



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

CRISTINA DA SILVA GOMES

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO/A PROFESSOR/A NA EDUCAÇÃO
DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM CONTEXTO DE
VULNERABILIDADE SOCIAL**

CAJAZEIRAS PB

2021

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO/A PROFESSOR/A NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

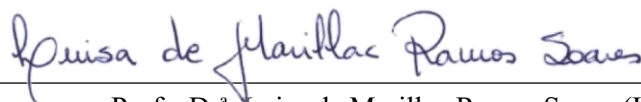
CRISTINA DA SILVA GOMES

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia, da Unidade Acadêmica de Educação, do Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), *Campus* de Cajazeiras/PB, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.

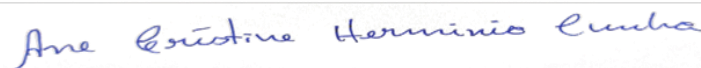
Orientadora: Profa. Dra. Luisa de Marillac Ramos Soares.

Aprovada em 13/05/2021

BANCA EXAMINADORA



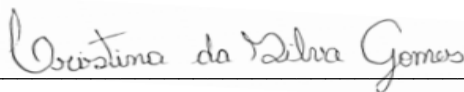
Profa. Dr^a. Luisa de Marillac Ramos Soares (UAE/CFP/UFCG - Orientadora)



Profa. Dr^a. Ane Cristine Hermínio Cunha
(UAE/CFP/UFCG- Examinadora)



Profa. Ms^a. Maria Janete de Lima
(UAE/CFP/UFCG- Examinadora)



Cristina da Silva Gomes
(UAE/CFP/UFCG – Orientanda)

G633d Gomes, Cristina da Silva.
Desafios e perspectivas do/a professoro/a na educação de crianças e adolescentes em contexto de vulnerabilidade social / Cristina da Silva Gomes. - Cajazeiras, 2021.
82f.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Luisa de Marillac Ramos Soares.
Monografia (Licenciatura em Pedagogia) UFCG/CFP, 2021.

1. Desafio docente. 2. Perspectiva docente. 3. Prática docente. 4. Ensino fundamental. 5. Ensino fundamental. 6. Vulnerabilidade social. 7. Educação. 8. Problemas sociais. I. Soares, Luisa de Marillac Ramos. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 37.06

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

Dedico ao meu pai que sempre me inspirou e incentivou nos estudos, e ao meu sobrinho que é a minha motivação para enfrentar a grande caminhada na concretização desse sonho.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer à minha família, que me ajudou e contribuiu para essa jornada. Principalmente, ao meu pai, Paulo, que mesmo distante, me deu forças e coragem para seguir em frente.

Ao meu sobrinho, Gabriel, que me alegrava nos dias mais difíceis.

À minha irmã que se dispôs a facilitar a minha locomoção até ao campus.

À minha mãe, Irene, que sempre acreditou no meu potencial.

À minha orientadora Luísa de Marillac Ramos Soares, iluminada e atenciosa, que sempre me acolheu, aconselhou e contribuiu para a minha construção acadêmica e profissional, criando uma relação de amizade e carinho além dos muros da universidade.

Ao meu amigo Francisco César, que esteve presente quando mais precisei e facilitou meus momentos mais difíceis.

Aos meus colegas de curso, em especial Emanuely, Gabriella e Iara, em que pude dividir muitas aflições, trabalhos, estágios e projetos, uma troca mútua de companheirismo e apoio.

Aos docentes do curso, que além dos ensinamentos compartilhados, criamos vínculos afetivos: Janete, Laís, Joseane, Danilo, Viviane, Aparecida e Hercília. E, principalmente, Ane Cristine, que em diversos momentos, me ouviu e se preocupou comigo.

E, hoje, em especial agradeço às docentes Maria Janete de Lima, Ane Cristine Hermínio e Zildene Pereira pela disponibilidade em fazer parte desse momento importante para a minha formação, como membros da banca examinadora, contribuindo de forma significativa neste trabalho e na minha trajetória acadêmica.

Agradeço, com muito carinho, às participantes da pesquisa que, de forma voluntária, estiveram prontas para ajudar e acreditaram no trabalho que propomos a desenvolver. Obrigada de coração.

A Emilson, meu amigo que esteve presente nas minhas crises de ansiedade e angústia neste último ano, que me aconselhou e cuidou de mim quando tudo parecia desmoronar.

A todos/as que contribuíram direta ou indiretamente durante o percurso do meu curso e na construção deste trabalho.

A todos/as os/as meus/minhas amigos/as que torcem por mim. A todas energias boas que fluíram para que eu estivesse exatamente onde eu estou.

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.
(FREIRE, 2000, p.33)

LISTA DE SIGLAS

ADH	Atlas do Desenvolvimento Humano
Anvisa	Agência Nacional de Vigilância Sanitária
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFP	Centro de Formação de Professores
CF	Constituição Federal
DCN	Diretrizes Nacionais Curriculares
ERE	Ensino Remoto Emergencial
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
IPEA	Pesquisa Econômica Aplicada
IVS	Índice de Vulnerabilidade Social
PB	Paraíba
PNE	Plano Nacional de Educação
RP	Residência Pedagógica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UAE	Unidade Acadêmica de Educação
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande

RESUMO

Este trabalho surgiu em conversas cotidianas, durante a experiência do Programa Residência Pedagógica (RP), no período de 2018-2020, em que se observou os anseios, receios e as dificuldades vivenciadas pelas professoras que trabalham numa escola situada num bairro em Cajazeiras-PB, em contexto de vulnerabilidade social. Como objetivo principal, buscamos compreender o que é ser professora numa escola da zona sul na cidade de Cajazeiras/PB. E específicos: Verificar os desafios e as perspectivas encontradas pelas professoras que trabalham em escola situada em contexto de vulnerabilidade social da cidade de Cajazeiras – PB; Identificar os possíveis fatores externos à escola que influenciam no desenvolvimento integral dos/as educandos/as; Analisar de que maneira a formação docente interfere no processo de desenvolvimento integral dos/as educandos/as em escola situada na zona sul da cidade de Cajazeiras – PB. A pesquisa consistiu na participação de quatro professores/as de uma escola da rede municipal de Cajazeiras/PB, localizada na zona sul. Para a coleta de dados utilizamos dos seguintes instrumentos: questionário sociodemográfico, Teste de Associação Livre de Palavras e entrevista semiestruturada. Os dados da análise revelaram que ser professora em escola na zona sul de Cajazeiras-PB é, principalmente, um *desafio*, visto a influência dos fatores externos ao cotidiano escolar, tais como a violência doméstica, trabalho infantil, adultização infantil, drogas, abandono familiar e migração escolar, em que esses elementos ocasionam dificuldades na concretização do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, no exercício da docência, todavia, mantenham a perspectiva de melhoria nas condições educativas/trabalhistas para os/as alunos/as e para si mesmas.

Palavras-chave: Desafio docente. Perspectiva docente. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Vulnerabilidade Social.

ABSTRACT

This work emerged in everyday conversations, during the experience of the Pedagogical Residency Program (RP), in the period 2018-2020, were observed in which the anxieties, fears, and difficulties experienced by teachers who work in a school located in a district in Cajazeiras-PB, in context of social vulnerability. As the main objective, we seek to understand what it is like to be a teacher at a school in the south zone in the city of Cajazeiras/PB. And specific: Check the challenges and perspectives found by teachers who work in a school located in the context of social vulnerability in the city of Cajazeiras - PB; Identify the possible factors outside the school that influence the integral development of the students; Analyze how teacher training interferes in the process of integral development of students in a school located in the south of the city of Cajazeiras - PB. The research consisted of the participation of four teachers from a school in the municipal network of Cajazeiras/PB, located in the south zone. For data collection, we used the following instruments: sociodemographic questionnaire, Test of Free Association of Words, and semi-structured interview. The analysis data revealed that being a teacher at a school in the south of Cajazeiras-PB is, mainly, a challenge, given the influence of factors external to the school routine, such as domestic violence, child labor, child adultization, drugs, abandonment family, and school migration, in which these elements cause difficulties in the implementation of the teaching-learning process and, consequently, in the exercise of teaching, however, maintain the perspective of improving educational/labor conditions for students and themselves.

Keywords: Teaching challenge. Teaching perspective. Early Years of Elementary School. Social vulnerability.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	11
2.	A FORMAÇÃO DOCENTE E OS SEUS DESAFIOS NA CONCRETIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL	13
3.	VULNERABILIDADE SOCIAL E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO EDUCACIONAL	16
3.1	EDUCAÇÃO: DIRETO DE TODOS E IGUALDADE PARA POUCOS	16
3.2	DESEMPENHO ESCOLAR: AS CRIANÇAS E ADOLESCENTES DIANTE DOS OBSTÁCULOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	19
4.	PERCURSO METODOLÓGICO: PROCEDIMENTO, INSTRUMENTOS, COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	23
4.1	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	26
4.2	PROCEDIMENTOS ÉTICOS	27
4.3	ANÁLISE DE DADOS	27
4.3.1	Perfil sociodemográfico das professoras	28
4.3.2	A pandemia Covid-19 e a mudança no sistema educacional de ensino	28
4.3.3	Teste de Associação Livre de Palavras (TALP)	30
a)	<i>Ser professora numa escola da zona sul de Cajazeiras-PB é</i>	31
	<i>Quadro 1 - Ser professora numa escola da zona sul de Cajazeiras-PB é</i>	31
b)	<i>Ser professora num contexto de pandemia é</i>	37
	<i>Quadro 2 - Ser professora num contexto de pandemia é</i>	38
4.3.4	Entrevista	40
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
	REFERÊNCIAS	64
	ANEXO A – Parecer do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética	69
	APÊNDICE A – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido	73
	APÊNDICE B – Termo de Compromisso dos(s) Pesquisadores.....	75
	APÊNDICE C – Termo de Anuência	76
	APÊNDICE D – Termo de Compromisso de Divulgações dos Resultados	77
	APÊNDICE E – Questionário Sociodemográfico	78
	APÊNDICE F – Técnicas de Associação Livres das Palavras	80
	APÊNDICE G – Entrevista	82

1. INTRODUÇÃO

O conceito de contexto de vulnerabilidade social, apresentado nesta pesquisa, refere-se a um espaço com reflexos das desigualdades socioeconômicas existente no país, estado ou cidade. Visando trabalhar nesta compreensão, é preciso entender que atuar como professor/a é também ser o/a mediador/a entre a realidade que o/a aluno/a está inserido/a com os objetos de aprendizagem, estimulando-os/as e conduzindo-os/as dentro do aspecto educacional, lidando de forma positiva com os desafios diários enfrentados pelos/as discentes. (FREIRE, 1996).

Educar requer ir além do exercício docente, é abrir possibilidades e guiar sonhos. Pensar na educação de crianças e/ou adolescentes em contexto de vulnerabilidade social é ir além da sala de aula, é estabelecer vínculos entre ensinar e aprender (CARVALHO, 2019). Frente ao exposto indagamos quais são os desafios e as perspectivas encontradas pelos/as professores/as em escola da zona sul na cidade de Cajazeiras/PB.

Temos como objetivo principal compreender o que é ser professora numa escola da zona sul na cidade de Cajazeiras/PB. E específicos: Verificar os desafios e as perspectivas encontradas pelos/as professores/as que trabalham em escola situada em contexto de vulnerabilidade social da cidade de Cajazeiras – PB; Identificar os possíveis fatores externos à escola que influenciam no desenvolvimento integral dos/as educandos/as; Analisar de que maneira a formação docente interfere no processo de desenvolvimento integral dos/as educandos/as em escola situada na zona sul da cidade de Cajazeiras – PB.

O interesse nessa temática surgiu quando em conversas cotidianas com os/as professores/as durante a experiência do programa Residência Pedagógica (RP)¹, em uma escola na zona sul da cidade de Cajazeiras/PB, no período de 2018-2020, observou-se os anseios, receios e as dificuldades vivenciadas pelos/as professores/as. Este tema se justifica ao observar a rotatividade de professores/as na turma do 2º ano, em 2018 e 2019, numa escola localizada no bairro e, questionar de que forma pode influenciar no baixo índice escolar, apresentado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) por meio da avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 2013 e 2019². Logo, essa temática tornou-se fundamental de ser discutida, pois a relevância social e as implicações no processo de desenvolvimento integral da criança apresentam diversos desafios e perspectivas diárias, principalmente, quando se trata de um contexto de vulnerabilidade social, já que,

¹ Criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e executada pela Universidade Federal de Campina Grande – Centro de Formação de Professores (UFCG/CFP), no subprojeto do curso de licenciatura em Pedagogia da Unidade Acadêmica de Educação (UAE), que proporciona a prática docente por meio de projetos educativos nas escolas públicas.

² A notas em 2013 e 2019, foram, respectivamente, 2,8 e 3,7.

conforme Weiss (2008, p. 15) "A escola não é isolada do sistema socioeconômico, mas, pelo contrário, é um reflexo dele".

A pesquisa tem como público-alvo quatro professoras de uma escola da rede municipal de Cajazeiras/PB, localizada na zona sul que oferece os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para a coleta de dados, utilizamos dos seguintes instrumentos: questionário sociodemográfico, Teste de Associação Livre de Palavras e entrevista semiestruturada.

O questionário sociodemográfico é composto por 12 questões que objetiva verificar os aspectos que contribuiu para traçar o perfil das entrevistadas, como: idade, gênero, etnia, estado civil, escolaridade, vínculo empregatício, tempo de serviço no magistério e na escola, renda salarial.

O Teste de Associação Livre de Palavras, consiste num teste projetivo, em que a entrevistada é convidada a completar a frase com seis palavras, que lhe venham à mente, ao escutar as seguintes expressões: ser professor/a numa escola na zona sul de Cajazeiras-PB é...? Ser professor/a num contexto de pandemia é...? Após a escrita das seis palavras, solicitamos que enumerassem por ordem de relevância e, em seguida, justificassem a que recebeu o número um, a fim de atender ao objetivo geral da pesquisa.

E, por fim, a entrevista semiestruturada, composta por 14 questões, que forneceu dados para contemplar os objetivos específicos.

O trabalho está estruturado em três partes: na primeira, visa apresentar a formação docente e seus desafios na concretização da educação em contexto de vulnerabilidade social, à luz dos estudos de Freire (1996) e Pimenta (1999) que debatem sobre as práticas do profissional pedagogo/a e seu papel diante das realidades contemporâneas.

Na segunda parte, Além de discutirmos sobre os desafios e perspectivas da educação em contexto de vulnerabilidade social, buscamos dialogar acerca do conceito de vulnerabilidade social e avaliação, fundamentado com autores como Guareschi et.al (2007), Bourdieu (1989), Luckesi (2011) e Vygotsky (1991).

Terceira parte, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e a análise dos dados.

Por último, as considerações finais, em que discutimos os resultados da pesquisa e as dificuldades de ser professora em escola na zona sul de Cajazeiras-PB. Visto a influência dos fatores externos ao cotidiano escolar, ocasionando dificuldades na concretização do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, no exercício da docência, todavia, as professoras mantenham a perspectiva de melhoria nas condições educativas/trabalhistas para os/as alunos/as e para si mesmas.

2. A FORMAÇÃO DOCENTE E OS SEUS DESAFIOS NA CONCRETIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Ser professor/a é um processo contínuo de formação humana, intelectual e política, entre professor/a-aluno/a, somado às experiências pessoais, profissionais e interpessoais. (PIMENTA, 1999). Atuar enquanto docente num contexto de vulnerabilidade social, quando difere da sua realidade, é um desafio, tanto profissional como pessoal, tendo em vista, a necessidade de visar uma educação progressista *com/para* os/as sujeitos/as, conforme a realidade em que eles/as estão inseridos/as. (FREIRE, 1996).

A educação progressista, segundo Freire (1996) vai além de ensinar, instruir e mediar, é uma construção adquirida durante um percurso formativo duradouro, devido a necessidade de tempo para apreender e aprender, a compreender como deve ser suas ações, a se posicionar e, principalmente, a se reconhecer como formador/a de gerações.

De acordo com Gómez (1997, p.112),

A docência é considerada como prática baseada na reflexão na e sobre a ação por desencadear reflexão sobre um conjunto de questões educativas. Um processo de investigação na ação, mediante o qual o professor submerge no mundo complexo da aula para compreendê-la de forma crítica e vital, implicando-se afectiva e cognitivamente nas interações da situação real, questionando as suas próprias crenças e explicações, propondo e experimentando alternativas, participando na reconstrução permanente da realidade escolar.

Com isto, podemos perceber que o papel do/a professor/a é de suma importância para a formação da sua identidade e dos discentes. Em se tratando da identidade profissional, é aqui entendida, como um processo de construção social de um/a sujeito/a historicamente situado, que se constrói com base na significação social da profissão, de suas tradições e também no fluxo histórico de suas contradições. A profissão docente, assim como outras profissões, surge num contexto como resposta às necessidades postas pelas sociedades, constituindo-se num corpo organizado de saberes e um conjunto de normas e valores (BENITES, 2007).

A existência de uma identidade docente indica na responsabilidade com o seu papel social, elevando a sua autonomia e o engajamento com suas funções. Entretanto, é de grande importância enfatizar que para o/a docente obtê-la, precisa ir além da formação superior, com experiências diversificadas, boa relação professor/a-aluno/a e formação continuada. Segundo Pimenta (1999) a compreensão que temos é que existem três exercícios no processo da docência, os quais são: o **conhecimento profissional**, **ativismo docente** e **crescimento**

peçoal, cada uma dessas ações denota atuações diversas do/a professor/a, sucedendo no avanço qualitativo da compreensão de si próprio/a, em diferentes âmbitos, principalmente, na sua práxis docente.

Atualmente, o/a professor/a está rodeado/a por diversas demandas que requerem uma formação continuada, com a finalidade de formar e construir maneiras eficientes que conseguem acompanhar e inovar perante as mudanças sociais e econômicas que incluem, sobretudo, a aprendizagem. Por isso, é tão relevante a qualificação continuada visando o desenvolvimento profissional, buscando se adequar as exigências do mundo contemporâneo.

Entretanto, existe uma precariedade de políticas públicas direcionadas para o reconhecimento e a evolução dos/as professores/as, por exemplo, melhores condições de trabalho nas instituições de ensino, como materiais, equipamentos e estruturas de qualidade, além de uma boa remuneração e diminuição das grandes jornadas de trabalhos. (NORONHA; ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2008).

Além do que foi posto e de acordo com as autoras Noronha, Assunção e Oliveira (2008), existe uma cobrança para que o/a docente faça outras atividades além da sua formação, como papéis de psicólogo/a, enfermeiro/a, pai/mãe, entre outros. Ao tempo que se impõe à/ao professor/a outros papéis que, na sua maioria, exigem formações específicas, generaliza-se a desvalorização tanto para o/a professor/a quanto aos demais profissionais, como o/a psicólogo/a. E, conseqüentemente, sobrecarregando o trabalho profissional, pois o/a professor/a não consegue suprir tais imposições.

Podemos notar nessas circunstâncias um sistema de desqualificação e desvalorização profissional, aqui em especial, o/a docente, tendo em vista que, essa crescente demanda de novos requisitos, a falta de tempo para si e de reconhecimento por parte da sociedade e do Estado, têm contribuído para a síndrome da desistência do trabalho³, a cada dia mais presente nos/nas professores/as e influenciando nas escolhas dos/das futuros/as professores/as, tornando-se mais difícil o fortalecimento de uma identidade profissional.

Todas essas cobranças se multiplicam quando se tratam de um contexto em que a escola está situada numa condição de vulnerabilidade social, já que, diante da demanda da avaliação externa do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a precariedade/escassez de acesso às questões culturais, artísticas, tecnológicas e políticas do alunado são um dos principais desafios encontrados/as pelos/as profissionais que trabalham em comunidades consideradas marginalizadas. Então, caberá ao/à professor/a, além de se

³ Conhecida como síndrome de *Burnout* (CODO; VASQUES-MENEZES, 1999).

adequar a esse contexto, buscar outras formas de trazer essas questões culturais, artísticas, tecnológicas e políticas para as práticas educativas, lidar com a falta de permanência dos/as alunos/as e, ainda obter êxito na avaliação externa.

