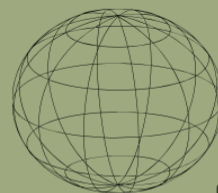
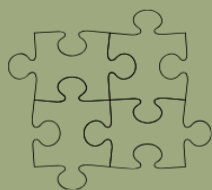




EDUCAÇÃO, DOCÊNCIA E CONTEXTO ESCOLAR:

discussões interdisciplinares

ANDRÉ LUÍS NUNES DOS SANTOS
PEDRO LÔBO DOS SANTOS
ORGANIZADORES



ARCO
EDITORES

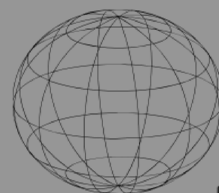
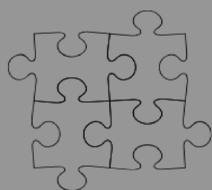




EDUCAÇÃO, DOCÊNCIA E CONTEXTO ESCOLAR:

discussões interdisciplinares

ANDRÉ LUÍS NUNES DOS SANTOS
PEDRO LÔBO DOS SANTOS
ORGANIZADORES



ARCO
EDITORES



Editor Chefe

Ivanio Folmer

Bibliotecária

Tábata Alves da Silva

Revisora Técnica

Gabriella Eldereti Machado

Diagramação e Projeto Gráfico

Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa

www.canva.com

Revisão

Organizadores e Autores(as)

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Profa. Dra. Alicia Eugenia Olmos - Universidad Católica de Córdoba

Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - Instituto Federal Farroupilha

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - Universidade Cidade de São Paulo

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - Universidade Federal do Ceará

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - Faculdade Sesi-Sp de Educação

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - Universidade Franciscana

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - Universidade Católica de Brasília

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra Liziany Müller Medeiros - Universidade Federal de Santa Maria

Profa. Dra Marcela Mary José da Silva - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - Universidade Federal do ABC

Prof. Dr. Roberto Araújo Silva - Centro Universitário Lusíada

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - Universidade Federal do Oeste da Bahia

Prof. Dr Tomás Raúl Gómez Hernández - Universidade Central “Marta Abreu” de Las Villas

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação, docência e contexto escolar [livro eletrônico] : discussões interdisciplinares / organizadores André Luís Nunes dos Santos, Pedro Lôbo dos Santos. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2023.

PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-172-4

1. Educação 2. Formação docente 3. Gestão escolar 4. Inclusão escolar 5. Práticas educativas
I. Santos, André Luís Nunes dos. II. Santos, Pedro Lôbo dos.

23-179934

CDD-371.2

Índices para catálogo sistemático:

1. Gestão escolar e docência : Educação 371.2

Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253



10.48209/978-65-5417-172-4

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



ARCO EDITORES

Telefone: 5599723-4952

contato@arcoeditores.com

www.arcoeditores.com

APRESENTAÇÃO

Nos últimos tempos, a educação tem passado por diversas mudanças em seus aspectos pedagógicos, didáticos e metodológicos, suscitando, então, novos debates acerca das questões estruturais e sociais que envolvem as escolas e as universidades. As instituições de ensino, no geral, sejam elas públicas ou privadas, da educação básica ou do ensino superior, vêm ganhando outros papéis perante a sociedade, sendo levadas a desenvolverem novas práticas educativas, as quais possam propiciar uma educação digna, de qualidade e para todos(as). Isto, de alguma forma, também tem exigido dos(as) professores(as), enquanto pesquisadores(as) do campo educacional, a idealização de estratégias eficazes, capazes de suprir as necessidades emergentes da área.

Sendo assim, esta obra objetivou reunir artigos científicos e relatos de experiências, teóricos e empíricos, acerca do campo educacional e suas especificidades, abrangendo debates diversos que contemplaram a docência em seus mais variados níveis ou modalidades, ressaltando, inclusive, seus aspectos sociohistóricos; a gestão escolar e a coordenação pedagógica, entrelaçadas pelo debate da democracia no âmbito educativo; currículo e interdisciplinaridade; formação inicial e continuada nos campos da Pedagogia, Psicologia e Serviço Social; educação em sistemas prisionais; múltiplos contextos escolares e suas decorrências; entre outras temáticas. Portanto, estimamos uma ótima leitura e a aquisição de novas aprendizagens.

Organizadores.

André Nunes

Pedro Lôbo

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - ITINERÁRIOS FORMATIVOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: DO CORPO DOCENTE À GESTÃO ESCOLAR.....8

André Luís Nunes dos Santos

Pedro Lôbo dos Santos

doi: 10.48209/978-65-5417-172-0

CAPÍTULO 2 - A AUTONOMIA NA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA.....18

Marina da Silva Belarmino

doi: 10.48209/978-65-5417-172-1

CAPÍTULO 3 - DOCÊNCIA EM VERTIGEM: UMA REFLEXÃO SOCIOHISTÓRICA DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL.....28

Luziel Augusto da Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-172-2

CAPÍTULO 4 - PROFISSÃO DOCENTE: ESCOLHA DA CARREIRA E EXPERIÊNCIAS COMO PROFESSOR.....47

Ana Claudia de Jesus Santos

doi: 10.48209/978-65-5417-172-3

CAPÍTULO 5 - A INTRODUÇÃO DA LIBRAS ENQUANTO COMPONENTE EXTRACURRICULAR NO ENSINO FUNDAMENTAL I, NA ESCOLA ADAILTON COELHO COSTA EM MAMANGUAPE/PB.....61

Antonio Carlos Souza da Silva

Rafael Sabino da silva

doi: 10.48209/978-65-5417-172-5

**CAPÍTULO 6 - A EDUCAÇÃO EM PRISÕES NA PARAÍBA:
UMA BREVE ANÁLISE.....75**

Maria Bernadete Rodrigues do Nascimento

Maria de Fátima Leite Gomes

doi: 10.48209/978-65-5417-172-6

**CAPÍTULO 7 - A FORÇA DO PROFESSOR: UM RELATO DE
EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM PSICOLOGIA ESCOLAR
DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19.....92**

Adriana Moreira dos Santos Ferreira

Amanda Cândido Soares

Diana Pellanda Fagundes

Estefani Vidal Zambi

Sara Lima dos Santos

doi: 10.48209/978-65-5417-172-7

**CAPÍTULO 8 - PANDEMIA E ENSINO REMOTO: UMA ANÁLISE
A PARTIR DA DISCIPLINA ÉTICA EM SERVIÇO SOCIAL.....111**

Odaiza de Araújo Silva

Maelson dos Reis Dutra

Maria de Fátima Leite Gomes

doi: 10.48209/978-65-5417-172-8

**CAPÍTULO 9 - SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO EM TELA: A
IN(EX)CLUSÃO DIGITAL E O FAZER PROFISSIONAL NAS
AÇÕES DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO INSTITUTO
FEDERAL DA PARAÍBA (IFPB), CAMPUS JOÃO PESSOA A
PARTIR DA PANDEMIA DA COVID-19.....125**

Mércia Rocha Cruz

Maria De Fátima Leite Gomes

doi: 10.48209/978-65-5417-172-9

SOBRE OS ORGANIZADORES.....143

SOBRE OS AUTORES.....145

CAPÍTULO 1

ITINERÁRIOS FORMATIVOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: DO CORPO DOCENTE À GESTÃO ESCOLAR

André Luís Nunes dos Santos;

Pedro Lôbo dos Santos

Doi: 10.48209/978-65-5417-172-0

Introdução

Nos últimos tempos, com a gênese das novas tendências educacionais de cunho progressista, as quais têm compreendido as escolas como ambientes vivos, multiculturais e de particularidades próprias, em que os(as) docentes são mediadores(as) dos processos de ensino e aprendizagem, a coordenação pedagógica vem ganhando espaço nas ações educativas de tais instituições escolares, uma vez que, quando bem desenvolvida, oportuniza uma escola dinâmica, plural e eficiente. Por trabalhar, diretamente, com a formação e acompanhamento dos(as) professores, os(as) profissionais da coordenação pedagógica desempenham um papel fundamental, auxiliando não apenas a equipe professoral, mas também toda gestão escolar nas mais diversas atividades e propostas pedagógicas, construindo, assim, relações de aprendizagens mútuas, democráticas e coletivas.

Sejam nas escolas ou secretarias de educação, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) possui a função de identificar as principais necessidades do magistério, para que, com eles, encontrem soluções as quais priorizem atividades educacionais de qualidade, haja vista que a garantia de um padrão mínimo de qualidade na educação é um princípio constitucional, presente no inciso VII, do Art. 206 da Constituição Federal de 1988. Para Azevedo, Nogueira e Rodrigues (2012, p. 23), “esse profissional tem que ir além do conhecimento teórico, pois para acompanhar o trabalho pedagógico e estimular os professores é preciso percepção e sensibilidade para identificar as necessidades dos alunos e professores”, por isso, surge a exigência da constante e permanente atualização, analisando fontes de informação, refletindo sobre sua prática e construindo sua práxis educativa.

Ciente disto, busco neste trabalho discutir sobre o papel da coordenação pedagógica na formação continuada dos(as) professores(as) e da gestão escolar, evidenciando suas contribuições para o pleno funcionamento das escolas a partir de seus itinerários formativos, quer seja no âmbito pedagógico, quer seja na esfera administrativa. Logo, almejo trazer uma significativa compreensão acerca da basilaridade de tais profissionais, ao perceber que, nos tempos atuais, ainda possuímos pouco entendimento sobre suas funções na construção de uma educação eficaz, crítica e, sobretudo, libertadora, assim como desejou Paulo Freire (2018). Aos pesquisadores(as) do campo educacional, espero abordar nesta escrita algumas considerações que nos leve a refletir sobre os inúmeros limites e possibilidades que cercam o ambiente escolar, principalmente, das instituições públicas de ensino.

Portanto, no que tange aos aspectos teórico-metodológicos dessa pesquisa, cabe salientar que sua natureza é de cunho básico, também conhecida como pura, por procurar novos conhecimentos sem a preocupação de utilização imediata. A abordagem é qualitativa, visto que na investigação seguinte busco “explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, [...] pois

os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 34). O método se caracteriza por ser bibliográfico, ao analisar “referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta” (FONSECA, 2002, p. 32). Os principais autores(as) utilizados(as) foram Azevedo, Nogueira e Rodrigues (2012), Oliveira e Guimarães (2013), Freire (2018) e Rodrigues e Lima (2018).

Desenvolvimento

A Coordenação Pedagógica vem sendo compreendida como a espinha dorsal das instituições de ensino, viabilizando, sobretudo, processos dinâmicos e significativos de aprendizagem para os(as) docentes e discentes, tal como para a gestão escolar. Ela tem garantido, quando bem desenvolvida, uma escola plural, crítica e atualizada, haja vista a necessidade de reinvenção que a sociedade informacional tem posto aos estabelecimentos educativos nas últimas décadas, uma vez que estamos submersos na era da informação, causada, principalmente, pela revolução tecnológica do mundo moderno, onde as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) se tornaram uma nova extensão indissociável do corpo humano, assim como nos mostra o sociólogo espanhol, Manuel Castells (1999), quando profere que:

No fim do segundo milênio da Era Cristã, vários acontecimentos de importância histórica transformaram o cenário social da vida humana. Uma revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da informação começou a remodelar a base material da sociedade em ritmo acelerado. Economias por todo o mundo passaram a manter interdependência global, apresentando uma nova forma de relação entre a economia, o Estado e a sociedade em um sistema de geometria variável (p. 39).

Diante deste cenário, percebe-se a relevância das ações educativas dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) no que tange ao amplo funcionamento das escolas, haja vista que uma de suas principais funções, enquanto

profissional, é mediar as relações interpessoais, informacionais e comunicativas presentes nos estabelecimentos escolares para que, de fato, sejam desenvolvidos significativos processos de ensino e aprendizagem. Para Rodrigues e Lima (2018, p. 215), “nesse sentido, este profissional se torna uma das peças fundamentais para que o trabalho coletivo e o bom relacionamento entre os sujeitos aconteça de forma substancial nas instituições escolares”. Isto é, para a atual sociedade em que vivemos e com o intuito de suprir as demandas dos novos formatos de estudantes e, por consequência, escolares, deve-se em todos os municípios brasileiros haver a mediação do(a) coordenador(a) pedagógico(a).

Este(a) profissional é responsável por amenizar quaisquer dicotomias e adversidades presentes entre o(a) orientador(a) educacional, supervisor(a) escolar, professores(as), gestores(as), alunos(as), pais e responsáveis, comunicando-se, articuladamente, com diversos agentes participativos do cotidiano escolar. É com o auxílio da coordenação que o Projeto Político-Pedagógico da escola pode ser aplicado, revisto e reelaborado, visando o pleno funcionamento das unidades educacionais, pois os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) atuam em função de uma excelente performance escolar e da significativa aplicação das diretrizes, parâmetros, legislações vigentes, gestões participativas e reformas em processo de implementação. Acerca desta questão, segundo Yamamoto (2008, p. 18):

Sendo assim, o coordenador é muito importante para acelerar e aperfeiçoar a implementação das reformas nas escolas, tarefa que não é fácil, pois os processos de implantação de mudanças nos diferentes níveis do sistema acarretam muitas ambigüidades e contradições. Além disso, introduzir mudanças significa provocar desestabilização naquilo tudo que já é conhecido, causando transtornos, medos, inseguranças. Mas, é tendo tal atitude que o coordenador irá contribuir para o aprimoramento da cultura organizacional da escola. Apoiar a implementação da gestão participativa é um exemplo de aprimoramento da cultura organizacional, pois modifica profundamente o exercício do poder na instituição, dando vez e voz a todos que nela atuam.

A coordenação pedagógica representa um setor da educação escolar de grande valia para a colaboração e cooperação coletiva entre os sujeitos do processo educacional, suscitando um bom desempenho e garantindo o alcance dos objetivos propostos pelas redes de ensino referentes às demandas formais das escolas. “Assim o coordenador deverá planejar as atividades pedagógicas que serão desenvolvidas na escola criando condições para sua atuação na proposta educativa, percebendo que ensinar exige competência profissional” (MOREIRA, 2016, p. 8). Por isto, será incumbência do(a) coordenador(a) pedagógico(a) o vasto estudo sobre sua funcionalidade no ambiente escolar e as possibilidades de execução das propostas educativas, as quais deverão, sobretudo, serem planejadas de modo coletivo e democrático.

No suporte aos professores(as), os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) devem agir de maneira comunicativa e ágil, para que, assim, consiga subsidiar importantes contribuições nas práticas pedagógicas dos docentes das instituições em que trabalham. “Nesse sentido, cabe ao coordenador pedagógico a tarefa de desenvolver a formação continuada e privilegiar espaços e tempos para que essa formação aconteça de maneira significativa” (GIRARDELO; SARTORI, 2017, p. 3). É a coordenação pedagógica quem auxilia o corpo docente na construção das atividades, no planejamento, na elaboração dos materiais didáticos, nos registros das aulas e nos direcionamentos de estudos. Porém, como salienta Egito (2014, p. 11):

Evidentemente, o reconhecimento da contribuição que a coordenação pedagógica pode oferecer ao trabalho da instituição escolar não significa ignorar que esta contribuição também não enfrente dificuldades, limites e obstáculos. Muitas vezes, essa contribuição não se consolida, resultando na falta de uma ação pedagógica e na dificuldade em conduzir um bom relacionamento entre coordenador pedagógico e professores.

Isto nos mostra que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) também enfrenta inúmeras dificuldades no desenrolar de sua prática profissional, pois adversidades são inerentes às escolas. Trabalhar com pessoas não é tarefa fácil, haja

vista que sempre existirão conflitos de pensamentos, ideias e perspectivas. Todavia, cabe à coordenação pedagógica saber lidar com estas problemáticas e superá-las, a fim de que estabeleça um ambiente saudável e propício para o desenvolvimento de aprendizagens significativas aos alunos(as). Possibilitar um ambiente de trabalho agradável e tranquilo é dever de todos(as), para que os(as) estudantes não sofram com uma escola conflituosa, em desordem e com mais problemas do que o natural, ao compreender que eles(as) não possuem culpa dos problemas internos e externos entre os profissionais responsáveis pelo funcionamento das unidades escolares.

Para Oliveira e Guimarães (2013, p. 95), o(a) coordenador(a) pedagógico(a) se caracteriza como “um agente articulador, formador e transformador das instituições escolares, capaz de contribuir grandemente para o sucesso das entidades de ensino. Por meio do desenvolvimento de um trabalho coletivo pautado na ação-reflexão-ação”. Acredita-se, pois, que tais profissionais da coordenação poderão romper inúmeras barreiras, as quais têm dificultado o ensino de qualidade para todos(as) os(as) discentes, desenvolvendo uma educação crítica, autônoma, eficaz, gratuita e digna para toda a população, independentemente da etapa escolar, haja vista que eles(as) atuam nos mais diversos espaços educativos e nas mais variadas modalidades do ensino. Podemos encontrar coordenadores(as) pedagógicos(as) até nas empresas, centros comerciais e em esferas da Justiça brasileira. Entretanto, resumidamente, no que tange ao corpo discente e docente:

O coordenador pedagógico, em suma, tem a responsabilidade de coordenar todas as atividades escolares, incluindo os educandos e o corpo docente. Destacamos que sua principal atribuição consiste na formação em serviço dos professores. Para agir de forma eficiente, precisa, além de uma formação consistente, um investimento educativo contínuo e sistemático para que sejam desenvolvidas capacidades e habilidades múltiplas, como exige a educação atual. O conteúdo e a metodologia para essas formações devem ser continuamente avaliados e revistos para que haja possibilidade

de melhoria do ensino. Essa formação deve ser tratada como a construção de um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa (OLIVEIRA; GUIMARÃES, 2013, p. 95).

No âmbito da Gestão Escolar, a coordenação pedagógica tem subsidiado ações que visam fortalecer a relação dos(as) gestores(as) escolares com o alunado, o corpo docente, demais profissionais da educação, secretaria municipal e toda comunidade escolar, tornando a rede de ensino mais competente e dinamizada, com maior alcance de suas atividades. O elo Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar deve ser consistente, participativo e comunicativo, uma vez que esses dois campos de atuação profissional precisam estar em comunhão nas suas ações pedagógico-administrativas, para que, assim, possam ser fortalecidos os processos de ensino e aprendizagem, em geral. Conforme Porto (2015, p. 8), considerando “a escola, esse espaço educativo, socializador e democrático, a existência de uma boa relação entre gestão e coordenação pedagógica é fundamental no cotidiano escolar para que se alcance a aprendizagem e o sucesso escolar dos estudantes”.

Em consonância com Libâneo (2004, p. 215), “a coordenação é um aspecto da direção, significando a articulação e a convergência do esforço de cada integrante de um grupo visando atingir os objetivos”. É nessa perspectiva que os(as) coordenadores(as) e gestores(as) devem agir, articulando-se sempre que for necessário, pois, assim, pode-se chegar a uma instituição escolar democrática, autônoma e crítica. Quem ocupa os cargos de coordenação pedagógica possuem a responsabilidade de integrar, incluir, liderar, juntar, unificar e concatenar o exercício educativo e administrativo das variadas pessoas que trabalham no ambiente escolar, visto que é de responsabilidade do(a) coordenador(a) pedagógico(a) possibilitar um espaço educativo harmônico, saudável e propício à aprendizagem. “Nesse sentido, uma boa gestão precisa pensar em formar uma boa parceria com sua coordenadora, ambas podem desenvolver um excelente trabalho” (SANTOS, 2016, p. 15).

Considerações Finais

Feitas essas reflexões, tornou-se possível perceber que a coordenação pedagógica desempenha um papel basilar no auxílio aos docentes e a Gestão Escolar, visto que suas ações têm interferido, positivamente, nos processos educativos desenvolvidos dentro dos espaços físicos das escolas, fortalecendo a educação como um todo. O(a) coordenador(a) pedagógico(a), quando executa significativamente suas atribuições, dinamiza a rotina escolar e traz mais segurança aos professores(as), bem como aos gestores(as), uma vez que age em prol do melhor funcionamento das atividades pedagógico-burocráticas das instituições de ensino, facilitando as funções necessárias ao amplo exercício educacional e corroborando aos demais profissionais necessários para o pleno andamento das unidades de ensino, estejam elas inseridas no setor público ou privado.

Todavia, é válido salientar que o profissional da coordenação pedagógica ainda enfrenta inúmeras adversidades na realização de suas atividades laborais, essas problemáticas vão desde o desconhecimento dos encargos realizados pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) à própria ineficiência de sua formação inicial e continuada, haja vista que muitos destes profissionais, por não procurarem se atualizar, acabam ficando com práticas retrógradas, tradicionais e ineficazes, dadas as constantes mudanças impostas pelo ritmo, demasiadamente, acelerado da sociedade informacional em que vivemos. Logo, medidas são urgentes para que esses impasses sejam solucionados, a começar por cursos de aperfeiçoamentos na área aqui discutida e pelo avanço da coordenação pedagógica como campo de conhecimento da Pedagogia enquanto ciência.

Referências

AZEVEDO, J. B.; NOGUEIRA, L. A.; RODRIGUES, T. C. O coordenador pedagógico: suas reais funções no contexto escolar. **Perspectivas Online**, Campos dos Goytacazes, p. 21-30, 2012.

BRASIL. **[Constituição (1988)]**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília - DF: Presidente da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 mar. 2023.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

EGITO, Elenice Gomes Barboza. **O coordenador pedagógico no cotidiano escolar: dificuldades e possibilidades**. 2014. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Orgs.) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIRARDELO, Elisandra; SARTORI, Jerônimo. **O papel do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores**. 2017. Monografia (Especialização em Gestão Escolar) – Universidade Federal da Fronteira do Sul, Santa Catarina, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5ª Ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

MOREIRA, Elaine Fernandes Moya. **Atuação do coordenador pedagógico no cotidiano escolar**. 2016. Artigo Científico (Especialização em Coordenação Pedagógica) – Universidade Aberta, Paranaíba, 2016.

OLIVEIRA, Juscilene da Silva; GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. **Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues**, Goiás, 2013.

PORTO, Marta Rocha. **Coordenação pedagógica e gestão escolar: uma relação democrática?** 2015. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

RODRIGUES, Polyana Marques Lima; LIMA, Willams dos Santos Rodrigues. Coordenador pedagógico e sua importância como articulador do processo de ensino-aprendizagem. **Saberes Docentes em Ação**, Maceió, 2018.

SANTOS, Antonia de Sá Borges. **Gestão escolar e coordenação pedagógica: uma parceria que pode dar certo.** 2016. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica) - Universidade Federal do Maranhão, Santa Inês, 2016.

YAMAMOTO, Vivien Figueiredo Pujol. **O relacionamento entre professor e coordenador: parceria necessária para um trabalho harmonioso e produtivo.** 2008. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CAPÍTULO 2

A AUTONOMIA NA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Marina da Silva Belarmino

Doi: 10.48209/978-65-5417-172-1

Introdução

A autonomia da gestão escolar possibilita que os diferentes sujeitos que compõem a escola possam trabalhar a partir de seus anseios e das demandas da comunidade na qual a instituição está inserida. Partindo desse contexto, vivenciar a autonomia entre gestores, coordenadores e professores irá favorecer uma organização pedagógica, administrativa e financeira na qual contribua com os ideais propostos no planejamento escolar idealizado por todos os membros da unidade educativa.

A autonomia escolar é um importante princípio da gestão para a concretização do planejamento consolidado pela equipe pedagógica, administrativa e financeira. Sua concretização viabiliza a vivência de um trabalho favorável a todos, mediante a gestão colegiada em uma perspectiva democrática. No entanto, Barroso (1996) apresenta em seus estudos que toda autonomia é relativa, uma vez que as instituições educativas devem ter como ponto de partida para suas atividades os dispositivos legais nacionais (Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96; Diretrizes Curriculares), estaduais e mu-

nicipais, assim como as normas apresentadas pelas secretarias de educação. Sendo assim, Barros corrobora que:

A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomo; podemos ser autônomo em relação algumas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis (BARROSO, 1996, p. 17).

Assim, mesmo que a escola trabalhe numa perspectiva colegiada, todos os processos desenvolvidos devem estar pautados na visibilidade apresentada pelos órgãos superiores. Para a autonomia da escola pública, é necessária a participação significativa dos diversos segmentos, a autonomia financeira e a concretização de sua proposta pedagógica, isso porque é pertinente que a instituição escolar construa/vivencie práticas participativas e autônomas nos processos de decisão, organização e administração.

Desenvolvimento

Em um contexto de escola pública, a autonomia caracteriza-se como um princípio da gestão democrática porque possibilita o desenvolvimento dos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros. Sendo, assim, é importante que as realizações cotidianas viabilizem uma maior participação dos diversos atores sociais que podem contribuir nos processos de decisão da escola. Neste sentido, a autonomia da escola é:

[...] um exercício de democratização de um espaço público: é delegar ao diretor e aos demais agentes pedagógicos a possibilidade de dar respostas ao cidadão (aluno e responsável) a quem servem, em vez de encaminhá-lo para órgãos centrais distantes onde ele não é conhecido e, muitas vezes,

sequer atendido. A autonomia coloca na escola a responsabilidade de prestar contas do que faz ou deixa de fazer, sem repassar para outro setor essa tarefa e, ao aproximar escola e famílias, é capaz de permitir uma participação realmente efetiva da comunidade, o que caracteriza como uma categoria eminentemente democrática (NEVES, 1995, p. 99).

Partindo desse pressuposto, a participação e a autonomia possibilitam a presença dos pais e da comunidade na escola como pessoas ativas que têm sua contribuição a oferecer no processo pedagógico e administrativo na instituição. Através dessa autonomia percebe-se que o sujeito encontra novos rumos para enfrentar e questionar os desafios que são propostos, buscando, através de suas experiências sociais, novas concepções e estratégias para alcançar outros caminhos. É importante destacar o entrelaçamento que há entre democracia, autonomia e cidadania para uma prática consciente de participação, descentralização e coletividade dos sujeitos frente às relações sociais na família, entre amigos, bem como nas ações cotidianas em meio à sociedade. Caminhando nesse sentido, a escola estará formando sujeitos críticos, autônomos e conscientes das práticas democráticas, nesse sentido GADOTTI, nos diz:

A luta pela autonomia da escola insere-se numa luta maior pela autonomia no seio da própria sociedade. Portanto, é uma luta dentro do instituído, contra o instituído, para instituir outra coisa. A eficácia dessa luta depende muito da ousadia de cada escola em experimentar o novo caminho de construção da confiança na escola e na capacidade de ela resolver seus problemas por ela mesma, confiança na capacidade de autogoverna-se (GADOTTI, 1995, p. 202).

Neste sentido, observa-se como é importante que a descentralização, a participação e a autonomia sejam experiências cotidianas. A autonomia é sempre de um coletivo, ou seja, a luta por espaço de decisão e vivência das ações é sempre de um grupo que planeja e tem uma intenção ao planejar. Essa coletividade, no ato de planejar, possibilita uma identidade e isso significa uma maior autonomia em suas práticas. As escolas devem pautar-se de atitudes que levem a gestão escolar e a todos os segmentos ao verdadeiro sentido da autonomia no

espaço educativo (GADOTTI, 1995). Uma escola que se fundamenta por meio dos princípios da gestão democrática tem por objetivo desenvolver a autonomia dos sujeitos de modo que esses tenham responsabilidade pelo social e pelas ações praticadas no cotidiano da escola (BARROSO, 1996).

O Caminhar da Pesquisa

A metodologia escolhida para a realização deste trabalho, foi a pesquisa bibliográfica, pois foi feito uma leitura em livros e artigos acadêmicos, sobre o tema escolhido, com o intuito de fazer um apanhado sobre o assunto, este método de pesquisa geralmente é utilizado em todos os trabalhos acadêmicos, tendo o objetivo de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas.

Para Andrade (2010, p. 25):

A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas (ANDRADE, 2010, p. 25).

Segundo Macedo (1994, p. 13), a pesquisa bibliográfica: “Trata-se do primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa científica, com o fim de revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação”. Desta forma para Lakatos e Marconi (2003, p. 183): “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. A pesquisa bibliográfica, segundo Boccato (2006),

[...] busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação (BOCCATO, 2006, p. 266).

Para Boccato, a pesquisa bibliográfica busca o levantamento e análise crítica dos documentos publicados sobre o tema a ser pesquisado com intuito de atualizar, desenvolver o conhecimento e contribuir com a realização da pesquisa. Com a temática definida e delimitada, o pesquisador terá que trilhar caminhos para desenvolvê-la. A base da pesquisa bibliográfica são os livros, teses, artigos e outros documentos publicados que contribuem na investigação do problema proposto na pesquisa. Não basta realizar uma revisão bibliográfica que não irá contribuir no desenvolvimento, deve conter conhecimentos significativos que colaboram com a evolução do trabalho. Assim uma pesquisa bibliográfica se resume em procedimentos que devem ser executados pelo pesquisador na busca de obras já estudadas na solução da problemática através do estudo do tema.

Uma reflexão sobre a participação da comunidade em uma gestão escolar democrática

A gestão escolar é o termo atribuído para a administração da escola, cujo qual está direcionado ao alcance de promover a organização e mobilização da unidade de ensino a qual precisa estar articulada com a comunidade em prol de condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço do ensino, resultando em um eficaz trabalho pedagógico para melhor atender os alunos. Para que essa gestão concretize seus objetivos, é necessário que haja a contribuição de todos, desde os funcionários da escola, alunado, comunidade e Estado, possibilitando um trabalho democrático.

Esta forma de administração encontra-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, art. 14, onde o caráter democrático é reforçado por meio da gestão democrática:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Entretanto, ao propor uma gestão democrática escolar que tenha a participação efetiva dos pais, alunos educadores e funcionários da escola, essa proposta acaba se tornando utópica, pois a realidade da gestão escolar que temos em nossa sociedade hoje é bem diferente, onde o grupo dominante deposita o poder nas mãos do diretor da escola, para que o sistema de hierarquia permaneça, porém a partir desse monopólio de poder advém contradições, pois o mesmo além de ter uma pretensão de autoridade máxima na escola, é responsável pelo cumprimento da Lei e da Ordem da escola por mero preposto do Estado.

