



PRÁTICAS DE ESTÁGIO SUPER- VISIONADO

ORGANIZADORES

Cleyton Mário de Oliveira Rodrigues

Jesica Barbosa Dantas

Tárcia Regina da Silva

PRÁTICAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

ORGANIZADORES

Cleyton Mário de Oliveira Rodrigues

Jesica Barbosa Dantas

Tárcia Regina da Silva

Recife, PE

2023



UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE**REITORA** Profa. Dra. Maria do Socorro de Mendonça Cavalcanti**VICE-REITOR** Prof. José Roberto de Souza Cavalcanti**CONSELHO EDITORIAL DA EDITORA UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – EDUPE****Membros Internos**

Prof. Dr. Ademir Macedo do Nascimento

Prof. Dr. André Luis da Mota Vilela

Prof. Dr. Belmiro Cavalcanti do Egito Vasconcelos

Prof. Dr. Carlos André Silva de Moura

Profa. Dra. Danielle Christine Moura dos Santos

Profa. Dra. Emilia Rahnemay Kohlman Rabbani

Prof. Dr. José Jacinto dos Santos Filho

Profa. Dra. Márcia Rejane Oliveira Barros Carvalho Macedo

Profa. Dra. Maria Luciana de Almeida

Prof. Dr. Mário Ribeiro dos Santos

Prof. Dr. Rodrigo Cappato de Araújo

Profa. Dra. Rosangela Estevão Alves Falcão

Profa. Dra. Sandra Simone Moraes de Araújo

Profa. Dra. Silvânia Núbia Chagas

Profa. Dra. Sinara Mônica Vitalino de Almeida

Profa. Dra. Virgínia Pereira da Silva de Ávila

Prof. Dr. Waldemar Brandão Neto

Membros Externos

Profa. Dra. Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento - Universidade Tiradentes (Brasil)

Profa. Dra. Gabriela Alejandra Vasquez Leyton - Universidad Andres Bello (Chile)

Prof. Dr. Geovanni Gomes Cabral - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Brasil)

Profa. Dr. Gustavo Cunha de Araújo - Universidade Federal do Norte do Tocantins (Brasil)

Prof. Dr. José Zanca - Investigaciones Socio Históricas Regionales (Argentina)

Profa. Dra. Letícia Virginia Leidens - Universidade Federal Fluminense (Brasil)

Prof. Dr. Luciano Carlos Mendes de Freitas Filho - Instituto Federal da Bahia (Brasil)

Prof. Dr. Pedro Gil Frade Morouço - Instituto Politécnico de Leiria (Portugal)

Prof. Dr. Rosuel Lima-Pereira - Universidade da Guiana - França Ultramarina (Guiana Francesa)

Profa. Dra. Verónica Emilia Roldán - Università Niccolò Cusano (Itália)

Prof. Dr. Sérgio Filipe Ribeiro Pinto - Universidade Católica Portuguesa (Portugal)

DIRETOR CIENTÍFICO E COORDENADOR Prof. Dr. Carlos André Silva de Moura**SECRETÁRIO EXECUTIVO** Felipe Ramos da Paixão Pereira Rocha**ASSISTENTE ADMINISTRATIVO** Renan Cortez da Costa**CAPA E DIAGRAMAÇÃO** Danilo Catão**REVISÃO** Os Autores

Este livro foi submetido à avaliação do Conselho Editorial da Universidade de Pernambuco.

**Todos os direitos reservados.**

É proibida a reprodução deste livro, ou de seus capítulos, para fins comerciais.

A referência às ideias e trechos deste livro deverá ser necessariamente feita com atribuição de créditos aos autores e à EDUPE.

Esta obra ou os seus artigos expressam o ponto de vista dos autores
e não a posição oficial da Editora da Universidade de Pernambuco – EDUPECatalogação na Fonte (CIP)
Núcleo de Gestão de Bibliotecas e Documentação - NBID
Universidade de Pernambuco

P912 Práticas de estágio supervisionado / Organização de Cleyton
Mário de Oliveira Rodrigues, Jesica Barbosa Dantas e Tárcia
Regina da Silva. -- Recife : EDUPE, 2023.
163 p.

ISBN: 978-65-86413-97-7

1. Educação superior - Universidades. 2. Ensino superior
- Curículos. 3. Estágio curricular. 4. Formação profissional
I.Rodrigues, Cleyton Mário de Oliveira. II.Dantas, Jesica Barbosa.
III.Silva, Tárcia Regina da. IV. Título.

CDD: Ed. 23 -- 378.81

SUMÁRIO

.....

APRESENTAÇÃO – 6

O SENTIDO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA
ATRAVÉS DA DIALÓGICA ENTRE A UNIVERSIDADE DE
PERNAMBUCO E AS ESCOLAS CONCEDENTES – 13

Paulo Roberto Florêncio de Abreu e Silva e Jorge José Araújo da Silva

O PROCESSO DE ORIENTAÇÃO NA PRODUÇÃO DE RELATO
DE EXPERIÊNCIA SOBRE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: O
ENSINO DE GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL A
PARTIR DE JOGOS DIDÁTICOS – 26

**Luciana Rachel Coutinho Parente, José Jamesson de Miranda Neto,
Myllena Sonaly Leite da Hora Fraga e Priscila Felix Bastos**

HISTÓRIA EM QUADRINHOS E ENSINO DE GEOGRAFIA:
RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA
PEDAGÓGICA NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – 38

**Priscila Felix Bastos, Ítalo de Souza Florentino, Vitor Gabriel Moura
Firmino da Silva e Luciana Rachel Coutinho Parente**

AS METAMORFOSES CAPITALISTAS: CRISE SANITÁRIA,
COVID19, TRABALHO REMOTO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO
EM QUESTÃO – 50

**Geovana Roseane de Araújo, Palloma Lays De França Almeida e Marcela
Mary José da Silva**

IMPORTÂNCIA E CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM SAÚDE NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE ENFERMAGEM – 69

Lucilene Rafael Aguiar, Maria das Neves Figueiroa, Maria do Amparo Souza Lima e Maria Lúcia Neto de Menezes

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM TEMPOS DE *CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL*: A EXPERIÊNCIA ESTRATÉGICA DA ARTICULAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO E EXERCÍCIO PROFISSIONAL - FÓRUM PERMANENTE DE ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL DA UPE – 82

Raquel Bianor da Silva e Liana França Dourado Barradas

AÇÕES COLETIVAS E RELAÇÕES PARENTAIS: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO A PARTIR DA ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA – 112

Juliana Catarine Barbosa da Silva, Alessandra Raysa Dias dos Santos, Kilder Leon Almeida Oliveira Silva e Vitória Paes Galindo

O REMODELAMENTO DO NÚCLEO DE PRÁTICAS JURÍDICAS NO CENÁRIO PÓS PANDEMIA – 135

Andrea Costa do Amaral Motta e Larissa Alves de Cerqueira

REFLEXÕES SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO E SUAS IMPLICAÇÕES NOS ESTÁGIOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA – 145

Andréa Carla Castro e Silva, Charisse Florêncio Pessoa, Jesica Barbosa Dantas e Tárcia Regina da Silva

APRESENTAÇÃO

O estágio supervisionado é uma das formas de garantir que os profissionais em formação tenham contato com a prática laboral antes de concluir seu curso de graduação tendo possibilidade de aplicar os conhecimentos adquiridos na instituição de ensino e também aprender em imersão no campo profissional e em contato com colegas de profissão. Este mecanismo formativo está previsto em legislação própria através da lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, também conhecida como lei do estágio, que rege que o mesmo é um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido em ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo dos estudantes.

É importante destacar que o estágio pode ser dividido entre estágio supervisionado curricular obrigatório, quando está previsto dentro da matriz curricular dos cursos e o estágio curricular não-obrigatório que acontece quando o estudante o realiza para além do que está previsto na carga horária obrigatória do curso e em parceria direta com a instituição concedente de estágio.

Diante do período pandêmico da Covid-19, em especial entre os anos de 2020 a 2021, as instituições de ensino foram obrigadas a se reconfigurar de forma geral e os processos de estágio também sofreram mudanças diante da necessidade de adequação às exigências de isola-

mento social, distanciamento social, uso de máscaras e equipamentos de proteção individual e coletivos, a fim de minimizar a contaminação pelo, também conhecido, Coronavírus.

Assim, a presente obra pretende socializar práticas de estágio supervisionado realizadas nos cursos de graduação da Universidade de Pernambuco, com destaque para as experiências exitosas; as metodologias adotadas no acompanhamento dos estudantes; os resultados alcançados na colaboração entre a Universidade e as Instituições concedentes de estágio; e a contribuição dos estágios nos processos de inovação curricular.

No primeiro capítulo intitulado de **O SENTIDO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA ATRAVÉS DA DIALÓGICA ENTRE A UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO E AS ESCOLAS CONCEDENTES**, escrito por Paulo Roberto Florêncio de Abreu e Silva e Jorge José Araújo da Silva, apresenta estudos e pesquisas sobre o Estágio Supervisionado em Geografia na Universidade de Pernambuco, campus Mata Norte. A metodologia trilhada para a realização do trabalho se ancora na pesquisa qualitativa com os aportes da pesquisa bibliográfica, dando sentido à importância do Estágio na formação do professor de Geografia. Desta forma, afirma a legitimidade do estágio para o curso de Geografia, no processo formativo dos discentes.

O segundo capítulo denominado de **O PROCESSO DE ORIENTAÇÃO NA PRODUÇÃO DE RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: O ENSINO DE GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL A PARTIR DE JOGOS DIDÁTICOS**, redigido por Luciana Rachel Coutinho Parente, José Jamesson de Miranda Neto, Myllena Sonaly Leite da Hora Fraga e Priscila Felix Bastos, apresenta a continuidade do ensino da educação ambiental, orientada e realizada durante a ocorrência do Módulo II do Programa de

Residência Pedagógica em Geografia da Universidade de Pernambuco - *Campus Mata Norte*. Cabe pontuar que foi a partir de estudos e pesquisas bibliográficas em artigos, livros, revistas e dissertações, que abordamos no presente ensaio a análise sobre os fatores ambientais frente aos conteúdos estabelecidos na grade curricular para o 9º ano, que tem como foco de abordagem as dinâmicas dos continentes europeu e asiático. Os autores se propuseram a “romper” com o ensino conteudista utilizando metodologias ativas e aplicaram o jogo de perguntas e respostas para dinamizar as aulas e torná-las mais dinâmicas, atrativas e, de fato, relevantes na aprendizagem dos alunos.

