



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CAMPUS SOBRAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM PSICOLOGIA E
POLÍTICAS PÚBLICAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PSICOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS

ANTONIO ANDERSON MOTA DA SILVA

AS INTERFACES DA SUBCIDADANIA NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE
POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SOBRAL-CE

SOBRAL

2023

ANTONIO ANDERSON MOTA DA SILVA

AS INTERFACES DA SUBCIDADANIA NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE
POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SOBRAL-CE

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Psicologia e Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia e Políticas Públicas.

Área de concentração: Educação e Políticas Públicas

Orientadora: Prof^a. Dra. Rita Helena Sousa Ferreira Gomes.

SOBRAL

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S578i Silva, Antonio Anderson Mota da.
As interfaces da subcidadania na educação : uma análise sobre pobreza e desigualdade social na perspectiva de professores da rede municipal de ensino de Sobral - CE / Antonio Anderson Mota da Silva. – 2023.
71 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Campus de Sobral, Programa de Pós-Graduação Profissional em Psicologia e Políticas Públicas, Sobral, 2023.
Orientação: Profa. Dra. Rita Helena Sousa Ferreira Gomes .

1. Educação. 2. Pobreza. 3. Desigualdade social. 4. Subcidadania. 5. Políticas públicas. I. Título.
CDD 302.5

ANTONIO ANDERSON MOTA DA SILVA

AS INTERFACES DA SUBCIDADANIA NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE
POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SOBRAL-CE

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Psicologia e Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia e Políticas Públicas.

Área de concentração: Educação e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof^a. Dra. Rita Helena Sousa Ferreira Gomes.

Aprovada em: 02/02/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Rita Helena Sousa Ferreira Gomes – Orientadora
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dra. Isaurora Cláudia Martins de Freitas – 1^a Examinadora
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Prof^a. Dra. Elisa Lacerda-Vandenborn – 2^a Examinadora
Universidade de Calgary

A Deus.

Aos meus pais, Aparecida e Francisco.

À Denise Vasconcelos (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado sabedoria, determinação, inspiração e paciência ao longo dessa etapa da minha vida acadêmica.

Aos meus pais, Francisca Aparecida Mota da Silva e Francisco de Oliveira Rufino da Silva, pelo amor e apoio incondicional e por não medirem esforços para que eu pudesse chegar até aqui.

Aos meus irmãos, Misserlandia, Jander e Mateus, pelo companheirismo, amizade e presença em todos os momentos.

Ao meu eterno companheiro, Paulo Henrique, por ter compartilhado dessa trajetória comigo, pela parceria, por acreditar e me fortalecer diariamente para a realização desse sonho.

À professora Francisca Denise Silva Vasconcelos (*in memoriam*), por ter aceitado trilhar esse caminho da pesquisa comigo, pela sensibilidade, por sempre acreditar que a educação pode transformar e superar desigualdades sociais. Por ter acreditado em mim, quando eu mesmo duvidei. Sempre levarei seus ensinamentos e a sua força de vida.

À professora Rita Helena Sousa Ferreira Gomes, pela disponibilidade, pelos ensinamentos, pela paciência e valiosas orientações na construção desta pesquisa.

Às professoras, Isaurora Cláudia Martins de Freitas e Elisa Lacerda-Vandenborn, por estarem presentes na banca examinadora, pelas contribuições e por tão competentemente compartilharem de suas experiências e conhecimento.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Psicologia e Políticas Públicas da UFC/Sobral, que muito contribuíram com o meu processo formativo.

E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte e contribuíram para a conclusão desta etapa da minha vida acadêmica.

“Que os vossos esforços desafiem as impossibilidades. Lembrai-vos de que as grandes coisas do homem foram conquistadas do que parecia impossível.”

(Charles Chaplin)

RESUMO

A escola se apresenta como um dos espaços primordiais de formação humana e de preparação para a vida em sociedade. Demarcada pelas manifestações da pobreza e desigualdade social do seu público e, estando inserida em um território específico, a escola deve intervir sobre os determinantes sociais que perpetuam a pobreza e as desigualdades, instituindo práticas emancipatórias para estudantes e professores. Ao pensarmos a prática docente nesse processo, observa-se que, muitas vezes, o olhar do professor é atravessado por preconceitos e deslocado da realidade social dos estudantes. Com isso, esta pesquisa teve o objetivo de analisar as interfaces da subcidadania na política pública de educação, como manifestações da pobreza e desigualdade social, no âmbito das escolas da rede municipal de ensino de Sobral-CE e fornecer subsídios técnicos para a formulação de ferramenta de formação de professores sobre essa questão. Definiu-se o município de Sobral como cenário de pesquisa, por este apresentar avanços significativos na política pública de educação em nível nacional, porém por ainda se caracterizar por altos índices de pobreza e desigualdade social da sua população. A pesquisa de abordagem qualitativa identificou-se, e quanto ao método, como Pesquisa Participante. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. A amostra atingida foi composta por 17 (dezessete) professores, os quais foram entrevistados de forma individual, mediante agendamento, e posteriormente o conteúdo foi transcrito e analisado, através da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Os principais resultados identificados apontaram que os professores compreendem o conceito de território para além dos aspectos geográficos, sendo identificados aspectos sociais, estruturais e culturais que atravessam esse conceito. As escolas estão localizadas em contextos, onde há a presença da criminalidade, esse fator externo somado à condição de pobreza reforça processos de exclusão social de uma parcela significativa da sociedade que já é estigmatizada. Também se evidenciou que, para os respondentes, a repercussão das desigualdades sociais está associada à forma com que os “outros” enxergam estudantes vulnerabilizados na escola, sugerindo uma percepção que pode ser sinalizada como preconceito. Destaca-se também a importância da relação escola-comunidade e como o desenvolvimento de ações conjuntas entre esses atores são essenciais para reduzir as desigualdades. Outra perspectiva identificada é que o papel da escola seria limitado a motivar os alunos e que há outros problemas estruturais mais complexos que não podem ser solucionados, cabendo às demais políticas públicas sistematizar ações para superação dessas problemáticas. A principal limitação da pesquisa envolveu o agendamento com os entrevistados, pois em virtude do tamanho da amostra, a coleta foi feita ao longo de três meses, e que impactou em mudanças metodológicas. Contudo, o objetivo da pesquisa foi alcançado.

Palavras-chave: Educação. Pobreza. Desigualdade social. Subcidadania. Políticas públicas.

ABSTRACT

The school presents itself as one of the primary spaces of human formation and preparation for life in society, being demarcated by the manifestations of poverty and social inequality of its public. In the meantime, when we think about the teaching practice in this process, it is observed that, often, the teacher's gaze is crossed by prejudices and displaced from the social reality of the students. With this, this research aimed to analyze the interfaces of subcitizenship in public education policy, such as manifestations of poverty and social inequality, within the schools of the municipal network of Sobral-CE and to provide technical subsidies for the formulation of teacher training tool on this issue. The municipality of Sobral was defined as a research scenario, because it presents significant advances in public education policy at the national level, but is still characterized by high rates of poverty and social inequality of its population. The research was characterized by a qualitative approach and regarding the method, as participant research. The semi-structured interview was used as a data collection instrument. The sample was composed of 17 (seventeen) teachers, who were interviewed individually, by appointment, and later the content was transcribed and analyzed, through the Content Analysis technique (BARDIN, 2011). The main results identified indicated that teachers understand the concept of territory beyond geographical aspects, and social aspects are identified structural and cultural frameworks that cross this concept. Schools are located in contexts where there is the presence of crime, this external factor added to the condition of poverty reinforces processes of social exclusion of a significant portion of society that is already stigmatized. It was also evident that for the respondents, the repercussion of social inequalities is associated with the way "others" see vulnerable students at school, suggesting a perception that can be signaled as prejudice. It also highlights the importance of the school-community relationship and how the development of joint actions between these actors is essential to reduce inequalities. Another perspective identified is that the role of the school would be limited to motivating students and that there are other, more complex structural problems that cannot be solved, and it is up to public policies to systematize actions to overcome these problems. The main limitation of the research involved scheduling with the interviewees, because due to the size of the sample, the collection was done over three months, which impacted on methodological changes. However, the objective of the research was achieved.

Keywords: Education. Poverty. Social inequality. Subcitizenship. Public policies.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	OBJETIVOS.....	12
2.1	Objetivo primário.....	12
2.2	Objetivos secundários.....	12
3	REFERENCIAL TEÓRICO.....	13
4	HIPÓTESE.....	20
5	METODOLOGIA.....	21
5.1	Delineamento.....	21
5.2	Participantes.....	21
5.3	Método.....	21
5.4	Análise de dados.....	22
5.5	Aspectos éticos.....	23
5.6	Riscos e Benefícios.....	23
5.7	Tamanho da amostra.....	24
6	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	25
6.1	A escola como espaço pertencente ao Território e vulnerabilidades ligadas à pobreza	25
6.2	Desigualdades sociais (pobreza/cor da pele/gênero/orientação sexual).....	29
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
	REFERÊNCIAS.....	37
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	40
	APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA I.....	43
	APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA II.....	44
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	45
	ANEXO B – ARTIGO SUBMETIDO EM REVISTA CIENTÍFICA.....	49
	ANEXO C – COMPROVANTE SUBMISSÃO DE ARTIGO EM REVISTA CIENTÍFICA	72

1 INTRODUÇÃO

A escola se apresenta como um dos espaços primordiais de formação humana e preparação para a vida em sociedade, demarcada pelas manifestações da pobreza e desigualdade social do seu público. Abordagens progressistas abordam o espaço escolar como local de troca e intercâmbio entre saberes, de formação e resistência política (SANTOS, 2019). Além disso, se destaca que, na literatura educacional, com tons de preconceito e estigmatização, de forma recorrente o estudante e suas condições objetivas e subjetivas são responsabilizados pelo fracasso escolar (DUARTE, 2012).

No arcabouço dessa questão, dialoga-se com Paulo Freire em sua obra “Pedagogia do Oprimido” (1987, p. 36), o qual destaca que “a educação não é neutra”, depreendendo-se que a escola é atravessada pelas problemáticas sociais do contexto em que está inserida, e assim deve buscar a construção de uma sociedade de direitos e promotora da cidadania. Porém, em muitas situações, a escola pública que deveria ser acessível e igual a todos, muitas vezes, ainda reproduz práticas e um ambiente destoantes da realidade social-comunitária dos estudantes.

Nessa perspectiva, deve-se conceber a escola como pertencente a um território específico e que as problemáticas que o atravessam reverberam no espaço escolar. O território representa mais do que o espaço geográfico é “um espaço de vida, de relações, de trocas, de construção e desconstrução de vínculos cotidianos, de disputas, contradições e conflitos, de expectativas e de sonhos, que revelam os significados atribuídos pelos diferentes sujeitos que o compõem” (BRASIL, 2008, p. 56).

Ao pensarmos a política pública de educação, observa-se que ela deve conceber os seus processos direcionados ao enfrentamento das desigualdades sociais, que se configuram como fator de risco ao baixo rendimento, infrequência e evasão escolar. Nesse percurso, o jovem é atravessado por uma série de violações de direitos, com destaque: a dificuldade de acesso à renda, insegurança alimentar/fome, negligência familiar e do Estado, não garantia do acesso e permanência na escola e a violência institucional, que muitas vezes culpabiliza-o pela saída da escola, perpetuando o ciclo de desigualdade social, manifestação da subcidadania.

Questionamentos importantes neste recorte são: De que pobreza tratamos? De que formas ela é reconhecida? Estas perguntas favorecem pensar que a educação enquanto política pública esteja comprometida com a transformação da realidade social dos estudantes, fomentando mudanças nas escolas que valorizem a diversidade e promovam espaços de emancipação dos sujeitos.

A pesquisa teve como objetivo identificar a percepção de professores da rede municipal de ensino de Sobral-CE sobre pobreza e desigualdade e os seus impactos no processo educacional. E como questão-problema: Qual a percepção de professores da rede municipal de ensino de Sobral-CE sobre pobreza e desigualdade e os seus impactos no processo educacional?

O interesse pela temática de pesquisa aqui delimitada se deu a partir de afetações do pesquisador, como Psicólogo atuante no campo das políticas Públicas de **educação** (Orientador Educacional/Psicólogo, escolas da rede municipal de Sobral-CE, período: 2019-atual), onde teve contato com a prática de professores em escolas da rede pública, e **assistência social** (Psicólogo Social, Centro de Referência da Assistência Social - CRAS e Centro de Referência Especializado da Assistência Social - CREAS, período: 2015-2019), nos quais pôde adentrar em territórios e comunidades periféricas do cenário de pesquisa.

Justificou-se a realização do estudo pela possibilidade de fomentar discussões e problematizações sobre a prática do professor, repensando aspectos como pobreza, desigualdades sociais e território no desempenho escolar dos estudantes, contribuindo para práticas educacionais emancipatórias, e pela possibilidade de construção de metodologia (produto técnico) voltada à formação de professores para atuação em contextos de pobreza e desigualdade social, pois é mister que o professor transcenda a sua prática para além dos muros da escola, assumindo uma prática compromissada com a transformação social de realidades locais e regionais.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo primário

Identificar a percepção de professores da rede municipal de ensino de Sobral-CE sobre pobreza e desigualdade e os seus impactos no processo educacional.

2.2 Objetivos secundários

- a) Compreender os reflexos da pobreza no contexto escolar e suas consequências no processo educativo e na vida do estudante, como manifestações da subcidadania.
- b) Estimular uma prática docente comprometida com a transformação social de realidades locais e regionais.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Para o delineamento da pesquisa se fez necessária a definição de um arcabouço teórico que abordasse as principais categorias presentes na temática, sendo: **políticas públicas, educação, pobreza, desigualdade social e subcidadania.**

As políticas públicas podem ser compreendidas como ações diretas ou indiretas do Estado, desenvolvidas de forma difusa ou direcionadas a determinado público, efetivando a operacionalização de direitos sociais e outros garantidos na Constituição ou em leis específicas, que visam à promoção de cidadania. A importância das políticas públicas está na garantia do acesso a direitos essenciais como a educação. Para que elas sejam efetivas, se faz necessário o reconhecimento das demandas específicas de cada território, onde são implementadas e calcadas no controle social (participação da sociedade civil) em sua construção.

Para Barros e Pimentel (2012):

Uma política pública deve garantir a participação social em sua elaboração, planejamento, execução, monitoramento e ser estruturada e balizada por meio de lutas coletivas e interesses das diferentes dimensões do *socius*. Essa dimensão pública de uma política se atualiza como rede de relações multivetorializadas, exige interferências, transversalidade, cogestão e inclui sujeitos com necessidades, demandas. (BARROS; PIMENTEL, 2012, p. 6).

Nessa perspectiva, ao pensarmos sobre a política pública de educação, reconhecemos esse campo como um forte demarcador das diferenças individuais, na medida em que por muito tempo se constituiu sobre a esfera da diferença e da categorização dos indivíduos, estando aí as diversas manifestações da pobreza e da desigualdade social.

Assim, cabe à escola a tarefa de avaliar de forma permanente o seu fazer, de pensar e experimentar novas práticas educativas para melhor estabelecer relações com a realidade social em que se insere. Salienta-se que não se trata de destruir ou extinguir parâmetros estabelecidos, mas gerar uma desnaturalização das medidas tradicionais de ensino, para assim constituir práticas de ensino que promovam a educação de fato e a cidadania como consequência.