Nesse sentido, de acordo com Paro (2016), não basta, entretanto, ter presente a necessidade de participação da população na escola. É preciso verificar em que condições essa participação pode tornar-se realidade. O diretor deve ter conhecimentos técnicos e princípios de conhecimentos de como gerir a administração de uma escola, seus recursos e métodos eficazes. Por outro lado, vem à tona a falta de recursos financeiros que assolam as escolas públicas, e que torna ineficaz a realização de um bom trabalho.

De acordo com Paro (2016) é necessário que ocorra uma divisão de responsabilidades nos vários setores de uma escola, uma participação efetiva de todos para que haja um melhor funcionamento e concretização dos objetivos propostos e que o poder não se detenha somente na mão de uma única pessoa. Quando há uma verdadeira gestão colegiada a escola está de fato representada.

É nesse contexto que pode advir transformações significativas no âmbito escolar, deixando para trás a escola reprodutora e de fato tornando-se uma escola transformadora, mas será que esta mudança dentro da escola é uma utopia, ou essa escola participativa pode tornar realidade se a resistência continuar?

Para que se possa reverter essa situação, cabe aos conselhos escolares constituir um foro significativo de decisões, com mecanismos de modo a promover qualquer tipo de democratização das relações no interior da escola. Entretanto, esses mecanismos não são sinônimos de relações pacíficas, pois se tratam de interesses, de certa forma iguais, porém podem divergir nos mecanismos para o alcance de sua concretização.

Portanto, uma gestão democrática não deve possibilitar a depreciação da comunidade, independentemente da sua colocação diante das classes sociais existentes na sociedade e seu comportamento para com a escola.

Nesse sentido, segundo BARBA et al. (2009, p. 129), se entende a gestão democrática na escola pública

Como um instrumento metodológico que a escola vem realizando com toda a equipe gestora e comunidade escolar de forma participativa e objetiva com a finalidade de construir um processo democrático dinâmico e contínuo de esforço e coletividade visando à autonomia de todos os integrantes da Instituição escolar. Percebe-se que por intermédio da participação ocorre uma participação na aplicabilidade dos recursos financeiros, a execução e avaliação das ações pedagógicas, contribuindo para melhoria do ensino aprendizagem dos discentes.

Além disso, com base nas ideias de Paro (2016), a busca por educação de qualidade é perceptível na atuação de movimentos populares, que por meio de suas reivindicações objetivam melhorias de infraestrutura, creches, escolas entre outros requisitos que possam atender as necessidades da população.

Os componentes administrativos das práticas escolares devem agir de forma que possam atuar coletivamente para que se possa realizar um trabalho

voltado para o exercício de uma coordenação moderna e democrática, podendo assim atender as necessidades da comunidade, voltadas a fins educacionais, por meio de suas atividades-meio e de suas atividades-fim. Estas práticas vão além da sala de aula, onde se enquadram também os trabalhos relacionados à direção, às secretarias, à participação dos pais e os trabalhos que são complementares e contribuem dando assistência ao escolar cotidianamente.

Em relação ao papel educativo do trabalho da gestão, SAVIANI (2000, p.208) diz que

Ao diretor cabe, então, o papel de garantir o cumprimento da função educativa que é a razão de ser da escola... em termos típico-ideais, ele deveria ser o educador por excelência dado que, no âmbito da unidade escolar, lhe compete a responsabilidade máxima em relação à preservação do caráter educativo da instituição escolar. Esta é, em verdade, a condição precípua para que ele administre a escola mediante formas (atividades-meios) saturadas de conteúdo (atividades-fins).

Para isso, a administração utiliza práticas políticas que viabilizarão a realização do processo administrativo, pois, segundo Paro (2016), o político tem precedência sobre o administrativo no cotidiano da escola pública, pois, ainda seguindo sua linha de pensamento, “estabelecido o objetivo, é pela atividade administrativa como prática mediadora que se consegue alcança-lo”.

Por fim, a ligação que existe entre o político e o administrativo é uma forma de estabelecer um trabalho voltado para a análise das práticas escolares, principalmente direcionadas para os conselhos escolares que, geralmente, se preocupam com o rendimento do aluno e atribuindo pontos negativos a fatores externos à escola ao invés de providenciar meios que possibilitem uma avaliação de todo o processo escolar como um todo e que permita a participação de todos os responsáveis neste processo.

Conclusão

As reflexões apresentadas sobre a autonomia na gestão escolar e no processo pedagógico e administrativo foram oportunas, sendo que possibilitou um olhar reflexivo, crítico e atual sobre a organização escolar e os princípios que contribuem para uma organização escolar democrática, inclusiva com qualidade social. Desenvolver este estudo foi oportuno porque despertou curiosidades e interesse em aprofundar a temática a partir de diferentes realidades e contextos políticos, sociais e culturais. A partir das discussões ficou nítida a visão de que é importante concretizar a autonomia para todos os sujeitos que compõem a escola para que juntos possam construir um espaço educativo no qual tenha uma identidade própria, respeitando-se os dispositivos legais que regulamentam a educação nacional, estadual e municipal

Sendo necessário que as escolas e toda a comunidade se atentem para os determinantes sociais para a qualidade da força de trabalho que lhe é empregada e, por fim, é fundamental pensar em uma transformação significativa no modo como a escola organiza suas atividades, deixando de ser excludente e menosprezante, de forma a que esta instituição passe a ser mais inclusiva a respeito da participação da comunidade.

Referências

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

BARBA, Clarides Henrich de; LIMA, Alaíde Saraiva de; NÓBREGA, Ana Maria da; BELARMINO, Eliane Maciel Souza. **Gestão democrática e autonomia financeira na escola pública: avanços e retrocessos**. In **Gestão escolar: enfrentando os desafios cotidianos em escolas públicas**. Maria Lília Imbiriba Sousa; Colares Juracy Machado Pacífico; George Queiroga Estrela (Organizadores). Curitiba: Editora CRV, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2170-livro-unir-2009&Itemid=30192>. No dia 19 de julho de 2022 às 22h30min.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol.** Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em < A pesquisa bibliográfica Cadernos da Fucamp, v.20, n.43, p.64-83/2021 <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>> Acesso em: 19 de julho de 2022.

BARROSO, João. **O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída.** In: BARROSO, João. **O estudo da Escola.** Porto: Porto Ed., 1996.

BARROSO, João. **Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola.** Editora: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

GADOTTI, Moacir. **A autonomia como estratégia da qualidade de ensino e a nova organização do trabalho na escola.** Petrópolis: Vozes, 1995.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. No dia 19 de julho de 2022 às 23h.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da educação pública.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 13. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção educação contemporânea).

CAPÍTULO 3

DOCÊNCIA EM VERTIGEM: UMA REFLEXÃO SOCIOHISTÓRICA DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL

Luziel Augusto da Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-172-2

Introdução

Neste capítulo vamos refletir a partir dos estudos sobre a história da formação e profissão docente em uma perspectiva sociohistórica sobre o mal estar docente, provocado pelas mudanças de paradigmas da educação, em específico, dos modelos de formação e profissão docente ocorrido ao longo do século XX. Visto que, o mal estar é uma expressão da literatura pedagógica internacional que pretende resumir “o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social” (ESTEVE, 1999, p. 97). Além disso, o mal estar docente se relaciona com os efeitos permanentes e negativos que afetam a personalidade do/a professor/a, ou seja, afetando de forma direta as condições *psicológicas e sociais dos/as professores/as*, devido à mudança social acelerada.

Colaborando para essa problemática a Folha de São Paulo, publicou em 24 de maio de 2023, uma repostagem sobre o resultado de um questionário aplicado com estudantes de licenciaturas das áreas de Ciências Humanas,

Biológicas e Exatas inscritos no ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) de 2021. Os dados mostraram que 19% dos formandos em licenciatura não querem trabalhar como professores por não terem vontade de atuarem no magistério, 14% afirmaram não querer a docência como principal função e 5% descartaram totalmente a carreira, alegando com principal razão, a baixa remuneração e as más condições de trabalho docente.

Os dados desse estudo nos traz indícios de um mal estar na formação de novos docentes, conseqüentemente, na profissão docente. Segundo os estudos realizados pelo Simesp (Sindicato das Entidades Mantenedoras de Ensino Superior), com base em dados do Ministério da Educação (MEC), conclui-se que neste ritmo atual de formados nas licenciaturas, a Educação Básica pode ter falta de 235 mil docentes até 2040. Mas, essa afirmação conclusiva dos estudos do Simesp já havia sido alertada pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) em uma pesquisa realizada em 2018, que apontou o Brasil como o país com mais baixo percentual de jovens interessados na profissão docente e baixa atratividade para a profissão.

Esses elementos nos fomenta a reflexão sobre os fatores e processos sociohistoricos que contribuíram para o mal estar da profissão docente, a partir dos estudos e pesquisas do campo da formação de professores, que vêm desde o início do século XXI crescendo por meio de publicações e eventos especificamente dedicados às questões de formação e do trabalho docente. E os estudos e pesquisa da História da Profissão Docente, campo temático que vem considerando em suas análises as várias dimensões do exercício profissional do magistério, bem como, a constituição histórica da profissão docente.

Assim, objetivamos neste espaço discutir e refletir sobre a profissão docente, considerando seus primórdios, seu processo de institucionalização e sua afirmação como categoria profissional, para compreender o mal-estar docente que vem ocorrendo no século XXI. Desse modo, iniciamos a discussão com os

aspectos históricos da docência no período Imperial, após analisamos os caminhos e (des) caminhos da formação e do trabalho docente, finalizando com uma discussão dos tempos atuais sobre a profissão docente, “a crise na identidade docente” e suas implicações no campo formativo e profissional dos/as professores/as.

Do Artesanal Docente a Profissionalização: aspectos históricos da docência

No Brasil o ato de ensinar teve início com os padres jesuítas, nos quais contribuíram na organização das formas de instruir a população que viviam nesse território. Porém, a intencionalidade dos jesuítas era catequizar os povos originários da América por meio da impregnação cultural. Com a mudança societal ocorrida em meados do século XVIII, a instrução passa a ser de responsabilidade do Estado, conseqüentemente, o ofício de instruir passou para os chamados “professores régios”. Como afirma Villela (2016, p. 97), “[...] os três séculos da época moderna são marcados, no ocidente, por um longo processo de produção de uma nova forma escolar em detrimento dos modos antigos de aprendizagem”.

Essa transição e nova forma escolar, reverberou no modelo de formação e no ofício de instruir, visto que a docência passou a ser exercida por professores – homens – vinculados ao sistema de ensino estatal, no qual tinha a finalidade de homogeneizar, controlar e regulamentar a instrução da população dos Estados Nacionais que estavam se formando ao longo do século XVIII.

É preciso destacar que essas mudanças ocorreram primeiro em Portugal, através da reforma pombalina, já que no Brasil, a instrução era ministrada na esfera privada e sob a responsabilidade das famílias, que, dependendo da importância que dava à aquisição da cultura letrada, realizavam esforços, ou não, para promover essa aquisição, na qual era realizada nas grandes propriedades

rurais, por padres ligados aos engenhos e em instituições religiosas mantidas pela Igreja em parceria com os grandes latifundiários.

Com o processo de laicização do ensino, acontece no Brasil a expulsão dos jesuítas e a implantação da reforma pombalina, pelo Alvará de 28 de junho de 1759, no qual determinou-se o fechamento dos colégios jesuítas introduzindo-se, posteriormente, as “aulas régias¹” a serem mantidas pela Coroa (SAVIANI, 2014).

A reforma pombalina instituiu o privilégio do Estado em matéria de instrução, no entanto, tal iniciativa não passou de um esboço que não chegou a se efetivar, pelas condições precárias de infraestrutura, econômica, cultural e social que se encontrava a colônia. Visto que para o funcionamento das “aulas régias” era preciso a centralização e a racionalização da estrutura administrativa e fiscal do Estado com o intuito de assegurar um aparelho burocrático preparado e forte para promover uma cultura de base (instrução elementar).

A partir desse ponto, vamos analisar e discutir os modelos de formação de professor construídos na história da Educação Brasileira. Entendendo formação docente como um processo intencional e organizado de preparação do professor para exercício docente (LIBÂNEO, 2013). Ou seja, espaço de criação das condições de preparação filosófica, científica, técnica e afetivamente para o exercício docente, no qual auxilie o sujeito a adquirir uma postura frente a realidade e ao processo educativo.

Nesse sentido, passamos a analisar a formação e o exercício dos professores régios, que eram chamados de mestres aos que ensinavam as primeiras letras (cadeiras de ler, escrever e contar) e professores aos que lecionavam as demais cadeiras. Percebe-se que há uma diferenciação entre os dois níveis de

¹ Foi a reforma dos estudos menores de 1759 promovida pelo Marquês de Pombal. Os Estudos Menores eram formados pelas Aulas de ler, escrever e contar (primeiras letras) e pelas Aulas de Humanidades (as cadeiras de gramática latina, língua grega, língua hebraica, retórica, poética e Filosofia).

exercício professoral, em destaque para a denominação dos docentes responsáveis pelas primeiras letras, o Mestre-escola como ficaram conhecidos, pois escola tinha o mesmo sentido de cadeira e de aula.

Em relação a formação dos professores régios, podemos destacar com base nos estudos de Cardoso (2014), que os mesmos não tinham formação para o ofício de ensinar, muitos eram literatos, médicos, bacharéis em direito, engenheiros e sujeitos que dominavam os estudos de gramática latina, matemática, grego e latim, que prestavam concurso (exame de gramática e matemática) para obter o estatuto profissional de mestre-escola.

Já o exercício professoral era realizado por meio de aulas ministradas na casa do próprio professor, daí que vem o termo Mestre-escola. No qual tinha que cumprir certas atribuições, tais como: financiar o material necessário às aulas; levar os meninos à missa ao menos em um domingo do mês; promover a educação cívica e arcar com as despesas relativos ao seu treinamento. Sendo cumpridas essas atribuições tem o pagamento do ordenado liberado pelo Estado, de modo adiantado e em quartéis, ou seja, recebido em três parcelas no ano e variava muito, em função da localização da escola e da diferenciação de níveis de exercício docente (professor de primeiras letras e professor das cadeiras de humanidades).

Além disso, os professores eram supervisionados pelo pároco, o chefe de polícia e os pais dos alunos com a finalidade de conferir o cumprimento das obrigações dos professores régios, por meio da observação de sua conduta. Com isso, percebemos que desde o início do período Imperial brasileiro, os professores foram submetidos ao controle da máquina estatal, visto que era ela que assegurava, criava e institucionaliza o status quo de ser docente sob a tutela da Igreja.

Em acordo ao Alvará de 1759, os professores tinham privilégio de nobres, incorporados em direito comum, isso tornou o professor – homem, bacha-

rel e meste-escola – uma pessoa honrada, distinta socialmente e politicamente, trazendo para o mesmo, vantagens, como: isenção de determinados impostos, a possibilidade de ocupar postos destinados à nobreza, a exclusão de penas infames e o privilégio de não ir para a prisão (CARDOSO, 2014).

Verifica-se que ser professor no tempo das “aulas régias” tinha prestígio social e algumas regalias promovidas pelo Estado Imperial, pois a condição de professor configurava um título de nobreza, ou habilitava-lo a pertencer a elite intelectual. Além disso, podemos afirmar que ser professor era um dos primeiros passos de alguns intelectuais para posteriormente seguir carreira política e compor os quadros burocráticos do governo provincial e imperial, como comprovados por vários estudos no campo da História dos Intelectuais da Educação².

As aulas régias vigoraram até a metade do século XIX, onde surgiram por meio da Lei Geral de Ensino de 1827, as escolas de primeiras letras, destinadas a população pobre, trabalhadora e livre. Segundo Villela (2011, p. 105), “após a Independência, a Lei Geral do Ensino de 1827 (CLB), procurou normalizar as bases da intervenção estatal estabelecendo a obrigatoriedade da instrução de primeiras letras e a necessidade da formação dos professores pelo método lancasteriano”. Embora a Lei Geral de Ensino tenha deixado o caminho aberto para a institucionalização da instrução pública, só após a descentralização administrativa da instrução pública através do Ato Adicional de 1834 que surgiram as primeiras Escolas de Primeiras Letras.

A partir dessa mudança a formação e o exercício docente tomou outros contornos, mas mantendo forte elo com a Igreja Católica e com o Estado. Pois, sob a tutela da igreja, foi definido o conjunto de saberes, normas e valores próprio da atividade de instruir a população, no qual se justapõem a um novo cor-

² Campo temático que vêm contribuindo com a problematização em torno das relações entre História da Educação, a História Intelectual e dos intelectuais, desenvolvendo pesquisas sobre atuação política, representações, práticas, trajetórias e itinerários políticos dos homens e mulheres letradas.

po de professores, recrutados e vigiados pelo poder estatal, representado pela Diretoria Geral de Instrução Pública (VILLELA, 2011).

Percebemos com a afirmação da autora, que emergiu dois tipos de modelo formativo de professor/a: um colocado pelo dispositivo normativo e outro colocado pelas ideias da Igreja. Porém no Brasil constatamos que houve um imbricamento entre os dois modelos formativos, em virtude da especificidade da nação brasileira. Visto que a Lei Geral de Ensino afirmava que o professor de primeiras letras tinha que ser formado pelo método Lancasteriano, pois esse estava baseado no pensamento da época moderna – a razão como fonte do conhecimento.

Já as ideias da Igreja a respeito da formação docente estavam fundadas nos princípios da Moralidade e da religião católica, onde colocava a responsabilidade de ensino ao gênero feminino, por representar a mãe, cuidadora, amorosa, bondosa e santa, ou seja, o modelo da virgem maria.

Esse hibridismo era percebido nas práticas formativas da Escola Normal, criada em decorrência do Ato Adicional de 1834³ para formar os professores/as das Escolas Primárias, já que a Lei de Ensino impões que para atuar nessas escolas era preciso ser diplomados e habilitados no método mútuo (lancasteriano) e nos preceitos da Igreja Católica. Portanto, a formação docente institucionalizada ocorreu com o surgimento das primeiras escolas normais tuteladas pela Igreja e com a valorização da instrução pelas elites ilustradas, em virtude do novo paradigma antropofilosofico e sociohistorico da era moderna – o homem racional e pensante.

A legislação educacional materializava esse pensamento pedagógico trazida pelas ideias iluministas sobre a instrução, colocando ela como sinônimo de civilidade e modernidade, por essa razão, a Escola Normal tinha um papel

3 Dispositivo normativo do período Imperial que transferiu a responsabilidade do ensino primário e secundário para as províncias, como também a formação dos seus quadros docentes para essas etapas de ensino.

importante na formação dos professores na qual “[...] preconizavam uma formação específica, guiando-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. [...] O currículo dessas escolas era formado pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras”. (BORGES, 2013, p. 29).

Desse modo, a Escola Normal era voltada para formar o professor, ou melhor, a professora primária, no qual tinha que dominar as matérias ensinadas nas escolas primárias e sua finalidade era propagar e ensinar os hábitos intelectuais e morais que constituem a unidade e a nacionalidade, por essa instituição ser considerada um local autorizado para a difusão de um tipo de conhecimento que era normatizado e organizado por tal instituição. Ou seja, a Escola Normal estabeleceu e normatizou o novo modelo de professor/a primária, constituiu e normatizou um corpus de conteúdos que se constituíram como saberes da formação e da profissão docente.

Vale destacar que esse modelo de formação era destinado, segundo os preceitos da igreja católica, as mulheres – brancas e das classes média e alta – da sociedade de costumes patriarcais, no qual afirmava o papel da mulher como mãe, filha e esposa e tinha por função educar e cuidar. Isso teve implicações na inserção das mulheres solteiras na Escola Normal e no magistério, aos poucos vai contribuindo para a desconstrução da imagem da mulher solteira, sedutora e pecadora, e construindo uma imagem de mulher santa, religiosa e bondosa que poderia substituir a imagem da mãe na sala de aula, a “tia”.

Vamos percebermos por meios dos estudos da História da profissão Docente que no século XIX, o ato de instruir, educar e ensinar trazia prestígio social ao sujeito que exercia tal atividade. No entanto, observa-se que na primeira metade do século XIX, os homens (mestre-escola) – brancos, de classe média e alta, bacharéis – que tinham prestígio e posição social equivalente à nobreza. Já na segunda metade do mesmo século, as mulheres – brancas, classe média e alta – passam a ter prestígio social por meio do magistério, já que, a partir

do discurso religioso, era uma forma de remissão dos pecados e ser elevada à categoria de mulher honrada.

Portanto, tanto o mestre-escola como a professora primária trouxeram em comum esse status “magistério” como atividade de prestígio social, político e cultural no qual construiu uma representação da docência como ato missionário e vocacional. Será que essa representação e esse prestígio social da docência vai se consolidar no século XX? O modelo de formação estabelecido pela Escola Normal vai modificar ou permanecerá o mesmo? E quais os caminhos e descaminhos da profissão docente na República brasileira?

Formação e Trabalho Docente: Caminhos e (Des) Caminhos dos Fazer e Saberes dos Professores/as no Período Republicano

No século XX a profissão docente torna-se ocupação principal daqueles que a exercem, como afirma o professor António Nóvoa ao refletir sobre as condições de trabalho e o reconhecimento social do professorado. Visto que, com a consolidação da Escola Normal como modelo de formação de professores; o surgimento dos grupos escolares no final do século XIX; e a instituição de um suporte legal para o exercício da profissão, contribuíram de forma direta e indireta para a mudança do status do Magistério, que a partir das primeiras décadas do século XX, torna-se profissão.

Segundo Borges (2013, p. 29), “[...] vê-se as primeiras décadas do século XX caracterizavam-se pelo debate das ideias liberais [...], por meio do Estado, do processo de escolarização considerado o grande instrumento de participação política”. A partir das ideias liberais, a formação de professores, exigia-se uma organização curricular voltada para os conteúdos científicos e didático-pedagógico, cujo sua materialização se percebia no campo da educação através da “Escola Nova” ou “Escola Renovada” ou “Escola Moderna”, nas quais, in-

fluenciaram na modificação do perfil docente das escolas primárias, e consequentemente, de sua formação que passou a ter um caráter científico principalmente ao incorporar os conhecimentos da biologia e psicologia.

De acordo como Borges (2013) a década de 1930 foi marcada pela organização dos Institutos de Educação e pelas reformas Anísio Teixeira (Distrito Federal – atual RJ) e a Fernando de Azevedo (São Paulo). Os IE representaram uma nova fase na constituição da profissão docente e na evolução dos espaços de formação de professores, visto que “os institutos procuraram incorporar os conteúdos da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico” (BORGES, 2013, p. 31).

Com isso, os Institutos de Educação caminhavam para a consolidação de um modelo pedagógico-didático de formação docente diferente do modelo da Escola Normal do século XIX. Porém, ressaltamos que tanto os Institutos como a Escola Normal destinavam a formação do professor/a primário/a, pois, o professor do nível secundário realizava sua formação nos cursos universitários da Faculdade de Filosofia (criada em 1934, em São Paulo, e em 1939 no Rio de Janeiro).

A partir destas duas instâncias formativas do/a professor/a, o magistério se consolida como profissão, perdendo seu status de missionário, vocacionado para o magistério e título de nobreza, ocorrendo a perda da sua característica principal, mestre e formador da inteligência, como afirma Imbernón (2016, p. 33), “durante o século XX, o conceito de mestre perdeu essa característica de sabedoria e não apenas continuou com um baixo prestígio social, mas perdeu o nome; assim, [...] passou-se a falar de professor e professora”.

Percebe-se que as décadas de 1930 e 1940 é um marco na transição dos modelos formativos de professores/as e um ponto fundamental para compreender a profissionalização da docência, em virtude da constituição de um aparato legal-normativo que assegurar o exercício da profissão docente, no qual afirma

o ensino como direito de todos os cidadãos e o professor como categoria profissional, pois sua principal tarefa é ensinar (IMBERNÓN, 2016).

Borges (2013) pontua em seu livro⁴ que a organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e a consolidação do padrão das Escolas Normais que ocorreu entre 1939 a 1970, contribuíram também para o processo de profissionalização, que segundo Libâneo (2018, p. 69) “refere-se às condições ideais que venham a garantir o exercício profissional de qualidade”, entre elas estão: formação inicial e continuada, remuneração compatível com o tipo de atividade laboral e as exigências da profissão, condições de trabalho (recursos físicos e materiais, ambiente e clima de trabalho, práticas de organização e gestão).

Desse modo, para garantir um dos aspectos da profissionalização dos professores, em 1939, foi organizada definitiva a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil⁵, na qual estruturou os cursos de formação de professores (Licenciatura e Pedagogia) para as escolas secundárias, no “esquema 3+1”⁶.

Vale salientar que os cursos de Pedagogia neste momento, também seguiram o modelo (3+1), visto que o mesmo era “destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, formar professores para as escolas normais” (BORGES, 2013, p. 34). Ou seja, não formava para exercer a docência nas escolas primárias, mais para o magistério nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação que eram os espaços de formação do professor/a primário.

Com essa afirmação, percebemos uma heterogeneidade da categoria pro-

4 Formação de Professores: desafios históricos, políticos e práticos, 1ª edição – São Paulo: Paulus, 2013.

5 Criada através do decreto nº 1.190, de 4 de abril de 1939.

6 Pelo esquema 3+1, três anos eram dedicados ao estudo das disciplinas específicas ou conteúdos cognitivos, e um ano à formação didática (Didática e Prática de Ensino).

fissional do magistério⁷, onde criou-se uma situação dualista, pois os cursos de Licenciatura dava ênfase nos conteúdos cognitivos, deixando em segundo plano os aspectos pedagógico-didático (Didática e Prática de Ensino), encarados como uma mera exigência para obter o registro profissional de professor.

Esse dualismo formativo ocorreu também entre o curso de Pedagogia e o Curso Normal, marcados por essa tensão entre os dois modelos de formação, principalmente pelo decreto de Lei nº 8.530⁸, no qual fixou nova organização do Ensino Normal que acontecia nas Escolas Normais Regionais⁹, Escolas Normais¹⁰ e nos Institutos de Educação¹¹.

Destacamos que o Ensino Normal a partir de 1970 foi transformado em uma habilitação profissional do Ensino de 2º grau¹², por meio da Lei nº 5.692/71 que modificou o Ensino Primário e Secundário, introduzindo o Ensino de 1º e 2º grau. Sendo essa lei uma consequência da Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540), que fragmentou os cursos de formação de professores/as e trouxe modificações na estrutura acadêmica da Universidades Federais Brasileira, tais como: departamentalização das atividades acadêmicas; racionalização do trabalho nas Universidades; mudanças nos currículos dos cursos (núcleo comum e um parte diversificado/específico); mudança na natureza dos cursos de licenciatura (Licenciatura Plena e Licenciatura Curta); substituição dos cursos anuais por semestral dentro de um sistema de créditos; entre outras.

7 Professores/as do Ensino Primário (formados pelas Escolas Normais e Institutos de Educação) e do Ensino Secundário (formados pela Faculdade de Filosofia), ainda tinha os professores leigos com registro de licença para lecionar no ensino primário e secundário e os especialistas em educação.

8 Lei Orgânica do Ensino Normal, instituída em 2 de janeiro de 1946.

9 Instituição que ofertava o Curso Normal de nível ginásial (1º ciclo) com duração de 4 anos, com um currículo centrado nas disciplinas gerais do curso ginásial.

10 Instituição que ofertava o Curso Normal de nível colegial (2º ciclo) com duração de 3 anos, com um currículo centrado nas disciplinas pedagógico-didáticas.

11 Instituição que ofertava o Curso Normal de nível Colegial (2º ciclo).

12 O Curso Normal é substituído pela Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do Magistério de 1º grau, que passou a funcionar com duas modalidades: 3 anos (habilitava para lecionar até a 4ª série do 1º grau) e 4 anos (habilitava para lecionar até a 6ª série do 1º grau).

Essas mudanças, entre outras, aconteceram no período ditatorial brasileiro, no qual Borges (2013) afirma que a educação sofreu fortes ajustes em suas estruturas, por intermédio de leis que confirmavam o aparato coercitivo do Estado, legitimando o poder e o autoritarismo, assumindo como tendência educativa uma pedagogia liberal tecnicista, com a finalidade de formar técnicos profissionais, de formar rápida e barata para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, a escola também passou a funcionar dentro da lógica econômica, nos moldes da racionalização do sistema de produção capitalista, principalmente após a publicação da Lei nº 5.692/71 (Reforma de 1º e 2º grau). A escola foi dividida em setores, departamentos e funções, ocorrendo uma burocratização do trabalho escolar, ou seja, baseada na “hierarquia de cargos e funções, nas regras e procedimentos administrativos, visando a racionalização do trabalho e a eficiência dos serviços escolares” (LIBÂNEO, 2018, p. 102).

Nessa lógica, o trabalho do professor também sofreu influência, visto que os mesmos lecionavam as disciplinas e seus conteúdos moldados por uma lógica racional, funcionalista e formatada, já que essa lei citada acima estabeleceu que os currículos teriam um núcleo comum (obrigatório em âmbito nacional) e uma parte diversificada (necessidades e possibilidades concretas, particularidades locais), sendo fixado para cada disciplina conteúdos mínimos que era preciso serem ministrados pelos/as professores/as.

É nesse contexto de controle que surgem na escola as figuras do Orientador Educacional, o Supervisor Escolar, o Diretor Escolar e o Inspetor Escolar, visto que “o curso de Pedagogia, além da formação de professores para Habilitação Específica de Magistério, recebeu a atribuição de formar os especialistas em educação” (BORGES, 2013, p. 37), reconfigurando a formação do Pedagogo, na qual gerou uma crise no centro da atuação profissionais nos pedagogos e dos professores. Diante disso, aconteceu uma dicotomia entre professores (executores ou fazedores do ensino) e especialistas (programadores ou pensadores

do ensino); pedagogia versus licenciaturas; especialistas versus generalistas, no qual reverberou na formação dos/as professores/as e na constituição da identidade profissionais desses.

