licenciatura plena, exigência legal, para ocupar o cargo de docente na rede estadual de ensino de Minas Gerais, compreendendo as mais diversas áreas, como Matemática, Artes, História, Pedagogia, Letras, Física, Química, Filosofia e Ciências Biológicas. Pode-se apontar que dos respondentes seis são mestres, oito possuem pós-graduação *lato sensu* e apenas um possui licenciatura plena na área de atuação.

No que se refere ao tempo de docência, o tempo verificado compreende períodos que variam desde 07 meses até 22 anos de tempo na rede estadual de ensino de Minas Gerais, e especificamente na instituição pesquisada, encontra-se um docente que trabalha na mesma há 18 anos.

Os entrevistados são docentes que atuam na educação básica, abrangendo desde os anos iniciais até o ensino médio integral, incluindo a modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). Verificou-se que essa atuação abrange diversos anos de escolaridade, sem que nenhum seja definido permanentemente. Devido a questões burocráticas e legais na composição de cargos e funções da rede estadual de ensino, é necessário obedecer ao número específico de aulas previsto em legislação, especialmente nos anos finais, ensino médio e EJA. Isso faz com que os professores efetivos ou convocados precisem lecionar em diferentes anos escolares.

No que se refere aos professores dos anos iniciais, existem critérios a serem observados como a questão da conveniência pedagógica e outros aspectos correlatos à área docente quando

da distribuição da turma, como perfil do profissional, escolha dos efetivos antes do convocado, experiência prévia com o ano de escolaridade, entre outros.

Conforme apresentado na Tabela 1, destaca-se que 21% dos respondentes declararam ser do gênero masculino, 78% do gênero feminino e 1% preferiu não responder. Destes, 1% possui apenas licenciatura plena, 57% possuem pós-graduação *lato sensu* e 42% pós-graduação *stricto-sensu*. No que se refere à situação funcional, 60% são efetivos e 40% são convocados.

Tabela 1

Dados Sociodemográficos dos Docentes

Gênero			Idade			Escolaridade			Situação Funcional		
Masculino	03	21 %	18 a 35 anos	02	13 %	Licenciatura Plena	01	1 %	Efetivo	09	60%
Feminino	11	78 %	36 a 45 anos	06	40%	Pós- Graduação Lato Sensu	08	57 %	Convocado	06	40%
Prefere Não Responder	01	1 %	46 anos ou mais	07	47%	Pós- Graduação Stricto Sensu	06	42 %	*****		

Fonte: Dados da Pesquisa (2024) – Elaborado Pelo Autor

Os dados permitem um detalhamento do perfil dos professores entrevistados, a fim de possibilitar uma compreensão maior das características dos docentes que atuam na rede pública estadual da região pesquisada. Dentre os 15 professores que contribuíram com a pesquisa, observa-se um conjunto com idades, variando entre 31 e 60 anos, demonstrando a diversidade em termos de experiência e formação acadêmica.

A experiência docente dos participantes varia de 8 meses a 22 anos, evidenciando um leque de vivências que pode influenciar suas práticas pedagógicas e a abordagem em sala de aula. Notavelmente, professores com maior experiência, como o entrevistado E14, com 22 anos de atuação, podem trazer uma bagagem valiosa ao ambiente escolar, enquanto aqueles com menos de um ano de experiência, como E9, ainda estão em processo de adaptação e aprendizado, mas isso não os impede de contribuir significativamente também com a escola.

Em relação à titulação, a maioria dos entrevistados possui formação de pós-graduação, com 6 docentes detendo mestrado e outros 8 com especialização. Apenas um professor possui apenas a licenciatura, o que indica uma tendência para a busca de qualificações mais elevadas entre os profissionais da educação.

Os níveis de escolaridade e atuação dos professores são variados, abrangendo desde o Ensino Fundamental I até o Ensino Médio, e também a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa diversidade de níveis de ensino sugere que os docentes estão aptos a lidar com diferentes faixas etárias e visões de mundo e contextos educacionais diversos, o que é essencial em uma rede pública que atende a uma ampla gama de estudantes.

5.2 Apresentação e análise das entrevistas

Antes do início da pesquisa de campo algumas categorias foram definidas com o objetivo de nortear o trabalho, bem como a intenção de poder contribuir ou elucidar conceitos que perpassam por toda a dissertação e que pudessem ao final do processo de pesquisa, colaborar com as respostas para atender aos objetivos específicos dessa dissertação. As questões do roteiro de entrevistas, a partir da questão 07, foram agrupadas nas seguintes categorias: Histórico Profissional (Questões 07 e 08), Vulnerabilidade (Questão 09), Competências – Saberes Alunos (Questão 10), Suporte e Condições de Trabalho (Questões 11 e 12), Relacionamento Interpessoal (Questão 13), Reconhecimento Profissional (Questão 14), Competências – Docentes (Questões 15, 16, 17 e 18), Dificuldades e Conquistas Profissionais (Questões 19 e 20), Percepções das Principais Vulnerabilidades e Quais São as Maiores (Questões 21 e 22), Como as Vulnerabilidades Influenciam as Competências Docentes e a Efetividade do Currículo (Questão 23) e Contribuições e Reflexões (Questão 24).

De modo que um dos primeiros objetivos procurou definir como os docentes entendiam o seu histórico profissional, o seu campo de atuação e como percebiam a sua trajetória profissional, assinalando se houve ou não fatos marcantes durante a sua prática profissional.

Nas entrevistas, observou-se que, devido à grande subjetividade envolvida, cada pessoa descreve sua trajetória de maneira única. Embora tenham sido realizadas quinze entrevistas com profissionais da mesma área, e isso pudesse levar a relatos semelhantes, ocorreu o oposto: as narrativas apresentadas foram extremamente diversas e distintas.

Durante as entrevistas, algumas palavras-chave destacaram aspectos semelhantes e diferentes nas trajetórias profissionais. Em outros depoimentos, essas palavras ajudaram a mostrar como os profissionais veem a escolha de suas carreiras como uma forma de transformar a realidade. Não se pode ser negligente com esses alunos; é necessária não apenas competência e experiência, mas também habilidade para lidar com jovens em áreas de grande vulnerabilidade social, jovens que já foram abandonados muitas vezes. Como Boterf (2003) afirma, a competência envolve ações direcionadas a um propósito que faz sentido para o profissional.

Nota-se que essas trajetórias foram desenvolvidas em resposta aos contextos profissionais, conforme evidenciam os relatos a seguir.

Ao longo das entrevistas palavras-chave apontadas denotam o caráter às vezes similar, às vezes contrário, da própria trajetória profissional. Em outros depoimentos, as palavras apontadas corroboram para expressar como o profissional vislumbra a escolha de sua profissão, no sentido de transformar uma realidade, onde não pode haver negligência para com esses alunos, que é preciso sim competência, experiência, mas há que se ter habilidade para lidar com jovens em áreas de extrema vulnerabilidade social, com jovens que já foram abandonados por diversas vezes e por diversas pessoas. Assim como apresentado por Boterf (2003), quando salienta que a competência é uma ação ou um conjunto de ações finalizadas sobre uma utilidade, sobre uma finalidade que tem um sentido para o profissional.

Abaixo, seguem relatos ilustrativos, referente à categoria Histórico Profissional (Questões 7 e 8 do roteiro). Percebe que as trajetórias foram sendo traçadas em respostas aos contextos profissionais.

(...) por que eu percebi que a educação é o fator mais importante para transformar a vida das pessoas. Então, eu quis entrar na área de licenciatura como uma contribuição, né? Que eu poderia dar para transformar vidas a partir do momento que eu percebi que isso é muito importante. **(E14)**

A forma como lidar com os meninos. A forma como os meninos lidam com o docente. Isso me marcou muito. É um meio, um modo diferente de trabalhar, que você precisa buscar um resultado com um aluno que já foi abandonado várias vezes pelo sistema de educação e pela história de dele, e isso me marcou muito. **(E03)**

Os docentes falaram sobre sua trajetória profissional, as oportunidades que apareceram para o exercício da profissão, pontuam ao mesmo tempo que a percebem como um incentivo, um desafio, vislumbram-na como um dogma, e que cabe a eles no cotidiano de sua prática, o exercício do acolhimento, do construir conhecimentos, fazendo com que os alunos se sintam motivados, interessados, participativos, apesar de estarem e viverem em uma área de vulnerabilidade social. Perrenoud (2000) salienta que a aprendizagem humana não deve ser programada como os objetos industriais e a escola é sempre organizada para o favorecimento da progressão das aprendizagens, tendo como objetivo, o final de cada ciclo.

Interessante perceber pelos relatos dos docentes que não tiveram incentivos por parte da família, ou pelos pares, para seguir na profissão e, quando os tiveram, foi por uma prática que

já se exercia ou por necessidade de instrumentalização. É surpreendente perceber entre os docentes o não preconceito, a ideia e igualdade entre todos e que muitos foram vítimas de preconceitos quanto à escolha da profissão.

Quando eu ingressei na docência, foi muito difícil. A primeira escola que eu fui, eu não fui acolhida. Então, assim, eu não tinha experiência e eu não tive acolhimento. Pra mim, não foi bacana. E aí, eu passei por essa escola e eu não consegui me adaptar e pedi pra sair da escola. **(E08)**

Na verdade, eu comecei que eu fiz um curso de licenciatura... junto com de ... Mas por questões de preconceito e a dificuldade de estar trabalhando na área..... Aí ficou mais fácil para eu ingressar numa sala de aula, né? Então foi o lidar com as coisas da escola onde eu trabalhava, é que me favoreceu a trabalhar na área de educação. **(E10)**

Quando questionado sobre se alguém o incentivou teve-se como retorno:

Paulo Freire! É Paulo Freire. Porque além de eu trabalhar, de eu ter experiência na sala de aula, eu tinha um trabalho numa igreja. Numa igreja, a gente trabalhava com o EJA, né? Educação de Jovens e Adultos, para o pessoal da comunidade lá perto de casa. E aí eu tive que ler um livro do Paulo Freire, coleção Primeiros Passos, que aí vai falando sobre como trabalhar, né? E aí, acho que ele foi o pontapé inicial. **(E10)**

O histórico profissional dos docentes, como não poderia deixar de ser e de transparecer, pontua a vida e a individualidade dos mesmos, no que se refere à própria existência, e talvez aí resida a sua maior importância para a presente pesquisa. Uma professora entrevistada informou que veio do interior, que foi alfabetizada aos 10 anos, que aos 13 anos foi trabalhar numa casa de uma família. Tendo que estudar à noite, largou os estudos e a eles volta aos 25 anos para concluir o ensino médio. Na sequência, com 34 anos formou-se em Licenciatura, e foi para um telefone público (orelhão – popularmente conhecido à época), falar aos pais que iria fazer faculdade. Tal conquista diz muito sobre a intenção de ampliar a visibilidade dos professores e suas jornadas de vida. Boterf (2003), salienta as lições que o profissional deve saber tirar da própria experiência. Para ela, um bom profissional, é aquele que vai utilizar a sua prática profissional, como uma possibilidade/oportunidade para criação do saber e, desse modo, não vai se contentar em apenas fazer e agir. O bom profissional é fruto da sua própria história profissional e de vida.

Em outra entrevista, um professor, ao valorizar o fato de ser concursado, ser estável no serviço, vislumbrar a possibilidade efetiva de construir um currículo com os seus alunos, considera esta situação um fato marcante, pois, a partir de então, poderá construir o conhecimento, uma vez que saberá o que foi ensinado no 1º ano, no 2º ano e assim sucessivamente. Como se pode perceber, a estabilidade alcançada pelo concurso para professor da rede pública estadual é mencionada pelos entrevistados como fator positivo.

(...) E aí eu fui pra escola com dez anos. Primeira vez que eu fui pra escola. Aí depois, com treze anos, comecei a trabalhar em casa de família e comecei a estudar à noite. E aí fui terminar, fui pingando pra terminar o ensino fundamental e médio. Eu terminei meus estudos, até os anos do ensino médio, eu acho com vinte e cinco anos. Porque eu estudava, parava. Trabalhava o dia inteiro na casa de família, não dava...Eu nem sonhava fazer faculdade, era uma coisa muito distante para mim...Eu lembro no orelhão, ligando para minha família para contar. **(E07)**

(...) ser concursado traz essa diferença. Porque, como designado, eu não me sinto muito à vontade em construí um currículo. Foi a primeira coisa que eu fiz quando eu entrei aqui. Passei meu janeiro inteiro pensando: já que sou concursado, sou professor aqui da escola, vou passar mais tempo, vou conhecer os alunos, vou ter aqui vários anos... quando você é designado, eu não sei o que o professor fez antes de mim. **(E09)**

A trajetória profissional e o histórico de atuação dos docentes, de certa forma, perpassam pela atuação dos professores na rede pública estadual de Minas Gerais de forma idêntica. Consoante essa realidade, durante as entrevistas, diante dessa perspectiva houve alguns posicionamentos convergentes, no que se refere a se sentirem desrespeitados, desvalorizados, mas com alguns contrapontos diferenciados.

Interessante observar que a questão financeira foi pontuada verbalmente por sete dos quinze docentes, e que a desvalorização sentida por todos vai além desse aspecto. Pontuam as condições precárias de trabalho, como a falta de recursos, infra estrutura, cobranças excessivas por parte do sistema, entre outros aspectos. Salientaram também o quanto a sociedade vê o professor como uma profissão marginalizada, sem valor, e, especificamente, em se tratando de ser professora no Estado de Minas Gerais.

Ô, tem muitas coisas, se a gente for falar principalmente na parte econômica. É uma coisa que a gente sente. Não se sente valorizada. Parece que as pessoas não enxergam a

gente. Parece que nós estamos no canto da... marginalizados. Parece que virou uma profissão marginalizada. Principalmente quando a gente fala que é do Estado, que é professora do Estado. Qual é o motivo que a sociedade enxerga assim? Eu não sei. Infelizmente, eu não sei, porquê? **(E08)**

As palavras chave que apareceram quando foram arguidos sobre o que é ser professor na rede estadual nos dias hoje, foram: sozinho, humilhante, responsabilidade, transformação, ruim, desvalorização, desafio, suporte, marginalizados, conhecimento, desvalorização, currículo, habilidades, problemas diversos, humano, guerreiro, boicotado. Para Boterf (2003), a imagem do pensamento se realiza na palavra, e a competência se realiza na ação.

Os docentes se sentem frustrados na atualidade, pois, ao mesmo tempo que acreditam na educação pública, pois ali querem estar, acreditam que podem contribuir para fazer diferença para o seu aluno, se sentem boicotados pelo governo que não os valorizam e que, para alguns, não se dá o devido suporte de que precisam. Mas, ainda assim, estão cientes da responsabilidade que possuem como agentes de transformação para o futuro desses jovens, sobretudo em relação àqueles alunos moradores em áreas de maior vulnerabilidade social. Segundo Rapoport et al (2009), escolarizar-se só se justifica tendo como objetivo a formação de indivíduos para a produção e reprodução de sociedades humanas, seleciona-se o que há no interior de determinada cultura para torná-lo o conteúdo escolar, visando a permanência ou renovação das formas de agir e pensar no mundo.

Olha, francamente, a primeira palavra que vem na minha cabeça é humilhante. Mas é difícil, mas é um lugar onde eu, sinceramente, gostaria de trabalhar. É um lugar que, apesar de tudo, e por causa de tudo, é onde eu gostaria de trabalhar, na rede estadual de educação de Minas Gerais. **(E02)**

É extremamente importante. Porque primeiro, a gente tem responsabilidade de auxiliar várias crianças e adolescentes. A responsabilidade que eu tenho, enquanto professor de trazer uma transformação para o futuro desses meninos. **(E03)**

(...) a gente tá falando da questão política, da questão de investimento. É muito difícil. Mas para mim, como pessoa, é o que eu quero. É o que eu sempre sonhei. Eu não me vejo trabalhando em outro lugar, a não ser na rede pública. **(E07)**

O conceito de vulnerabilidade (Categoria Vulnerabilidade - questão 9 do roteiro) e como os docentes percebem essa realidade no cotidiano escolar foi apontado como muito importante

no processo ensino-aprendizagem. Os professores enfrentam inúmeros desafios devido à localização da escola em uma área de vulnerabilidade social, o que impacta a eficácia de suas práticas. Segundo Hengemühle (2004), a atitude do professor é fundamental para modificar a cultura predominante e o ambiente em que o aluno se encontra, influenciando o surgimento de novas formas de avaliação.

Tornar as aulas interessantes e despertar o interesse dos alunos, muitas vezes desmotivados, é crucial. O ambiente familiar e social, marcado por instabilidade emocional, não favorece a percepção da educação como um meio de transformação de vida.

Eu acho que a principal dificuldade é na perspectiva mesmo dos estudantes, que eles não veem na educação, uma possibilidade de mudança mesmo de vida, e às vezes, eles não querem ou não acham que conseguem fazer outras coisas através da educação. Então, eles acabam não dando muita importância. **(E04)**

Durante as entrevistas foram mencionadas várias palavras-chave, destacando-se as seguintes: interesse, interessante, educação, caminho, mudança, meio social, apoio familiar, instabilidade emocional, estrutura familiar, participação, família, currículo, habilidades, flexibilidade, liberdade, sensibilidade, descriminalizado, afetividade, contexto, incentivo, fome, violência, tráfico, estudo, negligência, droga, problema, recurso, apreensivo, sucesso e crime.

As palavras sintetizam o que os docentes percebem sobre trabalhar em área de maior vulnerabilidade social, com uma diversidade de sujeitos suscetíveis à uma realidade tão excludente. Para Boterf (2003), a competência profissional só existe quando posta em ação. E o saber sobre o contexto é essencial, uma vez que o profissional saberá agir considerando as contingências da situação, bem como saberá o limite entre o possível e o aceitável, e dessa forma, compreenderá as forças e as potencialidades dos sujeitos envolvidos.

Os alunos, segundo os relatos dos professores, vivenciam de perto a violência e o tráfico, o que os leva a não perceber a importância que a educação pode trazer para suas vidas. Além disso, eles observam como a sociedade trata os professores, o que faz com que muitos não valorizem adequadamente os docentes. Como relatado por uma professora, os alunos tendem a valorizar mais a realidade do crime, pois percebem que o dinheiro pode ser facilmente obtido por meio dele, em detrimento do ato educativo.