Essa abordagem corrobora com os estudos de Souza (2009), o qual destaca o olhar de muitos educadores sobre o estudante empobrecido:

[...] analisando textos de políticas públicas em educação do Estado de São Paulo, constatou **a presença de concepções depreciativas a respeito das classes populares**, as quais vinham acompanhadas da ideia de que a escola precisa assumir o papel da família. Tal perspectiva acaba por transformar a instituição escolar em um espaço

principalmente de socialização, tendo a sua capacidade de cumprir sua função social prejudicada. (SOUZA, 2009, p. 51, grifo nosso).

As demandas sociais que atravessam a educação na contemporaneidade, exigem dos educadores uma prática comprometida com uma educação democrática. Freire (1987, p. 86) nos indaga: “Que concepções de educação defendemos? Para que projeto de sociedade temos contribuído? Como nos posicionamos politicamente em nosso contexto social? A favor de quem e de que educamos?”.

Ao mesmo tempo, deve-se considerar que, para trabalhar com a diversidade social em sala de aula deve haver o reconhecimento desses indivíduos como sujeitos de direitos, que vêm de realidades culturais e de vivências diferenciadas, que constroem seu referencial de pensamento e de ação a partir disso. Cabe ao professor, ampliar o seu olhar para além dos muros da escola, conhecer o território de onde esse estudante parte, os seus valores e o que é significativo em sua vida.

Nessa perspectiva, Ferreiro (2002) nos aponta que:

[...] a escola, historicamente encarregada de homogeneizar, de igualar, nunca soube lidar com a diversidade. O resultado dessa falta de reconhecimento foi o surgimento do fracasso escolar, tão conhecido de crianças, jovens e adolescentes das camadas populares. É interessante notar que essa ideia surge com a universalização da educação, pois: O mecanismo de normalização que define o êxito (para os que se incluem na norma) e a exclusão (para os que ficam fora da norma) se viu reforçado no momento em que a escolarização tornou-se realmente obrigatória para todos. Quando a escolarização universal não é real, a exclusão dos que não superaram a norma não é necessária, pois os candidatos à exclusão nem sequer comparecem às escolas. (FERREIRO, 2002, p. 46).

Do mesmo modo, a escola ainda se apresenta como lugar de vigilância e disciplina, onde seus muros, quase sempre altos e bem reforçados, revelam a falta de relação que a escola estabelece com o território em que está inserida. Entrar nesse espaço significa, para muitas crianças e jovens, entrar em um outro mundo, com tempos, lógicas de organização e regras bastante diferentes dos que estão habituados no seu dia a dia, a conviver com hierarquias, horários rígidos, proibições e castigos; onde o celular, o boné, o grafite e a música são censurados; e onde dançar, rir, correr, brincar, muitas vezes, é proibido (LEITE, 2012).

Ao nos debruçarmos sobre a compreensão da pobreza, partimos do referencial de Neri e Nascimento (2016), apontando que:

[...] a pobreza inserida num rótulo, mais do que uma conceituação ou categorização terminológica, abrange em seu âmago uma relação (o empobrecimento), e é só através desta relação que se faz possível o objetivo de explicar dialeticamente porque existem empobrecidos, e não pobres, uma vez que tal condição não é um enquadramento dos sujeitos em algo e sim a definição de uma situação pela qual eles passam diariamente,

cujas bases constitutivas não são naturais e sim culturais. (NERI; NASCIMENTO, 2016, p. 54).

Também se destaca a concepção de Leite (2012) sobre a pobreza, a autora aponta que a questão deve ser abordada sob diferentes aspectos, não somente os econômicos. Existem aspectos da pobreza que podemos chamar de éticos, referentes à autonomia dos sujeitos. Porém, o viés econômico, ligado à presença de uma renda regular, permanece uma condição imprescindível para a compreensão do fenômeno, sendo oportuno considerar diferentes facetas da pobreza no Brasil.

Outro critério importante para compreender a pobreza no Brasil é a cor da pele, pois as pessoas negras são, geralmente, mais vulneráveis nesse sentido por razões históricas. Beghin (2009, p. 68) ao pontuar algumas notas sobre a pobreza e a desigualdade, defende que “no Brasil [a pobreza] tem cor e endereço: é negra, urbana e está concentrada no Nordeste”.

Existem, infelizmente, muitos preconceitos em relação aos pobres, a maioria deles baseados em um escasso ou nulo conhecimento de sua situação. Por isso, a importância de se ter uma visão mais complexa e ampla da pobreza, para evitar cair cegamente em lugares-comuns destituídos de fundamento.

O excluído categorizado como pobre não foi excluído por natureza, e sim por outros homens. Ele não existe por si mesmo, mas nasce como fruto das relações de desigualdade dentro de uma sociedade. Se há excluídos, é porque existe um sistema que inclui e seleciona categóricamente e hierarquicamente o que pode ou não entrar no rol “cidadão”. Vagabundos, mendigos, prostitutas, meninos de rua, analfabetos, favelados em geral, todos são excluídos de um sistema perverso. Podemos chamá-los de empobrecidos, filhos da falta, desde a comida até a dignidade. (NERI; NASCIMENTO, 2016, p. 53).

Ao abordarmos a pobreza no contexto educacional é válido ressaltar que não é suficiente que as crianças e jovens permaneçam na escola para que sua formação as ajude a sair do círculo vicioso da pobreza. A frequência escolar é uma condição necessária, mas não suficiente para garantir uma boa educação: sem escola de qualidade, sem boas condições de estudo em casa ou nos próprios edifícios escolares, sem apoio de pais e professores, as crianças de famílias pobres muito dificilmente conseguirão transformar sua realidade socioeconômica, reflexo de uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais (LEITE, 2012).

Pensando sobre a categoria subcidadania, utilizou-se como aporte teórico principal a obra do sociólogo Jessé Souza, o qual desenvolveu um vasto acervo teórico em relação ao processo de modernização excludente e a produção de subcidadãos no Brasil. Seu conceito de subcidadania (ou “Ralé”) elucida a naturalização da situação de opressão e humilhação vivida por grande parte da população e ratificada por uma ideia ilusória de igualdade da ordem

competitiva atual (SOUZA, 2003; 2009).

O indivíduo, que já nasce desprovido de condições básicas como saúde, alimentação, educação, ou tem acesso limitado a elas, tem grandes chances de não atender às demandas do mercado competitivo, o que provavelmente não lhe dará reconhecimento social e “utilidade” neste modelo econômico (que se incorpora no social), podendo deixá-lo à mercê de dramáticas consequências políticas e pessoais.

A subcidadania para Souza (2003) está ligada não apenas à marginalização histórica de vários grupos sociais, mas também à reprodução e manutenção dessa grande parte de indivíduos à margem de uma ordem produtiva objetiva, moderna, que exige personalidade e comportamento específicos. O “tornar-se” cidadão pleno e produtivo está intimamente ligado à noção de dignidade do agente racional e como este modelo de produção adquiriu com o passar dos anos um caráter quase que dogmático; a falta de sucesso é vista como infortúnio pessoal, naturalizando o descaso e o abandono de milhões em uma periferia social.

Souza (2009) ainda salienta que, em espaços marcados pela desigualdade social, o processo de transmissão de saberes e conhecimentos superiores permanecem restritos às crianças e jovens das elites. Enquanto as crianças de famílias pobres recebem, na escola, uma educação limitada ao tipo de conhecimento básico exigido para sua futura vida profissional. O autor ainda destaca o mito do mérito individual (meritocracia), o qual dependeria de isolar o indivíduo da sociedade, como se tudo o que o ele alcança na sua vida não dependesse das possibilidades que a sociedade lhe oferece.

Discute-se aqui também a perspectiva da educação neoliberal, na qual são reforçados discursos individualistas, “divulga-se a ideia de que a todos são dadas as mesmas oportunidades educacionais, por isso, vencem os melhores” (DALBÉRIO, 2009, p. 44). O capital cultural, a construção histórica e social dos educandos, o sistema político educacional em que estão inseridos não são levados em consideração. Apesar do cenário de desigualdade, há uma cobrança uniforme por sucesso, por excelentes resultados. E essa excelência só ocorreria, dentro de uma educação neoliberal, quando o indivíduo atende às demandas de emprego. Em interlocução com a pedagogia dialógica de Paulo Freire, na qual a escola é um espaço para além da comercialização de ideias oficiais, entendemos a importância de discutir práticas de ensino comprometidas com uma sociedade não excludente, fundamental para a construção social do cidadão.

Laval (2019) reconhece a presença do neoliberalismo no campo escolar, apontando-o como um ataque ao ensino público. Para o autor, essa nova ordem representa uma perda da autonomia da escola, que é chamada a capacitar indivíduos para ter “iniciativa, autonomia, com

conduta eficiente”, capaz de “aprender a aprender” para que assim, possa se adaptar aos cenários de incertezas apresentadas pelo mercado. A inteligência, neste sentido, é um recurso econômico e cabe à escola desenvolver uma formação para que esse indivíduo contribua com o crescimento econômico. A escola passa a servir à economia e o Estado adota ferramentas de gestão e categorias de análise para regular e adequar o ensino a esta ótica. Assim como em uma empresa, a escola passa a ser avaliada pelo seu desempenho e a competitividade, tão presente nesses sistemas, começa a permear os espaços educacionais.

Com isso, a educação pode se constituir em valioso instrumento de auxílio à liberação dos grupos historicamente empobrecidos, consolidando a geração de direitos; ou pode se configurar no seu contrário, isto é, converter-se em mais um instrumento de humilhação, rechaço social e desdém dos agentes públicos em relação aos pobres, reforçando estereótipos e preconceitos (BRANDÃO; PEREIRA; DALT, 2013).

Frente ao exposto, deve-se atentar ao fato da política pública de educação não dar conta de todas as nuances da pobreza, devendo haver o investimento em formação continuada do professor para que este se constitua como rede de apoio ao estudante na superação da pobreza e no seu desenvolvimento, que lhe permita a subversão da lógica de desigualdade. Para tanto, a prática do professor deve ser construída com base na competência técnica e compromissada com a superação das desigualdades.

Para tanto, tem-se exigido do professor a apropriação de novas referências técnicas e políticas para a atuação no campo educacional, superando o método tradicional de ensino. O que perpassa pela formação continuada e aperfeiçoamento do professor para uma atuação em prol da promoção de cidadania no espaço escolar, em uma perspectiva crítica dos fenômenos sociais, econômicos e políticos que chegam até ele.

Ao observarmos o cenário de pesquisa, o Município de Sobral-CE, este já se encontra no estágio de construção de uma nova política educacional. Esta nova política é marcada pela: reestruturação do currículo escolar que, concebendo o estudante de forma integral, se assenta nos eixos cognitivo (componentes curriculares) e das competências socioemocionais; autonomia administrativo-financiera do gestor escolar; formação continuada dos docentes; e, inserção do cargo de Orientador Educacional nas escolas municipais, ocupado por Psicólogos.

Nesse ínterim, ao pensarmos o fazer da Psicologia no contexto educacional, seguimos a perspectiva do Conselho Federal de Psicologia (BRASIL, 2019), trazendo que:

A Psicologia tem importantes contribuições na superação de análises individualizantes e medicalizantes, **pautando reflexões acerca da complexidade das relações sociais que incidem nos processos de aprendizagem.** Ao lidar com os

sujeitos e suas subjetividades, a(o) psicóloga(o), em trabalho conjunto com professores e a comunidade escolar, pode possibilitar o reconhecimento das dificuldades de aprendizado, evasão escolar, violência nas escolas, dentre outros, que são permeados por **vivências de extrema pobreza, racismo, discriminação de gênero e de orientação sexual**. (BRASIL, 2019, p. 9, grifo nosso).

Essa inserção da Psicologia na política pública de educação nos coloca diante de categorias significativas que, predominantemente, norteiam as práticas profissionais nesses espaços. Assim, o compromisso político da atuação do psicólogo na construção de uma escola pública democrática e de qualidade implica em conhecer quais concepções e propósitos estão orientando a elaboração das políticas públicas educacionais (PASQUALINI; SOUZA; LIMA, 2013).

Para Sawaia (2009), o lugar da pobreza e da desigualdade na educação é permeado de significados, os quais o Psicólogo deve estar atento para não dar sempre ao outro uma posição de quem deve ser classificado, cuidado, assistido.

No cenário de pesquisa, o Município de Sobral-CE, a carreira de apoio à gestão escolar – Orientador Educacional (OE), ocupada por Psicólogos, foi criada no ano de 2017 pela Lei nº 1.704 (SOBRAL, 2017). Esse profissional tem o papel de dar assistência aos educandos em estabelecimentos de ensino, ordenando e integrando os elementos que exercem influência na formação do estudante.

No que se refere à atuação do OE sobre pobreza e desigualdade social, este intervém no desenvolvimento pessoal do estudante, dando suporte à sua formação como cidadão, à reflexão sobre valores morais e éticos e à resolução de conflitos, através do desenvolvimento intencional de competências socioemocionais. Tais competências são um conjunto de capacidades individuais do ser humano, manifestadas em padrões de comportamento e pensamento que dão base para que ele mobilize, articule e coloque em prática conhecimentos, valores e atitudes (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2013).

Com isso, demonstra-se que a atuação do Orientador Educacional/Psicólogo no contexto das escolas da rede municipal de ensino de Sobral possibilita intervenções junto aos professores para que produzam novos sentidos e um olhar sensível sobre a realidade social dos estudantes, promovendo mudanças no modelo pedagógico de ensino e uma concepção integral desse público.

4 HIPÓTESE

Partiu-se do pressuposto de que muitos professores desconsideram na sua prática profissional aspectos como pobreza, desigualdade social e território no desempenho escolar dos estudantes, como manifestações da subcidadania.

5 METODOLOGIA

5.1 Delineamento

Em relação à sua abordagem, a pesquisa é classificada como qualitativa. Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa abrange uma interpretação do objeto de estudo e como os seus significados são compreendidos pelos atores sociais.

Já em relação aos objetivos, é do tipo exploratória e descritiva. De acordo com Gil (2017), a pesquisa descritiva realiza a descrição das características de uma população ou fenômeno. O autor também define a pesquisa exploratória como aquela que fornece uma maior familiaridade ao pesquisador, possibilitando a produção de análises mais profundas sobre o problema a ser investigado.

5.2 Participantes

A população de estudo foi composta por professores que atuam na rede municipal de ensino, com vínculo de trabalho temporário ou efetivo, em escolas da zona urbana e zona rural, de Sobral-CE. Também se considerou o critério de descontinuidade do participante em caso de desistência na participação da pesquisa após o início da coleta.

Os participantes foram definidos por meio da técnica de seleção não intencional, não tendo definição prévia do número de pessoas pesquisadas, uma vez que se objetivou atingir o ponto de saturação. Para Minayo (2010), o fechamento amostral por saturação teórica é operacionalmente definido como a suspensão de inclusão de novos participantes quando os dados obtidos apresentarem, na avaliação do pesquisador, uma certa redundância ou repetição, não sendo considerado persistir na coleta de dados.

5.3 Método

A coleta de dados foi realizada através de entrevista semiestruturada. Destaca-se uma mudança de método realizada: na qualificação, foi proposto a realização de oficinas. Porém, o pesquisador optou por entrevistá-los individualmente e presencial, mediante agendamento, sendo solicitado uma permissão prévia de que os diálogos fossem gravados com um aparelho celular com finalidade exclusivamente acadêmica, coletados no período de agosto a outubro de 2022. Essa mudança ocorreu em razão da grande demanda de trabalho dos participantes e indisponibilidade de horários para participar do estudo no segundo semestre do ano de 2022,

caso se mantivesse a coleta de dados via oficinas. Observou-se que a mudança de método reduziu a possibilidade de interações entre os participantes e assim a formulação de de mais sentidos sobre a temática abordada na pesquisa, limitando também outras discussões que pudessem contribuir para aprofundamento das discussões.