Segundo Vicentini (2011), com as mudanças estruturais do sistema educacional brasileiro não apenas alterou a estrutura de ensino, mas a formação dos/as professores/as e o processo de constituição da identidade profissional dos mesmos, que desde o início do século XX passou por vários processos de reconfiguração. Pois, tanto a formação como a identidade profissional dos professores foram polarizados, de um lado os professores primários¹³ e de outro secundários¹⁴.

Essa dualidade na categoria profissional se desdobrava em questões salariais, curriculares e orientações didático-pedagógicas. Visto que cada segmento acabou por constituir, no interior da categoria, maneiras distintas de perceber a profissão e as práticas associativas, “bem como de articular as estratégias de luta em torno das quais se dão as tentativas de definir e redefinir a identidade profissional do grupo no âmbito do movimento docente” (VICENTINI, 2011, p. 338).

Percebemos que a imagem social da docência reconfigurou a partir dos momentos sociohistóricos e das mudanças estruturas da educação e da sociedade. Pois, com a advento do tecnicismo educacional e da lógica econômica capitalista, a função de professor tornou-se uma função burocrática, ou seja, mero programador e executor de programas de ensino sem domínio teórico sobre seu trabalho, profissional desprovido de conteúdos pedagógicos consistentes e pela ausência de ações governamentais voltadas para implementação da carreira e remuneração do professor, provocando uma desvalorização social da profissão docente.

13 (1ª a 4ª série do 1º grau).

14 (5ª à 8ª série do 1º grau e do 2º grau).

Identidades em Crise: o mal estar docente e as novas configurações do “ser professor”

Com o final do Regime Militar no ano 1985, há uma mobilização dos educadores no Brasil por mudanças educacionais, em específico a problemática em torno da formação docente, já que os anos 1980 simbolizou uma ruptura com o pensamento tecnicista que imperava na área da educação nas décadas anteriores, visto que vários educadores produziram e explicitaram concepções de formação de professores, afirmando o caráter histórico-social dela, a necessidade de uma formação ampla e com pleno domínio e compreensão da realidade social na qual atua, construindo uma consciência crítica que lhe permitiria interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (BORGES, 2013).

Essas concepções de profissional do magistério, advém da necessidade dos novos tempos, visto que, “ao longo do século XX e até o atual momento do século XXI, a sociedade tornou-se mais complexa” (IMBERNÓN, 2016, p. 34), conseqüentemente, a função de professor também assumiu uma certa complexidade. Então, a partir de 1980, outro movimento começa, reformulação do curso de Pedagogia e Licenciatura, no qual afirmava que a docência tinha que ser a base da identidade profissional de todos os profissionais da Educação.

Esse princípio buscou romper com a dicotomia colocada em meados do século XX, especialista versus professores, pedagogia versus licenciaturas, e construindo uma nova concepção de profissional da educação que tem “na docência e no trabalho pedagógico as suas particularidades e especificidades” (BORGES, 2013, p. 38). No entanto, a lei nº 9.394/96 não trouxe alterações significativas como esperava os educadores, uma vez que afirmou como alternativa aos cursos de Pedagogia e Licenciatura os Institutos de nível superior de segunda categoria, como afirma Saviani, 2009, apud Borges (2013).

O curso Normal Superior como ficou conhecido essa formação nos Institutos, era aligeirada e barata, em virtude de serem cursos de curta duração e currículo com formação geral diluída e formação específica superficial. Em razão disso, gerou uma crise na identidade docente, visto que com os diversos modelos de formação docente e as novas exigências de ser professor provocou um mal-estar docente – expressão empregada para descrever os efeitos permanentes que afetam a vida dos professores devido à mudança social acelerada.

Nesse sentido, um dos fatores que atinge os/as professores/as é a nova configuração de ser professor, afirmada pelos discursos normativos pós-LDB, nos quais fomentou muitas propostas sobre a formação docente. Segundo Borges (2013) essas propostas estavam alinhadas com a *Declaração Mundial sobre educação para todos*, elaborada pela UNESCO¹⁵ e com “a ascensão de governos neoliberais, orientados pelo Consenso de Washington, que passam a promover reformas educacionais caracterizadas pelo modelo do neoconservadorismo” (BORGES, 2013, p. 43).

A partir de então, ocorre a promulgação da Lei nº 9.394/96 e posteriormente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN's) e as DCN's específicas para cada curso de Licenciatura. Tais normativas afirmaram a exigência de nível superior para os professores da Educação Básica e garantia do funcionamento das diferentes modalidades formativas¹⁶ explicitadas na legislação. Entretanto, percebemos através de pesquisas (GATTI E BARRETO, 2009) que as orientações das DCN's para a formação de professores ficaram de lado, havendo uma desagregação nos currículos, no corpo docente e na estrutura física das instituições (IES).

Essa mudança de paradigma na formação de professor, parecia “corresponder a interesses institucionais cristalizados ou à falta de perspectiva quanto

15 Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

16 Cursos de Licenciatura, Cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, Curso Normal Superior, Programas de formação pedagógica, Programas de educação continuada para profissionais da Educação.

ao perfil formador do profissional professor, bem como à redução de custos” (BORGES, 2013, p. 47). Isso, levou o professorado a uma crise na sua identidade, visto que ela é elaborada a partir de três elementos fundamentais: História de vida do professor, a formação docente e sua prática pedagógica (FARIAS et. al, 2011). Mas, é preciso destacar que essa visão economia advém da importância dada as mudanças sociais e científicas ocorridas no século XX, no qual obrigaram aos professores, no atual século XXI, a buscarem constantes novas formas de ensinar e ser professor, reconfigurando sua identidade profissional.

Segundo Imbernón (2016) o século XXI configurou uma nova forma de ser professor, no qual tem de participar ativa e criticamente em seu contexto e transmitir aos futuros cidadãos e cidadãs certos valores e certas formas de comportamento democrático, igualitário, que respeite a diversidade cultural e social, o meio ambiente etc. Por essa razão, passou a requer do professor a constituição de novas habilidades profissionais e aspectos éticos, relacionais, grupais, atitudinais e emocionais, assumindo na atualidade um caráter mais relacional, mais cultural-contextual e comunitário. E foi essas novas funções atribuídas ao professor, no qual modificou sua imagem social e sua identidade profissional, onde gerou um clima de incertezas e mudanças no Ensino e na Educação Básica.

Conclusão

Neste capítulo, viemos dialogando com vários elementos que constitui a identidade profissional e as condições de profissionalização dos professores. Pois, foram as primeiras iniciativas de formação de professores no século XIX, com a inauguração da Escola Normal que o magistério ganhou estatuto de profissão, por causa de três fatores: Estrutura Física e Administrativa; Constituição de um Corpo de Saberes da profissão e movimentos políticos e socioculturais da época.

Esses elementos são perceptíveis em vários momentos sociohistóricos da profissão docente e nas propostas de formação docente do século XX, nos quais moldou a identidade e função social da docência, conseqüentemente, do/a professor/a. Destacamos que a formação, ao nosso olhar, articula as outras duas dimensões da identidade profissional por implicar no reconhecimento das trajetórias próprias e no processo reflexivo sobre suas práticas pedagógicas.

Aqui buscamos demonstrar a partir dos estudos do campo da formação de professores e história da Educação, os contornos e (des) caminhos ocorridos na profissão docente, percebendo que um fator que gerar a crise na identidade é a formação, visto que, essa é quem define o corpo teórico-científico e técnico-prático dos saberes e fazeres dos professores, bem como, a institucionalização desses saberes-fazeres nos currículos de formação e das instituições de Educação Básica.

Portanto, concluímos que a crise na identidade docente que vem ocorrendo no século XXI tem raízes no processo de institucionalização da profissão docente e nas mudanças sociais e culturais das chamadas “sociedades modernas”, no qual impôs um novo modo de aprender, ser, agir, conviver e ensinar e descentralizou a função educadora, que antes estava monopolizada na Escola e atualmente é exercida por vários agentes poderosos, como: televisão, ambiente, família, redes sociais, internet, movimentos sociais, etc.).

Referências

BORGES, Maria Célia. **Formação de professores:** desafios históricos, políticos e práticos. 1ª edição. São Paulo: Paulus, 2013.

CARDOSO, Tereza F. Levy. As aulas régias no Brasil. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; STEPHANOU, Maria. **Histórias e memórias da Educação no Brasil**. Vol. I – séc. XVI-XVIII. 6ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ESTEVE, José M. Mudanças Sociais e função docente, In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. 2ª edição. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999.

FARIAS, Isabel Maria Sabino [et. al.]. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. 3ª edição. Nova ortografia. Brasília: Liber Livro, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do Ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. Tradução: Silvana Cabucci Leite. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Organização e Gestão da escola**: teoria e prática. 6ª edição. São Paulo: Heccus Editora.

SAVIANI, Demerval. Educação e Colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; STEPHANOU, Maria. **Histórias e memórias da Educação no Brasil**. Vol. I – séc. XVI-XVIII. 6ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VICENTINI, Paula Perin. A profissão docente no Brasil: sindicalização e movimentos. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; STEPHANOU, Maria. **Histórias e memórias da Educação no Brasil**. Vol. II – séc. XIX. 5ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VILLELA, Heloisa de O. Santos. Do artesanato à profissão – representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; STEPHANOU, Maria. **Histórias e memórias da Educação no Brasil**. Vol. II – séc. XIX. 5ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. O Mestre-escola e a professora. In: FARIAS FILHO, L. M.; LOPES, E. M. T.; VEIGA, C. G. (Orgs.) **500 nos de educação no Brasil**. 5ª ed. 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

CAPÍTULO 4

PROFISSÃO DOCENTE: ESCOLHA DA CARREIRA E EXPERIÊNCIAS COMO PROFESSOR

Ana Claudia de Jesus Santos

Doi: 10.48209/978-65-5417-172-3

Introdução

Sabe-se que a profissão docente é uma área de grandes complexidades. E a mesma se inicia na escolha dessa carreira e dá continuidade nas experiências vividas enquanto professor, sendo assim, para entender melhor as raízes dessa profissão se faz necessário apresentar o processo histórico, para que dessa forma se tenha uma ordem cronológica de como ela se encontra nos dias de hoje. Do mesmo modo, ressaltar o processo de formação da identidade docente, visto que, ela é particular de cada um deles; e dá continuidade com as dificuldades que eles enfrentam.

Assim, este estudo foi elaborado a partir da análise e resultados obtidos por meio de uma entrevista a duas professoras residentes na Cidade de Lagarto-SE, cujo objetivo foi comparar as respostas dadas por elas com as teorias propostas por teóricos da educação. Vale destacar que os questionamentos foram elaborados com cautela, visando manter-se fiel à realidade delas, para que

assim, se possa conhecer as satisfações e dificuldades enfrentadas por essas profissionais no âmbito educacional e social.

As questões abordadas levaram-nas a rememorar suas experiências, tanto negativas quanto positivas, e suas práticas docentes ao longo do tempo, como: o processo de escolha da carreira, os desafios percorridos no início e no decorrer da profissão, assim como os aspectos positivos, como por exemplo, se elas já foram reconhecidas por seu desempenho profissional e entre outras questões abordadas.

Portanto, o presente artigo tem como objetivo mostrar através da pesquisa como se dá a escolha da carreira docente, e suas experiências positivas e negativas enquanto professor, que por consequência acabará por formar a sua identidade profissional.

Profissão Docente

História da profissão docente no Brasil

A profissão docente é um assunto tão antigo como atual, e segundo Sá e Neto (2016) ela tem o objetivo de organizar e preservar os conhecimentos produzidos para serem transmitidos às suas futuras gerações, e no que diz respeito ao seu processo histórico, pode-se dizer que, na antiguidade o tipo de conhecimento que existia era o mito, que depois foi substituído pelos filósofos que traziam questionamentos entre o mito e a existência da sociedade e por apresentar belas palavras, os escravos que nesse tempo eram os pedagogos levavam os filhos de ricos para vê-los se apresentar na ágora, que era uma praça para a transmissão de conhecimento dos filósofos, daí então surge o ensino aprendizagem

No entanto, após o surgimento da democracia, o objetivo dos filósofos agora era aprender a falar, na qual, quem fazia esse papel era os sofistas, logo, a igreja que era bastante forte, aderiu essa atividade de educação para espalhar

seus ensinamentos religiosos e então a atividade docente foi valorizada (COSTA et al, 2014).

Assim então, os portugueses trouxeram para o Brasil representante da companhia de Jesus, que eram os Jesuítas, com o intuito de converter os índios à fé católica ensinando-os a ler e cotar, que até então, esse processo foi conhecido como catequese. No entanto, os Jesuítas submeteram algumas modificações, onde buscavam contemplar uma educação integral, proporcionando interação do sujeito em frente ao cenário em que estava inserido e assim foi estabelecendo uma formação humanística literária e teológica (RANGEHETTI, 2018).

Toda via, quando se chega à era pombalina, o marquês de Pombal acha que os jesuítas estão acumulando riquezas e os expulsam, e são instalado professores ruins e sem preparação, sendo a favor do estado e não mais da igreja, assim a educação foi perpetuada por alguns anos dessa forma, até que entrou um método de ensino de nome Lancaster, e nele não existia o contato entre aluno e professor, mas sim a separação de alunos de níveis mais altos para serem monitores em sala de aula, visto que, futuramente também seriam professores (XAVIER, 2014).

Com o passar do tempo esse método foi sendo enfraquecido e implantaram as escolas normais, que foi uma grande revolução, trazendo uma limitação de conteúdo, um local específico organizado com estrutura física, que para entrar teria que fazer um exame e então o meio educacional ganha uma grande ascensão (COSTA et al, 2014).

Zancan e Spagnolo (2012), ressalta que além da profissão docente ter sofrido várias transformações para atender as demandas das sociedades, ela também passou, por distintas etapas, como a criação de escolas normais, que caracterizou o magistério, para atender as series iniciais e as licenciaturas de nível superior restritivo ao ensino fundamental e médio, a profissão docente na

época era formada por homens, pois acreditava-se que as mulheres não tinha competência para desenvolver esse trabalho.

No entanto, com a crescente saída dos homens do ofício docente, devido à oferta de emprego nas industriais, viu a necessidade da educação feminina na época, no qual predominou até os dias de hoje, assim então, com o passar do tempo foi submetido que para lecionar no ensino fundamental se faz necessário ter o bacharel, com o intuito de trazer um ensino de mais qualidade; e para encerrar acontece a chegada da família real com o primeiro ensino superior para o Brasil, e da lá para os dias de hoje a educação brasileira teve alguns avanços (COSTA et al, 2014).

Características e identidade docente

Sendo assim, no que diz respeito às características da profissão docente, entende-se que ela tem como principal objetivo formar cidadãos para uma transformação social, mas para ela nada é fácil; a globalização, por exemplo, veio para trazer alunos com novos comportamentos no meio educacional, e o docente deve-se reinventar-se para atendê-los, trazendo novas metodologias, o uso das tecnologias e não renunciar à formação continuada (VEIGA e AMARAL, 2003).

No entanto, enquanto profissional, entende-se que ele possui características individuais, sociais, culturais, preocupações, interesses e desinteresses, e no decorrer da sua vida profissional irá construir o tipo de profissional que ele será, pode-se dizer que essa carreira será um processo construído continuamente, pois não é formado apenas de suas competências, mas de todo o contexto em que está inserido para desempenhar seu trabalho (MILIORINI e VIEIRA, 2019).

Entretanto, a construção da identidade profissional docente é frequentemente discutida, devido à grande exigência e necessidade de aperfeiçoamento

hoje em dia, o que requer dos professores um aprendizado constante. Para Tardiff (2014), há saberes pedagógicos que devem ser conquistados através da prática docente, são eles: disciplinares, curriculares, profissional e da experiência, pois são agentes do conhecimento.

Esses saberes disciplinares integram-se a prática docente, e partem da formação inicial ou continuada dos professores, por meio das diversas disciplinas que são oferecidas nas universidades, oferecendo ao futuro professor uma base sólida sobre conteúdos científicos, social, cultural e pedagógico para poder desempenhar a profissão (TARDIFF, 2014).

Sendo assim, Marcelo (2009) ressalta que, a identidade docente é construída a partir do contexto histórico e social do indivíduo, por meio de interpretações e reinterpretações de experiências. Ainda assim, entende-se que, ela é uma construção do eu profissional, que evolui ao longo da carreira. Portanto, a identidade docente não é algo que já se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida, logo, as características que a envolve está interligada as emoções, anseios e valores, tais esses influenciados e moldados pelo quadro social e cultural da sociedade. Dessa forma, pode-se compreender o que envolve as características e identidade docente.

Escolha da profissão

Alguns estudos buscam compreender a lógica da escolha pela docência e o porquê da permanência na profissão. No entanto, o modo pelo qual os indivíduos percebem as carreiras e a si próprios no contexto do trabalho é muito influente nesta questão, assim então, foi visto em diversos estudiosos que o motivo para ingressar no magistério está na realização pessoal e nos valores altruístas, em que estão firmados na sua imagem e experiências cotidianas, desejo e vocação de ensinar, o amor pelas crianças, pelo próximo, pelo conhecimento, de forma que possa criar a possibilidade de transformação social e também a necessidade de conquistar autonomia financeira (TARTUCE, 2010).

Entretanto, começa-se a compreender de forma gradativa o que leva a escolha, todavia, deve-se entender que, ter que decidir sobre sua futura profissão envolve mudanças, perdas, levando ao medo do fracasso e da desvalorização, desta forma precisa-se formar novos significados e reavaliações, e assim então, pode-se entender a escolha profissional, por meio das influências intrínseca e extrínseca, como um momento de transformação, causando consequências tanto à identidade profissional, quanto a dimensões culturais (OSTROVSKI; SOUZA; RAITZ, 2017).

Contudo, como toda profissão tem seu processo de escolha, com a área da docência não é diferente, apresentando então um emaranhado de fatores, os quais Felicetti (2018), diz que a profissão docente tem ganhado uma grande desvalorização social, e na parte prática existem muitas cobranças e salários baixos, visto que, isso instiga uma enorme inibição para escolha da mesma, todavia, também existem candidatos que escolhem essa carreira por algumas razões, tais como: personalidade, o ambiente e a oportunidade. A primeira diz respeito a ter habilidades especiais, capacidades mentais e interesses por ela; já a segunda, é sobre a sociedade que o indivíduo está inserido e suas experiências anteriores à escola e a família.

Todavia, existem alguns desafios antes mesmo do sujeito entrar na universidade, onde, estudos relatam que as escolhas profissionais há muito tempo não se relacionam apenas a características pessoais, mas também a identificação, e está ligada principalmente ao contexto histórico e ao ambiente sociocultural em que o jovem se encontra (TARTUCE; NUNES e ALMEIDA, 2010). Ademais, ela também vem sendo decidida a partir do quadro econômico e de ofertas no mercado de trabalho, no qual não estão sendo consideradas aptidões e habilidades, que são as principais questões de se fazer uma boa escolha da profissão, ainda assim muitos fatores influenciam na escolha de uma profissão, como características individuais, convicções políticas e religiosas, influência familiar e situação política econômica (DIANA e OLIVEIRA, 2008).

Todavia, para Gadotti (2010), há uma grande desvalorização do professor no cenário brasileiro. E isso pode ser notado por um ditado popular frequentemente usado no país: “quem sabe faz, quem não sabe ensina”. Cericato (2016), destaca que a desvalorização da profissão se relaciona com a importância atribuída pela sociedade à educação. Desta forma, não é de se admirar a frequente escolha por outras profissões, consideradas como de prestígio. Entretanto, a escolha desta profissão nem sempre é fácil, consiste em uma grande influência histórica e social, frutos da socialização do indivíduo (IZA, 2014). Todavia, existem diversos obstáculos, tais como, as más condições de trabalho e baixos salários, e assim acaba que desmotivando o docente (PAGANI, 2019). Portanto, foi visto que, na escolha da profissão docente existem vários fatores que necessitam de certas reflexões para ter a certeza se é realmente o ambiente que o ele que estar, e assim, ser feliz no que faz.

Experiências Enquanto Professor: análise de dados a partir do relato de duas professoras

Sabe-se que, ser professor está em um âmbito de pensamento mais complexo, visto que, ao exercer essa profissão deve-se fazer um trabalho de muita significância na vida dos alunos mediando o processo de ensino-aprendizagem de indivíduos pensantes e críticos na sociedade, e para isso é necessário saber se tem afinidade com o papel que irá exercer, para que agregue ainda mais a essa jornada.

Tartuce (2010) disse que, os aspectos envolvidos na atratividade da carreira docente não estão ligados na maioria das vezes apenas aos desejos dos indivíduos, mas essa escolha também está relacionada ao contexto histórico e ao ambiente sociocultural em que eles vivem. Sendo assim, entre as duas docentes entrevistadas, uma afirmou que de início estava indecisa, porém optou por essa carreira devido ao incentivo das pessoas em relação a maior oferta de emprego na área.

A segunda teve a oportunidade de escolher por identificar-se com as aulas de língua portuguesa enquanto estava no ensino médio. No entanto, um fato é que, a maioria dos ingressantes nesta profissão é de classes C e D, logo, pode-se entender a iniciativa da primeira professora, se tem grande oferta de emprego, é necessário que pessoas ocupem essas vagas, visto que, na maioria das vezes o pessoal que diz ser de classe alta tende a ir para as profissões de sucesso; já a segunda, pode-se ver que foi encantada pela profissão no ensino médio, porém sabe ela que é necessário ser resiliente para exercer a mesma (LOCATELLI; DINIZ-PEREIRA, 2019).

Falar sobre início da carreira docente é mencionar um período de complexas reflexões, aprendizagens em um ambiente desconhecido, onde o professor tem que adquirir conhecimento profissional ao mesmo tempo que se mantém em equilibrada suas emoções (KRUG et al., 2017). Para a docente 1, o maior desafio foi lidar com a falta de sonhos e projetos dos alunos, que não viam a escola como um processo para alcançar algo mais na vida. Em contrapartida a docente 2 afirmou que foi trabalhar em um local inadequado e com excesso de alunos.

Para o primeiro desafio citado Veríssimo et al. (2013) afirma que, são os objetivos que dão origem a motivação e a forma como a pessoas se vêem, sem eles tudo seria improdutivo. Geralmente os alunos não se imaginam no futuro, mas focam apenas na situação presente, então se faz necessário que o professor o oriente para projetá-lo para o futuro, isso pode se dá por meio do seu próprio testemunho. Já o excesso de alunos causa cansaço, stress e desmotivação para os docentes, além de dificultar a participação dos discentes, causando um menor desenvolvimento escolar. Ou seja, o Estado tem a responsabilidade de proporcionar escolas com estruturas adequadas para demanda (SANTOS, 2012).

Apesar das dificuldades e relatos, ambas as professoras afirmaram estar satisfeitas, porém uma mudaria de profissão se houvesse oportunidade.

As mudanças sociais determinam a nova dinâmica nas instituições escolares, que influenciam o trabalho dos professores e sua profissionalidade. A desistência da sua profissão é processo gerado pelo enfraquecimento dos vínculos e relações que são advindas das condições de trabalho, geralmente precárias, como os baixos salários, jornada de trabalho excessiva, a falta de recursos nas escolas, excesso de alunos em sala de aula, a infraestrutura precária, entre outros (PAGANI, 2019). Uma série de fatores pode gerar um desanimo e internalizar um desejo de mudar de profissão (PERREIRA; AGUIAR; DA COSTA, 2015).

A docência é bastante desafiadora e existem algumas brechas para atingir a fragilidade desses profissionais, na qual, ao questionar as duas professoras entrevistadas, foi visto que a primeira relata não ter sofrido nenhum desafio, diferentemente da segunda, que afirmou ter sofrido muito com o despreparo. Compreende Gadotti (2015), que o despreparo e outros impasses poderiam ser evitados, se houvesse uma formação continuada que lhes incentivassem a buscar novas práticas, atitudes, técnicas e habilidades para lidar com uma nova educação, visto que, em um novo mundo globalizado não cabe mais o professor de antes, se fazendo necessário capacitar-se sempre para suprir as demandas.

É nítido que o despreparo gerar inseguranças e atrapalhar a execução das aulas. Com isso, ao questionar as duas professoras, elas confirmaram sentir certas inseguranças durante algumas aulas, por seus alunos serem da educação básica, mais especificamente uma turma de 4º ano, e serem de escola particular. A docente sentia que os discentes a faziam perguntas fora do assunto abordado para avaliar seu o grau de competência, enquanto exigiam as mesmas respostas dos livros, a deixando insegura. Paganini e Vitoria (2012) ressalta que, a insegurança do professor se apresenta por falta de confiança e autoestima frente aquilo que exerce, fala ou transmite, pois, a partir do momento que ele acredita em si mesmo, situações em sala de aula só vem para enriquecer o seu conhecimento.

Preparar aulas que traga aprendizado significativo para seus alunos, de forma que sejam atrativas e dinâmicas. Com esse questionamento foram obtidas respostas semelhantes, afirmando considerarem suas aulas atrativas e estarem sempre em busca de novas práticas pedagógicas. Silva et al. (2016), concorda que aulas atrativas são essenciais para despertar o interesse do aluno, pois auxilia na desenvoltura de habilidades e capacidades cognitivas frente ao ensino aprendizagem. Contudo, o professor ao buscar novas estratégias e novos métodos não está apenas reinventando suas funções, mas deixando de lado aquele professor mero transmissor.

O reconhecimento naquilo que se faz é de suma importância no contexto profissional, na qual, motivação sempre aumenta a capacitar-se o máximo para propor um melhor trabalho e contribuir na vida daquele que faz o uso, todavia, as respostas das duas professoras foram bastante parecidas e significativas, com um grande nível de importância, visto que, traz o reconhecimento do seu trabalho como docente, e no caso delas, a contribuição que trazem na vida de seus alunos é de enorme relevância. Contudo, que seja para o aluno dá continuidade em seus estudos ou na sua formação como cidadão para sociedade, visto que para Gadotti (2011) os professores não estão mais criando alunos passivos e sem perspectivas de vida, mas sim aqueles com atitudes emancipadoras, aprendendo a conviver e viver melhor na sociedade, ou seja, formando sujeitos políticos e que querem um lugar melhor na sociedade.

O processo de formação continuada docente é de muita necessidade e importância para melhor capacitar os professores, na qual, a educação junto a seus alunos contemporâneos passam por diversas transformação e evoluções. Com isso, se faz necessário capacitar melhor aquele que está à frente da educação. No entanto, as respostas adquiridas das duas professoras são basicamente iguais, relatando que, na escola não existe projeto para formação continuada, porém, a secretaria promove alguns cursos com cargas horarias mínimas.

Ao questionar sobre a elaboração de projetos escolares, um método muito eficaz e essencial para o ensino-aprendizagem, as docentes afirmaram que participam e que a execução é um sucesso, trazendo resultados positivos. Uma delas mencionou um projeto voltado para realização e o acompanhamento de redações.

Menezes (2016), afirma que projetos são formas de flexibilizar o planejamento, potencializar e articular as diferentes áreas de conhecimento. Os professores devem desenvolver estratégias para construir e reconstruir o conhecimento, onde muitas das vezes ele é pautado em investigações nas problemáticas sociais e da realidade dos alunos. Os benefícios para os discentes são: o desenvolvimento da autonomia, estímulos à criatividade e o despertar interesses.

Sabe-se que toda rotina docente é cansativa porque o educador não trabalha apenas dentro da sala de aula, mas também precisa trabalhar fora dela, realizando planejamentos e correções de atividades, tornando sua rotina exaustiva, como foi dito por uma das entrevistadas: “é cansativo, mas vale a pena.” A outra participante, diante do questionamento sobre sua rotina de trabalho, apenas descreveu as atividades realizadas com seus alunos.

Segundo Fernandes e Vandenbergue (2018), a rotina dos professores se faz bastante estressante e por consequência pode afetar sua saúde mental, visto que, existem vários fatores para contribuir, tais como, falta de autonomia na sala de aula, salários insatisfatório, desinteresse dos alunos e reconhecimentos social do trabalho. Entretanto, deve-se levar em consideração o argumento da primeira professora, ao falar que mesmo passando por isso tudo vale a pena, porque como disse Gadotti (2011), o professor está ali para guiar a humanidade e formar uma melhor sociedade, visto que, ele é um criador de sentido, ou seja, caminhos para vida, logo, devem encarar essas dificuldades.

Considerações Finais

Portanto, o artigo buscou descrever e analisar as situações presentes no decorrer da profissão docente, para isso foi feita uma pesquisa analítica com duas professoras, cujo objetivo fora entender suas experiências diárias. Através disso, foi possível observar como se deu a escolha da profissão.

A demanda de emprego e identificação pela profissão foram as principais justificativas para a tomada de decisão, já as dificuldades enfrentadas já eram esperadas como: salas cheias e alunos desinteressados. Diante da situação há momentos de satisfação e insatisfação. É uma profissão desafiadora e em alguns momentos pode gerar a sensação de incapacidade e insegurança. Uma das soluções para tal impasse, acessível para esses profissionais, é a educação continuada e inovações metodológicas. As aulas atrativas e o reconhecimento profissional gera o orgulho de ver seus alunos tornando-se indivíduos ativos na sociedade.

Dessa forma, foi observado que, as respostas dadas pelas professoras foram bastante significativas para este estudo, pois retratam a vivência comportamental da maioria dos profissionais da educação. Logo, a profissão é cansativa, porém muito gratificante e vale a pena segundo elas.

Referências

CERICATO, I. L. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Rev. Bras. Estud. Pedagogia**. vol.97 n.246. Brasília Mai/ago. 2016.

COSTA, FTP et al. A história da profissão docente: Imagens e autoimagens. **SEMANA DE ESTUDOS, TEORIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS**, v. 5, 2014.