O relato **HISTÓRIA EM QUADRINHOS E ENSINO DE GEOGRAFIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL** de autoria de Priscila Felix Bastos, Ítalo de Souza Florentino, se debruça acerca das experiências com o ensino de Geografia promovidas pela Residência Pedagógica em turmas do 7º ano de uma Escola Municipal localizada em Carpina, Pernambuco, através de histórias em quadrinhos. Outrossim, para realização do objetivo proposto no trabalho, utilizam-se as noções de contradição e de conflitos do materialismo histórico dialético, bem como a consideração da educação progressista freireana. Com efeito, apesar das dificuldades da pandemia e do ensino remoto, percebem que as histórias em quadrinhos são potenciais ferramentas para o ensino e aprendizagem.

A fim de trazer um panorama sobre os impactos da pandemia COVID-19, para a atuação dos e das profissionais do serviço social, o artigo **AS METAMORFOSES CAPITALISTAS: CRISE SANITÁRIA, COVID 19, TRABALHO REMOTO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM QUESTÃO** redigido por Elizabeth da Silva Alcoforado, Geovana Roseane de Araújo, Palloma Lays de França Almeida, Marcela Mary

José da Silva traça uma discussão acerca das inúmeras transformações que os países capitalistas cênicos estão passando e como tal situação teve implicações e agravou um novo contexto em todas as camadas da sociedade. As autoras levam o leitor a pensar as transformações no mundo do trabalho, no debate contemporâneo do Serviço Social, nos leva necessariamente a questionar quais as condições objetivas realizadas por tais transformações e seus impactos para a construção de uma nova sociedade.

O estudo realizado por Lucilene Rafael Aguiar, Maria das Neves Figueiroa, Maria do Amparo Souza Lima e Maria Lúcia Neto de Menezes denominado de **IMPORTÂNCIA E CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM SAÚDE NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE ENFERMAGEM** nos agracia com uma reflexão acerca da configuração das diretrizes de planejamento, viabilização e contribuições dos estágios curriculares na formação de enfermeiros de uma instituição de ensino superior de Pernambuco. O texto está dividido em três seções: a) A Faculdade de Enfermagem da Universidade de Pernambuco, como *lócus* privilegiado para a problematização do Estágio Supervisionado (ES); b) Tecendo estratégias aplicadas no ES na Enfermagem - da preparação às dificuldades e c) Dificuldades no ES. O principal argumento desenvolvido se localiza na potência que é o ES a partir de metodologias ativas, sem desconsiderar os desafios que se colocam à sua implementação.

O capítulo denominado **OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM TEMPOS DE CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL: A EXPERIÊNCIA ESTRATÉGICA DA ARTICULAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO E EXERCÍCIO PROFISSIONAL - FÓRUM PERMANENTE DE ESTÁGIO EM SERVIÇO SOCIAL DA UPE**, elaborado pelas autoras Raquel Bianor da Silva e Liana França Dourado Barradas,

está estruturado em 3 partes, sendo elas: Os determinantes da profissionalização do Serviço Social e as demandas atuais; Crise do Capital e a ofensiva neoliberal na atualidade e, a última parte traz mais especificamente a Resolução metodológica: Fórum permanente de estágio em Serviço Social da UPE – uma experiência em construção. Um dos resultados do desenvolvimento desse projeto de extensão de qualificação permanente dos espaços sócio-ocupacionais do serviço social é a possibilidade de inserir no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) a curricularização da extensão. Um segundo resultado é a contribuição para permanente construção e atualização do Projeto Ético Político no sentido de afirmar a legitimidade profissional que sempre resulta do duplo dinamismo das forças sociais e das energias práticas, políticas e teóricas da categoria.

Os autores Juliana Catarine Barbosa da Silva, Alessandra Raysa Dias dos Santos, Kilder Leon Almeida Oliveira Silva e Vitória Paes Galindo no relato sobre **AÇÕES COLETIVAS E RELAÇÕES PARENTAIS: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO A PARTIR DA ABDAGEM CENTRADA NA PESSOA**, compartilha reflexões sobre a prática de estágios supervisionados básicos em ações coletivas no curso de Psicologia que é realizado semestralmente, de modo colegiado, em distintas instituições no município onde está localizada a universidade ou em municípios vizinhos. Apresentaremos aqui, a experiência de um(a) docente e três estudantes do curso, que ocorreu durante um semestre letivo e foi fruto de uma parceria realizada entre o serviço-escola de psicologia e uma unidade escolar de ensino fundamental e médio.

O REMODELAMENTO DO NÚCLEO DE PRÁTICAS JURÍDICAS NO CENÁRIO PÓS PANDEMIA redigido pelas autoras Andrea Costa do Amaral Motta e Larissa Alves de Cerqueira traz aos leito-

res o relato da experiência do Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ) do Campus Arcoverde da UPE. Pela exposição da metodologia aplicada ao projeto de extensão, é possibilitado aos estudantes o desenvolvimento das habilidades vinculadas à prática. Dessa forma, a Câmara de Conciliação e Mediação e a Clinica de Orientação Jurídica mediante a parceria com o Tribunal de Justiça de Pernambuco, permitem a partir da interação entre os alunos da Universidade e a realidade que os circunda, o preparo e conhecimento necessário para lidar com todas as complexidades que envolvem o trato de um caso real, aprendendo a realizar atendimento com o público e com a possibilidade do imprevisto.

O relato de experiência escrito por Luciana Pessoa Maciel Diniz, Roxana Braga de Andrade Teles e Jamylle Brenda Araujo da Silva com o título de **ATIVIDADE EDUCATIVA COMO INSTRUMENTO PARA EMPODERAMENTO NO ESTÁGIO CURRICULAR NA ATENÇÃO PRIMÁRIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA** teve como objetivo desvelar as práticas desenvolvidas e executadas por 69 alunos que realizaram o Estágio Curricular Supervisionado I nos períodos de 2021.1 e 2021.2 nas Unidades Básicas de Saúde localizadas na zona rural e urbana dos municípios de Petrolina - PE, Juazeiro – BA, Orocó- PE, Cabrobó – PE, Araripina – PE, Abaré- BA, Petrolândia – PE e Floresta – PE. Conclui-se que as práticas educativas proporcionadas à equipe e comunidade permite, assim, a geração de ações de promoção à saúde em um lastro muito maior, uma vez que as ações da educação passadas resultarão na propagação práticas saudáveis à médio e longo prazo, apreendidas por meio dos processos educativos, fato que promoverá a saúde e a qualidade de vida das pessoas assistidas por esses alunos.

O último capítulo de título **REFLEXÕES SOBRE O NOVOENSINO MÉDIO E SUAS IMPLICAÇÕES NOS ESTÁGIOS DOS CUR-**

SOS DE LICENCIATURA, escrito por Andréa Carla Castro e Silva, Charisse Florêncio Pessoa, Jesica Barbosa Dantas e Tárcia Regina da Silva propõe a trazer uma discussão sobre a nova configuração do Ensino Médio e seu impacto para os estágios dos cursos de licenciatura a partir da seguinte questão: O novo ensino médio: qual projeto formativo está em jogo nessa reforma? As autoras compreendem que para além das tão ecoadas possibilidades de escolha para garantir a liberdade e a autonomia dos jovens, o que está em jogo é a execução de uma proposta pedagógica que fragiliza a formação epistemológica dos estudantes e favorece a mercantilização da Educação Básica pública, por meio do afrouxamento curricular. Nessa direção, o conhecimento dá lugar ao engajamento; os professores transformam-se em mentores; e o Projeto de vida emerge como dispositivo que regula condutas e individualiza os resultados dos percursos formativos dos estudantes.

Assim, esperamos que cada relato possa contribuir para que o leitor reflita sobre as diversas práticas de estágio supervisionado desenvolvidas na Universidade de Pernambuco e que enriqueça ainda mais sua práxis com vistas à promoção da formação integral, crítica, emancipadora e emancipatória dos profissionais em formação de nível superior.

O SENTIDO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA ATRAVÉS DA DIALÓGICA ENTRE A UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO E AS ESCOLAS CONCEDENTES

.....

Paulo Roberto Florêncio de Abreu e Silva¹

Jorge José Araújo da Silva²

INTRODUÇÃO

Escrever sobre o Estágio Supervisionado na formação do professor de Geografia nos convida a adentrar nas inquietudes dos discentes, em busca de significados do que é ser professor de Geografia na contemporaneidade; bem como no enquadramento da LDB 9394/96, que oficializa o estágio como componente obrigatório da organização curricular do ensino superior.

As inúmeras inquietudes verbalizadas pelos alunos nas aulas presenciais de estágio, advindas das práticas realizadas no ambiente escolar, indica que o professor orientador deve ficar atento aos questionamentos, no sentido de fortalecer a dialógica entre a Universidade e a Escola. Corrobora com este pensamento, Demo (2008, p. 31) afirma

¹ Professor Doutor da Universidade de Pernambuco/ Campus Mata Norte. Contato: paulo.abreu@upe.br

² Professor Postdoc da Universidade de Pernambuco/ Campus Mata Norte. Contato: jorge.asilva@upe.br

“O conhecimento só conhece se for questionador e inovador”. Desta forma, o professor constrói a sua aula.

Assim, este artigo se justifica por apresentar movimentos construtivos, interpretativos e subjetivos pertinentes ao alunado de estágio supervisionado no 6º período do curso de Geografia.

Desta forma, este estudo se ancora nas técnicas da pesquisa qual-quantitativa, sob os alicerces da pesquisa bibliográfica e participante, pois objetiva apontar a importância do Estágio Supervisionado no dar sentido ao estudo e aos caminhos na formação do ser professor.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A NECESSIDADE DE CONTEXTUALIZAR

Estágio corresponde à fase em que o discente fortalece a identidade professoral, acompanhada por um orientador, na relação universidade-escola-comunidade.

Segundo Passini, (2007, p. 56) “O Estágio tanto de observação como de participação ou de regência, possibilita ao aluno a vivência das relações no cotidiano escolar”. Assim, entende-se que o estágio é um importante instrumento de integração na dialógica entre a Universidade e a escola.

A integração entre a teoria na Universidade e as práticas nas escolas permeiam a formação docente. Castrogiovanni *et all* (2016, p. 87) nos fala que “Não há prática sem teoria e vice-versa”. Ainda neste pensamento Morin (2010, p. 65) corrobora: “O conhecimento progide não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas principalmente pela capacidade de contextualizar e englobar”. Desta forma, é importante no curso de Graduação, o sujeito aprender a contextualizar e englobar os conhecimentos construídos na sua formação e aplicá-los no ambiente escolar.