Os participantes foram orientados sobre os objetivos da pesquisa e, para aqueles que tiveram o interesse em participar, foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em formato impresso (Apêndice A), sendo possível o acesso ao documento supracitado.

Sobre as entrevistas, foram propostas as seguintes temáticas:

- a) A escola como espaço pertencente ao Território (Apêndice B):
- O que você compreende por território?
 - Na sua percepção, quais são as características principais do território da sua escola e como podem ser observados?
 - Na sua perspectiva, este território do qual sua escola faz parte possui vulnerabilidades ligadas à pobreza? Estas vulnerabilidades ou outras podem repercutir na aprendizagem dos estudantes no ambiente escolar? Se sim, de que forma(s)?
 - Na sua visão, que potencialidades do território podem repercutir na aprendizagem dos estudantes no ambiente escolar?
- b) Desigualdades sociais - pobreza / cor da pele / gênero / orientação sexual (Apêndice C).
- O que você compreende por desigualdades sociais?
 - Na sua perspectiva, que aspectos das desigualdades sociais podem ser observados no espaço escolar?
 - Na sua percepção, como as desigualdades sociais podem repercutir na aprendizagem dos estudantes no ambiente escolar?
 - Na sua visão, como a escola pode contribuir para a superação da pobreza e de outras desigualdades sociais?

5.4 Análise de dados

As informações colhidas foram armazenadas e analisadas a partir da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011). Esta técnica oferta a possibilidade de classificar a mensagem por categorias e inferir significados, através de análises estruturadas em três fases: pré-análise, que corresponde à coleta e organização de dados; exploração do material, relacionado à categorização das informações a partir de critérios; tratamento e interpretação dos resultados,

que irá fornecer para o conteúdo analisado um novo sentido.

5.5 Aspectos éticos

Para realização do estudo foram observados os aspectos éticos da pesquisa de acordo com as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), as quais definem diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, bem como garantir os princípios da bioética, tais como: a autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade (BRASIL, 2012). Inicialmente, o projeto foi conduzido ao Comitê de Ética em Pesquisa para emissão de parecer consubstanciado, autorizando a realização da coleta de dados. Em seguida, o projeto foi apresentado à gestão da Secretaria de Educação de Sobral e solicitada a Carta de Anuência.

Em respeito à autonomia dos participantes, estes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que os dados pudessem ser coletados com segurança. Para garantir seu anonimato, os nomes dos participantes foram identificados por codificações (letras do alfabeto). O processo de consentimento e do assentimento livre e esclarecido envolveu o estabelecimento de relação de confiança entre pesquisador e participante, consecutivamente aberto ao diálogo e ao questionamento, podendo ser adquirido ou registrado em qualquer das fases de execução da pesquisa, bem como retirado a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ao participante.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A) foi disponibilizado em formato impresso, deixando claro a estes que sua participação estava condicionada à resposta de aprovação e consentimento ao termo. Antes mesmo da realização das entrevistas, o termo foi apresentado aos participantes, momento em que também ocorreu a apresentação da pesquisa, deixando espaço para a superação de dúvidas.

Caso os participantes manifestassem quaisquer dúvidas ou questões após o processo de coleta e apresentação de resultados, os contatos do Comitê de Ética, bem como dos pesquisadores responsáveis permaneceram disponíveis nos termos de consentimento.

5.6 Riscos e benefícios

A pesquisa também apresentava riscos, que foram: a possibilidade de tal produzir possível constrangimento aos sujeitos que participaram. Para diminuir a chance desses riscos, tomou-se o cuidado de esclarecer o intuito da pesquisa e sanar qualquer eventual dúvida acerca da dinâmica da análise dos conteúdos das entrevistas gravadas ou mesmo da pesquisa em curso,

bem como, resguardar o nome de cada participante.

No que tange aos benefícios, este trabalho não trouxe resultados rápidos, mas, a médio e longo prazo, tais discussões poderão trazer subsídios para a formulação de ferramenta de formação (curso de formação profissional ou material instrucional) para atuação de professores em contextos de pobreza e desigualdade social nas escolas públicas.

5.7 Tamanho da amostra

17 (dezesete) professores foram entrevistados. Para garantir o sigilo da identidade dos participantes, na apresentação de resultados estes foram representados por letras alfabéticas, como por exemplo, o “respondente A”, “respondente B” e assim sucessivamente. Além disso, em virtude do tamanho da amostra, optou-se por apresentar a transcrição de trechos dos discursos dos entrevistados, de forma aleatória, evitando dessa forma, qualquer tipo de viés que pudesse interferir na análise dos resultados e no objetivo do estudo.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

6.1 A escola como espaço pertencente ao Território e vulnerabilidades ligadas à pobreza

No primeiro questionamento, foi indagado sobre o que os respondentes compreendiam por território. Esses foram os principais resultados:

Respondente A: Podemos definir o termo território como um determinado espaço, em que seus habitantes defendem suas ideologias pessoais, coletivas, economia e cultura.

Respondente C: Espaço de convivência, de ação e relações dos sujeitos que ali transitam ou habitam.

Respondente J: Território compreende uma área espacial delimitada, onde a população habitante possui características sociais semelhantes.

Entrevistado M: Espaço social em que indivíduos compartilham aspectos semelhantes, seja no âmbito pessoal, profissional, educacional, etc.

Respondente Q: É um espaço físico e social. É físico porque corresponde a um determinado local localizado dentro de um espaço geográfico específico. Pode ser urbano ou rural. É social porque os espaços, em geral, comportam grupos sociais específicos. Ou seja, um território localizado na periferia de uma cidade, por exemplo, terá, em geral, uma população de uma classe social específica, particularidades territoriais (acesso aos serviços públicos básicos, conflitos de grupos organizados etc) que, via de regra, um outro território de uma área dita “nobre” da cidade, geralmente, não terá.

Todos os respondentes usaram o sinônimo “espaço” em seus discursos, como o “respondente C” que afirmou existir uma relação entre os sujeitos. No entanto, o “respondente A” apresentou uma resposta, na qual os sujeitos daquilo que foi apresentado por “espaço” se vinculam pela defesa de valores, tais como: ideologias individuais e coletivas, enquanto o “respondente J” aponta existir características sociais semelhantes, embora não tenha descrito nenhuma.

Já o “respondente M” foi enfático ao apontar esses aspectos que foram omitidos pelo “respondente J” que envolvem valores profissionais, pessoais e educacionais. Por fim, o “respondente Q” forneceu um discurso mais direcionado ao defender que algumas localidades dos territórios podem possuir particularidades, e cita como exemplo, a distinção entre a periferia e a área nobre.

Ao trazermos esse conceito para o debate, é fundamental citar que não há um consenso entre os autores sobre uma definição de território. Há, contudo, duas perspectivas pelas quais ele é compreendido: na área da geografia, território é tratado como uma região ocupada pela ação humana e na qual foram estabelecidos limites a partir da imposição de poder, fruto de uma

herança colonial obtida através de guerra para controlar o espaço; Já na perspectiva social, o conceito de território sustenta-se em uma visão materialista ao conceber que ele é transformado pela ação do homem e a construção de relações com os demais e, que resulta em percepções singulares para cada indivíduo, o que pode colaborar também na elaboração de políticas públicas para desenvolver áreas específicas, como ocorre nas periferias dos centros urbanos (ANDRADE; SILVEIRA, 2013; CUNHA; ANTONELLO, 2018).

A construção de diálogo acerca do conceito de território é importante porque oportuniza compreender como a localização de alguns grupos populacionais vulnerabilizados pode afetar a sociabilidade, uma vez que as favelas localizadas nos centros urbanos dividem o espaço com condomínios luxuosos, sendo esta uma demonstração da segregação social através de fronteiras, evidenciando que alguns grupos possuem privilégios em detrimento a outros. Nota-se isto, principalmente, através da arquitetura das moradias e a forma com que ocorre o processo de urbanização das ruas. Por esta via, demarcam-se os limites: estabelecimento de muros e cercas, serviços públicos exclusivos para alguns, como a educação e saúde, restrição de contatos sociais entre os sujeitos provocados pelo crescimento desenfreado da violência nas grandes cidades (ANDRADE; SILVEIRA, 2013).

No segundo questionamento, foi abordado a percepção dos respondentes acerca das características principais do território da escola e como podem ser observados.

Respondente D: Dentre as características observáveis destacam-se: organização, divisão espacial/salas de aulas, biblioteca, laboratórios, espaços de lazer e ambientes administrativos. Além disso, é importante mencionar a localização e as imediações em que a escola está inserida, sendo isso, um dos fatores que complementam e caracterizam a instituição.

Respondente J: A escola possui estudantes em sua maioria de alunos provenientes de bairros da periferia de Sobral, que possui uma clientela de população vulnerável. São estudantes, que muitas vezes, tem famílias chefiadas por mulheres. Em contra ponto, recebe alunos de classe média, com pais com grau escolar mais elevado. Esses aspectos são perceptíveis nas conversas do dia a dia na forma como os alunos se expressam.

Respondente K: A escola na qual trabalho está situada em uma área considerada de risco (bairros dominados por facções rivais) e as características observadas é a falta de liberdade de colegas de sala irem na casa do outro por estarem morando em bairros diferentes e o medo expressado por eles durante o trajeto para a escola e/ou até mesmo o percurso de retorno para suas casas.

Respondente P: Diversidades culturais, potencialidade econômica, existências de políticas públicas, protagonismo juvenil, ociosidade da juventude, desafios educacionais, desigualdades sociais, exclusão social e digital, fome desemprego, violência, degradação ambiental, ineficiência das políticas voltadas para a juventude, mulheres e para as comunidades LGBTQIA+ entre outros...

Respondente Q: [...] Atende bairros que possuem alguns conflitos devido à presença de facções. É observável através dos registros da escola, mas também dos relatos de

alguns estudantes. Uma população pobre ou classe média baixa. É observável pelas características socioeconômicas dos estudantes, vestimentas de alguns estudantes, dificuldade de compra de tênis, calça jeans, o acesso limitado de alguns aos materiais didáticos, livros etc.

O “respondente K” e o “respondente Q” forneceram respostas convergentes ao apontarem que uma das principais características onde a escola está situada, a evidência da criminalidade relatada pelos estudantes é observada pelos professores. Embora os respondentes não tenham descrito como ocorre a manifestação do medo nos estudantes, subentende-se que abrange tanto o risco à integridade física, como o emocional.

O “respondente D”, por sua vez, apresentou um discurso mais contido em que a apresentação das características esteve limitada à escola, com uma resposta mais específica ao descrever a organização da estrutura do ambiente, sendo o território uma característica exclusivamente espacial, enquanto o “respondente P” cita causas de interesse do poder público que mobiliza ações para amparar a população, tais como: o protagonismo juvenil, exclusão social e o desemprego. Já o “respondente J” defende que as características são perceptíveis a partir da classe econômica que o estudante está inserido, além de alegar que muitas famílias de populações vulneráveis são administradas por mulheres, sugerindo em seu discurso que há uma participação menor do gênero masculino.

Para compreender o objeto de análise desta pesquisa, é possível encontrar na literatura outros casos que investigaram fatores que interferem no processo de desenvolvimento educacional de estudantes. Vê-se no estudo de Botelho, Cunha e Bicalho (2020) pontos que nos remetem às respostas dos participantes K e Q, os pesquisadores realizaram uma análise em uma escola localizada em região periférica da cidade do Rio de Janeiro e identificaram a precariedade na infraestrutura do ambiente escolar, sensação de medo que os moradores vivem diante da violência no território e o cancelamento de aulas, que impedem o estudante deslocar-se até as escolas, como também a forte repressão que é exercida por forças policiais para criminalizar os residentes locais, principalmente a juventude negra e pobre.

No terceiro questionamento, foi indagado aos respondentes se eram capazes de identificar se a escola que fazem parte possuía alguma vulnerabilidade social, e na condição de uma resposta afirmativa, de que forma ocorria essa manifestação.

Respondente B: Sim. Principalmente após esse período de pandemia, no qual muitos de nossos alunos tiveram certo tipo de ansiedade, fazendo-se necessário trabalharmos bastante com o socioemocional de nossos alunos.

Respondente E: Sim. Pobreza nos aspectos econômicos, sociais, políticos, o que pode trazer impactos ao rendimento escolar do aluno.

Respondente F: Sim. Ao passo que o aluno não possui as mínimas condições para o aprendizado, tais como: alimentação adequada, acompanhamento dos pais, isso repercute negativamente no processo de aprendizagem.

Respondente G: Sim, principalmente pós-pandemia da Covid-19, sendo as principais causas de impacto no desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos alunos.

Respondente Q: Sim, muito embora a escola esteja localizada em um bairro de classe média, o perfil socioeconômico dos atendidos é predominantemente de classe baixa, cuja a renda per capita é abaixo de um salário mínimo, os quais residem na sua maioria em comunidades periférica do município.

O “respondente B” e o “respondente G” alegaram que a situação vivenciada no atual contexto a nível global, marcado pela situação pandêmica afetou diretamente os alunos, citando possíveis consequências negativas ao desenvolvimento cognitivo e socioemocional, necessitando de ações desses profissionais para reduzir estes impactos. Os “respondentes E, F e Q”, por sua vez, descreveram que as condições que os alunos se encontram, em situação de vulnerabilidade, repercute no processo de aprendizagem e ainda são citados outros fatores: político, econômico e territorial, havendo deficiências na atuação do poder público para assistir a essa parcela da sociedade.

Consoante a isso, Prado *et al.* (2020) destacam que há uma diversidade de fatores que condicionam um sujeito ou uma sociedade a viver em situação de vulnerabilidade social, por isso esse processo é constituído por uma construção social que é o resultado de transformações que ocorrem na sociedade. Isso pôde ser evidenciado na fala do “respondente F”. Logo, configura-se como um desafio o estabelecimento de uma relação família-escola que coopere para assegurar os diálogos entre esses atores e a otimização do processo ensino-aprendizagem a partir da formulação de estratégias.

Por outro lado, conforme relatado pelo “respondente G”, a pandemia foi crucial para causar impactos na vida do estudante, isto se soma a outros fatores, como os aspectos econômicos descritos pelo “respondente E”. Segundo Novais e Mendonça (2021), a pandemia agravou a condição de alunos que vivem em situação de vulnerabilidade social, e para contornar esse desafio uma das estratégias é a Busca Ativa Escolar, que consiste na identificação de estudantes que por algum motivo não estão frequentando o ambiente escolar, e a partir dessa ferramenta promover políticas públicas com o apoio de ações intersetoriais.

Em sequência, foi tratado no quarto questionamento sobre quais as potencialidades do território os respondentes acreditavam que poderiam repercutir na aprendizagem dos estudantes no ambiente escolar.

Respondente H: Fortalecimento dos serviços intersetoriais; Investimento em políticas públicas; O acompanhamento mais de perto dos setores social, educacional e de saúde.

Respondente K: A estrutura escolar oferecida pela Secretaria de Educação do município de Sobral, bons profissionais, investimento permanente na melhoria do espaço, bem como as diferentes atividades planejadas e oferecidas pela instituição de ensino.

Respondente L: A presença de jovens, cultura, diversidade ideológica e religiosa; Projetos de apoio e proteção ao jovem e adolescentes.

Respondente N: Ter um olhar mais voltado para um desenvolvimento em relação ao esporte e lazer nos bairros.

Respondente Q: [...] Apesar das vulnerabilidades territoriais, os estudantes são participativos, conseguimos perceber diariamente que há um desejo de transformação da vida a partir da educação. Isto nos dá ânimo para seguirmos tentando desenvolver um trabalho relevante na vida dos estudantes.