DE SÁ, Tiago Tavares; NETO, Francisco Raimundo Alves. A docência no Brasil: história, obstáculos e perspectivas de formação e profissionalização no século XXI. **TROPOS: COMUNICAÇÃO, SOCIEDADE E CULTURA**, v. 5, n. 1, 2016.

DIANA, Juliana Bordinha o; OLIVEIRA, SS de. A Caracterização da escolha profissional docente no contexto educacional vigente. **VI Seminário do trabalho :trabalho economia e educação. Anais 1 Ed. Marília:ED. Graça Maçons, 2008.**

FERNANDES, Geyse Chrystine Pereira Souza; VANDENBERGUE, Luc. O estresse, o professor e o trabalho docente. **Revista Labor**, Fortaleza/CE, Vol. 01, nº 19, 2018.

GADDOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar –aprender com sentido.** 2011.

IZA, D. F. V. et al. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

KRUG, Hugo Norberto et al. As marcas docentes no início da carreira de professores de Educação Física na Educação Básica. **Revista Triângulo**, v. 10, n. 1, p. 55-70, 2017.

MENEZES, Alexia Rodrigues et al. A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR COM PROJETOS NA PRÁTICA DOCENTE. **Atividades interdisciplinares do Pibid: entre o ensinar e o aprender em Ciências da Natureza**, p. 9, 2016.

MILIORINI, L. K.; VIEIRA, A. M. D. P. Memórias de Professoras: a escolha da Profissão Docente. **Revista Teias**, v. 20, n. 57, Abr/Jun. 2019.

OSTROVSKI; SOUZA; RAITZ. Expectativas com a carreira docente: escolha e inserção profissional de estudantes de Pedagogia. **Rev. bras. Estud. pedagogia. (on-line)**, Brasília, v. 98, n. 248, jan./abr. 2017.

PAGANINI, E.L. **Superando (in) segurança no início da carreira docente.** SEMINARIO DE PESQUISA EM EDUCACAO DE PESQUISA EM EDUCACAO DA REGIAO SUL, v.9,2012.

PAGANI, G. Quando os professores desistem: um estudo sobre a exoneração docentes na rede Estadual de ensino de São Paulo. 2019. Dissertação de mestrado - **Faculdade de Ciências e Letras – Unesp.** Araraquara, 2019. p.81,83.

PEREIRA, Terezinha do Socorro Lira; AGUIAR, Alessandra Lima; DA COSTA, Sinara Almeida. **Mal-Estar Docente: reflexões sobre os desconfortos presentes no desempenho da profissão.** 2015.

RANGHETTI, Diva Spezia. Políticas de formação inicial dos professores no Brasil: dos Jesuítas às Diretrizes da Pedagogia. **Revista@ mbienteeducação**, v. 1, n. 1, 2018.

SANTOS, M.A. **Os reflexos da legislação educacional no ensino de física nas escolas públicas e os problemas enfrentados pelos professores no ensino dessa componente curricular.** 2012.

SILVA, André Luiz; DE FREITAS ARAUJO, Larissa Aparecida; SILVA, Vanessa Gomes. **A importância do PIBID para o estímulo de aulas diversificadas no ensino básico.** Simpósio de biologia 2016.

TARTUCE, G. L.B.; NUNES, M. R.; ALMEIDA, P.C.A. Alunos Do Ensino Médio E Atratividade Da Carreira Docente No Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, maio/ago. 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia. **Formação de professores: políticas e debates.** Papirus Editora, 2003.

VERISSIMO, L. et al. **Motivar os alunos, motivar os professores:** Faces de uma mesma moeda. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2013.

XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, p. 827-849, 2014.

ZANCAN, Silvana; SPAGNOLO, Carla. Educação brasileira do século XXI: impasses e desafios da profissão docente. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 12, n. 136, p. 87-94, 2012.

CAPÍTULO 5

A INTRODUÇÃO DA LIBRAS ENQUANTO COMPONENTE EXTRACURRICULAR NO ENSINO FUNDAMENTAL I, NA ESCOLA ADAILTON COELHO COSTA EM MAMANGUAPE/PB

Antonio Carlos Souza da Silva

Rafael Sabino da Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-172-5

Introdução

De acordo com as experiências vivenciadas no ambiente escolar dos últimos dois anos, e também com as reflexões a partir de leituras específicas, conseguimos identificar que as abordagens pedagógicas adotadas na maioria das práticas em sala de aula, voltam-se em suma para a tradicional, uma vez que, percebemos que parte considerada dos professores a utiliza. Nela, os professores são os detentores do saber e os alunos agem de forma passiva frente ao conhecimento. Assim, não acontece uma interação entre aluno/professor,

Aqui não se pode culpabilizar o professor por escolher o viés tradicional, mas vale ressaltar a importância de o mesmo sempre buscar sua formação con-

tinuada para que quando Surgi elementos distintos em sua prática, esteja apto para desenvolver um trabalho responsável e que valorize as características de seus docentes.

Baseado nisto, Freire (2005) afirma que o conhecimento trazido pelos educandos, que na maioria das situações acaba não sendo valorizado, esse conhecimento precisa ser levado para a sala de aula e socializado com todos, possibilitando a construção de novos conhecimentos permitindo uma melhor compreensão e superação das situações vivenciadas entre todos, desta forma, promovemos uma educação crítica, reflexiva, solidária, autônoma e humanizada para os alunos, pois são sujeitos distintos, no modo de pensar, ser e agir.

Em se tratando de estudantes surdos é muito comum pensarmos que todos falam a mesma língua em qualquer país, em qualquer lugar do mundo quando, na verdade não é bem desta forma. Nesse sentido, podemos verificar que em lugares diferentes do mundo, os surdos usam diferentes línguas de sinais. Cada país tem sua língua de sinais, isso deve reforçar o pensamento de que a língua brasileira de sinais não universal, pois não há comunidade universal. As línguas de sinais nascem naturalmente nas comunidades surdas. Com isto, cada país possui seus sinais de acordo com a sua comunidade surda, podendo haver variações entre os estados.

Ao escolher esse tema pensamos na fundamental importância do haver de fato, uma escola inclusiva que proporcione aos alunos surdos a inclusão deles no ensino regular, visto que isso é decisivo para o seu desenvolvimento enquanto participe de um contexto sociocultural, uma vez que valida o comprometimento do real propósito escolar. Desta forma, é de suma importância a interação entre estudantes surdos e ouvintes, mediante à Língua Brasileira de Sinais em um contexto escolar em que haja a construção permanente do respeito e da igualdade de acesso, permanência e condições na escola.

Para que haja a garantia de uma escola inclusiva de acordo com a legislação vigente são necessários incentivos para que o professor busque sua

formação continuada em áreas afins, como também a existência de um projeto político pedagógico comprometido e bem elaborado, que reconheça as diferenças existentes em seu contexto e que proporcione a construção de uma escola de todos (a) e para todos (a), assentado no princípio social da inclusão. Isso resulta em preparar os professores, para que os mesmos possam proporcionar aos alunos oportunidades de terem um desenvolvimento linguístico, cognitivo, político e social adequado.

Sabemos que a LIBRAS oficialmente é reconhecida como meio legal de comunicação (Brasil 2002), mas ainda não faz parte obrigatoriamente do currículo das escolas públicas e privadas, com isso os alunos não a conhecem e conseqüentemente, não a dominam. Diante desse fato, essa pesquisa teve por finalidade observar o processo de implementação do “Projeto Mãos que Falam e Olhos que Ouvem”, na perspectiva da tomada de consciência diante da apropriação da aprendizagem dos estudantes no tocante à inserção da língua de sinais nas turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental Adailton Coelho Costa, como também observar o desenvolvimento da sua aprendizagem em LIBRAS para a possível chegada de discentes surdos na escola, promovendo assim não só a inserção, como também inclusão no ambiente escolar.

O projeto “Mãos que falam e olhos que ouvem” foi uma ação inovadora que fora realizado em parceria com a escola supracitada, a fim de propiciar a acessibilidade linguística entre surdos e ouvintes. Com isso, de modo geral o objetivo deste projeto foi mostrar à comunidade escolar a importância da inclusão e de um melhor desempenho no que diz respeito ao atendimento à pessoa com deficiência, mais especificamente aos surdos.

O interesse pela realização deste projeto, surgiu através do contato com o curso de Extensão em Libras na UFPB/CCAEE - Campus IV Mamanguape-PB, onde contamos com uma equipe de quatro integrantes (integrantes do curso de extensão e graduando do curso de letras libras), que por meio de ações didáti-

co-metodológicas pretenderam transformar não somente a realidade da escola, mas de toda comunidade, na tentativa de unificar pais e alunos em uma só comunidade no que se refere ao olhar sensível para com o diferente.

O projeto viabilizou a inserção de estudantes surdos no ensino fundamental nos anos iniciais, uma vez que essa inserção é uma reflexão para o sistema municipal de educação, no tocante a refletir sua postura no que tange à inclusão, pois não basta incluir por incluir, mas adequar-se à diversidade dos sujeitos que estão em processo de desenvolvimento.

A LIBRAS foi promulgada em 24 de abril de 2002, através da Lei 10.436, na qual em seu Artigo 1º ressalta o seu reconhecimento como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais e outros recursos de expressão a ela associados. Entretanto, sua implementação nas salas de aulas regulares, ainda está distante do que obriga a legislação vigente. Mas, sabemos de sua importância no currículo escolar, visto que se torna essencial para a acessibilidade entre pessoas surdas e ouvintes, transformando a realidade de todos com um olhar sensível para com o diferente, pois são as diferenças que nos tornam iguais. Desta forma, é importante que a escola e seus agentes estejam adequados às mudanças que ocorrem na sociedade.

Desenvolvimento

O ensino de libras como L2 para ouvintes

Na educação de surdos encontramos grandes obstáculos que dificultam a inclusão destes no ensino regular. É visível em nossas escolas, o despreparo da maioria dos professores e dos demais profissionais para o atendimento das necessidades desse público, reforçando o quadro de exclusão e possível evasão no qual esses discentes, historicamente já fazem parte. Aspectos próprios da cultura do surdo são relegados, desvalorizados ou mesmo banidos dos currículos escolares por preconceito, ou mesmo, falta de conhecimentos.

Baseado nisto, foi a partir do Congresso de Milão, realizado em 1880, que a história começou a reverter os primeiros avanços. A partir deste congresso determinou-se a restrição do ensino das línguas de sinais em espaços educativos oficiais e na sociedade, a favor do uso do método oral puro (Strobel, 2008, s/n). Portanto, pouco mais de um século após este ocorrido, transformações e avanços decorreram no que refere ao reconhecimento da língua de sinais.

Particularmente aqui no Brasil, – a Lei 10.436/02 e o Decreto 5.626/05, reconhecem e regulamentam a Língua de Sinais. O Decreto 5.626/05 regulamentou a lei de 2002, tornando obrigatório a inserção da Libras (Língua Brasileira de Sinais) enquanto disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura, magistério superior e fonoaudiologia e optativa nos demais cursos superiores, nas instituições públicas e privadas do ensino superior (BRASIL, 2002). Nesse sentido, com a exigência da lei, a disciplina foi posta nas IES (Instituições de Ensino Superior) em que dois mundos passaram a dialogar: o mundo surdo e o mundo ouvinte. Duas línguas de modalidades distintas passaram a relacionar-se num mesmo espaço (línguas orais-auditivas e línguas espaço-visuais), no processo de construção do ensino-aprendizado.

Em virtude destas questões, nossas indagações resumem-se em elencar as relevantes totalidades de problemas dos estudantes ouvintes em aprender a língua de sinais como L2. Tal problemática é essencial, pois o ensino da Libras vai mais adiante do aprendizado de uma língua, é uma característica de conhecer e reconhecer o mundo surdo, além de reconhecer possíveis dificuldades com a intenção de buscar ferramentas para minimizá-las.

Ao direcionarmos o pensamento ao ensino, ligamos logo ao contexto do ambiente escolar (sala de aula), portanto é nele que acontece a construção do conhecimento, onde alunos e professores são os atores que desenvolvem cada um seu papel de forma distinta e ao mesmo tempo se entrelaçam no momento em que há uma comunicação entre ambos na hora da aula. Segundo Casagrande (2009):

O ambiente escolar (sala de aula) é um espaço fundamental para a construção da personalidade, visto que nela é admissível a interação, o diálogo, o convívio com os semelhantes e também o diferente: o educador. Se a identidade pessoal se forma em contextos interativos e no recurso ao agir comunicativo, cabe à escola assumir procedimentos pedagógicos relacionados ao diálogo, de modo que a práxis pedagógica esteja orientada para o desenvolvimento da capacidade discursiva dos educandos (2009, p. 177).

Mediante ao citado acima, o ambiente escolar é apontado pela multiplicidade e particularidades próprias em que se consistem a interparcialidade dos sujeitos em que prontamente nos referimos a nossa prática de ensino, em que nos firmamos dos conhecimentos da nossa área de formação, (pedagógico, curriculares), mais precisamente as metodologias de ensino, em que irá se pautar o modo como desenvolvemos a aula e construímos o nosso professorado. No tocante a isso, Ferreira (2014) afirma que a aula deve ser pensada como momento mágico e também como espaço de saberes científicos desprendido da realidade social, mas precisa atender a diversidade de fatores e expectativas dos estudantes.

Partindo deste ponto de vista, o ambiente escolar é também um espaço de aprendizagem no qual se torna algo significativo, quando ambos (professor e aluno) compartilham seus conhecimentos a contar das suas vivências, experiências adquiridas no decorrer do seu processo de edificação que se encontram a fim de arquitetar algo novo, fazendo assim, da sala de aula como um espaço transformador e produtivo de sujeitos enquanto seres de conhecimento.

Neste sentido, consideramos a educação como interação e uma forma de desenvolvermos uma aprendizagem traçada na construção e reconstrução de saberes, valores e normas em que se estende na ampliação de diferentes sujeitos em que possui sua subjetividade, diferença cultural, social e cognitiva, na qual se constitui o ambiente escolar como um espaço diverso e ao mesmo tempo único. A escola é muito importante na formação dos sujeitos em todos

os seus aspectos. É um lugar de aprendizagem, de diferenças e de trocas de conhecimento, precisando portanto atender a todos sem distinção, a fim de não promover fracassos, discriminações e exclusões.

Com base nessa perspectiva, esse trabalho se justifica pela importância da reflexão sobre a inserção da LIBRAS enquanto disciplina curricular, pois somente a partir dessa inserção, todos alunos e professores terão acesso à ela, possibilitando uma educação bilíngue aos nossos alunos, permitindo assim, uma inclusão efetiva, com professores qualificados e estudantes tolerantes às diferenças em todos os sentidos, principalmente no aspecto linguístico. Com este trabalho propomos contribuir com as discussões acerca da importância e inserção da Libras como proposta de disciplina curricular em sala de aula do ensino fundamental, como um meio de facilitar a inclusão do surdo, já que a Língua natural dele é um direito seu, o acesso a uma educação bilíngue para desenvolver-se integralmente.

A escola é muito importante na formação dos sujeitos em todos os seus aspectos. É um lugar de aprendizagem, de diferenças e de trocas de conhecimento, precisando, portanto, atender a todos sem distinção, a, fim de não promover fracassos, discriminações e exclusões.

O Ensino de Libras no Currículo Escolar

O ensino de libras vem sendo reconhecido como caminho necessário para uma efetiva mudança nas condições oferecidas pela escola no atendimento escolar dos alunos, por ser uma língua viva, produto de interação das pessoas que se comunicam. Essa língua é um elemento essencial para a comunicação e fortalecimento de uma identidade Surda no Brasil e, dessa forma, a escola não pode ignorar no processo de ensino aprendizagem.

Tendo em vista que a LIBRAS é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão cabe às escolas adequar-se e provocar mudanças atitudi-

nais em seu espaço físico e curricular, promovendo ações que viabilizem de fato uma efetiva inclusão, oportunizando para todos os estudantes, assim como também professores inseridos nesse contexto, uma aprendizagem significativa. Uma vez que:

Na sala de aula, as demandas do processo educativo concretizam-se as relações estabelecidas entre professor e estudante, e entre estes e seus pares, favorecem e potencializam o desenvolvimento de competências e de habilidades curriculares dos estudantes que requerem um atendimento pedagógico adequado às suas diferentes necessidades. (Brasília, 2010, p.38).

Ter acesso a uma educação de qualidade e igualitária é direito de todos e todas previsto em lei. Pois, o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, garante que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (C.F, 1988).

É importante pensar numa educação, que não se preocupe apenas com o quantitativo de estudantes inseridos em sala de aula, mas compromissada e que busque a superação dos desafios do dia a dia. A escola pela qual foi o objeto do projeto, já integrou em seu Projeto Político Pedagógico, ações que reconhecem a importância da Língua Brasileira de Sinais como proposta de disciplina em seu currículo. Implementou um projeto pelo qual visibilizou a importância da Libras, pois acredita que em um ambiente promovedor da igualdade de direitos. A inserção de alunos surdos no ambiente escolar é um desafio que as escolas têm que superar, principalmente quando é necessário fortalecer a ideia que de:

Os surdos formam uma comunidade linguística minoritária, que utiliza e compartilha uma língua de sinais, valores, hábitos culturais e modos de socialização próprios. A comunidade surda, então, é aquela que utiliza a língua de sinais, possui identidade própria e se reconhece como diferente. A surdez passa, assim, a ser vista como diferença e não deficiência. Dois

fatores são relevantes para essa concepção de surdez. O primeiro leva em conta que os surdos formam comunidades que utilizam a língua de sinais, e o segundo defende que os filhos de surdos de pais surdos apresentam melhor desempenho acadêmico e mais habilidades para aprender a linguagem oral e escrita (Guarinello, 2007, p. 33).

Aqui é importante ressaltar, que quando um discente é inserido numa sala de aula regular, se os seus colegas e professores não estiverem familiarizados com a sua língua materna, não haverá comunicação, e tal fator é negativo para uma efetiva inclusão, pela qual se caracteriza com inserção do surdo no ambiente escolar, mas não uma inclusão que de fato tenha relevância para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Percebe-se como se faz importante promover uma estrutura curricular que atenda a todas as necessidades, pois, o currículo deve partir da observação do contexto em que seus agentes estão inseridos, ser um norte e orientar as ações e práticas pedagógicas, assim que:

O currículo cumpre a função de orientar as atividades educativas, suas finalidades e as formas de executá-las. Por isso, pode-se considerá-lo como o movimento da instituição educacional, o reflexo das intenções educativas e o processo organizado para o desenvolvimento das aprendizagens. É, portanto, notória a representatividade desse instrumento. Dessa forma, o currículo deve ser atualizado, de forma a encontrar-se acessível e efetivamente representativo das expectativas pedagógicas de todos envolvidos nesse processo, a fim de garantir o respeito às particularidades dos estudantes e oportunizar condições de aprendizagem para todos. (Brasília, 2010, p. 37).

O currículo não pode ser um instrumento que apenas determine uma grade, um conjunto de disciplinas, mas dever ir além e ser um facilitador do fazer pedagógico, estar aberto, ser flexível e atender as demandas do contexto escolar, possibilitando ao seu estudante o alcance de suas habilidades e potencialidades.

Resultados e Discussão

O projeto apresentado na instituição pesquisada trouxe impactos positivos na comunidade escolar, mesmo que a escola não tenha estudantes surdo, tornou-se um espaço para que de fato a inclusão exista, uma vez que, possibilitou a construção do conhecimento dentro das salas de aula no tocante ao Ensino de Libras.

Os envolvidos puderam participar ativamente desse processo de aprendizagem, no qual permitiu o desenvolvimento de práticas sociais e vivências que corroboram com a construção do respeito à diversidade.

Neste contexto, compreendemos que o referido projeto proporcionou a comunidade escolar conhecimentos teórico e prático da Língua Brasileira de Sinais. Sendo assim, observamos que a aceitação e a curiosidade dos estudantes e professores em aprender essa nova língua foram de grande relevância, nos fazendo refletir sobre a importância de uma educação bilíngüe no âmbito educacional.

Na perspectiva de uma educação bilíngüe como proposta de ensino, Quadros (1997), diz que:

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõe a tornar acessível à criança as duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita (Quadros, 1997: 27).

Deste modo, compreendemos que é primordial que a escola possa atender aos alunos surdos da melhor maneira, com professores bilíngües que possam atender as especificidades dos alunos surdos, conforme aponta Quadros (1997), acerca disto, é fundamental a utilização de uma proposta educacional bilíngüe, que a mesma proporcione o ensino da Libras na sala de aula e fora

dela, propiciando tanto aos estudantes surdos quanto os alunos ouvintes a Língua Brasileira de Sinais.

Assim, entendemos que a realização do projeto trouxe várias indagações por parte dos professores e da gestão escolar sobre a importância de a escola ser um ambiente inclusivo, que esteja preparada para receber alunos surdos, que tenham professores bilíngues possibilitando aos seus alunos aulas inclusivas para atender as especificidades de seus alunos. Na perspectiva de aula inclusiva Ferreira (2006) indica que:

A aula inclusiva visa responder à diversidade de estilos de aprendizagem na sala de aula; então, qualquer ação de desenvolvimento e aperfeiçoamento de práticas de ensino e aprendizagem de professores para a inclusão deve ajudá-los a refletir sobre formas de levantamento de informações sobre seu/sua/s alunos e planejamento de diversas atividades que abranjam os estilos de aprendizagem individual (Ferreira, 2006, p. 231).

Neste contexto, compreendemos que é de fundamental importância que os professores proporcionem aos seus alunos, aulas diferenciadas, conforme ressalta Ferreira (2006), e que os mesmos possibilitem aos estudantes surdos e ouvintes aulas inclusivas respeitando as diversidades de cada um, com currículos adaptados as suas necessidades, sem que afete a qualidade dos mesmos.

Contudo, entendemos que o projeto “Mãos que Fala Olhos que Ouvem”, realizado na Escola M. E. F Adailton Coelho Costa, despertou um alto reflexão acerca da importância da formação inicial e continuada dos professores. Diante deste contexto segundo Pimenta (1998) apresenta que:

As consequências para a formação dos professores são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formados (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela. O futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica se constitui. [...]. (Pimenta, 1998, p.25-6).

Na perspectiva de formação continuada como aborda Pimenta (1998), compreendemos que é de suma importância a formação inicial e continuada

dos professores, para que os mesmos possam refletir sobre suas metodologias utilizadas em sala de aula, fazendo auto-análise sobre o que precisa ser revisto para os seus melhoramentos em suas práticas de ensinos, proporcionando-os aos discentes surdos e ouvintes ensino/aprendizagem de qualidade e respeito as particularidades de cada um.

Conclusão

No decorrer desse estudo buscamos compreender a importância da oferta do ensino de Libras no ambiente educacional como também reflexões sobre o processo de inclusão dos alunos surdos no âmbito escolar.

Logo, os resultados representam reflexões sobre a importância da escola inclusiva como também nos faz refletir sobre a necessidade de mudanças na formação dos professores, para auxiliá-los no desenvolvimento das competências necessárias dos estudantes surdos. Sendo assim, com base nos resultados consideramos que a Língua Brasileira de Sinais é primordial no âmbito educacional, possibilitando de maneira significativa educação bilíngue para alunos surdos e ouvintes.

Desta forma, a realização do projeto “Mãos que Fala Olhos que Ouvem” nos possibilitou compreender que a inclusão de estudantes surdos requer mudanças nas práticas educativas dos professores, para que os mesmos possam proporcionar aos estudantes surdos e ouvintes o respeito as diferenças.

Diante deste contexto, compreendemos que não é apenas necessário a criação de leis que indiquem a inclusão, mas precisa ser implementada políticas públicas de formação de professores, investimento na acessibilidade das escolas, compra de materiais adequados, para que haja uma escola inclusiva- que possibilite aos discentes surdos e ouvintes educação de qualidade.

Nesta perspectiva, entendemos que é essencial escola inclusiva que possa ofertar a todos os alunos ensino/aprendizagem de maneira significativa, con-

siderando as especificidades dos mesmos. Assim sendo, compreendemos que há a necessidade que os professores busquem meios que possam proporcionar sempre qualidade de ensino e aprendizagem para os seus alunos sejam eles surdos ou ouvintes, independentemente de qualquer dificuldade encontrada.

Diante desta concepção esse trabalho nos faz refletir que mesmo o professor sem ter apoio da instituição escolar sobre atender as particularidades de seus estudantes, mais, isso não os impedem de buscar meios que possam fazer a diferença no processo de ensino/aprendizagem de seus alunos.

Concluimos esse trabalho com a afirmação de que é válido e necessário repensar sobre a implementação do ensino de Libras no âmbito educacional, fazendo com que os envolvidos neste processo possam reconhecer a importância e fazer uso em suas atividades da Língua Brasileira de Sinais, propiciando aos estudantes surdos e ouvintes uma educação bilíngue de qualidade.

Indicamos esse trabalho para todos os públicos alvos da educação que busca implementar o ensino da Libras no âmbito educacional visando proporcionar a toda comunidade escolar uma educação inclusiva e bilíngue para alunos surdos e ouvintes.

Nesta perspectiva, sugerimos a criação de políticas públicas pautadas em ofertar como componente curricular obrigatório a disciplina de Libras no Ensino Regular.

Referências

BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 8, p. 1-74, 11 jan. 2002.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/cCivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 31 jan. 2021.

BRASÍLIA. Secretaria de Estado de Educação. **Orientação Pedagógica:** Educação Especial. Brasília: SEDF, 2010.

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação.** Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

CARVALHO, E. N. S. & MONTE, R R F. do. “A educação inclusiva de portadores de deficiências em escolas públicas do DF”. **In:** GOYOS, C; ALMEIDA, M. A. & SOUZA, D. de (org.). **Temas em Educação Especial.** São Paulo, Editora da Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR, 1995.

FERREIRA, Jacques de Lima. **Formação de Professores: teoria e prática.** (organizador. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FERREIRA, Windyz B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. **In: Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** David Rodrigues (Org.). São Paulo: Summus, 2006. p. 212-236.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos.** São Paulo: Plexus, 2007.

PLANALTO. **Lei Nº 10.436.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm> Acessado em: 26 mar. 2020.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. **In: Didática e formação de professores: percursos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 1998. p. 15-34.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SILVA, Vilmar. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola Pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. **In: QUADROS, Ronice Müller de. (Org.). Estudos Surdos I.** Petrópolis/RJ: Editora Arara Azul, 2006. STROBEL, Karin. História da Educação de Surdos.

CAPÍTULO 6

A EDUCAÇÃO EM PRISÕES NA PARAÍBA: UMA BREVE ANÁLISE

Maria Bernadete Rodrigues do Nascimento

Maria de Fátima Leite Gomes

Doi: 10.48209/978-65-5417-172-6

Introdução

O presente artigo é resultado do Plano de Trabalho “A compreensão do processo de escolarização sob a perspectiva dos reeducandos do Sílvio Porto”, vinculado ao Projeto de Iniciação Científica intitulado “PRISÃO E EDUCAÇÃO: da cela à sala de aula, um direito à educação ao longo da vida?”, desenvolvido entre os anos de 2022-2023, através do curso de graduação em Serviço Social, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)¹.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar se o Plano Estadual de Educação Prisional na Paraíba, na territorialidade de João Pessoa, no período 2021-2022, foi exequível na Penitenciária Desembargador Sílvio Porto. Quanto aos objetivos específicos, referem-se á: a) analisar através de documentos da Secretaria de Administração Penitenciária da Paraíba, os desdobramentos quanto a implementação do Plano Estadual de Educação Prisional; e, b) identificar se

¹ Destaca-se que o artigo em questão foi apresentado na XI Jornada Internacional de Políticas Públicas

o processo do ensino formal no âmbito do Sílvio Porto, em João Pessoa possibilita um aprendizado para além do cárcere.

Neste sentido, a fim de sistematizar os dados coletados ao longo da pesquisa, elaborou-se o presente artigo, cujo propósito é publicizar os resultados alcançados em sua primeira fase, de modo que estimule o debate acerca do tema objeto da citada pesquisa.

Assim, faz-se mister começar a estruturação do artigo, a partir da digressão sobre a prisão como forma de punição utilizada pelos homens desde as mais antigas civilizações como a Grécia e Roma. De acordo com Foucault (1987), o surgimento da prisão antecede a sistematização das Leis penais e da sua institucionalização.

A forma de punição aos homens sofreu muitas mudanças, desde os suplícios ocorridos no século XVIII até os modelos de punição da contemporaneidade. Nesse sentido, com a criação do Sistema Penal a punição passou dos castigos físicos e da pena de morte (em alguns países), para o encarceramento e a suspensão dos direitos à liberdade de locomoção.

Desde a criação do Sistema Penitenciário no século XIX, as Instituições Prisionais enfrentam muitos problemas, que compreendem as estruturas físicas, os recursos humanos e financeiros e sobretudo a relação de poder existente no interior destas instituições. Um dos problemas enfrentados com maior ênfase pelo Sistema carcerário é a superlotação e o déficit de vagas; assim, as prisões se tornaram depósitos de seres humanos que se encontram amontoados em celas pequenas e insalubres.

Vale ressaltar que, a criminalidade no Brasil, consiste no produto de um sistema político-econômico injusto e desigual, que age para atender às necessidades e privilégios de uma classe que representa a minoria, em detrimento da maioria, através, da exploração, implicando, dessa forma, no aumento da desigualdade e da pobreza.

Uma condição para o enfrentamento desta realidade, refere-se ao incentivo do sistema educacional no contexto prisional, a fim de que se constitua enquanto campo do exercício da cidadania, visto que, a maioria das pessoas privadas de liberdade não são alfabetizadas ou possuem baixa escolaridade (INFOPEN, 2021). A educação é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988, artigo 205, o qual afirma que “a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, e deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”.

Segundo Furtado (2021), a educação prisional no Brasil teve um marco histórico a partir da Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais na oferta da Educação para Jovens e Adultos (EJA), em situação de privação de liberdade, na territorialidade dos presídios.