Como essa escola está localizada, eles tem contato com muita violência de perto, eles falam abertamente em relação ao tráfico, ao tráfico de drogas, é questão do dia-a-dia deles. Então, mostrar para eles que a escola, que o ensino é interessante, que vale a pena, esse é o desafio... porque eles mesmos veem como os professores são tratados pela sociedade (...) **(E13)**

(...) eu vejo que os meninos valorizam muito o crime, né. A questão do dinheiro fácil que vem do crime (...) **(E14)**

Um professor observa que, embora não faça parte do mesmo meio social em que atua, é crucial que ele se prepare diariamente, convivendo com seus alunos e sendo sensível à realidade deles. É preciso, portanto, construir pontes. Ao mesmo tempo, alguns alunos de áreas violentas se mostram afetivos e abertos, e, apesar de serem marginalizados e discriminados, têm uma grande sede de aprender. Perrenoud (2000) destaca a importância da competência do professor em escolher e modular as atividades, considerando tanto o conhecimento sobre elas quanto o domínio das didáticas das disciplinas.

Eu acho que a gente, a gente, a gente tem que se preparar na prática. E, eu acho isso muito difícil, porque a cada aula, a cada convívio, a cada ano, você se depara com uma dificuldade deles. E aí, a gente, na prática, você tem que aprender a lidar com essa dificuldade... agora você tem muito aprendizado, porque eles te ensinam muito, porque tem um outro lado da questão da afetividade, que tem muitos adolescentes que eu acho que são muito afetivos, tem aqueles que precisam, são carentes. Então, eu acho que isso é uma troca, né? **(E10)**

A vulnerabilidade social é apontada como elemento que interfere diretamente na sala de aula. Os alunos estão inseridos num contexto no qual a educação não é percebida com importância, onde há completa negligência da família no acompanhamento das atividades da escola, permitindo que as crianças e os adolescentes valorizem o crime e o tráfico, em detrimento do estudo. Os docentes se mostram apreensivos e veem como desafio despertar nesse aluno o interesse pela educação, enquanto caminho de vida deles. Medeiros e Toledo (2013) afirmam que, para tanto, é preciso que se compreenda o espaço escolar e os sujeitos que o compõem. Apesar de serem diversos com culturas, crenças, conceito de mundo e diferentes entre si, são singulares em sua individualidade. Agindo assim, pelo menos naquele espaço, acreditam que se tornaram iguais, numa sociedade claramente pautada por desigualdades.

O maior desafio, talvez, seja mostrar para esse aluno que ele precisa estudar. Ele precisa ver na educação uma chave que pode mudar a vida dele. **(E03)**

(...) não tem uma estrutura de família. Essa estrutura de família. Eu não falo pai e mãe, eu falo alguém que esteja ali para direcionar essa criança. E aí a criança vem, coitada. E ela tá coitada, com diziam, solta coitada, tá pedindo socorro. **(E10)**

Em áreas de vulnerabilidade, destaca-se a importância de o docente ter liberdade e flexibilidade necessárias para trabalhar o currículo de maneira eficaz. Embora o currículo seja rigidamente determinado, essa flexibilidade é fundamental para que os professores possam despertar o interesse dos alunos. Alguns professores ressaltaram que o verdadeiro desafio reside no currículo, e muitos se esforçam para torná-lo mais efetivo, buscando desenvolver as habilidades e competências de que os alunos realmente necessitam. Perrenoud (2000) aponta que o sistema escolar erra ao homogeneizar os alunos, ignorando as diversas disparidades de idade, níveis de desenvolvimento e tipos de socialização familiar. É essa a dedicação dos docentes, que, apesar das limitações, lutam para adaptar o ensino às necessidades de seus alunos, o que realmente faz a diferença na formação educacional e pessoal deles.

Eu acho que a complicação maior não está nos alunos ou na escola, está realmente nessa coisa de currículo, das habilidades. Aí eu tô tentando empurrar um pouquinho aqui para ver se folga um pouquinho ali, pra eu conseguir um pouco mais de conexão... Assim, mas tem algumas coisas, algumas habilidades que eu sei, que eu tenho que desenvolver e que os alunos resistem, que eu consigo entender a resistência deles. Eu acho que podia ter um pouco mais de flexibilidade. Eu acho que a gente podia ter um pouco mais de liberdade. Até de entender, ou talvez o currículo mesmo entender que, em certas escolas, em certos locais a gente precisa trabalhar outras coisas. **(E09)**

Na Categoria Competências - Saberes Alunos (questão 10 do roteiro), os conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) que os professores devem desenvolver nos alunos foram outro ponto de questionamento ao longo do processo de pesquisa. Diante de uma realidade adversa, na qual os alunos têm contato com a violência, o crime, o tráfico e o abandono familiar — seja porque os pais precisam sair em busca de sustento, seja porque também são vítimas dessas mazelas sociais — surge uma pergunta pragmática, urgente e necessária em face de um currículo já pré-definido: quais conhecimentos, habilidades e atitudes

são importantes para desenvolver nos alunos? Segundo Boterf (2003), as competências são sempre contextualizadas. O saber e o saber-fazer só se concretizam quando são comunicados e trocados, o que é essencial para que o conhecimento contextualizado se torne indispensável.

Nos depoimentos dos docentes percebe-se claramente, independentemente das diversas áreas de atuação, destacam-se os conhecimentos importantes para a vida do aluno. Enfatiza-se a necessidade de dominar o conteúdo, para que, de fato, o aluno possa se expressar, mesmo que o aluno de início sinta insegurança; ressalta-se a necessidade contemporânea de desenvolver o pensamento científico e estabelecer uma relação entre teoria e prática permitindo que o aluno perceba o significado e a significação do conhecimento adquirido.

(...) e tudo mais, mais urgente do que qualquer coisa, eu acredito que a gente tem que olhar para a formação científica, pensamento científico (...). **(E02)**

Mas enquanto ele estiver aqui, ele tem que entender isso e ele tem que desenvolver isso. Então, ele tem que aprender a fazer uma redação, mesmo que ele tenha medo, mesmo que ele tenha ouvido dizer que ele não sabe escrever. **(E03)**

E eu faço questão de que tenham essas habilidades da teoria e da prática. Em toda aula eu tento fazer teórico-prática ao mesmo tempo. É difícil. É corrido, mas dá pra fazer. E dá pra ir construindo coisas assim. **(E09)**

Outros conhecimentos importantes ligados à questão do meio ambiente, da higiene pessoal, da qualidade de vida, bem com a importância da leitura e da interpretação, onde os mesmos possuem significativa deficiência, foram apontados nas entrevistas.

(...) a questão da saúde, a questão do autocuidado e da preservação ambiental, porque eu vejo que isso é muito importante para a sobrevivência... eu acho que a leitura, a interpretação e o pensamento crítico também é importantíssimo serem desenvolvidos neles, porque isso é uma questão que vai agir em todas as áreas de conhecimento. **(E14)**

Um depoimento que teve boa repercussão foi o de um entrevistado que comentou sobre a dificuldade de alcançar um aluno e fazê-lo entender que, mesmo vivendo em uma área de maior vulnerabilidade social, ele tem o direito de aprender. Além disso, destacou que apenas através do conhecimento ele poderá transformar sua vida, reafirmando que esse é um direito seu.

Eu vejo o conhecimento com um patrimônio mundial da humanidade. Então, eu acho que é um direito dele. Então, eu acho que aquela coisa dele perceber como valor, sabe? Como uma coisa, que é um direito dele. E que isso pode fazer mudar de posição, de opinião, sabe? Se posicionar diante do mundo. **(E10)**

Em se tratando das habilidades destacadas como necessárias segundo depoimentos dos professores, foi apontada a necessidade de desenvolver nos alunos habilidades de interpretação, capacidade crítica, competitividade, de escuta, saber agir, uma vez que esse desenvolvimento contribui para a sua capacidade de ação dentro da realidade que o cerca. Sacristán (2013), afirma que os objetivos educacionais têm que ser repensados e não podem se limitar ao conteúdo e tradições das disciplinas escolares. Entretanto, ambos devem ser revistos e modificados, para que possa de fato funcionar o currículo.

Eu acho que principalmente a capacidade crítica de a gente conseguir avaliar o lugar que a gente ocupa na sociedade. E pra isso conseguir lutar para cada vez por lugares melhores para gente (...). **(E04)**

(...) eu coloco pros meus alunos que o estudo é importante, a carreira profissional, que nós temos uma competitividade incrível em qualquer que seja a profissão. **(E06)**

Eu acredito que o aluno que mora numa região pobre, numa região de favela, ou de qualquer outra situação, ele é capaz de concorrer lá fora com outro aluno de qualquer escola particular. Desde que ele busque esse objetivo. **(E07)**

As atitudes mencionadas pelos professores entrevistados como saberes a serem desenvolvidos nos alunos foram as mais diversas, incluindo afetividade, paciência, generosidade, empatia, sensibilidade, dignidade e humildade.

(...) eu preciso ter essa empatia, essa sensibilidade. Eu preciso entender o contexto que o meu aluno está inserido, para que eu projete a minha prática em cima disso. **(E11)**

O que eu acho importante trabalhar com as crianças é a afetividade. Porque elas chegam na escola sem nenhum contexto de educação, de regras, virtudes, de humanidade. **(E05)**

Lidar com a diferença por parte minha, ter a compreensão de quem são esses alunos, tratar com dignidade, com humildade, saber atingi-los de forma positiva, tanto na linguagem, pra eles não sentirem violentados, porque já são marginalizados, porque já são marginalizados da onde vieram alguns. Então, saber tratá-los como pessoas, como sujeitos é muito importante, e ao mesmo tempo a importância da questão humana. **(E13)**

Nessa categoria, diversas palavras-chave apareceram, como: acreditar, conteúdo, ciência, experiência, habilidades, competências, agir, capacidade crítica, afetividade, contexto, regras, virtudes, humanidade, ser, sonho, futuro, estudo, estratégias, estímulo, ouvir, querer, transformar, curiosidade, conhecimento, empatia, sensibilidade, paciência, dignidade, respeito, diferença, autocuidado.

A análise dessa quantidade de termos revela que alguns estão diretamente relacionados à busca pessoal de cada professor por seu caminho, singularidade e conquistas. Por outro lado, outros se realizam apenas por meio da mediação, troca, diálogo e interação entre as pessoas, especialmente no contexto do ato educativo, independentemente de sua natureza. Boterf (2003) enfatiza que não é viável haver competência sem a execução de um ato, afirmando que a competência não pode existir isoladamente, desvinculada de qualquer ação que a expresse e a torne real.

O suporte e as condições para realizar o trabalho formam outra categoria confundida pelos docentes ao responder às questões a elas relacionadas – Categoria Suporte e Condições de Trabalho (questões 11 e 12 do roteiro). Ao discutir o tipo de suporte recebido para realizar as atividades, na unidade estadual de ensino em foco, os professores foram unânimes em afirmar que a escola oferece o suporte possível. No entanto, a ausência do Estado em relação à falta de materiais e recursos é evidente, o que contribui para o nível de confusão entre essas duas questões.

Eu acredito que, eu acho que toda informação, dúvida, ajuda que eu tenho, eu consigo aqui na escola. **(E01)**

(...) porque recursos mesmos, a gente não tem recursos. Por exemplo, uma aula prática, a gente não tem... não temos materiais para fazer essas práticas. **(E15)**

Houve docentes que responderam de forma confiante a cada uma das perguntas. Especificamente sobre suporte, mesmo com o total apoio da direção, supervisão e equipe pedagógica, percebe-se que a questão da autonomia é um fato relevante e considerado pela

gestão da escola em relação ao grupo de professores. Ou seja, os professores têm total liberdade para executar as atividades planejadas. Segundo Silva (1996), o cotidiano da escola é composto por atitudes e gestos humanos, onde muitas vezes os objetivos individuais não representam os objetivos da instituição. Contudo, é na cooperação e na esperança que realmente acontece a ação dentro da escola, e é onde se pode perceber claramente qual caminho a escola deseja trilhar.

Eu tenho, acho que, muita autonomia, para decidir o que eu quero fazer com as minhas aulas, com os meus alunos e a escola sempre apoia as iniciativas que eu tenho. **(E04)**

A minha organização, eu recebo um bom suporte da direção, supervisão, secretaria da escola, em tudo que eu preciso. Eu sou acompanhada pela supervisão de uma forma dialógica, com a direção também, me dando esse suporte. **(E05)**

É interessante observar a declaração de um entrevistado ao destacar a importância do trabalho da supervisão em fornecer *feedback*, promover diálogos e avaliar o andamento de suas aulas. O entrevistado expressou sua gratidão, pois acredita na relevância dessa troca entre as equipes de trabalho.

Então eu preciso de alguém para me sinalizar para onde é que eu estou indo. Se está demais ou se está de menos. Então, a minha supervisão direta é o que tem mais me ajudado dentro da rede. **(E02)**

Como foi apontado nas entrevistas, a escola, com toda a sua equipe, contribui, dentro do que é possível, para que os docentes possam realizar as atividades da melhor forma possível, estimulando-os a participar de cursos, a trabalhar em torno de projetos e a se envolver em outras atividades. Silva e Santiago (2015) ressaltam que o gestor escolar deve buscar criar canais de comunicação entre os componentes da escola. Dessa forma, fica mais evidente que, ao agir coletivamente, todos desenvolverão competências e enfrentarão possíveis divergências, contribuindo para a formação de um senso crítico e avançando nos processos de gestão, onde a participação de todos será percebida. Será, de fato, um trabalho coletivo.

(...) o maior suporte que eu percebo dentro da escola, essa possibilidade de conversa, essa possibilidade de trabalhar em projetos. E eu acho que esse é o ponto mais forte. **(E13)**

Olha, eu já fiz um curso indicado pela escola. Eu já participei de curso de nivelamento de língua portuguesa, por exemplo. Para mim, foi excepcional quando eu participei do curso. Apesar de que era um trabalho para ser desenvolvido com o ensino médio, mas acabo que eu utilizo esse suporte no fundamental também. **(E08)**

Os entrevistados foram bem incisivos ao descrever as condições de suas atividades docentes, oferecendo opiniões variadas. Suas respostas remetem a questões já discutidas, como o significado de ser um servidor estadual atualmente. No entanto, as respostas apontam para um total descrédito em relação ao executivo no que diz respeito às condições de trabalho, recursos e infraestrutura. Além disso, retomam as questões salariais e, mais uma vez, enfatizam a confiança e valorização que os docentes têm pela direção da instituição, que, na opinião deles, se esforça ao máximo para fazer o melhor possível dentro de todas as limitações. Segundo Melo (2015, p. 11), “...ainda que bons salários não deem conta de melhorar a qualidade da educação e do trabalho docente, sem eles, tão pouco terá uma perspectiva de mudança na valorização do professor, mesmo reconhecendo que outros fatores interferem na qualidade desse trabalho, será improvável exercer esse trabalho de forma satisfatória”.

Que acho que sendo uma escola que está numa região periférica, sendo uma escola do Estado, a gestão escolar faz sempre o possível pra manter um padrão bom pra escola. **(E04)**

Em termos das condições que o Estado propõe em termos de salário, de incentivo pra curso de capacitação, eu vejo que tá muito difícil. Ainda falta muita coisa pra melhorar. **(E07)**

(...) eu acho que a condição de trabalho é precária, precária, né? E, eu acho precária. Eu acho que isso aí é uma questão política, sabe? De valor. O que é que o estado quer para a população da rede pública? Eu acho que não existe prioridade, a educação como coisa importante. **(E10)**

Apesar das dúvidas nas respostas sobre o suporte e condições de trabalho, destacou-se a necessidade dos docentes de encontrarem formas de expressar sua insatisfação. Embora a questão salarial tenha sido mencionada, a principal reclamação foi sobre as condições de trabalho e a falta de materiais e recursos, especialmente em escolas localizadas em áreas de vulnerabilidade social.

A questão salarial se apresentou em várias oportunidades, mas na maioria das vezes, a queixa é por melhores condições de trabalho, a falta de materiais e recursos para desempenhar o melhor trabalho para aquele para quem a escola foi pensada, o aluno, sobretudo, uma escola, localizada numa área de vulnerabilidade social.

(...) gostaria de ter mais recursos? Gostaria. Gostaria, se eu pudesse, de alcançar o sonho, ter um projetor em cada sala de para eu mostrar minhas imagens gigantescas, fazer análises da pintura e da *zoom* e tal. (E09)

A gente precisa de material. Não tem como você trabalhar sem material. Então, eu acho que é importante esse suporte que a escola dar com esse material. (E03)

Olha, eu acho assim ... Eu acho que... Para essa grandiosidade, eu acho que é pouco suporte. A gente não tem condições de trabalho legal (...) (E10)

Sobre relacionamento interpessoal (Categoria Relacionamento Interpessoal – questão 13), os docentes mencionaram, em sua grande maioria, a existência de um ambiente de trabalho harmonioso, seja com a direção, equipe da escola, seja com os colegas de trabalho, bem com os alunos. Acreditam que esse aspecto contribui para que o trabalho possa acontecer de uma forma mais suave, mais “*light*”. Corroborando Perrenoud (2000), quando afirma que a cooperação profissional é o caminho para a evolução da escola.

A ideia de coletividade, entendida como a possibilidade de troca e diálogo como instrumento para a construção de ideias e conhecimentos, foi destacada. A noção de pertencimento, atrelada à cultura do outro, também foi mencionada, ressaltando a importância de entender e conhecer a história e a cultura de vida do outro. Isso posto, é extremamente importante, considerar os alunos em situação de vulnerabilidade e sua realidade, percebendo o momento que estejam atravessando em sua vida. Para Boterf (2003), em uma equipe, cada membro deve saber ressituar os problemas em um âmbito mais coletivo e amplo. Assim, dentre inúmeras competências, a capacidade de elaborar representações compartilhadas pode ser considerada uma das mais importantes a ser desenvolvida por um coletivo.

Em qualquer relação que se construa, a escuta é parte extremamente importante, ouvir o outro, estar disponível para a troca. A construção de uma relação amistosa e profícua, talvez seja o lado mais forte de uma relação, qualquer que seja ela, e nesse caso em específico, de uma relação de trabalho. Foi pontuado também o respeito à hierarquia que os entrevistados acham que deve ter. Freire (2011) afirma que desconhecer algo não é vergonha, que é preciso estar aberto e disponível para o outro, para os saberes necessários à prática educativa. Estar aberto

ao outro é se colocar como objeto de crítica e perceber a possibilidade do diálogo, algo inacabado que terminou por se saber inacabado.