O “respondente K” em sua fala defende, ao que parece, investimentos na infraestrutura da escola e outras melhorias que permeiam a área da educação citada pelo “respondente Q”. O “respondente H” aponta serviços intersetoriais que podem ser compreendidos como uma articulação de sujeitos com diferentes saberes para o enfrentamento de problemas, enquanto o “respondente N” menciona estímulos ao esporte e lazer no referido território, além do “respondente L” que pede projetos de apoio ao jovem e adolescente.

A resposta do “respondente L” pode estar relacionada à integridade física dos estudantes, pois residem em áreas onde é comum os moradores presenciarem ações ligadas ao crime no território. Desse modo, cabe aos profissionais da educação articular ações para manter os estudantes longe da criminalidade, bem como propor a formulação de políticas públicas que estimulem a transformação desse território, como descrito pelo “respondente Q”.

Os serviços intersetoriais, conforme o “respondente H”, são uma potencialidade que repercute na aprendizagem do estudante. As respostas coletadas, assim, corroboram com a ideia de Novais e Mendonça (2021) de que o esforço coletivo de diversas esferas da sociedade contribui para que haja um alinhamento de propostas que visem intervir sobre as situações de vulnerabilidade e violações de direitos. Desse modo, torna-se possível definir planos e metas com a finalidade de reduzir a exclusão social de estudantes no território brasileiro.

6.2 Desigualdades sociais (pobreza/cor da pele/gênero/orientação sexual)

O quinto questionamento versou sobre a compreensão que os respondentes possuíam de desigualdades sociais.

Respondente C: Condições construídas a partir de processos históricos, que estigmatiza, condiciona e limita grupos políticos em determinado tempo e espaço.

Respondente F: Tudo aqui que permeia ou afeta as relações na sociedade, podendo ser por questões econômicas, sociais, raça ou gênero.

Respondente I: Desigualdades sociais são as distinções entre as classes sociais, levando-se em conta fatores educacionais, culturais e principalmente econômicos, o que torna o cidadão “marginalizado” mediante os “padrões” injustamente impostos pela sociedade. É um problema de escala mundial, contudo chega a ser alarmante em países mais pobres.

Respondente L: Diferenças em nivelamento econômico, cultural e geográfico, que interfere diretamente no modo de vida das pessoas.

Respondente P: Desigualdades sociais, podem ser compreendidas como as consequências de um modelo socioeconômico, caracterizado pela concentração das riquezas de um(a) determinado(a) país, região, estado, território ou município nas mãos de uma elite social e consequentemente da exclusão social da maioria da população de acesso aos bens produzidos e acumulados ao longo da história do homem e da sociedade. Os bens podem ser: materiais, culturais, econômico, tecnológicos, sociais, imateriais e comunicativos.

O “respondente C”, assim como o “respondente P” possuem um discurso convergente nas ideias ao apontarem que a desigualdade é um modelo situado em um período histórico que condicionou determinados grupos a viverem em uma situação de exclusão social em um espaço e que deixou marcas de estigmatização ao restringir o acesso aos bens que foram produzidos pela sociedade, bem como a ‘padronização’ que estimula a desigualdade, segundo o “respondente I”.

Já o “respondente L” refere-se à desigualdade como uma manifestação de diferenças em determinados aspectos, como o econômico e geográfico, enquanto o “respondente F” especifica que esse fator afeta as relações na sociedade. Nesse sentido, as respostas se alinham com parte da literatura que explica a desigualdade social como tendo várias causas, entre elas o acesso da população à educação de qualidade, concentração de riqueza, crescimento do desemprego e o pagamento de baixos salários, implicando no debate e na participação do poder público e da sociedade que visem construir uma nova realidade que corrija as injustiças (GOHN, 2019; POCHMANN; SILVA, 2020).

De acordo com Souza e Silva (2019), as desigualdades sociais são resultados de um sistema em crise, responsável por gerar consequências para a sociedade como um todo, assim cabe ao Estado exercer o papel de amparar a população a partir de políticas públicas que buscam atender as demandas de maior gravidade, como a parcela de uma população que não consegue ascender socialmente e tem a sua qualidade de vida afetada, muitas das vezes vivem em situações de vulnerabilidade, residem em moradias inadequadas, além da naturalização da condição de pobreza que provoca a segregação social, fruto de processos históricos marcados pelas desigualdades.

No sexto questionamento, foi exposto as perspectivas dos respondentes a respeito dos aspectos das desigualdades sociais que podem ser observados no espaço escolar.

Respondente B: Um grande aspecto de desigualdade social acredito que seja a vaidade que vem crescendo em nossos alunos, por estarem nessa fase de adolescência. As diferenças de estilo de cabelo, acessórios, calçados, acarreta em um grande impacto emocional nos alunos.

Respondente D: Contexto social, diferenças de classes sociais, desigualdades nas formas de aprendizagem, no que se refere às condições de acesso às oportunidades de aprendizagem, tecnologias, dentre outros.

Respondente H: Observo que podemos detectar no teor de renda, onde existem estudantes que vivem em condições de grande vulnerabilidade, tendo dificuldades de ao menos fazer no mínimo as três refeições diárias.

Respondente K: Dentre alguns, destacaria o aspecto financeiro e social. Temos alguns alunos que financeiramente vivem bem, mas estudam na escola pública por saberem das cotas sociais para o aluno da escola pública. Social porque temos alunos que moram em bairros de risco e outros que moram em bairros planejados.

Respondente M: Enquanto temos alunos com “smartphones” de última geração, há aqueles que se quer têm um aparelho. Contamos também com a presença de alunos que se enquadram e se identificam com o público LGBTQIA+ e ainda enfrentam dificuldades relacionadas à própria escola como um todo ou questões mais específicas, como: a falta de aceitação/compreensão/empatia por parte de membros do convívio escolar.

As falas dos respondentes podem ser resumidas em três perspectivas: econômico, social e cultural. O “respondente B” explica que o vestuário formado pelo estilo de cabelo, roupas e acessórios produz um impacto na vida dos alunos, embora não tenha descrito quais são essas conseqüências, mencionando apenas a fase da adolescência. Nessa mesma perspectiva social, o “respondente M” relata a dificuldade com que alunos pertencentes ao público LGBTQIA+ precisam conviver com o preconceito no ambiente escolar.

Os “respondentes H e K” mantêm uma convergência em suas falas ao citarem os aspectos financeiros que interferem na redução de refeições básicas por parte de alunos que vivem em situação de vulnerabilidade. Por fim, o “respondente D” traz para a discussão “oportunidades de aprendizagem”, mas não pormenorizou como os estudantes têm a sua vida afetada pelas desigualdades. Segundo Carvalho (2020), as escolas que estão localizadas em áreas onde há a presença da criminalidade evidenciam uma maior propensão que os estudantes desenvolvam um rendimento menor de aprendizagem, pois determinados fenômenos geram conseqüência, como por exemplo, a evasão escolar e o atraso, ainda que os pais possuam um nível de educação elevada. Além disso, o autor reforça que nessas escolas há uma condição de precariedade e os alunos que são de origem pobre, baixa renda pouco interagem com outros alunos de um *status* social mais elevado.

No sétimo questionamento, discutiu-se como as desigualdades sociais, na percepção dos respondentes, podem repercutir na aprendizagem dos estudantes no ambiente escolar.

Respondente A: Repercutem de modo negativo, pois independentemente da desigualdade, ou da minoria social, sentir-se “ferido” com olhares, atitudes, verbalizações preconceituosas podem prejudicar a autoestima de qualquer pessoa. Tornando o convívio social mais dificultoso, trazendo até mesmo, uma possível evasão escolar.

Respondente F: As desigualdades estão presentes em qualquer ambiente em que estamos. O que difere, é a maneira como os estudantes compreendem e encaram essas diferenças, o que em grande parte das ocasiões gera aversão, desrespeito ao outro, afeta negativamente até mesmo o aprendizado, o que gera desinteresse por parte daquele que está sendo discriminado.

Respondente I: Podem repercutir na aprendizagem dos alunos quando entra em questão não somente a falta de material necessário ao uso em sala, mas a falta de alimentação adequada, que vai afetar o desenvolvimento integral do aluno. Além disso, a estrutura familiar é de fundamental importância, já que ela é a base de tudo. Muitas crianças possuem famílias desconstruídas, fato que deveras acarretar desinteresse pelo aprendizado e até danos psicológicos.

Respondente M: Essas desigualdades impactam na aprendizagem, pois o conforto emocional trazido pela sensação de pertencimento é importantíssimo para que o aluno possa desenvolver competências e habilidades.

Respondente P: As desigualdades sociais e a exclusão social e digital, infelizmente podem ser reforçadas pelas práticas educativas em salas de aulas, mediadas por um currículo inadequados, modelos avaliativos desconexos com o contexto social dos alunos que privilegiem tão somente a instrução cognitiva em detrimento aos aspectos socioemocionais e os vínculos afetivos.

Os “respondentes A, F e M” relatam que a repercussão está associada à forma com que os “outros” enxergam o estudante no ambiente escolar, sugerindo uma percepção que pode ser sinalizada como preconceito, enquanto o “respondente I” lamenta que o desenvolvimento do aluno pode ser afetado por fatores materiais, como o estudante não dispor de um material escolar completo para estudo, ou até mesmo, ter alimentação inadequada e não pertencer a uma família estruturada. A abordagem do “respondente I” pode ser destacada no estudo de Botelho, Cunha e Bicalho (2020, p. 2), ao destacarem que: “[...] torna-se necessário compreender as relações que constituem o funcionamento dos estabelecimentos educacionais [...], com a finalidade de evitar a culpabilização dos indivíduos que estão no chão das escolas, e evita-se a realização de análises reducionistas sobre o modo de viver dos estudantes.”

Apesar de não ter descrito o que entende por “família estruturada”, evidencia-se na fala do “respondente I” a importância que pais ou responsáveis legais têm para que o estudante possa desenvolver no ambiente escolar o processo de aprendizagem em meio aos obstáculos que possam surgir, principalmente a partir do suporte socioemocional, como sugerido pelo

“respondente M”. Evidencia-se essa perspectiva de “família estruturada” na pesquisa de Cadete, Ferreira e Silva (2012) que:

[...] em diversos estados do Brasil, identificaram as representações dos profissionais da educação em relação à ideia de “família estruturada” sejam semelhantes, sendo sempre associada com o modelo tradicional, composto por pai, mãe e filho/s, sem considerar outros fatores, como: segurança, proteção e comportamentos predominantes em âmbito familiar. Ao tomar a dita família *estruturada* como padrão, a celebração da diferença passa a ser apenas auto-referida. Recusam-se, assim, os arranjos que se afastem da norma, com base em uma visão que opõe a família *estruturada* àquela *desestruturada*. (CADETE; FERREIRA; SILVA, 2012, p. 7).

No oitavo questionamento, foi tratado, a partir da visão dos respondentes, sobre como a escola pode contribuir para a superação da pobreza e de outras desigualdades sociais.

Respondente B: Atraindo mais o aluno para o convívio escolar, trazendo atividades lúdicas, passeios e lazeres, fazendo com que o aluno tenha mais interesse e disposição para estar na escola todos os dias, o que servirá também para desconstruir a perspectiva que o aluno tem fora da escola, muitas vezes, vulnerável, contribuindo para o social do aluno, conhecendo outros colegas e parceiros de estudo. Inicialmente é preciso de ações voltadas para a aquisição de informação de qualidade e diálogos.

Respondente D: A escola deve contribuir, dentre tantas coisas, com a educação e preparação dos alunos para um mundo promissor. Dessa forma, deve englobar para além do ensino-aprendizado, a aproximação do aluno com outras realidades para além da escola, pois vai em direção ao que se propõe o discurso da educação, associando-se à superação da pobreza e ao combate às desigualdades.

Respondente H: Estreitar a distância entre comunidade e escola; Investir na educação integral; Fazer um trabalho minucioso junto aos outros setores do território.

Respondente K: A escola é um espaço de construção, onde o protagonista é o aluno. No entanto, a escola pode promover atividades variadas sob diferentes ópticas, abrirá oportunidades para que o aluno se perceba responsável pelo seu próprio desenvolvimento, apoiando-se naqueles considerados co-responsáveis para a superação da pobreza e da desigualdade social que se mostra dentro do ambiente escolar, são todos aqueles que fazem a escola, desde o núcleo gestor, professores, funcionários, e porque não dizer, o aluno.

Respondente Q: A escola pode fazer muito pouco ou quase nada para a superação da pobreza ou das desigualdades sociais. A pobreza e as desigualdades sociais são problemas estruturais complexos da sociedade brasileira e precisa de políticas públicas sérias e contínuas. No máximo, o que a escola pública precarizada que temos hoje pode fazer é tentar motivar os estudantes a estudarem. Os professores, em geral, tentam. Mas a mudança real mesmo cabe muito pouco a escola.

As respostas dos “respondentes B e H” são similares, uma vez que reforçam a revelância do desenvolvimento de ações que fortaleçam a relação escola-comunidade e como o desenvolvimento dessas ações, em diferentes frentes, são essenciais para reduzir as desigualdades. O “respondente K” justifica a visão que deve existir, no qual o aluno é o

protagonista do seu desenvolvimento e para isso há outros atores desse processo que podem atuar para a redução da desigualdade, como os professores e o núcleo gestor.

Contudo, a fala da “respondente Q” manifesta uma visão pessimista ao divergir dos demais respondentes: a profissional acredita que o papel da escola é limitado a motivar os alunos e que há outros problemas estruturais mais complexos que não podem ser solucionados, cabendo às outras políticas públicas sistematizar ações para a redução das desigualdades.

Observa-se que a fala da “respondente Q” é marcada pela ausência de uma visão ampliada sobre a problemática do fracasso educacional que persiste há bastante tempo no Brasil e que as políticas públicas ainda não conseguiram solucionar. Além disso, a respondente atribui aos gestores de políticas públicas uma responsabilidade unilateral que envolve a precariedade na educação. Ao mesmo tempo em que parece esquecer que a escola pública, como espaço de efetivação de políticas públicas, é parte deste processo. Também parece esquecer que, mais do que um espaço, a escola se compõe por seus atores, o que inclui professores, gestores, alunos e familiares de estudantes. De outro lado, a fala da “respondente D” estimula que a escola pode fazer parte desse processo ao apresentar para o aluno que há outras realidades que vão além dos muros da escola, somado ao discurso da “respondente B” sobre a construção de diálogos entre os envolvidos.

O discurso da “respondente Q” é contrário ao que Almeida (2017) acredita: para o autor, a escola exerce um papel crucial para um rendimento melhor do aluno ao compreender que existem fatores externos que interferem na realidade, então a educação deve ser percebida como uma “potencializadora” do trabalho escolar, juntamente com o apoio da família, para que haja um favorecimento no desenvolvimento escolar.