Desta feita, na particularidade dos presídios na Paraíba, especialmente em João Pessoa, a realidade educacional se destaca pela implementação de ações educativas principalmente na modalidade da Educação para Jovens e Adultos (EJA), e pela construção de escolas a partir de decretos dentro do território prisional. Neste sentido, destaca-se a criação da Escola de Ensino Fundamental e Médio Graciliano Ramos, situada na Penitenciária Desembargador Sílvio Porto, em João Pessoa, unidade institucional objeto de estudo da presente pesquisa.

Procedimentos Metodológicos

A metodologia utilizada para a obtenção dos dados da investigação, deu-se através da pesquisa qualitativa, que de acordo com Minayo (2001), nas ciências sociais, se preocupa com o conhecimento da realidade, a partir de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos.

A escolha do método qualitativo tem como justificativa o reconhecimento de que o conhecimento é uma construção coletiva, que parte da realidade dos sujeitos, mediados por processos de reflexão e desnudamento da realidade estudada.

Desta feita, o Materialismo Histórico-Dialético, viabilizou a análise dos dados, a partir da relação macrossocial e microsocial que envolve o objeto da investigação.

Desse modo, utilizou-se como instrumentos de coleta de dados, o Plano Estadual de Educação nas Prisões, leis, decretos, dados estatísticos, resoluções, artigos científicos, entre outros. Igualmente, foram consultadas obras de autores clássicos e secundários, à luz do pensamento crítico-reflexivo, cujo objetivo foi fundamentar o estudo, bem como, apreender o processo da educação formal, na particularidade do Sílvio Porto.

Após a sistematização das categorias teóricas, os dados foram analisados envoltos numa totalidade dialética, cuja expectativa foi alcançar respostas plausíveis aos objetivos propostos.

Resultados e Discussões

A superlotação e o déficit de vagas são problemáticos, vivenciados pelo Sistema Carcerário que não se restringe apenas aos estados brasileiros enquanto entes federativos, mas compreende toda a territorialidade nacional.

O Levantamento Nacional de Informação Penitenciária (INFOPEN) publicizou no período de julho a dezembro de 2021, que as pessoas privadas de liberdade que ocupavam as Instituições penais no Brasil, correspondiam ao total de 670.714. Os dados revelaram que houve variação no quantitativo da população carcerária no período especificado. Percebeu-se que entre os anos de 2017 e 2019, houve um aumento de forma gradativa, passando de 706.619 para 748.009 apenados, o que representa em dados percentuais um aumento de

5,85%.

Destaca-se que, a criminalização da pobreza referenciado por Waquant (1999) constitui como um dos fatores que pode justificar o aumento do encarceramento no sistema prisional, pois a criminalização da pobreza é resultado da construção de um Estado Penal vinculado aos desmontes das políticas sociais, que, resultaram no empobrecimento e na marginalização das classes desprivilegiadas, aprofundando ainda mais as desigualdades sociais.

Essa realidade não se difere no contexto prisional paraibano, que de acordo com os dados oficiais do INFOPEN (2022)², correspondente ao período de julho a dezembro de 2021, a população carcerária era de 10.354 pessoas. No tocante ao total de vagas oferecidas pelo Sistema Prisional paraibano correspondia a 8.159, destas, 7.607 (93,23%) são destinados ao público masculino e 552 (6,77%) ao feminino, apontando para um déficit de vagas de 2.195 (21,19%), em relação ao total.

Na particularidade do Sílvio Porto, objeto da pesquisa, a realidade carcerária correspondente ao período de julho a dezembro de 2021, era de 1.648 pessoas privadas de liberdade, enquanto dispunha de apenas 677 vagas. Contudo, apresentava 971 pessoas, que correspondiam a 58,91% a mais das vagas ofertadas. Observou-se, a partir dos dados, que a realidade de superlotação no presídio Sílvio Porto é gritante, visto que, o quantitativo de pessoas que ocupam o espaço prisional é mais que o dobro, em relação às vagas disponíveis. Tal fato, se dá em decorrência do mesmo ser o mais expressivo presídio de segurança máxima do estado, o que implica na ausência de um planejamento estratégico que viabilize um orçamento adequado para a construção e melhoria de demais presídios.

Em relação à faixa etária dos apenados, segundo o INFOPEN (2021), no subgrupo de 18 a 24 anos, encontravam-se 274 apenados, representando

² Os dados coletados no site oficial do INFOPEN (2022), correspondem às informações do ano de 2021.

16,63%; na faixa etária de 25 a 29 anos, o número era de 548 pessoas, que correspondiam 33,25%; entre a faixa etária dos 30 aos 34 anos, a quantidade era de 240, traduzidos em dados percentuais, representavam 20,63%. Os apenados com idades entre 35 a 45 anos eram de 355, representando 21,54%; as pessoas identificadas na faixa etária dos 46 a 60 anos, perfazem o total de 115, que traduzidos em dados percentuais configuraram-se em 6,98%. Os apenados com idade acima de 60 anos, eram de 16 pessoas, representando 0,97%.

Os dados revelaram que 49,88% dos apenados encontravam-se em idade produtiva; todavia, a história de vida, a falta de oportunidades na sociedade e a ausência de acesso aos direitos sociais e políticas públicas de qualidade, em grande escala representaram fatores que influenciaram os indivíduos à luta pela sobrevivência, em parte, por meio do subemprego e pelo viés de princípios que se encontravam fora do Estado de Direito. Outrossim, parcela dessa população é de origem pobre, negros e de baixa escolaridade, o que ratifica a exclusão social.

Tal espectro, ratifica no cenário do Sílvio Porto que ainda há muito por se fazer é investir, no que tange a construção de mais salas de aulas e outras modalidades de atividades que promovam o exercício da cidadania.

Destarte, faz-se necessário revelar que para além das atividades formais de ensino, existem, concomitante, ações voltadas a cursos de artes, aulas de teatro, oficinas com cordéis, clube de leitura cujos tipos de literatura mais apreciados, referem-se: a auto ajuda, bíblica, biográfica, didática, romance, esportiva, ficção, gibi, jornalística, entre outras.

Os dados do INFOPEN (2021) revelam uma diferença no quantitativo das atividades educativas realizadas no interior da Instituição Penal, Sílvio Porto, entre os anos de 2018-2021. No ano de 2018, a população carcerária correspondia a 1.5911 pessoas privadas de liberdade, destas, 149 estavam inseridas em atividades educativas formais e não-formais, representando 9,36% em

relação à totalidade. Em 2019, a população carcerária era de 1.678, destas 182 estavam, também, inseridas em atividades educativas formais e não-formais, representando um percentual de 10,84%. No ano de 2020, a população reduziu para 1.536 (a hipótese plausível dar-se em torno do isolamento social, decorrente da Covid-19), as quais 52 reeducandos estavam incluídos nas atividades educativas acima mencionadas, representando, 3,38% da totalidade.

No ano de 2021, ainda sob o impacto da Covid-19, o quantitativo da população carcerária foi equivalente ao total de 1.648 (deduz-se o aumento do aprisionamento, especialmente, pela flexibilização social, tendo em vista a descoberta da vacina contra a propagação do vírus), considerando que 1.607 participaram de atividades educativas gerais; o que implicou em 97,51%, segundo o INFOPEN (2022).

Ademais, o contexto pandêmico da Covid-19 se colocou como um obstáculo para o processo educativo dentro das Unidades Prisionais, visto que, houve uma necessidade de se adequar às exigências sanitárias e de biossegurança que o momento requer. As atividades educativas foram suspensas, com base nas orientações da Portaria nº 01 NOR/GS/SEAP, de 03 de janeiro de 2023, da Secretária de Administração Penitenciária (SEAP), com o intuito de prevenir a disseminação do vírus da Covid-19. A Coordenação Estadual de Educação em Prisões, precisou se adequar ao momento pandêmico, a fim de não suspender completamente as atividades educativas, criando um plano estratégico. Quanto à distribuição das atividades para os reeducandos, ficava sob a responsabilidade do coordenador de plantão, as quais eram entregues por cela e pelo nome dos reeducandos.

Desta feita, o quadro 1 abaixo, apresentará o quantitativo de atividades educativas formais e não-formais realizadas no interior da referida Instituição Penal.

Quadro 1 - Atividades educativas realizadas no Sílvio Porto

ATIVIDADES	QUANTIDADE DE REEDUCANDOS MATRICULADOS/ANO			
	2018	2019	2020	2021
ALFABETIZAÇÃO	37	0	0	40
ENS.FUNDAMENTAL	38	70	0	71
ENS.MÉDIO	24	12	0	31
ENS.SUPERIOR	0	0	0	1
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	0	0	0	843
CURSOS PROFISSIONALIZANTES	0	0	0	6
REMISSÃO PELO ESTUDO E ESPORTE	50	100	52	615

Fonte: Autoras

Segundo o INFOPEN (2022), ocorreram variações no número de reeducandos inseridos em atividades educativas formais e não-formais, entre 2018-2021. Destaca-se que entre as atividades formais na modalidade (EJA), o ano de 2021 apresentou o maior número de reeducandos matriculados no ensino formal, os quais 40 estavam regulares na alfabetização, equivalente a 2,42% da população carcerária; 71 estavam matriculados no Ensino Fundamental I-II, correspondendo a 4,30% da totalidade; 31 estavam matriculados no Ensino Médio, representando o quantitativo de 1,88%; e, 1 reeducando estava matriculado no Ensino Superior, simbolizando apenas 0,06% do número total de apenados.

Os dados ainda revelam que o ano de 2021 foi o que apresentou o maior percentual de reeducandos inseridos em práticas educativas não formais, mediante análise já realizada. Nas atividades educativas complementares estavam inseridos 846 reeducandos, o que significa 51,33% em relação à totalidade. Nas atividades para remissão da pena pelo estudo e esporte havia 615 inseridos,

apontando para 37,31% em dados percentuais; e, em cursos profissionalizantes, identificou-se 06 reeducandos, representando 0,36% do universo. Ademais, as práticas educativas desenvolvidas no interior da Instituição Penal em evidência, são de suma importância para o desenvolvimento da dignidade humana e o exercício da cidadania, o que pode possibilitar uma perspectiva de vida e de oportunidades para além dos muros do presídio.

Na concepção de Silva et al. (2017, p. 187-188):

É necessário perceber que, na prática educativa problematizadora, deve haver a possibilidade de intervenção coletiva, a partir de uma conscientização individual, nas ações gerais desenvolvidas no mundo. Esta intervenção, não deve, contudo, ocorrer de cima para baixo, pois estaríamos sempre vulneráveis aos interesses egoístas da classe dominante. A situação de luta ou de busca ao qual se insere o contexto de uma educação problematizadora em muito tem haver com a humanização do homem, pois Silva (2016) destaca à luz de Freire, que: [...] humanizar significa concretizar a superação das estruturas opressoras, por meio de ação pedagógica, a qual oprime, discrimina, silencia e nega culturas, individualidades, etnias, relações equânimes entre os gêneros os sexos e suas orientações e etc.

Para uma educação na perspectiva humanizadora que promova a cidadania, se faz necessário superar a mera transmissão de conhecimento, oferecendo aos reeducandos a capacidade de realizar reflexões críticas da realidade social, na qual eles estão inseridos.

Nesse sentido, conforme Freire (2004, p. 38):

A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Portanto, a educação é um meio indispensável ao acesso às oportunidades que se apresentam no espaço prisional, com vistas à viabilidade do reeducando no regresso à sociedade, sob a perspectiva da conscientização individual.

O Plano Estadual de Educação em Prisões na Paraíba (Peep): uma breve análise

O Plano Estadual da Paraíba referente ao triênio de 2015-2017, deu início ao planejamento da educação no contexto prisional. Essa realidade foi possível a partir do Decreto nº 7626 de 2011, e teve como objetivo instituir o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEEP), visando:

[...] assegurar e efetivar a educação como um direito constitucional e de afirmação da cidadania, daqueles que se encontram em privação de liberdade e daqueles que direta ou indiretamente participam do contexto da educação em prisões, propondo suprir crescentes demandas do sistema prisional. Além disso, tem por objetivo se apresentar como documento de referência para a consulta pública, visando promover a participação de todos os setores que constituem esta política educacional intersetorial, pessoas privadas de liberdade, familiares e egressos do sistema penal e organizações da sociedade civil. (PEEP, p. 6, 2021 – 2024).

De acordo com o PEEP/PB (2021 – 2024), desde a criação do Plano Estadual na Paraíba no ano de 2015, ocorreram avanço “significativos” no tocante a ampliação de vagas ofertadas pelas instituições penitenciárias.

Diante disso, destaca-se que, das 69 instituições penais localizadas no território paraibano, 41 unidades estão contempladas com a educação formal na modalidade (EJA) e da não formal, representando um percentual de 59,42% da totalidade. Outro aspecto apontado pelo PEEP/PB (2021 – 2024), foi a integração entre a educação e o ensino profissional, que se constitui como condições necessárias à inserção dos egressos em sociedade.

Outrossim, no âmbito no contexto acima descrito, aponta-se a existência de três Escolas de Ensino Fundamental e Médio: a Escola Graciliano Ramos localizada no presídio Sílvia Porto, em João Pessoa; a Escola Paulo Freire na Penitenciária Raimundo Asfora, em Campina Grande; e, a Escola Ariano Vilar Suassuna, situada na Penitenciária Regional Padrão de Cajazeiras.

Ademais, existem 29 escolas regulares que certificam reeducandos concluintes do Ensino Fundamental e Médio, conforme a Coordenação Estadual de Educação em Prisões (2022)³.

Ao longo da pesquisa documental, observou-se que de 2012 a 2022, respectivamente, o número de matriculados no primeiro ano especificado era de 150 reeducandos. Quanto ao último ano sinalizado, verificou-se 2.318 reeducandos, o que representou um aumento de 2.168 (1.445,3%) no número de matriculados⁴. Vale destacar que, apesar do avanço exponencial no percentual de matriculados, ainda é extremamente insuficiente o quantitativo de vagas ofertadas no espaço prisional, em relação à demanda. Nota-se a urgência de maiores investimentos no tocante ao orçamento, destinado à Secretaria Estadual da Administração Penitenciária, com vistas às Políticas Públicas que são transversais ao sistema, a exemplo da Política de Educação.

O então Secretário de Estado da Administração Penitenciária da Paraíba (SEAP,2021), Sérgio Fonseca de Souza, várias ações vinham sendo desenvolvidas pelo governo do estado, em conjunto com as Secretarias da Educação e da Administração Penitenciária, cujo objetivo era promover o aumento no número de reeducandos na sociedade, através das práticas educativas e laborais, desenvolvidas no contexto da prisão.

Neste sentido, destacou algumas ações desenvolvidas no interior das Instituições Penais: O Projeto “Leitura que liberta” (que contempla a Penitenciária Sílvia Porto e outras Instituições Penais, o qual possibilita aos reeducandos a remissão da pena); atividades através do artesanato, em que destaca o Projeto “Castelo de Bonecas” que é realizado pela Secretaria de Estado da Administra-

3 [...] temos 29 escolas da educação de jovens e adultos que certificam[...] os alunos em Itaporanga, Pombal, Souza, Monteiro, São José do Rio do Peixe, São José de Piranha, Solânea, Tomé, São José do Cariri. [...]são 41 unidades prisionais em trinta e cinco municípios, aguardando inaugurar mais cinco unidades em Esperança, Queimada, Juazeirinho, Alagoa Grande e Soledade [...].

4 Esse número é flexível; pois, o reeducando pode sair do regime convencional para o regime semiaberto, ou vice-versa, o que contribui para a flexibilização no número de matriculados. Assim, o número de reeducandos matriculados sofre variações durante o ano.

ção Penitenciária da Paraíba (o projeto acontece na Penitenciária Júlia Maranhão em João Pessoa e na penitenciária feminina em Campina Grande - PB). Além destas, a SEAP, apontou avanços no tocante as oficinas de trabalhos, destacando a “Fábrica-Escola de Vassouras”, na Penitenciária Padrão de Santa Rita e, a oficina de “Corte e Costura”, localizada na Penitenciária Geraldo Beltrão, em João Pessoa. (SOUZA, 2021).

Vale ressaltar que, mediante os dados oficiais, outra ação a ser destacada, refere-se a criação do Escritório Social, que tem como principal objetivo acompanhar, encaminhar e assistir os egressos e seus familiares. O Escritório Social na Paraíba foi inaugurado no dia 28 de agosto de 2020, com base na Lei Estadual Nº 11.570 de 10 de dezembro de 2019, sob a gerência da Secretaria de Estado da Administração Penitenciária (SEAP), articulada com outras Secretarias, a exemplo: da Secretaria de Estado do Desenvolvimento Humano (SEDH), Secretaria de Estado da Mulher e da Diversidade Humana (SEMDH), Tribunal de Justiça da Paraíba (TJPB), Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN).

Mediante o Conselho Nacional de Justiça (BRASIL, 2021):

Os Escritórios Sociais, por seu turno, baseiam-se em concepção ampliada de reintegração social, cujo fundamento é a garantia do acesso a bens materiais e imateriais através da promoção da cidadania e da garantia de direitos, compreendendo o indivíduo egresso das prisões como sujeito integral e multidimensional, cujas interações sociais, demandas e potencialidades extrapolam a importante e significativa esfera da produção laboral.

O Escritório Social representa um avanço no contexto prisional no Estado, visto que, tem dado suporte e acompanhamento aos egressos no tocante ao processo de inserção social, especialmente, com vistas ao mercado de trabalho formal.

Outro aspecto a ser destacado, trata-se do número de reeducandos que conseguiram passar no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), de acor-

do com informações da Secretaria Estadual de Administração Penitenciária (SEAP,2021). O número de aprovados na edição do ENEM (2020), teve o aumento de 107,00% em relação ao ano de 2019. Pois, em 2019 foram 56 reeducandos aprovados, enquanto que, em 2020, esse quantitativo chegou a 120. De acordo com a Coordenação Estadual de Educação em Prisões (2022), os reeducandos aprovados em cursos superiores, assistem às aulas na própria Instituição Penal de forma remota, acompanhados por agentes penitenciários com formação em docência que trabalham na Instituição.

Considerações Finais

A educação é um instrumento indispensável para a organização e desenvolvimento da sociedade. Se fora das prisões, na realidade brasileira, esse processo é desigual, dentro delas a situação é ainda mais frágil.

A pesquisa ainda apontou a falta de critérios definidos e transparentes no tocante a seleção daqueles que serão contemplados pela oferta da educação-formal, ficando a escolha na responsabilidade da direção do presídio, portanto nem todos os apenados que desejam estudar conseguem ser matriculados.

A pandemia da Covid-19 agravou ainda mais esta realidade revelando outras lacunas existentes no processo de Educação dentro dos Presídios, visto que, não foram disponibilizados equipamentos necessários para que os reeducandos assistissem aulas de forma remota, e a estratégia efetuada implicou em uma baixa qualidade na oferta da educação, pois eles apenas recebiam as atividades impressas e as devolviam, sem um acompanhamento pedagógico.

Ainda de acordo com a percepção dos apenados acerca da importância da Educação para o processo da ressocialização, conclui-se que apesar de tantos limites impostos pela situação de encarcerados, eles acreditam na educação como uma possibilidade efetiva de mudança para um futuro melhor, para uma

aceitação da sociedade e a inclusão nas esferas sociais, através de curso profissionalizante, do emprego formal e inserção na Universidade, assim, os reeducandos compreendem que o processo de educação gera cidadania e fortalece a dignidade humana.

Portanto, a educação na perspectiva Freiriana (1987) não deve ser vista apenas como uma transmissão de conhecimento, mas deve possibilitar ao reeducando uma troca de saberes, assim os sujeitos devem assumir o seu papel de protagonismo na construção da sua própria história. De acordo com Freire, a Educação produz no indivíduo a capacidade de libertação das prisões ideológicas.

É mister a necessidade de ampliação da Política de Educação no contexto prisional e o aumento de investimentos para a construção de salas de aulas e bibliotecas, para a oferta de materiais didáticos e para a formação e capacitação de docentes, pois a educação é um direito Constitucional, que precisa ser efetivado dentro de uma perspectiva de universalidade e não de exclusão e seletividade.

Nesse sentido, observou-se que a educação formal no contexto prisional obteve avanços significativos, contudo enfatiza-se que, não há equidade no acesso à educação de forma universal, se constituindo como um dos principais desafios a serem ultrapassados. Assim, um dos obstáculos apontado pela Coordenação Estadual de Educação em Prisões (2022), está relacionado aos critérios estabelecidos pela direção das Instituições Penais no tocante a seleção daqueles que serão matriculados na educação-formal, visto que, o tipo de crime cometido influencia nesta escolha.

Referências

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer CNE/CEB nº 4/2010. Assunto: Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Relator: Adeum Auer. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/15074-ceb-2010-sp-1493348564> Acesso em: 17 Junho 2023.

_____. **Conselho Nacional de Justiça**. Começar de novo e escritório social [recurso eletrônico]: estratégia de convergência / Conselho Nacional de Justiça, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, Departamento Penitenciário Nacional; coordenação de Luís Geraldo Sant’Ana Lanfredi ... [et al.]. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2021.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

_____. **Lei de execução Penal**. Lei nº 7.210 de 11 de julho de 1984. BRASIL.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. BRASIL.

_____. **Lei Estadual Cria o Escritório Social na Paraíba**, Lei nº 11.570 de 10 de dezembro de 2019. BRASIL.

_____. **Lei Remição de Pena pelo Estudo**. Lei nº 12.433 de 29 de junho de 2011. BRASIL.

CORDEIRO, Laura Barcelos Cunha. **O SISTEMA CARCERÁRIO BRASILEIRO**: e a importância do trabalho nos presídios como ferramenta para a ressocialização do preso. 2022. 31 f. Monografia (Especialização) - Curso de Direito, Núcleo de Prática Jurídica, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2022. Cap. 3.

DEPEN-Departamento Penitenciário Nacional. **Censo Penitenciário de 2020**. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/sisdepen>. Acesso em: 10 jul. 2022.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 31. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 29ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FURTADO, Cláudio Benedito Silva. Educação e aprendizagem ao longo da vida: implicações e possibilidade na implantação de Políticas Educacionais no contexto da Educação em Prisões na Paraíba. In: SEAP, Secretaria de Estado da Administração Penitenciária - (org.). **Inclusão Social no Sistema Prisional Paraibano**: inclusão social no sistema prisional paraibano. João Pessoa: A União, 2021. Cap. 1. p. 1-224.

IRELAND, Timothy. D. (Org.). **Educação em prisões no Brasil**: direito, contradições e desafios Educação em prisões. Em Aberto, Brasília, DF, v. 24, n. 86, p. 19-39 nov. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURA, Ivana de Oliveira Eugênio de Souza. **EJA NA PRISÃO Educar para libertar**: O papel do pedagogo no exercício da docência em ambiente prisional. 2021. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Anhanguera (UNIDERP), Campo Grande, 2021. DOI 10.29327/4157790.

NOVO, Benigno Núñez. **A relevância da educação prisional como instrumento de ressocialização**. Revista Jus Navigandi, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 24, n. 5847, 5 jul. 2019. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/74918>. Acesso em: 11 de out. 2020.

Plano Estadual de Educação em Prisões. **Plano Estadual de Educação para as Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Penal 2021-2024**. Secretaria de Estado da Administração Penitenciária da Paraíba, 2021.

ONOFRE, E. M. C; LOURENÇO, A. da S. (Orgs). **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas**. São Carlos: EdUFScar, 2011.

PARAÍBA, Codata Governo da. **Número de aprovados do sistema penitenciário paraibano no Enem PPL cresce mais de 100%**. 2021. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/noticias/numero-de-aprovados-do-sistema-penitenciario-paraibano-no-enem-ppl-cresce-mais-de-100>. Acesso em: 15 ago. 2022.

Resolução CNE/CEB 2/2010. **Diário Oficial da União, Brasília**, 20 de maio de 2010, Seção 1, p. 20.

Resolução CNE/CEB 4/2010. **Diário Oficial da União, Brasília**, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

SANTOS, Ana Paula Batista. **Escritório Social e Política de Reintegração Social na Paraíba**. In: SEAP, Secretaria de Estado da Administração Penitenciária - (org.). **Inclusão Social no Sistema Prisional Paraibano: Inclusão social no Sistema Prisional Paraibano**. João Pessoa: A União, 2021. Cap. 1. p. 1-224.

SISDEPEN- Departamento Penitenciário Nacional. **Dados estatísticos do Sistema Penitenciário**. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen>, Acesso em: 10 jul. 2023.

SOUZA, Cecília. M. **O trabalho no sistema penitenciário**. Brasília: mimeo, 2002.

SOUZA, Sérgio Fonseca de. **As estratégias da Seap para contribuir com a ressocialização no sistema prisional**. In: 'SEAP, Secretaria de Estado da Administração Penitenciária- (org.). **Inclusão Social no Sistema Prisional Paraibano**. João Pessoa: A União, 2021. Cap. 1. p. 1-224.

WACQUANT, L. **As prisões da miséria**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CAPÍTULO 7

A FORÇA DO PROFESSOR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO EM PSICOLOGIA ESCOLAR DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Adriana Moreira dos Santos Ferreira

Amanda Cândido Soares

Diana Pellanda Fagundes

Estefani Vidal Zambi

Sara Lima dos Santos

Doi: 10.48209/978-65-5417-172-7

Introdução

A psicologia escolar e educacional constitui-se como um importante campo de atuação da psicologia, tendo como principal locus de atuação as instituições escolares e educativas, visando compreender as dimensões subjetivas do ser humano na educação e as relações que ali se estabelecem; dedicando-se, também, ao ensino e à pesquisa na interface da psicologia com a educação.

Para que a atuação do psicólogo na escola seja realizada, entendendo o processo educativo em sua complexidade, é importante uma formação que

promova competências e habilidades norteadoras do trabalho em Psicologia, em consonância com o perfil profissional do psicólogo escolar, principalmente no que se refere a: indicadores de competências técnicas e práticas, como a “apropriação da forma de atuação institucional, habilidade na interlocução com a gestão escolar, conhecimento do mapeamento institucional, assessoria ao trabalho docente” (NUNES; MARINHO-ARAÚJO, 2020, p. 23), entre outros; e indicadores de competências pessoais, sociais e interpessoais, como a “clareza na comunicação, capacidade para trabalhar em grupo e construir relacionamentos profissionais com os demais componentes da escola” (NUNES; MARINHO-ARAÚJO, 2020, p. 24), entre outros.

Portanto, as experiências vivenciadas durante a graduação são de suma importância para se compreender aspectos singulares do contexto escolar, além de proporcionar ao graduando uma aprendizagem significativa. Durante o curso de Psicologia, é indispensável que o aluno realize estágio como parte de seu processo de formação, o que ocorre a partir do 3º período acadêmico, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre (FAFIA). No âmbito educacional, os estágios curriculares proporcionam a articulação da teoria com a prática, desenvolvendo nos estagiários senso crítico, possibilitando que vivenciem, apliquem e elaborem, a partir das concepções teóricas, métodos de pesquisa e intervenção para colaborar com a realidade do contexto escolar.

Feitas estas considerações, enfatizamos que o presente trabalho trata-se de um relato de experiência de uma atividade do estágio específico em psicologia escolar, ocorrida no primeiro semestre de 2021, com o objetivo de desenvolver estratégias para lidar com os impactos causados pela pandemia na educação, bem como, criar um ambiente de escuta e acolhimento aos professores, orientar sobre a importância do cuidado em saúde mental, possibilitando o aprimoramento de suas habilidades socioemocionais, auxiliando-os a reconhecer e lidar com seus sentimentos e emoções no período pandêmico.

Neste trabalho traremos um breve histórico acerca da temática psicologia escolar e atuação na formação de professores, bem como sobre a formação de tal profissional no cenário pandêmico. Em seguida será detalhada a operacionalização do trabalho realizado, seguida da apresentação dos resultados e discussão e das considerações finais.

Breve Histórico da Psicologia Escolar e Atuação na Formação Docente

A psicologia na educação brasileira surgiu para atender os problemas escolares, partindo de um modelo clínico, individual e psicométrico, influenciado pela psicologia escolar norte-americana e francesa, que a caracteriza, segundo Campos e Juca (2006, p. 37 citado por BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010) mais como uma conexão medicina-educação do que psicologia-educação. Em 1969/1970, com a Emenda Constitucional, que preconizava a educação como um direito de todos, crianças em suas mais diversas subjetividades e culturas adentraram às escolas, ocasionando dificuldades de adaptação do sistema à nova realidade, tanto no quesito de infraestrutura quanto nas relações de aprendizagem. Com sua bagagem clínica e psicométrica, a psicologia é vista como a solucionadora de tais situações, focando nos transtornos e problemas de aprendizagem dos alunos. Temas como fracasso escolar surgiram em demasia e eram remetidos aos psicólogos para que pudessem explicá-lo e solucioná-lo.

No final da década de 1970, insatisfeitos com sua ação no âmbito educacional, os psicólogos começaram a indagar seu papel. A psicologia começou, então, a se atentar aos diversos construtos históricos e culturais que se inter-relacionam e constituem os processos de aprendizagem e de desenvolvimento do sujeito, assumindo uma postura crítica e reflexiva, e se comprometendo com as demandas sociais e institucionais (FEITOSA, 2017).

Para Firbida; Vasconcelos (2019) a perspectiva crítica da psicologia escolar buscou analisar a história da psicologia aplicada à educação para romper com a concepção tradicional de explicar os fenômenos educacionais e humanos, até então com um viés patologizante. A partir dessas indagações e da nova conjuntura social que se apresentava, foram redefinidos os papéis e funções do psicólogo escolar, porém com dificuldades de serem postos em prática, uma vez que iam de encontro às concepções do fazer psicológico na educação em vigência (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2009; BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Todavia, mesmo atualmente, em uma época marcada por avanços tecnológicos e transformações sociais que exigem adaptações das profissões à realidade social vigente, a psicologia escolar ainda é permeada por estigmas decorrentes de seu período inicial. O paradigma de atuação do psicólogo escolar tal qual se conhece hoje ainda gera certa estranheza nas unidades escolares, pois contrasta com o que ainda se espera do psicólogo escolar na escola: a ênfase no atendimento do aluno, com prática eminentemente focada no modelo clínico/médico (FERREIRA, ZAMBI, SANTOS, 2022).