Eu sempre tento me relacionar com muito respeito, né? Respeitando o espaço, as ideias do outro. Eu gosto muito do diálogo. Acho que isso é muito positivo. E eu gosto muito de trocar, né? Eu gosto muito do coletivo. É claro que tem uma hierarquia que eu respeito. Eu acho que a gente tem que estar no lugar da gente. **(E10)**

(...) mas gosto de estar ali nas salas dos professores, conversando, gosto de conversar com os alunos. Gosto de dedicar um tempo da aula para ouvi-los, né? Às vezes eles querem falar sobre a aula, às vezes é sobre outro assunto, mas que para eles é importante. Então, eu sou muito de ouvir, eu gosto muito de ouvir também. **(E09)**

Eu gosto de ver o melhor nas pessoas e buscar o melhor nas pessoas. Se a gente precisar falar sério, a gente fala, mas dá para a gente também fazer um trabalho de uma forma mais light, de uma forma mais suave. **(E03)**

A gente tem que entender a cultura do outro...você tem que entender a cultura do outro, respeitar a cultura do outro. Então, eu tenho uma certa facilidade de perceber isso. **(E11)**

Sobre o relacionamento com os alunos, os docentes foram unânimes ao afirmar que mantêm com os alunos um bom relacionamento, mesmo quando tomam determinadas providências que julgam necessárias a respeito de comportamento indevido ou indesejado, o que às vezes ocorre no curso das aulas.

Até o momento, eu não tive nenhum atrito com nenhum colega de trabalho, com a direção, com os secretários, com as meninas da cantina, com os alunos. Até com os alunos que às vezes, dentro da sala, eu chamo a atenção, eu dou ocorrências. Quando chega no outro dia, é como se nada tivesse acontecido. **(E08)**

Houve também depoimentos de docentes que destacaram a não participação de colegas nas atividades interdisciplinares, mencionando que esses colegas não ajudam na produção, não acompanham as atividades e não se envolvem. Nos relatos, foram observados alguns atritos, que, ocasionalmente, ocorrem em qualquer relacionamento interpessoal. No entanto, considerando o universo vasto da unidade pesquisada e a quantidade de sujeitos envolvidos,

acredita-se que essa situação represente uma parcela pequena em relação aos relatos positivos. Freire (2011) afirma que ensinar exige comprometimento.

As questões piores são as vezes com seus colegas de trabalho, que as vezes interferem na produção, que não querem fazer, acompanhar, fazer trabalhos interdisciplinares, que não se envolvem com a maioria. **(E15)**

A pesquisa também destacou o reconhecimento profissional (Categoria Reconhecimento Profissional – questão 14 do roteiro). Ao serem questionados sobre se sentiam valorizados no trabalho, os entrevistados expressaram diversas opiniões. Muitos disseram que alguns alunos reconhecem o esforço dos professores, enquanto outros não. Houve consenso de que a direção da escola valoriza os funcionários, mas também de que há uma falta de reconhecimento por parte das autoridades executivas. Segundo os docentes, isso se reflete na falta de valorização financeira e na atenção insuficiente que o Estado dedica às escolas.

Me sinto reconhecido pelos outros funcionários, demais funcionários, direção, professores, mas pelos alunos não. Os alunos, me sinto como se eu não estivesse em sala. **(E01)**

Infelizmente, eu não sei se sou reconhecida. Porque o Estado não me reconhece, não reconheceu. A direção da escola, muitas vezes, já me informou que eu sou uma professora boa para alfabetizar. Então, isso para mim já é um reconhecimento. Eu me sinto satisfeita, reconhecida. E pelas mães dos alunos também. **(E05)**

Pelos alunos. Eles sempre tecem comentários na forma deles, no jeito deles de dizer que foi bom, que o trabalho foi bom. **(E02)**

Não. Eu acho que o reconhecimento, ele vem com a questão financeira e com a atenção que o Estado daria para a escola. E nesse caso, a gente não tem nenhum dos dois. **(E15)**

Um depoimento marcante foi o de um professor que reconhece que seus alunos não valorizam seu trabalho, mas não se importa com a falta de reconhecimento. Ele se descreve como exigente e cobra bastante dos alunos. O ponto mais interessante é que sua postura e angústia são genuínas e nobres, demonstrando sua necessidade de preparar os alunos para as exigências do mundo atual. Seu objetivo é inculcar nos estudantes, especialmente os do ensino

médio, as noções de um neoliberalismo cada vez mais presentes em um mundo em rápida transformação. Ele menciona que os alunos dizem que ele está "viajando".

Esse depoimento revela que, mais do que buscar reconhecimento, o professor se preocupa em desempenhar seu papel de maneira eficiente e eficaz, ultrapassando a simples transmissão de conteúdo. Ele deseja contribuir para a formação de cidadãos mais preparados para os novos desafios.

Eu sou exigente, eu cobro muito... A gente tem uma percepção que é o mundo do trabalho. Trabalho no ensino médio... eu tento mostrar para eles que o neoliberalismo tá chegando, que tem muita coisa aí, que a inteligência artificial, tá tirando o emprego deles. E eles enxergam isso como uma coisa muito longe. Ah! ... tá viajando, né? **(E11)**

Ser competente! O que é ser um professor competente? Sobre esse tema, foi denominada Categoria Competências Docentes (questões 15, 16, 17 e 18 do roteiro). Responder a esse questionamento pressupõe que inúmeras etapas de um processo de formação foram cumpridas e vencidas anteriormente. Habilitação, graduação, pós-graduação, formação continuada, atividades extracurriculares, entre outros, contribuem para o desenvolvimento desse profissional que deseja ser competente. Segundo Boterf (2003), para haver competência é preciso saber mobilizar os recursos, que são os conhecimentos, capacidades cognitivas e capacidades relacionais.

Vários depoimentos afiançaram que ser competente é ter a formação específica para trabalhar o conteúdo, a disciplina, ou a turma, para o qual foi contratado. É preciso dominar o conteúdo da disciplina. No entanto, mencionaram que conhecer o conteúdo não basta, é preciso saber transmiti-lo, ter empatia, perceber o momento de vida que o seu aluno está vivenciando, pois, segundo os docentes, vai ter dia que o seu planejamento não vai funcionar. É preciso estar atento, abrir o canal de escuta.

(...) várias coisas. Primeiro, você tem que ter o conteúdo, né? Você tem que saber o que você vai falar. Segundo, é que eu acho que é até mais importante, saber passar esse conteúdo, saber transmitir, saber falar esse conteúdo pro aluno. E eu acho que a terceira coisa, é essa questão de empatia, você entender, porque tem dia que a aula não vai funcionar, por mais que você tenha feito, planejado, não vai funcionar. **(E11)**

A habilidade de perceber a inteligência emocional e lidar com as diferenças foi destacada como essencial para um professor competente, além do domínio da disciplina. Isso

sugere que a formação do professor deve ir além de apenas ensinar conteúdos; deve também prepará-lo para interagir com alunos, especialmente aqueles em fase de formação, contribuindo para o desenvolvimento de cidadãos mais ativos. Essa é uma responsabilidade fundamental de um docente competente e de uma educação eficaz e eficiente. Eles mencionaram a falta de cursos de formação prática oferecidos pelo Estado durante seu tempo de serviço público, o que os faz sentir defasados em relação aos novos colegas.

Ser um professor competente é dominar a disciplina, a sua matéria, saber do que está falando, procurar sempre se especializar, se melhorar. Ter uma questão humana, saber, não só, porque não adianta ter o conhecimento, mas ter uma inteligência emotiva. Eu diria assim, pra lidar com os alunos, porque a gente tá lidando o tempo com o ser humano, o ser humano. Cada um é de um jeito. Então, saber lidar com essas diferenças é extremamente importante. **(E13)**

Os docentes destacaram a importância de se esforçar para alcançar o aluno e garantir que ele absorva o conhecimento transmitido.

Eu acho que o professor competente é aquele que se esforça, né? Claro que a gente não sabe tudo. Eu que tenho muitos anos de estado, me sinto muitas vezes defasada, quando eu vejo professores mais jovens fazendo coisas que eu não sei como fazer, porque eu nunca aprendi, né? Aí Estado fala: a gente dá cursos para você aprender, mas não é bem assim, né? Os cursos são muito teóricos, não necessariamente nessas áreas de prática. **(E14)**

Em outro extremo, considerando as demandas e exigências da Secretaria de Estado de Educação, para alguns docentes, ser competente, é justamente ter essa *expertise*, essa habilidade em cumprir e atender as regras e prazos estipulados, para os quais os docentes não foram preparados, pois, conforme eles mesmo apontaram, são situações específicas da própria Secretaria.

Perrenoud (2000) aponta a necessidade de gerir os tempos e os espaços de formação, de modo a equilibrar os procedimentos e as atividades estruturadas, objetivando com isso que a gestão da classe e os seus tempos sejam regulados, em sinergias dinâmicas individuais e coletivas.

Com esses depoimentos, percebe-se que a noção de competência transitou por diversos campos desde o trabalho, como o conteúdo, a matéria, a linguagem, o meio social onde o aluno está inserido, estendendo-se até as tarefas e rotinas meramente administrativas, ratificando Boterf (2003), quando aponta a necessidade de ação em função do contexto, onde se localiza o indivíduo, bem como as relações que serão desenvolvidas em função do mesmo.

(...) para mim, ser um professor competente é desenvolver todas as habilidades, tudo aquilo que a Secretaria de Educação pede, cumprir essas regras. Mas tem outras habilidades que eu não estava preparado, que eu não tinha percebido, que eu só vim perceber aqui (...) **(E09)**

Foi salientada a importância de atender às demandas específicas dos alunos, algo que para esse docente significa ser competente. Isso reforça a necessidade de uma escuta atenta, diante do que será necessário ser desenvolvido, diante da vulnerabilidade social vivenciada pelos alunos, e dessa forma, equilibrando o que os alunos desejam com o que eles realmente precisam para adquirir conhecimento.

Eu acho que ser um professor competente é você dar conta das demandas dos estudantes, conseguir escutá-los, entender o que eles querem e também dosar isso com o que eles precisam. Então, se querem fazer passeios, por exemplos, conseguir dosar isso, com o nível de aprendizado deles, conciliar passeios que vão agregar na formação deles. **(E04)**

Durante as entrevistas sobre competência, discutiu-se quais habilidades são necessárias para ser professor nessa escola estadual, que segue uma legislação específica. Foi destacado que precisam atender exigências legais, como ter uma licenciatura plena na área de atuação, conforme requer a Secretaria de Educação. Entretanto, poucos citaram esse requisito prontamente. Conceição e de Sousa (2012) destacam a importância de o próprio professor identificar suas necessidades e falhas, reconhecendo suas ações e o que deseja alcançar, para assim elaborar seu plano de formação.

A maioria dos entrevistados considerou que possui as competências exigidas: domínio do conteúdo, pontualidade, assiduidade, cumprimento de prazos, entrega de planejamentos e retorno aos alunos. No entanto, foi observado que muitos confundem competências, conhecimentos, habilidades e atitudes. Perrenoud (2000) argumenta que as competências

pedagógicas são construídas a partir da realidade e de concepções teóricas e ideológicas preexistentes, não existindo de forma “objetiva”.

Olha, primeiro, o professor tem que dominar o conteúdo que ele propõe a lecionar...Eu domino aquilo que eu leciono e eu consigo transmitir. Porque é importante, não adianta eu saber muito a matéria, mas o meu aluno não entendeu o que eu quis dizer lá na frente. Passei 50 minutos lá e ele não entendeu nada. Não fez diferença na vida dele. **(E03)**

(...) eu tenho essa certeza de que eu consigo passar esse conteúdo e fazer as habilidades e cumprir os prazos, que é uma coisa muito importante também. Trabalhar as habilidades é uma coisa que eu também sei que eu consigo fazer, que eu sei, que eu consigo contribuir aqui para a escola. **(E09)**

Olha, quando eu vejo assim, por exemplo. Primeiro, é saber o conteúdo. Isso é o que é exigido. É o que a gente tem que vir. Então, você tem que saber. Cumprir os combinados, existem regras. E elas tem que ser cumpridas. Por exemplo, você está num lugar que tem regras e você tem que se submeter a essas regras. **(E10)**

Sobre currículo, um docente mencionando o domínio de seu conteúdo, apontou a necessidade de filtrar o currículo, como forma de buscar trabalhar aquilo que de fato vai ser importante para o aluno, o que vai valer a pena ser trabalhado em uma determinada turma.

Eu tento fazer tudo em dia, eu tento chegar no meu aluno, saber inclusive filtrar o currículo para poder ver o que vai valer a pena ser trabalhado e aquilo que não adianta naquela turma. Eu tento observar o aluno, né? para saber se estou conseguindo atingi-lo um pouco ou não. **(E14).**

Um docente apontou a necessidade de se conhecer a comunidade, como uma competência necessária e importante para se trabalhar na unidade pesquisada. Foi uma opinião que surgiu como um diferencial diante de todas as outras, pois somente esse docente aponta essa necessidade, relacionando-a como competência. Pois, segundo ele, é uma forma de alcançar os alunos e que, pelo pouco de tempo que se encontra em exercício na mesma, ainda não foi possível conhecê-los de perto. Gusmão (2016) destaca a importância de conhecer o outro e compreender que as diferenças são uma característica essencial da humanidade. Para o educador, é fundamental entender e integrar essas diferenças, desempenhando um papel crucial na construção da alteridade dos sujeitos historicamente situados.

Acredito que uma competência importante aqui é conhecer como a comunidade, como são os alunos fora daqui, para retomar, como eu disse, para alcançá-los. Eu acho que ainda tenho muito a aprender. Até hoje, nesses... anos, acho que eu não consegui conhecer bem eles. **(E01)**

Observa-se um entrelaçamento nas respostas dos docentes sobre as competências exigidas, incluindo a transmissão de conhecimento, habilidades necessárias e atitudes a serem desenvolvidas por docentes e alunos. É importante destacar que as opiniões refletem sentimentos e o desejo de cumprir um dever, ao colocar o aluno no centro do aprendizado, retirando-o da margem e da exclusão, o que enriquece o significado de competência.

Olha, uma coisa que essa escola cobra, e é por isso que gosto daqui, por que faz parte da minha personalidade, essa escola, ela cobra responsabilidade, cobra o comprometimento. E eu, naturalmente, eu sou assim. Eu sou uma pessoa responsável, comprometida (...) **(E11)**

Originalidade, empatia, solidariedade. Pra mim, o principal aqui nessa escola, é ser isso hoje. E eu acredito que alcançarão, sim. **(E12)**

Eu tenho amor à minha profissão. Eu gosto de dar aula, eu gosto dos alunos. E a escola, eu acho que também é a mesma regra. Essa escola que se faz com amor, com compromisso e competência. Eu acho que essa escola está nas mãos de pessoas competentes (...) **(E05)**

Cultura, estudo, formação, aperfeiçoar, competente, ensinar, trabalho, novidades, atividades, estudando, livros, *Youtube*, linguagem, experiência, curso, perfil, reinventar, trabalhando, pesquisar e conteúdo. Essas foram as palavras chave que surgiram durante a análise das respostas dos docentes sobre como promovem o desenvolvimento de suas competências.

O que significa essa imensidade de palavras? Significa que a promoção das competências dos docentes é permeada por uma gama de possibilidades, recursos e instrumentos, que puderam ser aferidos nas repostas dos mesmos. Desde uma formação continuada, a cursos de capacitação no *site* da Secretaria de Estado de Educação, passando por pesquisas em vídeos no *Youtube*, leitura de livros, participação em eventos, o hábito cotidiano de continuar estudando, estar frequentando curso de mestrado, entre outros apontamentos, se

mostraram como meios e forma de desenvolvimento das suas competências. Para Boterf (2003), o profissionalismo não é estável. Ao longo de toda a experiência do docente, ele vai sendo construído paulatinamente e, no que se refere especificamente aos saberes, ele afirma que, durante a experiência do professor, eles se apresentam muito contextualizados, rapidamente contextualizáveis (nível de especialização); contextualizados (nível profissional) e gerais e pouco contextualizados (nível principiante)

Tem curso de capacitação, que tem no *site* da Secretaria e eu tento trazer coisas minhas. Por exemplo, eu gosto da cultura pop. Eu trago isso para os meus alunos. **(E01)**

Eu estudo todo santo dia, muitas horas, muitas horas. **(E02)**

Eu...estudando, lendo, buscando, indo atrás das coisas, participando de eventos que estão relacionados com a minha área, conversando com meus colegas, fazendo trocas de atividades, fazendo trocas de textos, de livros. Eu acho que isso é para eu aprimorar as minhas competências. **(E08)**

Um ponto comum nas respostas foi a necessidade de estar sempre se instrumentalizando, se preparando continuamente, buscando trazer novidades, de modo que possa ser mais um atrativo em sala de aula para os alunos, comprando novos livros que possam fazer a aulas mais interessantes, buscar novas formas de ensinar, de trabalhar.

(...) eu compro muitos livros, procuro pesquisar para poder fazer uma aula mais interessante. **(E13)**

(...) e aí caiu minha ficha. Gente, eu estou para trás, estou virando dinossauro. Foi aí que eu comecei a estudar. Já fiz duas especializações depois disso. Estou fazendo mestrado. E agora estou lendo mais do que nunca (...). **(E11)**

E nesse aspecto, os docentes pontuaram a necessidade de se aproximarem dos alunos por diversas formas, seja através da linguagem, seja através da presença física, frequentando a mesma região, tudo colaborando para uma prática efetiva e posterior desenvolvimento de suas competências em sala de aula.

Como é que você faz para chamar a atenção da turma? Estou com dificuldade em uma certa linguagem. Como é que eu faço isso? Como? Como é que eu entendo que às vezes eu estou tentando dar aula e não consigo? Eu já vi muito professor falando sobre a

experiência deles em sala. Às vezes funciona, funciona, vai por aqui, vai por ali. E vídeos no *Youtube* de outros professores falando das experiências dele. Acho que...bastante. **(E09)**

Eu procuro estudar sempre, estudar metodologias diferentes e procuro estar inserida no ambiente que eles estão. Então, quando eu vim trabalhar aqui na escola, eu também passei a frequentar a região, porque eu acho importante que esses meninos me vejam no lugar onde eles estão, saibam quem eu sou (...). **(E04)**

A formação continuada como um meio de promoção das suas competências também foi apontada nas respostas dos docentes. Eles destacaram que, mesmo sobre temas que já dominam, é importante que os docentes mantenham a pesquisa como uma prática constante em seu trabalho.