A seguir, no Quadro 1, foi exposta uma síntese dos principais achados estruturados por temática:

Quadro 1 – Síntese dos principais resultados por categorias

TEMÁTICA	PRINCIPAIS RESULTADOS
I - A escola como espaço pertencente ao Território e vulnerabilidades ligadas à pobreza.	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão do conceito de território partir de diferentes perspectivas; - A escola está situada em locais onde há a presença da criminalidade; - O contexto territorial impacta o desenvolvimento do aluno; - Exclusão social de determinados grupos; - Pandemia como agravante da exclusão social; - Reconhecimento da rede intersetorial.
II - Desigualdades sociais (pobreza / cor da pele / gênero / orientação sexual)	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação de desigualdades a partir das diferenças; - Estudantes em situação de vulnerabilidade enfrentam desafios financeiros e sociais; - Exposição de fatores externos que impactam a desigualdade; - Articulação dos atores sociais (família/professores/alunos/poder público) para a redução das desigualdades a partir da formulação de políticas públicas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Como exposto no Quadro 1, os professores das referidas escolas reconhecem as condições que os estudantes enfrentam no cotidiano. Há, ainda, a compreensão de que o ambiente escolar, é marcado por fatores que vão além dele. Isto oportuniza a discussão de políticas públicas no campo educacional e de que forma a articulação dessas ações pode amenizar as desigualdades, frutos de um longo processo histórico-social que assola uma parcela da população.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um ambiente no qual o sujeito desenvolve uma formação que, por vezes, é precária, sendo o resultado de um longo processo histórico marcado por fragilidades, principalmente no território escolar. Com isso, a educação, enquanto política pública revela que o conceito de cidadania não está à disposição de todos, além da exclusão social que alguns atores evidenciam. Muitas vezes, cabe aos professores e comunidade escolar lidarem com as vulnerabilidades apresentadas pelos estudantes, seja por ação direta ou em articulação com as outras políticas territoriais. Assim, o objetivo do estudo foi analisar as interfaces da subcidadania na política pública de educação, como manifestações da pobreza e desigualdade social, na perspectiva de professores da rede municipal de ensino de Sobral-CE.

Os principais resultados identificados a partir da fala dos respondentes apontaram que os professores compreendem o conceito de território para além aspectos geográficos, sendo identificados aspectos sociais, estruturais e culturais que atravessam esse conceito. As escolas estão localizadas em contextos, onde há a presença da criminalidade. Esse fator externo somado à condição de pobreza reforça processos de exclusão social de uma parcela significativa da sociedade que já é estigmatizada.

Também se evidenciou que, para os respondentes, a repercussão das desigualdades sociais está associada à forma com que os “outros” enxergam estudantes vulnerabilizados na escola, sugerindo uma percepção que pode ser sinalizada como preconceito. Destacou-se também a relação escola-comunidade e como o desenvolvimento de ações que intervenham sobre vulnerabilidades familiares e educacionais são essenciais para a redução de desigualdades.

Outra perspectiva identificada em uma parcela pequena dos respondentes é que o papel da escola é limitado a motivar os alunos e que há outros problemas estruturais mais complexos que não podem ser solucionados, cabendo às demais políticas públicas sistematizar ações para a redução da desigualdade.

A principal limitação da pesquisa envolveu o agendamento com os entrevistados. Em virtude do tamanho da amostra, a coleta foi possível mediante entrevistas, o que impactou em mudanças metodológicas. Contudo, o objetivo da pesquisa foi alcançado. Para futuras pesquisas sugere-se investigar o papel do poder público na elaboração de políticas que amenizem o processo de desigualdades educacionais dos estudantes de escolas que estão situadas em território onde há a presença da criminalidade no município de Sobral, interior do Ceará.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. C. As desigualdades e o trabalho das escolas: problematizando a relação entre desempenho e localização socioespacial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, p. 361-384, 2017. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/p7Pvs4NGGJLRbrNjwqdqrt/?format=pdf&lang=pt>>.
Acesso em: 12 jul. 2022.
- ANDRADE, L. T.; SILVEIRA, L. S. Efeito-território Explorações em torno de um conceito sociológico. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 381-402, 2013. Disponível em:
<<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/14295/10836>>. Acesso em: 10 set. 2022.
- BARROS, M. E. B.; PIMENTEL, E. H. C. Políticas públicas e a construção do comum: interrogando práticas PSI. **Polis e Psique**, v. 2, n. 2, 2012. Disponível em:
<<https://seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/download/35746/25571>>. Acesso em: 04 ago. 2022.
- BEGHIN, N. Notas sobre desigualdade e pobreza no Brasil: situação atual e desafios. In: GREEN, D. **Da pobreza ao poder**. São Paulo: Cortez, 2009.
- BOTELHO, P. S.; CUNHA, T. C.; BICALHO, P. P. G. Processos de criminalização da pobreza no território escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, 2020. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/pee/a/TYXLdzpcvXNjsCKLkVVnX9S/?format=pdf&lang=pt>>.
Acesso em: 12 set. 2022.
- BRANDÃO, A; PEREIRA, R. C.; DALT, S. Programa Bolsa Família: percepções no cotidiano da escola. Política e Trabalho. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, n. 38, p. 215-232, abr. 2013. Disponível em:
<<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/viewFile/14312/9388>>.
Acesso em: 12 jul. 2022.
- BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007. Disponível em:
<<https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988/10662>>. Acesso em: 16 jul. 2022.
- BRASIL. Conselho Federal de Psicologia. Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas. **Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na educação básica**. 2. ed. Brasília: CFP, 2019.
- _____. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510/2016**. Brasília: CNS, 2016.
- _____. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466/12**. Brasília: CNS, 2012.
- _____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **SUAS: Configurando os eixos de mudança**. Volume 1. Brasília, DF, 2008.
- CADETE, V. G.; FERREIRA, S. P. A.; SILVA, D. B. Os sentidos e os significados produzidos pela escola em relação à família homoparental: um estudo de caso. **Interação em**

- Psicologia**, Curitiba/PR, v. 16, n. 1, p. 101-112, 2012.
<<https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/download/13947/19720>>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- CARVALHO, I. M. M. Segregação, vulnerabilidade e desigualdades sociais e urbanas. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 20, p. 270-286, 2020. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/28393/26139>>. Acesso em: 16 ago. 2022.
- CUNHA, C. C.; ANTONELLO, I. T. Território: uma Estratégia às Políticas Sociais. **Geo UERJ**, n. 36, p. 365-373, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/download/36573/33747>>. Acesso em: 10 jul. 2022.
- DALBÉRIO, M. C. B. **Neoliberalismo, políticas educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade**. São Paulo: Paulus, 2009.
- DUARTE, N. S. **Política social: um estudo sobre educação e pobreza**. Programa de Pós-graduação em Política Social (Tese de doutorado) – Pontifícia Universidade Católica, Brasília, 2012, 260f.
- FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, Edição, 2017.
- GOHN, M. G. Teorias sobre a participação social: desafios para a compreensão das desigualdades sociais. **Caderno CRH**, v. 32, p. 63-81, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/27655/19052>>. Acesso em: 08 ago. 2022.
- INSTITUTO AYRTON SENNA. **Cartilha diálogos socioemocionais**. São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos/Atuacao2/Dialogos_Socioemocionais.html>. Acesso em: 10 jul. 2022.
- LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LEITE, L. H. A. Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, jul./set. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602012000300005>>. Acesso em: 05 mai. 2022.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec-ABRASCO, 2010.
- NERI, B. C. M.; NASCIMENTO, F. D. S. A utilização de imagens e textos como estratégias de banalização e modos de naturalização das desigualdades em notícias sobre a pobreza dentro dos jornais. **Latitude**, v. 10, n. 1, p. 50-82, 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/download/2194/pdf_1>. Acesso em: 04

jun. 2022.

NOVAIS, E. S. P.; MENDONÇA, D. F. C. Fora da escola não pode! Busca ativa escolar na pandemia. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, p. 190-200, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/36219/24090>>. Acesso em: 10 ago. 2022.

PASQUALINI, M. G.; SOUZA, M. P. R.; LIMA, C. P. Atuação do psicólogo escolar na perspectiva de proposições legislativas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 17, n. 1, p. 15-24, Jan./Jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n1/a02v17n1.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2022.

POCHMANN, M.; SILVA, L. C. Concentração espacial da produção e desigualdades sociais. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, v. 22, p. 1-25, 2020. Disponível em: <<https://rbeur.anpur.org.br/rbeur/article/view/6016/5291>>. Acesso em: 16 set. 2022.

PRADO, E. F. A. *et al.* Reflexões sobre a relação família e escola em territórios de vulnerabilidade social. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 8, n. 1, p. 18-32, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/10483/7708>>. Acesso em: 02 mai. 2022.

SANTOS, É. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e184961, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/8pQkJ9rFx8cLKswHFWPfvTG/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SAWAIA, B. B. **Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social.** *Psicologia & Sociedade*, v. 21, n. 3, p. 364-372, 2009. Disponível em: <<http://www4.pucsp.br/nexin/artigos/download/psicologia-e-desigualdade-social.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2022.

SOBRAL. **Lei nº 1.704, de 19 de dezembro de 2017.** Sobral, 2017.

SOUZA, M. I. D.; SILVA, M. R. F. Pobreza, Desigualdade Social e Território: ambiência de atuação da Política Pública de Assistência Social. **Emancipação**, v. 19, n. 2, p. 1-17, 2019. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/10954/209209211350>>. Acesso em: 06 ago. 2022.

SOUZA, J. **A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica.** Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2003.

SOUZA, J. (Org.). **A ralé brasileira: quem é e como vive.** Belo Horizonte: EDUFMG, 2009.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) a ser participante da pesquisa: **AS INTERFACES DA SUBCIDADANIA NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SOBRAL-CE**, criada originalmente pelos pesquisadores ANTONIO ANDERSON MOTA DA SILVA e FRANCISCA DENISE SILVA VASCONCELOS. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

O objetivo dessa pesquisa é analisar as interfaces da subcidadania na política pública de educação, como manifestações da pobreza e desigualdade social, no âmbito das escolas da rede municipal de Sobral-CE. Além disso, compreender os reflexos da pobreza no contexto escolar e suas consequências no processo educativo e na vida do aluno, como manifestações da subcidadania; Identificar a percepção de professores da rede municipal de ensino de Sobral-CE sobre pobreza e desigualdade e os seus impactos no processo educacional. Por fim, almejamos viabilizar, através da formulação de ferramenta de formação profissional, o desenvolvimento de professores para atuação em contextos de pobreza e desigualdade social.

A sua contribuição será participar de 02 (duas) entrevistas sobre a temática definida para o estudo. As entrevistas terão os seguintes temas: I) “A escola como espaço pertencente ao território e vulnerabilidades ligadas à pobreza”; II) “Desigualdade social”.

Na etapa de coleta de dados, o estudo será realizado de forma presencial dentro das escolas da rede municipal de educação de Sobral, através da aplicação de entrevistas com 17 professores de diferentes escolas que irão responder perguntas temáticas. As entrevistas serão realizadas dentro das escolas, em dias e horários previamente acordados com os participantes. Cada entrevista terá duração aproximada de 60 minutos.

1. PARTICIPANTES DA PESQUISA:

Participarão da pesquisa professores da rede municipal de educação de Sobral-CE, que, convidados a colaborar, concordem.

2. ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: ao participar deste estudo, você tem a liberdade de se

recusar a participar ou de desistir em qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Sempre que quiser, você poderá pedir mais informações. Para isso, poderá entrar em contato com o pesquisador principal por meio do telefone e endereço abaixo indicados.

3. RISCOS E DESCONFORTOS: Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: a possibilidade de tal pesquisa produzir possível constrangimento aos sujeitos que participarem. Para diminuir a chance desses riscos tomaremos o cuidado de esclarecer o intuito da pesquisa e sanar qualquer eventual dúvida acerca da dinâmica da análise do conteúdo das entrevistas ou mesmo da pesquisa em curso, bem como, resguardar o nome de cada participante.

4. CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Todas as informações coletadas nesta pesquisa são confidenciais e serão mantidas em sigilo. A divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto, o pesquisador responsável e sua orientadora. É relevante ressaltar que a seguinte pesquisa segue os cuidados éticos que se devem salvaguardar sempre que os indivíduos são expostos a alguma intervenção. Essa pesquisa segue as diretrizes e normas éticas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos da RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012, o que assegura os direitos dos participantes.

5. BENEFÍCIOS: No que tange aos benefícios, este trabalho não poderá trazer resultados rápidos, mas, a médio e longo prazo, tais discussões poderão subsidiar o desenvolvimento de ferramenta de formação (curso de formação profissional ou material instrucional) para atuação de professores em contextos de pobreza e desigualdade social nas escolas públicas.

6. PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa. E nada será pago por sua participação. Se você desejar, poderá ter acesso a cópias dos relatórios produzidos contendo os resultados do estudo, por meio do telefone ou endereço do pesquisador principal.

Informações do responsável pela pesquisa:

Nome: Antonio Anderson Mota da Silva

Instituição: Universidade Federal do Ceará (Campus Sobral), Mestrado Profissional em Psicologia e Políticas Públicas

Endereço: Rua Coronel Estanislau Frota, 563, Sobral - CE, 62042-270

Telefone para contato: (88) 99620-1565

E-mail: andersonmotams@gmail.com

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UVA - Av. Comandante Maurocélvio Rocha Pontes, 150 - Bairro Derby Clube, fone: (88) 3677-4255.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO SUJEITO

O abaixo assinado _____, _____ anos,
RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante desta pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Local e Data: _____, ____ de _____ de 2022.

Assinatura do participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA I

Temática I: A escola como espaço pertencente ao Território

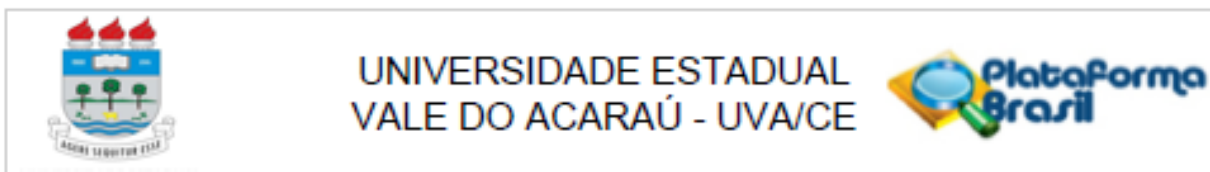
- O que você compreende por território?
- Na sua percepção, quais são as características principais do território da sua escola e como podem ser observados?
 - Na sua perspectiva, este território do qual sua escola faz parte possui vulnerabilidades ligadas à pobreza? Estas vulnerabilidades ou outras podem repercutir na aprendizagem dos estudantes no ambiente escolar? Se sim, de que forma(s)?
 - Na sua visão, que potencialidades do território podem repercutir na aprendizagem dos estudantes no ambiente escolar?

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA II

Temática II: Desigualdades sociais (pobreza / cor da pele / gênero / orientação sexual)

- O que você compreende por desigualdades sociais?
- Na sua perspectiva, que aspectos das desigualdades sociais podem ser observados no espaço escolar?
- Na sua percepção, como as desigualdades sociais podem repercutir na aprendizagem dos estudantes no ambiente escolar?
- Na sua visão, como a escola pode contribuir para a superação da pobreza e de outras desigualdades sociais?