Então, o/a professor/a ao conseguir a presença efetiva dos/as alunos/as, precisará mediar os conteúdos programáticos com os/as estudantes em conformidade com a realidade em que estão inseridos/as, contexto esse, afetado pela desigualdade econômica, ou seja, sem acesso ao *capital cultural* e à alguns recursos financeiros. (BOURDIEU, 1989; PAULO FREIRE, 1996)

Com isso, precisam-se aproximar as metodologias do contexto da comunidade, partindo do micro para o macro, fazendo com que o/a aluno/a se veja na construção do conhecimento adquirido, em que o/a próprio/a se reconheça enquanto sujeito/a de direitos, participante e transformador/a da realidade e, obtenha a compreensão de que, independente da abordagem temática, tudo o que é construído por ele/a e sua comunidade é também conhecimento e deve ser valorizado, fazendo parte da História contida nos livros didáticos.

Conforme Freire (1996, p.14),

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimentos novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se dispõe a ser ultrapassado por outro amanhã.

Ensinar é um ato que exige essa relação com o novo, em intervir com mundo e, será também por meio dessa relação com os livros didáticos que despertará o interesse dos/as alunos/as nos conteúdos, em adquirir conhecimento e, conseqüentemente, em melhorias no processo de ensino-aprendizagem. Mas, para isso, o/a professor/a precisará além de uma constante formação, tanto no quesito de estudos científicos, como na sua práxis e didática, sua preparação e frequente atualização da modernidade, em enfrentar juntamente com os/as alunos/as as adversidades presentes no cotidiano escolar e adequá-las às situações, em que conteúdos didáticos e história de vida andam de mãos dadas.

3. VULNERABILIDADE SOCIAL E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO EDUCACIONAL

A seguir, pontos relevantes dos estudos sobre o direito à educação e a desigualdade social, evidenciando as interferências no processo educacional e nos índices avaliativos externos. Apresentamos o conceito de educação, vulnerabilidade social, desigualdade social, avaliação e, os artigos 205 e 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1998). Para isso, buscamos dialogar fundamentadas em autores como Guareschi et.al (2007), Bourdieu (1989), Luckesi (2011) e Vygotsky (1991).

3.1 EDUCAÇÃO: DIRETO DE TODOS E IGUALDADE PARA POCOS

A educação, segundo a Constituição Federal Brasileira (CF) (BRASIL, 1998) Art. 205 “Direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Além disso, conforme o Art. 206, o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; [...] VII - garantia de padrão de qualidade.

O inciso I da CF/1988, trata das condições igualitárias para acesso e permanência dos/as alunos/as na escola, porém, como aponta a Fundação Getúlio Vargas (2020), o Brasil chegou ao topo da desigualdade social. E, conseqüentemente, é notório o seu reflexo na educação, principalmente, em contextos de vulnerabilidade social, em que existem diversos fatores externos que, na maioria das vezes, não trazem o mínimo de suporte para a permanência dos/as alunos/as no âmbito escolar, desde a falta de condições básicas (alimentação, água e energia) aos problemas familiares e/ou pessoais. (GOMES, 2018)

Crisóstomo e Alves (2013) dialogam que são a falta de políticas públicas que aumentam consideravelmente as chances de famílias estarem propensas a danos físicos e morais. A escassez de condições financeiras e estímulos para a permanência na escola, podendo acarretar uma série de problemas que vão se propagando por meio de um desempenho escolar insatisfatório se tornando um ciclo de exclusão e falta de oportunidades.

E, assim como reitera Freire (2000, p. 67) “Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” Diante disso, apesar do papel da escola em

viabilizar o acesso e a permanência das crianças e, assegurar os princípios supracitados, a educação sozinha não consegue proporcionar a permanência e qualidade de ensino para todos/as, por isso, é necessário que se reflita sobre o sistema econômico e social do país.

E, embora as Diretrizes Curriculares Nacionais (1996) estabeleça alguns princípios que direcionam uma prática educativa integral, conforme aponta Soares (2011, p. 20)

[...] as DCN apresentam diretrizes obrigatórias. Estas têm como fim, nortear os educadores na elaboração de projetos pedagógicos e estabelecer paradigmas para a própria concepção dos programas de cuidado e educação com qualidade. Além disso, fundamentam suas propostas com base em três princípios: **éticos** (autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum), **políticos** (direitos e deveres de cidadania, exercício da criticidade e respeito à ordem democrática) e **estéticos** (sensibilidade, criatividade, ludicidade, qualidade e diversidade de manifestações artísticas e culturais).

Não é suficiente determinar tais preceitos para o/a professor/a, se não há políticas públicas que garanta uma igualdade nas condições de vida para todos/as em busca de uma educação democrática. Faz-se imperioso novas políticas públicas que garantam a permanência e continuidade dos/as alunos/as na escola, viabilizando meios e soluções que amenizem ou excluam a vulnerabilidade e desigualdade social.

Em se tratando especificamente de vulnerabilidade social, essa é medida no Brasil pelo Índice de Vulnerabilidade Social (IVS), construído a partir do Atlas do Desenvolvimento Humano (ADH), sob a responsabilidade do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em que procura “dar destaque a diferentes situações indicativas de exclusão e vulnerabilidade social no território brasileiro, numa perspectiva que vai além da identificação da pobreza entendidas apenas como insuficiência de recursos monetários” (IPEA, 2015, p. 8).

A referida ferramenta procura expor um conjunto de recursos ou estruturas, cujo acesso, ausência ou insuficiência indicam que o padrão de vida das famílias se encontra abaixo da média e não permite o acesso aos direitos sociais. O esforço apresentado procura visualizar o problema de forma multidimensional, não focando apenas no campo econômico, pois a vulnerabilidade social é uma sobreposição de diferentes esferas. (GOMES, 2018)

Guareschi et.al (2007, p. 19), afirmam que o termo vulnerabilidade, a princípio, foi utilizado pela área de Direitos Humanos e, somente em 1993, o conceito foi incorporado ao campo da saúde, voltado para os trabalhos acerca da AIDS na Escola de Saúde Pública de Harvard nos Estados Unidos. De acordo com as autoras

[...] as primeiras discussões articulavam dois estratos de visibilidade: pessoas que eram discriminadas socialmente, tais como homossexuais e usuários de

drogas; e a doença – AIDS –, associada ao medo e à moral. Essa composição inicial – grupos específicos que remetiam a questões de medo e moral – levou à ampla disseminação do conceito de ‘grupo de risco’.

Desse modo, o conceito de vulnerabilidade estava associado a indivíduos que possuíam algumas doenças e eram classificados como sujeitos/as mais ou menos vulneráveis a diversos tipos de epidemias. Com o passar dos anos esse conceito foi se transformando e atualmente, adentrando num ponto de vista social, como apontam Padoin e Virgolin (2010), para quem a vulnerabilidade social se refere a sujeitos/as ou grupos que se encontram fragilizados/as por diversos motivos e que estão com o seu direito à cidadania prejudicados, tornando assim, tal conceito, mais abrangente no que diz respeito às suas características.

Para Abramovay (2002, *apud* GUARESCHI et al., 2007, p. 19)

A vulnerabilidade social é definida como situação em que os recursos e habilidades de um dado grupo social são insuficientes e inadequados para lidar com as oportunidades oferecidas pela sociedade. Essas oportunidades constituem uma forma de ascender a maiores níveis de bem-estar ou diminuir probabilidades de deterioração das condições de vida de determinados atores sociais. Assim, o conceito de vulnerabilidade social está indiretamente vinculado com o de mobilidade social, posto que as possibilidades que indivíduos em vulnerabilidade social possuem de se movimentarem nas estruturas sociais e econômicas são restritas em termos de modificação de inscrição social.

Frente ao exposto, adotamos nessa pesquisa, o conceito de vulnerabilidade social, como “grupo de risco” visto que seus os atores sociais são constituídos por profissionais da educação, crianças e adolescentes, na faixa etária entre seis a 14 anos, estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental em escola localizada na zona sul de Cajazeiras-PB.

No que tange à contribuição da família no processo educativo, de acordo com Raoport e Silva (2013, p. 5)

[...] em comunidades vulneráveis, são poucas as famílias que tem a possibilidade de dispor de materiais, jogos, livros ou mesmo de tempo e atenção para dedicar às crianças, talvez pela incompreensão da importância dessa fase da vida. É inegável considerar que as vivências dessas crianças possam afetar de alguma forma sua vida escolar.

Dessa forma, Gomes (2018) acredita que, em decorrência da instabilidade financeira das famílias, o acompanhamento pelos pais e/ou responsáveis no processo educativo dos/as educandos/as, tornam-se precários ou inexistentes, pois na maioria dos casos, os/as responsáveis não têm escolaridade ou subsídios financeiros que facilitem o desempenho escolar das pessoas afetadas pelas vivências do contexto.

Ainda sobre vulnerabilidade social, Padoin e Virgolin (2010, p.1) defendem que, “[...] é relevante que se compreenda que esse é o estado do qual grupos ou indivíduos se encontram, destituídos de capacidade para ter acesso aos equipamentos e oportunidades sociais, econômicas e culturais oferecidas pelo Estado, mercado e sociedade”.

Com isso, vale ressaltar que, conforme a concepção de Guareschi et.al (2007), esses fatores não os tornam vulneráveis, a vulnerabilidade social, é entendida como a falta/escassez de acesso ou recursos, se tornando uma das principais dificuldades cotidianas enfrentadas pelos/as educandos/as e que, conseqüentemente, aflige-os/as, deixando-os/as sem estímulo para o acompanhamento das aulas e atividades, bem como, para a sua permanência na escola.

3.2 DESEMPENHO ESCOLAR: AS CRIANÇAS E ADOLESCENTES DIANTE DOS OBSTÁCULOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Desde a década de 60, Louis Althusser fundamentado na ideologia Marxista, retrata acerca da estruturação do sistema ideológico. Para Althusser (1979, p. 204), “a ideologia é um sistema (possuindo a sua lógica e o seu rigor próprios) de representações (imagens, mitos, idéias ou conceitos segundo o caso), dotado de uma existência e de um papel históricos no seio de uma sociedade dada [...]”. Ou seja,

[...] a ideologia é um sistema de representações que em todas as sociedades assegura a relação dos indivíduos com as tarefas fixadas pela estrutura de todo social, este sistema não é, pois, um sistema de conhecimento. Pelo contrário, é o sistema de ilusões necessárias aos sujeitos históricos; em segundo lugar, em uma sociedade classista, a ideologia recebe uma função suplementar: manter os indivíduos nas posições determinadas pela dominação de classe; e, em terceiro, o princípio de subversão dessa dominação pertence ao oposto da ideologia, isto é, a ciência. [...] Uma vez que a ideologia não foi entendida fundamentalmente como o lugar da luta, ela termina por ocupar o lugar determinado na tradição filosófica: o lugar do Outro da Ciência. (RANCIÈRE, 1970, p. 328 e 330)

Portanto, a ideologia é manipulada como mecanismo de superioridade consciente da classe dominante. De acordo com Bourdieu (1989, p. 10) a dominação e reprodução dentro do âmbito escolar ocorre devido à cultura dominante que “[...] contribui para integração real da classe dominante [...]; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções”. Ou seja, por meio dessa cultura dominante existe uma duplicidade de intenções, em que

[...] a cultura dominante dissimulando a função de divisão na função de comunicação: a cultura que une (intermediário de comunicação) é também a

cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) e definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante. (BOURDIEU, 1989, p. 11)

Desse modo, a distância entre a cultura dominante ensinada nas escolas, por meio da educação escolar e a cultura da comunidade em que a escola está inserida, geralmente, difere em diversos aspectos, principalmente, num contexto considerado vulnerável socialmente, dificultando a assimilação dos conteúdos e, desvalorizando a cultura local e a bagagem de conhecimento empírico dos/as alunos/as. Existe uma relação de poder simbólico ou poder subordinado no âmbito escolar, que Bourdieu aponta como,

[...] uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder: só se pode passar para além da alternativa dos modelos energéticos que descrevem as relações sociais como relações de força e dos modelos cibernéticos que fazem delas relações de comunicação, na condição de se descreverem as leis de transformação que regem a transmutação das diferentes espécies de capital em capital simbólico e, em especial, o trabalho de dissimulação e de transfiguração [...] que garante uma verdadeira transubstanciação das relações de força fazendo ignorar-reconhecer a violência que elas encerram objetivamente e transformando-as assim em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia. (BOURDIEU, 1989, p. 15)

De acordo com o autor, o poder simbólico é a superioridade por meio da cultura de uma classe sobre a outra. Ou seja, por meio de máscaras, é uma constituição que prevalece a dominação cultural e econômica advinda da maior hierarquia social, tanto por meio do consumo, como pela educação.

A reprodução da cultura dominante na escola ocorre, geralmente, por meio dos livros didáticos, devido à necessidade dos objetos de conhecimento serem padronizados nacionalmente através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), segundo Gama (2018), a BNCC é reprodutora da elite do atraso, que apesar de algumas competências e habilidades serem voltadas para o estímulo do conhecimento cotidiano dos/as estudantes, ainda são instrumentos de reprodução das desigualdades sociais por meio da ação pedagógica e livro de didáticos, porém de forma mais sutil.

Bourdieu e Passeron (1992) conforme Rosendo (2009, p. 5), afirmam que “O ensino encarnado na ação pedagógica tende a assegurar o monopólio da violência simbólica legítima. Dessa forma, toda a ação pedagógica deverá ser considerada como violência simbólica, na medida em que impõe e inculca arbítrios culturais de um modo, também ele, arbitrário”.

A violência simbólica supracitada, de acordo com Bourdieu, é

Violência suave que ocorre onde se apresentam encobertas as relações de poder que regem os agentes e a ordem da sociedade global. Nesse sentido, o reconhecimento da legitimidade dos valores produzidos e administrados pela classe dominante implica o ‘desconhecimento’ social do espaço, onde se trava, simbolicamente, a luta de classes. (BOURDIEU, 1989. p. 15)

Essa violência ocorre, principalmente, devido a desigualdade de *capital cultural*, em que alguns/algumas alunos/as têm mais acesso e aquisições referentes à cultura dominante do que outros/as. Assim como também, devido ao sistema educacional exigir um bom êxito igualitário dentro de um ensino padrão, sem considerar as pluralidades e peculiaridades de cada um/a. Mas, para que a dominação simbólica funcione, é necessário que, conforme Bourdieu (2002, p.231) “[...] os dominados tenham incorporado as estruturas segundo as quais os dominantes os apreendem; que a submissão não seja um acto de consciência susceptível de ser compreendido na lógica do constrangimento ou na lógica do conhecimento.”

Com isso, tendo em vista que, o desempenho aqui descrito tem por base o método avaliativo do IDEB, consiste em identificar a aprendizagem dos/as alunos/as, observando se os conteúdos expostos no cotidiano escolar, no decorrer do ano, estão sendo apreendidos.

Moretto (2005, p 95), o sentido de avaliar vai além de medir o que a criança aprendeu de uma forma padrão. A avaliação tem um sentido maior: “Avaliar a aprendizagem tem um sentido amplo. A avaliação é feita de várias maneiras e com instrumentos variados, sendo o mais comum deles, em nossa cultura, a prova escrita”.

No Brasil, as primeiras matrizes de habilidades foram criadas pelo SAEB. Nelas, as avaliações em larga escala são objetos de testes, compostas por um conjunto de habilidades que são esperadas que os/as alunos/a tenham alcançado. Busca analisar o desempenho escolar, sem considerar os diversos fatores que implicam na nota avaliativa final.

É o que aconteceu na escola que integra esta pesquisa. A meta desejada na avaliação externa nacional do SAEB em 2013, era 4.2, porém, a referida escola alcançou 2.8, considerada a mais baixa pontuação do município paraibano. Bem como, em 2019, em que a meta desejada era de 5.1, novamente atingiu a menor pontuação do município, nota 3,7. Quais razões levaram a escola a obter essa nota? Embora, nosso objetivo, no momento, não seja responder essa pergunta, é necessário refletir, frente as discussões posta aqui, e procurar respondê-la como objeto de ampliação desta pesquisa.

Consideramos que as condições citadas no contexto de vulnerabilidade social atingem o processo avaliativo, já que, o ensino escolar consiste, geralmente, em conteúdos

programáticos distantes da realidade do/a aluno/a, transfigurando-se em um exercício desigual e ainda mais complexo para as criança e adolescentes, implicando também nas metodologias do/a professor/a em sala de aula. Geralmente, segundo Luckesi (2001) o processo avaliativo se torna apenas reprodutivo e seletivo, por meio de exames que, devido aos critérios de aprendizagem e avaliação, na maioria das vezes, o desempenho escolar é baixo.

Como destaca Vygotsky (1984, p.87),

A educação recebida, na escola, e na sociedade de um modo geral cumpre um papel primordial na constituição dos sujeitos, a atitudes dos pais e suas práticas de criação e educação são aspectos que interferem no desenvolvimento individual e conseqüentemente o comportamento da criança na escola.

Conforme Weiss (2008), as dificuldades de aprendizagem apresentam várias influências dos aspectos sociais, afetivos, pedagógicos, cognitivos e, de ordem orgânica. Tais dificuldades podem afetar a vida tanto dos/as alunos/as e sua família, como também na escola e o desempenho escolar.

Autores como Luckesi (2011) e Hoffman (2005) destacam que os critérios de avaliação nas escolas brasileira continuam seguindo modelos das décadas de 60-70, restringindo-se aos exames objetivos que acabam sendo responsáveis por determinar o desempenho dos/as educandos/as em relação aos conteúdos aplicados durante as aulas. Várias críticas são feitas acerca da utilização desse modelo de avaliação, que não respeita os/as educandos/as e suas especificidades, visto que, o índice de sucesso escolar no Brasil, encontra-se em uma situação questionável.

Como apresenta Luckesi (2011, p. 56):

De fato, o ideal seria a inexistência do sistema de notas. A aprovação ou a reprovação do educando deveria dar-se pela efetiva aprendizagem dos conhecimentos mínimos necessários, com o conseqüente desenvolvimento de habilidades, hábitos e convicções. Entretanto, diante da intensa utilização de notas e conceitos na prática escolar e da própria legislação educacional que determina o uso de uma forma de registro dos resultados da aprendizagem, não há como, de imediato, eliminar as notas e conceitos da vida escolar.

O registro dos resultados de aprendizagem de forma quantitativa traz diversas inquietações nos/as educadores/as dentro do âmbito escolar, por não levar em consideração todos os aspectos que circundam o/a aluno/a, resultando na sua exclusão. Sendo assim, é válido repensar o modo de avaliação existente, quais os objetos de conhecimento exigidos e, trabalhar na inserção de uma avaliação mediadora que considere o seu desenvolvimento sem o caráter classificatório e excludente que existe no sistema vigente.

4. PERCURSO METODOLÓGICO: PROCEDIMENTO, INSTRUMENTOS, COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

A palavra conhecimento pode ser definida, para Barros e Lehfeld (1990, p.11) como “a tomada de consciência de um mundo vivido pelo homem e que solicita uma atitude crítico-prática, envolvendo o mundo sensível, perceptível e intelectual do ser pensante”. A atitude crítico-prática citada pelo autor, cogita a necessidade de intervenções e transformações da realidade, entretanto, para que seja crítica, faz-se necessário o conhecimento tornar-se científico e ser composto de metodologias e pesquisas conforme o contexto em que está inserido/a.

O conhecimento científico é o aperfeiçoamento do conhecimento comum e ordinário, sendo obtido através de um procedimento metódico, o qual mobiliza explicações rigorosas e/ou plausíveis sobre o que se afirma a respeito de um objeto ou realidade. [...] é analítico, comunicável, verificável, organizado e sistemático. É explicativo, constrói e aplica teorias e depende de investigações metódicas. (BARROS; LEHFELD, 1990, p.13)

É preciso que o conhecimento científico seja rigoroso e analítico, tendo em vista a sua importância como instrumento de libertação, como forma de buscar melhorias sociais concretas e, além disso, contribua para que todas as classes tenham criticidade, autonomia e atuem visando progressos comuns. E, para a concretização do conhecimento científico, precisamos de comprovações e fundamentações, ou seja, prática e, essas práticas serão chamadas de metodologias.