Entende-se que o saber acadêmico descontextualizado da realidade das necessidades da escola parece deixar “ocos” na formação docente, tendo como consequência a construção de saberes sem embasamento nas teorias.

Neste pensamento, Morin (2010, p. 36), ainda esclarece: “O conhecimento para ser pertinente deve contextualizar seu objeto”. Assim, é um imperativo da educação a aptidão para contextualizar e para globalizar seu objeto, ou não? Acreditamos que sim, pois, o contextualizar implica globalizar o conhecimento em estudo.

Assim, o Estágio Supervisionado, para os discentes que ainda não labutam no ambiente escolar, é o primeiro contato que o licenciando tem com o seu possível campo de atividade profissional, que o direcionará a construções pedagógicas. Nesta linha de pensamento, Paulo Freire (1996, p. 40), pontua: “O professor precisa urgentemente pensar e modificar a sua prática, pois é pensando criticamente a prática de hoje, ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática”. Entende-se que esse movimento não deve ser algo acabado, mas com movimentos de construção/desconstrução, na busca de verdades, mesmo provisórias, através da teoria e da prática.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DESPERTANDO IDENTIDADE DOCENTE

O Estágio Supervisionado além de proporcionar estudos para o conhecimento da profissão docente se configura como uma oportunidade para construção da identidade professoral, além das práticas e dos estudos da didática de ensino.

Pimenta e Lima (2012, p. 67) pontuam sobre a importância em ser professor:

É um profissional do humano que ajuda o desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno, sendo um facilitador de seu acesso ao conhecimento; é um ser de cultura que domina sua área de especialidade científica e pedagógico-educacional e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade científica, que produz conhecimento sobre sua área e sobre a sociedade. (PIMENTA; LIMA, 2012, p.67).

O conjunto de contextos que o trabalho docente oportuniza é fundamental para cartografar o desenvolvimento dessa identidade. A socialização com os educandos e demais profissionais da educação, as práticas pedagógicas exitosas ou não, a formação inicial e continuada desperta essa identidade.

Assim, este despertar parece ser fruto das relações pessoais e da construção de processos imaginários enunciados e emancipados por parte dos docentes. Isso confere a eles uma identidade própria do fazer docente, bem como de relacionamento com os pares.

Na construção do conhecimento geográfico o Estágio Supervisionado é um forte aliado para que os graduandos possam despertar a identidade docente. A descoberta do novo, as incertezas da sala de aula, como também os diversos nuances desafiadores, parecem permitir diálogos entre o estágio e o discente.

O ESTÁGIO CURRICULAR EM GEOGRAFIA DIRECIONANDO PRÁTICAS NO ESPAÇO VIVIDO DOS ALUNOS

Nos cursos de formação de professores de Geografia, através das componentes curriculares de Prática Pedagógica, Didática e Estágio Supervisionado, pesquisadores da Geografia como Castellar (2005), Castrogiovanni e Silva (2020a), orientam a construção pedagógica, vi-

sando o cotidiano dos alunos no espaço vivido, numa relação dialógica entre o empírico dos sujeitos e os conceitos geográficos.

Serpa (2019, p. 9) corrobora com este pensamento, ao afirmar que na construção dos referenciais de mundo e de lugar, a Fenomenologia, permite o retorno às experiências e práticas espaciais primeiras, com a criação de representações conceituais, imbricado com os movimentos na vida cotidiana. O autor ainda afirma que “A relação entre a Geografia e a Fenomenologia³ permite entrever uma produção situada do conhecimento geográfico, uma ontologia espacial que enalteça e sublime uma Geografia dos espaços vividos”.

Desta forma, construir aulas através de questionamentos parece contribuir para o estudo dos espaços vividos, uma vez que através do conhecimento empírico dos alunos, pode-se englobar os conceitos da Geografia e construir o conhecimento geográfico a partir da subjetividade deles.

Prática em campo, que embasa o suporte teórico trazido posteriormente pelo professor, a partir da realidade geográfica do vivido pelo discente em seu mundo imediato, torna-se um lastro para futuras comparações dos mundos, quando adulto, a pessoa venha a percorrer.

Um suporte didático para prática da Geografia é apresentado por Silva (2019), quando relata atividade didática denominada de Letramento Cartográfico, ação geográfica que envolve elementos artísticos como a dança circular, a ciranda, o cantar, o desenho, a pintura e a colagem dos elementos colhidos no local do trabalho. Para produzir uma rosa dos ventos com personalidade do lugar, o que permite ao participante apreender elementos geográficos como, orientação cartográfica, azimute, rumo, paisagem, ritmo e interrelação social.

3 A descrição fenomenológica é essencial, pois o olhar cotidiano não nos permite evidenciar o fenômeno em si mesmo.

A Geografia é uma disciplina auxiliar na estruturação da cognição do ser humano, lhes fornece noção de rumo, de orientação, aterramento, visão global e cósmica ao mesmo tempo. É função da Geografia fortificar as relações com a orientação espacial na formação da pessoa em sua vida futura, quando adulta e por conseguinte, fortalecedora de toda sociedade.

Os movimentos no ensinar Geografia no ambiente escolar parecem requerer o conhecimento, bem como o agir sobre o cotidiano, pois, existem trocas sucessivas de vivências entre a Geografia do professor e a Geografia do aluno. Neste sentido, Castrogiovanni e Silva (2020b, p. 30) corroboram:

Para que esse processo de aprendizagem se efetue, o contexto é o ponto de partida e de chegada, ou seja, o Espaço Geográfico que cerca ou onde está inserido o aluno deve ser a base para a exemplificação e contextualização dos acontecimentos que não fazem parte da esfera em que o mesmo, em alguns casos, pode não se encontrar.

Assim, o espaço vivido dos discentes é um campo fecundo para os docentes saírem do tradicionalismo de suas aulas, tornando-as não lineares. Nos referimos à linearidade, nos baseando na reincidência de aulas no dia a dia, através da orientação de manuais pedagógicos, onde o professor se esquia em ser autor.

Desta maneira, Pimenta e Lima (2012, p.56) entendem o Estágio Supervisionado como: “Ao contrário do que se propugnava, não é uma atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora de práxis docente, entendida como atividade de transformação da realidade”. Portanto, esta transformação parece ocorrer no ambiente escolar, onde o estagiário através do domínio do conhecimento dos conteúdos geográficos

cos, bem como do saber-fazer pedagógico, atua nos movimentos de transformação no ambiente escolar.

MATERIAIS E MÉTODOS

A articulação entre diferentes procedimentos metodológicos permitiu a definição de uma pesquisa direcionada ao cumprimento de metas e ações concretas, baseando-se na efetiva articulação entre teoria e prática a partir das experiências pedagógicas obtidas na Universidade de Pernambuco. Porém, antecedendo ao trabalho de campo ocorrido nas escolas, fez-se uma revisão bibliográfica acerca dos conteúdos teóricos que envolviam o ensino da Geografia e a relevância do estágio supervisionado.

Na sequência, tendo como alicerce os conhecimentos adquiridos, compilou-se o conjunto de dados coletados durante o processo de revisão bibliográfica e as informações coletadas nas entrevistas, com os professores supervisores.

O quadro 1, sintetiza o percurso metodológico utilizado.

Referencial Teórico
Definição de estratégicas pedagógicas baseadas na literatura
Visita às escolas concedentes
Entrevista com os professores supervisores
Tabulação dos dados obtidos
Considerações Finais

Esta investigação científica está ancorada na perspectiva qual-quantitativa por pontuar as questões levantadas na técnica da entrevista.

Por outro lado, a segunda questão possui abordagem qualitativa, por permitir identificar e propor ações para a condução do estágio supervisionado na universidade e nas escolas. Destacamos, que os resultados obtidos estão amparados nas atividades docentes, bem como nas unidades escolares.

A DIALÓGICA ENTRE O PROFESSOR ORIENTADOR E OS DISCENTES

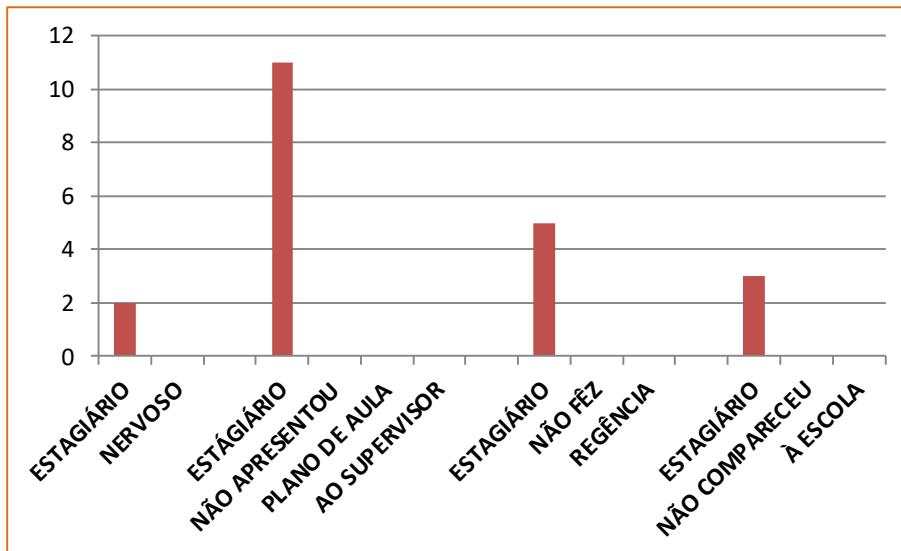
Ao nos reportarmos em vínculos que se institui entre os orientandos, as unidades concedentes e a universidade, faz-se necessário salientar a atuação do professor orientador, uma vez que a ele cabe, essencialmente, o compromisso do acompanhamento e orientação de todo o processo.

Ao desenvolver suas atividades, o professor orientador encontra-se envolvido em uma cadeia de ação, suscitando a prática de atividades que estão para além da sala de aula e, para que essas sejam realizadas a contento, há que se estabelecer uma construção coletiva com professores, coordenadores e gestores das unidades concedentes. O êxito desse projeto, dentre outras premissas, advém de um minucioso planejamento e de seu acompanhamento, por parte do idealizador.

No planejamento do acompanhamento dos estagiários às escolas que recebem os estagiários, visitamos 10 municípios localizados no entorno da Universidade de Pernambuco Campus Mata Norte, perfazendo o total de 20 escolas e 25 discentes.

Nessas visitas, encontramos uma variedade de situações inusitadas, conforme o gráfico 1, o que apontam para a necessidade de o orientador de estágio acompanhar *in loco*, os movimentos dos estagiários, nas respectivas concedentes.