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS INTERFACES DA SUBCIDADANIA NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SOBRAL-CE

Pesquisador: Francisca Denise Silva Vasconcelos

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 50851821.2.0000.5053

Instituição Proponente: Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.072.817

Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa a ser desenvolvido como Dissertação do Mestrado Profissional em Psicologia e Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará – Campus Sobral. Tipo de estudo: Qualitativo. Cenário: professores que atuam na rede municipal de ensino, rural ou urbana, em Sobral/CE. Amostra: 30 professores da Educação Básica, temporários ou efetivos (segundo formulário da Plataforma Brasil) ou sem definição numérica (técnica de saturação de dados, porém sem mínimo, segundo projeto detalhado, pág. 4). Abordagem aos participantes: Grupos focais e dinâmica de grupo ("oficina de sentidos"), em 3 oficinas temáticas ("A escola como espaço pertencente ao Território", "Manifestações da pobreza no espaço escolar" e "Desigualdade social"). Na etapa de coleta de dados, o estudo será realizado de forma presencial dentro das escolas da rede municipal de educação de Sobral, através do desenvolvimento de oficinas temáticas com 4 (quatro) grupos de professores de diferentes escolas. Cada grupo terá composição de 5 (cinco) a 12 (doze) participantes cada. As oficinas serão realizadas dentro das escolas, em dias e horários previamente acordados com os participantes. Cada oficina terá duração aproximada de 60 minutos. Coleta de dados: após assinatura do TCLE, é prevista a realização de oficinas para associação de palavras e nas narrativas. Há no Apêndice II do projeto perguntas norteadoras dentro das temáticas, com roteiro claro que garanta reprodutibilidade metodológica. Será feita gravação de áudio e imagens das oficinas, de outubro a



UNIVERSIDADE ESTADUAL
VALE DO ACARAÚ - UVA/CE



Continuação do Parecer: 5.072.817

novembro de 2021. Análise de dados: por transcrição sequencial e mapas dialógicos, será feita análise do conteúdo das oficinas gravadas. Referências: atualizadas e contextualizadas ao escopo. Financiamento: próprio. Cronograma e orçamento: factíveis para a proposta.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar as interfaces da subcidadania na política pública de educação, como manifestações da pobreza e desigualdade social, no âmbito das escolas da rede municipal de Sobral-CE.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Análise dos riscos:

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa não oferecem risco à integridade física, psíquica e moral das participantes. Entretanto, a pesquisa prevê possibilidade de algum constrangimento, que seria diminuído através de esclarecimento da pesquisa e de dúvidas em sua execução.

Análise de benefícios:

Ao participar desta pesquisa, não há previsão de benefício direto para cada participante. Entretanto, pode haver benefícios indiretos para a gestão escolar e comunidade acadêmica, gerando curso de formação profissional ou material instrucional para atuação de professores em contextos de pobreza e desigualdade social nas escolas públicas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante para a área de Ciências Humanas e Sociais. Foram consideradas para esta análise: Resolução CNS n. 466/2012 (pesquisa com seres humanos), Carta circular n. 510/2016 (pesquisas em ciências humanas e sociais com abordagem direta aos sujeitos e resultados que serão publicáveis) e Ofício circular CONEP n.2/2021 (orientações para pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos apresentados em conformidade: Folha de rosto (assinada pela coordenação do curso de Enfermagem da UVA), Carta de anuência institucional (assinada pelo Diretor da UFC Sobral), Cronograma, Orçamento, Ofício de encaminhamento ao CEP-UVA, Termo de compromisso de utilização de dados e Declaração de responsabilidade ética (todos assinados pela pesquisadora responsável), Termo de autorização para realização da pesquisa (assinado pelo Secretário de Educação de Sobral), Informações básicas do projeto de pesquisa (formulário eletrônico da Plataforma Brasil autogerado em arquivo pdf), Projeto detalhado/brochura do investigador e



UNIVERSIDADE ESTADUAL
VALE DO ACARAÚ - UVA/CE



Continuação do Parecer: 5.072.817

Termo de consentimento livre e esclarecido.

Recomendações:

Recomendo aprovação da 2ª versão deste projeto pelo CEP-UVA.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

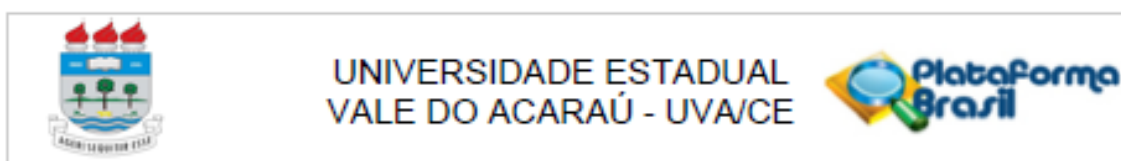
Sem pendências éticas.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP reforça a Resolução CNS 466/12, onde: "XI.2 - Cabe ao pesquisador: d) elaborar e apresentar os relatórios parciais e final da pesquisa". Estes relatórios obrigatórios devem ser enviados via Plataforma Brasil, para o monitoramento e arquivamento da pesquisa pelo 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_1797633.pdf	01/10/2021 10:53:56		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	01/10/2021 10:52:56	Antonio Anderson Mota da Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	01/10/2021 10:50:03	Antonio Anderson Mota da Silva	Aceito
Outros	_TERMO_DE_COMPROMISSO_PARA_UTILIZACAO_DE_DADOS.pdf	30/07/2021 12:26:15	Antonio Anderson Mota da Silva	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	30/07/2021 12:25:57	Antonio Anderson Mota da Silva	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	30/07/2021 12:25:45	Antonio Anderson Mota da Silva	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_PESQUISADORES.pdf	30/07/2021 12:25:21	Antonio Anderson Mota da Silva	Aceito
Outros	Comprovante_assinatura_folha_de_rosto.jpeg	30/07/2021 12:25:06	Antonio Anderson Mota da Silva	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	CARTA_SOLICITACAO_CEP.pdf	30/07/2021 12:24:50	Antonio Anderson Mota da Silva	Aceito
Outros	TERMO_DE_AUTORIZACAO_PARA_REALIZACAO_DA_PESQUISA.pdf	30/07/2021 12:24:38	Antonio Anderson Mota da Silva	Aceito
Outros	CARTA_DE_ANUENCIA.pdf	30/07/2021	Antonio Anderson	Aceito



Continuação do Parecer: 5.072.817

Outros	CARTA_DE_ANUENCIA.pdf	12:24:22	Mota da Silva	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_ASSINADA.pdf	29/07/2021 13:12:19	Antonio Anderson Mota da Silva	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SOBRAL, 29 de Outubro de 2021

Assinado por:
Luiz Vieira da Silva Neto
 (Coordenador(a))

ANEXO B – ARTIGO SUBMETIDO EM REVISTA CIENTÍFICA**O PROJETO “BATE PAPO MD”: DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19****“THE BATE PAPO MD” PROJECT: DEVELOPMENT OF SOCIO-EMOTIONAL SKILLS DURING THE COVID-19 PANDEMIC****EL PROYECTO “BATE PAPO MD”: DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES DURANTE LA PANDEMIA DEL COVID-19**

Antonio Anderson Mota da Silva¹
Francisca Denise Silva Vasconcelos²
Francisca Bruna Pereira Farias³

Antonio Anderson Mota da Silva¹, Mestrando no Programa de Pós-Graduação Profissional em Psicologia e Políticas Públicas, Universidade Federal do Ceará, Sobral, Ceará, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0407-3624>;

Francisca Denise Silva Vasconcelos², Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará, Professora Associada, Programa de Pós-Graduação Profissional em Psicologia e Políticas Públicas, Universidade Federal do Ceará, Sobral, Ceará, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3997-7869>;

Francisca Bruna Pereira Farias³, Mestranda no Programa de Pós-Graduação Profissional em Psicologia e Políticas Públicas, Universidade Federal do Ceará, Sobral, Ceará, Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2973-5070>.

O relato de experiência é original, com o seguinte título: O projeto “Bate papo MD”: desenvolvimento de competências socioemocionais durante a pandemia de Covid-19. Foi orientado pela Professora orientadora Francisca Denise Silva Vasconcelos no ano de 2020

As correspondências deverão ser enviadas para o autor Antonio Anderson Mota da Silva. E-mail: andersonmotams@gmail.com

Resumo: A pandemia do covid-19 causou prejuízos à saúde física e mental da população. A educação foi um setor fortemente abalado. Como forma de evitar a disseminação do vírus, as escolas do Brasil tiveram que suspender as aulas presenciais e adotar o sistema remoto de ensino. A cidade de Sobral, localizada no Ceará, seguiu essa estratégia e adotou o ensino remoto para garantir a assistência aos estudantes e dar continuidade à aprendizagem. Essa reorganização na rede gerou demandas pedagógicas e suporte socioemocional que pudesse

responder às necessidades de todos da escola. Diante disso, este estudo buscou descrever e analisar a experiência de Sobral no desenvolvimento das competências socioemocionais, através do projeto “Bate Papo MD” desenvolvido na Escola de Tempo Integral Maria Dias Ibiapina, como estratégia/espço de diálogo, cuidado, compartilhamento de vivências e discussão de temas em foco no período. O projeto iniciou durante o ano letivo de 2020, ocorrendo através das redes sociais da escola, contou com a participação de estudantes, professores e famílias, onde foram debatidas temáticas sugeridas pelos estudantes. Percebeu-se que o “Bate Papo MD” mostrou-se uma experiência exitosa de desenvolvimento das competências socioemocionais, apresentando-se como uma ferramenta de cuidado, de manutenção dos vínculos escola-aluno-família e minimizando os impactos da pandemia. Além dos resultados positivos do projeto, o estudo mostra a importância da inserção dos orientadores educacionais, cargo ocupado por psicólogos, para o trabalho exitoso das competências socioemocionais e para o suporte emocional da comunidade escolar durante a pandemia em Sobral-CE.

Palavras-chave: Pandemia da Covid-19, Educação, Competências socioemocionais.

Abstract: The covid-19 pandemic has caused damage to the physical and mental health of the population. Education was a strongly shaken sector. As a way to prevent the spread of the virus, schools in Brazil had to suspend face-to-face classes and adopt the remote teaching system. The city of Sobral, located in Ceará, followed this strategy and adopted remote teaching to guarantee assistance to students and continue learning. This reorganization in the network generated pedagogical demands and socio-emotional support that could respond to the needs of everyone in the school. Therefore, this study sought to describe and analyze Sobral's experience in the development of socio-emotional skills, through the project "Bate Papo MD" developed at School in Full Time Maria Dias Ibiapina, as a strategy/space for dialogue, care, sharing of

experiences and discussion of topics in focus in the period. The project started during the 2020 school year, taking place through the school's social networks, with the participation of students, teachers and families, where topics suggested by students were debated. It was noticed that “Bate Papo MD” proved to be a successful experience in the development of socio-emotional skills, presenting itself as a care tool, maintaining school-student-family bonds and minimizing the impacts of the pandemic. In addition to the positive results of the project, the study shows the importance of the insertion of educational advisors, a position held by psychologists, for the successful work of socio-emotional skills and for the emotional support of the school community during the pandemic in Sobral-CE.

Keywords: Pandemic of Covid-19, Education, Socio-emotional skills.

Resumen: La pandemia del covid-19 ha causado daños en la salud física y mental de la población. La educación era un sector fuertemente sacudido. Como una forma de evitar la propagación del virus, las escuelas de Brasil debieron suspender las clases presenciales y adoptar el sistema de enseñanza a distancia. La ciudad de Sobral, ubicada en Ceará, siguió esta estrategia y adoptó la enseñanza a distancia para garantizar la asistencia a los estudiantes y continuar aprendiendo. Esta reorganización en la red generó demandas pedagógicas y de apoyo socioemocional que pudieran responder a las necesidades de todos en la escuela. Por lo tanto, este estudio buscó describir y analizar la experiencia de Sobral en el desarrollo de habilidades socioemocionales, a través del proyecto "Bate Papo MD" desarrollado en el Colegio Hora Completo Maria Dias Ibiapina, como una estrategia/espacio de diálogo, cuidado, intercambio de experiencias y discusión de temas de actualidad en el período. El proyecto inició durante el ciclo escolar 2020, realizándose a través de las redes sociales del colegio, con la participación de alumnos, docentes y familias, donde se debatieron temas sugeridos por los alumnos. Se percibió que “Bate Papo MD” demostró ser una experiencia exitosa en el desarrollo de

habilidades socioemocionales, presentándose como una herramienta de cuidado, manteniendo los vínculos escuela-estudiante-familia y minimizando los impactos de la pandemia. Además de los resultados positivos del proyecto, el estudio muestra la importancia de la inserción de los asesores educativos, cargo que ocupan los psicólogos, para el trabajo exitoso de las habilidades socioemocionales y para el apoyo emocional de la comunidad escolar durante la pandemia en Sobral-CE.

Palabras-llave: Pandemia de Covid-19, Educación, Habilidades socioemocionales.

A pandemia mundial provocada pelo vírus SARS-Cov-2, causador da Covid-19, provocou vários impactos aos diferentes setores da sociedade. No Brasil, trouxe prejuízos significativos para a economia, com o fechamento do comércio e desaceleração das atividades produtivas, para a saúde, provocou danos físicos e emocionais às pessoas. As relações sociais foram reconfiguradas e o distanciamento social se tornou a principal estratégia no combate à disseminação do vírus. O sistema educacional, assim como os demais, foi fortemente afetado por esse contexto de crise.

Segundo monitoramento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (2020), mais de 1,5 bilhão de estudantes e 60,3 milhões de professores de 165 países foram afetados pelo fechamento de escolas devido à pandemia. Nessa crise sem precedentes, de proporção global, educadores, alunos e famílias inteiras tiveram que lidar com a imprevisibilidade e se adaptar ao ensino através de novas maneiras de ensinar e aprender.

As medidas de distanciamento social implementadas, levaram milhões de crianças e jovens a deixarem suas escolas e permanecerem em suas casas, tendo de lidar com uma rotina nunca antes vivenciada. Essa mudança na realidade social e das práticas educacionais exigiu que famílias, educadores e estudantes encarassem um novo paradigma de vida, que os tirou da zona de conforto e os fizeram pensar em novas formas de ser e estar no mundo.

Desde meados de março de 2020 mais de 48 milhões de estudantes da rede básica de educação brasileira estão com as rotinas alteradas. Quase a totalidade das escolas brasileiras interromperam as atividades presenciais e adotaram o sistema de ensino remoto (Banco Mundial, 2020). A cidade de Sobral também adotou em sua rede de ensino pública e privada o modelo de educação remota como forma de reduzir o contágio pelo vírus e ao mesmo tempo garantir a continuidade do processo formativo dos estudantes. O município manteve o ensino on-line de março de 2020 a agosto de 2021, retomando as atividades de forma gradual e planejada, obedecendo às normas sanitárias necessárias.

Essas medidas para o combate à disseminação do vírus estão sendo imprescindíveis, assim como, é essencial a construção de ações que busquem diminuir as consequências dessa crise, tanto a curto, quanto a médio e longo prazo, ações essas, que devem ser pensadas para além de adaptações pedagógicas, mas que considerem os aspectos sociais e emocionais dos estudantes e demais membros da comunidade escolar diante dos impactos gerados por esse novo cenário.

A educação não irá retomar de onde parou, já que estamos vivendo em um novo contexto, onde novas demandas e desafios surgirão. Experiências de países que já vivenciaram momentos como esses, apontam que períodos assim podem trazer múltiplos efeitos para os sujeitos, nos âmbitos cognitivo, físico e psicológico. Uma das ações que vem sendo apontada como poderosa ferramenta na minimização desses efeitos é o desenvolvimento das competências socioemocionais.

É nesse âmbito que pensamos sobre as competências socioemocionais como ferramenta de enfrentamento ao contexto de crise no campo educacional. As Competências Socioemocionais (CSE) são um conjunto de capacidades individuais do ser humano que dão base para que ele mobilize, articule e coloque em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades para relacionar-se consigo mesmo, relacionar-se com os outros, estabelecer

objetivos e persistir em alcançá-los, tomar decisões responsáveis e abraçar novas ideias, ambientes e desafios (Instituto Ayrton Senna, 2013).

A importância das CSE durante a pandemia é apontada tanto nos documentos e ações que orientam o ensino nesse período, quanto percebida na prática através das atividades realizadas com os estudantes. Ainda que todas as competências sejam importantes para o desenvolvimento pleno das pessoas, algumas são ainda mais essenciais em momentos de crise, quando temos de lidar com um quadro de isolamento social, ansiedade, medo de contaminação, adaptação a novas rotinas.