Apontaram também que, na mesma unidade de ensino, e em turnos diferentes, faz-se necessário atentar para as especificidades de cada público, ter um olhar diferenciado, estar atento ao perfil de cada turma, uma vez que as exigências e as atividades que devem propor são diferentes. Perrenoud (2000), aponta que o exercício e o treino seriam suficientes para manter as competências essenciais, se a escola fosse um mundo estável, o que não o é.

Através do estudo, a formação continuada, o professor não pode parar. O professor tem que estar o tempo todo buscando, sendo curioso...Eu tenho que continuar pesquisando e atualizando o tempo todo. **(E03)**

Depois, é você saber para quem você está trabalhando, para quem você está dando aula, qual é o seu público. Porque isso é muito importante, ou seja, se seu trabalho, igual eu trabalho aqui, tem o turno da noite, que é um perfil diferente do turno da manhã. Então, eu tenho que ter um olhar diferenciado para todas as exigências que eu tenho que propor naquele local. **(E10)**

Se nas respostas anteriores, os docentes apontaram como promoviam o desenvolvimento de suas competências, a partir daqui, pontua-se quem mais contribuiu para este desenvolvimento dessas competências. As respostas foram as mais diversas. Desde as de cunho pessoal/familiar até aquelas correlatas ao exercício profissional, vinculando-as aos pares e aos alunos como figuras extremamente importantes para esse caminhar do desenvolvimento das competências profissionais docentes.

É extremamente gratificante e estimulante quando um colega reconhece a corresponsabilidade no desenvolvimento profissional do outro. Além disso, é generoso estar aberto a novos conhecimentos, pronto para receber o que o outro pode oferecer em áreas onde se sente defasado, contribuindo assim para o progresso mútuo e colaborando efetivamente na jornada profissional.

Além de mim, os alunos, contribuem para o meu desenvolvimento, os colegas também. Quando a gente troca essas experiências e pessoalmente meus amigos também, que eu tenho muitos amigos na área da educação e mesmo os que não estão na área da educação, nas nossas conversas, a gente troca muito sobre isso. **(E04)**

Os próprios alunos. Eu percebo que uma aula minha não deu certo, mostra que eu tô precisando melhorar alguma coisa, que eu sinto que eu preciso melhorar alguma coisa, então eu corra atrás pra suprir essa deficiência. **(E13)**

A ideia de esforço pessoal do docente, junto com o prazer pelo estudo, é fundamental para o desenvolvimento de suas competências. A sala de aula é vista como um espetáculo constante. Segundo Boterf (2003), é necessário que o profissional reflita, abstraia e conceitualize suas experiências para aplicar esse aprendizado em novas práticas e situações profissionais.

Eu, meu esforço. É, porque para mim, não é exatamente um esforço estudar. Para mim é um prazer muito grande. Então, eu acho que essa pré-condição minha, de gostar de estudar e de fazer da minha aula um espetáculo sempre. **(E02)**

Muitos docentes, creditam o desenvolvimento de suas competências à própria gestão da escola, além é claro, dos cursos que são propiciados pela Secretaria de Estado, através da Escola de Formação Magistra.¹

A nossa direção, por exemplo, os profissionais que são das áreas de supervisão tá sempre dando curso de capacitação. Às vezes tem muito curso no Magistra que é a escola que...

¹ É a *Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais*, criada pela Lei delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011

é do Estado que dá um...escola de formação. Isso, então, tem muito curso, tem muitas informações que a gente pode buscar. **(E07)**

Ah, eu vejo que, por exemplo, tanto a supervisão, quanto a coordenação, que você sempre, por exemplo, quando eu preciso, eu estou solicitando, sempre está conversando. Eu acho que essa troca, essa ajuda (...) **(E10)**

Alguns colegas são fonte de inspiração para outros que almejam chegar onde os mesmos estão, ao longo do tempo na profissão. Essa admiração pelo trabalho do outro denota o caráter de excelência apontado pelo docente, quando menciona o trabalho do colega, no exercício da prática docente.

Ah, eu me inspiro muito em alguns professores aqui. Eu vejo a professora..., a professora.... Acho que elas duas são referências grandes pra mim, sabe? De postura profissional e de professor preocupado com os alunos e que sabem ensinar. **(E09)**

Especificamente sobre as maiores dificuldades que os docentes encontram no exercício do trabalho, diversas foram as respostas. Algumas dificuldades fazem referência ao aluno, outras à prática docente, ao executivo e novamente retomam a questão da não valorização salarial, percebida como uma dificuldade para o exercício profissional.

As questões 19 e 20 do roteiro, foram agrupadas em uma única categoria - Dificuldades e Conquistas Profissionais.

A questão da disciplina, administração do tempo em sala e evasão escolar foram assuntos em que o aluno esteve no cerne da questão, ou seja, a dificuldade apontada nesses três pontos demonstra o quanto a aprendizagem é prejudicada por fatores diversos, como a evasão, mais sentida quando os alunos, ao buscar oportunidades de emprego, abandonam a escola. Dessa forma, percebe-se, como apontado pelo docente, numa mesma turma os alunos se localizam em pontos diferentes de aprendizado.

A evasão é muito grande. Então, isso aí atrapalha. Eles faltam muito por motivos de emprego. Então, eles conseguem qualquer emprego, eles acabam faltando, evadindo da escola. Então, isso interfere muito para a gente deixar os alunos em pontos diferentes de aprendizado. **(E15)**

Só de aula mesmo. Principalmente disciplina. Eu acho que a questão mais difícil, principalmente no fundamental. **(E01)**

Eu já melhorei um pouco na administração do tempo. Eu quero melhorar um pouco mais. É uma coisa que os alunos já me pediram várias vezes. **(E09)**

Uma dificuldade apontada foi a de se conectar com os alunos, que têm se mostrado cada vez mais desafiadores e incoerentes. Os alunos trazem para a escola coisas diversas e, muitas vezes, não percebem que esse material não é adequado para o ambiente escolar. Apesar disso, cabe ao docente respeitá-los e buscar métodos inovadores. Esse desafio de acessar os alunos com questões divergentes do propósito da escola como local de aprendizado dificulta o trabalho do professor. Conforme Boterf (2003), ao aprender a reconhecer e classificar problemas de acordo com seus contextos, o profissional desenvolve a habilidade de aprender continuamente e resolver várias categorias de desafios.

Uma das maiores dificuldades é acessar...é engraçado aquela coisa de você querer fazer um ótimo trabalho, mas às vezes, a gente não consegue acessar o aluno. Hoje está mais difícil ... Eu fico olhando, o que ele traz para a escola, às vezes, a gente não está preparado para...esse lugar, às vezes, não é o espaço dessa coisa que ele está trazendo, mas a gente tem que respeitar e tem que tentar fazer coisas diferentes. **(E10)**

Uma outra dificuldade e muito forte apontada foi a descoberta, por parte do docente, de que os alunos percebem a escola como uma penitenciária. Segundo o docente, a sua maior dificuldade, tem sido dissuadi-los desse pensamento, fazendo-os perceber o contrário: a escola, enquanto lugar de libertação, é lugar de aprendizado, de preparar o futuro. Estudar, para os alunos nessa região, é sempre muito sofrido, não há estímulos para isso. Talvez isso redunde na visão tão forte que se tem da escola como uma perspectiva muito triste de se perceber, talvez em função da realidade vivenciada por esses meninos, numa área marcada por extrema vulnerabilidade social.

A minha dificuldade é essa, é alinhar o que eu tenho que passar para os alunos, o conteúdo que eu tenho que trabalhar com eles, diante da perspectiva que eles têm da escola... Porque eles entendem a escola como uma penitenciária. E não é. É um lugar de libertação...O lugar onde eles vão aprender, onde eles vão crescer, onde eles vão se preparar para o futuro. E transmitir, mostrar isso para eles, eu estou tendo um pouco de dificuldade. **(E11)**

O analfabetismo digital, foi outra dificuldade apontada: acompanhar a modernidade e as novas tecnologias, perceber os colegas fazendo uso dela e outros não. Para Perrenoud (2000), novos campos de desenvolvimento são oferecidos através das novas tecnologias, aumentando, desse modo, o alcance das desigualdades no domínio das relações sociais, da informação e do mundo.

Eu acho que a minha maior dificuldade é o meu analfabetismo digital, porque tem muitas coisas modernas, como gamificação e outras coisas que eu vejo alguns professores fazendo, né? O professor de matemática lá, que eu não consegui ainda fazer no meu conteúdo. **(E14)**

Em relação às maiores conquistas obtidas no trabalho, a maioria das respostas faz referência direta aos alunos, expressando o quão felizes e orgulhosos os docentes se sentem com o sucesso de seus estudantes. A busca por essa conquista é cotidiana, refletindo a percepção de que cada turma é diferente da anterior, o que exige um contínuo processo de reciclagem, especialmente na rede pública, onde o público é diverso. O resultado, como bem foi destacado, é promover o progresso dos alunos, demonstrando a eles a importância do conhecimento para a transformação de suas realidades. Freire (2005) provoca uma reflexão sobre a existência humana, afirmando que os indivíduos têm o poder de transformar o mundo, mas essa transformação deve ocorrer de forma humanamente consciente, sem meias verdades ou falsas palavras. Ele enfatiza que o mundo precisa ser problematizado para que novos sujeitos possam ser suscitados a refletir sobre essa nova realidade.

A minha maior conquista é... Eu acho que é quando eu recebo os depoimentos dos meus alunos. Quando eu saio e encontro com o aluno e fala: muito obrigado pelas aulas de produção de texto. Hoje eu tô fazendo medicina. **(E07)**

Como eu disse há pouco do aluno do ano passado que queria fazer curso superior e vê-lo fazendo curso superior este ano. Para mim, é uma grande conquista. **(E03)**

As minhas maiores conquistas é de ter alfabetizados centenas de alunos. **(E05)**

Entretanto, conquistas de cunho pessoal, constaram das respostas dos docentes. Algumas têm um caráter subjetivo, como considerar a experiência docente, e essa experiência possibilitar o contato com outras realidades, com outras vivências; e outras são mais objetivas como a independência financeira e a aquisição de bens materiais como fruto do seu trabalho.

Acho que é a experiência mesmo. A experiência de conhecer outros mundos, dos alunos, de outros professores. **(E01)**

Eu acho que minha maior conquista hoje é minha formação. Meus dois concursos, que eu fui aprovada. Até mesmo as conquistas que eu...Até mesmo o que eu queria. Eu sempre tive vontade de construir uma casa no interior. Consegui este ano. Concluir ela. Vai ficar pronta em dezembro. Então, essas foram as conquistas que foram fruto do meu trabalho. **(E12)**

E acho que minha independência mesmo, que apesar de ser meio desgastante conseguir conciliar o estilo de vida que a gente tem com o salário que a gente ganha, é graças a isso que eu tenho as coisas que eu tenho. Então, eu...é isso. **(E04)**

Uma das respostas mais sensíveis e destacadas como conquista foi o desejo de continuar na carreira docente, apesar de todas as adversidades. Embora os desafios e dissabores sejam numerosos, o sonho e a determinação de permanecer na função prevalecem, sendo a resiliência a maior conquista. Este desejo reflete toda a trajetória, todos os esforços dedicados e traz à memória a figura emotiva de sua primeira professora do pré-primário. Essa reflexão é de grande relevância e inspira motivação.

Para Corazza (2021), “considero a Docência como potência vital, isto é, como forma de existência, capacidade de persistência, enlaçamento com uma certa tristeza e fascinação pelas pequenas alegrias. Docência como tarefa esperançosa de não ser engolida pelo caos e como agitação do lado menos feio da humanidade” (pág. 5)

Minhas maiores conquistas? Talvez é eu querer continuar. Eu pensei realmente em desistir. Já pensei várias vezes em desistir. Falava: não é para mim. Aí, quando chega outro dia, e falo: não! É isso mesmo que eu quero. Eu acho que é uma conquista. Eu descobri que é isso que eu sempre quis... Eu queria ser professora. A minha professora do pré-primário até hoje, ela está Alzheimer e eu ainda tem o contato com ela. Mas eu via ela e falava assim: é isso que eu quero para minha vida (...) **(E08)**

A partir da análise das percepções das principais vulnerabilidades sociais, pontuam-se aspectos extremamente importantes relacionados diretamente ao currículo escolar definido pela Secretaria de Estado de Educação, na sua execução e aplicabilidade efetiva na unidade estadual pesquisada. Diante disso, foi denominada a Categoria Percepções das Principais

Vulnerabilidades e Quais São as Maiores (Questões 21 e 22 do roteiro), que vai apontar especificamente como os docentes percebem-nas, diante do currículo escolar.

Ao serem questionados quais são as principais vulnerabilidades sociais que acreditam impactar a execução e aplicabilidade do currículo da educação básica, antes de responderem de pronto, alguns docentes fizeram ponderações sobre diversos assuntos correlacionados às mesmas e que, de fato, impactam o currículo escolar.

Pontuaram sobre a educação escolar da mãe especificamente, devido ao contato mais direto com o filho, a questão da vida familiar, que, segundo eles, se preocupa com alimentação, vestuário, mas não dá a devida importância à educação, a falta de limites e de disciplina não desenvolvidos pela família, fazendo com que o aluno ingresse na escola, indisciplinado e sem respeito às regras.

Olha, vou falar da minha impressão, mas eu sempre falo de coisas objetivas como estudos que apontam que a educação da mãe é um dos fatores que tem relação com o resultado da educação do filho. **(E02)**

Mencionou-se que a família não vê a escola como um meio para transformação e, por isso, os alunos não dão o devido valor à educação. Salientaram que, em função do meio social em que vivem, os alunos tendem a valorizar mais o crime organizado, respeitando-o mais que as instituições públicas. E, segundo relatos, os pais diante de uma vida tão adversa, se sentem frustrados, entregues à bebida ou às drogas, e não acompanham o andamento dos filhos na escola. Gomes e Pereira (2005) definem a pobreza como a condição em que uma parte da população não consegue acessar os recursos básicos necessários para uma vida digna e de qualidade, incluindo alimentação, educação, água, saúde, moradia, renda e cidadania.

(...) quando a gente conversa com eles sobre essa questão de educação ser transformadora de vida, eles sempre trazem: “ah! mas as pessoas que eu conheço, que melhoraram de vida foi através da droga, vender droga, do crime”. Então, eu acho que isso, é uma coisa muito séria, eu acho que a questão social pega muito, porque os pais tem uma vida muito difícil (...). **(E14)**

A questão social foi apontada também nas repostas, ressaltando as condições em que vivem os alunos, afetando inclusive, significativamente a capacidade de desenvolver o pensamento. Numa mesma casa moram dez pessoas, sem estrutura e sem ambiente para estudar

e fazer as refeições, revelando a pobreza enquanto um complicador na vida desse aluno, oriundo dessa região de vulnerabilidade social.

É ... Eu acho que a questão, essa questão social, da estrutura do aluno. Vamos pensar, um aluno mora numa casa que moram dez pessoas, que ele não tem uma mesa pra ele estudar, que ele vai pra escola e faz uma única refeição, que ele tem na escola. Isso, a pobreza, a alimentação. **(E07)**

De acordo com o professor, os alunos se esforçam muito para refletir, mas têm dificuldade em realizar análises críticas sobre determinados temas, o que impede o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias. Isso foi atribuído ao fato de conviverem principalmente com pessoas envolvidas em trabalhos mecânicos, não intelectuais.

Eu acho que principalmente talvez essa questão de análise crítica dos alunos, que eles não demoram para conseguir, eles não fazem muito esforço de pensar... Para você conseguir analisar aquilo criticamente, você precisa pensar, não sei se é só a origem social deles, não sei...Eu acho que tem a ver com isso, deles não terem essa perspectiva, deles estarem acostumados a verem pessoas com trabalhos mecânicos, que não exigem muito da cabeça, do cérebro funcionando e pensando criticamente. Aí, eu acho que isso influencia. **(E04)**

A fome, a pobreza, a violência, o crime, as drogas, foram apontados de pronto, como vulnerabilidades categóricas que interferem no currículo escolar e desses, a fome foi considerada a que mais impacta o currículo escolar.

Eu acho, primeiro, a fome. A maioria dos nossos alunos vem para a escola com fome. E a violência também. São vítimas da violência social, principalmente da droga. **(E05)**

Quando questionados sobre quais vulnerabilidades sociais percebem nos alunos, a maioria dos entrevistados destacou a fome.

A Fome! (E05)

Eu acho a desigualdade, a pobreza, a miséria, a violência. Isso tudo eu acho que o impacto na escola é enorme. **(E10)**

(...) eu percebo a fome. Além da fome, eu percebo também a violência dentro de casa. Muitas vezes a gente vê eles contando casos. Então, você percebe a falta de estrutura familiar (...) **(E12)**

(...) um menino que precisa comer, que vem para escola para comer, isso impacta tanto no desenvolvimento dele, na questão educacional, também na questão emocional, onde essa é a necessidade dele] **(E15)**

Implementar um currículo pré-determinado para todo o Estado de Minas Gerais, para todas as escolas estaduais, não é por si só uma coisa fácil. Quando da proposição da legislação, da matriz curricular, exceto no que diz respeito às regionalidades, diversas especificidades por região, por cidade ou por escola foram ignoradas. O currículo é pensado de maneira uniforme.

Pedra (1997), afirma que os conhecimentos selecionados pelo currículo derivam de uma cultura concreta, ultrapassando os denominados conhecimentos científicos que se encontram expressos no conteúdo das diversas disciplinas. E por serem culturais, expressam o que pode ser considerado conhecimento válido e o não-conhecimento, transmitindo dessa forma, um modo de ver e classificar o “mundo vivido”.