A definição etimológica do termo Metodologia, surge do grego “meta” = ao largo, “odos” = caminho, “logos” = discurso, estudo. Ou seja, o caminho do discurso/estudo, os percursos da pesquisa. Assim como afirmam Prodanov e Freitas (2013, p. 14) a metodologia é “[...] a aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser observados para a construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade”. Entendida também como uma disciplina que

[...] consiste em estudar, compreender e avaliar os vários métodos disponíveis para a realização de uma pesquisa acadêmica. A Metodologia, em um nível aplicado, examina, descreve e avalia métodos e técnicas de pesquisa que possibilitam a coleta e o procedimento de informações. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 14)

O conhecimento se dá através do sentimento de necessidade de investigar/mudar uma realidade, buscando solucionar uma curiosidade ou problema através da pesquisa, colhendo informações e averiguando com precisão os resultados, discutindo e buscando bases teóricas

que sustente a sua hipótese. A pesquisa é, de acordo com Barros e Lehfel (1990, p.29) “o esforço dirigido para a aquisição de um determinado conhecimento, que propicia a solução de problemas teóricos, práticos e/ou operativos; mesmo quando situados no contexto do dia-a-dia do homem”, para isso, é preciso ter coerência, consistência, sistematicidade, originalidade, ética, linguagem precisa, entre outros; que se enquadram nos critérios formais apresentados por Demo (2015).

Para o citado autor, a pesquisa/discurso político só tem validade se houver critérios formais e políticos, ou seja, além dos requisitos citados anteriormente, é preciso também ter discutibilidade, relatividade e fabilidade, dado que, só desse modo será metodologicamente correta e teoricamente consistente. Partindo desse pressuposto, o pesquisador terá que escolher um tipo de pesquisa conforme o seu objeto de estudo, podendo ser quantitativa visando dados e comprovações, ou, qualitativa com finalidade de pesquisar fenômenos específicos/intensos da realidade, os tipos de pesquisa são: bibliográfica, documental, experimental, levantamento, campo, estudo de caso, ex-post-facto, pesquisa-ação e, por fim, participante.

Xavier (2014, p. 76) aponta que “[...] toda pesquisa precisa de dados para analisar e eles só são coletados com instrumentos adequados para isso.” Os métodos utilizados são fundamentais para a finalidade e relevância da pesquisa, proporcionando resultados favoráveis tanto para o/a pesquisador/a, quanto para os /as participantes e, contribuindo estritamente para o meio acadêmico e social. Por isso, a pesquisa requer métodos bem organizados e interligados, já que, por meio de métodos é que se obtém dos dados, aos quais o suporte necessário para a consecução dos resultados esperados e/ou almejados pelo/a pesquisador/a.

Para isso, existem dois tipos de pesquisa, os quais são: quantitativa e qualitativa. A abordagem escolhida para a pesquisa, é qualitativa. Prodanov e Freitas (2013, p. 69-70) no que se refere à pesquisa qualitativa, os autores afirmam que “[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.”

Visto a abordagem qualitativa, a pesquisa também se configura enquanto descritiva, conforme argumenta Appolinário (2011, p. 147), na pesquisa descritiva o/a pesquisador/a se limita a “[...] descrever o fenômeno observado, sem inferir relações de causalidade entre as variáveis estudadas.”

O método foi da pesquisa de campo, pois como afirmam Prodanov e Freitas (2013, p. 59) visa “[...] conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual

procuramos uma resposta, ou uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”.

O *locus* da pesquisa foi uma escola da zona sul na cidade de Cajazeiras/PB, em que possui 167 alunos/as matriculados/as, distribuídos numa média de 130 famílias composta de 03 a 05 membros. (PPP, 2017)

Conta com duas turmas da Educação Infantil e, uma turma referente a cada ano do 1º ao 5º do Ensino Fundamental. O corpo docente da escola é formado por quatro professoras que estão distribuídas em dois turnos: matutino e vespertino. No turno da manhã funcionam turmas de Educação Infantil I e II, 1º e 2º ano do ensino fundamental, com quatro professoras, em que todas têm formação no curso Pedagogia e, dentre as quatro, duas trabalham também no turno vespertino, que funciona do 3º ao 5º ano, juntamente com mais uma professora, totalizando o quadro de quatro docentes.

A gestão é formada por uma diretora, uma vice-diretora e uma coordenadora pedagógica. A escola conta com quatro funcionários/as, assim compreendidos: uma merendeira, um vigilante, uma auxiliar de serviços gerais e uma secretária. Suas dependências administrativas são: A direção e secretaria que funcionam na mesma sala, além disso, a escola conta com cinco salas de aula, uma sala para docentes, biblioteca, sala de computação, sala de AEE, cozinha, quatro banheiros e pátio.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da referida escola (2017, p. 25),

[...] a educação desenvolvida na escola tem como foco a busca pela justiça e equidade sociais para todas as crianças e jovens, principalmente àqueles marginalizados, excluídos pela sociedade dominante, que não por acaso, fazem parte da população do bairro onde a escola se encontra inserida [...]

Tendo em vista que, conforme o PPP (2017, p. 25) no aspecto econômico “[...] a renda das famílias é oriunda de benefícios governamentais como o Programa Bolsa Família, ou dos serviços como seleção de material reciclável, construção civil (pedreiro/ajudante), agricultura, etc. perfazendo uma média de 01 salário mínimo por família.”. No documento também consta que a maioria dos pais/mães/responsáveis dos/as alunos/as têm apenas o Ensino Fundamental incompleto, seguidos de analfabetos ou analfabetos funcionais.

Os/As alunos/as costumam também auxiliar e ajudar suas famílias nas atividades de coleta de material reciclável ou pedindo dinheiro nas ruas para ajudar na renda mensal. Porém, no Marco Situacional do PPP da escola (2017, p. 26)

Até o final do 1º semestre (2016) registrava-se positiva regularidade de frequência às aulas dos alunos matriculados, um dado preocupante é que

alguns alunos mesmo que em número pouco expressivo já realizaram ou realizam atividades ilícitas ligadas ao tráfico de drogas na condição de *aviãozinho*⁴ ou alguma pequena infração o que ocasiona muitas faltas às aulas e mesmo desistências, transferências, evasão ou abandono da escola.

Com isso, “no intuito de compreender o modo de vida, costumes e hábitos desses alunos constatamos que a maioria se alimenta precariamente, muito deles tem como principal refeição a que é a oferecida pela escola por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE/SEME” (2017, p. 26). Por falta de meios e, recursos humanos e técnicos, a escola se sente impotente na sua função de educar acolhendo e incluindo à todos/as indistintamente.

4.1 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Participaram da pesquisa quatro professoras de uma escola da zona sul da cidade de Cajazeiras – PB.

Conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 97) coleta de dados é “o fazer do método de pesquisa, cujo objetivo é obter informações da realidade. Nessa etapa, definimos onde e como será realizada a pesquisa.”. Com isso, tendo vista que o *locus* da pesquisa já está exposto, utilizaremos dos seguintes instrumentos: questionário sociodemográfico, Teste de Associação Livre de Palavras e Entrevista semiestruturada.

O questionário sociodemográfico de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 108), é “[...] é uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante (respondente)”. Composto por 12 questões objetivas e cinco questões abertas, teve a finalidade de conhecer melhor o perfil das professoras.

Visando compreender a relação das entrevistadas com o objeto de estudo, foi utilizado também o Teste de Associação Livre de Palavras (TALP). A técnica ou método projetivo surgiu por Carl Gustav Jung, no começo do século XX, conforme Nóbrega e Coutinho (2003 *apud* SOARES, 2011) em que visava realizar diagnóstico psicológico a partir dos conteúdos psíquicos na estrutura da personalidade. Em seguida, foi adaptado por Di Giacomo para pesquisas na Psicologia Social,

[...] a estrutura psicológica do sujeito torna-se palpável através das manifestações de condutas de reações, evocações, escolhas e criação [...] tornando-a evidenciada a partir das quatro principais condições de um teste projetivo: *estimular, tornar observável, registrar* e obter a *comunicação verbal* [...] (NÓBREGA, COUTINHO, 2003, p. 67 *apud* SOARES, 2011, p. 101)

⁴ É a pessoa encaminhada para transportar drogas ilícitas ao destinatário, ou seja, responsável por fazer entregas.

O TALP é bastante utilizado na área da Psicologia, pois diante desse tipo de estudo é possível fazer análises de natureza inconsciente, o qual se configura numa técnica, em que uma pessoa é orientada a falar as primeiras palavras que vem à sua mente, diante de uma expressão de estímulo e, em seguida enumerar por ordem crescente de importância e justificar a eleita como a mais importante.

Por fim, o terceiro instrumento é a entrevista semiestruturada, composta por 14 questões abertas. A entrevista trata, como afirma Prodanov e Freitas (2013, p. 106) da “[...] obtenção de informações de um entrevistado sobre determinado assunto ou problema”.

4.2 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Os procedimentos éticos foram por meio dos seguintes termos: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Apêndice A, Termo de Compromisso do(s) Pesquisadores – Apêndice B, Termo de Anuência – Apêndice C, e o Termo de Compromisso de Divulgação dos Resultados – Apêndice D, os quais consistem em assegurar os aspectos éticos incorporados à pesquisa que envolve seres humanos, regulada pelas Diretrizes e Normas de Pesquisa em Seres Humanos, através da Resolução 196/96 de Conselho Nacional de Saúde, para que seja assinado pelos/as participantes da pesquisa. Nele, consta como se dará a aplicação dos instrumentos e a garantia do anonimato dos respondentes.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Plataforma Brasil, vinculada à Universidade Federal de Campina Grande – Centro de Formação de Professores, com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética nº 44442921.2.0000.5575 (Anexo I).

4.3 ANÁLISE DE DADOS

Para processar e analisar os dados, utilizamos o método de Análise de Conteúdo (AC), proposta por Bauer (2002). Segundo o autor, as análises podem ocorrer levando em consideração duas dimensões, sendo elas: sintática que enfoca as observações nos transmissores, formas de falar, vocabulário, frequência de emprego das palavras, e a dimensão semântica, a que optamos utilizar nesta pesquisa, que “[...] dirige seu foco para relação entre os sinais e ou sentido normal - sentidos denotativos e conotativos em um texto”. (p.193).

Sendo assim, podemos afirmar que a AC tem início na leitura das falas, que são realizadas por meio da transcrição das entrevistas e/ou relatos obtidos.

4.3.1 Perfil sociodemográfico das professoras

Para manter o anonimato, acordado no TCLE das participantes, solicitamos que se autodenominassem com pseudônimos. São eles: Maria Joaquina, Maria José, Maria Tereza e Rita de Cássia.

Com faixa etária de idade entre 22 e 47 anos, lecionam numa escola municipal na zona sul de Cajazeiras-PB. Duas são casadas, uma viúva e outra solteira. Quanto a etnia/raça, três se consideram pardas e uma negra.

Três são graduadas em Pedagogia e, uma está no 3º período da graduação em Pedagogia. Das três graduadas, duas têm especializações, uma em Formação Docente, outra em Ciências Ambientais. A professora com especialização em Formação Docente está cursando mestrado em Ensino. Em relação ao vínculo empregatício, três são contratadas e uma concursada.

A renda salarial de duas professoras são cerca de um a três salários mínimos, uma delas recebe um salário inferior a um salário mínimo e, a outra uma renda de quatro a cinco salários mínimos.

Duas das professoras têm de um a cinco anos de magistério, uma tem entre cinco a 10 anos e, a última tem entre 20 a 30 anos. Já em relação ao tempo de serviço na escola, três delas estão entre três meses a cinco anos e, apenas uma tem de 10 a 20 anos.

4.3.2 A pandemia Covid-19 e a mudança no sistema educacional de ensino

Em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, localizada na China, surgiram diversos casos de uma suposta pneumonia. A infecção se espalhou e as incertezas acerca da origem, preocupou as autoridades de saúde e a população. (BRASIL, 2021)

Após diversas pesquisas, encontram um vírus e denominaram de SARS-CoV-2. O vírus foi detectado em animais selvagens vendidos para o consumo humano no mercado popular de Wuhan. O novo coronavírus se disseminou em proporção global, tornando-se uma pandemia da doença COVID-19. Conforme Santos et al. (2020, p. 109)

A pandemia da COVID-19 é uma patologia de característica respiratória que afeta o sistema imunológico do sujeito e, por consequência, pode ocasionar, desde sintomas leves à uma Síndrome Respiratória Aguda Grave – SRAG –, especialmente em pessoas caracterizadas como grupos de risco (idosos, doentes crônicos, diabéticos, por exemplo). De acordo com Bastos e colaboradores (2020), a SRAG acomete o paciente com um ‘combo’ de sintomas, tais como inflamação na garganta, tosse, febre alta, dificuldades para respirar o que, às vezes, potencializa a necessidade de hospitalização.

Brasil (2021, on-line) aponta que a COVID-19 é uma doença com risco instável, podendo ser grave ou não, depende do organismo de cada pessoa, dado que “[...] a maioria (cerca de 80%) dos pacientes podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório.”

A transmissão da doença ocorre por meio do toque ou aperto de mãos contaminadas; gotículas de saliva; espirro; tosse; catarro e, objetos ou superfícies contaminadas, como celulares, mesas, talheres, maçanetas, brinquedos, etc. (BRASIL, 2021)

No mundo, atualmente, a pandemia alcançou aproximadamente 154 milhões de casos infectados e, 3,23 milhões de mortes. No Brasil, especificamente, os números são de aproximadamente, 14,9 milhões de infectados e 414,9 mil mortes. Em particular, na cidade de Cajazeiras-PB, a qual contém cerca 62,3 mil habitantes, conforme a estimativa do IBGE (2020), na cidade da pesquisa, os números de casos e óbitos referentes à COVID-19, foram, respectivamente, 5.503 e, 111 pessoas. (BRASIL, 2021)⁵

Com isso, visto a emergência com a conjuntura pandêmica, especificamente o âmbito educacional, Arruda (2020 *apud* Santos et al. 2020, p. 110) informa que,

[...] reconhecemos que este foi um setor muito afetado por tais implicações ocasionadas pela pandemia. A principal delas relacionou-se ao fechamento das instituições para promover a contenção da propagação do vírus e que, por conseguinte, influenciou no desenvolvimento da continuidade dos processos de ensino-aprendizagem. As escolas e Instituições de Educação Superior (IES) fecharam suas ‘portas’ e, frente a essa realidade, tiveram que reinventar-se por meio do Ensino Remoto Emergencial (ERE) – entendido como a continuidade das atividades por meios virtuais, seja com interações síncronas ou assíncronas.

Pois, devido as normas de biossegurança definidas pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa), paralisaram as atividades presenciais nas instituições educativas, ocasionando o citado Ensino Remoto Emergencial (ERE). Portanto, segundo Santos et al. (2020, p 110) “Essa modalidade exigiu do corpo docente e dos gestores educacionais uma rápida tomada de decisão para continuar a efetivar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, bem como adaptar-se à utilização das tecnologias digitais para um viés didático-pedagógico.”

⁵ Dados referentes à data: 05 de maio de 2021.

Porém, no setor público o funcionamento ERE não ocorreu da forma ideal, ao contrário, apenas evidenciou desigualdades socioeconômicas existentes no Brasil. De acordo com Santos et al. (2020, p 110) “[...] Entre elas, destacamos a dificuldade de acessibilidade aos recursos tecnológicos e à internet por parte da população. O IBGE (2019) aponta que apenas cerca 40% da população possui microcomputador com acesso à internet nos domicílios e, aproximadamente, 59% possuem smartphones com pacote de dados móveis.”

E, embora esteja em situação de pandemia, não houve políticas públicas que possibilitassem assistência para a educação, principalmente aos/às professores/as, visto a necessidade em proporcionar uma formação continuada para a utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC’s), bem como, não houve assistência em relação aos recursos tecnológicos para o funcionamento em ERE na Educação Básica. E, essas dificuldades se destacam ainda mais em contexto de vulnerabilidade social, em virtude das condições de carência financeira, as quais não facilitam para o acesso aos recursos tecnológicos por parte da comunidade.

Com isso, durante esse período pandêmico, a escola da zona sul, buscando contemplar todos/as os/as alunos/as, conciliaram atividades impressas e entregues na comunidade com as atividades virtuais, em razão das dificuldades dos/as discentes em ter acesso à tecnologia e internet. O instituição escolar também adequou as aulas para o *WhatsApp* também, já que alguns aparelhos celulares não suportavam novos aplicativos.

4.3.3 Teste de Associação Livre de Palavras (TALP)

Visando compreender os desafios e perspectivas das professoras na educação de crianças e adolescentes numa escola situada em contexto de vulnerabilidade social e, buscando atender ao objetivo geral do trabalho: o que é ser professor/a em escola situada na zona sul da cidade de Cajazeiras/PB, realizamos o TALP, por via remota⁶, no *Google Meet*, em que as participantes da pesquisa completaram as seguintes expressões: “Ser professora numa escola da zona sul de Cajazeiras-PB é...”? e “Ser professora num contexto de pandemia é...”, com as primeiras seis palavras que sobreviessem em suas consciências e, logo após, enumerassem conforme a relevância para cada uma acerca da frase, justificando o porquê da primeira palavra. A seguir, a análise das evocações:

⁶ Devido a Pandemia do Covid 19, em que foi decretado isolamento e distanciamento social, pelos governos municipal, estadual e federal, não foi possível realizar a coleta de dados presencialmente e, sim, por via remota, *on-line*.

a) Ser professora numa escola da zona sul de Cajazeiras-PB é...

Para o processo de análise de dados, destacamos no quadro, em negrito, as evocações que foram selecionadas pelas professoras em primeiro lugar, as quais são: **amor**, **desafio** e **difícil**, a segunda sendo citadas duas vezes. Com isso, visando dialogar as expressões utilizadas pelas professoras, dividimos as evocações em quatro dimensões: psicoafetiva, cognitiva, da práxis e socioespacial.

Na expressão, *Ser professora numa escola da zona sul de Cajazeiras-PB é...* obtivemos 24 evocações, e 19 palavras diferentes, as quais organizamos nas seguintes categorias:

DIMENSÃO	EVOCações	QUANTIDADE
DIMENSÃO PSICOAFETIVA	Paciência	2
	Acolher	1
	Alegria	1
	Amor	1
	Compreensão	1
	Esperança	1
	SUBTOTAL	7
DIMENSÃO COGNITIVA	Conhecimento	1
	Saber	1
	SUBTOTAL	2
DIMENSÃO DA PRAXIS	Desafio	4
	Difícil	3
	Complicado	1
	Gratificante	1
	Maravilhoso	1
	Novidade	1
	Problema/ Força de Vontade	1
	Receio	1
	SUBTOTAL	13
DIMENSÃO SOCIOESPACIAL	Desnortado	1
	Perdido	1
	SUBTOTAL	2
TOTAL		24

Quadro 1 - Ser professora numa escola da zona sul de Cajazeiras-PB é...

Fonte: Dados da pesquisa – autoria das pesquisadoras

➤ Dimensão psicoafetiva

Segundo Mello e Rubio (2013, p. 2) “A afetividade está relacionada aos mais diversos termos: emoção, estados de humor, motivação, sentimento, paixão, atenção, personalidade, temperamento e outros tantos.” Quando destacamos **amor** no âmbito escolar, mais precisamente na relação professor/a-aluno/a, vimos as contribuições da afetividade na

concretização da educação dos/as discentes. De acordo com Wallon (1992 *apud* TÁPIAS et al., 2012, p. 2)

A afetividade ocorre anterior à inteligência e está diretamente ligada às emoções e a construção de um ser humano sadio. Podemos considerar que a afetividade é tudo aquilo que afeta, negativa ou positivamente a vida do ser humano, e para que a inteligência se manifeste, é importante nutrir a criança de afeto, tendo sempre a consciência de que a afetividade a qual nos referimos não é somente abraçar e beijar, isto faz parte da prática afetiva, mas dar voz e vez a esta criança.

Com essa concepção de afetividade, destacamos seis palavras citadas pelas professoras entrevistadas: *amor, acolher, alegria, compreensão, esperança e paciência*. Todas as expressões utilizadas designam afeto positivo, demonstrando que as professoras participantes evidenciam atributos de serem acolhedoras, alegres, compreensivas e pacientes, os quais se associam aos sentimentos de *esperança* e **amor**.