Gráfico 1 – Movimentos dos Estagiários nas concedentes



Fonte: autores

Desta forma, pode-se constatar:

a) Dois supervisores relataram que seus estagiários apresentaram sintomas de nervosismo, nos movimentos da regência.

Neste processo, entendemos ser natural, pois o ambiente escolar provoca nervosismo ao iniciante.

b) Alguns supervisores afirmaram não terem recebido os planos de aula.

Indagamos: como o estagiário está regendo sem o plano de regência de aula, que foi combinado com o supervisor?

Responderam: Indicamos no livro didático o que é para ser trabalhado. No entanto, constatamos que no relatório parcial esses estagiários anexaram os planos de regência.

Verifica-se, através desses questionamentos, a falta de clareza, por parte do professor da concedente, pois parece ludibriar os planeja-

mentos dos orientadores. Essa situação só foi possível de identificação, através das visitas realizadas, portanto, é um indicativo do quanto é importante, para o orientador, repensar o seu plano de orientação.

c) Nas visitas, foi constatado que 5 alunos não tinham realizado a regência conforme a Ementa da disciplina.

Indagando aos supervisores, o motivo pelo qual nem todos os alunos praticaram a regência, alguns responderam que os estagiários solicitaram, apenas, a prática da observação, ao que informamos, como professor orientador, que essa ação está incorreta, pois é necessário a realização da regência, conforme a Ementa da Disciplina, e que os alunos tiveram orientações para tal prática. Esses supervisores se dispuseram a contactar os estagiários para os devidos esclarecimentos e correção da atitude erroneamente praticada.

Diante deste contexto, nós orientadores, como responsáveis pelo bom desenvolvimento do projeto, tomamos atitudes mais enérgicas. Afinal, a ética deve, sempre, permear quaisquer atitudes profissionais, principalmente no que se refere à formação do docente que, certamente, se tornará um formador de opinião.

e) Foram constatados o não comparecimento de três estagiários às escolas, o que resultou na reprovação.

Outro problema encontrado, em decorrência das visitas, foi quanto à formação do professor que leciona Geografia, nas unidades cedentes. No contato que mantivemos com aqueles docentes, pudemos constatar que nem todos eram licenciados em Geografia. Muitos deles eram ainda estudantes de Geografia, outros possuíam formação em História e, até, em Biologia.

Silva, (2013, p. 26) pontua: “Se o professor com outra formação ensina Geografia e não gosta da disciplina que trabalha, seu aluno também não vai gostar”. Para essa ação, a reação é verdadeira, e quando o

estagiário entra em uma sala e encontra movimentos dessa natureza, aparecem revoltas e insatisfações. Para essa relação, Frankl (2008), chama de síndrome da falta de sentido, o que direciona este pensamento a desvalorização da formação, ou não?

CONSIDERAÇÕES NEM TÃO FINAIS

A dialógica entre teoria na Universidade e a prática na concedente, direcionam movimentos construtivos no dar sentido a formação dos licenciandos. Desta forma, entende-se que o Estágio não é só teoria, como também não é só prática, mas estão imbricadas uma à outra, pois para esta dialógica é necessário ter a presença do professor orientador na Universidade e o professor orientador na concedente.

Por outro lado, se torna importante o acompanhamento do professor orientador nas escolas, objetivando dar direcionamento aos entranhos que por vezes acontecem no caminhar dos estagiários, conforme foram constatados na entrevista com os professores supervisores,

Assim, o Estágio Supervisionado possibilita aos discentes desenvolverem olhares de pesquisador no ambiente escolar, direcionando a construir pesquisas no sentido de compreenderem os movimentos dos sistemas de ensino.

Na pesquisa, verifica-se uma problemática importante de ser debatida nos Departamentos de Geografia nas universidades, sobre a formação dos professores nas concedentes, como visto, parece dificultar os movimentos dos estagiários, uma vez que se encontra com frequência professores com outra formação, ensinando Geografia e que se apresentam como orientadores nas escolas.

Portanto, este trabalho além de não ter considerações finais por ser uma pesquisa com verdades provisórias, se torna importante, por apresentar teorias direcionadas ao entendimento do sentido que o es-

tágio supervisionado tem na formação do professor, bem como, na importância que tem o professor orientador nesta construção.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB), A nova Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional. Belo Horizonte: APUBH, 1997.

CASTELLAR, Sonia. (Org). **Educação geográfica:** teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2005.

CASTROGIOVANNI, A. C. Movimentos fora da Sala de Aula: O Trabalho de Campo. In: CASTROGIOVANNI, A. C., TONINI, I. M., KAERCHER, N. A., COSTELLA, R. Z. (ORGs). **Movimentos no Ensinar Geografia:** Rompendo Rotações. Porto Alegre: Evangraf, 2016.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; SILVA, Paulo Roberto Florêncio de Abreu e. As distorções projetivas num pensamento linear no movimento entre a Geografia e a Cartografia no Ensino Escolar. In: REGO, Nelson; KOZEL, Salete. **Narrativas geográficas e cartográficas:** para viver é preciso espaço e tempo. v. 1. Porto Alegre: Ed. Compasso e GEOCIÊNCIAS, 2020 a.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; SILVA, Paulo Roberto Florêncio de Abreu e. **A construção do conhecimento cartográfico nas aulas de Geografia.** Goiana: C&A Alfa comunicação, 2020 b.

DEMO, Pedro. **Complexidade e Aprendizagem:** a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2008.

FRANKL, Viktor Emil. **Em busca de sentido:** Um psicólogo no campo de concentração. 25 ed. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes. 2008.

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

MORIN, Edgar. **A cabeça Bem Feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010

PASSINI, Elza Yasuko. **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

SERPA, Angelo. **Por uma Geografia dos espaços vividos**: Geografia e Fenomenologia. São Paulo: Contexto, 2019.

SILVA, Paulo Roberto Florêncio de Abreu e. **Cartografando a construção do conhecimento cartográfico no ensino da Geografia**. 2013. 252 pg. Tese Doutorado em Geografia. Programa de pós graduação em Geografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2013.

SILVA, Jorge José A. Letramento Cartográfico em Práticas Artísticas Relacionadas à Geografia. Lisboa: **Anais do XXIX Congresso da AULP** – Associação das Universidades de Línguas Portuguesas, 2019.

O PROCESSO DE ORIENTAÇÃO NA PRODUÇÃO DE RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: O ENSINO DE GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL A PARTIR DE JOGOS DIDÁTICOS

• • • • •

Luciana Rachel Coutinho Parente⁴

José Jamesson de Miranda Neto⁵

Myllena Sonaly Leite da Hora Fraga⁶

Priscila Felix Bastos⁷

1 . INTRODUÇÃO

O modelo tradicional de educação tem sido durante as reflexões atuais, alvo de muita crítica e propostas de inovação. Pois a educação tradicional, ou seja, a educação bancária consiste, de acordo com Paulo Freire (2005), no método de ensino onde o professor tudo sabe e o aluno nada sabe, as alunas são baseadas na exposição do conteúdo de forma oral, e os alunos são responsáveis, apenas, por filtrar as informações, copiá-las e futuramente reproduzi-las.

⁴ Professora da Universidade de Pernambuco/ Campus Mata Norte. Contato: luciana.coutinho@upe.br

⁵ Graduado pela Universidade de Pernambuco/ Campus Mata Norte. Contato: jamesson.miranda@upe.br

⁶ Graduada pela Universidade de Pernambuco / Campus Mata Norte. Contato: myllena.fraga@upe.br

⁷ Professora da Universidade de Pernambuco/ Campus Mata Norte. Contato: priscila.bastos@upe.br

Esse tipo de modelo por muitos já foi refutado, deixando claro que a sua eficiência enquanto método de ensino-aprendizagem é falha. Pois o educando já não é mais visto com um recipiente vazio, onde devemos apenas depositar conteúdos e respostas prontas. Então, enfatizamos aqui o Ensino Libertador ou Problematizador, que segundo Paulo Freire (2005), no qual nos mostra que a educação é feita a partir da conciliação e suporte dos alunos e professores.

Na educação libertadora, o diálogo e a horizontalidade da protagonismo faz com que o educador se sinta aberto a conselhos e dinâmicas da turma e o estudante se sinta parte integrante e primordial para a construção do seu conhecimento, fazendo com que ambos se tornem parte essencial um do outro. Como Paulo Freire (2005) afirma: “Ninguém educa a ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Agora que já sabemos a forma teórica como devemos abordar e tratar a relação professor-aluno, devemos de fato entender como podemos adaptar as aulas e os conteúdos propostos pela BNCC (Base Nacional Curricular Comum) e a PNL (Plano Nacional de Educação) fazendo com que as aulas sejam dinâmicas e lúdicas. Para isso utilizaremos os conceitos e ideias das Metodologias Ativas.

As Metodologias Ativas estão relacionadas a um processo vasto e amplo, tendo como principal objetivo a aprendizagem significativa. Ela vai ser embasada a partir de sete pontos: o aluno como centro de ensino-aprendizagem, autonomia, reflexão, problematização da realidade, trabalho em equipe, inovação e o professor como mediador e facilitador. Esses pontos vão ser trabalhados ao longo do relato de maneira natural e dinâmica.

Nesse sentido cabe a nós professores, nesse caso de Geografia, estudarmos e buscarmos formas de inserir esse material teórico nas

nossas aulas. Por conta disso, no II Módulo do Programa de Residência Pedagógica - Universidade de Pernambuco - *Campus Mata Norte*, inserimos como estratégia didática a construção e aplicação do jogo de perguntas e respostas para os alunos no 9º ano da Escola Municipal Pio X - Carpina (PE).

Vale referir que temos como objetivo principal: proporcionar aos estudantes uma aprendizagem significativa sobre o ensino da Geografia a partir da inserção de metodologias ativas no cotidiano e na vivência deles. Enquanto objetivos específicos, temos: Compreender que as dinâmicas que ocorrem no espaço geográfico podem se modificar diariamente; Assimilar o ensino da Geografia com o ensino da Educação Ambiental; Analisar e interiorizar conceitos basilares da educação ambiental; e descrever como se deu a aprendizagem a partir da inserção do jogo de perguntas e respostas.

1.1 MÓDULO II

Correlacionando os assuntos, trabalhamos a educação ambiental interligada com os impactos ambientais dos continentes europeu e asiático. Os impactos ambientais ocorrem em sua maioria a partir das ações antrópicas. Segundo Liboni e Cezarino, (2021. p. 207):

O impacto ambiental é a alteração no meio ou em algum de seus componentes por determinada ação ou atividade. Essas alterações precisam ser quantificadas, pois apresentam variações relativas, podendo ser positivas ou negativas, grandes ou pequenas (LIBONI; CEZARINO, 2021, p. 207).