Diante disso, questiona-se como implementar o mesmo currículo em uma área de extrema vulnerabilidade social, onde os alunos enfrentam diversas situações adversas, como a miséria, a violência, o crime, o tráfico, o desajuste familiar e o uso de drogas, além das vulnerabilidades sociais mencionadas anteriormente. Destaca-se neste cenário, especialmente, a fome, que impacta significativamente a realidade e a aprendizagem dos alunos.

A questão 23 do roteiro, denominada Categoria - Como as vulnerabilidades sociais influenciam as competências docentes e a efetividade do currículo. Entre as diversas respostas apontadas, alguns questionamentos, se apresentaram como o cerne dos depoimentos.

Quais seriam as adaptações, sugestões e principais desafios enfrentados pelos docentes para que esse currículo possa sair do papel e se materializar em resultados efetivos e práticos que realmente façam a diferença na vida desses alunos oriundos de áreas vulneráveis?

De acordo com Lopes e Torman (2008), é importante ampliar a ênfase dos conceitos pedagógicos para incluir os pré-conceitos que fundamentam as práticas do cotidiano. Essa abordagem mais abrangente implica a transferência das experiências do mundo relacional para o âmbito pedagógico, o que envolve a inclusão no currículo de reflexões, discussões e compreensões sobre conceitos como identidade (cultural e social), alteridade, diferença,

multiculturalismo, gênero, etnia, sexualidade, intolerância, preconceito, discriminação e violência, entre outros.

Numerosas afirmações indicam que o currículo atual não foi elaborado considerando as necessidades dos alunos dessa região, não levando em conta o público específico, o que resulta em um deslocamento em relação à realidade local. O currículo trata todos os alunos de maneira homogênea, sem considerar as especificidades e particularidades que caracterizam tanto os estudantes quanto a escola.

Olha, eu acho que o currículo não é feito para essas pessoas, não são feitos pra essas pessoas. Sabe, esse currículo que eles trouxeram para cá, eles não pensam no público que ele tá atingindo. Então, começa daí. Isso faz com que o menino não se sinta participante da própria escola. **(E10)**

O que acontece? O currículo, ele entende o aluno como ele homogeneiza, né? Então, ele trata o aluno como se fosse um tipo só de aluno. Então, o que a gente precisaria? A gente precisaria pensar essas peculiaridades. Eu acho que o currículo, ele tinha eu trabalhar isso. **(E11)**

Ó, o currículo, eu vejo que, de acordo com o nosso público-alvo, ele é meio distante, né, do interesse deles. Não só do interesse deles, mas que afeta eles, né? **(E14)**

A escola ideal e escola real não se coadunam e o papel do docente se mostra cada vez mais necessário para estabelecer elos entre as duas. Fazer o currículo se efetivar plenamente numa realidade tão adversa é um trabalho hercúleo. Lopes e Torman (2008), salientam que as relações entre a educação e, o sistema educativo estão imbricados com as desigualdades sociais, capitalistas, onde a aprendizagem e a formação do indivíduo, se dá a partir das relações sociais, sendo um processo contínuo e múltiplo.

Os professores apontaram algumas adaptações, como evitar enviar atividades extraclasse, tirar as dúvidas das atividades em classe, flexionar os horários, promover aulas em conjunto com outros professores, oferecer cursos de aperfeiçoamento profissional, propiciar um ambiente mais seguro, alinhar as atividades curriculares com a supervisão, considerando a realidade e o melhor a ser feito, usar textos curtos para trabalhar deficiências de leitura, entre outros. Para Boterf (2003), o profissional não deve se limitar a repetir as mesmas atividades, deve saber transpor, o que supõe a capacidade de aprender e se adaptar. Deverá ser capaz de enfrentar problemas e resolver situações e não um problema ou uma situação.

Porque as atividades não andam e atrasam o *currículo*. E para contornar isso, a gente tenta... Não mudar muito, né? É tirar a dúvida mesmo na escola, e não focar só no trabalho extraclasse, né? **(E01)**

Eu acho que talvez para a gente um desengessamento, um pouco da estrutura do quadro de horários. **(E02)**

A gente busca estar conversando com eles, tendo um diálogo, estar alinhado com o supervisor, o que a gente pode fazer de melhor, o que pode ser feito de melhor, na melhoria, no dia-a-dia. **(E06)**

Para mitigar o problema com a execução e aplicabilidade efetiva do currículo escolar previsto em legislação, foi sugerido a implantação do ensino integral desde os anos iniciais, de modo que o aluno estaria bem mais preparado, quando já estivesse no ensino médio. Lopes e Torman (2008), defendem a preparação do indivíduo tanto para a vida, como para o mercado de trabalho, pois desde cedo obteriam as habilidades, atitudes, valores, e conforme os autores apontam, hoje se demanda mais conhecimento, e não informação.

Então, porque não começar isso de baixo? Por que não começar o integral desde o primeiro aninho em diante? Essa mãe, que o filho está o dia inteiro na escola, ela vai trabalhar, ela vai ficar tranquila... Essa criança vai estar o tempo todo. A gente vai ter mais tempo para trabalhar essa criança, trabalhar a leitura, trabalhar a escrita (...) **(E11)**

Diante de tudo que foi apontado e salientado pelos docentes, bem como após as considerações, apontadas pelos mesmos, sobre as principais vulnerabilidades sociais que acreditam impactar a execução e aplicabilidade efetiva do currículo da educação básica, bem como apontar aquela que consideram que tem o maior impacto, é possível aferir que, através dessas mesmas observações, pode-se concluir que o *primeiro objetivo* específico dessa dissertação foi respondido, a saber: *identificar, dentre as vulnerabilidades sociais apontadas, aquela que se configura como a de maior impacto na execução e aplicabilidade do currículo escolar na percepção dos docentes entrevistados*, uma vez que a maioria dos docentes identificou a fome, dentre as vulnerabilidades sociais, a que irá impactar decisivamente na execução e aplicabilidade efetiva do currículo escolar.

Eu acho que a fome interfere diretamente no aprendizado. Uma vez que você está com fome, você não consegue prestar atenção numa aula, você presta atenção em outras

coisas. Você, não é seu interesse, você vir para a escola para aprender, você vem para a escola para merenda. Então, acaba que você perde a função social que a escola tem.

(E15)

Diante das diretrizes e currículo pré-definido pela SEE, para cumprimento efetivo do currículo escolar da educação, e considerando a maior vulnerabilidade social identificada - a fome - e para responder ao *segundo objetivo* específico dessa dissertação, a saber: *descrever as influências da maior vulnerabilidade social percebida pelos docentes entrevistados na execução do currículo escolar da educação básica, considerando as diretrizes pré-definidas pela SEE/MG*, é preciso primeiro considerar que a fome hoje é um problema social, que assola não só o Brasil, mas inúmeros países do mundo. Segundo Baccarini (2022), em 2019, a população mundial em situação de insegurança alimentar aguda passou de 135 milhões para 345 milhões, e atualmente 845 milhões de pessoas no planeta precisam de uma alimentação adequada. Para Petta (2023), PhD e Mestre em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo, o agravamento de uma crise de fome, no prazo de 25 a 30 anos, se configura como um dos principais problemas, que o mundo enfrenta atualmente e conforme afirma Beghin (2023), hoje, no Brasil, 33 milhões de pessoas passam fome.

Diante da vulnerabilidade social, a fome, apontada nas repostas dos docentes da unidade estadual pesquisada, inúmeras serão as influências da mesma na execução do currículo da educação básica. Os pais dos alunos da unidade estadual pesquisada não conseguem prover adequadamente a casa com fontes de renda precárias. Com isso, a fome e a insegurança alimentar, podem levar ao abandono da escola, à evasão escolar. Para Gomes e Pereira (2005), a vulnerabilidade da família pobre está intrinsecamente ligada à miséria estrutural diante da situação econômica, onde os indivíduos estão desempregados ou em subempregos.

A falta de acesso à uma alimentação de qualidade, e mais do que isso adequada a cada fase de vida do aluno, pode comprometer o seu desenvolvimento físico e cognitivo, e desse modo, comprometer o seu desempenho escolar.

Executar e aplicar efetivamente um currículo numa região, onde os alunos chegam à escola com fome, e ainda que são alimentados, mas às vezes fazem apenas uma refeição diária, se mostra insuficiente, pois a falta de uma alimentação adequada compromete o processo ensino-aprendizagem, bem como o desenvolvimento das habilidades e competências previstas no currículo escolar.

(...) eu falei, mas a gente precisa. Porque se eu não tenho o que comer, como eu vou levantar para ir buscar um trabalho? Como eu vou levantar para vir para a escola? Então, eu acho que essas questões são o que mais impactam mesmo. É não ter o básico em casa. **(E08)**

A normalidade com que os alunos lidam com a violência, as drogas, o crime, a pobreza, as vulnerabilidades sociais, faz com que os alunos introjetem isso de forma que, às vezes, sem perceber, estas vulnerabilidades acabam por fazer parte do discurso cotidiano deles e qualquer proposição de diálogo é recusada ou a consideram desagradável. Segundo Castel (1997), a miséria econômica é causa da maior parte das situações de marginalidade. E definir os patamares de pobreza é praticamente impossível, uma vez que se torna difícil definir por quais critérios, quais ou quem seriam os pobres ou quem necessita de apoio. Para ele, a dimensão econômica, diante das diversas avaliações, nunca oferece uma informação suficientemente clara.

Para os professores, habilidades necessárias e definidas pelo currículo que precisariam ser desenvolvidas ou trabalhadas não conseguem florescer, pois os alunos não se mostram dispostos, não querem, se dispersam facilmente, ou porque outras habilidades imprescindíveis como a capacidade de leitura, não é praticada

Isso compromete e influencia o desenvolvimento das competências necessárias que o professor precisa exercer em sua atividade prática e não está em jogo se ele é capaz ou não de executar determinada atividade, mas sim, de efetivá-la dentro de uma realidade tão adversa. Os professores apontam a necessidade de fazer inúmeras adaptações, utilizando várias aulas, para desenvolver uma atividade, uma nova competência, criam uma nova habilidade, para atingir o objetivo, que é a execução do currículo. Perrenoud (2000), pontua que a autoformação é uma prática reflexiva vista como um projeto pessoal ou coletivo e onde as competências dos docentes são mais um dos sinais seguros da profissionalização do ofício, não cabendo mais a responsabilidade só ao Estado, enquanto poder organizador.

Desse modo, as atividades vão sendo condensadas em uma, duas ou mais aulas, porque o conteúdo precisa ser dado, o currículo precisa ser trabalhado.

Eu tenho que refazer essa habilidade, repensar essa habilidade, usar ela principalmente para fazer as atividades e tem que fazer algumas adaptações. Às vezes, uma habilidade que renderia uma aula, uma aula resolveria aquilo, eu tenho que usar em duas, três ou

tenho que pegar uma habilidade que não existe, criar uma nova, para conseguir fazer aquilo que eu gostaria de fazer depois. **(E09)**

Outra dificuldade apontada pelos docentes que influencia decisivamente as competências dos mesmos, bem como a efetividade do currículo escolar, é o fato de que tudo que é proposto ao aluno, ele se nega a fazer. Como executar um currículo, quando o principal sujeito e para o qual foi pensado, se recusa a participar efetivamente?

Além dessa enorme dificuldade, os docentes pontuaram não terem a liberdade de ensinar o que seria útil para esses “meninos”, uma vez que o conteúdo cobrado nas provas, nos índices das avaliações externas, precisa ser dado, e isso na opinião dos docentes, afeta sobremaneira a sua prática, o seu exercício, fazendo com que se sintam “incompetentes”, pois não conseguem nesse aspecto, atingir o aluno. Sacristan (2013) afirma a importância do currículo como sendo aquilo que o aluno deverá aprender e superar a ordem, uma vez que o currículo trata diretamente sobre o território onde alunos e professores têm o campo do conhecimento demarcado e que devem se apropriar do mesmo, onde as diversas dimensões se cruzam e onde os dilemas e situações exigem um posicionamento.

Primeiro, o aluno nega o tempo todo, tudo que é proposto aí. Aquilo, eu vejo assim direto. Eu penso muito no noturno, eu vejo, a coisa mais difícil é dar aula, né? A gente não consegue dar aula...você não tem liberdade de fazer o que você quiser, com o que você sabe, pra ensinar pro menino. Nesse ponto, você é cobrado... Por que tem de marcar os índices, tem que ser mais alta. Eu acho que afeta, porque a gente se sente incompetente, porque nesse aspecto, você não consegue atingir o aluno. Não consegue. **(E10)**

Diante de uma realidade tão adversa, os docentes apontaram que não podem cobrar tanto, pois se assim for, não irá funcionar. Salientam que até o seu desempenho em sala diminui, pois diante das inúmeras tentativas de ensinar, de fazer perceber a importância, de chamar a atenção, como bem pontuaram “chega uma hora que cansa”, e conforme apontaram, para que tentar inovar, se os alunos não querem. Segundo Mesquita (2021), não há respostas nem didática de como ensinar para quem não quer aprender. O que hoje em dia se apresenta são novas dimensões relacionais e motivacionais, que cada vez mais fazem parte da profissão e precisam ser desenvolvidas por quem já é professor ou pelos novos docentes. Mas é preciso, que essas dimensões constem dos currículos de formação docente.

Percebe-se com isso que o desenvolvimento das competências dos docentes diante das vulnerabilidades sociais, está também em estreita relação com a pré-disposição e boa vontade dos alunos em querer aprender. Os docentes se sentem frustrados, desanimados, desestimulados, e condicionados a fazer apenas o necessário, sem exigir muito de si, pois os alunos, não se mostram dispostos a querer aprender.

A questão é que aí eu ter que diminuir o nível de cobrança, porque eu não vou ter que cobrar muito. Dependendo da turma que eu pegar, se tiver muita questão dos alunos, nessa turma não vai funcionar... até o meu desempenho abaixa, porque aí eu perco até o ânimo também. Porque tem uma hora que cansa... você toma uma atitude de só o básico do básico (...) **(E13)**

A carga horária extensa, somada às várias jornadas de trabalho, aliada a essa triste realidade dos alunos, foi também apontada como um dos fatores que comprometem o desenvolvimento de suas competências. Os docentes precisam dar muitas aulas para terem um salário digno, uma vida melhor e aí como se prepararem melhor, como deixar de ser superficial? Pontuaram a necessidade de uma formação continuada, mas o cansaço profissional diante da carga horária diária faz com que até mesmo essa necessidade seja, em sua maioria, postergada.

(...) a gente precisa dar muita aula para ter um salário digno, que dá para sobreviver. Então, acaba ficando sempre no superficial e isso impacta o nosso estudo aprofundado, né? por falta de tempo (...) **(E14)**

As competências docentes são influenciadas por essa realidade, o que é compreensível, uma vez que os alunos que frequentam a unidade estadual pesquisada trazem consigo uma carga significativa de adversidades em suas histórias. Nesse contexto, é fundamental que os docentes estejam dispostos a ouvi-los e realizar as adaptações necessárias no currículo, visando torná-lo o mais efetivo possível dentro das condições apresentadas.

Eu acho que o maior problema dessas vulnerabilidades é que elas impactam o futuro. Eles tiram o aluno da escola e levam para o caminho mais fácil, mais errado, de conseguir alguma coisa. Então, esses meninos acabam indo para as drogas, para o tráfico, para o crime (...) **(E15)**

Influencia as minhas competências da seguinte forma: eu planejei uma aula, fiz um planejamento. Aí de repente, chegam três, quatro alunos com fome na minha sala. Eles não vão conseguir aprender, eles não vão ter rendimento. Então isso influencia mesmo (...) **(E05)**

Após esses apontamentos por parte dos docentes sobre a realidade da unidade estadual pesquisada foi respondido pelos entrevistados o *terceiro objetivo* específico dessa dissertação, a saber: *avaliar, sob a perspectiva dos docentes, como a vulnerabilidade social repercute na formação e no desenvolvimento das competências profissionais dos educadores atuantes na educação básica e na efetividade do currículo escolar*, considerando que os mesmos vivenciam cotidianamente com os seus alunos uma gama de vulnerabilidades sociais que coexistem em uma determinada região.

Diante dos depoimentos presentes através das entrevistas, pode-se aferir que a vulnerabilidade social repercute, e muito, na formação e desenvolvimento das competências dos docentes e ainda que tenham que agir em função de determinada realidade, situação ou contexto, a efetividade do currículo escolar, prevista em legislação, fica comprometida, pois, em sua definição, considera os alunos como sujeitos que se apresentam no mesmo nível do processo ensino-aprendizagem, numa postura homogeneizadora, mas, conforme apontado pelos docentes, os alunos se apresentam em momentos diferentes, tanto em relação ao processo individual, como em relação à aprendizagem.

Roza (2008) sugere que o questionamento deve ser uma prática diária, adaptada ao desenvolvimento de cada pessoa. A educação, vista como um questionamento construtivo, exige qualidade formal e política, integrando meios e fins. Não se espera que o currículo escolar seja totalmente eficaz, pois os alunos enfrentam carências e exclusões e chegam à escola com essas demandas. Os professores devem lidar com essa realidade e buscar extrair o máximo possível do currículo, que não foi criado considerando as necessidades específicas dos alunos da região da Cabana do Pai Tomás.

(...) o menino tem que fazer parte desse currículo e as condições, por exemplo, o Cabana. Muitos meninos vêm do Cabana. A gente tem que pensar o currículo pro Cabana. Tem que fazer parte, porque se não, esse menino não vai sentir vontade nenhuma de nada. Não tem nada a ver (...) **(E10)**

A Categoria Contribuições e Reflexões (questão 24 do roteiro), aponta como os docentes, apesar de uma realidade tão adversa vivenciada pelos alunos, ainda acreditam na força e na capacidade transformadora da educação.

O currículo deve ser centrado no aluno, reconhecendo-o como um ser humano em vez de apenas um número. Essa perspectiva é crucial, pois, conforme mencionado, ela impacta negativamente o trabalho do professor. Embora o currículo não deva ser apenas agradável ao aluno, um conteúdo excessivamente entediante pode afastá-lo da escola. Gomes (2007) destaca que os alunos são os protagonistas da educação e, mesmo que estejam organizados ou não em movimentos sociais, são eles que questionam a necessidade de diversidade no currículo. Esse movimento transcende o aspecto pedagógico, situando-se em um contexto político mais amplo.