Dentre as palavras utilizadas pelas docentes, **amor** foi citada uma vez como a mais relevante, por isso justificada. Conforme a docente, *ser professora na escola da zona de sul de Cajazeiras-PB é...*

Amor - Porque eu acho que você tem que amar a profissão acima de tudo e, estar num local desse, quando você escolhe estar, é porque primeiramente, você tem que amar o local. É saber que são pessoas diferentes de você, uma perspectiva totalmente diferente também, a situação financeira. É complicado e, continuar mesmo assim, sabendo de todas as necessidades e tudo vai enfrentar por lá. (Maria Joaquina)

Por ser *difícil e complicado*, requer muita *paciência* e **amor**, como citado pela professora, ou seja, está correlacionado ao *acolher* e *compreender* (palavras também utilizadas pela mesma docente no TALP), pois, para a participante, mesmo com todas as dificuldades encontradas no exercício da docência na escola da zona sul, o **amor** é o alicerce para prosseguir atuando na escola.

Segundo Freire (2005, p. 96) “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”. Para o autor, o amor é diálogo e, a educação enquanto mediação das mulheres e dos homens inacabados com o mundo exige esse diálogo, exige amor. Ou seja, a relação professor/a-aluno/a é pautada na amorosidade,

[...] é na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica. (FREIRE, 1996, p. 11).

Além da amorosidade estimular o conhecimento dos/as sujeitos/as e o respeito à autonomia dos/as alunos/as. Como foi citado anteriormente, para que a inteligência se motive, é necessário promover o afeto com as crianças e adolescentes, em razão da afetividade proporcionar que o/a docente demonstre os seus sentimentos, emoções, estados de humor, personalidade, etc., para e com os/as discentes, tornando-a essencial no processo de ensino-aprendizagem.

Logo, para Mello e Rubio (2013, p. 2), a afetividade “[...] exerce um papel importantíssimo em todas as relações, além de influenciar decisivamente a percepção, o sentimento, a memória, a autoestima, o pensamento, a vontade e as ações, e ser, assim, um componente essencial da harmonia e do equilíbrio da personalidade humana.”

➤ Dimensão cognitiva

A dimensão cognitiva se refere ao desenvolvimento de aptidões intelectuais, em que o/a sujeito/a aprende, conhece e interpreta o meio, porém, esse processo ocorre por meio de uma fase e outra da vida humana, ou seja, de forma progressiva e contínua. Conforme Piaget (1983, p. 11),

O desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é compatível ao crescimento orgânico: como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável – caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos –, direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto. O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior.

De acordo com a concepção do autor, o processo de formação mental é o resultado de uma estabilidade crescente entre uma fase e outra, ou seja, esses processos são desenvolvidos ao longo da vida. Especificamente, como o foco do trabalho é o/a docente, dialogaremos a dimensão cognitiva para as professoras atuantes em escola situada em contexto de vulnerabilidade social.

Na aplicação do TALP, as evocações anunciadas acerca da dimensão cognitiva foram duas: *conhecimento* e *saber*. Nenhuma das duas palavras foi selecionada como a mais relevante no TALP para elas. Referindo-se a evocação *conhecimento*, Marcelo (2009, *apud* MENDES; BACCON, 2015, p. 39787) afirma que

[...] profissão docente é uma ‘profissão do conhecimento’, sendo que são o conhecimento e o saber que legitimam tal profissão. O trabalho docente é baseado no ‘compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos’ (p.8). Nessa perspectiva, o professor é um profissional que trabalha com o conhecimento, e, para tanto, necessita ter compromisso com a aprendizagem discente.

Dessa forma, podemos compreender que a dimensão cognitiva é essencial na prática educativa, uma vez que, para mediar esses conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem requer *conhecimento*, é preciso *saber* ensinar. Com isso, é necessário que o/a professor/a desenvolva competências e habilidades intelectuais para o exercício da docência, dentre elas, os elementos que integram tanto a dimensão afetiva, já dita anteriormente, quanto a dimensão da práxis e socioespacial, que apresentaremos a seguir, principalmente, em contexto de vulnerabilidade social, tendo em vista que, a realidade dos/as educandos/as pode ser distante da proposta de conteúdos ensinados na escola.

➤ Dimensão da práxis

Nesta dimensão integram às evocações citadas pelas professoras que estão relacionadas com a prática docente, as quais foram: *complicado*, **desafio**, *difícil*, *gratificante*, *maravilhoso*, *novidade*, *paciência*, *problema/força de vontade* e *receio*. A palavra **desafio** foi citada quatro vezes e destacada em primeiro lugar duas vezes, já a palavra *difícil* foi citada três vezes e, destacada uma.

A primeira docente, ao classificar de um a seis suas evocações, escolheu “**desafio**” como a primeira. Maria José, durante o relato, citou trabalhar em duas escolas públicas:

Eu trabalho em duas escolas públicas e são duas professoras, totalmente diferentes, é como se fossem duas realidades totalmente diferentes, o que dá certo na escola⁷ [...], não dá certo na escola⁸ [...].

Ao trazer essa discussão, a professora afirma se sentir impotente como docente e, caso estivesse atuando apenas na escola do bairro da zona sul, se sentiria uma péssima profissional, visto que apesar de lutar, não obtém êxito, pois não depende apenas dela. Com isso, Maria José justificou o porquê da palavra **desafio**, enquanto Maria Tereza acredita ser um **desafio** uma realidade desconhecida. É o que veremos nos relatos seguintes:

É um **desafio** ser professora, mas ser professora nesta situação que estamos hoje, enquanto pandemia e, num lugar daqueles, onde as crianças são carentes, os pais são analfabetos, é quase impossível. A vontade que eu

⁷ Refere-se a outra escola municipal que a participante trabalha, localizada em outro bairro.

⁸ Refere-se a escola da pesquisa (zona sul).

tenho é ir de casa em casa e, ensinar. Porque é muito desafiador, não tem celular, o celular que tem, não presta, não presta a internet, os meninos não obedecem os pais. Ontem, o menino pegou o celular e saiu correndo para o meio da rua na hora da aula, então, a gente pensa: “meu Deus! a gente faz o que numa situação dessa? Eu digo uma coisa, se o professor não estiver bem preparado, não consegue, porque são muitos desafios. (Maria José)

É um **desafio** por ser uma realidade que você não conhece ainda. (Maria Tereza)

Ao Maria José, justificar a escolha da palavra **desafio**, enfatizou a conjuntura pandêmica. Como foi dito anteriormente, o contexto de vulnerabilidade social se refere a um espaço que sofre com as consequências da desigualdade socioeconômica, resultando na escassez de acesso à recursos básicos, tecnológicos, educacionais, entre outros. E, devido a pandemia, tornou-se ainda mais visível essas discrepâncias na educação, em que muitos não conseguem sequer, alcançar um ensino assegurado pela CF/1998 como gratuito por falta desses recursos.

Com isso, a docente utilizou a palavra **desafio** duas vezes ao responder o TALP, bem como, as seguintes palavras: *alegria, esperança, paciência e problema/força de vontade*. É possível percebemos, tanto em sua justificativa, como também nas palavras escolhidas, que apesar dos *desafios* e *problemas*, os quais são diversos, principalmente em contexto pandêmico, existe muita *força de vontade, paciência e esperança*, em continuar tentando concretizar o processo de ensino-aprendizagem.

Já a docente Maria Tereza, citou as seguintes palavras: **desafio, difícil, novidade, receio, perdido e desorientado**. Em sua fala, a professora associou ser um **desafio** por ser uma *novidade*, em que você se sente *perdido e desorientado* por estar em uma realidade diferente, tornando a prática educativa mais *difícil*.

Para minimizar esse **desafio** e as *dificuldades* de trabalhar em um contexto que não conhece ainda, Nóvoa (2013 *apud* SILVA; MOREIRA, 2020, p. 17)

[...] recomenda a referência sistemática a casos concretos vividos em sala de aula, para fomentar análise teórica em busca de possíveis soluções e ressalta que a formação de professores avançaria muito se centrasse esforços em torno dos problemas escolares e de situações reais que ocorrem nas escolas. Propõe, também, conhecimento contextualizado, compreendido social, política e culturalmente. Um conhecimento pertinente e reelaborado, que não se limite à simples aplicação prática de uma teoria qualquer. Por fim, defende a importância de conceber a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional, com atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas ou organizacionais.

A *novidade* também pode ser vista na justificativa de Rita de Cássia, a professora que elegeu *difícil* em primeiro lugar, acredita que a dificuldade está na relação teoria e prática em sala de aula, em conhecer os/as alunos/as e compreender quais serão as metodologias que poderão dar certo no processo de ensino-aprendizagem dos/as educandos/as, conforme o contexto que ele/as estão inseridos/as.

É **difícil**, porque no início da minha profissão docente, eu tinha em mente [...] que a teoria não casava com a prática. Porque tudo o que eu trazia não dava certo, mas com o passar do tempo, com a convivência, com a relação, com a afetividade com eles, eu percebi que a teoria ela conversa com a prática, ela caminha lado a lado com a prática. Só tinha que pesquisar mais, é abrir um leque de possibilidades, para que as minhas aulas fossem de forma mais dinâmicas, mais atrativas para eles. (Rita de Cássia)

A citada participante trouxe as seguintes palavras: *conhecimento*, *desafio*, *difícil*, *gratificante*, *maravilhoso* e *saber*. Em sua fala, é notória a associação das palavras *conhecimento*, *desafio*, *difícil* e *saber*, tendo em vista que, a professora revelou sua dificuldade, no início, em lecionar na escola da pesquisa e, que essa dificuldade foi solucionada por meio de pesquisas, ou seja, *conhecimento* e *saber*.

Em conformidade, Moran (2018, p. 10) acredita que,

A sala de aula assim se transforma em espaço de pesquisa, experimentação, produção, apresentação, debate e síntese. Cada escola, dentro de sua realidade, pode desenhar seus espaços de participação ativa, de experimentação, de elaboração de projetos, de construção de protótipos, de experimentação e criação.

Faz-se necessário pesquisa e adequação, pois será ineficiente uma educação apenas como transmissão de conteúdos, sem observar as necessidades e especificidades da comunidade, escola e alunos/as, é preciso tornar o *conhecimento* interessante para turma, despertando vontade e curiosidade em aprender.

Silva e Moreira (2020) consideram que, devido a necessidade do/a professor/a precisarem desde o princípio traçar estratégias e metodologias para encarar uma nova realidade, é importante que exista um acolhimento, uma integração do/a professor/a no contexto escolar, de forma que acompanhe o seu crescimento enquanto docente, amenizando os *desafios* no período inicial de adequação à sala de aula. Esse acolhimento e acompanhamento é um trabalho além da instituição escolar, é necessário também existir por meio de uma formação continuada por parte das políticas públicas e programas específicos.

➤ Dimensão socioespacial

Na dimensão socioespacial, analisaremos o uso das palavras evocadas: *perdido* e *desnortado*. Entretanto, primeiramente, é preciso compreendermos o conceito da dimensão socioespacial, que de acordo com Souza (2009, p. 24-25) “*Socioespacial*, sem hífen, se refere somente ao espaço social (por exemplo, tomando-o do ponto de vista do resultado de sua produção em determinado momento histórico, real ou potencial, como em um plano de remodelação urbanística). Ou seja, trata-se da reorganização de espaço e social num determinado local.

Com isso, ao considerarmos as palavras *perdido* e *desnortado*, refletiremos acerca da discussão anterior, já que, se refere ao novo, em ser docente numa nova comunidade escolar, em que ao adentrar e, por ser tão divergente da realidade habitual, o/a professor/a se sente *perdido* e *desnortado*. Mas, como a Rita de Cássia destacou, é/foi preciso conhecer a escola e pesquisar para adequar as metodologias conforme a necessidade dos/as alunos/as.

b) Ser professora num contexto de pandemia é...

Na segunda frase estímulo para aplicação do TALP, obtivemos igualmente 24 evocações, e 19 palavras diferentes, as quais organizamos nas seguintes categorias:

DIMENSÃO	EVOCÇÕES	QUANTIDADE
DIMENSÃO PSICOAFETIVA	Amor	1
	Cansativo	1
	Compreensão	1
	Criativo	1
	Flexível	1
	Paciência	1
	Solidão	1
	SUBTOTAL	7
DIMENSÃO COGNITIVA	Pesquisa	2
	SUBTOTAL	2
DIMENSÃO DA PRÁXIS	Desafio	3
	Difícil	2
	Novidade	2
	Assustador	1
	Cobrança	1
	Coletivo	1
	Crítico	1
	Dinâmico	1
	Força de vontade	1
	Múltiplo	1
	Persistência	1
	SUBTOTAL	15

TOTAL	24
--------------	-----------

Quadro 2 - Ser professora num contexto de pandemia é...

Fonte: Dados da pesquisa – autoria das pesquisadoras

Para o processo de análise de dados, da mesma forma que fizemos com o Quadro 1, destacamos em negrito na tabela as evocações que foram selecionadas pelas professoras em primeiro lugar, as quais são: **desafio** e **difícil**, a primeira sendo citada três vezes. Com isso, visando dialogar com as expressões utilizadas pelas professoras, dividimos as evocações em três dimensões: psicoafetiva, cognitiva e da práxis.

➤ Dimensão psicoafetiva

Assim como no TALP anterior, as palavras: *amor, compreensão e paciência*, também foram citadas expressando amorosidade, visto que, amar exige compreensão e paciência. É possível percebermos no diálogo das professoras, que a compreensão e paciência estão atreladas às dificuldades encontradas na comunidade sem acesso aos recursos tecnológicos e na relação família-escola.

E, de acordo com Mello e Rubio (2013, p. 5)

Wallon, Vygotsky e Piaget afirmam que não se pode separar afetividade e cognição. Apontando os estudos feitos por eles, pode-se afirmar que a afetividade é vital em todos os seres humanos, de todas as idades, mas, especialmente, no desenvolvimento infantil. A afetividade está sempre presente nas experiências vividas pelas pessoas, no relacionamento com o ‘outro social’, por toda sua vida, desde seu nascimento.

Em razão disso, espera-se compreensão das condições de cada aluno/a, o porquê não estão conseguindo assistir aula, entre outras questões e, ao mesmo tempo que buscamos compreender esses aspectos, é preciso paciência para lidar com esses conflitos e, isso exigirá ser *flexível e criativo*, já que, é necessário os/as professor/as sempre pensarem em planos B, C e D na prática educativa, principalmente, quando o único meio de comunicação entre o/a professor/a e aluno/a, atualmente, é via *internet*.

A prática educativa via remota, como dito por Maria José é “[...] você estar nadando sozinha no meio do mar, pois a gente não tem suporte.” Ou seja é *solidão*, essa solidão surge por não ter políticas públicas que contribuam para o ERE; em estar distante fisicamente dos/as alunos/as e não conseguir prestar a melhor assistência na mediação do processo de ensino-aprendizagem; pela família não conseguir manter a rotina dos/as alunos/as em relação aos estudos e, conseqüentemente, haver muitas ausências na aula ou falta de atenção e respeito

com o/a professor/a; por falta de recursos; entre outros fatores. E, todas as dificuldades citadas aqui, tornam-se *cansativo* para o/a docente.

➤ Dimensão cognitiva

Na dimensão cognitiva, foi citada a palavra *pesquisa* por duas professoras. A palavra foi mencionada pensando na exigência do ERE em aprender a utilizar as tecnologias, novas plataformas, programas, aplicativos e sites.

Embora já fosse uma ferramenta utilizada de forma complementar nas atividades em sala de aula, a demanda em utilizar a ferramenta para ministrar a aula em si, é diferente e nova. Logo, as aulas remotas exigem *pesquisa* e estar disposto a conhecer novas metodologias.

➤ Dimensão da práxis

As palavras utilizadas na dimensão da práxis foram: **desafio**, **difícil**, *novidade*, *assustador*, *cobrança*, *coletivo*, *crítico*, *dinâmico*, *força de vontade*, *múltiplo* e *persistência*. Visto que, **desafio** foi enumerada três vezes como a primeira palavra que mais completa a frase “*Ser professora num contexto de pandemia é...*” e, **difícil** uma vez, buscaremos compreender a justificativa das docentes frente as palavras selecionadas.

Difícil - Quando você trabalha com pessoas carentes, não tem muita tecnologia, todos têm celulares, mas nem todos os celulares comportam os programas e tudo, então é muito **difícil** por isso. (Maria Tereza)

Desafio - Porque foi uma coisa que mudou totalmente a rotina da gente, [...] em como a gente passava o conteúdo, o contato com o aluno e, foi difícil de aprender tudo: os aplicativos, como editar vídeo, etc. E, a vergonha foi difícil também, por conta da vergonha de aparecer na câmera. (Maria Joaquina)

Desafio - Como você já percebia que era um pouco complicado as crianças participarem de todas as atividades e, com a pandemia, a gente se afastou das sala de aula, a gente teve que recorrer as tecnologias. Por vez, as famílias não têm um celular ou internet de qualidade para que a gente possa fazer essa mediação e, por vez, a família tem, mas negligencia essas atividades com as crianças, por exemplo, este ano tem um aluno com apenas um celular para dividir com três irmãos, o que fica bem complicado. Tem uma mãe que trabalha numa farmácia, ela precisa levar esse celular para a farmácia, então é complicado por causa dessas questões. (Rita de Cássia)

É possível perceber que se torna um **desafio** e **difícil**, devido a *novidade* e, lidar com esse novo sem uma preparação prévia é *assustador*, para o exercício da docência precisará ter

muita *força de vontade e persistência*, considerando a *cobrança* em concretizar uma boa aula que supra as atividades presenciais, que alcance os mesmos objetivos ainda que distante, mesmo não dependendo apenas do/a professor/a, pois precisará que os familiares ou responsáveis, colabore com o novo método de ensino e formato das aulas, ou seja, precisa da ajuda do *coletivo* para a concretização da prática.

E, embora seja *crítico* ensinar em contexto pandêmico, as professoras descreveram que também é *dinâmico, múltiplo e coletivo*. Isso ocorre porque a facilidade que a tecnologia propõe, a velocidade nas informações e as possibilidades de atividades são diversas, tornando o Ensino Remoto Emergencial (ERE) num recurso *dinâmico e múltiplo*, bem como, *coletivo*, pela eficiência na comunicação e compartilhamentos de conhecimentos, informações e materiais.

4.3.4 Entrevista

Conforme os seguintes objetivos específicos, iremos analisar a entrevista semiestruturada: verificar os desafios e as perspectivas encontradas pelos/as professores/as que trabalham em escola situada em contexto de vulnerabilidade social da cidade de Cajazeiras – PB; identificar os possíveis fatores externos à escola que influenciam no desenvolvimento integral dos/as educandos/as; analisar de que maneira a formação docente interfere no processo de desenvolvimento integral dos/as educandos/as em escola situada na zona sul da cidade de Cajazeiras – PB.

A entrevista, composta por 14 perguntas abertas, ocorreu de forma remota e síncrona, em que as perguntas eram relacionadas ao papel docente e aos fatores externos que implicam na educação das crianças e adolescentes na escola da zona sul de Cajazeiras-PB. Duas entrevistas foram registradas utilizando o diário de bordo⁹, já as outras duas foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

Na primeira pergunta, indagamos se as participantes não fossem professoras, o que gostariam de ser e o porquê. Com isso, três afirmaram que gostariam de ser da área da saúde: duas médicas e uma fonoaudióloga, já a quarta participante, alegou que gostaria de trabalhar no setor artístico, especificamente, ser humorista.