Partindo desse pressuposto, a ciência geográfica está inserida em um cenário em que dialoga diretamente com as dinâmicas advindas do espaço geográfico, visto que o mesmo proporciona diversas intera-

ções. Diante disso, quando relacionamos e refletimos sobre a problemática dos continentes europeu e asiático podemos diferenciá-los a partir das questões sócio-econômicas de cada um (TERRA; ARAUJO; GUIMARÃES, 2010).

É importante refletir sobre ambos os continentes quando é evidente analisar que a grande maioria dos países que fazem parte da Europa são de países desenvolvidos, enquanto na Ásia acontece o inverso. A partir disso, pode-se atrelar que as políticas públicas nos países europeus serão mais assíduas, por conta do seu alto índice de desenvolvimento (MOFFIT, 1984).

Um grande exemplo, no continente asiático acontece muitas migrações por diversos motivos, pode-se destacar as diversidades ideológicas quanto política, etnias e religiões os principais fatores que contribuem para os grandes fluxos migratórios da Ásia para a Europa principalmente, acarretando alguns impactos ambientais.

Abordar os conteúdos de forma lúdica contribui bastante para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem do estudante. Pois segundo Macedo, Petty e Passos:

O brincar é agradável para si mesmo, aqui e agora. Na perspectiva da criança, brinca-se pelo prazer de brincar, e não porque suas consequências sejam eventualmente positivas ou preparadoras de alguma outra coisa. (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005).

A partir disso conseguimos um melhor aproveitamento dos alunos a respeito do conteúdo exposto. E vale ressaltar que o professor tem papel fundamental para realizar essas práticas ativas para estimular o estudante em aspectos cognitivo e intelectual.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 METODOLOGIA

Cabe pontuar que a construção de um projeto pedagógico deve ser baseado incondicionalmente em um método de pesquisa que firme um direcionamento e andamento das ideias a serem discernidas. Então, o método que iremos nos fundamentar é o Hipotético - Dedutivo, isto é:

Para tentar explicar as dificuldades expressas no problema, são formuladas conjecturas ou hipóteses. Das hipóteses formuladas, deduzem-se consequências que deverão ser testadas ou falseadas. Falsear significa tornar falsas as consequências deduzidas das hipóteses. O método hipotético dedutivo procura-se evidências empíricas para justificá-las (GIL, 1999, p.30).

Dessa forma, definimos como conjectura central do trabalho: “A introdução do jogo de perguntas e respostas na vivência dos alunos em sala de aula pode ajudar no ensino - aprendizagem, tornando a aula mais dinâmica e interessante?”. Com isso, temos por finalidade criarmos uma pesquisa aplicada, pois os assuntos serão aplicados de maneira prática com os alunos.

Os objetivos buscam demonstrar a explicação e compreensão sobre a Geografia Ambiental. De maneira geral, a abordagem do projeto foi quali-quantitativo onde buscaremos na parte teórica e estatísticas aplicações para o cotidiano. Já os procedimentos técnicos, trabalharemos a bibliografia construída principalmente baseada em livros/artigos.

O intuito do projeto é a construção, integrada de professor - aluno, nos processos de criação do jogo de perguntas e respostas. Para isso, buscamos trabalhar em sala de aula a Educação Ambiental en-

trelaçado com os conteúdos sobre o Continente Europeu e Asiático, conteúdo prioritário da sua grade curricular. Que tem como objetivo contribuir no processo de ensino-aprendizagem do estudante e o seu conhecimento de mundo, visto que, a Geografia busca analisar as dinâmicas que ocorrem no espaço geográfico, e o professor tem um papel fundamental para facilitar esse processo.

No segundo momento, focamos na construção do jogo. Por conta da disseminação exacerbada do COVID - 19, as aulas no ano de 2021 ainda estavam no modelo remoto, então continuamos a buscar formas de implantação do jogo de forma online. O jogo de perguntas e respostas foi construído em parceria professor - aluno, através de ferramentas com o Google Forms, PowerPoint e Google Meet, relacionando sempre os conteúdos programados (continente Europeu e Asiático) juntamente com a Geografia Ambiental. Sendo assim, foram criadas 10 perguntas abertas e 10 fechadas para a implantação do jogo.

Importa indicar que, para o início da aplicação do jogo para os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, da Escola Pio X do município de Carpina-PE, foi orientado que a execução fosse realizada seguindo três etapas:

1º Etapa: A partir das aulas teóricas sobre os continentes europeu e asiático buscamos direcionar os estudantes sobre as problemáticas advindas das práticas não adequadas dessas populações ocasionando como consequência diversos impactos ambientais para o meio ambiente.

2º Etapa: Foi aplicado o Exercício de Revisão (criado através do Google Forms) dos assuntos trabalhados em sala e outro formulário para criação de regras para o jogo de perguntas e respostas, que foi aplicado no mês de maio.

3º Etapa: Iniciamos a aplicação do jogo de perguntas e respostas, cujas as regras foram definidas a partir do formulário passado para os alunos e discussões realizadas em sala de aula, onde foi aplicado também no mês de maio, os residentes explicaram o funcionamento e deram encaminhamento no jogo.

3. RESULTADOS

1º Aulas Teóricas

Importa mencionar que as aulas foram elaboradas visando abranger a teoria com a prática, visto que, a construção do conhecimento a partir desses dois fundamentos propicia uma dinamicidade às aulas e desperta a curiosidade dos estudantes em aprender. Pois, muitas vezes a metodologia tradicional (de chegar em sala de aula e escrever no quadro e depois explicar) sem propiciar práticas no processo de ensino.

Heberle (2011) aponta que:

Além de motivar, os recursos lúdicos transcendem o papel de proporcionar prazer no envolvimento dos alunos com a aula, a motivação acaba adquirindo um papel de elemento construidor do conhecimento e de apreensão de conhecimentos científicos. (HEBERLE 2011, p. 11).

Partindo desse conhecimento, referente à teoria e a prática fica nítido a importância que essas etapas do processo de ensino e aprendizagem contribuem para o desenvolvimento intelectual e social do estudante. Sendo assim, decidimos apresentar alguns conceitos importantes para a Educação Ambiental como também para o Ensino de Geografia.

Através do exposto em sala sobre alguns conceitos importantes deixamos como atividade diagnóstica um formulário com algumas

questões para ir além da nossa explicação e assim compreendemos o entendimento dos estudantes posteriormente a aula sobre os conceitos de Educação Ambiental e o Ensino de Geografia de forma ampla, mas também, especificando os continentes asiático e europeu.

2º Aplicação de Formulário

Nesta etapa foi orientado que os residentes elaborassem um formulário para aplicação de uma sondagem com os alunos do 8º ano da escola, onde perguntamos os conceitos básicos sobre Geografia Ambiental, o continente Asiático, continente Europeu e Impactos Ambientais. Como ainda estávamos no modelo remoto, por conta da pandemia COVID 19, o Formulário do Google se tornou a alternativa mais viável e disponível para para a criação de formulários e distribuição via rede de internet.

O formulário, também disponibiliza, em seu sistema, produz e disponibiliza dados estatísticos das respostas dos alunos, hora em formato de tabela hora selecionando as respostas abertas em ordem e subtítulos. Como já dito, a sondagem foi realizada a partir de algumas perguntas, como: O que você entende por Educação Ambiental? O que são Impactos Ambientais? Como podemos ver os impactos ambientais no Continente Asiático e Europeu? Quais soluções podemos criar para interferir nesses processos de impacto negativo? Esses questionamentos eram essenciais no momento para darmos andamento no projeto pedagógico.

3º Jogo Didático

Cumpre apontar que segundo Rizzi e Haydt (1997), os jogos didáticos podem e deveriam ser usados como recurso pedagógico, pelos professores em sala de aula. Pois, os jogos ajudam os alunos a ordenar várias habilidades que são necessárias no nosso dia a dia, como coordenar o tempo de realização de tarefas, o espaço que é adequado para

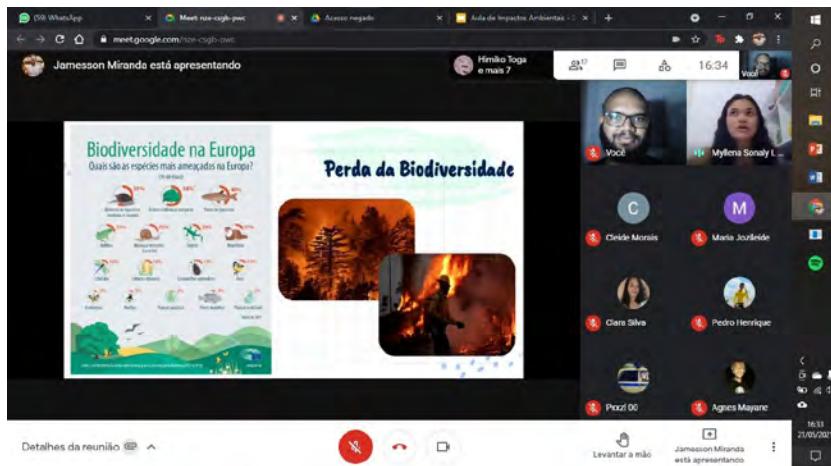
tal atividade e os movimentos/attitudes que elas podem realizar. Desenvolvendo assim, as áreas afetivas, cognitivas, e motoras, auxiliando no processo de construção da autonomia e sociabilidade.

Dessa maneira, o jogo didático foi criado juntamente com os alunos (desde o processo de criar as regras até a forma como ele deveria ser aplicado). Vale ressaltar que, apesar do jogo ter a parceria professor - aluno, os professores construíram as perguntas e separaram as respostas adequadas para cada questão. O jogo de perguntas e respostas foi apresentado via PowerPoint, objetivando melhor visualização e percepção das perguntas realizadas.

4º Experiência em Sala de Aula

No que tange às atividades em sala de aula, foi feita uma aula onde os alunos puderam questionar aos professores e compartilhar ideias sobre os conceitos que estavam sendo explanados na aula. De início explicamos como se daria o projeto e como iria ocorrer as etapas, (imagem 01). Depois, focamos na explicação dos conteúdos.

Imagen 01: Aula Teórica dos Assuntos Abordados



Fonte: Autores, 2021.

No segundo momento os alunos tiveram acesso ao Formulário do Google (imagem 02), onde tiveram novamente o contato com conceitos sobre Continente Europeu, Asiático e Geografia Ambiental.