No contexto pandêmico, foram desenvolvidas estratégias de desenvolvimento de competências socioemocionais pela rede municipal de educação de Sobral, com propostas voltadas ao estímulo do autocuidado e do sentimento de solidariedade e responsabilidade social por parte de estudantes e demais membros da comunidade escolar. Assim, neste estudo, deu-se enfoque ao projeto socioemocional “Bate Papo MD”, desenvolvido pela Escola de Tempo Integral Maria Dias Ibiapina, localizada no município em questão.

Partindo das experiências do projeto, definiu-se a seguinte questão: Qual a relevância do Projeto “Bate Papo MD” como experiência exitosa no desenvolvimento de competências socioemocionais durante o ensino remoto, no contexto da pandemia de Covid-19 em Sobral-CE?

Com isso, o estudo tem como objetivo analisar o projeto “Bate Papo MD” como experiência exitosa no desenvolvimento de competências socioemocionais durante o ensino remoto, no contexto da pandemia de Covid-19 em Sobral-CE. Tal temática se mostra relevante, pois é sabido a importância científica de pesquisas que considerem as demandas que o atual cenário exige e por entender que as competências socioemocionais são uma importante ferramenta de desenvolvimento de habilidades imprescindíveis para superação e minimização dos impactos causados pela pandemia de Covid-19.

Um breve panorama sobre as competências socioemocionais

No atual contexto educacional, assim como nos vários aspectos das nossas vivências, onde as estruturas encontram-se fragmentadas e os padrões de tudo que conhecemos estão diferentes, precisamos encontrar formas de ensino que ultrapasse o individualismo e crie possibilidades de se alcançar um conhecimento significativo. Nesse cenário, um trabalho que promova o desenvolvimento das competências socioemocionais se destaca como um projeto viável.

Para isso, os estudos investigaram a relação entre desenvolvimento socioemocional e desenvolvimento cognitivo, bem como o elo de ambos com os diversos contextos de aprendizagem, escola, família, comunidade, ambiente de trabalho, e com indicadores de bem-estar ao longo da vida, renda, saúde e segurança, entre outras, elencando um conjunto de habilidades necessárias para o alcance do desenvolvimento integral (Abed, 2014).

Apesar de muitas discussões acerca das competências socioemocionais, ainda não existe um consenso a respeito de sua definição. Segundo Marin et al. (2017) ao analisar o conceito tanto em estudos brasileiros quanto internacionais perceberam haver uma multiplicidade e pluralidade de definições sobre o tema. Nessa pluralidade de conceituações, destaca-se um viés mais cognitivo ligado ao conceito de inteligência emocional e a definição de desenvolvimento socioemocional proposta pelo Instituto Ayrton Senna, que tem sido referência no que tange às competências socioemocionais no Brasil (Schorn & Sehn, 2021).

Neste estudo, trabalhou-se com as competências a partir das perspectivas propostas pelo Instituto Ayrton Senna, por ser o modelo adotado nas políticas públicas educacionais de Sobral e por embasar o trabalho dos Orientadores Educacionais nas escolas municipais. Desse modo, podemos definir as competências socioemocionais como:

As competências socioemocionais podem ser definidas como características individuais que (a) se originam na interação recíproca entre predisposições biológicas e fatores ambientais; (b) se manifestam em padrões consistentes de

pensamentos, sentimentos e comportamentos; (c) continuam a se desenvolver por meio de experiências formais e informais de aprendizagem; e (d) influenciam importantes resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2021, p. 14).

A partir de evidências científicas, inclusive pensando o cenário educacional Brasileiro e entendendo que as competências socioemocionais devam considerar os aspectos individuais, sociais, políticos e territoriais de cada estudante. O Instituto Ayrton Senna propôs a divisão das competências socioemocionais em cinco grandes grupos, que são: Autogestão, Engajamento com os Outros, Resiliência Emocional, Amabilidade e Abertura ao Novo. Cada uma dessas macrocompetências engloba um conjunto de competências essenciais para o desenvolvimento integral do estudante (Instituto Ayrton Senna, 2020).

As competências socioemocionais não são um conjunto de habilidades que se desenvolvem em paralelo ou separadamente dos aspectos cognitivos, devem se desenvolver articuladas com os conteúdos pedagógicos, ou seja, a escola deve garantir um currículo onde o estudante ao mesmo tempo adquire conhecimentos pedagógicos, desenvolve competências sociais e emocionais, garantindo, desse modo, uma aprendizagem integral e plena. Além disso, surge uma importante ferramenta para reduzir as desigualdades dentro do sistema educativo e de elevar sua qualidade, diminuindo inclusive os níveis de evasão e mitigando os efeitos negativos deixados pela pandemia.

As competências Socioemocionais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento extremamente relevante e necessário para a qualidade da educação, uma vez que direciona os currículos escolares, visando garantir os direitos de aprendizagens mínimas que os estudantes devem possuir em cada etapa do ensino, além de pontuar as habilidades e competências que alunos deverão desenvolver ao longo de seu percurso acadêmico.

Essas novas competências que têm foco em habilidades não cognitivas, ganharam força nos últimos anos após o reconhecimento de que características ligadas ao comportamento e à administração das próprias emoções podem impactar positivamente no aprendizado dos estudantes e tem forte influência na vida como um todo. O novo documento da BNCC redigido em 2017, elencou dez competências a serem desenvolvidas pelos discentes que os ajudarão na sua formação escolar, pessoal e profissional, bem como serão importantes para a consolidação dos seus projetos de vida e na preparação para a continuidade da carreira acadêmica.

Em seu texto, a BNCC (2017) pontua que as competências socioemocionais são compreendidas como um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para lidar com situações complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo laboral, definindo o norte do processo de escolarização, abrangendo aspectos atitudinais, procedimentais e de conteúdo a serem desenvolvidos pelos estudantes (BRASIL, 2017).

As competências socioemocionais para o enfrentamento ao contexto de crise

Em 2020, o Brasil e o mundo passaram a enfrentar uma pandemia sem precedentes, provocada pelo vírus SARS-CoV-2, causador da Covid-19. Nesse novo cenário, as instituições escolares tiveram que reorganizar suas rotinas de trabalho e estudos, reinventar os modos de ensinar no intuito de que a aprendizagem não parasse. De acordo com a UNESCO (2020), a pandemia e o fechamento das escolas podem provocar uma série de prejuízos aos alunos, professores e familiares. Esses impactos se agravam para as pessoas em situação de vulnerabilidade social.

Diante desse cenário é fundamental que haja mobilizações para que se tente minimizar não só os prejuízos em relação à aprendizagem, mas que se atente para os danos emocionais e sociais que a pandemia trouxe. As questões emocionais são primordiais para o sucesso escolar,

por isso, não devem ser colocadas em segundo plano. Para Piaget (1962), as emoções são indissociáveis da aprendizagem e as crianças para aprender, precisam estar seguras e apoiadas.

O contexto de pandemia evidenciou a necessidade das redes de ensino em pensar estratégias para mitigar os efeitos a curto prazo, mas, requer um esforço conjunto para a construção de um planejamento a médio e longo prazo. Os profissionais da educação estarão à frente desse processo, por isso, é necessário que estejam preparados, em boas condições pessoais e profissionais. O suporte de uma equipe intersetorial, sobretudo com profissionais de saúde e psicólogos será essencial. O documento de referência para superação da crise provocada pela pandemia organizado pelo Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância (2020) destaca o desenvolvimento das competências socioemocionais como uma estratégia importante a ser implementada nas escolas a fim de minimizar as consequências da pandemia.

De acordo com o guia de orientação elaborado pelo Governo Federal, o fortalecimento das emoções é umas das estratégias prioritárias para a retomada do ensino. Para isso, orienta que “Tanto os servidores, os professores e os alunos, que formam o corpo educacional, como suas famílias necessitam desenvolver competências, como por exemplo, a resiliência, para esse percurso de adaptação, com ajustes criativos dentro do novo contexto” (Brasil, 2020, p. 5).

Estas referências mostram que o trabalho com as competências socioemocionais que já era importante dentro das instituições de ensino, se tornou fundamental no contexto da pandemia.

Método

Aspectos metodológicos

Este estudo consiste em uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo descritiva, mediante as características da questão-problema delimitada, a qual se propõe a analisar a relevância do Projeto “Bate Papo MD” como experiência exitosa no desenvolvimento de

competências socioemocionais durante o ensino remoto, no contexto da pandemia de Covid-19 em Sobral-CE.

Assume uma abordagem qualitativa, pois permite ao pesquisador ampliar conhecimentos sobre o assunto estudado, pelo fato de privilegiar a ação dos sujeitos, pois segundo Zanella (2009, p. 38), esse tipo de estudo tem “por base conhecimentos teórico-empíricos que permitem atribuir-lhe cientificidade”.

Procedimentos

Utilizou-se como método de investigação o relato de experiência, que para Gil (2017), trata-se de um estudo que descreve uma dada experiência, que possa contribuir de forma relevante para uma área de atuação.

Local

Como cenário de pesquisa, definiu-se a Escola de Tempo Integral Maria Dias Ibiapina, vinculada à Secretaria da Educação do Município de Sobral-CE, o qual já se encontra no estágio de desenvolvimento de uma nova política educacional, marcada pela reestruturação do currículo escolar que concebe o estudante de forma integral, assentada em dois eixos: cognitivo (componentes curriculares) e das competências socioemocionais. Além da autonomia administrativo-financeira do gestor escolar, formação continuada dos docentes, e inserção do cargo de Orientador Educacional nas escolas municipais, ocupado atualmente por profissionais com graduação em Psicologia, caracterizam essa nova política, que tem se fortalecido e ganhando destaque no cenário educacional nacional e internacional.

A Escola de Tempo Integral Maria Dias Ibiapina é uma instituição que pertence à rede pública de ensino no município de Sobral/CE. Está composta por um Núcleo Gestor formado por uma diretora, uma vice-diretora, 03 coordenadores pedagógicos, um orientador educacional e uma secretária escolar.

A referida escola foi fundada em 22 de novembro de 2017 com uma infraestrutura para atender 540 alunos em tempo integral ou 1.080 em tempo parcial. Devido à demanda existente nas comunidades próximas (Terrenos Novos e Residencial Nova Caiçara) e a reestruturação organizacional em que as escolas do sistema municipal dessa região estavam passando, objetivando a qualidade do atendimento das crianças e adolescentes, A Escola Maria Dias Ibiapina passou a atender em regime parcial durante os anos de 2018, 2019 a um público formado por 1.250 alunos, em média, distribuídos em 12 salas de aulas, mais quatro salas adaptadas na própria escola e um anexo no prédio da antiga escola Renato Parente, próxima à Escola, que funcionou com duas salas de aula para atender quatro turmas de 35 alunos cada no turno diurno. A partir do ano de 2020, parte do quantitativo da demanda de estudantes do território passaram a ser atendidos em outras escolas. Em 2021, a escola tem em média 800 alunos em regime parcial, no turno diurno.

Dentro da sua proposta pedagógica a escola propõe novos caminhos para um espaço diferente e desafiador diante das reais necessidades dos estudantes no contexto da pandemia de Covid-19. Todas as questões que envolvem o fazer pedagógico e as suas relações com o currículo, conhecimento e com a função social da escola levam a um pensar e uma reflexão contínua de todos que estão envolvidos neste processo.

Dentro dessa proposta de desenvolvimento de uma educação integral, que contemple o estudante em suas múltiplas dimensões, destaca-se a criação do cargo de Orientador Educacional pelo Município de Sobral através da Lei nº 1.704 de 19 de dezembro de 2017 (SOBRAL, 2017). Este profissional tem o papel de dar assistência aos educandos em estabelecimentos de ensino, ordenando e integrando os elementos que exercem influência em sua formação, auxiliando-os na solução de problemas do cotidiano escolar, familiar e da vida em sociedade, possibilitando-lhes o desenvolvimento intelectual e a sua formação integral.

Nesse contexto, o Orientador Educacional tem como uma de suas principais atribuições o desenvolvimento das competências socioemocionais.

Outro documento que embasa a atuação do Orientador Educacional é a Portaria nº 061/2021 – Secretaria de Educação de Sobral (Sobral, 2021), a qual destaca que a política de educação municipal tem:

- A importância das funções do Orientador Educacional no desenvolvimento pessoal do aluno, dando suporte a sua formação como cidadão, à reflexão sobre valores morais e éticos e à resolução de conflitos;
- A necessidade dos serviços de profissionais que auxiliem o professor a compreender o comportamento dos alunos e a agir de maneira adequada em relação a eles, ajudando o mesmo a lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Com a entrada do Orientador Educacional na rede municipal de ensino de Sobral, o trabalho com as CSE passou por uma sistematização dentro das escolas, envolvendo diferentes atores, com destaque: ao Orientador Educacional, Coordenador Pedagógico e Professor Tutor de turma, tratando-se de um processo sequencial, ativo, focado e explícito, direcionado ao desenvolvimento das CSE na vida dos estudantes.

Em sala de aula inicialmente o docente deve apresentar uma visão panorâmica da sequência didática com a competência socioemocional aos estudantes, pois antes de iniciar qualquer atividade, é fortemente recomendada a contextualização do que irá acontecer e se crie um clima favorável ao desenvolvimento das CSE.

No contexto de crise pandêmica da Covid 19, as competências socioemocionais se mostraram essenciais, para se lidar com a ansiedade, insegurança, o medo do contágio, o isolamento social, perda de renda, o luto e a adaptação a novas rotinas se mostraram presentes.

Com o advento do ensino remoto, ocasionado pela Pandemia de Covid-19, uma das preocupações do sistema municipal de ensino de Sobral-CE foi com a fragilização do vínculo

(afetivo/pertencimento) do estudante com a escola, o que poderia levar a agravantes como evasão escolar e à infrequência no retorno presencial. Assim, houve um investimento significativo em ações e projetos voltados ao cuidado socioemocional dos estudantes, em uma perspectiva preventiva dos agravos psicossociais ocasionados pela crise sanitária.

Diante de novas necessidades nos contextos educacionais, coloca-se em pauta as competências e habilidades socioemocionais na perspectiva de uma educação/formação que possibilite ao sujeito lidar com as adversidades do mundo contemporâneo. Nesse aspecto, a pandemia mundial desencadeada pela COVID-19, para além dos sintomas físicos, vem abalando as pessoas emocionalmente e transformando as relações sociais. Lidar com as questões que envolvem essas situações, aponta para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Este tema, vem ganhando espaço na sociedade, especialmente no campo educativo, haja vista tratar-se de um conjunto de habilidades que se desenvolvem nas relações interpessoais e afetivas aliadas ao modo como a pessoa percebe, sente e nomeia suas emoções (Schorn & Sehn, 2021, p. 9).

Nas escolas de Sobral, as competências socioemocionais podem ser trabalhadas de muitas formas, destacando-se três: 1) Aulas/Atividades com duplo foco: são aulas/atividades que relacionam conteúdos dos diversos componentes curriculares às CSE, ou seja, o professor trabalha concomitantemente o conteúdo do componente curricular e o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. 2) Atividades livres: são aquelas que não precisam estar diretamente ligadas aos conteúdos do currículo e que estimulam o aluno a refletir sobre seus sentimentos e emoções, sobre o cotidiano das suas relações em família e com seus pares. 3) Projetos socioemocionais: são projetos desenvolvidos para atender demandas específicas dos estudantes, seja de uma série/turma específica, ou de todo o corpo discente.

Nesse contexto, foi idealizado o “Bate Papo MD” pelo Orientador Educacional e Núcleo gestor da Escola de Tempo Integral Maria Dias Ibiapina, tendo como objetivo geral promover espaços de diálogo, cuidado, compartilhamento de vivências e discussão de temas em foco no período de pandemia. A demanda pela proposta surgiu dos próprios estudantes, sendo acolhida pelo núcleo gestor da escola.