Enfermeira, porque gosto mesmo é do cuidar. Na verdade, eu queria mesmo era ser médica. (Maria José)

⁹ O Diário de Bordo é um caderno ou pasta no qual o estudante registra as etapas que realiza no desenvolvimento do projeto. Este registro deve ser detalhado e preciso, indicando datas e locais de todos os fatos, passos, descobertas e indagações, investigações, entrevistas, testes, resultados e respectivas análises. (FEBRACE, 2005)

Fonoaudióloga. Porque eu adquiri na infância um problema para pronunciar algumas palavras e, na minha época, não tinha profissionais aqui para isso, só agora é que vim ter tratamento, e eu queria fazer o mesmo por outras crianças carentes que precisariam de um profissional como este, porque eu vejo que ainda tem muito pouco aqui na cidade. (Maria Tereza)

Médica. Porque sempre gostei da profissão, sempre quis fazer também, mas nunca não pude fazer. (Maria Joaquina)

Humorista. Porque eu gosto muito de rir, porque eu acho que a alegria expulsa os males da vida, te deixa pra cima, traz muita autoestima, a gente relaxa a mente, é muito bom. (Rita de Cássia)

Diante das respostas, é notório perceber que três delas citaram áreas que visam o cuidado e, uma delas, área que visa a alegria, tal qual a educação, os quais são aspectos também do/a professor/a, revelando intercorrelação entre as profissões, visto a importância do cuidar, educar e brincar na profissão docente e na saúde. Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 23-24), aponta que

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

Com base nesse conceito, o qual pode corresponder tanto para crianças, como para adolescentes, é possível perceber a busca dos docentes em estimular e auxiliar no desenvolvimento integral, no cuidado e na alegria, contribuindo no desenvolvimento integral: físico-motor, intelectual, afetivo-emocional e social.

Na segunda questão, procuramos saber se é/foi opção das docentes trabalhar na escola atual e o porquê. Uma afirmou que sim, outra escolheu ficar e as outras duas, não optaram.

Não, porque sou contratada. (Maria José)

Sim, quando me concurrei foi sim. Mas, a primeira vez que trabalhei lá, eu fui convidada, não era concursada ainda. (Maria Tereza)

Não, eu pedi para mudar de escola porque eu precisava ser transferida para o turno da tarde e a única vaga que tinha era lá. (Maria Joaquina)

Na verdade, não foi uma escolha de início, porque eu terminei a graduação em 2017. Daí, eu passei um ano desempregada e me apareceu essa oportunidade, e aí eu fiquei, só que depois de um mês, apareceu uma outra

proposta de serviço, só que aí eu **escolhi ficar** na escola, mas de início não, não foi uma escolha. (Rita de Cássia – grifo nosso)

A exemplo da professora que exerceu uma experiência na escola da pesquisa e recebeu outra proposta, ainda sim, optou por continuar na escola. Com isso, mesmo sendo um *desafio* e *difícil*, como foi revelado no TALP, as professoras criaram vínculo afetivo, uma relação professora-aluno/a com os/as seus/suas educandos/as e a comunidade, compreendendo e acolhendo.

Saltini (2008, p.100) aponta que “essa inter-relação é o fio condutor, o suporte afetivo do conhecimento.” De acordo com o autor,

Neste caso, o educador serve de continente para a criança. Poderíamos dizer, portanto, que o continente é o espaço onde podemos depositar nossas pequenas construções e onde elas são acolhidas e valorizadas, tal qual um útero acolhe um embrião. A criança deseja e necessita ser amada, aceita, acolhida e ouvida para que possa despertar para a vida da curiosidade e do aprendizado. (SALTINI, 2008, p.100)

É importante a relação professor/a-aluno/a para que o processo de ensino-aprendizagem se concretize de forma humanitária, principalmente, em contexto de vulnerabilidade social, em que as crianças e adolescentes vivenciam a violência simbólica e sofrem com diversos fatores externos. Será na escola que irão buscar esse apoio, afetividade e valorização a si mesmo, tendo em vista que, alguns padecem dessa afetividade no âmbito familiar.

Logo, será no ato no ensinar e aprender, por meio da boa interação professor/a-aluno/a, proporcionando vez e voz aos/às alunos/as, valorizando suas participações, que despertará no/a educando/a segurança, adaptação, curiosidade e conhecimento. (MELLO; RUBIO, 2013)

Na terceira pergunta, ao questionarmos se consideram que a escola está situada em contexto de vulnerabilidade social e o porquê, todas afirmaram que sim, três destacando as desigualdades socioeconômicas vivenciados pela comunidade do bairro e, uma apresentou aspecto do contexto familiar e objetivo de vida.

Muito. Porque as famílias são extremamente carentes, eles não têm nenhuma estrutura familiar. (Maria José)

Eu creio que sim, a maioria deles são muito carentes. Não são todos, porque têm algumas famílias que são estruturadas, mas a maioria, a família nem emprego fixo tem. (Maria Tereza)

Sim, é perceptível, né? [...] O modo como eles vivem, a gente consegue perceber que falta, a gente percebe quando a gente vai fazer a entrega das atividades [...] o contexto deles, percebe que muito deles não têm perspectiva nenhuma de vida e não procuram criar uma perspectiva, né? É só viver naquela mesmice, muitos têm filhos, apesar de boa parte dos pais estarem presos e, vivem nesse contexto de desigualdade, porque as mães não conseguem trabalhar. (Maria Joaquina)

Sim. Porque no bairro existe essa questão do tráfico de drogas, que é bem explícito, a gente percebe isso com muita nitidez, existem implicitamente a questão da [...] negligência por parte da família de que as crianças, elas têm o contato com a vida sexual muito cedo, estão vulneráveis as drogas lícitas que são o fumo, o álcool e as drogas também mais pesadas, [...] a violência doméstica, é algo muito forte também, abandono... Sei que isso existe em todo lugar, né? Mas em Cajazeiras, com mais frequência, ocorre lá no bairro onde a escola está situada. (Rita de Cássia)

Como dito anteriormente (ABRAMOVAY, 2002; GUARESCHI et.al, 2007; PADOIN; VIRGOLIN, 2010), o conceito de *vulnerabilidade social* trabalhado neste TCC, refere-se às condições e situações vivenciadas por um determinado grupo de pessoas em consequência da desigualdade socioeconômica e histórica existente em proporção global, mas especificamente no Brasil.

Três professoras apresentaram perspectivas que se assemelham ao conceito supracitado, por exemplo, condições de carência financeira e viverem mais expostos à violência e drogas, já as outras duas determinaram a falta de organização familiar e com o futuro. Com isso, faz-se necessário analisarmos e refletirmos algumas questões:

- O que se constitui como uma família estruturada?
- Não há perspectiva de vida? Por quê? O que faz pessoas em condições de vulnerabilidade social não buscarem “*perspectiva de vida*”?
- Por que o bairro **¹⁰ tem mais incidência de drogas, violência, abandono e adultização infantil¹¹?

Embora seja notório perceber, por meio da interpretação das falas das participantes, a *estruturação familiar* citada se refere à falta de estrutura financeira, ou seja, renda *per capita familiar*, tornando-os carentes e suscetíveis à condições de pobreza. Buscamos levantar esse questionamento para ponderarmos acerca da falsa ideia da existência de um único modelo de estrutura familiar, a nuclear.

¹⁰ Optamos por não revelar o nome do bairro.

¹¹ As crianças são forçadas a desenvolver um amadurecimento precoce, pois estão incluídas em ambientes de trabalho e tem contato por meio da mídia a conteúdos que são inapropriados para sua idade, seja pela exposição da violência ou até mesmo do erotismo, que provoca um despertar cada vez mais cedo para questões adultas (PADILHA, 2015 p.14).

Apesar da padronização de composição familiar, em que a *família estruturada* é composta por uma mãe, um pai e filho/a(s), tornando as outras configurações familiares “*desestruturadas*”, atualmente, esse conceito se tornou ultrapassado. É preciso aprendermos que família não necessariamente é a biológica e, pode ser composta por apenas uma pessoa ou diversas, independente do gênero/sexo em cada papel.

Tornou-se necessário apresentar este ponto, já que, na zona sul, como mencionado, existem diversas famílias em que o/a pai/mãe encontra-se apenado/a, bem como, há casos de assassinatos, alcoolismo, abandono, entre outros; logo, poucas famílias vivem dentro desse padrão e, não obrigatoriamente falta uma estrutura familiar.

No segundo tópico, refletindo o que seria a *perspectiva de vida*, de acordo com o entendimento da justificativa, inferimos significar buscar sair da zona de conforto, ou seja, para a participante, os/as famílias residentes da comunidade não têm e não procuram melhorar as suas condições de vida. Visto a afirmação, é preciso analisar se de fato a comunidade não têm perspectiva de vida e, se positivo o porquê, apesar de não termos embasamento na pesquisa com a própria comunidade devido ao contexto pandêmico, sentimos a necessidade de dialogar os cenários.

É possível perceber que uma parcela dos/as moradores/as se esforçam para trabalhar e melhorar suas condições de vida, porém, como vimos no segundo capítulo deste trabalho, a desigualdade socioeconômica e histórica não permite ter uma igualdade de possibilidades e oportunidades acadêmicas e profissionais, principalmente para pessoas advindas de contextos de vulnerabilidade social, dado que, desde criança, muitas sofrem com trabalho infantil, abandono familiar, drogas, violência e descaso familiar, além da falta de recursos mínimos de vida, como alimentação. Logo, existem diversos obstáculos na concretização de vida acadêmica promissora, bem como, um bom currículo para o mercado de trabalho e, em virtude do Brasil ser um país meritocrático¹², por exemplo, entre uma pessoa considerada classe média/alta com um bom currículo e, uma pessoa considerada classe baixa com um currículo desfavorecido, o mercado de trabalho irá empregar a considerada classe média/alta, ou seja, o mérito é para produto final, não para o processo.

Com isso, faz-se necessário considerar essas questões para compreender se a comunidade não tem *perspectiva de vida* ou não consegue *ter/criar*, devido aos fatores

¹² Refere-se a “[...] um sistema de governo ou outra organização que considera o mérito (aptidão) a razão para se atingir determinada posição. A palavra meritocracia tem origem no latim, mereocracia, significando mereo (merecer, obter) e cracia (sistema).” (BARBOSA, 2003, p.12)

históricos, sociais e econômicos existentes no Brasil e, os que têm a referida *perspectiva de vida* se estão conseguindo conquistar e de que forma estão alcançando esse êxito.

Buscando entender o porquê no referido bairro ocorre mais incidências de drogas, violência, abandono e adultização infantil, acreditamos que devido as faltas de políticas públicas, tornam-se os/as moradores/as do bairro mais suscetíveis à criminalidade e negligência, pois geralmente, por razões da falta ou escassez de recursos básicos, buscam outras viabilidades de conseguir essas aquisições, assim como, acontecem casos de dependência de drogas por causa dos conflitos psicológicos causados pela vulnerabilidade social e isso, conseqüentemente, perpetua-se em violência doméstica e abandono, resultando em crianças e adolescentes adultizados por terem que trabalhar e assumir responsabilidades adultas, antecipando também as suas vidas sexuais.

Na quarta questão, ao perguntarmos se alguma das professoras já haviam trabalhado em contexto de vulnerabilidade social antes e quais, apenas duas afirmaram que sim.

Sim, [...] porque na época que eu trabalhei na zona rural, a zona rural ainda não tinha os benefícios que têm hoje. [...] Quando eu iniciei no município e trabalhei na zona rural, tinham alunos que colocavam os livros dentro de sacos de arroz de cinco quilos [...]. (Maria Tereza)

Sim, em outra escola do mesmo bairro. (Maria Joaquina)

Uma das professoras trabalhou na zona rural. É preciso destacar que o campesino, embora resida numa área de vulnerabilidade social na concepção de carência financeira e falta de políticas públicas, em sua grande maioria, não estão expostos à ocorrências de criminalidades como em área urbana.

Ao indagarmos como as participantes se sentem como professora na escola da pesquisa, uma acredita que deve dar o seu melhor, independentemente de qualquer escola, duas afirmaram se sentir realizadas e, a quarta docente se diz ainda está em processo de adaptação.

[...] Independentemente de onde você trabalha, você tem que dá o seu melhor, principalmente para crianças, eu acho isso muito importante, é como se você tivesse construindo um prédio, então a educação infantil ela é a base, eu como professora de educação infantil, eu digo educação infantil porque eu ensino o Pré I e II na escola¹³ [...], e o terceiro ano na escola¹⁴ [...], mas elas são muito imaturas, [...] é uma responsabilidade imensa de você mostrar o seu melhor na educação. (Maria José)

¹³ Refere-se a outra escola municipal que a participante trabalha, localizada em outro bairro.

¹⁴ Refere-se a escola da zona sul.

Eu me sinto realizada, porque é uma comunidade que me apeguei muito. Embora eu tenha muita vontade de trabalhar em outras comunidades, para conhecer outras realidades, mas eu me apeguei muito com eles. (Maria Tereza)

Eu estou em processo de adaptação. [...] (Maria Joaquina)

Eu me sinto realizada, eu me sinto bem, porque eu construí um laço afetivo muito forte com as crianças e, é muito bom trabalhar, é gratificante demais você ver que seu trabalho tá trazendo resultados, está realmente contribuindo para a transformação na vida daquelas crianças, então é gratificante, é gratificante demais, e se fosse para você me perguntar agora uma palavra que define como eu me sinto, eu iria dizer que é gratidão. (Rita de Cássia)

Analisando a resposta da participante Maria José, ao citar “elas são muito imaturas”, acreditamos que ao perceber a imaturidade tanto das crianças da educação infantil quanto dos ensino fundamental, embora em realidade social distintas, ela “dá o seu melhor”, seu comprometimento com a educação demonstra ser o mesmo.

Entendemos que a professora tenha essa conclusão devido seu relato em outras perguntas da entrevista, em que apontou alguns comportamentos considerados imprudentes dos/as alunos/as. Ainda, levantamos a hipótese que Maria José espera que os/as alunos/as de ambas as escolas se comportem da mesma forma, ou pelo menos, dentro do que é considerado normal, adequado e esperado para a faixa etária das crianças.

Lembramos que, ser professora de uma escola situada num espaço de vulnerabilidade social, em que os/as moradores/as do bairro vivem fora do padrão exigido socialmente, o habitual/normal para a comunidade difere de outros contextos, por isso, é necessário exercitar o acolhimento e reconhecer que cada situação é única, ou seja, é importante buscar conhecer/compreender o local em que estão inseridos/as e metodologias efetivas, bem como, não gerar expectativas com relação ao desempenho dos alunos/as, em não criar dogmas de controles e respeitar as peculiaridades.

Já Rita de Cássia e Maria Tereza afirmaram que se sentem realizadas, visto que, criaram laços afetivos com os/as alunos/as. Como mencionado, a afetividade na relação professor/a-aluno/a é essencial, principalmente entre aqueles em que além da carência financeira, cultural e política, há também carência emocional. Muitos desses alunos/as tem em suas histórias de vida alguns familiares que se encontram apenados/as, que abandonaram suas famílias, dependentes químicos, entre outros; as crianças e adolescentes se sentem carentes e necessitam de um apoio emocional, com isso, alguns/algumas deles/as, buscam no/a educador/a o suporte para lidar com os problemas pessoais.

Seguindo com a pesquisa, questionamos como é ser professora na escola da zona sul em contexto da pandemia do COVID-19. Duas delas se referiram como complicado e difícil, uma delas admite ser triste, pela falta de contato físico com as crianças e adolescentes e, a quarta acredita que não mudou muita coisa, apenas o desafio de utilizar tecnologias.

É muito complicado, muito mesmo. Como eu te falei, as famílias não estão preparadas pra esse ensino, a escola antes era uma escapatória das famílias para as crianças, de sair um pouquinho da responsabilidade daquelas crianças que eles não sabem como lidar, a realidade é essa, os adultos, sem generalizar, mas de certa forma, eles não sabem como e quando falar com as crianças. Semana passada fui buscar um negócio lá e a palavra mais carinhosa que saiu da boca da menina foi “rapariga”. E, assim, na escola as crianças na escola aprendiam que não podiam falar nome feio, que quando alguém falasse, devia escutar. Isso virtualmente, como é que vamos trabalhar isso? Então é uma responsabilidade muito grande. (Maria José)

Tá muito difícil, [...] as crianças só falam em voltar para escola, você pergunta para eles qual sugestão de atividades eles querem, eles só falam em voltar para a escola, e a gente sofre muito, porque tem algumas mães que trabalham o dia inteiro e não tem como acompanhar, é muito difícil. (Maria Tereza)

A gente fica muito triste de não poder ter o contato com o aluno, de não ter o contato físico, de ter que ser trabalho assim e, triste também pela forma como essas aulas estão acontecendo, devido não chegar a todos os alunos, nem todos terem acesso ao conteúdo da forma como a gente quer repassar. (Maria Joaquina)

Eu posso te dizer que não muda muita coisa, sabe? Não mudou muita coisa, o que mudou foi esse desafio de a gente trabalhar com as tecnologias e antes a gente tinha nas aulas, a gente sempre procurava trazer uma inovação tecnológica, um jogo para que as crianças pudessem participar, mas agora não, agora a gente tá trabalhando através de uma ferramenta, mudou nesse sentido, mas me sinto bem. (Rita de Cássia)

A docente Maria José menciona que algumas famílias utilizam da escola como escapatória para amenizar a responsabilidade com as crianças e adolescentes. Devido a carência financeira da comunidade escolar, muitas crianças alegam ir para a escola, para ter alimentação. Bem como, para a família ter direito ao benefício do Bolsa Família¹⁵, a exigência é o/a aluno/a frequentar efetivamente a escola e, dessa forma, amenizar os impactos financeiros na renda em casa.

Já em relação ao quesito comportamental, o qual a professora se refere, trata-se dos familiares transferir a responsabilidade do cuidado para a escola, pois para a docente, os/as adultos/as não sabem como instruir e lidar com as crianças e adolescentes. Com base nessa

¹⁵ Criado pela Lei nº 10.836/04, é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País. (BRASIL, 2021, on-line)

afirmação, pensamos na possibilidade de alguns/algumas não se sentirem capazes ou não saberem como educar, cuidar e instruir, por terem sido supostas vítimas da negligência familiar/social/governamental.

Uma viabilidade para a mencionada questão poderia ser o surgimento de um programa governamental de apoio aos familiares acerca do cuidar e educar, para além da assistência do pré-natal com as mães, prestada pelo Sistema Único de Saúde (SUS), ou seja, uma orientação e acompanhamento de profissionais da saúde e educação aos cuidados físicos, psicológicos, emocionais, cognitivos, comportamentais e psicomotores.

Duas professoras apresentaram questões específicas do distanciamento social, por estarem longe da sala de aula e dos/as discentes, citando ser *difícil* e *triste*, tanto para o/a aluno/a, como para o/a professor/a. A docente Rita Cássia citou não ter mudado muita coisa, só a formar de ensinar, por meio de uma nova ferramenta, mas que se sente bem.

Na sétima questão, indagamos se as participantes não trabalhassem na escola da pesquisa, onde gostariam de trabalhar e o porquê. Duas delas citaram outras escolas, uma ainda atua na escola e outra já atuou, mas que por motivos pessoais, teve que mudar. Maria Tereza gostaria de trabalhar numa creche e, Rita de Cássia apesar de não imaginar trabalhando em outro lugar, atuaria na formação de professores/as.

Eu gosto muito da escola¹⁶ [...], eu ensino lá há cinco anos e eu gosto demais. Mas [...]. Mas virtualmente, eu só não estou sabendo como fazer, mas eu sempre quis. (Maria José)

Na creche. Porque durante todos esses anos, eu só tive uma experiência de creche, de um ano e, para mim, tinha sido um desafio, porque eu nunca tinha trabalhado. Foi quando me deu esse norteamento de que querer ser fonoaudióloga, porque foi quando eu via crianças de dois anos que mal sabiam falar. (Maria Tereza)

Acho que eu voltaria para a escola¹⁷ que eu estava ano passado. (Maria Joaquina)

Eu não me vejo trabalhando em outro lugar, por isso está sendo difícil responder agora. Mas eu trabalharia com formação de professores, já que eu tenho uma especialização em formação docente. (Rita de Cássia)

A fala de Maria José acerca de “*só não estou sabendo como fazer*” explica-se devido à situação de emergência, não houve preparação para o ensino remoto, por isso, Maria José explica sua dificuldade em ensinar na escola, visto que, a participante só obteve contato com os/as alunos/as da zona sul durante um mês, logo após, iniciou as medidas de distanciamento

¹⁶ Refere-se a outra escola que a docente também trabalha, localizada em outro bairro.