O que eu gostaria é que esse currículo, ele fosse pensado realmente para todos os alunos (...) **(E11)**

(...) eu acho que tem que rever esse currículo, tem que pensar no público que tá chegando na escola, não achar que é tudo igual, porque as escolas não iguais, apesar de que os alunos, a maioria são alunos muito empobrecidos, né? Apesar disso tudo, mas tem que rever o currículo na escola, até pra a gente poder ter vontade de criar novas situações, sabe? **(E10)**

Vamos ver ser o currículo vai ser interessante para o aluno também, né? **(E14)**

Um professor destacou a importância da participação familiar na educação dos alunos. A falta de envolvimento dos familiares na vida escolar é preocupante. É essencial que a família perceba a escola como uma força transformadora que pode melhorar suas vidas.

Eu acho muito preocupante essa questão da família não estar acompanhando o aluno, da família não acreditar na escola como um papel transformador, como questão de melhora de vida. E a gente vê esses meninos muito desatentos, muito desligados e gente fica pensando como vai ser o futuro do país, ne? Isso é muito desanimador. **(E14)**

Não desistir, tentar sempre, foi uma das afirmativas mais fortes pontuadas quando das finalizações das entrevistas. É preciso continuar dando o melhor, acreditando que a educação é a melhor alternativa para a mudança de qualquer situação adversa, a base de tudo.

O que eu posso dizer? Eu posso dizer que a gente não... Que nós não podemos desistir. Se eu entrei, eu vou ter que fazer o meu melhor e continuar dando o meu melhor e acreditando ainda que é pela educação que nós vamos conseguir tirar a maioria do lugar comum. Nós não temos outra escolha que não a educação. Eu não vejo outra alternativa para a sociedade. **(E08)**

Esse comprometimento com a educação reflete a determinação dos docentes em transformar a realidade de seus alunos, mesmo diante de desafios significativos. A crença de que a educação é a chave para a superação de adversidades não apenas inspira os professores a se dedicarem ao seu ofício, mas também se torna um catalisador para a mudança social. Ao reconhecerem a importância de seu papel na formação de cidadãos críticos e conscientes, os educadores reafirmam que, apesar das dificuldades, a busca pelo conhecimento e pela inclusão deve ser incessante, estabelecendo assim um futuro mais promissor para todos.

Por fim, os dados das entrevistas foram tabulados em *Excel* (Apêndice C), e as categorias que surgiram após a realização das entrevistas em cada uma das questões foram mapeadas. Assim, destaca-se que essas categorias revelam um panorama complexo sobre a atuação dos docentes em uma unidade escolar localizada em uma área de maior vulnerabilidade social. As respostas dos professores entrevistados evidenciam que as adversidades enfrentadas pelos alunos, como a pobreza extrema, a fome, a violência e a falta de apoio familiar impactam diretamente a execução e a aplicabilidade do currículo escolar. A percepção de que a fome é uma das principais vulnerabilidades destaca a urgência de abordagens educacionais que considerem as realidades sociais dos estudantes, permitindo a construção de um currículo mais flexível e adaptável.

Os docentes expressam um forte desejo de não desistir e de continuar se dedicando à educação, o que indica um comprometimento significativo com a formação de seus alunos. Esse comprometimento, no entanto, é frequentemente confrontado com a desvalorização da profissão e a falta de recursos adequados. A ênfase na importância de habilidades socioemocionais, como empatia e sensibilidade, sugere que os professores reconhecem a necessidade de ir além do conteúdo curricular tradicional para promover uma educação que transforme a realidade dos alunos.

Além disso, as respostas indicam que muitos docentes se sentem isolados em suas lutas, enfatizando a necessidade de um suporte mais estruturado por parte das instituições educacionais. A falta de material e recursos adequados, assim como a necessidade de formação

continuada, são desafios recorrentes que dificultam a implementação de práticas pedagógicas efetivas.

Por fim, a análise dos dados obtidos destaca a necessidade de um diálogo mais profundo sobre as condições de trabalho dos docentes e a importância de políticas públicas que promovam uma educação inclusiva e que atenda às demandas de comunidades em situação de vulnerabilidade. A transformação da realidade educacional requer um esforço conjunto, que envolva não apenas os docentes, mas também as famílias, a comunidade e as instituições governamentais, a fim de criar um ambiente escolar que favoreça o aprendizado e o desenvolvimento integral dos alunos.

5.3 Discussão sobre os dados analisados e sugestões para ações futuras

Após a análise qualitativa das falas dos entrevistados, apresentada no subtópico anterior, optou-se pela realização de nuvens de palavras com o objetivo de possibilitar um panorama mais amplo dos relatos dos professores. A primeira análise concentrou-se nas questões que exploraram a trajetória profissional dos docentes, além de abordar a realidade da profissão no ensino estadual. Como pode ser observada a seguir.

atuação no ensino estadual, evidenciando a complexidade da prática educativa em contextos de vulnerabilidade social.

Para as questões que buscavam compreender a percepção dos docentes em relação às vulnerabilidades enfrentadas e identificar a maior vulnerabilidade local, destaca-se que a nuvem de palavras gerada a partir das respostas oferece uma representação visual significativa das preocupações e desafios enfrentados pelos educadores em contextos de vulnerabilidade social. A predominância da palavra "fome" destaca sua centralidade nas discussões sobre as dificuldades que os alunos enfrentam, revelando que a insegurança alimentar é uma barreira crítica para o aprendizado e o desenvolvimento educacional. Assim como pode ser observado na figura a seguir.

Figura 5

Nuvem de Palavras - Vulnerabilidades enfrentadas pelos professores



Outras palavras, como "violência", "tráfico" e "droga", também aparecem com frequência, indicando que os educadores reconhecem a interconexão entre fatores sociais adversos e a experiência escolar de seus alunos. A presença de termos como "suporte", "conhecimento" e "estrutura familiar" sugere uma busca por soluções e um desejo de criar um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e inclusivo, apesar das limitações enfrentadas. Em resumo, a nuvem de palavras reflete a complexidade da realidade dos alunos em áreas vulneráveis e sublinha a necessidade urgente de abordagens educacionais que considerem essas dimensões sociais, visando promover um currículo mais efetivo e adaptado às realidades vividas pelos estudantes.

A nuvem de palavras gerada a partir das respostas da questão que abordou como as vulnerabilidades influenciam as competências docentes e a efetividade do currículo, revela uma intersecção significativa entre os desafios enfrentados pelos educadores e as condições em que atuam. A predominância de termos como "fome", "violência", "insegurança" e "pobreza" ratifica que as vulnerabilidades sociais têm um impacto profundo e direto na prática pedagógica.

Figura 6

Nuvem de palavras - Influência das vulnerabilidades sobre a competência e efetividade dos professores



Essas palavras sugerem que, para os docentes, a presença constante dessas adversidades não apenas afeta o desempenho acadêmico dos alunos, mas também exige que os educadores desenvolvam competências específicas para lidar com essas realidades. Termos como "rede de apoio", "formação" e "valorização" ressaltam a necessidade de suporte institucional e formação continuada, que são proeminentes para que os professores possam adaptar seus métodos de ensino às particularidades das comunidades que atendem.

Comparando com o modelo de competências de Boterf (2003), que enfatiza a importância de competências contextualizadas e a capacidade de "ressituar" problemas em um âmbito mais amplo, é evidente que os educadores precisam não apenas dominar o conteúdo curricular, mas também entender o contexto social em que seus alunos estão inseridos. O autor argumenta que as competências são construídas a partir das realidades enfrentadas e que, para serem efetivas, devem ser constantemente adaptadas e contextualizadas. Assim, a presença de palavras como "competências" e "aprender" na nuvem de palavras enfatiza a urgência de um

currículo que seja sensível às realidades sociais, permitindo que os docentes não apenas transmitam conhecimento, mas também promovam um ambiente de aprendizado que considere as diversas necessidades dos alunos.

Em resumo, a análise da nuvem de palavras sugere que a efetividade do currículo está intrinsecamente ligada à capacidade dos docentes de enfrentar e responder às vulnerabilidades sociais. Isso requer uma abordagem educativa mais integrada e contextualizada, corroborando com Boterf (2003), que propõe a construção contínua de competências em resposta às demandas do ambiente social e educacional.

Além disso, Paiva (2007) classificam as competências em categorias cognitiva, funcional, comportamental, ética e política. A diversidade de palavras presentes na nuvem, como "solidariedade", "empatia" e "responsabilidade", sugere que os docentes estão conscientes da importância de integrar essas diferentes dimensões em sua prática.

Lipsky (2019) ressalta que as tensões entre as expectativas institucionais e as realidades práticas do trabalho docente podem afetar significativamente a atuação dos profissionais. A presença de palavras como "desvalorização", "dificuldades" e "insegurança" indica que os educadores enfrentam um ambiente desafiador que pode comprometer sua eficácia e motivação.

Em suma, a análise da nuvem de palavras evidencia a complexidade da prática docente em contextos de vulnerabilidade social, destacando a interconexão entre as competências necessárias e as realidades enfrentadas.

A análise qualitativa das falas dos entrevistados, complementada por nuvens de palavras, revelou aspectos fundamentais da experiência docente, evidenciando a importância do histórico profissional dos educadores. Termos como "desafios", "experiência", "interdisciplinar", "transformação" e "motivação" destacaram a jornada contínua dos docentes, marcada por conquistas e superações. Apesar das dificuldades, como "desvalorização" e "humilhante", os educadores valorizam as experiências que contribuíram para seu desenvolvimento e a capacidade de impactar a vida dos alunos.

A nuvem de palavras também evidenciou a percepção crítica dos professores em relação às condições de trabalho no ensino estadual, que podem desmotivar a prática docente. No entanto, sentimentos de "prazer", "compromisso" e "transformação" revelaram um forte desejo de promover mudanças e dedicar-se à educação, moldados pela paixão e compromisso com a formação dos alunos.

Palavras como "violência", "tráfico" e "droga" reforçaram a interconexão entre fatores sociais adversos e a experiência escolar, evidenciando a necessidade urgente de um currículo que considere essas dimensões sociais.

Os dados indicam que a efetividade do currículo está intrinsecamente ligada à capacidade dos docentes de responder às vulnerabilidades sociais, requerendo uma abordagem educativa integrada e contextualizada. Assim, a análise das nuvens de palavras sublinha a urgência de promover uma formação contínua e suporte institucional que ajudem os educadores a enfrentar os desafios e maximizar a efetividade de sua prática pedagógica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral analisar o impacto da maior vulnerabilidade social na implementação do currículo escolar da educação básica, conforme estabelecido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), e como essa vulnerabilidade influencia a formação e o desenvolvimento das competências profissionais dos docentes. A análise qualitativa das falas dos entrevistados possibilitou uma compreensão mais ampla das percepções dos professores sobre as questões em pauta.

Com base na pesquisa, foi possível responder à questão: “Como a vulnerabilidade social influencia o desenvolvimento curricular na educação básica e as competências dos docentes?”. Através de uma abordagem descritiva, foram coletados dados por meio de entrevistas individuais com 15 docentes efetivos e/ou contratados em uma unidade estadual localizada na região oeste de Belo Horizonte, vinculada à Superintendência Regional Metropolitana B. As entrevistas foram realizadas com um roteiro semiestruturado, permitindo a coleta de dados viáveis para os objetivos estabelecidos. Para a contextualização teórica, foram consideradas a LDBEN 9394/96 e a Resolução SEE Nº 4908/2023, além de autores como Boterf.

Em relação aos objetivos específicos, o primeiro buscou identificar, dentre as vulnerabilidades sociais apontadas, aquela que se configura como a de maior impacto na execução e aplicabilidade do currículo escolar na percepção dos docentes entrevistados. Os achados indicaram que a insegurança alimentar, representada pela palavra "fome", é uma das principais preocupações dos educadores, ressaltando sua centralidade nas dificuldades enfrentadas pelos alunos.

O segundo objetivo visou descrever as influências da maior vulnerabilidade social percebida pelos docentes na execução do currículo escolar da educação básica. Os resultados demonstraram que a maior vulnerabilidade percebida pelos educadores é, de fato, a fome, que impacta diretamente a experiência escolar. Os docentes reconheceram a interconexão entre fatores sociais adversos, como violência e pobreza, e a experiência escolar, sugerindo a necessidade de um currículo adaptável e sensível às realidades dos alunos.

O terceiro objetivo avaliou como a vulnerabilidade social repercute na formação e no desenvolvimento das competências profissionais dos educadores atuantes na educação básica e na efetividade do currículo escolar. Os docentes expressaram a importância de desenvolver competências sociais e emocionais, além das pedagógicas, para lidar com os desafios impostos por essas vulnerabilidades, enfatizando a urgência de formação continuada e suporte

institucional. A análise das competências, com base no referencial teórico de Boterf (2003), revela que os educadores devem integrar conhecimentos, habilidades e atitudes, adaptando suas práticas ao contexto social em que atuam, o que se torna essencial para uma educação que atenda às necessidades dos alunos.

As vulnerabilidades sociais têm um impacto significativo no currículo escolar de várias maneiras, exigindo que ele seja adaptado às necessidades específicas dos alunos, considerando realidades como fome, violência e pobreza. A inclusão de conteúdos relevantes e temas que abordam as experiências vividas pelos estudantes torna o aprendizado mais significativo e engajador.

Os professores percebem que é fundamental desenvolver competências sociais e emocionais, além das pedagógicas, para lidar com os desafios impostos pelas vulnerabilidades sociais. Eles reconhecem a importância de ter um currículo adaptável e sensível às realidades dos alunos, o que exige formação continuada e apoio institucional para que possam atender melhor às necessidades educacionais dos alunos em situação de vulnerabilidade.

Quando o currículo não leva em conta essas questões, a eficácia do ensino pode ser comprometida, já que alunos em situações vulneráveis podem ter dificuldade em se concentrar e participar ativamente. Por fim, é essencial que as políticas educacionais reflitam essas vulnerabilidades, garantindo que recursos e estratégias adequados estejam disponíveis para apoiar alunos em situações desafiadoras.

No entanto, o estudo apresenta algumas limitações. O tamanho da amostra foi restrito a uma única unidade escolar, o que pode limitar a generalização dos achados para outros contextos. Além disso, as respostas dos entrevistados foram subjetivas, refletindo suas percepções individuais, o que pode introduzir viés nas análises. A pesquisa também é qualitativa, o que limita a inclusão de dados quantitativos que poderiam complementar as informações obtidas.

Para futuros estudos, sugere-se realizar pesquisas que abordem as competências profissionais dos docentes em modalidades da educação básica separadamente, como, por exemplo, somente nos anos iniciais, anos finais e ensino médio. Além disso, é recomendável a realização de pesquisas comparativas entre as redes estaduais, municipais e federais; bem como entre determinadas regiões de Minas Gerais ou entre diferentes regiões do País. Também se propõe a realização de pesquisas que considerem, *a priori*, determinadas vulnerabilidades sociais e que possam apontar novas metodologias pedagógicas para se trabalhar em áreas de vulnerabilidades sociais.

REFERÊNCIAS

- Andretta, F. C. (2013). Currículo e Conhecimento Escolar: Uma Reflexão Sobre Algumas Relações Teóricas Práticas. *PERSPECTIVA*, Erechim/RS. v.37, n.140, p.93-102, dezembro/2013
- Adrieli, P. J. et al. (2017). Uma revisão de conceitos de competências aplicadas na gestão de pessoas. 13º Encitec /Criar Inovar Empreender. https://www2.fag.edu.br/coopex/inscricao/arquivos/encitec/20171017-105825_arquivo.pdf
- Revista Exame Empreender Liberta. Quais são as perspectiva globais, sob o ponto de vista geopolítico, para os próximos 30 anos? Acesso em 17/09/2024 às 16:46.
- Assumpção, L. C. F. de (2011). Uma visão sobre formação das competências individuais, profissionais e organizacionais. *RICI: R. Ibero-amer. Ci. Inf.*, ISSN 1983-5213, Brasília, v. 3, n. 1, p. 1-21, jan./jul. 2011
- Baccarin, J. G. A maior crise alimentar do século 21 pode estar às portas. Disponível em: <https://jornal.unesp.br/>. Acesso em 17/09/2024 às 16:45
- Barbieri, B.da C, Santos, N. E. dos; Avelino, W. F. Violência escolar: uma percepção social. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 7, 2 de março de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/7/violencia-escolar-uma-percepcao-social>
- Beghin, N. Fome e Clima: uma relação tumultuada. Disponível em: <https://inesc.org.br/>. Acesso em 17/09/2024 às 16:45
- Bergamini, W.C. (2012). *Competência: a chave do desempenho*. São Paulo: Atlas
- Bianco, A. L & Alcoforado, J.F. de C. (2007). A missão pedagógica da educação no ensino superior. <https://repositorio.pgsscogna.com.br/bitstream/123456789/529/1/Artigo%206.pdf>
- Boyatzis, R. E. (1982). *The Competent Manager: A model for effective performance*. New York: Wiley
- Boterf, Guy Le. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Trad: Patrícia Chittoni Ramos Reuillard – Porto Alegre: Artmed
- Brandt, A.G. et al. (2019). Percepções dos Estudantes de Licenciatura Acerca do Conceito de Currículo: Implicações da Cultura e Cultura Escolar na Educação. *RPGE- Revista on*