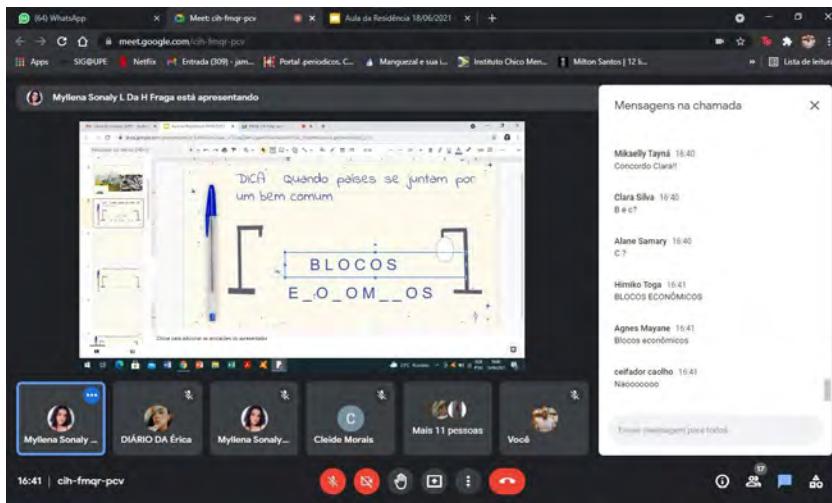
Após, realizamos as etapas mencionadas acima, aplicamos o jogo de perguntas e respostas, onde colocamos em prática todo o conhecimento obtido através das aulas, formulários, discussões, atividades e questionamentos (imagem 03). Logo no início da aula, relembramos aos alunos as regras e como se dava o funcionamento do jogo. E seguindo as normas, os estudantes foram se animando e dando continuidade ao jogo didático, que foi bastante elogiado.

Imagen 02: Formulário de Auxílio para a Fixação dos Conceitos

The image shows a screenshot of a Google Form titled "Regras para o projeto". The form has a green header bar with the title and a star icon. Below the header, there are three tabs: "Perguntas", "Respostas" (which is selected and highlighted in green), and "Configurações". The main content area contains a question and its responses. The question is: "Quais regras você acha importante para está no jogo didático que iremos aplicar com vocês? (Lembrando que é um jogo de perguntas)" and "14 respostas". The responses listed are: "que apareça o tempo!", "Não consultar na internet", and a list of 12 bullet points describing game rules such as "2 grupos", "tempo na tela (1min)", "para responder, pelo menos uma pessoa do grupo deve estar com a câmera aberta", "uma resposta certa= 2 pontos", "o grupo que ganhar 16 pontos primeiro vence a RODADA", "três rodadas", "respostas no chat não contam, apenas complementos da resposta", and "Se o grupo que foi direcionado a pergunta errar o ponto vai para o grupo concorrente.". Below the responses, there is a note: "Se erra duas perguntas a mesma pessoa está fora do jogo". At the bottom, there is a note: "Não sei professor(a) 😊" and "Tempo de 1min para responder a pergunta.".

Fonte: Autores, 2021.

Imagen 03: Aplicação do Jogo Didático



Fonte: Autores, 2021.

4. CONCLUSÃO

Por fim, concluímos que o projeto pedagógico atingiu seu objetivo principal que foi de propiciar aos estudantes o entendimento de maneira holística dos conteúdos sobre Continente Asiático, Europeu e Geografia Ambiental. Compreendendo então, o espaço geográfico pode ser modificado por várias questões, sendo a grande maioria delas por ações humanas. A utilização do jogo de perguntas e respostas facilitou o entendimento dos alunos, mediante as dificuldades que a pandemia trouxe, e ressalta a importância da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem.

Ressaltamos ainda, a importância da aplicabilidade de jogos didáticos dentro da sala de aula, seja ele de forma tradicional ou jogos de gamificação, enquanto um método que possibilita a compreensão dos conteúdos, realizando a aprendizagem e construção de conhecimento. O jogo foi aplicado e recebido da melhor maneira possível, com gran-

de participação e interações de ideias, a qual normalmente não é vista em aulas tradicionais.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 40^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

HEBERLE, K. **Utilização e importância das atividades lúdicas na educação de jovens e adultos.** Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná 2011.

LIBONI, Lara; CEZARINO, Luciana. Impactos Sociais e Ambientais da Indústria da Cana -de- Açúcar. **Revista FUTURE.** São Paulo, v. 4, n. 1, p. 202-230. Jan/jun. 2021.

MACEDO, L; PETTY, A. L. S; PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MOFFITT, M. **O dinheiro no mundo.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 1984.

RIZZI, Leonor; HAYDT, Regina Celia Cazaux. **Atividades lúdicas na educação da criança.** 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.

TERRA, L.; ARAÚJO, R.; GUIMARÃES. **Conexões:** estudos de Geografia geral e do Brasil. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2010.

HISTÓRIA EM QUADRINHOS E ENSINO DE GEOGRAFIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

.....

Priscila Felix Bastos⁸

Ítalo de Souza Florentino⁹

Vitor Gabriel Moura Firmino da Silva¹⁰

Luciana Rachel Coutinho Parente¹¹

INTRODUÇÃO

A velocidade de circulação de informação e de notícias oriundas do processo de globalização modificou as formas de análises dos objetos de estudo das ciências. Nesse sentido, também se transformaram os modelos adotados nos espaços escolares para a construção do conhecimento. A dinâmica dos fenômenos, das ideias, do acesso às culturas e as notícias, de grande parte do mundo, propôs um desafio

⁸ Professora Adjunta do curso de Geografia da Universidade de Pernambuco/ Campus Mata Norte – contato: priscila.felix@upe.br.

⁹ Licenciado em Geografia pela Universidade de Pernambuco / Campus Mata Norte – contato: italo.souzaf@upe.br

¹⁰ Licenciado em Geografia pela Universidade de Pernambuco / Campus Mata Norte – contato: vitor.gabriel@upe.br

¹¹ Professora Adjunta do curso de Geografia da Universidade de Pernambuco/ Campus Mata Norte – contato: Luciana.coutinho@upe.br.

para os cientistas e professores que, tentando acompanhar e explicar as dinâmicas espaciais, buscam criar novas metodologias para efetivar o processo de ensino e aprendizagem.

No mundo em que sua característica maior são as modificações ao longo do tempo, a reinvenção de metodologias que tornem as aulas mais atrativas aos estudantes se tornou uma realidade indissociável, fazendo os professores e profissionais da educação refletirem sobre modelos de aula e didáticas que aproximem a teoria da realidade. A grande preocupação é aproximar o ensino ao cotidiano dos estudantes, pois segundo Ferraço:

Se estamos entendendo que os currículos acontecem nos cotidianos das escolas, então, é preciso assumir que as teorias-práticas curriculares produzidas pelos sujeitos praticantes são, também, políticas de currículo, o que nos obriga a ampliar o tradicional conceito de política educacional que, de modo geral, estava circunscrito às decisões de gabinete. Ou seja, estamos considerando uma noção de política muito mais complexa do que aquela sistematizada pelos/nos documentos governamentais. De fato, é urgente perceber que as teorias-práticas cotidianas são, antes de tudo, políticas educacionais. Nesse sentido, esta sessão é um espaço tempo de luta (FERRAÇO et al., 2017, p. 359).

É nesta perspectiva que ressaltamos a importância das práticas lúdicas no ensino, sobretudo, de Geografia, visto que, essa área do conhecimento, definida como ciência social, tem como função a explicação das relações sociais, dos fenômenos materializados no espaço e da relação dos indivíduos com o meio natural que devido a complexidade desses aspectos é necessário passar pelo “filtro” da didática para ser posto no cotidiano escolar.

Nessa ocasião, toma-se também como pensamento basilar norteador as noções progressistas de educação que para Paulo Freire,

Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma aos ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto - alguma coisa - e um objeto indireto - a alguém. (FREIRE, 1977, p. 25).

Nesse viés, enfatiza-se a possibilidade de desenvolver habilidades que despertem o senso crítico a partir da ludicidade. Isto é, destacando que é possível abordar a complexidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais com jogos, brincadeiras, e sobretudo, nas Histórias em Quadrinhos (HQ's). De acordo com Aragão:

O lúdico exerce um fascínio muito grande, uma vez que é inerente ao ser humano. E o que é melhor, sua parte alegre reporta-se aos momentos em que ele está feliz. O lúdico pode se manifestar através de atos que podem ser de estratégia, quando falamos de jogos; de imaginação, quando falamos em histórias; e dramatização ou construção, quando falamos em artesanato. (ARAGÃO, 2007, p. 62).

Frente a isso, esse relato tem como objetivo principal evidenciar a importância da valorização da cultura local a partir da construção de histórias em quadrinhos com estudantes do município de Caripina, Pernambuco, introduzindo, na aula, o lúdico como ferramenta pedagógica.

E enquanto objetivos específicos, se pretende: 1) Analisar a importância dos mamulengos para a cidade, bem como seu valor cultural; 2) Utilizar as histórias em quadrinhos como uma ferramenta de auxílio pedagógico; 3) Diminuir a dificuldade das minorias sociais em conhecer e compreender conteúdo da ciência geográfica; 4) Estimular uma atitude responsável de preservação à cultural local; e, 5) Incentivar a participação dos alunos na construção do conhecimento.

Cabe, assim, refletir também sobre a cultura e o seu papel já que é o tema central trabalhado no projeto. Zygmunt Bauman (2012) em sua obra “Ensaios sobre o conceito de cultura” apresenta a cultura como autoconsciência moderna, ou seja, a cultura é um aspecto da realidade social. Destaca-se, assim, que a escolha pelos HQ’s se deu pela facilidade da construção em grupo do material que vai desde a escolha da temática da história, passa pela criação dos personagens, criação do enredo e das ilustrações, pois, essas etapas podem ser construídas à distância, bem como por ser uma potencial ferramenta de ensino e aprendizagem que fomentam discussões e incentiva o processo de salvaguarda dos bens culturais.

Nesses termos, a construção da história em quadrinhos do módulo II da residência pedagógica se deu de forma totalmente remota devido aos protocolos de saúde orientados pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para evitar a proliferação da COVID-19.

Na conjuntura do Coronavírus, com o ensino remoto emergencial, um novo sentido foi dado aos aparelhos digitais, visto que antes da pandemia da COVID-19, os computadores, celulares e *Tablets* eram utilizados, na maioria das vezes, em momentos de lazer. Todavia, com o ensino remoto, esses mesmos aparelhos começaram a ser utilizados pelos estudantes para as aulas. Essa dinâmica ressalta a importância do lúdico nas aulas.