¹⁷ Refere-se a outra escola do mesmo bairro.

social devido a pandemia do COVID-19, não havendo oportunidade de conhecer a comunidade escolar. O mesmo ocorreu com a professora Maria Joaquina, em que só adentrou na escola este ano, e, que embora tenha ensinado em outra escola do mesmo bairro, cada escola têm suas peculiaridades.

Na pergunta: Existe algum desafio em ser professor/a nesta escola? Se positivo, qual (is)? Se negativo, por quê? Todas as participantes apresentaram **desafios**, três apresentaram **pontos negativos** relacionados à **migração, adaptação e participação da família** e, duas apresentaram **pontos positivos** relacionados ao **aprender coisas novas e apoio da equipe escolar**, principalmente da coordenadora pedagógica.

[...] tem muitos **pontos positivos**, a **busca por aprender**, é sair da zona de conforto, porque a zona de conforto é um lugar perigoso, ter sempre que estar buscando, ter sempre que estar aprendendo, buscando coisas novas. (Maria José – grifo nosso)

De **negativo**, é a questão da **migração** desses alunos, durante o ano eles mudam de três a quatro vezes no ano, vai e volta, com isso, fica uma evasão muito grande e, qualquer problema, eles mudam de lugar, matricula a criança em outra escola e depois de alguns dias, eles voltam. A questão da migração atrapalha muito a criança. (Maria Tereza - grifo nosso)

Para mim, neste início está sendo sim um **desafio** porque eu ainda estou me **adaptando** a tudo, a forma como a coordenadora e a escola trabalham. Porque cada escola tem uma forma de trabalhar e isso, para mim, está sendo um desafio muito grande, de me adaptar a essa nova perspectiva de trabalho que é a dessa escola. (Maria Joaquina - grifo nosso)

Um **desafio negativo** é em relação a **participação das famílias**, principalmente agora, neste contexto de pandemia, em que as crianças precisam dessa atenção dos pais em casa, até mesmo para a questão de uma nova rotina, acordar de manhã, tomar café, sentar na mesa, ouvir o que a professora tem a dizer, seja por meio de uma chamada de vídeo, pelo *Google Meet*, ou uma aula gravada. Eles precisam dessa participação mais ativa dos pais na vida escolar deles, que a gente não tem isso, então, eu vejo essa questão bem negativa. E o **lado positivo** de trabalhar na escola, é que a gente nesse momento de pandemia, tem um apoio muito grande da equipe gestora e da coordenação, no que a gente precisa, seja a partir de uma formação ou de uma informação, que é relevante para que a gente, para potencializar as aulas. As **professoras também estão bem ativas e interagem** [...], a gente tem um canal de comunicação que é o *Classroom*. Eu vejo essa **coletividade que existe na escola como um ponto positivo**. (Rita de Cássia - grifo nosso)

A resposta de Maria José, pode-se dizer que está atrelada à resposta de Rita de Cássia, ambas se referem à aprender coisas novas, seja pela comunidade, como também, por meio de incentivos da coordenação pedagógica da escola. Quanto a professora Maria Joaquina, revela

ser um desafio a adaptação à uma nova comunidade escolar, pelos métodos utilizados pela coordenadora pedagógica serem diferentes da escola que a docente trabalhava antes.

Como desafio negativo, a professora Maria Tereza cita a migração dos/as alunos/as entre escolas, já que, é comum observar diversos/as alunos/as sendo transferidos/as de instituições durante o ano letivo e, isso ocorre por diversos motivos, desde à conflitos pessoais com a família de outros/as alunos/as, à mudança de moradias, já citado anteriormente. Esse processo de transferências várias vezes ao ano, ocasiona um déficit no processo de ensino-aprendizagem, já que o/a discente, terá que passar por um processo de adaptação aos colegas de sala, ao/à professor/a, ao ambiente e ao conteúdo, sempre que a matrícula é refeita.

Além disso, Rita de Cássia aponta a necessidade da participação da família, principalmente neste momento de pandemia. Logo, como mencionado no segundo capítulo, a CF (1988) assegura de que a educação é um direito da criança e um dever da família e do Estado, pois da mesma maneira que a família tem um papel importante no desenvolvimento da criança, a escola também tem, mas é preciso se manterem juntas em busca desse objetivo. Como nos aponta Polonia e Dessen (2005, p. 305) “Os benefícios de uma boa integração entre a família e a escola relacionam-se a possíveis transformações evolutivas nos níveis cognitivos, afetivos, sociais e de personalidade dos alunos”.

Com base no período da experiência da RP (2018-2020) vivenciado na escola, foi possível observarmos que muitos familiares não conseguem ter esperanças nos estudos das crianças e adolescentes por estarem descrentes frente às injustiças causadas pela desigualdade socioeconômica. Bem como, há também familiares que não conseguem acompanhar os/as discentes, seja por questões de trabalho, por não se sentirem capazes, analfabetos/as, ou, até mesmo por não saber/entender a importância do seu papel na relação família-escola e, conseqüentemente, negligenciam o acompanhamento escolar, responsabilizando apenas a escola no processo educacional.

Ao questionarmos quais são as perspectivas em ser professora na escola da pesquisa, três apresentaram pontos do desenvolvimento do/a aluno/a, destas, duas em relação ao processo de ensino-aprendizagem e, uma em relação ao desenvolvimento enquanto sujeito/a crítico/a e autônomo/a. Já a outra professora, respondeu que tem como perspectiva a melhora para as famílias da comunidade, bem como, para ela mesma. Como podemos ver nos seguintes relatos:

[...] é a perspectiva de melhorar, de ter alguma coisa que diz que vai **melhorar para as famílias e para você**. (Maria José - grifo nosso)

Que **eles terminem o ensino médio e que façam a faculdade**. E, uma coisa que eu sempre procuro trazer para eles, são depoimentos de pessoas que vieram de lugares como eles e venceram na vida. Que eles não percam a esperança. (Maria Tereza - grifo nosso)

Eu espero que os que estão conseguindo acompanhar mesmo que de forma remota, **consigam aprender** o que estou querendo passar para eles e que de alguma forma, fique marcado alguma coisa desse ano para eles, sabe? (Maria Joaquina - grifo nosso)

Minha perspectiva é sair desse lugar como de fala, de uma fala viciada como politicamente correta, que eu quero formar um cidadão crítico, reflexivo. A minha perspectiva é de que [...] seja condizente com a minha prática, para que eu possa ver a transformação, a transformação em si, sabe? Para que possa ver que meu trabalho está dando resultados na vida daquela criança, ele seja um sujeito autônomo, que ele seja um sujeito participativo, é isso que eu quero, [...] é de **ver o meu trabalho surtir efeito**. (Rita de Cássia - grifo nosso)

Tanto a professora Maria José, como a Maria Tereza, trouxeram expectativas pautadas na esperança. A primeira almeja que as coisas melhorem para ela e a família, tendo em vista que, a docente já apresentou sentir dificuldades em educar as crianças, principalmente, via ERE. Quanto à família, acreditamos que se refere à própria vulnerabilidade social, em conseguirem condições melhores de vida. E, como aponta Moralles (1999, p. 10) “O modo como se dá a nossa relação com os alunos pode e deve incidir positivamente tanto no aprendizado deles, e não só nas matérias que damos, como em nossa própria satisfação pessoal e profissional [...]”. Ou seja, as expectativas que contemple a comunidade e a docente.

Maria Tereza apresentou uma perspectiva com o futuro acadêmico e profissional dos/as alunos/as, para que tenha esperança que, mesmo sendo difícil, visto os obstáculos da desigualdade socioeconômica, os/as discentes acreditem em si e na sua capacidade.

Rita de Cássia apontou querer sair do lugar de fala e contribuir de forma efetiva para a formação de um/a cidadão/ã crítico/a e autônomo/a; ver que seus esforços enquanto docente têm efeitos na vida das crianças e adolescentes. Conforme Mello e Rubio (2013, p. 9)

A relação entre professor e aluno depende, fundamentalmente, do clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles. Indica também, que o professor, deve buscar educar para as mudanças, para a autonomia, para a liberdade possível numa abordagem global, trabalhando o lado positivo dos alunos e para a formação de um cidadão consciente de seus deveres e de suas responsabilidades sociais.

É bem pertinente a fala da Rita de Cássia, em virtude de, assim como reflete Freire (1974) precisarmos educar sujeitos/as críticos/as e autônomos/as, que consigam compreender

a opressão que vivenciam e, buscarem superar a dependência da relação opressor/a-primido/a, ou seja, uma libertação. E, para que essa educação se concretize, é preciso pensar num processo de ensino-aprendizagem problematizador, como sugere a mencionada docente.

Logo após, questionamos quais eram os desafios e perspectivas em ser professora na escola da zona sul em contexto de pandemia. Duas professoras contemplaram essa questão nas perguntas anteriores, pois começaram a atuar na escola, já em contexto pandêmico. Fiquemos com a resposta das demais: Para uma o desafio negativo é a falta de disponibilidade de recursos tecnológicos e, positivo, é dar mais valor e aprender com esses recursos e, em relação à sua perspectiva, é de que eles consigam se habituar novamente de maneira fácil à rotina das aulas presenciais. Já a outra professora, o desafio mais complicado é a falta de participação da família e, o desafio favorável é o investimento na autoformação, no tocante à perspectiva, para a docente, é diminuir a exclusão social. Segue o relato:

O **negativo** é a falta de disponibilidade de recursos tecnológicos deles, graças a Deus, hoje ainda tem o celular, mas a maioria têm problemas na câmera, ou não tem memória. E **positivo**, porque agora os professores, mães e alunos, estamos dando mais valor aos recursos digitais e aprendendo, passamos a ver a tecnologia com outros olhos. E, minha **perspectiva**, é que quando os alunos voltarem para as aulas presenciais, eles não percam o ritmo da rotina da escola [...]. (Maria Tereza - grifo nosso)

Um **desafio** [...] é a **participação**, porque a gente querendo ou não, precisa dessa participação dos pais com a gente. [...] no primeiro ano, as crianças não têm essa autonomia que elas deveriam ter, elas precisam que as mães estejam ali perto, que a mãe acompanhe essa rotina de acordar cedo, tomar café, sentar, ligar e pegar o celular, pegar caderno, pegar material, eles precisam dessa participação dos pais e, como a maioria dos pais não participam, dificultam para a gente, porque a gente faz uma chamada de vídeo, a criança ainda está dormindo, a mãe ainda vai ter que acordar, a gente perde tempo. E o **positivo**, é a questão da gente investir na autoformação [...] buscar cursos para gente aperfeiçoar as nossas práticas, para que as aulas sejam mais interativas e dinâmicas, para que as crianças não se cansem muito e, a coordenadora pedagógica enquanto coordenadora, está trabalhando muito nisso, ela ofereceu uma formação para a gente e, a Secretaria de Educação está trazendo muito essas formações através de lives¹⁸. E, minha **perspectiva** é que a educação ela atinja a todas as crianças. [...] com a pandemia, a exclusão ficou mais acentuada e, a minha perspectiva é que esse contexto de exclusão seja minimizado. (Rita de Cássia - grifo nosso)

Devido à frequência nas falas das participantes, é notório percebermos que a falta de recursos e a relação família-escola são os pontos mais complicados no ensino remoto. Sabemos que já existem diversas dificuldades na concretização da educação de crianças e

¹⁸ Tradução em português: *ao vivo*.

adolescentes em contexto de vulnerabilidade social, mas com a pandemia do COVID-19, ressaltaram ainda mais obstáculos, principalmente, a falta de acesso aos recursos tecnológicos. Como é possível ministrar aula de forma remota para uma pessoa que não possui o recurso para participar da aula? Como ministrar aula com os/as discentes ausentes devido a família não ter preparado o/a aluno/a para assistir a aula? Como exigir da família uma preparação que nem os professores/as das escolas tiveram?

Essas questões são relevantes para destacarmos na fala de Rita de Cássia, em que acredita que com a pandemia a exclusão de pessoas em contexto de vulnerabilidade social ficou ainda mais acentuada, ou seja, maximizou a *violência simbólica* citada por Bourdieu (1989), revelando que a educação mais efetiva só está sendo alcançada pelos/as sujeitos/as que têm condições financeiras para desfrutá-la.

A autoformação citada ainda, por Rita de Cássia é um aspecto importante de ser destacado, pois as plataformas, eventos, cursos e capacitações se adequaram à necessidade de Ensino Remoto Emergencial, em que contribuiu de forma significativa para as pessoas dedicarem tempo para a autoformação e a formação continuada.

Na décima primeira questão, indagamos: Você acredita que existem fatores externos à escola que influenciam no desenvolvimento integral dos/as educandos/as? Se positivo, quais? Se negativo, por quê? Todas afirmaram que sim e, apontaram **fatores socioeconômicos** vivenciados pelos/as educandas na comunidade.

[...] mas existem sim diversos fatores externos. Por exemplo, tem uma criança que não estava participando da aula, fui conversar com a mãe e ela disse que os pais são separados, a criança passa uma semana comigo e outra com a avó e, na casa da avó não tem celular, nessa situação: o que fazer? Tem vários alunos que são criados pelas avós, as avós são analfabetas, são essas questões que são da própria questão social deles. (Maria José)

[...] Uma coisa que sempre acontece é a questão da migração. Deram algumas casas e muitos foram para lá, depois desistiram, porque a maioria trabalha no lixão e as casas ficaram muito longe. [...] Essa migração influencia muito. (Maria Tereza)

Afetam sim e existem, porque são aspectos do ambiente que a criança vive, aspectos sociais, econômicos, afetivos também, tudo isso mexe com a aprendizagem da criança, com a criança em si. (Maria Joaquina)

É, têm fatores externos que influenciam negativamente, [...] alguns faltavam muito nas aulas, porque eles estavam ajudando na renda familiar, eles estavam no lixão para poder fazer a coleta de lixo, passar por aquele processo de catar o lixo para vender e ajudar na economia familiar. Então, eu vejo como um fator externo que contribui negativamente [...]. (Rita de Cássia)

Enfatizando novamente a parceria entre a família e a escola, a docente destacou que há apoio por partes de algumas famílias, mas também enfatizou que existem familiares que são ausentes, mas que a culpa não são deles e, tampouco da escola, tendo em vista o esforço da escola em ofertar uma educação promissora. A parceria é necessária, segundo Polonia e Dessen (2005, p. 304) “[...] quando a família e a escola mantêm boas relações, as condições para um melhor aprendizado e desenvolvimento da criança podem ser maximizadas”.

Além disso, como apontou Maria Tereza, existe bastante migração, ou seja, há dificuldades em manter a matrícula dos/as alunos/as na escola e na sala de aula, em razão de trabalhos ou mais especificamente, como ocorreu em 2020, quando foram contemplados com moradias, situadas na zona norte da cidade, por meio de um projeto do Programa Casa Verde e Amarela¹⁹. Muitos/as dos/as agraciados/as ainda se deslocaram para residir na zona norte, mas devido as dificuldades e a distância de irem todos os dias trabalhar no lixão (zona sul), abandonaram os apartamentos que ganharam e retornaram para suas antigas casas no bairro. Com isso, ocorreu muitas migrações familiares e, conseqüentemente, algumas crianças e adolescentes foram transferidas de escola várias vezes ao ano.

É importante também apontar, o que Maria José enfatiza, que culpabilizar a família ao negligenciar a educação das crianças e adolescentes, não é o caminho. Como já vimos anteriormente, existem diversos aspectos sociais, culturais, políticos, históricos e econômicos que implicam diretamente na educação escolar. Logo, os/as docentes que educam em âmbitos de vulnerabilidade social precisam ter esse conhecimento.

Quanto ao IDEB da escola, como mencionado, nas duas últimas avaliações (2013-2019), a instituição ficou nas posições mais baixas do município, comparado à outras escolas municipais do mesmo nível de ensino, ou seja, os anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa maneira, buscando compreender o que ocasionou essas notas baixas, surgiu o interesse nessa pesquisa e, observando as respostas das professoras, é possível percebemos que se trata de um conjunto de fatores que influenciam no processo de ensino-aprendizagem, mas, como discutido no segundo capítulo, a avaliação por si só é excludente, por padronizar os conteúdos em proporção nacional, sem considerar os conhecimentos prévios e peculiares de cada contexto.

Weiss (2008) aponta as dificuldades na aprendizagem a partir de três pontos, os quais são: sociedade, escola e o/a aluno/a. Primeiro ponto, a **Sociedade** - a autora considera os

¹⁹ Junto ao antigo Programa Minha Casa Minha Vida, hoje, Casa Verde e Amarela, do Governo Federal, o município conseguiu um condomínio, nomeado de Residencial Cajazeiras I, com 900 apartamentos, dos quais 600 já foram concluídos e entregues. (CAJAZEIRAS, 2020, on-line)

aspectos culturais, condições político-sociais e econômicas, a estrutura social, ideologias dominantes e as relações explícitas e implícitas, por exemplo, a educação formal (escolar). A comunidade pesquisada apresenta várias influências advindas desses aspectos que podem afetar a vida dos/as alunos e sua família, como também da escola e do desempenho escolar.

As questões físicas também são impactadas no desenvolvimento dos/as alunos/as com carência financeira, sofrem desde o nascimento, nos períodos de pré-natal, perinatal e pós-natal, bem como, tende a ter mais exposição às doenças letais, acidentes, subnutrição, entre outros. Em razão dessas questões, é comum atribuir aos/as alunos/as, em vulnerabilidade social, problemas de aprendizagem, mas na realidade, faltam oportunidades de crescimento cultural, cognitivo e linguístico que viabilizariam o desenvolvimento integral dos/as discentes. (WEISS, 2008)

O segundo ponto refere-se à **escola**, em que não pode ser isolado do primeiro. A falta de apoio material e pedagógico aos/às professores/as, e a desvalorização da profissão docente pela sociedade, em que pode ocasionar má qualidade do ensino, bem como, desestímulo na busca do conhecimento. Já o terceiro ponto, trata-se do/a **aluno/a**, suas próprias condições internas de aprendizagem, intrasubjetividade, podendo também ser oriunda do histórico pessoal e familiar dos/as discentes. (WEISS, 2008)

Como citou Maria Joaquina “[...] *porque são aspectos do ambiente que a criança vive, aspectos sociais, econômicos, afetivos [...]*”, Weiss (2008) aponta que existem diversos aspectos ligados às dificuldades na concretização da educação que estão diretamente relacionadas aos três pontos citados acima, os quais são: **orgânicos** (biofisiológica), **cognitivos** (desenvolvimento e funcionamento de estruturas cognoscitivas), **emocionais** (inconscientes envolvidos no ato de aprender), **sociais** (relacionados ao contexto em que estão inseridas a família e a escola), e **pedagógicos** (metodologia do ensino, avaliação, quantidade de informações, estruturação de turmas, etc).

Ao questionar três participantes, visto que a quarta já havia contemplado a questão anteriormente, sobre o que acrescentariam com relação ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos/as durante a pandemia do COVID-19, todas citaram a família como parceria à escola para o processo de ensino-aprendizagem.

Eu acredito que os alunos que estão acompanhando, que estão mesmo assistindo as aulas e participando, estão tendo um bom desenvolvimento. Já os alunos que estão mais distantes, elas ficam com as mães e, a maioria delas não sabem. Os que podem dar reforço ou pagam alguém para dar, é bom, mas os que não podem e a mãe não consegue ajudar, eles acabam ficando sozinhos e isso é muito angustiante. (Maria Tereza)

[...] É bem interessante [...] a relação família-escola, para que esse processo de ensino-aprendizagem aconteça com êxito, porque a relação família-escola é um fator bem importante [...]. (Maria Joaquina)

A nossa formação enquanto professor, ela se desenvolve mais para o protagonismo estudantil, porque a gente não têm alunos autônomos, e aí quando a gente não tem alunos autônomos, o que é que acontece? Eles precisam muito da família, que a família estejam ali com eles e a família não está, então eles acabam perdendo o ensino, então eu acrescento que a gente deve voltar nossa perspectiva de construir um sujeito mais autônomo. (Rita de Cássia)

A primeira versão da Nota Técnica “Ensino a distância Educação Básica frente à pandemia da Covid-19”, do Todos Pela Educação: (2020, p. 11), diz que “o envolvimento das famílias é fundamental e, desde que orientado por um olhar realista e cuidadoso, deve ser ainda mais estimulado nesse momento”. Ou seja, é preciso que a escola busque ainda mais estimular a parceria com as famílias, para que haja envolvimento mais efetivo na educação das crianças e adolescentes, e reconhecimento do papel de cada um nesse processo. Já que,

[...] a delegação completa de funções escolares para famílias que, naturalmente, não possuem preparo e condições para tanto (em especial, considerando o cenário adverso), certamente levará a resultados indesejáveis – tanto para as crianças e os jovens quando para os seus próprios familiares. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 12)

E, como aponta o Todos pela Educação (2020, p.11) “O fortalecimento da relação família-escola, em especial se sustentado no pós- crise, é uma das principais oportunidades que ora se apresentam”. Logo, é preciso proporcionar esse elo e, empenhar-se para mantê-lo.