- line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v.23, n.1, p.175-201, jan.abr/2019. E-ISSN:1519-9029.DOI: 10.22633/rpge.v23il.11970
- Brito, R. L. G. L. de (2009). Cultura, clima e gestão da escola. In: FELDMANN, Marina Graziela (org). Formação de Professores E Escola na Contemporaneidade. São Paulo: Editora Senac, 2009, p.243-256
- Carara, M. L. (2018). Dificuldade de Aprendizagem e Vulnerabilidade Social Sob a Percepção da Comunidade Escolar. Artigo apresentado como trabalho de conclusão de curso de Pós Graduação em Educação e Direitos Humanos: Escola, Violência e Garantia de Direitos, da Universidade do Sul de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de especialista. Orientadora: Professora Luciana Flor Correa. <https://doceru.com/doc/sxc18s>
- Carvalho, J. M. de (2002). Cidadania no Brasil. O longo Caminho. Civilização Brasileira
- Castel, R. (1997). A Dinâmica dos processos de Marginalização: Da Vulnerabilidade a “Desfiliação”, Tradução Ida Maria Thereza S. Frak. {S.L.:s.n.1997.disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/18664/12038>. Acesso em: 24/09/2024
- Cunha, N. C. et al. (2021). Gestão, Gestores e Competências. GETEC, v. 10, n.29, p.76-91
- Camargo, M. D. (2013). Plano de Desenvolvimento Organizacional a partir do mapeamento de competências individuais. International Journal of Education and Research, Vol. 1 No. 10 October 2013
- Cançado, T. C. L. et al (2014). Trabalhando o conceito de Vulnerabilidade Social. Trabalho apresentado no XIX Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, realizado em São Pedro/SP – Brasil, de 24 a 28 de novembro de 2014.
- Cavalcanti et al (2018). Contribuições dos Estudos Sobre Burocracia de Nível de Rua. IN OLIVEIRA, E.de. V. & L.G. & P. R. (orgs) (2018), p. 227-246. Burocracia e políticas públicas no Brasil: interseções analíticas. Brasília: Ipea: Enap.
- Cheetham, G. & CHIVERS, G. (2000). A new look at competent professional practice. Journal of European Industrial Training, v. 24, n. 7, p. 374-383, 2000.
- Conceição, C. & de Sousa, O. (2012). Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. Revista Lusófona de Educação, 20, 81-98
- Corazza, S. M. (2021). O Sonho da Docência: Fantástico Tear. Pro-Posições | Campinas, SP | V. 32 | e20200008 | 2021. 1/29
- Costa, E. da. S. (2019). Vulnerabilidade Social no Contexto Escolar: Implicações no Desempenho e Aprendizagem. VI Congresso Nacional de Educação

- (www.conedu.com.br) Anais do Evento: ISSN: 2358:8829.
<https://www.editorarealize.com.br/www>
- Costa Junior et al (2023). Os novos papéis do professor na educação contemporânea. REBENA. Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem. ISSN 2764-1368, Volume 6, 2023, p. 124-149
- Dalmás, Â. (1997). Planejamento Participativo. Cap. 2 . Planejamento Participativo em Educação Formal. Págs. 23-34. 4ª ed. – Petrópolis; Vozes:1997
- Delors, J. (2001). Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez
- Duarte, A. N. & Lahorgue, C. T. (2008). Entre o caos e a (des)ordem: uma educação para a espiritualidade. IN KRONBAUER, S. C. G. & Simionato, M. F. (orgs). p.91-100. Formação de Professores. Abordagens contemporâneas. São Paulo: Paulinas
- Dutra, J. S., Hipólito, J. M. & Silva, C. M. (1998). Gestão De Pessoas Por Competências. In: ENANPAD, 22, 1998, Foz do Iguaçu. Anais. Foz do Iguaçu: ANPAD.
- Dutra, S. J. et. al. (2001). Gestão Por Competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas. São Paulo: Editora Gente.
- Feldens, D. G. et al. (2018). Antropologia, Cultura e Indivíduo: Reflexões Sobre Identidade. Poiésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado /Universidade de Santa Catarina. DOI.ORG/10.19177/prppge.v12e212018282-292, Unisul, Tubarão, v.12, n. 21, p.282-292, Jan-jun./2018.
- Ferreira, M. M. M. G. et al. (2019). Conhecimento, Habilidades e Atitudes (CHA) e Gestão Por Competências: Um Estudo de Caso na Faculdade da Amazônia. Congresso Internacional de Administração 4.0 2019. 30 de setembro a 04 de outubro – Ponta Grossa – PR – Brasil
- Fleury, M.T.L. & Jr. O. M. de M.(org) (2001). Gestão Estratégica do Conhecimento. Integrando Aprendizagem, Conhecimento e Competências. p.242-270. São Paulo: Atlas
- Fleury, A. & Fleury, M. T. L. (2001). Estratégias Empresariais E Formação De Competências. São Paulo: Atlas.
- Fonseca & Borges (2023). Gestão por competências: uma ferramenta para gestão escolar pública. REBENA. Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem. ISSN 2764-1368, Volume 6, 2023, p. 222-236
- Fraser, M. T. D. & Gondim, S. M. G (2004). Da Fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. Paideia, p. 139-152.
- Freitas, D. E. & Sousa, F.N. T. de (2021). A Educação como um Instrumento de Transformação Social à Luz da Teoria das Janelas Quebradas. Id on Line Rev. Mult. Psic. V.15, N. 57,

- p. 53-78, outubro/2021 - ISSN 1981-1179. Edição eletrônica em <http://idonline.emnuvens.com.br/id>. Acesso: 24/09/2024
- Freire, P. A Tragédia de ser e não ser contemporâneo. Instituto Paulo Freire, p. 91-98, <https://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/1129>. Acesso em 19/07/2023. São Paulo.
- Freire, P. Círculo de Pais e Professores – Capítulo da Educação de Adultos. Diário de Pernambuco, 31 de março de 1957.p.1-15
- Freire, P. A Galinha Pedrês e os filhos do Capitão Temístocles. p. 9. <https://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/735>. Acesso em 19/07/2023
- Freire, P (2011). Pedagogia da autonomia. 43.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Freire, P. (1992). Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. <https://www.finom.edu.br/p.147-149>. Acesso em 19/07/2023
- Freire, P. (2005). Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. & Shor, Ira. (1986). Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor. Paz e Terra.
- Garcia, S. M. dos S. & Kontz, L. B. (2019). Gestão por competências no setor público municipal de Caçador-SC. Observatório de La Economia Latinoamericana. www.eumed.net/rev/oel/2019/12/setor-publico-municipal.html
- Garrutti, E. A. & Santos, S. R. dos (2004). A interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação do conhecimento. Revista de Iniciação Científica da FFC, v. 4, n. 2.
- Gil, A. C. (2002). Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2008). Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. - São Paulo: Atlas
- Gomes, N. L. (2007). Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. org. do documento Jeanete Beuchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento, - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação. 48p.
- Gomes, M. A. & Pereira, M. L. D. (2005). Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. Ciência & Saúde Coletiva, 10(2):357-363, 2005 Universidade Estadual do Ceará – Fortaleza-CE
- Gonçalves, J. E. L. (1997). Os Novos Desafios da Empresa do Futuro. RAE – Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 37, n. 3, p. 10-19, jul./set.1997
- Guimarães et al (2022). A Burocracia de Nível de Rua na Discricionariedade Docente. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 47, e110669. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236110669vs01>

- Gusmão, N. M. M. de. (2020). Antropologia, Educação e Ética: Desafios no e do Campo Científico. Revista Contemporânea de Antropologia. DOI 10.22409/antropolítica2020.i50.a42067. Acesso em 02/01/2023.
- Gusmão, N. M. de. (2008). Antropologia, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade. Pro-Posições, v. 19, n. 3(57) – set./dez.2008
- Gusmão, N. M. de. (2016). Antropologia, Cultura e Educação na Formação de Professores. Revista Antropológicas, Ano 20, 27 (1):45-71, 2016.
- Hengelmühle, A. (2004). Gestão de Ensino e Prática Pedagógicas. Petrópolis :Vozes
- Jesus, A. R. de. (2008). Currículo e educação: conceitos e questões no contexto educacional. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 8, 2008, Curitiba. Anais... Curitiba: PUCPR.
- Juliano, M.C.C. & Yunes, M.A.M. (2014). Reflexões sobre rede de apoio social como mecanismo de proteção e promoção de resiliência. Revista Ambiente & Sociedade. São Paulo, v. XVII, n. 3, n p. 135-154, n jul.set. 2014
- Kuzma, E. L. et al. (2017). Competências para a sustentabilidade organizacional: uma revisão sistemática. Cad. EBAPE.BR, v. 15, Edição Especial, Artigo 3, Rio de Janeiro, set. 2017.
- Leal, T. F. (2003). Intencionalidades da Avaliação na Língua Portuguesa. In. SILVA, J. F. da et al. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em áreas diferentes do currículo. p. 19-31. Porto Alegre: Mediação.
- LDB 4.024/1961:<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61> - Acesso em 15/03/2023
- LDB 5.5692/1971:<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> - Acesso em 15/03/2023
- LDB 9.394/1996:http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf - Acesso em 15/03/2023
- Libâneo, J. C. (2013). Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6. ed. Goiânia: Do Autor, 2013
- Lima, D. de. M. S. & Melo, J. A. M. de (2017). O modelo de gestão de pessoas por competências: um estudo de caso em um órgão público federal sobre os fatores que afetam a implantação deste modelo. RGI – Revista de Gestão Industrial ISSN: 1808-0448, Ponta Grossa, v. 13, n. 4, p. 26-49, out./dez.

- Lima, C. M. P. et al (2015). A Gestão do Trabalho e os Desafios da Competência: Uma Contribuição de Philippe Zarifian. *Psicologia: Ciência e Profissão*. 2015. 35(4).1223-1238 <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703001972013>
- Lipsky, M. (2019). *Burocracia de Nível de Rua – Dilemas do Indivíduo nos Serviços Públicos*. Tradutor Eduardo Moura da Cunha, Brasília: Enap. Capítulos: 1,2,3,4,5,9 e 12
- Lodi, M. I. G. (2010). Ética: os desafios e contradições na profissão docente. *Evidência*, Araxá, n. 6, p. 77-88.
- Lopes, K. de C. & Torman, R. (2008). O Educador frente às diversidades da contemporaneidade. IN KRONBAUER, S. C. G. & Simionato, M. F. (orgs) (2008). p.49-70. *Formação de Professores. Abordagens contemporâneas*. São Paulo: Paulinas
- Luckesi, C. C. (2002). *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Cortez
- Machado, E. N. C & Falsarella, A, M. (2020). Nova Gestão Pública, Educação e Gestão Escolar. *RGPE. Revista online de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v.24, n.2, p.372-389, maio/ago,2020. E-ISSN: 1519-9029.DOI:HTTPS://DOI.ORG/10.22633/rpge.v24i2.13255
- Mantoan, E. T. M. (2011). O desafio das diferenças nas escolas. *Voices*
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for “intelligence”. *American Psychologist*, 28(1),1.
- Medeiros, L. C. dos Reis & Toledo, C. de A. A. de. (2013). *O Gestor Escolar e O Projeto Político Pedagógico. Os Desafios da Escola Pública Paranaense Na Perspectiva do Professor – Volume 1 Artigos – Cadernos PDE – 2013 –Versão On-line ISBN 978-85-8015-076-6*
- Melo, D. da S. (2015). *Profissão docente: um estudo sobre a desvalorização/valorização da carreira*. http://nead.uesc.br/jornaped/anais_2015/formacao_de_professores_e_profissionalizacao_docente/PROFISSAO_DOCENTE_UM_ESTUDO_SOBRE_A.pdf>. Acesso em Out. 2024
- Melo, Z. M. de. (2000) *Estigmas: espaço para exclusão social*. Ciências, Humanidades e Letras. *Revista Católica de Pernambuco*, p.18-22.
- Meneghetti, M. R. et al. (2017). Competência organizacional uma reflexão sobre os estudos do tema. *Anais do VI SINGEP – São Paulo – SP – Brasil – 13 e 14/11/2017*
- Mesquita, S. (2021). *Ensinar para quem não quer aprender”*: um dos desafios da didática e da formação de professores. *Pro-Posições |Campinas, SP|V. 32 | e20170115| 2021. P 1/26*

- Menezes, S.C. A & Araujo, M. L. (2020). Currículo, Contextualização e Complexidade: Espaço de Interlocução de Diferentes Saberes. Artigo apresentado pelas autoras ao curso de Pós-graduação – Ensino Superior e Docência no Contexto do Semiárido, promovido pela Universidade Estadual da Bahia, através do Departamento de Educação - Campus VII, Senhor do Bonfim – BA. <https://irpaa.org.>artigos-lucin-ana-celia>. Acesso em 16/04/2024 às 22:46
- Meneses, M. de F. T. de et al. (2006). Aprendizagem organizacional e competências organizacionais: duas faces da mesma moeda? *Rev. Cent. Ciênc. Admin. Fortaleza*, v. 12, n. 1, p. 54-61, ago. 2006.
- Michaux, V. (2011). Articular as competências individual, coletiva, organizacional e estratégica: esclarecendo a teoria dos recursos e do capital social. In: RUAS, Roberto; DEFÉLIX, Christian; PICQ, Thierry. *Competências coletivas no limiar da estratégia*. Porto Alegre: Bookman, 2011, p. 1-22.
- Munck, L. (2015). Avanços e Desafios da Conceituação e Operacionalização das Competências Organizacionais em 15 anos de produção científica internacional. *REGE*, São Paulo – SP, Brasil, v. 22, n. 4, p. 525-544, out./dez/2015
- Muylaert, N. (2019). Contribuições da ciência política para o campo educacional: o burocrata de nível de rua. *Revista Educação Online*, Rio de Janeiro, n. 31, mai-ago 2019, p. 1-9
- Minayo, M. C. S. (Org.) (1994). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- Oliveira, A. (2013) O lugar da Antropologia na formação docente: um olhar a partir das Escolas Normais. *Pro-Posições*, v.24, n. 2 (71), p.27-40, maio-ago.
- Oliveira, C. B. de & Fontes, F, J. R. (2020). Problemas de agência no setor público: o papel dos intermediadores da relação entre poder central e unidades executoras. *Revista de Administração Pública (RAP)*. Rio de Janeiro, 51(4):596-615, jul-ago20
- Oliveira, M. L. & Damian, I. P. M. (2022). Mapeamento de competências humanas e organizacionais para formação de pessoas com competências do conhecimento. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*. São Paulo, v. 18, p. 01-23.
- Oliveira, M. R. & Perussolo, A. (2017). No Limiar da Memória: Um olhar antropológico sobre discursos de violências das ciências sociais no Brasil e o tecimento de políticas públicas, VIII Jornada Internacional Políticas Públicas, 22-25 agosto, 2017. UFMA. Acesso em 02/01/2023

- Oliveira, P. C. de & Carvalho, P. de (2007). A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire. *Paidéia*, 2007, 17 (37), p.219-230. Disponível em www.scielo.br/paideia
- Oliveira, R. M. de & Silva, J. F. da. (2014). A presença da Antropologia no Ensino Básico. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 03 e 06 de agosto de 2014, Natal/RN. Acesso em 02/01/2023.
- Paiva, K. C. M. de (2007). Gestão de competências e a profissão docente: um estudo em universidades no estado de Minas Gerais. 2007. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Pedra, J. A. (1997). *Currículo, Conhecimento e Suas Representações*. Campinas: SP: Papirus
- Pereira, R. (2021). Rituais escolares e processos de estigmatização de estudantes: Uma análise de casos encaminhados ao Conselho Tutelar. *Revista de Antropologia da UFSCAR. R@U*, 13(2), jul./dez.2021:254-279
- Pereira, A. S. & Silva Neto, J. M. da. (2010). Mapeamento de competências essenciais ao exercício da docência: estudo em disciplinas com conteúdos básicos e analíticos de custos. 10º Congresso USP de Controladoria e Contabilidade. 26 e 27 de julho de 2010. Acesso em 16/04/2024 às 20:12
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Trad: Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed
- Projeto Político Pedagógico da E.E. Professora Nair de Oliveira Santana. Elaboração, Ano 2019, Atualização Ano 2022, p.01-38.
- Rapoport, A. et al. (2009). *A criança de 6 Anos no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação.
- Resolução SEE N° 4908, de 12/09/2023. (2023). Dispõe sobre as matrizes curriculares do Ensino Fundamental, Ensino Médio e das modalidades de ensino, na rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, com início em 2024, e dá orientações correlatas. <https://www.jornalminasgerais.mg.gov.br/index.php?dataJornal=2023-09-12>
- Rezende, K. et al. (2022). Crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social no Brasil. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 1, e18611124587.
- Ribeiro, V. M. & Vóvio, C. L. (2017). Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p.71-87, st. 2017
- Rissato, B. J. & Carvalho, B.A.M. (2014). O currículo escolar e sua possível contribuição para uma educação crítica. In. Versão On line ISBN 978-85-8015-080-3 *Cadernos PDE – VOLUME I – OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE*.ARTIGOS

- Rodrigues, W. & Borges, P.T. (2019). Compreendendo a Corrente das Vulnerabilidades Sociais Brasileiras: O Caso da Educação Pública. *Revista Querubim – revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais – Ano 15 Nº 39 Vol. 6 – 2019 – ISSN 1809-3264*
- Ropé, F. & Tanguy, L. (1997). Introdução. In: F. Ropé & L. Tanguy (Orgs.) *Saberes E Competências: O Uso De Tais Noções Na Escola E Na Empresa*. Campinas: Papirus.
- Roza, J. P. da (2008). Desafios da docência: algumas reflexões sobre a possibilidade de uma gestão pedagógica da pesquisa. IN KRONBAUER, S. C. G. & Simionato, M. F. (orgs) (2008). p. 23-33. *Formação de Professores. Abordagens contemporâneas*. São Paulo: Paulinas
- Rubim, C. de R. (1999). *A Constituição e o Ser da Antropologia e Método*. <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/385/279>
- Sacristán, J. G. (2013). O que significa currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (org). *Saberes e incertezas sobre currículo*. Porto Alegre: Penso, p. 16-35.
- Santos et al. (2023). Crise Estrutural e Flexibilização Curricular: A BNCC e a Construção de Competências para a Educação. *Revista Linguagens, Educação e Sociedade – LES*, v.27, n.55, 2023, eISSN: 2526-8449
- Santos, A. C. R. & Souza, R. L. C. de (2015). *O Projeto Político Pedagógico: Conceitos e Significados na Democratização da Escola*. Universidade Cruz Alta. XVII Seminário Internacional de Educação no Mercosul. <https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2015/1%20-%20artigos/o%20projeto%20politico%20pedagogico%20conceitos%20e%20significados%20na%20democratizacao%20da%20escola.pdf>
- Santos, A. M. dos & Regert, R. (2018). Antropologia Educacional: A consolidação de uma subárea epistemológica. *Vivência 52. Revista Antropologia*. N.52, P.214-225.
- Santos, L. G. dos (2016). A importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo da criança na educação infantil pré-escolar sob a percepção de professores. *Projeção e Docência*, volume 7, número 2, ano 2016, página 23/ https://web.archive.org/web/20180426185949id_/http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/viewFile/683/653
- Saviani, D. (2011). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações - 11.ed. rev. —* Campinas, SP: Autores Associados, (Coleção educação contemporânea)