O campo de atuação do psicólogo escolar é abrangente, podendo atuar nas mais diversas instituições de ensino. Sendo assim, a atuação do psicólogo escolar estende-se à toda a comunidade escolar, abrangendo: alunos, professores, equipe técnica e gestora da escola, demais funcionários e familiares dos alunos, e também a comunidade do entorno da escola (DIAS; PATIAS; ABAID, 2014), .

Portanto, a psicologia escolar é uma área de atuação que se vale das técnicas e saberes da psicologia enquanto ciência e profissão, suscitando um olhar crítico e reflexivo nas instituições de ensino. Seu objetivo é contribuir para aperfeiçoar o processo educativo, entendido como complexo processo de trans-

missão cultural e de espaço de desenvolvimento da subjetividade. Assim, busca agir de forma preventiva e transformadora, desta forma contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, humano e social de toda a comunidade escolar. (SANTOS; GONÇALVES, 2016).

A temática que envolve a formação do psicólogo escolar é muito discutida, pois há a crescente necessidade de profissionais dentro das instituições escolares, respaldados pela lei 13.935/2019, que garante psicólogos e assistentes sociais nas escolas brasileiras. Ainda é comum psicólogos se formarem sem saberem qual o seu papel dentro da escola (ASBAHR; MARTINS; MAZZOLINI; 2011).

A formação, principalmente a inicial, deve direcionar o aluno ao desenvolvimento de competências específicas que subsidiem sua atuação (MARINHO-ARAÚJO, 2005). Deve-se buscar olhares alternativos, do fracasso escolar ao sucesso escolar, encarando os sujeitos através dos conceitos de desenvolvimento humano e aprendizagem humana, buscando implementar intervenções voltadas para a promoção do bem-estar individual (NUNES; MARINHO-ARAUJO, 2020) e da qualidade de vida dos atores sociais envolvidos.

Os estágios são fundamentais para propiciar experiências que nortearão posteriormente o trabalho dos profissionais. A FAFIA oferece aos graduandos duas ênfases: ênfase A - Psicologia e Processos Clínicos e ênfase B – Psicologia e Processos Educativos, esta é voltada para contextos educacionais e aquela para o atendimento clínico, atendimentos grupais e institucionais (FAFIA, 2021). O aluno, ao optar pela ênfase B, aprenderá habilidades voltadas para diagnosticar necessidades, planejar condições e implementar procedimentos que envolvem processos educacionais e de ensino, desenvolvendo conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de indivíduos e grupos em diversos contextos institucionais (BRASIL, 2011).¹

¹ Texto escrito antes da aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia, (Resolução CNE/CES nº 1/2023) ocorrida em 11/10/2023, publicada no D. O. U em 01/11/2023.

O curso de psicologia da mencionada Instituição de Ensino Superior (IES) possui em sua grade disciplinas voltadas ao contexto escolar a fim de preparar um aluno crítico, com todo o conhecimento inicial necessário para sua atuação em tal contexto. Além das disciplinas do núcleo básico da formação, a ênfase possui como componentes curriculares: Psicologia, Fracasso Escolar e Transtornos da Aprendizagem; Intervenção Psicológica em Instituições Educativas; e Intervenção em Psicologia do Desenvolvimento e da Educação, além de estágios de formação específica (FAFIA, 2021). Foi nesse contexto de fundamentação teórico-prática que diversas experiências surgiram, marcando a formação de 4 autoras do presente texto, propiciando a reflexão não cristalizada, mas sim dinâmica e crítica, das questões escolares em sua multidimensionalidade e culturalidade.

O trabalho que aqui se apresenta insere-se na temática da formação de professores. Cumpre destacar que a atuação do psicólogo junto aos professores pode se dar em sua formação inicial e/ou continuada, no acompanhamento e encaminhamento das queixas escolares, na elaboração de propostas pedagógicas e em outras atividades presentes na relação pedagógica, apresentando conteúdo sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, de forma a enfatizar o quanto a intervenção do professor é fundamental para o desenvolvimento do aluno (FACCI, 2015), bem como prestando suporte e assessoria psicológica aos mesmos, privilegiando um espaço de escuta de suas angústias.

Sendo assim, a atuação do psicólogo junto aos professores mostra-se fundamental, considerando-se que os docentes, frequentemente, são postos à margem do processo e das decisões pedagógicas (FACCI, 2015), com frequentes queixas de mal estar docente e insatisfações com o trabalho. Em se tratando do contexto pandêmico, esta atuação assume um especial contorno, em vistas dos impactos da pandemia de COVID-19 sobre a saúde mental dos indivíduos.

Além do mais, a pandemia de COVID-19 potencializou problemas já presentes nas escolas, como: a articulação precária entre escola e família, problemas de disciplina, problemas de aprendizagem, entre outros.

Os professores frequentemente sentem-se impotentes diante de algumas situações, encontrando-se, por vezes, fatigados com as situações que vem enfrentando no meio escolar (POZZOBON; PEZZI; MARIN, 2014). O contexto de volta às aulas presenciais com o abrandamento da pandemia de COVID-19, traz consigo consigo novos elementos, que apresentam novos desafios à escola, para os quais ainda não se tem respostas. Trata-se de um momento de muitas incertezas e inseguranças em relação à prevenção e ao contágio.

Diante disso, torna-se essencial intervir com os professores, de modo a oferecer-lhes o suporte e assessoria necessários neste momento tão delicado pelo qual passamos. O psicólogo escolar pode oferecer-lhes um ambiente acolhedor, de modo a validar seus sentimentos, e construir com eles uma parceria crítica, privilegiando a postura de psicólogo-parceiro²: “o diálogo aberto, o apoio mútuo, o respeito, a confiança, potencializando os processos promotores do efetivo desenvolvimento de crianças e adolescentes” (OLIVEIRA; RAMOS; SOUZA, 2020, p. 119).

Portanto, a intervenção da psicologia escolar com os professores busca, entre outras coisas, ajudá-los a lidar com seus sentimentos e com as dificuldades e desafios do fazer docente, de modo a fortalecê-los e instrumentalizá-los a partir de um novo olhar sobre si mesmos e sobre sua realidade, para que se reconheçam e se sintam como parte importante da realidade escolar, capazes de atuar tendo como perspectiva a melhora da aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos (POZZOBON; PEZZI; MARIN, 2014).

² Oliveira; Ramos; Souza (2020)

O Cenário Pandêmico e o Estágio Específico em Psicologia Escolar

Em virtude do rápido avanço dos casos de COVID-19 e sua grave repercussão em nosso país, em 2020, foi imperiosa às autoridades governamentais a adoção de medidas drásticas de prevenção na tentativa de interromper a propagação do vírus. Sendo assim, em 16 de março de 2020, o governo do Estado do Espírito Santo publicou o Decreto Nº 4593-R de 13/03/2020, que instaurou o estado de emergência em saúde pública no Estado do Espírito Santo e estabeleceu medidas sanitárias e administrativas para prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos decorrentes do COVID-19 e outras providências (ESPÍRITO SANTO, 2020).

Entre as medidas previstas no mencionado decreto estava o distanciamento social, que implicou, notadamente, na suspensão das atividades presenciais de universidades. Em seguida, em 23 de março de 2020, o Conselho Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo publicou a Resolução CEE-ES No 5.447/2020 de 20/03/2020, a qual autorizou as aulas remotas no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo, como medida preventiva à disseminação do COVID-19, e demais outras providências.

Tais medidas resultaram na adoção do ensino remoto, um grande desafio, não só para os alunos, mas também para os professores e as IES. Em 17 de junho de 2020, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 544, de 16/06/2020, que regulamentava a realização de atividades práticas durante a pandemia da COVID-19 e autorizava a substituição das aulas presenciais pelas aulas remotas por meios digitais (BRASIL, 2020). Este novo cenário implicou desafios aos campos de estágios e aos supervisores, que incansavelmente buscaram formas de atuar que possibilitassem atender aos objetivos destes componentes curriculares, e garantir a segurança de todos os envolvidos, dadas as exigências de distanciamento social.

Em cumprimento às determinações supracitadas, portanto, as atividades do curso de Psicologia da FAFIA passaram a ser ministradas de forma remota, com aulas síncronas entre professores e alunos, estabelecendo-se como padrão a plataforma Skype, a partir de março de 2020, incluindo as supervisões dos estágios a partir do segundo semestre do mesmo ano, quando foi autorizado o seu retorno.

Notadamente, com relação ao estágio em Psicologia Escolar, naquele momento, como ainda não era segura a inserção em campo, as atividades de estágio corresponderam ao aprofundamento conceitual, buscando referências que dessem suporte a um possível retorno a campo no ano seguinte, assim como subsídios para compreensão dos desdobramentos da pandemia e atividades de plantão psicológico online à comunidade acadêmica.

Em fevereiro de 2021, a então coordenadora do curso de psicologia da FAFIA/supervisora de estágio específico em psicologia escolar e também autora deste trabalho, foi contatada pela Secretaria Municipal de Educação, que solicitou um trabalho com os professores da rede municipal de ensino, visando prepará-los para o retorno às atividades presenciais, a ocorrer no início de março do mesmo ano. Ressalta-se que as atividades ocorreram prioritariamente no formato presencial, respeitando-se os protocolos de segurança em relação ao contágio do COVID-19.

Na ocasião foram realizados, com o corpo docente, funcionários e equipe técnica e gestora de cada unidade escolar da rede pública municipal de ensino, grupos de escuta e suporte emocional que revelaram relatos de professores que, em sua grande maioria, sentiam-se despreparados e inseguros para o retorno às atividades presenciais; desesperançosos e desamparados, pois temiam por sua saúde e de seus familiares. Relataram sentimentos de ansiedade e medo do contágio pelo novo coronavírus e ansiavam pela continuidade do trabalho que

estava sendo realizado com eles: “Um dia só é muito pouco. O que vai ser feito depois?” (relato de uma das professoras participantes).

Ser professor vai muito além do domínio de técnicas de docência, metodologias ativas e mesmo do conteúdo didático a ser ministrado em sala de aula. Ser professor ultrapassa a dimensão da técnica e do conteúdo, sendo cada vez mais necessários recursos pessoais e habilidades de lidar com suas próprias emoções e as dos alunos e demais pessoas (FERREIRA, 2018). A pandemia de COVID-19 deixou todos, professores, alunos, familiares, funcionários, equipe técnica e gestão escolar, mais sensibilizados. Mais do que nunca é necessário desenvolver tais habilidades como ação de autocuidado, pois estas são fundamentais para promover não só o bem-estar dos professores, mas um ambiente de aprendizado saudável, positivo e inclusivo, ao capacitarem os docentes a serem facilitadores eficazes da aprendizagem, promovendo o bem-estar emocional, o relacionamento saudável e o desenvolvimento integral dos estudantes (ABED, 2016).

Metodologia

Foi em virtude do trabalho realizado a pedido da Secretaria Municipal de Educação que se propôs o que vamos relatar aqui neste texto. Por compreendermos que apenas um momento de escuta aos professores era muito pouco para dar conta da complexidade das questões relacionadas ao retorno às aulas presenciais e aos impactos da pandemia de COVID-19 na vida e na saúde mental dos professores. Era preciso e urgente ampliar o trabalho!

Desta forma, em março de 2021 foi feita a divulgação do trabalho para as escolas do município. É válido mencionar que optou-se pela realização de encontros virtuais pela plataforma Google Meet, uma vez que as escolas ainda estavam receosas de receber estagiários. As inscrições foram realizadas por

meio de formulários eletrônicos na plataforma Google Forms, e o grupo, que teve periodicidade semanal e duração de em média 1h30min num total de 06 reuniões, foi conduzido por duplas e/ou trios de estagiários, que atuaram como facilitadores.

Como objetivo geral, esse trabalho buscou: desenvolver com as professoras participantes, estratégias para lidar com os impactos causados pela pandemia na educação e em suas vidas. Como objetivos específicos, elencamos: criar um ambiente de escuta e acolhimento aos professores; orientar sobre a importância do cuidado em saúde mental, bem como possibilitar aos participantes o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, auxiliando-os a reconhecer e lidar com seus sentimentos e emoções neste período pandêmico.

Ressalta-se que, como forma de engajamento e de criar um maior incentivo à participação das professoras os Encontros Grupais ocorreram sob forma de curso de capacitação, sendo ofertado, ao final, certificado de formação continuada.

Com objetivo de obtermos informações para consequente planejamento das atividades no grupo de formação, foi aplicado um questionário a 14 participantes, sendo: 13 docentes da educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental que ministraram aulas de forma remota durante a pandemia e uma diretora.

O questionário possuía questões abertas e fechadas, distribuídas em 3 seções. A primeira seção buscou apresentar as pesquisadoras e descrever o objetivo das posteriores perguntas. Na seguinte seção, foi utilizado um poema do Braúlio Bessa, intitulado como “A Força do Professor” a fim de refletir sobre o momento que estes vivenciavam. Na terceira e última seção, foram abordadas perguntas de cunho informativo, como: área de formação, em quantas escolas leciona, há quanto tempo ministravam. Em sequência, buscou-se compreender

a satisfação e motivação destes professores, segurança com o possível retorno das aulas presenciais, e consequentes desafios que este período trouxera e como estava sendo ministrar de forma remota. Nas questões abertas, buscamos entender os sentimentos e satisfação destes em relação ao trabalho, bem como suas expectativas acerca da formação proposta e sugestão de temas que gostariam que fossem contemplados.

As facilitadoras foram duas alunas - autoras deste texto, então no 9º período do curso de psicologia - instruídas pela professora supervisora a dividir a operacionalização em dois momentos. No primeiro momento do estágio realizou-se a observação e escuta da realidade docente, reconhecendo qual a demanda das participantes do grupo, o que se deu nos dois primeiros encontros da formação.

Em segundo momento, as estagiárias refletiram sobre o contexto da pandemia e os impactos na educação sentidos pelas participantes, de forma a compreender a opinião destas, suas angústias, desafios, e, se existissem, os pontos positivos da situação que então vivenciavam. Enfatizamos que a discussão acerca da pandemia e seus impactos permeou toda a realização do trabalho. Na Tabela 1 abaixo apresentamos a descrição dos encontros realizados.

Tabela 1 – Descrição dos Encontros realizados

Encontro	Atividade
1º Encontro	Apresentação das estagiárias e das professoras, e informações do curso de formação, com o intuito de conhecer a realidade das docentes na pandemia e fazer o <i>rapport</i> ;
2º Encontro	Aplicação da técnica “Minhas Genialidades”, a fim de promover a autorreflexão e autoconhecimento.
3º Encontro	Aplicação de técnicas de respiração e relaxamento. Buscou-se explicar o que é a ansiedade, diferenciando a ansiedade normal e patológica; e apresentar formas de lidar com ela.

4º Encontro	Discutimos estratégias para lidar com a angústia, por meio de imagens para conhecer a percepção que elas tinham das emoções, oportunizando às docentes refletirem sobre suas vivências escolares e suas emoções.
5º Encontro	Discussão do tema “resiliência”, definindo-o, com intuito de auto reflexão e reconhecimento sobre os momentos em que foram resilientes.
6º Encontro	Encerramento, promovendo a discussão sobre “A força dos professores na pandemia”, com vídeos, poemas e imagens das participantes em atuação nas escolas, objetivando fortalecê-las com o reconhecimento da importância de cada uma no enfrentamento dos desafios.

Fonte: As autoras

Resultados e Discussão

Os encontros iniciais foram essenciais para nos aproximar e que as docentes pudessem compartilhar a realidade que estavam vivenciando durante a pandemia. O questionário também nos ajudou a compreender qual era a realidade, mesmo antes de iniciar os encontros da formação.

Antes de apresentarmos os dados da realização dos encontros grupais com as professoras, acreditamos ser interessante trazer à cena alguns dados coletados a partir do questionário, e que balizaram o planejamento do trabalho, a saber: 57,1% dos participantes relataram que estavam se sentindo desmotivados no trabalho. Questionados sobre o que tem causado desmotivação, assim responderam:

“Prefiro me cansar fazendo vídeos, atendendo pais do que correr o risco de adoecer e não resistir a esse vírus”.

“É angustiante pois ao mesmo tempo que gostaria que voltassem às aulas presenciais fico também muito preocupada com a Covid. Também estou ansiosa com o aprendizado dos alunos com as aulas remotas. Uma situação desgastante”.

Analisando estas respostas, podemos perceber que as professoras estavam inseguras com o retorno às aulas presenciais, embora, de certa forma, ansiassem por isso, pois temiam que a aprendizagem dos alunos estava sendo impactada pelo ensino remoto.

Além do mais, abrimos espaço no questionário para que as professoras sugerissem temas a serem abordados na formação, selecionamos algumas respostas:

“Cuidados com o professor! Quem os ouve?”.

“Muito está sendo cobrado dos professores, mas nada fazem para nossa melhoria. Pagamos pela internet, nossos celulares quase não aguentam. Acho que esse seria o início de uma pauta pq tudo isso nos estressa. Às vezes o celular não suporta ou a internet está ruim e não podemos pagar mais por isso, nosso salário também não aguenta”.

Interessante notar que o questionário, como uma primeira aproximação das questões a serem discutidas nos grupos com as professoras, trouxe muitas informações importantes para a realização dos encontros. Muitos aspectos trazidos pelo questionário foram extensamente discutidos com as professoras, considerando-se que se tratava de um momento carregado de muitas angústias.

Nos encontros, as participantes relataram estarem se sentindo sobrecarregadas, pois diziam que ao trabalhar em casa não estavam sabendo separar as atividades, e estavam utilizando de seu tempo livre para lidar com questões de trabalho, sentiam que estavam trabalhando muito mais.

Como os professores, os alunos também não estavam preparados para esta mudança tão repentina, e isso conseqüentemente angustiou os professores como podemos perceber no relato desta docente: “Nós mesmos (professores) não temos celular ou computador que seja suficiente para esse modelo de aula, imagina as famílias mais carentes” (Professora Rouxinol).³

³ A fim de preservar a identidade das professoras foi atribuído nome de aves às mesmas.

Os professores queixavam-se de não conseguir usar o celular de forma pessoal, frequentemente estavam no celular atendendo os pais, fora do horário estabelecido de aula. O tempo que poderia ser de descanso, se tornou um prolongamento da escola.

Outro aspecto importante a ser destacado, é que buscamos promover a interação entre as participantes e como resultado, percebemos a relevância da abertura de um espaço de escuta nesse momento de distanciamento pessoal. Durante um dos encontros uma professora pode verbalizar como a formação estava sendo importante a ela: “Eu gostei muito da atividade (formação), porque há muito tempo não paro para refletir sobre minha vida, e com estes questionamentos fui ficando mais leve, acabei me soltando” (Professora Beija-flor). Tais contribuições da formação também podem ser observadas na fala da Professora Coruja a seguir:

Gostei muito do tema! Está me levando a reflexão, me vejo em algumas situações principalmente no que se diz respeito à angústia, porque às vezes me vejo me torturando em pensamento, sofrendo por antecipação. Esta fala de angústia me fez perceber que a angústia está na gente, mas não somos ela, acho que isto foi muito forte e verdadeiro.

A falta de *feedback* ao professor também foi apontada como um fator desestimulador, na medida que a pandemia trouxe consigo a exigência de adaptação ao ensino remoto, formato de aulas até então desconhecido por muitos. As professoras sentiam falta de reconhecimento e norteammento perante ao papel exercido. Este fato aponta para a necessidade de valorização aos professores, sendo esses fatores que inclusive interferem em sua saúde mental, o que, por sua vez, afeta seu desempenho no ambiente de trabalho.

Por fim, mencionamos que os encontros realizados, embora de breve duração, foram essenciais como espaço de troca de experiências e conhecimento entre professoras e estagiárias, permitindo ser um ambiente de escuta para as angústias e dificuldades enfrentadas pelas professoras diante do cenário pandêmico, possibilitando o aprimoramento de suas habilidades socioemocionais, auxiliando-as a reconhecer e lidar com seus sentimentos e emoções.

Considerações Finais

Realizar o estágio em tempos de pandemia possibilitou, a nós estagiárias, vivenciarmos junto às docentes os desafios e possibilidades de ensinar remotamente. No decorrer do estágio, nos deparamos com muitas questões similares que também estávamos vivenciando, a preocupação de como, e se conseguiríamos proporcionar às professoras, em meio a nossas dificuldades, um momento de troca eficaz e significativa para estas.

Durante os encontros ficava evidente a necessidade de apoio sentido pelas professoras, diante disso nossa prática oportunizou momentos de fala e escuta, e quando apresentadas dificuldades em lidar com situações e sentimentos discutíamos com elas como poderiam construir estratégias de enfrentamento. Pudemos notar que o conteúdo proposto pela formação foi de grande valia, pois ao fim da realização as docentes relataram estarem mais aliviadas e reconhecendo suas potencialidades.

Este estágio tornou-se sobretudo um canal eficaz para a promoção de bem-estar entre os docentes, pois era perceptivo o vínculo positivo sendo criado entre as participantes, que se dava através da escuta e diálogo, da devolutiva sobre a realização dos trabalhos, do reconhecimento que elas teciam umas às outras, o que as encorajava a seguir adiante.

E quanto a nós estagiárias, pudemos perceber que mesmo diante das dificuldades impostas pela pandemia, tornamos possível a concretização do estágio, tendo em vista a importância desta atividade na formação dos professores, bem como em nossa formação.

Destacamos, por fim, o relato de nossa supervisora: *“enquanto supervisora da atividade aqui relatada, ressalto a relevância do trabalho desenvolvido, do ponto de vista da formação das alunas, bem como da formação das docentes participantes. O grupo de formação funcionou como suporte e assessoria*

a elas naquele momento delicado de suas e de nossas trajetórias pessoais. A orientação de estágio no contexto pandêmico exigia a todo o tempo que nos reinventássemos para atender às especificidades do momento, reforçando o compromisso social da psicologia, ao acompanhar as transformações sociais em curso”.

Referências

ABED, A. L. Z.. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Constr. psicopedag.** São Paulo, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v24n25/02.pdf>. Acesso em 09 Jun.2020.

ASBAHR, F., D., S., F.; MARTINS, E.; MAZZOLINI, B., P., M. Psicologia, formação de psicólogos e a escola: desafios contemporâneos. **Psicologia em estudo**, v. 16, p. 157-163, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/rrSYxNkhWdN3BGnhNKMMDFx/>. Acesso em 04 Jul.2023.

BARBOSA, R. M; MARINHO-ARAÚJO C. M. Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. **Estudos de psicologia**, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300011> Acesso em 01 Jul.2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior. **Resolução CES n. 05**, de 15 de março de 2011. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN52011.pdf Acesso em 01 Jul. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria n. 544**, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Brasília. Diário Oficial da União. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 01 Jul. 2023.

DIAS, A., C., G.; PATIAS, N., D.; ABAID, J., L., W. Psicologia Escolar e possibilidades na atuação do psicólogo: Algumas reflexões. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.18, p. 105-111, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/kFwV6k4ThTqNSNpp6NYmPft/?lang=pt&format=html> Acesso em 03 Jul.2023

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação. **Resolução CEE-ES No 5.447/2020**, de 20 de março de 2020. Dispoe sobre o regime emergencial de aulas não presenciais no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo, como medida preventiva à disseminação do COVID-19, e dá outras providências. Disponível em: <https://cee.es.gov.br/Media/cee/Resolu%C3%A7%C3%B5es%20Normativas%202020/res5447.pdf> Acesso em 01 Jul.2023.

ESPÍRITO SANTO. **Decreto N° 4593-R**, de 13 de março de 2020. Dispõe sobre o estado de emergência em saúde pública no Estado do Espírito Santo em virtude do avanço do COVID-19 e dá outras providências. Vitória, ES: Diário Oficial do Estado, 2020. Disponível em: <https://ioes.dio.es.gov.br/buscanova/#/p=1&q=Decreto%20n%C2%BA%204593&di=20200316&df=20200316>. Acesso em 01 Jul.2023.

FACCI, M. G. D. A Intervenção do Psicólogo na Formação de Professores: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. In: MARINHO-ARAÚJO, C. M. (Org.). **Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática**. Campinas: Alínea, 2015, p. 93-113.

FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE ALEGRE (FAFIA). **Psicologia Bacharelado**. Disponível em: <https://fafia.edu.br/psicologia/> Acesso em 29 Jul. 2021.

FEITOSA, L., R., C. **Psicologia escolar nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: contribuições para a atuação na educação superior. 2017. 299f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde); Universidade de Brasília; Brasília; 2017. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23050/1/2017_L%c3%adgiaRochaCavalcante-Feitosa.pdf. Acessado em 03 Jul. 2023.

FERREIRA, A. M. dos S. Formação docente: um relato de experiência do Pibid da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 8, n. 1, p. 688–698, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31637> Acesso em 1 Jul.2023.

FERREIRA, A. M. dos S.; ZAMBI, E. V; SANTOS, S. L. O que pode fazer o psicólogo na escola: reflexões preliminares. In: ALMEIDA, F. A. de. (Org.). **Psicologia Escolar e Educacional: contribuições, análises e práticas**. E-book. Guarujá-SP: Científica Digital, 2022, p.58-73. Disponível em: <https://www.editoracientifica.com.br/livros/livro-psicologia-escolar-e-educacional-contribuicoes-analises-e-praticas> Acesso em 22 Jul. 2023.

FIRBIDA, F., B., G; VASCONCELOS, M., S. A construção do conhecimento na Psicologia: a legitimação da medicalização. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, p. e016120, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/8YyRvGhQbXxXnD6bYHMqBFk/> Acesso em 03 Jul.2023

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar e o desenvolvimento de competências. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, v. 25, n. 2, p. 73-85, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/946/94625212.pdf> Acesso em 14 Out. 2021.

NUNES, L. V; MARINHO-ARAUJO, C. M. Indicadores para o perfil profissional do psicólogo escolar. In: MARINHO-ARAUJO, C. M; SANT'ANA, I. M (Orgs.). **Práticas exitosas em psicologia escolar crítica**. Vol. 2. Campinas: Alínea, 2020, p.12-29.

OLIVEIRA, B. C. de; RAMOS, V. R. L; SOUZA, V. L. T. de. Parceria Crítica: possibilidades de atuação em Psicologia Escolar. In: MARINHO-ARAÚJO, C. M.; TEIXEIRA, A. de M. B. (Org.). **Práticas Exitosas em Psicologia Escolar Crítica**. Vol. 1. Campinas: Alínea, 2020, p.105-122.

OLIVEIRA C. B. E; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar: cenários atuais. **Estudos e pesquisas em psicologia**, v. 9, n.3, p. 648-663, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4518/451844630007.pdf> Acesso em 01 Jul.2023

POZZOBON, M; PEZZI, F. A. S; MARIN, A. H. Compartilhando saberes: relato de uma intervenção com professores. **Aletheia**, n.43, p. 239-247, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n43-44/n43-44a18.pdf>. Acesso em 22 Jul. 2023.

SANTOS, J. V.; GONÇALVES, C. M. Psicologia educacional: Importância do psicólogo na escola., 2016. **Psicologia.pt**, p. 1-22, 2016. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1045.pdf>. Acesso em 04 Jul.2023

CAPÍTULO 8

PANDEMIA E ENSINO REMOTO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA DISCIPLINA ÉTICA EM SERVIÇO SOCIAL

Odaiza de Araújo Silva

Maelson dos Reis Dutra

Maria de Fátima Leite Gomes

Doi: 10.48209/978-65-5417-172-8

Introdução

O presente artigo é resultado do Projeto de Monitoria para o Ensino Remoto desenvolvido na disciplina Ética em Serviço Social, do curso de graduação em Serviço Social, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), durante o período suplementar remoto 2020.2, instituído frente à emergência sanitária e, conseqüentemente, às medidas de enfrentamento à Pandemia de COVID-19 no Brasil¹.

O projeto intitulado “A Disciplina Ética em Serviço Social e o Papel dos Monitores no Processo de Ensino-Aprendizagem” objetivou mediar a relação do ensino e aprendizagem com o intuito de complementar o desenvolvimento

¹ Destaca-se que o artigo em questão foi apresentado na VI Jornada Nordeste de Serviço Social.

da prática pedagógica na garantia da qualidade do ensino, baseada nas demandas do corpo discente, através do acompanhamento e discussões teórico-críticas realizadas coletivamente em sala de aula.

Outrossim, a atuação da monitoria no referido projeto teve por finalidade desenvolver atividades que viabilizassem a minimização das dificuldades e impasses presentes na modalidade de ensino remoto, almejando contribuir fundamentalmente à redução da evasão escolar, uma vez que esta tem-se apresentado em crescimento nas instituições brasileiras de ensino superior, durante o período de pandemia, conforme sinalizado pelo Relatório Juventude e a Pandemia do Coronavírus e pela Tic Domicílios, ambos publicados no ano de 2021.

Neste sentido, partindo de observações realizadas durante a execução do projeto ora mencionado e dos estudos teóricos desenvolvidos, o artigo dispõe de uma estrutura que abarca três seções (introdução, desenvolvimento e considerações finais) além das referências, propondo-se discorrer sobre: a) a Pandemia e o Ensino Emergencial Remoto (ERE), estabelecido verticalmente nas universidades brasileiras e calcado em projetos de ensino que não se encontram alinhados ao Projeto Ético-Político do Serviço Social, ou seja, um ensino flexibilizado, precarizado e mercantilizado; e b) os limites e possibilidades que se impõem no processo de formação profissional mediada pelas tecnologias de informação e comunicação (TICs).