O nome “Bate Papo” refere-se à ideia de um espaço de diálogo e trocas entre Orientador Educacional / professores ou profissionais de outras políticas públicas com os estudantes. A sigla MD indica as iniciais do nome da escola.

Participantes

As atividades do “Bate Papo MD” tiveram início na escola em junho de 2020 e estenderam-se até junho de 2021, ocorrendo quinzenalmente na rede social Instagram (perfil da escola), através de chamadas de áudio e vídeo (lives), mediadas pelo Orientador Educacional e Coordenação Pedagógica, tratando de temas sugeridos pelos próprios estudantes em enquetes realizadas através de formulários eletrônicos. A proposta no período de aulas remotas foi direcionada a todos os estudantes da escola, 6º, 7º, 8º e 9º anos. Cada encontro teve duração média de 60 (sessenta) minutos.

O projeto foi pensado inicialmente, somente, para o período de aulas remotas, porém diante dos resultados satisfatórios obtidos as ações foram continuadas no segundo semestre letivo de 2021, ocorrendo agora de forma presencial na escola, a partir de então os alunos participantes do “Bate Papo MD” passaram a ser selecionados por grupos de turmas em observância aos protocolos de prevenção da Covid-19.

Resultados

Este estudo consistiu na apresentação da experiência do projeto socioemocional “Bate Papo MD” a partir de explanação sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais no contexto da pandemia de Covid-19 no Município de Sobral-CE. Além de destacar o trabalho desenvolvido pelo Orientador Educacional nesse processo.

Como resultados, foram realizados 05 (cinco) encontros do “Bate Papo MD” no ano de 2020, com os seguintes temas:

. **Aprendendo sobre emoções:** O primeiro encontro do projeto teve o objetivo de dialogar com os estudantes sobre as características das emoções, seus diferentes tipos, a importância desse fator na vida das pessoas, como identificá-las a partir de suas manifestações e como o controle emocional pode ser praticado em contextos de crise, como o causado pela pandemia de Covid-19.

Sobre a temática, destaca-se a concepção de Gross e Barret (2011, p. 36) que coloca o termo emoção referindo-se a: “Uma coleção de estados psicológicos, incluindo a experiência subjetiva e o comportamento expressivo (facial, corporal, verbal), e a resposta fisiológica periférica (ritmo cardíaco, respiração)”.

b. Ansiedade em tempos de pandemia: o segundo encontro do Bate Papo MD teve como objetivo dialogar com estudantes e professores sobre ansiedade, conceituação, causas, formas de prevenção, de cuidado e autocuidado. Como motivações para o debate sobre o tema destacou-se um número alto de estudantes em sofrimento psíquico e de ansiedade em decorrência das consequências da pandemia de Covid-19, tais como: isolamento social (de familiares, amigos, colegas de escola), perda de renda e o luto pela perda de familiares e pessoas próximas.

Para Fernandes *et al.* (2019), “a ansiedade é uma reação normal ao estresse, que pode ser descrita por diferentes características como inquietação, dificuldade de concentração, distúrbios de sono, fadiga, tremores”. Os sintomas desse quadro podem ocasionar o comprometimento da vida do indivíduo, tanto nos âmbitos pessoal quanto no âmbito profissional, podendo acometer pessoas de diferentes faixas etárias, como: crianças, adolescentes, adultos e idosos.

c. Autocuidado em Tempos de Pandemia: No terceiro encontro do projeto, foi abordado o tema autocuidado durante a pandemia. Entende-se o autocuidado como o conjunto de ações que qualquer pessoa pode exercer sobre si para ter uma vida mais saudável, equilibrada e com menos desgastes. Ele está em tudo que fazemos para cultivar nossa própria qualidade de vida, com autonomia e de forma responsável.

Durante o encontro destacou-se que o autocuidado pode ser realizado de diversas formas.

I) Inicialmente, foram abordadas as medidas de prevenção da Covid-19 (uso de máscara e de álcool em gel, isolamento social e o cuidado consigo e com os seus familiares); II) Autocuidado físico: todos os tipos de cuidado relacionados ao corpo e que trazem bem-estar (dançar, exercitar-se, alimentar-se bem); III) autocuidado emocional; IV) autocuidado social: Cuidados necessários para o estabelecimento de vínculos saudáveis, manter interações e ter com quem contar (ligar ou fazer videochamadas para familiares e amigos).

d. Tolerância ao estresse: Considerando-se as temáticas trabalhadas nos primeiros encontros, a quarta ação do Bate Papo MD teve como objetivo dialogar sobre a competência socioemocional tolerância ao estresse no contexto da pandemia de Covid-19.

A tolerância ao estresse é a competência socioemocional que auxilia na regulação da ansiedade, na resposta a situações estressantes com calma, mantendo-se o foco na resolução de problemas. Ela é um dos componentes da resiliência emocional, que nos permite manter um equilíbrio diante de contextos adversos ou situações de risco. Para isso, é preciso lidar com sentimentos como raiva, ansiedade e medo, sem que isso abale a confiança. Ou seja, a tolerância ao estresse é uma das competências para saber lidar com situações que nos tiram de nossa zona de conforto e que exigem calma e discernimento, o que envolve autoconhecimento e saber se apoiar na própria força interior (Instituto Ayrton Senna, 2021).

e. Abertura ao Novo: o quinto encontro do projeto também se deu de forma remota, com objetivo de dialogar sobre a macrocompetência socioemocional abertura ao novo em uma interlocução com os estudantes, pensando a realidade e a vida pós-isolamento social.

A abertura ao novo pode ser compreendida como a tendência a estar aberto a novas experiências estéticas, culturais e intelectuais. O indivíduo aberto ao novo tem comportamento investigativo, demonstra curiosidade sobre as coisas do mundo, é flexível e receptivo a novas ideias. Pessoas com alta abertura ao novo são mais hábeis em inovar e ter novas perspectivas

sobre o mundo, consegue aprender com os erros e mostra empolgação em criar (Instituto Ayrton Senna, 2021).

Discussões

No contexto pandêmico, o cuidado com as emoções recebeu destaque, como afirmam Lima *et al.* (2020, p. 3) que “além do medo de contrair a doença, a Covid-19 tem provocado sensação de insegurança em todos aspectos da vida, da perspectiva coletiva à individual, do funcionamento diário da sociedade às modificações nas relações interpessoais”.

Dialogar sobre emoções foi satisfatório ao considerarmos o alto número de estudantes e professores participantes, os quais puderam colocar seus questionamentos, trazer vivências pessoais, aprender sobre o tema e colocá-lo em prática no seu cotidiano.

Dialogar sobre ansiedade despertou muitas inquietações entre os estudantes, os quais puderam compartilhar vivências com a questão durante o período de isolamento social, provocado pelos conflitos familiares e dificuldade de adaptação ao formato de aulas remotas.

A tolerância ao estresse desenvolvida, por sua vez, contribui no bem-estar do indivíduo, possibilita maior controle emocional, previne a ansiedade e possibilita ao indivíduo fazer frente às situações adversas do seu cotidiano. Além disso, ressalta-se o público atendido pelo projeto, composto massivamente por adolescentes, os quais pelo seu estado peculiar de desenvolvimento estão sujeitos a muitas situações conflituosas que precisam enfrentar ou adaptar-se.

Sobre a abertura ao novo, debateu-se com os estudantes sobre as perspectivas para o “novo normal” após o período de distanciamento social, com o retorno às aulas presenciais, manutenção de protocolos de segurança na prevenção à Covid-19. Destarte, também discutiu-se sobre os seus anseios, angústias e sonhos para o retorno às atividades presenciais no pós-pandemia.

Diante ao exposto, destaca-se os resultados satisfatórios obtidos com o projeto, observados no engajamento dos alunos e demais membros da comunidade escolar nos encontros, compreendendo que esta dinâmica se estende à vida em comunidade, onde o sujeito em suas relações deve ser visto pela escola em sua integralidade: sujeito pertencente a um território permeado de nuances, de relações de poder, onde deve construir vínculos saudáveis, pautados no respeito, confiança e empatia.

O projeto Bate Papo MD inseriu-se dentro do escopo de ações socioemocionais desenvolvidas pela Escola de Tempo Integral Maria Dias Ibiapina, que se voltam à formação integral dos estudantes. Os achados aqui apresentados mostram as potencialidades do projeto como uma prática inovadora que proporcionou trocas e deu voz aos estudantes, considerando que este é detentor de vivências e conhecimentos que também devem ser considerados. Bem como, o “Bate Papo MD” aconteceu como espaço de escuta, com a participação ativa dos estudantes, alicerçando-se em uma dimensão política, ética, e de construção coletiva.

Considerações Finais

Conclui-se que o contexto de pandemia passou a exigir ações dentro das políticas de educação que pudessem dar conta das novas demandas que surgiram. Essa nova realidade escolar caracterizou-se como um grande obstáculo para o sistema de ensino, onde, planejar e articular atividades e projetos que pudessem atender às demandas dos discentes, docentes e família mesmo de forma remota se tornou um trabalho desafiador.

Diante dessa demanda, a escola Maria Dias percebeu a necessidade e a importância de fortalecer o trabalho das competências socioemocionais e visualizou no projeto “Bate Papo MD” uma forma de colocar em prática essa ideia. Nesse sentido o mesmo se apresentou como uma experiência exitosa de desenvolvimento das competências socioemocionais durante a pandemia, voltada à manutenção do vínculo aluno-escola-família, onde a instituição escolar se

apresentou como cuidadora de seus membros, percebendo-os em sua integralidade, mediante ao desenvolvimento socioemocional.

Foi observado ainda que o orientador educacional, mostrou-se uma figura fundamental no processo de concretizar as ações que buscassem o desenvolvimento das competências socioemocionais com os estudantes. Esse profissional além de contribuir na elaboração e execução do projeto, possibilitou um olhar holístico sobre as consequências produzidas pela covid-19, tornando-se para os estudantes, professores e as famílias uma referência de escuta, acolhimento e suporte nesse momento desafiador.

Enxergou-se como um dos importantes motivadores para o sucesso do projeto, para adesão e participação dos alunos o fato do “Bate-papo MD” abordar temáticas sugeridas pelos próprios estudantes, que fossem condizentes com as realidades dos mesmo e que conseguissem atender às demandas enfrentadas por eles.

Mostrada a relevância e o êxito que o projeto obteve, e entendendo a necessidade de estudos que busquem apresentar estratégias de enfrentamento aos danos provocados pela pandemia do Covid-19, bem como trabalhos que possibilitem o desenvolvimento das competências socioemocionais nos sistemas educacionais, espera-se que sistematização das ações aqui apresentadas possibilite a replicabilidade do projeto em outras escolas, até mesmo, que sirvam de base para a elaboração de novas atividades para esse momento de retorno às atividades presenciais.

Referências

Abed, A. L. Z. (2014). *O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica*. MEC/ CNE /UNESCO: São Paulo.

Banco Mundial. (2020). *Suspensão das atividades letivas presenciais*. Ministério da Educação, 2020. Recuperado de: <https://unisales.br/noticias/suspensao-das-atividades-letivas-presenciais/>.

Brasil (2020). Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do adolescente. *Guia de orientações: acolher vidas para fortalecer emoções e criar estratégias pós-pandemia Covid-19*. Brasil, Brasília. Recuperado de: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/novembro/Guia_de_Orientacoes.pdf.

_____. (2017). Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Educação é a Base*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME. Recuperado de: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>.

Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância (2020). *Edição Especial: Repercussões da Pandemia de COVID-19 no Desenvolvimento Infantil*. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal.

Fernandes, M. A. et al. (2017). Transtornos de ansiedade: vivências de usuários de um ambulatório especializado em saúde mental. *Rev. Enferm UFPE (on-line), Recife, 11 (10)*, 3836-3844.

Gil, A. C. (2017). *Como elaborar projetos de pesquisa* (6 ed). Saraiva.

Gross, J. J., & Barrett, L. F. (2011). Emotion Generation and Emotion regulation: One or Two Depends on Your Point of View. *Emotion Review, 1 (3)*, 8-16.

_____. (2013). *Cartilha diálogos socioemocionais*. São Paulo. Recuperado de: https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/como-atuamos/Atuacao2/Dialogos_Socioemocionais.html.

_____ (2015). *Modelo Pedagógico: Princípios, Metodologias Integradoras e Avaliação da Aprendizagem*. Coleção Diretrizes para a Política de Educação Integral.

Instituto Ayrton Senna (2020). *As 5 competências socioemocionais essenciais para momentos de crise. Competências socioemocionais para contextos de crise*. Recuperado de: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-criSES.html>.

_____. (2020). *Ideias para o desenvolvimento das competências socioemocionais*. São Paulo, 2020. Recuperado de: https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-criSES.html?utm_source=site&utm_medium=hub-botao-2206#veja-mais-materiais.

_____. (2021). *Competências socioemocionais: a importância do desenvolvimento e monitoramento para educação integral*. São Paulo, 2021. Recuperado de: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/instituto-ayrton-senna-avaliacao-socioemocional.pdf>.

Lima, C. K. T. et al. (2020). The emotional impact of coronavirus 2019-Ncov (new Coronavirus Disease). *Psychiatry Research*, 287. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112915>.

Marin, A. H. et al. (2017). *Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados*. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 13 (2), 92-103. Doi: <https://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20170014>.

Piaget, J. (1962). A relação da afetividade e o desenvolvimento mental infantil. *Bulletin of the Menninger Clinic.*, 26 (3).

Schorn, S. C., & Senh, A. F. (2020). *Competências socioemocionais: reflexões sobre a educação escolar no contexto da pandemia*. *SSRN Preprints*.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2020). *Covid-19 Impact on Education Data*. COVID-19 Education Disruption and Response. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Recuperado de:
<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.

ANEXO C – COMPROVANTE SUBMISSÃO DE ARTIGO EM REVISTA CIENTÍFICA

13/01/2022 19:16

E-mail de Universidade Federal do Ceará - [PE] Agradecimento pela submissão



Antonio Anderson Mota da Silva <anderson.mota@alu.ufc.br>

[PE] Agradecimento pela submissão

1 mensagem

Mitsuko Aparecida Makino Antunes <pedpos@pucsp.br>
Para: Anderson Mota da Silva <anderson.mota@alu.ufc.br>

13 de janeiro de 2022 17:14

Anderson Mota da Silva:

Obrigado por submeter o manuscrito, "O PROJETO "BATE PAPO MD": : DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19" ao periódico Psicologia da Educação. Com o sistema de gerenciamento de periódicos on-line que estamos usando, você poderá acompanhar seu progresso através do processo editorial efetuando login no site do periódico:

URL da Submissão: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/authorDashboard/submission/57110>

Usuário: andersonmota

Se você tiver alguma dúvida, entre em contato conosco. Agradecemos por considerar este periódico para publicar o seu trabalho.

Mitsuko Aparecida Makino Antunes

13/01/2022 19:17

Anderson Mota da Silva, O PROJETO "BATE PAPO MD":

Psicologia da Educação

Tarefas 0

Português (Brasil)

Ver o Site

andersonmota



57110 / Silva et al. / O PROJETO "BATE...

Biblioteca da Submissão

Submissões

Fluxo de Trabalho

Publicação

Submissão

Avaliação

Edição de Texto

Editoração

Arquivos da Submissão

Q Buscar

▶	174398-1	andersonmota, Relato de Experiência.docx	janeiro 13, 2022	Texto do artigo
▶	174399-2	andersonmota, Carta de declaração.docx (2)	janeiro 13, 2022	Outros
▶	174403-1	andersonmota, Identificação Personalizada.docx	janeiro 13, 2022	Outros

Baixar Todos os Arquivos