[...] destaca-se a contribuição que tais atividades podem ter para tornar o ambiente domiciliar mais seguro e estável, resgatando assim algum senso de normalidade e esperança às crianças, jovens e seus familiares, em especial aqueles em situações de maior vulnerabilidade. Por fim, pesquisas já mostram que o envolvimento das famílias na Educação das crianças e dos jovens é fundamental para seu desempenho escolar. Questões como ter altas expectativas sobre a aprendizagem, se comunicar com frequência a respeito das atividades pedagógicas e incentivar hábitos de estudo e leitura são alguns dos principais elementos indicados pela literatura. Sem dúvida, tais hábitos devem ser ainda mais estimulados pela política pública diante do quadro atual, aproveitando que os alunos estão em contato direto e frequente com suas famílias. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 12)

Sabemos que a família é fundamental na aprendizagem de crianças e adolescentes, por isso, espera-se que ela contribua e facilite, dentro de suas possibilidades, nesse processo durante o período pandêmico, já que, devido ao isolamento, a família será a mediadora entre o/a educando/a e a escola, perceberá a sua importância e papel na educação dos/as alunos/as.

Quanto à ausência de autonomia dos alunos, e a necessidade de “[...] *construir um sujeito mais autônomo.*” citado por Rita de Cássia, é preciso ressaltar que, conforme Freire (1996, p. 67)

“[...] A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.”

A autonomia é necessária e deve ser estimulada, pois os/as educandos/as precisam compreender algumas responsabilidades, juntamente com a família, assimilar o seu lugar, seu papel, seu espaço e se reconhecer como principal elemento do ensino-aprendizagem, acreditando em si mesmo e no seu processo.

Devido os desafios citados, buscamos compreender quais foram às metodologias utilizadas pela escola da pesquisa no período de pandemia, perguntamos se a escola orientou os/as professores/as a adotarem alguma metodologia de ensino nesse período (2020-2021) e, se sim, quais. O *WhatsApp* estava presente nas metodologias utilizadas por três professoras como também, atividades impressas e virtuais além de outras plataformas e *sites* diversos.

Sim, ano passado foram aulas assíncronas, atividades virtuais e entregues impressas, entregues no bairro. Este ano, além das atividades virtuais e impressas, enviamos para o grupo do *WhatsApp*. (Maria José)

As aulas ocorrem pelo *WhatsApp* e, as atividades são impressas, tanto em 2020, como em 2021. (Maria Tereza)

Ano passado, foi por meio de vídeos autorais e vídeos complementares, como por exemplo, *Youtube*. E, tiveram também atividades. Este ano, está ocorrendo pelo *Google Meet* e os vídeos também. (Maria Joaquina)

Nós utilizamos o *WhatsApp*, porque foi o maior canal de comunicação entre nós, porque a maioria dos alunos não tem computador, então, o maior canal de comunicação foram: *WhatsApp*, jogos interativos, *sites* como *Escola Games*, *SmartKids*, entre outros. No *Classroom*, ficam todos os materiais que a gente estuda, seleciona e compartilha com os colegas. Tem a formação de cursos *on-line*, em que muitos professores da escola participam, eu participo de um projeto de extensão da Universidade Federal do Ceará, o qual é voltado para a questão do uso das tecnologias de comunicação e informação. Usamos também o *PowePoint*, [...] *WordWall*, [...] *E-future*, [...] *Krip*, entre outras. (Rita de Cássia)

Podemos perceber que a escola buscou se adequar à realidade dos/as discentes ao utilizar de metodologias que facilitassem para que todos/as, ou pelo menos a maioria, conseguissem ter acesso ao ensino, visto que, “é crucial avaliar quais os recursos que já estão

à disposição dos alunos, de modo a evitar penalizar ainda mais aqueles em situações mais vulneráveis”. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 9)

Por fim, na última questão, visando responder a um dos objetivos específicos, questionamos: Para você, a formação do professor interfere no processo de desenvolvimento integral dos/as educandos/as, principalmente, em escola situada em contexto de vulnerabilidade social? Se positivo, como? Se negativo, por quê? Todas as professoras afirmaram que sim, por fatores e motivos diversos.

Com certeza, em qualquer situação. Quando comecei a faculdade não tinha experiência em sala de aula e, eu tinha muita insegurança em atuar na área. Quando era questionada se queria seguir a profissão afirmava que não, pois achava muito complicado é uma grande responsabilidade ensinar a crianças. Tive oportunidade de participar do PIBID. Iniciei minha profissão com auxílio de minha orientadora. Fui muito bem encaminhada e na escola onde atuei as pessoas sabiam que eu era iniciante e que eu era estudante, isso de certa forma me ajudou quando fui trabalhar. Muitas pessoas vão para sala de aula só com a experiência do estágio, inseguras e mal vistas pela comunidade escolar. Mesmo que o profissional tenha muita boa vontade em aprender ele não tem nenhum apoio. Dessa forma muitos não aguentam a pressão da responsabilidade e abandonam sua profissão por se sentirem incapazes. Um profissional mal preparado afeta diretamente no desenvolvimento do aluno, e quando esse aluno está em um lugar de vulnerabilidade social a responsabilidade é bem maior, os problemas são maiores e o resultado muitas vezes fica a desejar. (Maria José)

Sim, porque tem que ter um planejamento minucioso, tanto da escola, como da secretaria. A gente sempre tem que tá lá e buscando soluções para cada realidade. [...] O planejamento é o norteador da aprendizagem do aluno. Porque se você faz um planejamento de qualquer jeito, o que é que vai mudar na vida desta criança? (Maria Tereza)

Afeta sim. De forma positiva, o professor que tem uma formação completa, [...] é capaz de passar tudo aquilo que ele tem para o aluno de forma positiva. (Maria Joaquina)

Sim, porque eu vejo que nós enquanto professores comprometidos com a nossa prática política, pedagógica e social, a gente tem que voltar os nossos olhos para que tipo de cidadão a gente quer formar, que escola nós queremos ter, que escola a gente tem e que escola a gente quer para o nosso futuro, que cidadão a gente quer para o nosso futuro, então a gente precisa investir nessa formação, a partir de uma formação continuada e de uma autoformação, porque cada contexto é único, por exemplo, se eu sou professora da zona norte, o que eu trabalho na zona norte eu não posso trazer para a zona sul, porque cada um tem sua singularidade, sua particularidade, então eu tenho que enxergar o aluno, o coletivo e o individual, em cada contexto que está situado. (Rita de Cássia)

A falta de preparação para encarar a primeira experiência em sala de aula, poderá ocasionar a desistência da profissão, bem como, acarretar problemas no processo de

desenvolvimento dos/as educandos/as. Isso ocorre em razão do “*choque de realidade*” apresentado por Huberman (2013, p. 39 *apud* SILVA; MOREIRA, 2020, p. 3) “[...] como o momento em que os professores se deparam com uma realidade diferente daquela idealizada durante a formação inicial, período também entendido como “[...] de confrontação inicial do professor com as complexidades da situação profissional.”” Ou seja, o/a docente percebe que sua formação, geralmente, não se correlaciona com a realidade das intuições escolares e, que é necessário uma formação continuada para a preparação da práxis, bem como o acolhimento apresentado anteriormente.

De acordo Behrens e Fedel (2020, p. 8 *apud* SILVA; MOREIRA, 2020, p. 8) “muitos estudantes de cursos de licenciatura “não usufruem de espaços para pensar sobre o quê, o porquê, o como e com que função irão exercer a docência.” Por isso, essa dificuldade inicial se torna ainda mais distinta, pois, assim como cita a docente Rita de Cássia, é preciso compreender que tipo de cidadão o/a professor/a quer formar, que escola objetiva ter, que escola estão e que escola quer para o futuro.

Essas questões são necessárias para nortear o exercício docente. Silva e Moreira (2020, p. 5) ao citar Nóvoa (2009, p. 09) afirmam que,

[...] não nascemos, mas tornamo-nos professores. A formação é ‘[...] construída dentro da profissão, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos’. O autor defende a necessidade da formação de professores dentro da profissão, e destaca a importância da fase da ‘indução profissional’, que corresponde aos primeiros anos de exercício na docência, ‘um momento particularmente sensível’. Grande parte de nossa vida profissional, argumenta, ‘[...] joga-se nos anos iniciais e na forma como nos integramos na escola e no professorado’.

Frente ao dito, destacamos a necessidade do Governo em investir em políticas públicas que contemplem o acolhimento e a formação contextualizada dos/as educadores/as no início do exercício docente. Essa premência é reconhecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE) por meio da Lei nº 13.005/2014, em que propõe a estratégia de,

Implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do(a) professor(a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina. (BRASIL, 2014)

E, embora tenha sido aprovado e, a estratégia contribua para o apoio aos/às educandos/as principiantes, devido ao acompanhamento proporcionado ao/à docente por um conjunto de profissionais para dar o suporte necessário, bem como, ofertar cursos de aperfeiçoamentos nas áreas que o/a professor/a atua, a lei 13.005/14 ainda não está totalmente inserida nas práticas, uma vez que, apesar da formação continuada oferecida pelas Secretarias de Educação dos municípios, ainda não há uma equipe para acompanhar à prática docente no início de sua atuação.

Quanto ao planejamento, faz-se necessário considerar a sua importância, principalmente, neste período de pandemia, de forma sensibilizada e que contribua de maneira positiva na organização das ações educativas, visando as crianças e adolescentes e, suas pluralidades que o constitui enquanto ser humano como ponto central do planejamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visando contribuir e compreender as necessidades da escola, familiares, docentes e discentes para a educação em contexto de vulnerabilidade social, desde o início da minha experiência enquanto graduanda de licenciatura em Pedagogia, mas principalmente com vivência da Residência Pedagógica, produzimos esta pesquisa, transpondo diversos obstáculos no percurso, principalmente, o pandêmico em que vivemos.

Ao concluirmos este trabalho, com base nos dados analisados, e respondendo aos objetivos traçados para este momento, procuramos responder quais os **desafios e perspectivas do/a professor/a na educação de crianças e adolescentes em contexto de vulnerabilidade social**. Percebemos que compreender o que é ser professora numa escola em escola situada em contexto de vulnerabilidade social é uma tarefa complexa, visto que, cada professora terá sentimentos únicos frente aos desafios vivenciados no cotidiano apreendidos nos aspectos psicoafetivos, socioespaciais, cognitivos e da práxis de cada docente.

Na pesquisa, utilizando o TALP como instrumento, conseguimos “compreender o que é ser professora numa escola da zona sul na cidade de Cajazeiras/PB” em sua subjetividade. Porquanto, ao fazer as evocações e enumerá-las, percebemos a frequência de vezes que as palavras, *difícil* e *desafio* foram citadas e postas em primeiro lugar. Com isso, tem-se como resultado que, mesmo com muito *amor e alegria*, é *difícil, complicado* e um *desafio* ser professora num contexto de vulnerabilidade social; no começo você poderá se sentir *perdida, desnorteada* e com *receio* por ser uma *novidade*, mas esse *problema* se resolve com muita *força de vontade, paciência, conhecimento e compreensão*. As docentes conseguem contribuir de forma *graficante e maravilhosa* na educação de crianças e adolescentes, não perdendo a *esperança e acolhendo-os/as*.

Em busca de entender o porquê das palavras: *desafio* e *difícil*, investimos em “verificar quais são os desafios e as perspectivas encontradas pelas professoras que trabalham em escola situada em contexto de vulnerabilidade social da cidade de Cajazeiras – PB”, na justificativa das docentes, verificamos que, os diversos fatores, mas principalmente, um novo contexto, demandará um novo tipo de experiência e metodologias, que contemple e alcance uma aprendizagem significativa.

No que diz respeito a esses desafios frente à pandemia COVID-19, as docentes novamente ressaltaram as palavras *difícil* e *desafio*, pois, para as participantes, só evidenciou ainda mais as desigualdades socioeconômicas e culturais, existentes no cotidiano dessa comunidade que, se tornam obstáculos para a concretização do ensino.

A relação família-escola e a falta de recursos financeiros que podem interferir para a aquisição de *capital cultural* são os principais fatores mencionados que preocupam as professoras durante o período da pandemia. A necessidade maior do apoio familiar, principalmente com as crianças menores, em conduzi-las para aulas *on-line* e na resolução das atividades, são emergentes. A falta de recursos financeiros, para atender a demanda com celulares, internet e computador, os quais se tornaram os principais meios de comunicação, perante a necessidade do isolamento e distanciamento social, intercepta o processo de ensino/aprendizagem ou o atende precariamente.

Quanto às perspectivas três destacaram, diretamente, suas respostas que remetem ao sucesso dos alunos, como: “*melhorar para as famílias e para você – Maria José*”, “*Que eles terminem o ensino médio e que façam a faculdade*” (Maria Tereza) “*que consigam aprender*” (Maria Vitória) e indiretamente, como reflexo do seu trabalho “*ver o meu trabalho surtir efeito*” (Rita de Cássia).

Ao “identificar os possíveis fatores externos à escola que influenciam no desenvolvimento integral dos/as educandos/as”, apreendemos diversos fatores, tais como: trabalho infantil, migração escolar, adultização infantil, drogas, abandono familiar e violência doméstica. Ou seja, questões culturais, sociais, físicas, cognitivas e emocionais, que podem acarretar em problemas na aprendizagem dos/as alunos/as, como também danos/traumas psicológicos.

Considerando as questões apresentadas e, o objetivo de “analisar de que maneira a formação docente interfere no processo de desenvolvimento integral dos/as educandos/as em escola situada na zona sul da cidade de Cajazeiras – PB”, ao analisar as respostas, vimos que as professoras, na sua unanimidade, reconhecem a importância da formação, como diz Maria José “*Um profissional mal preparado afeta diretamente no desenvolvimento do aluno, e quando esse aluno está em um lugar de vulnerabilidade social a responsabilidade é bem maior, os problemas são maiores e o resultado muitas vezes fica a desejar*. Corroborado por Rita de Cássia “[...] *a gente tem que voltar os nossos olhos para que tipo de cidadão a gente quer formar, que escola nós queremos ter, que escola a gente tem e que escola a gente quer [...]*”. Compreendemos que atualmente, a professora está cercada por muitas demandas que exigem uma formação continuada, com a finalidade de formar e construir maneiras eficientes que consigam acompanhar e inovar perante as mudanças sociais e econômicas que incluem, principalmente, o processo de ensino-aprendizagem. Por isso, é tão relevante a qualificação

continuada visando o desenvolvimento profissional, buscando se adequar as exigências do mundo contemporâneo.

Para além da responsabilidade docente, é necessário pensar em políticas públicas que acompanhe o/a docente ao adentrar o espaço educacional, viabilizando relacionar a teoria com a prática e, acolhê-lo na nova comunidade escolar, aproximando-o/a dos familiares. Bem como e, principalmente, programas de assistência aos discentes, por meio de uma equipe de assistência social, orientador/a educacional e psicólogo/a em todas escolas, pois embora já exista essa equipe, funciona apenas uma por município e, de forma precária, não alcançando todas as escolas e não possibilitando que os/as profissionais da equipe consigam suprir a necessidade de todo o município, logo, faz-se necessário repensar e elaborar essa assistência por escola, para toda a comunidade escolar. E, como mencionado anteriormente, uma viabilidade para os familiares conseguirem educar e instruir na educação de crianças e adolescentes de forma mais efetiva.

Por fim, acreditamos que muitas questões foram respondidas e outras merecem maior investigação, o que sugere a ampliação da pesquisa em outras esferas acadêmicas.

REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, Fábio. **Dicionário de Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

ALTHUSSER, Louis. **A favor de Marx**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

BARBOSA, Livia. **Igualdade e meritocracia: A ética do desempenho nas sociedades modernas**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora FVG, 2003.

BARROS, Aidil de Jesus Paes; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis: Vozes, 1990.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL, George (Edits.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 189 – 217.

BENITES, Larissa C. **Identidade do professor de Educação Física: um estudo sobre saberes docentes e a prática pedagógica**. 2007. 199f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Motricidade). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro-SP, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos**. São Paulo: Zouk, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução por C. Perdigão Gomes da Silva. Lisboa: Ed. Veja, 1992. Recensado por Ana Paula Rosendo. (Org). **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Covilhã: LusoSofia, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 jul. 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Saúde. **COVID-19: Painel Coronavírus**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 08 abr. 2021.

BRASIL. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. In: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília: DF, 2018. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1895938>. Acesso em: 25 mar. 2021.

BRASIL. Secretaria de Desenvolvimento Social. **O que é Bolsa Família**. Brasília: DF, 2021. Disponível em: <http://www.sedes.df.gov.br/bolsa-familia/>. Acesso em: 14 abr. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 13.005/2014. In: **Plano Nacional de Educação**. Brasília: DF, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 16 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. In: Secretária de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CODO, Wanderley; VASQUES-MENEZES, Iône. O que é burnout?. In: CODO, Wanderley (Coord.) **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho 1999.

CAJAZEIRAS, Prefeitura Municipal de. **Mais moradia**: prefeitura sorteia 140 pessoas para o cadastro de reserva para apartamentos do Residencial Cajazeiras, 2020. Disponível em: <https://cajazeiras.pb.gov.br/informa.php?id=592>. Acesso em: 29 mar. 2021.

CARVALHO, Márcio Francisco de. Trabalho de Campo: conhecimento para além da sala de aula. In: **Entretanto Educação**, 2019. Disponível em: <https://entretantoeducacao.com.br/professor/trabalho-de-campo-conhecimento-para-alem-da-sala-de-aula/>. Acesso em: 28 out. 2020.

CRISÓSTOMO, Adinei Almeida; ALVES, Luanne Jacielle da Silva. **Políticas públicas x desigualdades, pobreza e exclusão: um olhar sobre as políticas públicas e as desigualdades sociais no Brasil, conceitos e características**. Buenos Aires: EFDports, n.180, 2013. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd180/politicas-publicas-x-desigualdades-pobreza-e-exclusao.htm>. Acesso em: 29 mar. 2021.

DEMO, Pedro. **Metodologia do Conhecimento Científico**. [s.l.], 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7hLQaJLQ5Q4>. Acesso em: 15 out. 2020.

FEBRACE. **O que é o diário de bordo?**. In: USP, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.lsi.usp.br/febrace/anexos/diario.htm>. Acesso em: 29 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Balanço Social 2019: O Brasil chegou ao topo da desigualdade? In: **FGV**: Centro de Políticas Sociais. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://cps.fgv.br/destaques/balanco-social-2019-o-brasil-chegou-ao-topo-da-desigualdade>. Acesso em: 28 out. 2020.

GAMA, Zacarias. **A elite do atraso e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC)**. Ministério da Educação. Carta Capital, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://www.justificando.com/2018/01/16/elite-do-atraso-e-base-nacional-curricular-comum-bncc/>. Acesso em: 12 nov. 2020.

GOMES, Mirela Ferreira. **Vulnerabilidade social e desempenho escolar: Um estudo de caso em escola estadual do município de Cajazeiras-PB**. 2018. 58f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Cajazeiras, 2018.