Pandemia de Covid-19 e o Ensino Remoto: breves elucidações

O novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual é responsável pela pandemia de Covid-19, foi identificado ainda no final do ano de 2019 em uma província chinesa e, em janeiro do ano subsequente, a doença foi declarada como Emergência de Saúde Pública Internacional, pela Organização Mundial da Saúde

(OMS). No Brasil, a confirmação do primeiro caso se deu em 26 de fevereiro de 2020 e o primeiro óbito foi registrado após 15 dias, na cidade de São Paulo - SP.

Com a propagação do vírus, instalou-se diversas medidas de prevenção, tais como: a higienização frequente das mãos; a utilização de máscaras faciais; a proibição de eventos que gerassem aglomerações; o fechamento de estabelecimentos comerciais não essenciais; a restrição de viagens; bem como o distanciamento e isolamento social. Em razão deste, houve também a suspensão de atividades presenciais em instituições de ensino, alterando a modalidade de ensino-aprendizagem em todos os níveis educacionais. Vale salientar que tais medidas/protocolos de enfrentamento à pandemia, no Brasil, deram-se de forma lenta e paralela a posicionamentos negacionistas e omissões do Governo Federal.

Neste sentido, a referida crise sanitária, atrelada à crise política e econômica já em curso, impactou severamente a classe trabalhadora, principalmente em seus segmentos mais vulnerabilizados. Exacerbou os processos de superexploração do trabalho, de precarização, de informalidade e desemprego, deixando explícito o seu caráter classista, uma vez que, a classe trabalhadora detém apenas da força de trabalho para manter a sua reprodução; expondo-se assim, correntemente, a letalidade do vírus.

Conforme a ABEPSS (2021, p. 25),

[...] a realidade brasileira evidencia o caráter de classe da pandemia e o poder nefasto dos interesses privados que movem o capitalismo. É a dimensão sanitária que altera a questão social – e, com isso, altera nossas relações sociais, as condições de trabalho, bem como as respostas do Estado e do mercado de trabalho.

Considerando as modificações decorrentes da crise sanitária, no âmbito do ensino, além das portarias promulgadas para a flexibilização, foi criada a Lei no 13.979, de 06 de fevereiro de 2020, e as Portarias do Ministério da

Educação, no 343, de 17 de março de 2020; no 345, de 19 de março de 2020; no 473, de 12 de maio de 2020 e a no544, de 16 de junho de 2020, que revoga todas as outras e delibera sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia, possibilitando que o Ministério da Educação delimitasse o Ensino Remoto Emergencial (ERE), sem qualquer diálogo com as instituições de ensino. Desse modo, em julho de 2020, dentre “69 universidades federais, 53 haviam interrompido as aulas de graduação, dez estavam realizando atividades remotas e fazendo uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs) e outras seis realizavam atividades parciais” (CASTIONI, et al, 2020, p. 7).

Não obstante, o ERE aprofundou os dilemas enfrentados no âmbito da política educacional, principalmente no que tange aos problemas concomitantes a desigualdade do processo de aprendizagem, atingindo de forma perversa o alunado oriundo da classe trabalhadora. Tal realidade implica considerar o aumento no número de jovens que trancaram ou desistiram de estudar.

Dados apresentados pelo Relatório Juventude e a Pandemia do Coronavírus (2021)¹, sinalizam que o percentual de jovens fora das instituições de ensino saltou de 26% no ano de 2020 para 36% em 2021. Destes, 6% trancaram ou cancelaram suas matrículas em decorrência da situação financeira, inadaptação ao ensino remoto, dificuldades de aprendizagem, necessidade de cuidar dos filhos, problemas de saúde, entre outros. Ressalta-se, ainda, que, segundo a Tic Domicílios (2021)², os segmentos sociais com menos condições de acesso à internet (imprescindível para o acompanhamento de aulas remotas) são as classes D e E.

Como assinalam Juliana Melim e Cássia Moraes³, o ERE encontra-se atrelado ao projeto educacional do capital, ancorado ao discurso de produtividade

2 Disponível em: https://atlasdasjuventudes.com.br/wp-content/uploads/2022/09/JuventudesPandemia3_Relato%CC%81rioNacional_20220923.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

3Disponível em: <http://www.adufes.org.br/portal/noticias/37-adufes/3498-ensino-remoto-por-que-dizemos-nao.html>. Acesso em ago. 2021.

e parcerias público-privado que busca engendrar contrarreformas neoliberais na educação, sem haver nenhuma discussão com as comunidades universitárias (docentes, discentes e técnico-administrativos) para que seja desenvolvido estratégias efetivas de acesso às pessoas que não dispõem de internet e tecnologias de informação e comunicação (TIC), e de permanência do alunado através da assistência estudantil (FERNANDES; GOIN; ROCHA, 2021).

Deste modo, a digitalização do processo educacional adquire cada vez mais um caráter de serviço, caracterizando-se por um ethos mercantil no intuito de formar “capital humano” que atenda às necessidades do capital na formação de sujeitos empreendedores, sujeitando as universidades públicas como espaços de atendimento às nuances do mercado através da metabolização da racionalidade neoliberal em seu aspecto administrativo, educacional e político.

Neste âmbito, a tendência de financeirização da política educacional brasileira, advindas dos anos 1990 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.494/1996), é amplificada com propensões gerencialistas, exacerbando não só a desigualdade educacional, como também, a instabilidade de emprego, jornada de trabalho, baixa remuneração, aumento do controle do processo de trabalho e perda da autonomia dos docentes (NASCI-MENTO; CRUZ, 2021).

Essas ofensivas contra a política educacional representam

[...] um projeto contra hegemônico em pleno auge do neoliberalismo e da implantação de uma política educacional totalmente comprometida com os interesses do capital. Residia já em sua gênese uma série de desafios a serem enfrentados, sobretudo em sua materialização nas Unidades de Formação Acadêmicas – UFAs, diante da realidade em cada instituição de ensino. (CARDOSO; CANÊO, 2021, p. 74)

Este processo é marcado cada vez mais pela redução do papel do Estado na regulamentação da economia, atendendo os interesses predatórios do mercado educacional brasileiro. À vista disso, “reforça-se ainda mais a ameaça à

privatização da universidade pública, ou seja, a perda processual do seu caráter público e gratuito”. (FERNANDES; GOIN; ROCHA, 2021, p. 95).

Aliado à prática de usurpação do ensino público e de qualidade, há uma constante demonização das universidades federais por parte do governo federal, implicando em disseminação de fake news, autoritarismo por desrespeitar as decisões da comunidade universitária no que tange sua autonomia, como também, o corte de verbas nas despesas discricionárias, levando na diminuição contínua dos dispêndios obrigatórios, que segundo Fernandes, Goin e Rocha (2021), desde os governos petistas, o estrangulamento financeiro é uma das principais estratégias para viabilizar a iniciativa privada e destruição do serviço público.

Deste modo, o ERE aprofunda um processo já gestado de financeirização da educação superior no Brasil, fazendo das plataformas digitais espaço de individualização, invisibilização e de aumento exponencial de tempo on-line decorrente ao acúmulo de tarefas mediados pelas TICs. Neste sentido Negreiros (2021, p. 107) ressalta que

A intensificação do seu uso nos processos produtivos não erradicou as relações de opressão da classe trabalhadora, mas sim intensificou a exploração da força humana de trabalho que, para além do desgaste de sua energia física, se torna necessário o uso da sua potencialidade psíquica-intelectiva.

Dessa maneira, tornou-se necessário criar estratégias de reformulação do processo ensino-aprendizagem no intuito de minimizar os impactos na qualidade do ensino, bem como na saúde física e mental entre docentes e discentes, como ressalta o levantamento da ABEPSS (2021). Entretanto, é evidente que em tempos de crise social, ataques à democracia, irracionalismo, desemprego e indiferença à quase 575 mil mortes⁴, e, ainda, considerando a desigualdade de acesso às TICs e internet, torna-se inevitável que a educação pública, gratuita e laica, perca sua qualidade.

4 Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/08/21/com-698-registros-brasil-se-aproxima-de-575-mil-mortes-e-observa-avanco-da-variante-delta>. Acesso em agosto, 2021.

É nesse sentido que o processo de formação profissional de assistentes sociais tem de ser reafirmado sob a perspectiva e direção social crítica, de forma articulada com as necessidades postas pela realidade da classe trabalhadora, e, portanto, com as Diretrizes Curriculares da ABEPSS, o Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social, a Lei nº 8.662/96, que regulamenta a profissão, e com o Código de Ética Profissional do/a Assistente Social.

Formação Profissional e Relato de Experiência: uma análise a partir da disciplina ética em serviço social

A formação profissional de assistentes sociais encontra-se estruturada sob as dimensões: a) teórico-metodológica, direcionada à busca em apreender a realidade e os fenômenos sociais sob a perspectiva de totalidade, através de correntes teóricas que fundamentam sua prática profissional; b) técnico-operativa, ligada aos instrumentos interventivos e elementos técnicos correlatos que viabilizem o desenvolvimento de suas ações interventivas; e, c) ético-política que ancora-se na perspectiva de que a sociedade se apresenta como um campo permeado por relações contraditórias; o que torna imprescindível a consciência de um posicionamento político e direcionamento social que coadunam com os valores expressos no Código de Ética Profissional do/a Assistente Social.

Assim, esse processo formativo, frente às Diretrizes Curriculares da ABEPSS, objetiva, em linhas gerais, alcançar o perfil de profissionais que detenham do verdadeiro significado social da profissão e do seu percurso sócio-histórico, bem como profissionais que busquem identificar as demandas que se apresentam na realidade social. Portanto, tais diretrizes têm sua importância na afirmação de uma formação profissional crítica, tendo em vista “que a profissão se particulariza nas relações sociais de produção e reprodução da vida social, como profissão interventiva no âmbito da questão social”. (ABEPSS, 2021, p. 41).

À vista disso, busca qualificar o alunado para uma prática profissional vinculada à construção de uma cultura cidadã comprometida com a justiça social, pois “a transposição mecânica de conteúdos formulados por uma lógica presencial pode se esvaziar no formato remoto emergencial, comprometendo a qualidade da formação”. (ABEPSS, 2021, p. 43).

Considerando os impasses e rebatimentos sobre a qualidade da formação profissional, tal conjuntura têm sido alvo de reflexão durante a relação ensino-aprendizagem entre docente, projeto de monitoria e discentes de Serviço Social pois

[...] a disseminação do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação nas mais variadas instâncias da vida social, contribuiu para a consolidação de uma nova dinamicidade da vida cotidiana, caracterizadas pela aceleração dos ritmos dos processos econômicos e dos próprios processos sociais que alteraram, significativamente, as formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos. (NEGREIROS, 2021, p. 105)

Portanto, as reflexões promovidas pela disciplina “Ética em Serviço Social”, sob a mediação do Projeto de Monitoria “A Disciplina Ética em Serviço Social e o Papel dos Monitores no Processo de Ensino-Aprendizagem”, viabilizaram análises sobre a ética, a moral e a sociedade a partir das regras de condutas baseadas no poder do Estado, através das políticas públicas - ou sua carência - promovidas na atual conjuntura. Neste sentido, Chaves (2019) resalta que a ética é fundamental, pois as ações e práticas sociais delimitadas sob determinado tempo histórico expressam a totalidade social de uma dada sociedade. Assim, a discussão sobre a moral dominante revela significantes sociais que cooperam para entendermos o próprio movimento societário que resultou na constituição do pensamento social que se exprime na atual crise política, social e sanitária.

Entretanto, apercebemos as desvantagens e dificuldades no processo de

ensino-aprendizagem sob o ERE frente aos projetos de universidade⁵ e formação defendidos pela categoria, busca compreender, assim, os limites e as possibilidades de efetivação do Projeto Ético-Político do Serviço Social e sua vinculação a uma formação profissional atrelada ao rigor teórico-conceitual que é proporcionado na modalidade presencial de ensino. Esse fenômeno é expressão das implicações resultantes do ERE para os docentes, mas principalmente, para os discentes.

A experiência sob o Projeto de Monitoria ocorreu durante 1 (um) semestre suplementar remoto, entre setembro a dezembro de 2020, com o acompanhamento de atividades síncronas e assíncronas ante a orientações da docente coordenadora. Considerando a mudança na modalidade de ensino, as aulas síncronas reduziram o seu tempo de duração, passando de 4 horas para 2 horas por aula, sob pena de complementação da carga horária com leituras e estudos teóricos, em momentos fora dos espaços virtuais.

A disciplina em questão obteve um número razoável de discentes matriculados, quando comparado a realidade posta na modalidade presencial; no entanto, do universo de 25 discentes regularmente matriculados, 16% cancelaram ou desistiram de cursá-la em razão de exercerem alguma atividade laborativa e/ou pelo grande volume de atividades desenvolvidas no semestre em curso.

Neste sentido, torna-se necessário salientar a pluralidade de limitações inerentes a realidade social particular dos discentes e, refletir sobre até que ponto tem sido proveitoso o ensino remoto durante a pandemia. Essas problemáticas são importantes para pensar o processo de aprendizagem, considerando as implicações na qualidade do ensino. Dentre as limitações identificadas, sinali-

⁵ Projeto este que caminha em defesa do ensino público, laico, de qualidade e socialmente referenciado atrelado ao direito constitucional de autonomia universitária historicamente construída. Destaca-se ainda que tal projeto se encontra em disputa na arena de sucessivas intervenções nas instituições federais de ensino realizadas pelo atual governo federal, incluindo a UFPB; esta, tendo um interventor-reitor, Valdiney Gouveia, nomeado por Jair Bolsonaro com menos de 6% dos votos na consulta eleitoral acadêmica e nenhum nos conselhos superiores da referida instituição.

za-se: a falta de equipamentos adequados para a participação nas aulas síncronas e desenvolvimento das atividades assíncronas (computadores, notebooks, tablets); a ausência de uma conexão de internet satisfatória; e, a dificuldade de realizar atividades extraclasse, por se tratar de uma turma noturna composta, em sua maioria, por discentes que exerciam atividades laborativas durante o dia.

Outro componente que incide na qualidade do ensino e na evasão escolar do alunado é a ausência de uma política de assistência estudantil abrangente, que garanta a permanência dos discentes diante das consequências do ERE. Entretanto, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), assim como outras instituições de ensino, criou ações como auxílio instrumental⁶ e de inclusão digital na tentativa de gerar subsídios para os discentes participarem das atividades acadêmicas, porém, na prática elas expressam um caráter seletivo, não realizando uma cobertura ampliada do corpo discente, considerando o aumento da vulnerabilidade social inerente ao alunado, principalmente, naqueles alunos oriundos dos segmentos mais pobres da classe trabalhadora.

Deste modo, a experiência adquira concernente ao ERE deixa evidente a

[...] flexibilização do processo educativo a qual trivializa o processo de ensino e aprendizagem destituindo desse processo o seu caráter social e, conseqüentemente, despindo a formação desses sujeitos das possibilidades de acesso à gama de conhecimentos socialmente construídos de forma crítica. (NEGREIROS, 2021, p. 115).

Portanto, a notoriedade do acúmulo de atividades e a carência de apoio tecnológico e pedagógico por parte da universidade (UFPB), expressa um esvaziamento da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, desconsiderando a realidade concreta do corpo docente e discente. Neste sentido, sublinha-se que o processo pedagógico deve ser mediado pela troca durante a construção do saber; dinâmica que vai para além da sala de aula, se constituindo pelo su-

⁶ Disponível em: <http://www.prpg.ufpb.br/prpg/contents/noticias/ufpb-torna-publico-edital-no-04-2020-prpg-ufpb-auxilio-instrumental>. Acesso em agosto, 2021.

porte da própria estrutura universitária através das bibliotecas e laboratórios, perpassando os momentos informais que compõe a rotina acadêmica, seja um café ao intervalo entre às aulas, seja pela interação promovida por atividades culturais inerentes a universidade.

Outrossim, a perspectiva de análise da disciplina “Ética em Serviço Social” colabora no processo de formação profissional valorizando um *ethos* crítico e emancipatório, considerando a insustentabilidade desse modelo de ensino através do Projeto Ético-Político da profissão e das Diretrizes Curriculares da ABEPSS.

Desta feita, a disciplina acima mencionada no contexto atual, reforça a necessidade da discussão sobre os procedimentos sócio-políticos no âmbito social, a partir dos desdobramentos acometidos em decorrência da COVID-19, os quais acentuaram por demais as expressões da questão social no contexto local e nacional, tendo em vista os desencontros, os descaminhos, os impropérios adotados por determinadas figuras políticas que inviabilizaram ações pró-ativas em função da população como um todo. Vale, neste íterim, o seguinte questionamento: em que momento atitudes éticas foram adotadas e respeitadas quanto a dignidade da pessoa humana? Em qual circunstância os fundamentos éticos não foram executados no universo local e nacional? Quais consequências os descumprimentos de valores éticos fundamentais, como o respeito ao semelhante, o respeito aos direitos humanos, a exemplo da luta pela manutenção da vida, foi devidamente resguardado?

Assim sendo, a disciplina “Ética em Serviço Social” buscou fomentar o debate acerca dos questionamentos acima mencionados, cujo objetivo perpassava a urgência na qual o tema em foco se fez e se faz imprescindível, uma vez que, um dos princípios fundamentais da ética é a valorização da vida e a conquista da felicidade; isto é, viver socialmente, à luz da democracia, com base também na ontologia do ser social. Eis, portanto, a discussão que foi possível no espectro da sala de aula e que referendou a presente análise.

Considerações Finais

O contexto pandêmico que estamos atravessando radicaliza os processos de superexploração da classe trabalhadora e de contrarreforma do Estado, aprofundando a dinâmica de reestruturação produtiva do capital em sua ofensiva predatória na acumulação e concentração de riqueza. Salientamos que desde as gestões petistas o ensino superior público tem sofrido investidas com estrangulamento financeiro e incentivos a iniciativa privada, elementos que vêm sendo reforçados pós-golpe de 2016, com base numa política de governo que tende a desmontar o setor público e privatizá-lo.

A realidade presente, quanto a especificidade da Política da Educação, se torna ainda mais grave neste contexto de pandemia do COVID-19, considerando o descaso para garantir o ERE, especialmente, na particularidade das Universidades Públicas Federais. Quanto as dificuldades enfrentadas por docentes e discentes, vale enfatizar a precarização a recursos tecnológicos, a instabilidade do sistema na manutenção das aulas, a inconsistência da internet para o ingresso e permanência em sala de aula, a quantidade de horas-aula síncrona que se torna exaustiva do ponto de vista metodológico, ausência de instrumentais e ambientes adequados, bem como dificuldade de concentração durante as aulas, devido a quantidade de horas online, os quais geram implicações diretas ao rendimento e à evasão escolar.

Referências

ABEPSS. **Diretrizes Curriculares para o curso de Serviço Social**. Rio de Janeiro (RJ), 1996. Disponível em: http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_201603311138166377210.pdf. Acesso em: 13 jun. 2021.

_____. **A Formação em Serviço Social e o Ensino Remoto Emergencial**. Brasília (DF), 2021. Disponível em: http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/20210607_formacao-em-servico-social-e-o-ensino-remoto-emergencial-202106071721476115220.pdf. Aceso em: 13 jun. 2021.

_____ et al. Trabalho e ensino remoto emergencial. Brasília (DF), 2020. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/1NotaForumNacional2020.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2021.

TEIXEIRA, Joaquina Barata; BRAZ, Marcelo. **O projeto ético-político do Serviço Social Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.** 2. CFESS/ABEPSS, 2010. Disponível em: http://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/teixeira-joaquina-barata_-braz-marcelo-201608060407431902860.pdf. Acesso em: 17 jun. 2021.

BARROCO, Maria Lucia. Ética: fundamentos sócio-históricos. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Fundamentos éticos do Serviço Social. In: Direitos sociais e competências profissionais. CFESS/ABEPSS, 2009.

CARDOSO, Priscila Fernanda Gonçalves; CANÊO, Giovanna. Desafios da formação profissional crítica em tempos de pandemia, neoliberalismo e conservadorismo. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 21, n. 41, p. 70-86, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/34851>. Acesso em: 01 jul. 2021.

CETIC-BR. TIC Domicílios 2019: acesso às tecnologias de informação e comunicação. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.cetic.br/pt/tics/domicilios/2019/domicilios>. Acesso em: 30 jun. 2021.

CETIC-BR. **Pesquisa web sobre o uso da Internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus:** Painel TIC COVID-19. São Paulo, 2021. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20210426095323/painel_tic_covid19_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

FERNANDES, Laryssa Danielly Silva; GOIN, Marileia; ROCHA, Islânia Lima da. **Capital pandêmico e ensino remoto:** o posicionamento político do serviço social. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 21, n. 41, p. 87-101, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/34819>. Acesso em: 14 jul. 2021.

GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro; MACIEL, Ana Lúcia Suárez; GERHENSON, Beatriz (org.). **Neoliberalismo e desigualdade social:** reflexões a partir do serviço social. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020.

NASCIMENTO, Luciene da Silva; CRUZ, Andreia Gomes da. **Educação em tempos de pandemia e o fortalecimento da educação à distância no ensino superior:** as oportunidades do lucrativo mercado educacional. *Germinal: marxismo e educação em debate*. Salvador, vol. 13, n. 1, p. 258-276, abr. 2021.

NEGREIROS, Taise Cristina Gomes Clementino. **O uso das TICs e a aprendizagem flexível:** contribuições ao debate crítico. *Temporalis*, Brasília (DF), ano 21, n. 41, p. 102- 118, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/34836>. Acesso em: 14 jul. 2021

VELOSO, Renato. **Tecnologias da informação e da comunicação:** desafios e perspectivas. São Paulo: Saraiva, 2012. 10 jun. 2021.

VELOSO, Renato. Serviço Social, Trabalho e Tecnologia da Informação. **Em pauta**, Rio de Janeiro (RJ), v. 9, n. 27, p. 71-90, jul. 2021.

CAPÍTULO 9

SERVIÇO SOCIAL E EDUCAÇÃO EM TELA: A IN(EX)CLUSÃO DIGITAL E O FAZER PROFISSIONAL NAS AÇÕES DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA (IFPB), CAMPUS JOÃO PESSOA A PARTIR DA PANDEMIA DA COVID-19

Mércia Rocha Cruz

Maria De Fátima Leite Gomes

Doi: 10.48209/978-65-5417-172-9

Introdução

Historicamente a educação formal se constitui como um dos espaços sócio ocupacionais do assistente social. Segundo documento produzido pelo conjunto CFESS/CRESS, intitulado “Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação”, a presença do profissional de serviço social nesta esfera não se configura como um fenômeno recente; remonta à década de 1930 e está atrelada à origem da profissão no Brasil.

No entanto, é válido ressaltar que, após a década de 1990, paralelo a um quadro de regulamentações no campo da educação e com a construção de normativas para o alargamento das políticas de acesso e permanência nas instituições federais de ensino a partir dos governos progressistas, observa-se a ampliação desse espaço sócio-ocupacional para os assistentes sociais.

Contudo, a conquista por este lugar não está isenta das contradições a ele inerentes. Do ponto de vista do debate atualizado, desde o ápice da pandemia da COVID-19 em 2020, que elege a inclusão digital como elemento indispensável para o acesso à educação em tempos de ensino remoto, identificamos que o desafio não se equaciona facilmente na oferta de equipamentos e conectividade, uma vez que o fenômeno da desigualdade e da exclusão social no Brasil não se encerra na escassez econômica.

Sobre o enfrentamento às desigualdades econômicas, visualizamos nos governos Lula/Dilma, conforme a política nacional de democratização e expansão do ensino superior e tecnológico no país, que a inserção de contingentes mais vulnerabilizados da população nas instituições federais foi evidenciada.

Seguindo esta lógica de ampliação, instituiu-se o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), através do Decreto nº 7234/2010, que se estabelece como um dos principais campos de atuação do profissional de serviço social na política de educação.

O PNAES apresenta em seu artigo 3º, parágrafo 1º, inciso V, a “inclusão digital” como uma das ações da assistência estudantil, juntamente com outros programas de acesso e permanência à educação, como alimentação, transporte, moradia, dentre outros.

No cenário pandêmico, houve um aprofundamento dessa questão na Política de Assistência Estudantil de diversas instituições federais. No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba não foi diferente.

Em 17 de março de 2020, a instituição publicou a Resolução AR nº13/2020 CONSUPER/REITORIA/IFPB, que dispõe sobre as ações no que concerne às medidas de proteção à saúde das pessoas e para o enfrentamento da disseminação do Coronavírus (COVID-19), considerando todas as orientações dos organismos internacionais, bem como normativas nacionais e locais, resolveu pela “suspensão de todas as atividades didático-pedagógicas no âmbito do IFPB”.

A normativa supracitada estabeleceu ainda que “os estudantes do IFPB continuarão sendo assistidos pelo auxílio estudantil”.

Meses depois, ainda na direção das estratégias criadas para o enfrentamento e combate à disseminação do vírus, dada a emergência sanitária instaurada, em julho de 2020, através da Resolução nº29/2020, CONSUPER/DAAOC/REITORIA/IFPB, o IFPB estabeleceu os procedimentos para desenvolvimento e registro das Atividades de Ensino Não Presenciais (AENPs), durante o período de suspensão das atividades presenciais no âmbito do IFPB.

As AENPs atendiam, naquele momento, à necessidade de promover o isolamento social no momento mais crítico da pandemia, quando os organismos internacionais e nacionais de saúde não dispunham de vacinas para o combate ao vírus.

Diante dessa conjuntura, a educação institucional brasileira teve o seu formato, até então, presencial, modificado. A suspensão imediata das atividades presenciais de ensino, pesquisa e extensão, no ano de 2020, trouxe certo impacto na vivência acadêmica e nas relações dos estudantes com o processo educativo.

O ensino remoto se tornou realidade em diversos contextos e a questão da inclusão digital emergiu como pauta principal no que tange à garantia de acesso do corpo discente a uma educação, agora, ofertada através da tela de equipamentos como tablets, notebook, smartphone, dentre outros.

Nesse ponto, serviço social e educação se encontram no contexto de uma discussão tão cara ao Brasil quando o assunto objetiva discutir a inclusão digital como política pública.

In(ex)Clusão Digital e o Direito de Acesso à Educação

De acordo com os princípios internacionais para a consolidação e desenvolvimento do Estado Democrático de Direito, o texto Constitucional brasileiro de 1988 estabelece a educação como um direito social, o artigo 205 preconiza que a educação é um direito de todos (BRASIL, 1988).

Nessa direção, a igualdade de acesso e permanência no sistema de ensino se constituem como princípios defendidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Contudo, identifica-se, ao longo do processo de consolidação da educação formal no país, que a garantia e efetivação desse direito perpassa, sobretudo, pelo campo das políticas públicas e pela relação entre Estado e Sociedade.

Ao considerarmos a realidade social no interior de um Estado capitalista, Luna (1988) defende que, para Gramsci, a escola como instituição social não serve apenas à reprodução desse sistema.

A maioria dos estudiosos dos problemas educacionais que seguem a orientação marxista têm afirmado que à escola está reservada a função de reproduzir desigualdades sociais, na medida em que contribui para a reprodução da ideologia das classes dominantes e mesmo para a reprodução das próprias classes sociais, inculcando códigos, símbolos e valores das classes dominantes. Alguns chegam a admitir que a escola é imprescindível para a reprodução do sistema capitalista. O grande pensador marxista italiano Antonio Gramsci, porém, nos diz algo diferente sobre a escola e a sua função: ela pode ser, em certa medida, transformadora, sempre que possa proporcionar às classes subalternas os meios iniciais para que, após uma longa trajetória de conscientização e luta, se organizem e se tornem capazes de “governar” aqueles que as governam. (LUNA, 1988, p. 7)

Por outro lado, é preciso ponderar que as políticas públicas pensadas a fim de minimizar o que se chama de exclusão digital no Brasil tem quase sempre caráter compensatório.

O debate atual que elege a inclusão digital como elemento indispensável para o acesso à educação, em tempos de pandemia da COVID-19, ressalta os desafios inerentes à aquisição de equipamentos e conectividade no processo de aprendizagem/ensino, na modalidade remota, por um quantitativo de discentes em vulnerabilidade social que não dispõem desse acesso.

Segundo Demo (2005), o tema da inclusão digital está cada vez mais no horizonte da discussão sobre inclusão social. No entanto, o autor alerta que é preciso identificar que tipo de inclusão ocorre no desenvolvimento das ações no campo da política educacional.

Para Bonilla e Oliveira (2011), o abismo entre inclusão social e digital no Brasil identifica-se de maneira mais evidente a partir da expansão do movimento mundial denominado Sociedade da Informação.

A partir dos anos 1990 e de forma mais intensificada no início dos anos 2000, o tema entra na agenda brasileira como recomendação dos organismos internacionais.

O Brasil incorpora a nova pauta em sua agenda política no ano de 2000, quando lança o Livro Verde – Sociedade da Informação no Brasil. (TAKAHASHI, 2000). É justamente no âmbito dessas iniciativas que se identificam as desigualdades quanto ao acesso de grandes contingentes populacionais às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Tais desigualdades vêm sendo denominadas genericamente como digital divide, gap digital, apartheid digital, infoexclusão, ou exclusão digital, e têm justificado a formulação de numerosas políticas públicas com a finalidade de minimizá-las. (BONILLA; OLIVEIRA, 2011, p. 24).

Os autores questionam se a democratização do acesso de fato significa inclusão digital, uma vez que é preciso considerar as demais questões estruturais que perpassam a vida e o cotidiano dos estudantes oriundos das camadas populares.

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), foi instituído pelo Decreto nº 7234 de 19 de julho de 2010, com o objetivo de ampliar as condições de permanência dos estudantes na educação superior pública federal. Aqui inclui-se ainda os institutos federais, uma vez que o decreto através do seu art. 4º, estabelece que:

Art. 4º As ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente. (BRASIL, 2010)

A democratização do acesso e permanência, a redução dos índices de evasão e repetência, a minimização dos efeitos das desigualdades sociais, bem como a promoção da inclusão social pela educação se constituem como objetivos do PNAES.