Posto isso, considerou-se e seguiu-se as orientações dos documentos norteadores da educação no Brasil (BNCC, Currículo de Pernambuco e LDB) principalmente quanto às unidades temáticas indispensáveis à formação escolar das turmas dos 7º anos.

É importante ressaltar que não existe limitação para o uso dos recursos didáticos. A aplicação desses recursos depende da criatividade dos professores(as) e do contexto que os alunos estão inseridos. Na escola municipal em Carpina-PE, utilizamos a história em quadrinhos para falar sobre o mamulengo da cidade, a importância da cultura, de sua preservação, do vínculo de identidade, sob o olhar próprio da Geografia.

METODOLOGIA

Esse relato se debruça acerca das experiências com o ensino de Geografia promovidas pela Residência Pedagógica em turmas do 7º ano de uma escola municipal localizada em Carpina-PE, através de histórias em quadrinhos. Outrossim, para realização do objetivo proposto utilizam-se as noções de contradição e de conflitos do materialismo histórico dialético, bem como a consideração da educação progressista freireana.

Cabe sublinhar que mesmo diante das dificuldades de um contexto desafiador, o trabalho que aqui é relatado preocupou-se em construir um produto pedagógico, através da residência pedagógica, para os estudantes dos 7º anos no município de Carpina. Logo, uma série de diligências foram realizadas para a construção do mesmo, como mostra o quadro 1 abaixo:

Quadro 1. Etapa de Estruturação da História em Quadrinhos nos 7ºs anos

AS ETAPAS QUE DERAM ORIGEM A HISTÓRIA EM QUADRINHOS	
1ª Etapa	Nesta etapa realizaram-se observações nas turmas trabalhadas, como também abordagens dialogadas pelo <i>Google Meet</i> sobre a temática de estudo. Nesse primeiro momento também foram expostas aos estudantes as principais ideias iniciais do projeto que resultaria no produto pedagógico, bem como o assunto central que viria a ser o recorte de estudo abordado na História em Quadrinhos.
2ª Etapa	Após a etapa 01 (um) de estabelecimento da temática e sondagem dos estudantes, realizou-se a criação de um formulário no qual continha informações e orientações para a escolha do nome dos personagens pelos estudantes.
3ª Etapa	A etapa que se segue foi responsável pela criação do enredo pelos residentes que levaram em consideração aspectos reais do município de Carpina. Nessa etapa de construção o que se destaca também são as orientações da preceptora quanto à construção do enredo.
4ª Etapa	Com a história pronta, houve um momento de socialização do produto pedagógico com os estudantes e a professora orientadora. Nesse momento ocorreu a leitura compartilhada da História em Quadrinhos produzida de forma conjunta, por meio da qual buscou-se trabalhar com conceitos-chave da Geografia.

Fonte: Elaboração dos autores, 2021.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A perspectiva do olhar geográfico em buscar explicações para os fenômenos e das relações dos indivíduos com seus territórios contribui com o teor prático na construção do conhecimento norteando os professores a adotarem metodologias ativas. Todavia, essa preocupação com modelos didáticos que têm a finalidade de incentivar o estudante a compreender sua realidade é muito recente, visto o período em que a Geografia começou a ser adotada como disciplina obrigatória no Brasil.

Esse conflito existente com a orientação clássica que, apesar das suas contribuições, são limitadas em entender a sociedade atual, inicia seu processo de crise devido a influência Escolanovista no pensamento educacional brasileiro. Posto isto, enfatizamos que as propostas metodológicas inovadoras surgem como uma necessidade de acompanhar a realidade e o contexto em que estão inseridos os educandos, onde o uso da história em quadrinhos como ferramenta pedagógica não foge à regra.

Uma vez que, o contexto pandêmico colocou o ensino remoto (emergencial) como única possibilidade da rotina escolar, ressignificando a realidade com o “novo normal”, o lúdico se fez essencial para incentivar a participação dos estudantes. Desta forma, o uso dessas ferramentas precisou se somar às análises críticas da leitura da realidade e assim buscar construir cidadãos que estimulem uma atitude responsável sobre seu cotidiano e sobre sua cultura, pois segundo Pinto e Carneiro (2019):

Uma escola que atente à formação crítica neste mundo contemporâneo é fundamental para esses novos tempos, na medida em que o discente reconheça a sua importância, a sua história, a sua cultura e o seu valor, obtendo uma formação digna, reconhecida a partir do seu conhecimento adquirido, os seus direitos e valores conquistados como cidadão. Assim, um sistema escolar que esteja conveniente para esses desafios, barrando as sequelas das desigualdades socioespaciais e contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e autônoma, é de suma importância e necessário para os desafios que cada vez mais enfrentamos neste século XXI. (PINTO; CARNEIRO, 2019, p, 6).

Assim, socializamos o produto que resultou das etapas acima, onde as imagens foram registradas pelos residentes no Museu do

Mamulengo, localizado no município de Olinda, Pernambuco, como mostram as imagens abaixo:

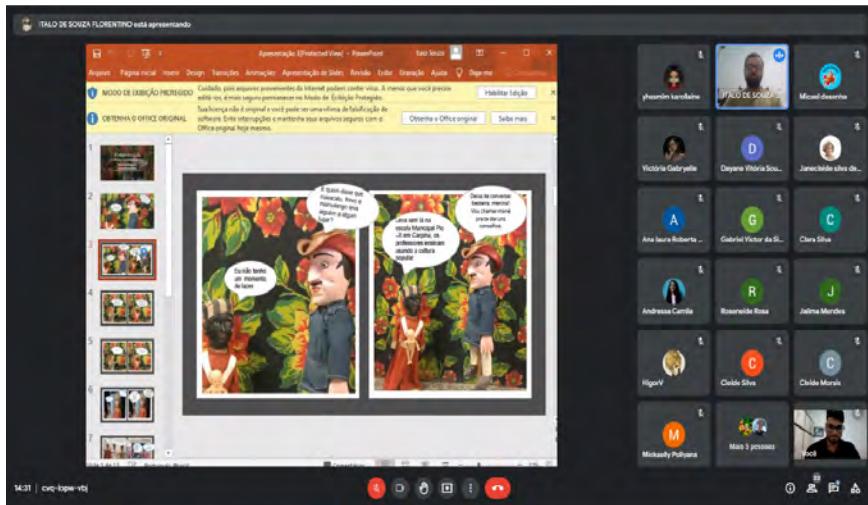
Imagen 1 - A importância da cultura contada pelos mamulengos



Fonte: os autores, 2021.

A imagem 1 comprehende o primeiro momento de socialização da história em quadrinhos já pronta com os estudantes. Priorizou-se neste momento a problematização de algumas questões trazidas pela histórica como, por exemplo, a importância da preservação da cultura local e identidade. Além disso, falou-se sobre a importância dos mamulengos da cidade de Carpina. É importante destacar que “a possibilidade de entender a história apoiando-se nos desenhos é, sem dúvida, algo que vai ao encontro das características do pensamento infantil e explica, em boa medida, o interesse das crianças pelas histórias em quadrinhos”. (ALVES, 2001, p. 04)

Imagen 2 - Momentos da apresentação da História em Quadrinhos



Fonte: os autores, 2021.

As imagens 2 e 3 representam o momento de compartilhamento e leitura coletiva da história em quadrinhos com a presença dos estudantes envolvidos no processo de construção da mesma, bem como supervisão da professora responsável pela disciplina. Nesses termos, pode-se afirmar que

Costuma-se pensar a educação do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática. Se o par ciência/técnica remete a uma perspectiva positiva e retificadora, o par teoria/prática remete sobretudo a uma perspectiva política e crítica (BONDÍA, 2002, p. 20).

E buscou-se justamente isto com o desenvolvimento da HQ, o despertar de habilidades críticas de salvaguarda dos bens através da aula de Geografia e de algumas noções de educação patrimonial.

Imagen 3 - Depois da Leitura houve a problematização da História



Fonte: os autores, 2021.

Na imagem 3, destacamos o mestre Solon de Carpina, evidenciando sua contribuição para o desenvolvimento dos mamulengos no município, e a importância do mestre para outros artistas da região. A ideia inicial foi de inverter os papéis dentro da história, isto é, nesta cena os mamulengos assistiam a apresentação do mestre e observavam como a história em quadrinhos pode ser uma ferramenta para o entendimento da história de Carpina, PE.

É importante ressaltar que a proposta da História em Quadrinhos e o seu tema foram amplamente discutidos com a professora orientadora que levou em consideração a relevância da temática para o município e para a formação dos estudantes de acordo com sua matriz curricular, além disso vale enfatizar também que as HQ's não devem substituir o uso de outras ferramentas de ensino e aprendizagem, pelo contrário elas devem atuar como suporte às aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato apresentado neste artigo reflete as experiências obtidas a partir da implementação de projetos elaborados no âmbito do Programa de Residência Pedagógica da Universidade de Pernambuco (Campus Mata Norte). Entre as atividades necessariamente realizadas estavam a regência, observação, planejamento e reuniões. A partir da análise das especificidades identificadas nas turmas nas quais foram realizadas as observações e regência, foram construídos projetos de modo a minimizar as dificuldades então vivenciadas, principalmente diante do contexto atípicamente remoto.

Conclui-se, portanto, que o P.R.P. (Programa de Residência Pedagógica) é concebido de fundamental importância para a construção profissional dos discentes, pois viabiliza, na prática, o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas através do cotidiano escolar. Nesse sentido, foi possível ao longo da vigência dos módulos do programa vivenciar diferentes realidades, imergir em diversos contextos e aprender com cada um deles. O projeto trouxe um novo olhar ao ensino de Geografia para as turmas dos anos iniciais, pois trabalhamos os conteúdos programáticos através das histórias em quadrinhos, estimulando sempre a participação dos estudantes no processo de construção de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, J. M. Histórias em Quadrinhos e Educação Infantil. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online]. 2001, v. 21, n.3, pp. 2-9. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932001000300002>. Epub 10 Set 2012. ISSN 1982-3703. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932001000300002>. Acesso em: 28 mar. 2022.

ARAGÃO, J. de S. **Metodologia e Conteúdos Básicos de Comunicação e Artes**. Indaial: Ed ASSELVI, 2007.

BAUMAN, Z. **Ensaios sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Universidade de Barcelona, Espanha, 2002.