GÓMEZ, Angel. Pérez. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima et al. Intervenção na condição de vulnerabilidade social: um estudo sobre a produção de sentidos com adolescentes do programa do trabalho educativo. *In*: **Estudo e Pesquisa em Psicologia**. Rio de Janeiro: UERJ, v. 7, n. 1, 2007. p. 17-27. Disponível em: <http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/pdf/v7n1a03.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2020.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Atlas da Vulnerabilidade Social nos municípios brasileiros**. Brasília: IPEA; 2015. Disponível em: http://ivs.ipea.gov.br/images/publicacoes/Ivs/publicacao_atlas_ivs.pdf. Acesso em: 28 Out. 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MELLO, Tágides; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. A importância da Afetividade na Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino/Aprendizagem na Educação Infantil. *In*: **Revista Eletrônica Saberes da Educação Infantil**. São Paulo: Uninove. v.4, n.1, 2013. Disponível em: <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Tagides.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

MENDES, Thamiris Christine; BACCON, Ana Lúcia Pereira. Profissão docente: o que é ser professor? *In*: **XII Congresso Nacional de Educação**. Paraná: Educere, 2015. p. 39786-39803. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17709_7650.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.

MORALLES, Pedro. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz**. Tradução: Gilmar Saint'Calir Ribeiro. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

MORAN, José Manuel. Contribuições das tecnologias para a transformação da educação. Distrito Federal: **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 5, n. 3. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/528>. Acesso em: 10 abr. 2021.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudos e não um acerto de contas.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

NORONHA, Maria Márcia Bicalho; ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, Minas Gerais.** vol. 6. n.1. Rio de Janeiro: Trabalho, Educação e Saúde, 2008.

PADILHA, Andrieli Regina Sehnem. **A Infância, o Brincar e a Família Contemporânea.** Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Psicologia) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ, Ijuí, 2015.

PADOIN, Isabel Graciele; VIRGOLIN, Isadora Wayhs Cadore. A vulnerabilidade social como uma dificuldade a participação política. Apresentado em: **Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão.** UNICRUZ: RS, 2010. Disponível em: https://home.unicruz.edu.br/15_seminario/seminario_2010/CCSA.pdf. Acesso em: 12 nov. 2020.

PIAGET, Jean. **Os pensadores.** São Paulo: Vitor Civita, 1983.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez Editora, 1999.

POLONIA, Ana da Costa. DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola: relações família-escola. In: **Psicologia Escolar e Educacional.** v. 9. n. 2. Brasília, 2005, p. 303-312. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a12>. Acesso em 16 abr. 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RANCIÉRE, Jacques. Sobre a Teoria da Ideologia. In: **Lecturas de Althusser.** Buenos Aires: Galerma, 1970.

RAOPORT, Andrea; SILVA, Sabrina Boeira da. Desempenho escolar de crianças em situação de vulnerabilidade social. In: **Revista Educação em Rede: Formação e Prática Docente,** v. 2, n. 2, 2013.

SANTOS, Guilherme Mendes Tomaz dos. REIS, Júlio Paulo Cabral do. MERIDA, Esther Caldino. et. Al. Educação Superior: Reflexões a partir do advento da Pandemia da COVID-19. **Revista Boca (Boletim de Conjuntura).** v.4, n.10. Boa Vista, 2020. Disponível em: https://revista.ufr.br/boca/article/view/Santos_et_al/3139. Acesso: 10 abr. 2021.

SALTINI, Cláudio J. P. **Afetividade e inteligência.** 5º ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Fátima Maria Rodrigues Chagas da.; MOREIRA, Laélia Portela. Professores iniciantes em escolas de periferia: desafios da “sobrevivência” na sala de aula. In: **Reveduc,**

v.14, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/198271994183>. Acesso em: 11 abr. 2021.

SOARES, Luisa de Marillac Ramos. **Habitus, representações sociais e a construção do ser professora da educação infantil da cidade de Campina Grande-PB**. 2011. 190f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Natal, 2011.

SOUZA, Marcelo Lopes de. Introdução: a “nova geração” de movimentos sociais urbanos – e a nova onda de interesse acadêmico pelo assunto. *In: Revista Cidades*, São Paulo: UNESP, v. 6, n. 9, 2009, p. 9-26.

TÁPIAS, Andréia. et. al. A importância da afetividade na educação infantil. *In: Multivix: Cariacica*, Espírito Santo: Faculdade São Geraldo, 2012. Disponível em: <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/a-importancia-da-afetividade-na-educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

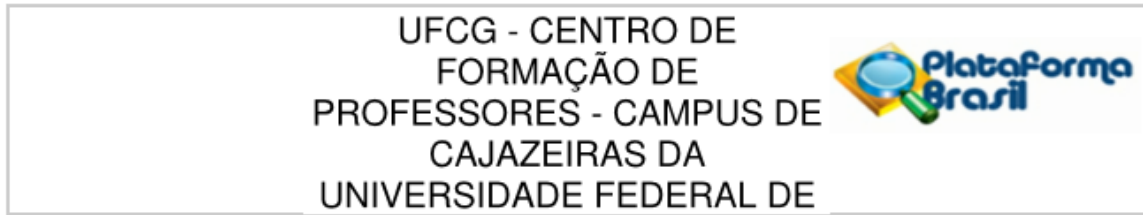
TODOS PELA EDUCAÇÃO. Análise: ensino a distância na educação básica frente à pandemia da COVID-19. *In: Todos pela Educação*. São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf. Acesso em: 16 abr. 2021.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia Clínica: uma visão dos problemas de aprendizagem escolar**. 13º ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

XAVIER, Antonio Carlos. **Como fazer e apresentar trabalhos científicos em eventos acadêmicos: ciências humanas e sociais aplicadas: artigo, resumo, resenha, monografia, tese, dissertação, tcc, projeto, slide**. Recife: Editora Rêspel, 2014.

ANEXO A – Parecer do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO/A PROFESSOR/A NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Pesquisador: LUISA DE MARILLAC RAMOS SOARES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 44442921.2.0000.5575

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.618.408

Apresentação do Projeto:

O projeto em tela, que tem por título DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO/A PROFESSOR/A NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL, apresenta uma proposta de pesquisa de TCC, e tem por objetivo principal “compreender o que é ser professor em escolas situadas no Bairro São Francisco da cidade de Cajazeiras/PB”. A referida pesquisa, de abordagem quali-quantitativa, “tem como público alvo [...] professores/as de uma escola da rede municipal de Cajazeiras/PB localizada no bairro São Francisco”, e utilizará os seguintes instrumentos: “questionário sociodemográfico, Técnica de Associação Livre das Palavras e Entrevista semiestruturada”. De acordo com o Cronograma de execução, a pesquisa terá início em abril de 2021, com “A aplicação dos instrumentos de coleta de dados”, e será concluída em maio do corrente ano, com a finalização e apresentação do TCC.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL:

Compreender o que é ser professor em escolas situadas no Bairro São Francisco da cidade de Cajazeiras/PB.

Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n

Bairro: Casas Populares

CEP: 58.900-000

UF: PB

Município: CAJAZEIRAS

Telefone: (83)3532-2075

E-mail: cepcfufcgcz@gmail.com

UFCG - CENTRO DE
FORMAÇÃO DE
PROFESSORES - CAMPUS DE
CAJAZEIRAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE



Continuação do Parecer: 4.618.408

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Verificar os desafios e as perspectivas encontradas pelos/as professores/as que trabalham em escola situada em contexto de vulnerabilidade social da cidade de Cajazeiras – PB;

Identificar os possíveis fatores externos à escola que influenciam no desenvolvimento integral dos/as educandos/as;

Analisar de que maneira a formação docente interfere no processo de desenvolvimento integral dos/as educandos/as em escola situada na zona sul da cidade de Cajazeiras – PB.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS:

Os riscos envolvidos com sua participação são: Os/As participantes podem se sentir constrangidos/as mediante as perguntas dos questionários, aplicação das técnicas, e/ou durante a gravação da entrevista e, caso ocorra, a situação pode ser minimizada por meio de uma conversa esclarecida.

BENEFÍCIOS:

A contribuição na construção de novos conhecimentos por meio da pesquisa e, para o desenvolvimento pessoal enquanto profissional da educação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos estão de acordo com as exigências do CEP/CFP/UFCG.

Recomendações:

Solicito a correção das seguintes inadequações:

1. Especificar no Projeto, logo após os "riscos envolvidos" (ver p. 27), os benefícios da pesquisa. Estes constam apenas nas Informações Básicas do Projeto.

Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n

Bairro: Casas Populares

CEP: 58.900-000

UF: PB

Município: CAJAZEIRAS

Telefone: (83)3532-2075

E-mail: cepcfpufcgcz@gmail.com

**UFCG - CENTRO DE
FORMAÇÃO DE
PROFESSORES - CAMPUS DE
CAJAZEIRAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE**



Continuação do Parecer: 4.618.408

2. Nas Informações Básicas do Projeto (p. 4 e 5), na Folha de Rosto, e no Resumo (do Projeto), é informado que a pesquisa contará com quatro professores como entrevistados. No entanto, no Projeto (p. 11) é dito que a pesquisa terá “como público alvo cinco professores”. Portanto, informar qual será, de fato, a quantidade de entrevistados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomendamos a aprovação do presente projeto de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1714184.pdf	11/03/2021 12:59:39		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	11/03/2021 12:59:22	Cristina da Silva Gomes	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	11/03/2021 12:59:02	Cristina da Silva Gomes	Aceito
Declaração de Pesquisadores	compromisso.pdf	09/03/2021 14:30:22	Cristina da Silva Gomes	Aceito
Declaração de Pesquisadores	compromisso_2.pdf	09/03/2021 14:29:56	Cristina da Silva Gomes	Aceito
Declaração de concordância	anuencia.pdf	09/03/2021 14:29:29	Cristina da Silva Gomes	Aceito
Orçamento	ORcAMENTO.pdf	09/03/2021 14:28:59	Cristina da Silva Gomes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	09/03/2021 14:27:16	Cristina da Silva Gomes	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	09/03/2021 13:51:24	Cristina da Silva Gomes	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n

Bairro: Casas Populares

CEP: 58.900-000

UF: PB **Município:** CAJAZEIRAS

Telefone: (83)3532-2075

E-mail: cepcfufcgcz@gmail.com

UFCG - CENTRO DE
FORMAÇÃO DE
PROFESSORES - CAMPUS DE
CAJAZEIRAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE



Continuação do Parecer: 4.618.408

CAJAZEIRAS, 29 de Março de 2021

Assinado por:
Paulo Roberto de Medeiros
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n

Bairro: Casas Populares

CEP: 58.900-000

UF: PB

Município: CAJAZEIRAS

Telefone: (83)3532-2075

E-mail: cepcfufcgcz@gmail.com

APÊNDICE A – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Federal
de Campina Grande

Centro de Formação de Professores
Unidade Acadêmica de Educação
Campus de Cajazeiras - PB



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado a participar como voluntário (a) no estudo **Desafios e perspectivas do/a professor/a na educação de crianças e adolescentes em contexto de vulnerabilidade social**, coordenado pelo(a) professor(a) **Luísa de Marillac Ramos Soares** e vinculado à **Unidade Acadêmica de Educação** da instituição **Universidade Federal de Campina Grande – Centro de Formação de Professores**.

Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Este estudo tem por objetivo **compreender o que é ser professor/a em escola situadas Bairro São Francisco da cidade de Cajazeiras/PB** o que é ser professora numa escola da zona sul na cidade de Cajazeiras/PB. **E, para mediar a pesquisa, tem-se como objetivos específicos:**

- **Verificar os desafios e as perspectivas encontradas pelos/as professores/as que trabalham em escola situada em contexto de vulnerabilidade social da cidade de Cajazeiras – PB;**
- **Identificar os possíveis fatores externos à escola que influenciam no desenvolvimento integral dos/as educandos/as;**
- **Analisar de que maneira a formação docente interfere no processo de desenvolvimento integral dos/as educandos/as em escola situada na zona sul da cidade de Cajazeiras – PB.**

E se faz necessário devido **os anseios, receios e as dificuldades vivenciadas pelos/as professores/as em uma escola na zona sul da cidade de Cajazeiras/PB**. Este tema se justifica ao observar a rotatividade de professores/as na turma do 2º ano, da escola na qual estagiei e, de que forma pode influenciar no baixo índice da referida escola, apresentado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) através da avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 2013. Logo, essa temática torna-se fundamental de ser discutida, pois a relevância social e as implicações no processo de desenvolvimento integral da criança apresentam diversos desafios e perspectivas diárias, principalmente, quando se trata de um contexto de vulnerabilidade social.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido ao(s) seguinte(s) procedimentos: **questionários sociodemográficos e entrevistas semiestruturadas, os quais referidos instrumentos serão aplicados com os/as professores/as**. Os riscos envolvidos com sua participação são: **Os/As participantes podem se sentir constrangidos/as mediante as perguntas dos questionários, aplicação das técnicas, e/ou durante a gravação da entrevista e, caso ocorra, a situação pode ser**

minimizada por meio de uma conversa esclarecida. Os benefícios da pesquisa serão: **a contribuição na construção de novos conhecimentos por meio da pesquisa e, para o desenvolvimento pessoal enquanto profissional da educação.**

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de maneira que não permita a identificação de nenhum voluntário.

Você ficará com uma via rubricada e assinada deste termo e qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, poderá ser requisitada a **Luísa de Marillac Ramos Soares**, ou ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos - CEP/CFP/UFCG cujos dados para contato estão especificados abaixo.

Dados para contato com o responsável pela pesquisa

Nome: Luísa de Marillac Ramos Soares

Instituição: Universidade Federal de Campina Grande- UAE/CFP/UFCG

Endereço Profissional: Rua Sergio Moreira de Figueiredo, s/n, Bairro: Casas Populares, Cajazeiras - PB; CEP: 58.900-000.

Telefone: 3532-2091

Email: luisa.marillac@professor.ufcg.edu.br

Dados do CEP

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande- CEP/CFP/UFCG, situado a rua Sergio Moreira de Figueiredo, s/n, Bairro: Casas Populares, Cajazeiras - PB; CEP: 58.900-000.

Email: cep@cfp.ufcg.edu.br

Tel: (83) 3532-2075

CAJAZEIRAS, data.

Assinatura ou impressão datiloscópica do voluntário ou responsável legal

Nome e assinatura do responsável pelo estudo

APÊNDICE B – Termo de Compromisso dos(s) Pesquisadores



TERMO DE COMPROMISSO DO(S) PESQUISADOR(ES)

Por este termo de responsabilidade, nós abaixo–assinados, Orientadora e Orientanda respectivamente, da pesquisa intitulada “**Desafios e perspectivas do/a professor/a na educação de crianças e adolescentes em contexto de vulnerabilidade social**” assumimos cumprir fielmente as diretrizes regulamentadoras emanadas da Resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde/ MS e suas Complementares, homologada nos termos do Decreto de delegação de competências de 12 de novembro de 1991, visando assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, ao(s) sujeito/a(s) da pesquisa e ao Estado.

Reafirmamos, outros sim, nossa responsabilidade indelegável e intransferível, mantendo em arquivo todas as informações inerentes a presente pesquisa, respeitando a confidencialidade e sigilo das fichas correspondentes a cada sujeito/a incluído na pesquisa, por um período de 5 (cinco) anos após o término desta. Apresentaremos sempre que solicitado pelo CEP/ CFP/UFCG (Comitê de Ética em Pesquisas/ Centro de Formações de Professores) ou CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) ou, ainda, as Curadorias envolvidas no presente estudo, relatório sobre o andamento da pesquisa, comunicando ainda ao CEP/CFP/UFCG, qualquer eventual modificação proposta no supracitado projeto.

CAJAZEIRAS, DATA

Orientadora

Orientanda

APÊNDICE C – Termo de Anuência



**PREFEITURA MUNICIPAL DE
CAJAZEIRAS**
ESTADO DA PARAÍBA
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAJAZEIRAS
SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO

TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, _____ diretora da _____ autorizo o desenvolvimento da pesquisa intitulada _____, nesta instituição, que será realizada no período de __/__/____ a __/__/____, tendo como pesquisadora responsável _____ e orientanda _____.

CAJAZEIRAS, DATA

Assiantura

APÊNDICE D – Termo de Compromisso de Divulgações dos Resultados



Universidade Federal
de Campina Grande

Centro de Formação de Professores
Unidade Acadêmica de Educação
Campus de Cajazeiras - PB



TERMO DE COMPROMISSO DE DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS

Por este termo de responsabilidade, nós, abaixo – assinados, respectivamente, autor e orientando da pesquisa intitulada “**DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO/A PROFESSOR/A NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL**” assumimos o compromisso de:

- Preservar a privacidade dos participantes da pesquisa cujos dados serão coletados;
- Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão;
- Assegurar que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- Assegurar que as informações somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa;
- Assegurar que os resultados da pesquisa serão encaminhados para a publicação, com os devidos créditos aos autores.

Cajazeiras, data.

Orientadora

Orientanda

APÊNDICE E – Questionário Sociodemográfico



Universidade Federal
de Campina Grande

Centro de Formação de Professores
Unidade Acadêmica de Educação
Campus de Cajazeiras - PB



QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

I. IDENTIFICAÇÃO
1. Pseudônimo:
2. Idade:
3. Sexo: <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Prefiro não dizer <input type="checkbox"/> Outro – Qual? _____.
4. Etnia: <input type="checkbox"/> Branco/a <input type="checkbox"/> Pardo/a <input type="checkbox"/> Prefiro não declarar <input type="checkbox"/> Indígena <input type="checkbox"/> Negro/a <input type="checkbox"/> Oriental
5. Estado civil: <input type="checkbox"/> Solteiro/a <input type="checkbox"/> Divorciado/a <input type="checkbox"/> Casado/a <input type="checkbox"/> Viúvo/a
6. Escolaridade: <input type="checkbox"/> Graduação – Qual(is)? _____. <input type="checkbox"/> Especialização – Qual(is)? _____. <input type="checkbox"/> Mestrado – Qual(is)? _____. <input type="checkbox"/> Doutorado – Qual(is)? _____.
7. Vínculo empregatício: <input type="checkbox"/> Concursado/a <input type="checkbox"/> Contratado/a <input type="checkbox"/> Substituto/a <input type="checkbox"/> Outro/a
8. Quantos empregos/rendas? <input type="checkbox"/> Apenas um. <input type="checkbox"/> Dois ou mais. Qual(is)? _____ _____ _____.

9. Renda salarial:

- Inferior a um salário mínimo Um a três salários mínimos
 Quatro a cinco salários mínimos Seis ou mais salários mínimos

10. Tempo de serviço no magistério:

- 0 – 5 anos 5 – 10 anos
 10 – 20 anos 20 – 30 anos 30 ou mais

11. Turma(s) que leciona:

- 1º ano 3º ano
 2º ano 4º ano 5º ano

12. Tempo de serviço nesta escola:

- 0 – 5 anos 5 – 10 anos
 10 – 20 anos 20 – 30 anos 30 ou mais

APÊNDICE G – Entrevista



Universidade Federal
de Campina Grande

Centro de Formação de Professores
Unidade Acadêmica de Educação
Campus de Cajazeiras - PB



ROTEIRO: ENTREVISTA

1. Se você não fosse professor/a, o que gostaria de ser? Por quê?
2. Você escolheu ir trabalhar na escola em que está atualmente? Por quê?
3. Você considera essa escola num contexto de vulnerabilidade social? Por quê?
4. Você já trabalhou em contexto de vulnerabilidade social antes? Qual/is?
5. Como você se sente como professor/a nesta escola? Justifique.
6. E no contexto atual da pandemia COVID-19? Explique.
7. Se você não trabalhasse nessa escola, onde gostaria de trabalhar? Por quê?
8. Existe algum desafio em ser professor/a nesta escola? Se positivo, quais? Se negativo, por quê?
9. Quais são suas perspectivas em ser professor/a nessa escola?
10. E no contexto atual da pandemia COVID-19? Explique.
11. Você acredita que existem fatores externos à escola que influenciam no desenvolvimento integral dos/as educandos/as? Se positivo, quais? Se negativo, por quê?
12. O que você acrescenta com relação ao desenvolvimento e aprendizagem dos alunos/as durante a pandemia do COVID-19?
13. A escola orientou os/as professores/as a adotarem alguma metodologia de ensino nesse período (2020-2021)?
14. Para você, a formação do professor afeta no processo de desenvolvimento integral dos/as educandos/as, principalmente, em escola situada em contexto de vulnerabilidade social? Se positivo, como? Se negativo, por quê?