- Saviani, D. (2016). Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Curricular Comum. Movimento Revista de Educação. Faculdade Educação. Universidade Federal Fluminense. Ano 3 números 4 – 2016. ISSN 2359-3296
- Scarpelli, R. M & Lima, L. C. (2018). Competências individuais: um estudo sobre a importância do indivíduo como diferencial competitivo nas organizações. REVISTA CONBRAD. Open Science Research – IBSN 978-65-5360-055-3/ www.editoracientifica.org
- Severo, J. V. (2024). Competências docentes no ensino superior. Monumenta – Revista Científica Multidisciplinar, 8(8), 198-210. <https://doi.org/10.57077/monumenta.v8i8.194>
- Silva, A. R. da & Santiago, E. (2015). O Projeto Político Pedagógico e a vivência da gestão escolar democrática. <https://www.ufpe.br>
- Silvam, F. J. (2003). Introdução: Avaliação do Ensino e da Aprendizagem Numa Perspectiva Formativa Reguladora. IN SILVA, J. F. da et al. Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em áreas diferentes do currículo. p. 07-18. Porto Alegre: Mediação
- Silva, J. M. (1996). A Autonomia da Escola Pública: A re-humanização da escola, Campinas: SP: Papyrus
- Silva J. M. A. P. & Salles, L. M. F. (2010). A violência na escola. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 217-232, 2010. Editora UFPR
- Silva, L. G. F. et al. (2023). Gestão de Pessoas Por Competência: como um modelo para o sucesso das organizações. Revista Científica Online ISSN 1980-6957 v15, n1, 2023 [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/ISSN 2358-8829](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/ISSN%202358-8829)
- Silva, S. F. K. da et al. (2009). A ação docente e a diversidade humana. São Paulo: Pearson Education. P-137-181
- Simões, E. D. F. (2020). As dificuldades de aprendizagem e vulnerabilidade social. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 3037-3046 jan.2020
- Souza, L. B. de et al. (2019). Crianças e adolescentes em vulnerabilidade social: bem-estar, saúde mental e participação em educação. Cad. Bras. Ter. Ocup. São Carlos, v. 27, n. 2, p.251-269, 2019 ISSN 2526-8910
- Souza Neto, J. C. de (2010). Pedagogia Social: A Formação do Educador Social e Seu Campo de Atuação. Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE-UFES. Vitória, v. 16, n. 32, p.29-64, jul./dez.
- Torrecilla, M. (2005). La Investigacion en Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela como motor para el incremento de la Calidad Educativa em Iberoamérica. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Madrid, v. 3, n. 2

- Torres Júnior, J. H. et al. (2023). Promovendo a aprendizagem significativa em diferentes contextos educacionais. *Revista Internacional de Estudos Científicos – RIEC*. V. 01, N. 02, jul./dez. 2023. <https://periodicos.educacaotransversal.com.br/index.php/riec/>
- Torres, R. R. et. al. (2010). Fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15 n.44 maio/ago.
- Tosta, S. P. (2011). Antropologia e educação: culturas e identidades na escola. *Magis. Revista Internacional de Investigacion em Educacion*, vol. 3, núm. 6, enero-junio, pp.413-431, Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia.
- Vale, B. de B. R. do et.al (2009). *Políticas Públicas em Educação*. Curitiba: IESDE BRASIL S.A.
- Vergara, S. C. (2015). *Métodos de Pesquisa em Administração*. 6ed. São Paulo: Atlas
- Ximenes, D. A. (2010). Vulnerabilidade social. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, CDROM.
- Werle, F. O. C. & Silva, M. J. S.da. (2021). Vulnerabilidade Social: práticas e desafios em escolas públicas de educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 28, n. 1, jan./mar,2021. Disponível em <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa>. Acesso em 18/04/2024
- Zarifian, P. (2003). *O modelo da Competência*. São Paulo: SENAC <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/plano-de-cursos> - Acesso em 10/11/2023 às 10:13
- <http://www.guyleboterf-conseil.com/portugal/experiencia.htm>. Acesso em 03/07/2024 às 20:40
- <https://revistaunibf.emnuvens.com.br/monumenta/article/view/194>. Acesso em Out/2024

APÊNDICE A – ROTEIRO SEMI-ESTRUTURADO

COMPETÊNCIAS DOCENTES E VULNERABILIDADES: UMA ANÁLISE SOBRE A PERCEPÇÃO DA EXECUÇÃO E APLICABILIDADE EFETIVA DO CURRÍCULO ESCOLAR

1. GÊNERO: () MASCULINO () FEMININO () OUTRO () PREFIRO NÃO RESPONDER

2. IDADE: _____

3. FORMAÇÃO PROFISSIONAL: _____

4. GRAU DE INSTRUÇÃO:

() ENSINO SUPERIOR () ESPECIALIZAÇÃO () MESTRADO () DOUTORADO

5. QUAL A FORMA DE INGRESSO NA UNIDADE DE ENSINO? QUANTO TEMPO?

6. EM QUAL OU QUAIS ANOS DE ESCOLARIDADE LECIONA OU COSTUMA LECIONAR?

7. FALE SOBRE SUA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E FATOS MARCANES DE SUA EXPERIÊNCIA COMO DOCENTE, E, MAIS ESPECIFICAMENTE NESTA UNIDADE DE ENSINO. COMO COMEÇOU NESSE TRABALHO? HOUVE INCENTIVOS?

8. COMO É SER UM PROFESSOR, NO ENSINO ESTADUAL, HOJE?

9. QUAIS OS MAIORES DESAFIOS QUE PERCEBE NA SUA PRÁTICA DOCENTE, PELO FATO DA ESCOLA ESTAR LOCALIZADA EM UMA ÁREA DE MAIOR VULNERABILIDADE SOCIAL?

10. QUE CONHECIMENTOS, HABILIDADES E ATITUDES, VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTES PARA DESENVOLVER NOS ALUNOS E EM VOCÊ?

11. QUE TIPO DE SUPORTE VOCÊ RECEBE PARA FAZER SUAS ATIVIDADES, NA ORGANIZAÇÃO ONDE TRABALHA?

12. COMO VOCÊ CARACTERIZARIA AS CONDIÇÕES PARA REALIZAR SEU TRABALHO?

13. COMO VOCÊ RELACIONA COM AS OUTRAS PESSOAS DO SEU TRABALHO (CHEFIA, COLEGAS, OUTROS JOVENS, ETC.)?

14. VOCÊ SE SENTE RECONHECIDO NO SEU TRABALHO? DÊ EXEMPLOS.

15. O QUE É SER UM PROFESSOR COMPETENTE?

16. QUAIS SÃO AS COMPETÊNCIAS EXIGIDAS PARA SER PROFESSOR NA PRESENTE INSTITUIÇÃO? QUAIS COMPETÊNCIAS VOCÊ POSSUI?

17. COMO VOCÊ PROMOVE O DESENVOLVIMENTO DE SUAS COMPETÊNCIAS? DÊ EXEMPLOS.

18. QUEM MAIS CONTRIBUI PARA ESTE DESENVOLVIMENTO?

19. QUAIS SUAS MAIORES DIFICULDADES NO TRABALHO ATUAL?

20. QUAIS SUAS MAIORES CONQUISTAS COM SEU TRABALHO ATUAL?

21. QUAIS SÃO AS PRINCIPAIS VULNERABILIDADES SOCIAIS QUE VOCÊ ACREDITA IMPACTAREM A EXECUÇÃO E APLICABILIDADE DO CURRÍCULO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA, E QUAL DELAS VOCÊ CONSIDERA TER O MAIOR IMPACTO?

22. DE QUE MANEIRA A MAIOR VULNERABILIDADE SOCIAL IDENTIFICADA AFETA A IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA, E QUAIS SÃO AS PRINCIPAIS ADAPTAÇÕES E DESAFIOS ENFRENTADOS?

23. COMO VOCÊ PERCEBE QUE AS MAIORES VULNERABILIDADES SOCIAIS INFLUENCIAM A FORMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DE SUAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS E A EFETIVIDADE DO CURRÍCULO ESCOLA

24. DIANTE DAS MINHAS PERGUNTAS, VOCÊ ACRESCENTAR ALGO?

MUITO OBRIGADO (A) PELA ATENÇÃO E PARTICIPAÇÃO!

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

Termo De Consentimento Livre Esclarecido

Dados de Identificação

Título do Projeto: **COMPETÊNCIAS DOCENTES E VULNERABILIDADES: Uma análise sobre a percepção da execução e aplicabilidade efetiva do currículo escolar.**

Pesquisador Responsável: **JAIR GOMES DA SILVA**

Nome do Participante:

Data de Nascimento:

R.G.:

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa **COMPETÊNCIAS DOCENTES E VULNERABILIDADES: uma análise sobre a percepção da execução e aplicabilidade efetiva do currículo escolar**, de responsabilidade do (a) pesquisador (a) JAIR GOMES DA SILVA.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após esclarecido (a) sobre as informações a seguir, caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao (a) pesquisador (a) responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por objetivo analisar o impacto da maior vulnerabilidade social na implementação do currículo escolar da educação básica, conforme estabelecido pela SEE/MG e como essa vulnerabilidade influencia a formação e o desenvolvimento das competências dos docentes. Para tanto, a pesquisa será realizada com 15 (quinze) professores efetivos e/ou convocados na unidade selecionada.
2. A minha participação nesta pesquisa constará em responder a algumas questões sobre competências docentes. Poderão ser utilizadas imagens, trazidas pelos entrevistados, desde que sejam de domínio público (revistas, livro, internet, entre outros) durante a condução das entrevistas. Haverá o registro em áudio das entrevistas. Os áudios serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa e ficarão em posse do(a) pesquisador (a). Na apresentação dos resultados da pesquisa os entrevistados não serão identificados. Não haverá qualquer mecanismo de registro de imagem dos entrevistados como câmeras ou uso do celular.
3. A coleta de dados será realizada na E.E. Professora Nair de Oliveira Santana
4. O (a) pesquisador (a) poderá utilizar um roteiro, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Unihorizontes, para a condução da entrevista.
5. A pesquisa não apresenta riscos inerentes à sua saúde, física ou mental, bem como a integridade dos participantes. Contudo, fui informado que se desejar posso retirar, a qualquer momento, minha participação.
6. Ao participar desse trabalho contribuirei como (ou para) respostas às perguntas roteiro sobre competências.
7. A minha participação neste projeto deverá ter a duração da entrevista, que poderá variar entre 30 a 60 minutos.
8. Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei qualquer prejuízo.
9. Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.
10. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, e se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.
11. Fui informado que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados poderão ser publicados com fins acadêmicos.

12. Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Jair Gomes da Silva (nome do (a) aluno (a), pesquisador (a) responsável pela pesquisa, telefone: (31) 988271370, e-mail: jair.gomes@educacao.mg.gov.br

Eu, _____, RG nº _____

Declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Belo Horizonte, _____, de _____ de 2024.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do responsável por obter o consentimento

APÊNDICE C – PALAVRAS- CHAVE - CATEGORIAS

Categorias Por Questões	ENTREVISTADOS														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
	PALAVRAS CHAVES														
Q 7 e 8	Livre, Incentivo, Sozinho	Experiência, Humilhante	Habilidade, Competência, Responsabilidade,	Coração, Ruim	Oportunidade, Desvalorização	Incentivo, Desafio, Dogma, Desafio	Desafio, Trajetória, Desafio, Suporte	Trajetória, Acolhimento, Marginalizados, Conhecimento	Construir, Conhecimento, Desvalorização, Currículo	Preconceito, Experiência, Desafio	Incentivo, Experiência, Problemas Diversos	Motivados, Desafio	Interessados, Participativos, Desafio, Humano	Transformar, Negligência, Guerreiro, Botocato	Vulnerabilidade, Suporte
Q 9	Interessante	Materiais	Educação, Caminho	Educação, Mudança	Meio Social	Apoio Familiar, Instabilidade e Emocional	Estrutura Familiar	Participação, Família	Currículo, Habilidades, Flexibilidade, Liberdade	Sensibilidade, Marginalizado Discriminado, Afetividade	Vulnerabilidade, Contexto, Incentivo,	Fome	Violença, Tráfico, Estudo	Negligência Familiar, Droga, Crime, Sucesso	Problema, Recurso, Apreensivo
Q 10	Acreditar, Conteúdo	Ciência	Experiência, Habilidades, Competências, Agir	Capacidade Crítica	Afetividade, Contexto, Regras, virtudes, Humanidade	Seu, Sonho, Futuro, Estudo	Estudo, Estratégias, Objetivos, Estimulo	Ouvir, Querer	Habilidades, Transformar	Curiosidade, Conhecimento	Empatia, Sensibilidade	Empatia, Paciência	Dignidade, Respeito, Diferença	Autocuidado	Empatia
Q 11 e 12	Informação, Adequado	Feedback, Modificar	Apoio, Abraça, Dificéis	Autonomia, Iniciativas Periférica	Dialógica, Recursos	Suporte, Nota 10	Informação, Capacitação, Equipe	Incentivos, Livros, Incentiva, Leitura	Material, Recursos	Liberdade, Intenções, Belezas, Política	Apoio, Disciplina, Recursos, Limita,	Recursos, Precária, Básico	Equipe, Limite	Apoio, Precária	Recursos, Razoável
Q 13	Todos	Alegre, Divertida, Franca	Positivo, Ver o Melhor	Bom	Respeitoso	Fazer o meu melhor	Bom, Transparente, Cordial	Bom	Bom, Gosto de Ouvir	Respeito, Diálogo, Coletividade	Fácil, Trato, Cultura do Outro	Bacana	Muito Bem	Bom	Interdisciplinares
Q 14	Reconhecimento	Retorno	Elogiar, Reconhecimento, positivamente	Reconhecimento	Satisfeita, Reconhecimento	Totalmente	Bom Trabalho	Retorno Positivo	Empenhado, Produzindo	Reconhecimento, Socializar, Contribuir	Exigente, Percepção	Reconhecimento	Reconhecimento, Correta	Reconhecimento, Aprendizado	Questão Financeira

Q 15, 16, 17 e 18	Professor, Competente, Aluno, Comunidade,	Professor, Rigor, Disciplina, Burocracia, Estudo, Esforço,	Competente, Conteúdo, Capacidade, Estudar, ambiente,	Professor, Competente, Paciente, Envolvimento, Estudar, Ambiente,	Professor, Competente, Alunos, Dar Aula, Profissão, Compromisso, Família.	Competente, Professoras, Competências, Trabalho, Marido	Professor, Competente, Ética, Curso, Planejamento	Competente, Amor, Livros, Alunos, Envergar o Outro	Professor, Competente, Conteúdo, Habilidades,	Professor, Conteúdo, trabalho, regras, perfil, coletivo, equipe	Professor, Aluno, Comprometimento, Disciplina, Reinventar, Marido,	Motivar, Competente, Aluno, Empatia, Originalidade	Professor, Humano, Diferenças, Responsável,	Professor, Aluno, Aprendizado, Currículo, Pesquisar	Conhecimento, Paciência, Atenção, Competência, Atividades, Melhorar
Q 19 e 20	Aula, Experiência	Escândalo, Motivo	Problema, Conquista, Desafio	Trabalho, Maturidade	Desvalorização, Alfabetizados	Governador, Professora	Estrutura, Obrigado	Disciplina, Comunidade, Psicología, Querer, Continuar,	Tempo, Estuda, Dificuldade, Produzir	Acessar o Aluno, Equívoco, Dinâmico, Públicos	Perspectiva, Penitenciária, Libertação, Futuro, Link	Valorização, Formação	Interessante, Realidade, Conceito, Desafio, Ensinar	Analfabetismo Digital, Conhecimento, Transformação	Evasão, Aprendizado, Sucesso
Q 21 e 22	Família, Educação, Currículo, Atividades	Educação, Desvalorização, Currículo, Desengessamet	Dificultador, Planejamento, Mitigar	Violência, Análise Crítica, Origem, Ambiente	Fome, Violência, Droga, Suporte	Impacto, Vulnerável	Desinteressante, Futuro, ajudar, Pobreza, Base, Impacto	Currículo, Educação, Alimentação, Saúde	Leitura, Valor, Caminhar	Desigualdade, Miséria, Violência, Discriminação, Conteúdo, Currículo	Família, Desemprego, Currículo, Peculiaridades, Trabalhar	Fome, Violência, Estrutura Familiar,	Família, Violência, Tráfico, Racismo,	Família, Droga, Crime, Conhecimento, Empenho	Comer, Fome, Necessidade, Aprendizado, Currículo, Fome
Q 23	Currículo, Habilidades, Ausência	Periféricos, Potência, Motivado, Missão	Profissional, Formação, Performance	Dialogar, Rede de Apoio	Fome, Rendimento, Comunidade, Risco,	Conhecimento, Vulnerável, Insegurança, Pressão	Competências, Frustrado, Aprender	Currículo, Realidade, Impacto, Ouvir	Habilidade, Violência, Racismo, Realidade	Liberdade, Negra, Conteúdo, Incompetente	Pobreza, Estudar, Qualidade	Estudar, Currículo	Formas, Prosseguir, Atitude	Sobreviver, Superficial, Aproveitamento	Futuro, Caminho, Drogas, Tráfico, Crime
Q 24	Ok	Tecnologia Digital	Educação, País	----	Educação, Base, Professor, Piso	Amor, Importância	Oportunidade, Sonhar	Educação, Sociedade	-----	Currículo	Currículo, Indivíduo, Humano	-----	-----	Papel Transformador, Currículo	-----

(Elaborado Pelo Autor - Fonte: Dados da Pesquisa:2024)

LEGENDA

Q 7 e 8: Categoria = Histórico Profissional

Q 9: Categoria = Conteúdo: Vulnerabilidade

Q 10: Categoria = Competências (Saberes Alunos)

Q 11 e 12: Categoria = Suporte e Condições de Trabalho

Q 13: Categoria = Relacionamento Interpessoal

Q 14: Categoria = Reconhecimento Profissional

Q 15, 16, 17 e 18: Categoria = Competências (Docentes)

Q 19 e 20: Categoria = Dificuldades e Conquistas Profissionais

Q 21 e 22: Categoria = Percepções das Principais Vulnerabilidades e Quais São as Maiores

Q 23: Categoria = Como as Vulnerabilidades Influenciam as Competências Docentes e a Efetividade do Currículo

Q 24: Categoria = Contribuições e Reflexões