Como ações, a Assistência Estudantil se divide nas seguintes áreas: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010).

Observa-se que de acordo com o PNAES¹, a inclusão digital se constitui como uma das ações da Assistência Estudantil, independentemente da conjuntura pandêmica.

Buscar compreender a relação entre educação, in(ex)clusão digital/social em tempos de pandemia a partir das mudanças que ocorreram na Assistência Estudantil do IFPB², nos remete à possibilidade de reflexão sobre como tudo

1 O contexto de criação do PNAES coincide com o movimento de expansão da Rede Federal de Ensino, criado em 2008 através da Lei nº 11.892/2008.

2 Situa-se nesse universo, o surgimento do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba e da Escola Agrotécnica Federal de Sousa. A história da instituição remonta a sua criação no ano de

isso coincidiu com um momento muito peculiar da história política, econômica e sanitária do Brasil, agravada pela crise e determinações da lógica neoliberal que incide no campo educacional e nos cortes orçamentários dos recursos destinados à continuidade dos programas de assistência estudantil no âmbito das instituições federais.

Castel (2005) problematiza o processo de individualização das vulnerabilidades sociais e antecipação aos riscos através de uma proteção social individualizada e não coletiva. Nesse ponto, se considerarmos a inclusão digital como política pública em curso no Brasil anterior ao contexto pandêmico, então podemos identificar uma lacuna no que tange a sua cobertura.

Estaria a inclusão digital no horizonte da proteção individualizada como sugere o autor supramencionado? De que forma o poder público, de maneira geral, disponibilizava a inclusão digital como uma das ações da Assistência Estudantil no âmbito das instituições federais de ensino?

Sabe-se que a demanda por equipamentos e conectividade no auxílio para o desenvolvimento das tarefas acadêmicas antecede a pandemia da COVID-19, porém aos estudantes e suas famílias eram delegadas essa demanda por inclusão que é ao mesmo tempo digital e social?

Dentre outras possibilidades, é possível identificar que a emergência sanitária trouxe destaque à uma exclusão digital que já existia anteriormente. Segundo Santos (2020), “a crise financeira permanente é utilizada para explicar os cortes nas políticas sociais (saúde, educação, previdência social)” (SANTOS, 2020, p.5). Tendo como objetivo principal a sua não resolução e conse-

1909, quando, através do Decreto nº 7566 o então presidente do Brasil, Nilo Peçanha, reuniu 19 instituições cujo objetivo era ofertar o ensino profissionalizante. O atual IFPB era ainda a Escola de Aprendizes Artífices (EAA) da Paraíba e ofertava cursos como Alfaiataria, Marcenaria, dentre outros. Localizada na cidade de João Pessoa, a EAA passou por diversas transformações ao longo dos anos. Reformas e regulamentações nacionais no campo da educação técnica e tecnológica suscitaram inúmeras mudanças na instituição, que já foi Liceu Industrial, Escola Técnica e a partir de 2008 se consolidou como Instituto Federal.

quentemente o enriquecimento de uma pequena parcela da sociedade através do aprofundamento da desigualdade social.

O autor acredita que “a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita”(SANTOS, 2020, p.5).

Crises cíclicas inerentes ao modo de reprodução capitalista como apontou Marx ao longo das suas obras e desenvolvimento de uma teoria sobre a lei geral de acumulação e a dinâmica de funcionamento desse sistema.

Conforme Netto (2012),

A descoberta e a análise marxianas da lei geral da acumulação capitalista, sintetizada no vigésimo terceiro capítulo do livro primeiro d’O capital, revela a anatomia da “questão social”, sua complexidade, seu caráter de corolário necessário do desenvolvimento capitalista em todos os seus estágios. O desenvolvimento capitalista produz, compulsoriamente, a “questão social” – diferentes estágios deste desenvolvimento produzem diferentes manifestações da “questão social”; esta não é uma seqüela adjetiva ou transitória do regime do capital: sua existência e suas manifestações são indissociáveis da dinâmica específica do capital tornado potência social dominante. A “questão social” é constitutiva do capitalismo: não se suprime aquela se este se conservar. (NETTO, 2012, p.205)

Segundo Montaño (2012), no cenário do mundo positivista, a questão social é tratada de forma individual e psicologizada.

Do ponto de vista histórico, no Brasil, no que concerne à questão social, a culpabilização do indivíduo e as formas de intervenções baseadas na filantropia e na ajuda estavam no centro da pauta do assistencialismo praticado, em grande parte, pelas instituições religiosas, uma vez que a perspectiva dos direitos sociais ainda estava distante das atribuições do Estado.

Com o processo de expansão do capitalismo monopolista no Pós-Guerra, o Estado passa a assumir a “gestão” da questão social através das políticas sociais públicas. No atual cenário, estas políticas tornam-se cada vez mais insuficientes.

No atual contexto de crise capitalista (ver Mandel, 1980 e Mészáros, 2009), a programática neoliberal (cf. Harvey, 2008) supõe a manutenção de um mínimo acionar estatal na área social (cf. Hayek in Montañó, 2002, p. 81-82): focalizado e precário, com programas de combate à fome e à miséria, financiados em parte por doações da “sociedade civil” e com retiros das classes trabalhadoras (rendas obtidas a partir do arrocho salarial, das reformas previdenciárias, da “flexibilização” das leis trabalhistas etc.). (MONTAÑO, 2012, p. 276)

Para Gomes, Duarte, Rocillo (2020), o debate sobre a inclusão digital deve ser incluído no rol das discussões sobre políticas públicas.

Políticas sociais como de saúde e de educação adentraram a agenda governamental há tempos e são a prática de deveres governamentais estabelecidos normativamente (...) A previsão normativa da inclusão digital como política pública aconteceu em distintas fases entre os países. A França foi país pioneiro a considerar inclusão digital como questão de política pública ao definir, em 1970, uma política de computadorização da sociedade francesa. No Brasil (...) esse tipo de política começou com a distribuição e facilitação do acesso a equipamentos informáticos e a infraestrutura da rede por grupos economicamente vulneráveis, em meados dos anos 2000. (GOMES; DUARTE; ROCILLO, 2020, p. 22).

Na conjuntura atual, o desafio da implementação da inclusão digital, como política pública, encontrou na crise pandêmica da COVID-19 um agravante ainda maior para a consolidação e garantia do acesso à informação digital como direito. Dickmann e Dickmann (2020) alertam que:

O Brasil e o mundo vivem uma crise nunca antes vista na humanidade: a pandemia do COVID-19. Os impactos desse problema de saúde global reverberarão por muitos anos na economia e nas relações comerciais, nas relações sociais, na criação de novos e mais rigorosos protocolos de saúde para redimensionar a maneira como as pessoas voltarão para o “novo normal” depois que tudo isso acabar. Não será diferente na educação. Os problemas pedagógicos se adensaram nesse tempo, as aulas presenciais se tornaram virtuais, a relação educadoreducando passaram – literalmente do dia para a noite – a ser mediadas pelas tecnologias da informação e os problemas de aprendizado serão sentidos em breve. (DICKMANN; DICKMANN 2020, p. 10).

Assim, mesmo diante de tantas incertezas, infere-se que as novas (re) configurações do ensino se tornam gradativamente uma realidade no contexto

da educação formal. Fator que atrai cada vez mais o tema da inclusão digital para o cerne da discussão, bem como a atuação do profissional de serviço social frente a este novo desafio.

Atuação Profissional e In(Ex)Clusão Digital no Instituto Federal da Paraíba (IFPB), Campus João Pessoa, em Tempos de Pandemia da Covid-19

A Instrução Normativa nº 21/2020 divulgou orientações sobre o momento de emergência sanitária aos órgãos e entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal (SIPEC). Esta regulamentação, destinada aos mais diversos profissionais do Executivo Federal, incluindo os trabalhadores das universidades e institutos, impulsionou a criação de demais regimentos de semelhante teor no interior das instituições.

Na particularidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), a Resolução AR nº13/2020 CONSUPER/REITORIA/IFPB, de 17 de março de 2020, resolveu pela “suspensão de todas as atividades didático-pedagógicas no âmbito do IFPB”.

Foi lançada uma pesquisa institucional, em maio de 2020, com o objetivo de identificar as condições de acesso à internet dos estudantes, a fim de subsidiar as metodologias que seriam posteriormente adotadas.

Em julho de 2020, por meio da Resolução nº 29/2020, CONSUPER/DA-AOC/REITORIA/IFPB, deu-se início às Atividades de Ensino Não Presenciais (AENPs).

A partir dessa conjuntura social, econômica e sanitária, identificou-se uma nova (re)configuração nas ações da política de assistência estudantil do IFPB.

Nesta esfera, os assistentes sociais foram requisitados a construir, juntamente com a equipe multiprofissional, respostas aos novos desafios impostos

pela pandemia. Dentre estes, encontram-se o planejamento e a execução dos editais de auxílio emergencial de inclusão digital, destinados à oferta de planos de internet e equipamentos aos discentes em situação de vulnerabilidade social.

Para a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) do IFPB, o ensino remoto trouxe à tona a inclusão digital como demanda da assistência estudantil, uma vez que, era preciso garantir a inserção nas AENPs de forma equânime, e isso significava considerar que uma parcela dos estudantes não possuía condições adequadas de acesso à internet e a equipamentos.

Efetivamente, em 17 de julho de 2020, o campus situado na cidade de João Pessoa, capital do estado, lançou o seu primeiro edital de auxílio emergencial à inclusão digital. O Edital DG-JP nº10/2020, tornou pública a concessão de auxílio inclusão digital, em caráter emergencial, em razão da pandemia da COVID-19, com base na Resolução AR 30/2020 – CONSUPER/IFPB.

No primeiro momento, houve apenas a oferta de um auxílio para viabilizar o acesso à internet através do repasse de parcelas mensais que correspondiam ao valor de R\$50,00 (cinquenta reais) para os estudantes contemplados no edital.

A questão dos equipamentos só surgiria posteriormente com o Edital nº17/2020, que disponibilizou um auxílio no valor de R\$ 1.000,00 (um mil reais), destinado a compra de equipamentos como computadores, tablets e notebooks.

Ainda, especificamente no campus João Pessoa, tendo como temática a inclusão digital, no ano de 2020 e 2021, foram publicados os seguintes editais (e respectivas retificações) da Direção Geral/Assistência Estudantil para a oferta de internet e equipamentos: nº10/2020; nº12/2020; nº17/2020; nº18/2020; nº24/2020. Em 2021, editais: nº01/2021; nº18/2021; nº21/2021; nº23/2021.

Além dos editais planejados e executados no campus, houve também, nos anos supracitados, a oferta dos editais da PRAE, cujo objetivo era disponibili-

zar o acesso à internet móvel através da distribuição de Chips para aparelhos celulares encaminhados à instituição como parte das ações do Governo Federal, vinculado ao Programa Alunos Conectados do Ministério da Educação / MEC-RNP, editais nº01/2020, nº02/2020, nº01/2021, nº03/2021, nº04/2021 e nº05/2021.

Seguindo esta direção, os demais campi publicaram os seus editais emergenciais de auxílio à inclusão digital ao longo do ano de 2021 em diante; grande parte permaneceram publicando editais desta natureza mesmo após decretado o fim da emergência sanitária instaurada em virtude da COVID-19.

Um breve levantamento nas páginas oficiais da instituição, é possível identificar nos diversos campi, espalhados em todo o território paraibano, as publicações dos editais de auxílio à inclusão digital.

Nesse contexto, os assistentes sociais do IFPB, lotados nas coordenações e departamentos de Assistência Estudantil, foram direcionados a atuar diretamente na análise socioeconômica dos editais supracitados. Uma vez que, é possível identificar nos editais referentes à assistência estudantil da instituição, que a análise socioeconômica para os processos seletivos, se constitui como atribuição privativa do profissional de serviço social.

Assim, o acesso à Educação na modalidade remota e o fazer profissional do assistente social na viabilização desse direito se tornaram fundamentais.

Por outro lado, há de se considerar o caráter focalista e seletivo da política em questão, quando os editais mencionados destinaram apenas uma quantidade limitada de vagas e um auxílio cujo valor não foram suficientes para suprir de forma universal a demanda evidenciada pela realidade social. Além disso, considera-se que, os discentes em situação de vulnerabilidade, enfrentam, também, a desigualdade estrutural imposta pela sociedade do capital.

Verificamos, dessa maneira, que a pandemia da COVID-19 fez emergir na pauta da Assistência Estudantil do IFPB e no cotidiano de trabalho do assistente social a relação entre inclusão/exclusão digital que é, sobretudo, social.

Para Costa (2000),

O trabalho dos assistentes sociais não se desenvolve independentemente das circunstâncias históricas e sociais que o determinam. De fato, a inserção do Serviço Social nos diversos processos de trabalho, encontra-se profunda e particularmente enraizado na forma como a sociedade brasileira e os estabelecimentos empregadores do Serviço Social recortam e fragmentam as próprias necessidades do ser social e a partir desse processo como organizam seus objetivos institucionais que se voltam para a intervenção sobre essas necessidades. (ABESS, 1996, p. 36 APUD COSTA, 2000, p. 37).

Dentre outras possibilidades, é possível identificar que a emergência sanitária trouxe, ainda, destaque às diversas expressões da questão social que já se apresentavam anteriormente. Segundo Santos (2020), “a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita” (SANTOS, 2020, p. 5).

Conjuntura que apresenta as manifestações da questão social aprofundadas pelo contexto pandêmico, em decorrência da perda de emprego, fonte de renda, adoecimento, particularidades dos territórios, dentre outras questões.

Considerações Finais

Analisar criticamente a relação entre educação, in(ex)clusão digital/social em tempos de pandemia a partir das mudanças que ocorreram na Assistência Estudantil do IFPB, e de forma mais específica no campus localizado na capital do estado, nos remete à possibilidade de reflexão sobre como tudo isso coincidiu com um momento muito peculiar da história política, econômica e sanitária do Brasil.

Como consequência da suspensão das atividades presenciais e implantação do ensino na modalidade remota, a demanda por editais emergenciais de inclusão digital para compra de equipamentos e viabilização de conectividade para os estudantes do IFPB, público alvo da assistência estudantil, intensificou-se.

Assim, o acesso à Educação, na modalidade remota e a atuação do Serviço Social na viabilização desse direito, se tornou fundamental diante desse contexto.

Portanto, a continuidade do atendimento ao público da assistência estudantil e a garantia do acesso à educação perpassava diretamente pela necessidade de oportunizar, minimamente, a inclusão digital, através da oferta de equipamentos e conectividade.

Entretanto, reconhecer a necessidade dessa garantia para a ampliação da educação como direito não significa isentar da discussão as problemáticas a ela inerentes, como a falta de investimento público, os cortes orçamentários na política de educação e as desigualdades sociais e territoriais que envolvem a temática da inclusão digital no Brasil.

Movimento que nos permite para além da reflexão crítica, a possibilidade de construção de novas alternativas de trabalho e intervenção frente aos desafios da política de assistência estudantil, no que tange ao tema da inclusão digital no contexto pandêmico e para além dele, visto que as novas (re)configurações do ensino se tornam gradativamente uma realidade na esfera da educação formal.

Referências

BONILLA, Maria Helena; OLIVEIRA, Paulo Cezar. Inclusão Digital: ambiguidades em curso in BONILLA, Maria Helena; PRETTO, Nelson de Luca (Orgs.). Inclusão Digital: polêmicas contemporâneas. Salvador, EDUFBA, 2011, p. 23-48. Disponível em: [repositorio-Inclusao digital-polemica-final.pdf \(ufba.br\)](#). Acesso em: 5 nov. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [Constituicao-Compilado \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em: 10 set. 2020.

_____. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, 2010. Disponível em: [Decreto nº 7234 \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em: 2 out. 2021.

_____. Instrução Normativa nº 21/2020. Altera a Instrução Normativa nº 19, de 12 de março de 2020, que estabelece orientações aos órgãos e entidades do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal - SIPEC, quanto às medidas de proteção para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19). Disponível em: INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 21, DE 16 DE MARÇO DE 2020 - INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 21, DE 16 DE MARÇO DE 2020 - DOU - Imprensa Nacional. Acesso em: 10 dez. 2020.

_____. Lei nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: L9394 (planalto.gov.br). Acesso em: 2 set. 2020.

CASTEL, R. A insegurança social: o que é ser protegido? Petrópolis: Vozes, 2005.

CFESS. Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf>. Acesso em: 5 out. 2020.

COSTA, Maria Dalva Horácio da. O Trabalho nos serviços de saúde e a inserção dos (as) assistentes sociais. Serviço Social e Sociedade. São Paulo, n.62, março, p. 35-72, 2000.

DEMO, Pedro. Inclusão digital - cada vez mais no centro da inclusão social. Inclusão Social, Brasília, v. 1, n. 1, p. 36-38, out./mar., 2005.

DICKMANN, Ivo; DICKMANN, Ivanio (Orgs.). Educação Brasil II, volume I Chapeco/SC: Livrologia, 2020.

LUNA, Galano Mochcovitch. *Gramsci e a escola*. São Paulo: Ática, 1988.

GOMES, Ana Bárbara; DUARTE, Felipe; ROCILLO, Paloma. (Orgs.) Inclusão Digital como Política Pública. Belo Horizonte: Instituto de Referência em Internet e Sociedade, 2020. Disponível em: Inclusão digital como política pública: Brasil e América do Sul em perspectiva (irisbh.com.br). Acesso em: 7 jan. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA (IFPB) - CAMPUS JOÃO PESSOA. *Edital N.10-DG-JP Auxílio Inclusão Digital Campus JP.pdf*. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/joaopessoa/editais/direcao-geral/2020/edital-no-10-2020-direcao-geral> Acesso em 09/09/2020.

_____. *Edital 12 - Auxílio Inclusão Digital - Assinado.pdf*. Disponível em <<https://www.ifpb.edu.br/joaopessoa/editais/direcao-geral/2020/edital-no-12-2020-dir-ecao-geral>> Acesso em: 03/12/2020.

_____. *Edital nº 15 - Retificação do Edital nº 12 - Auxílio Inclusão Digital.pdf*. Disponível em <<https://www.ifpb.edu.br/joaopessoa/editais/direcao-geral/2020/edital-no-12-2020-dir-ecao-geral>> Acesso em: 03/12/2020.

_____. *EDITAL N. 17-2020 DG - AUXÍLIO EMERGENCIAL DE INCLUSÃO DIGITAL PARA AQUISIÇÃO DE EQUIPAMENTOS.pdf*. Disponível em <<https://www.ifpb.edu.br/joaopessoa/editais/direcao-geral/2020/edital-no-17-2020-direcao-geral>> Acesso em 03/04/2021.

_____. *Edital 19-2020 DG-JP - Retificacao do Edital 17-2020 - Assinado.pdf*. Disponível em <<https://www.ifpb.edu.br/joaopessoa/editais/direcao-geral/2020/edital-no-17-2020-direcao-geral>> Acesso em 03/04/2021.

_____. *Edital 20-2020 DG-JP - Retificação ao Edital 17-2020 - AUXÍLIO EMERGENCIAL DE INCLUSÃO DIGITAL PARA AQUISIÇÃO DE EQUIPAMENTOS - Assinado.pdf*. Disponível em <<https://www.ifpb.edu.br/joaopessoa/editais/direcao-geral/2020/edital-no-17-2020-direcao-geral>> Acesso em 03/04/2021.

_____. *Auxílio Emergencial de Inclusão Digital para Aquisição de Equipamentos - Letras EaD*. Disponível em <<https://www.ifpb.edu.br/joaopessoa/editais/direcao-geral/2020/edital-no-18-2020-direcao-geral>> Acesso em: 10/02/2021.

_____. *Edital 21-2020 DG-JP - Retificação ao Edital 17-2020 - AUXÍLIO EMERGENCIAL DE INCLUSÃO DIGITAL PARA AQUISIÇÃO DE EQUIPAMENTOS - Assinado.pdf*. Disponível em <<https://www.ifpb.edu.br/joaopessoa/editais/direcao-geral/2020/edital-no-18-2020-direcao-geral>> Acesso em: 10/02/2021.

_____. *Edital 24-2020 DG-JP - Auxílio emergencial de inclusão digital Letras EaD - Vagas remanescentes*. Disponível em <<https://www.ifpb.edu.br/joaopessoa/editais/direcao-geral/2020/edital-no-24-2020-dir-ecao-geral>> Acesso em: 07/05/2021.

_____. *Edital 01-2021 - Inclusão Digital - 2020.2 - 2 - Assinado.pdf*. Disponível em <<https://www.ifpb.edu.br/joaopessoa/editais/direcao-geral/2021/edital-no-01-2021-direcao-geral>> Acesso em: 12/11/2021.

_____. *EDITAL DE RETIFICAÇÃO N. 02-2021 PROGRAMA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL*. Disponível em <<https://www.ifpb.edu.br/joaopessoa/editais/direcao-geral/2021/edital-no-01-2021-direcao-geral>> Acesso em: 12/11/2021.

_____. *Edital N.º 03/2021 DG-JP, Retifica Edital N.º 01/2021 DG-JP, trazendo alterações no Cronograma*. Disponível em <<https://www.ifpb.edu.br/joaopessoa/editais/direcao-geral/2021/edital-no-01-2021-direcao-geral>> Acesso em: 12/11/2021.

_____. *Edital nº 18/2021 - Direção Geral. Abertura de Processo Seletivo interno para cessão de uso, na modalidade de empréstimo e de auxílio emergencial de aquisição de equipamentos tecnológicos aos discentes do IFPB, campus João Pessoa*. Disponível em <<https://www.ifpb.edu.br/joaopessoa/editais/direcao-geral/2021/edital-no-18-2021-direcao-geral>> Acesso em: 20/12/2021.

_____. *Edital nº 21/2021 - Direção Geral - Auxílio Inclusão Digital para Conectividade e Aquisição de Equipamentos*. Disponível em <<https://www.ifpb.edu.br/joaopessoa/editais/direcao-geral/2021/edital-no-21-2021-direcao-geral>> Acesso em: 10/12/2021.

_____. *Edital N.º 23-2021 DG-JP - Conectividade e Equipamento 2021.2 - Assinado DG.pdf - Abertura de inscrição no Auxílio Inclusão Digital para conectividade de aquisição de equipamentos 2021.2*. Disponível em <<https://www.ifpb.edu.br/joaopessoa/editais/direcao-geral/2021/edital-n-23-2021-direcao-geral>> Acesso em: 06/12/2021.

_____. *RESOLUÇÃO AR 13/2020*. Dispõe sobre as ações no que concerne às medidas de proteção à saúde das pessoas e para o enfrentamento da disseminação Coronavírus (COVID-19) Disponível em: Ano 2020 — Instituto Federal da Paraíba IFPB. Acesso em: 5 out. 2021.

_____. *RESOLUÇÃO AR 29/2020*. Estabelece os procedimentos para desenvolvimento e registro de Atividades de Ensino Não Presenciais (AENPs), durante o período de suspensão das atividades presenciais, no âmbito do IFPB, enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Disponível em: Ano 2020 — Instituto Federal da Paraíba IFPB. Acesso em: 2 nov. 2021.

_____. RESOLUÇÃO AR 30/2020 - CONSUPER/DAAOC/REITORIA/IFPB, de 2 de julho de 2020. Regulamenta a concessão de Auxílio para Inclusão Digital para atender situação emergencial em razão da pandemia mundial do COVID-19 no Instituto Federal da Paraíba. Disponível em: [resolucao-no-30 \(ifpb.edu.br\)](https://resolucao-no-30.ifpb.edu.br). Acesso em: 15 jun. 2021.

MONTAÑO, Carlos. *Pobreza, Questão Social e seu enfrentamento*. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/MXPc4rLkBSzfxQGv5DQgWsH/?lang=pt>> Acesso em: 08/01/2021.

NETTO, José Paulo. *Capitalismo e barbárie contemporânea*. <https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/netto-jose-paulo-201608060404028661_510.pdf> Acesso em: 03/02/2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.

SOBRE OS ORGANIZADORES

André Luís Nunes dos Santos



Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB). Especialista em Linguagens, Suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí - UFPI; em Administração Escolar, Supervisão e Orientação pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI; em Educação Especial Inclusiva pelo UNIASSELVI; e em Coordenação Pedagógica pelo UNIASSELVI. Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB - Campus III. Durante a graduação, foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, também foi monitor dos componentes curriculares Tecnologias na Educação e Educação a Distância. Tem interesse nas seguintes áreas: Tecnologias Educacionais; Educação a Distância (EaD); Ensino Remoto; Letramento Digital; Educação ao Longo da Vida; Educação Gerontológica; Educação Popular e Didática. Atualmente, é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular, Serviço Social e Movimentos Sociais (GEPEDUPSS/CCHLA/UFPB).

Pedro Lôbo dos Santos



Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Possui graduação em Educação Artística pela Universidade Federal da Paraíba; Especialização em Psicopedagogia Institucional e em Arte, Educação e Sociedade pelo Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa (CINTEP). Professor Indígena da etnia Potiguara na Educação Básica dos municípios de Baía da Traição e Mataraca no estado da Paraíba. Pesquisador com interesse nas seguintes áreas: Formação de Professores(as) Indígenas; Educação Escolar Indígena; Ensino de Artes nas Escolas Indígenas; Cultura e Protagonismo Indígena; Políticas Educacionais Indígena; Organizações Não Governamentais (ONGs) e Educação Popular. Atualmente, é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular, Serviço Social e Movimentos Sociais (GEPEDUPSS/UFPB).

SOBRE OS AUTORES

Adriana Moreira dos Santos Ferreira

Psicóloga, mestre em Educação. E-mail: adrianamferreira@gmail.com.

Amanda Cândido Soares

Psicóloga. E-mail: amandasoares1493@gmail.com

Antonio Carlos Souza da Silva

Graduado em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em Letras Libras pelo UNIASSELVI - (Centro Universitário Leonardo da Vinci) e em pedagogia pela (IBRA). Atuou como professor de Geografia em escolas públicas estaduais e municipais no Município de Mamanguape-PB (Secretaria de Estado da Educação -2011- 2012 - 2018). Atuou como gestor escolar - Secretaria de Educação e Cultura de Mamanguape/ PB (2017/2020). Tem experiência na área de Educação. pós-graduado em gestão supervisão e orientação escolar (FAIARA). pós-graduado em LIBRAS pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB). Pós-graduado em educação ambiental (FAIARA). cursando técnico em LIBRAS em contexto (FUNAD) e mestrando em educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Ana Claudia de Jesus Santos

André Luís Nunes dos Santos

Pedagogo (UEPB); especialista em Coordenação Pedagógica (UNIASSELVI); especialista em Linguagens, Suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho (UFPI); mestrado em Educação (PPGE/UFPB); professor da Educação Básica. E-mail: andreluisnunes2001@gmail.com

Diana Pellanda Fagundes

Psicóloga. E-mail: dianapellanda2014@gmail.com

Estefani Vidal Zambi

Psicóloga. E-mail: estefanizambi272@hotmail.com

Luziel Augusto da Silva

Pedagogo e Mestre em Educação pelo PPGE/UFPB. Estuda e pesquisa História da Profissão Docente e suas múltiplas dimensões.

E-mail: luziel.augusto@hotmail.com

Marina da Silva Belarmino

Formada em Pedagogia pela UEPB, especialista em Gestão Escolar, supervisão e orientação pela FAVENI - Gestora Escolar de uma Escola de Educação Infantil. E-mail: maribelarmino2022@gmail.com

Maria Bernadete Rodrigues do Nascimento

Graduanda em Serviço Social, Universidade Federal da Paraíba.

E-mail: bernadete.god@gmail.com

Maelson dos Reis Dutra

Graduando em Serviço Social, Universidade Federal da Paraíba.

E-mail: maelsonreis3@gmail.com

Maria de Fátima Leite Gomes

Prof^a Dr^a Maria de Fátima Leite Gomes, Docente do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba (PPGSS/UFPB). Tutora da Residência Multidisciplinar em Saúde Mental (RESMEN/CCS/ UFPB). Coordenadora do projeto de Pesquisa de Iniciação Científica intitulado “A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Sistema Prisional brasileiro: o que diz o Plano Estratégico de Educação na Paraíba”, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). E-mail: fatima.l.gomes2016@gmail.com

Mércia Rocha Cruz

Bacharela em Serviço Social pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Atuou como Assistente Social no Instituto Federal da Paraíba (2019-2021) e na Universidade Federal da Bahia (2021-2022). Analista Técnico em Serviço Social no Ministério Público do Estado da Bahia (2022-atual); Mestranda em Serviço Social pelo Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba (PPGSS/UFPB).

E-mail: merciaasssocial@gmail.com

Odaiza de Araújo Silva

Graduanda em Serviço Social, Universidade Federal da Paraíba.

E-mail: odaizaaraujo@hotmail.com

Pedro Lôbo dos Santos

Educação Artística (UFPB); especialista em Psicopedagogia Institucional (CINTEP); mestrado em Educação (PPGE/UFPB); doutorando em Educação (PPGE/UFPB); professor da Educação Básica.

E-mail: pedrolobo.dossantos@gmail.com

Rafael Sabino da Silva

Graduado em licenciatura em Dança pela universidade Federal da Paraíba (UFPB) Pós-graduado em Educação Inclusiva (FAVENI) e em Arte Educação (FAVENI). Professor da educação básica no município de Baía da Traição e Sapé. Mestrando em Arte Cênica pelo programa de pós-graduação PROFAR-TE na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Sara Lima dos Santos

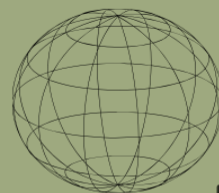
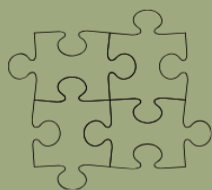
Psicóloga. E-mail: saralima0823@gmail.com



EDUCAÇÃO, DOCÊNCIA E CONTEXTO ESCOLAR:

discussões interdisciplinares

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952



ARCO
EDITORES