PINTO, F. R; CARNEIRO, R. N. O Ensino de Geografia no Século XXI: Práticas E Desafios Do/No Ensino Médio. **Revista GeoInteração**, Assú, v.3. n.2, p.3-22, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/RGI/article/view/1114/1024>. Acesso em: 23 dez. 2021.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FERRAÇO, C. E.; GOMES, M.A. O.; SUSSEKIND, M. L. Sobre políticas em currículo e resistências e invenções e cotidianos escolares e desafios e... “vai ter luta”. **Revista Espaço Currículo**, João Pessoa, v.10, n.3, p.356-365, set./dez. 2017.

AS METAMORFOSES CAPITALISTAS: CRISE SANITÁRIA, COVID19, TRABALHO REMOTO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM QUESTÃO

.....

Elizabeth da Silva Alcoforado¹²

Geovana Roseane de Araújo¹³

Palloma Lays de França Almeida¹⁴

Marcela Mary José da Silva¹⁵

INTRODUÇÃO

Antes de nos atermos à compreensão da pandemia e suas sequelas no âmbito político, econômico, social e de saúde, traço uma discussão acerca das inúmeras transformações que os países capitalistas cêntricos passaram e como tal situação vem promovendo repercussão no capitalista periférico e dependente. Destacaremos como essas transformações na seara da reprodução produtiva, tiveram implicações e gravou um novo contexto societário.

Pensar as transformações no mundo do trabalho, no debate contemporâneo do Serviço Social, nos leva necessariamente a questio-

12 Professora da Universidade de Pernambuco/ Campus Mata Sul – contato: elizabeth.alcoforado@upe.br

13 Discente da Universidade de Pernambuco/ Campus Mata Sul

14 Discente da Universidade de Pernambuco/ Campus Mata Sul

15 Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB – contato: mmjsilva@ufrb.edu.br

nar quais as condições objetivas realizadas por tais transformações e seus impactos para um novo processo societário. Como pontua Netto (1996), devemos pensar as transformações no mundo trabalho no debate contemporâneo do Serviço Social de modo a garantir uma perspectiva de saída crítica e reflexiva em detrimento de uma leitura fatalista com que o tema vem sendo abordado na seara acadêmica profissional. Diante disto, pelo fato do capitalismo ser irreversível e impossível de ser eliminado pela estratégia das reformas sociais, não poderemos cruzar os braços e nos colocar como derrotados desse sistema econômico; que desde os anos 70, tenta ditar as formas de produção capitalista e sinaliza a quebra do processo concorrencial de acumulação para a flexibilização como eixo central do processo produtivo.

O capital financeiro, orquestrador desta nova mudança, põe fim à dinâmica do pleno emprego, da estabilidade salarial, dos movimentos sociais, tão bem estruturados no pacto social conduzido pelo Welfare States, nos países de capitalismo central, para agora operar por uma nova lógica: a lógica da flexibilização. Tais mudanças na ordem econômica promovem ingerências profundas no campo da produção, do social, do político e da subjetividade (FALEIROS, 1996).

A internacionalização do capital financeiro tem seu escopo no processo de globalização que visa garantir a produção e a lucratividade dentro de uma lógica de redução de custos. Neste sentido, algumas mudanças se fazem presentes para atingir tal objetivo, dentre elas, o investimento na mudança na estrutura produtiva da mecânica para a mecatrônica (tecnologia de ponta). O investimento em tecnologia passa a fazer parte da estrutura produtiva, substituindo paulatinamente o trabalho vivo pelo trabalho morto, como pontuou Karl Marx em seus escritos, sem se afastar da lei geral de acumulação do capital.

Muito pelo contrário, o aumento do exército de reserva, promovido pelas inovações tecnológicas, faz parte do processo de acumulação capitalista, que teve, no século XIX, a pauperização como expressão e indícios da questão social e hoje tem a precarização das camadas sociais, e as diversas expressões promovidas por esta precarização, como substrato das novas expressões da questão social. A crise sanitária enfrentada pelos diversos países do mundo diante da COVID19 vem demonstrar as prioridades postas pelo capital, e demonstrou tanto a importância da saúde pública quanto a ineficiência produzida pelas escolhas na gestão da política de saúde tanto nos países de capitalismos cênicos, como também, nos da periferia ou dependentes.

Nos meses finais de 2019 algo se anunciaava como um problema de saúde que estava, a princípio, circunscrito ao continente asiático, especificamente à China. A identificação de um vírus que causaria doenças infectocontagiosas, a alguns habitantes, tomando por base a ingestão de carne crua no mercado de Wuhan (China) foram os primeiros sinais de algo que tomaria uma dimensão pandêmica, nunca vista na história da humanidade. A chegada do Coronavírus no continente asiático e sua propagação para Europa, América Latina, apresentou desdobramentos diversificados. Seja no que diz respeito à posição do capitalismo no enfrentamento de uma pandemia, sem uma base de estudo aprofundada previamente, seja nas condições em que a estrutura sanitária e de suporte à saúde da população encontrava-se em cada continente e seus países especificamente. A globalização do vírus mostrou a olhos vistos a da desigualdade do capitalismo em sua versão financeira.

A DEMOCRACIA DO VÍRUS: da China para o mundo

Doze de março, data que ocorre o primeiro caso de morte por Coronavírus, no Brasil, segundo informa o G1. Embora não preparados para o enfrentamento dessa pestilência que mais tarde devasta milhares de vidas, os brasileiros já acompanhavam esta tragédia na vivência de outros países por onde o vírus se alastrava e devastava consigo milhares de pessoas por dia. Do encontro do Desconhecimento com a desinformação nasceram o pânico, o medo e o caos: e esse foi o cenário do mundo em 2020, com o novo surto de Coronavírus. Diante de uma contaminação acelerada e transmitida desde um simples toque entre indivíduos, contato por objetos, espirros, salivas, contato sob superfície, entre as mais diversas formas de contágio, toda a sociedade global ficou sob condição do verdadeiro impacto devido à elevada quantidade de pessoas mortas através do surto causado pelo Covid-19, desconhecido, mas que soube se espalhar pelo mundo a partir da China.

No final de dezembro, uma série de pacientes com pneumonia de etiologia desconhecida apareceu em Wuhan. Eles estavam associados de alguma forma ao mercado atacadista pesqueiro de Huanan. Em 31 de dezembro, Wuhan confirmou oficialmente a notícia. (TOLEDO; SARMENTO, 2020, p. 9).

Foi em Wuhan, capital de Hubei, província Chinesa, que surgiu o surto pneumológico no final de 2019. E em 07 de janeiro foi confirmado em laboratório o genoma sequenciado do novo Coronavírus. Devido ao crescente caso de mortes causadas por um vírus desconhecido, as comemorações do ano novo lunar foram suspendidas. Um dos festivais mais esperados pelos familiares chineses havia sido interrompido na cidade de Wuhan um dia antes da véspera. Na manhã

do dia 23 de janeiro de 2020, os moradores recebem o comunicado de isolamento quanto à uma medida tomada para o bem de saúde pública. Desde então, não podiam sair nem entrar na cidade se não para necessidades essenciais, tal medida foi tomada para o bem de toda a população e com a finalidade de impedir que o vírus se propagasse. Contudo, as severas e difíceis decisões tomadas pelo governo, e pela população que contribuiu para o isolamento, o vírus se espalhou rapidamente atingindo o mundo. A cidade de Wuhan foi o epicentro de casos contaminados e, portanto, fortemente atingida. Em 28 de Janeiro, o G1 informou que a província de Hubei estava com um índice de 100 mortes e 4.537 infectados em toda a China. Com a tomada de medidas preventivas somadas ao severo isolamento, “em 1º de fevereiro de 2020 o número de curados superou ao número de mortos”. Apesar da boa notícia em um período tão turbulento, todos os dias surgiam novos casos de contaminação.

Desde o momento em que trabalhadores da área de saúde de todo o país correram para Wuhan na véspera do Ano Novo Chinês, desde 1º de fevereiro, quando o número de pessoas curadas excedeu o número de mortes, desde 2 de fevereiro, quando o Hospital Huo Shanshan foi construído em dez dias, desde que os estrangeiros começaram a ajudar, e desde a chegada de bônus e suprimentos médicos de outros países e povos, Wuhan estava destinada a se recuperar. (TOLEDO; SARMENTO, 2020, p. 12).

Com os elevados índices de pessoas contaminadas, mortas e hospitais sem leitos para receber os pacientes, o Governo de Wuhan decidiu construir um hospital para atender à necessidade pública eminente. No prazo de dez dias o hospital Huo Shanshan, ficou pronto com mil leitos, através de intensos esforços por mais de 7 mil trabalhadores que se engajaram noite e dia para deixar o hospital pronto para o

uso dentro do prazo estabelecido. “De um terreno vazio a enfermarias limpas e iluminadas, o hospital representa o sacrifício e a dedicação de mais de 7 mil construtores. Reflete o poderoso espírito nacional da China, que une todo o país, a força por trás do governo chinês e de seu povo” (TOLEDO; SARMENTO, 2020, p 99).

Tratando-se da união do povo Chinês, a coletividade e empatia entre eles corroborou para que pudessem enfrentar a batalha contra o Covid-19, além de contribuírem com seu dever de isolamento, a população contribui da maneira que estava ao seu alcance. Desde os médicos que estavam na linha de frente, ao entregador que fez seu importante papel em dias difíceis, entre outros, estavam aqueles que se dispuseram como voluntários nas confecções de máscaras e produção de materiais para proteção médica. Os que arriscaram suas vidas para manter a população informada com notícias, que com trabalhos intensos lutavam na construção do hospital, que se esforçaram para manter legumes em prateleiras e garantir a imunidade da população. Como também, os que faziam doações para suprir a escassez do momento, cada qual contribuindo da maneira que estava ao seu alcance, seja doando helicópteros para transportes de materiais aos que doaram os poucos recursos que tinham. Enfim, dentre as mais variadas formas de doações à questão é, que a população chinesa se doou para o bem comum.

Somos vinte voluntários. Trabalhamos doze horas noite e produzimos 300 mil máscaras! “Uma fábrica de máscaras na cidade de Chen, distrito de Song Jiang, Xangai, tem um grupo de trabalhadores especiais. Eles têm origens diferentes: o diretor financeiro de uma empresa estrangeira, uma pacesetter chinesa, empreendedores, estudantes universitários, pessoas com deficiência auditiva. Vieram de todas as partes de Xangai para se voluntariar em turnos de doze horas, servindo como

“trabalhadores temporários” na fábrica de máscaras.
(TOLEDO; SARMENTO, 2020, p. 123)

Tratando-se de indivíduos que se doaram, faz-se necessário relatar o importante papel dos heróis de jaleco brancos ditos médicos e médicas, enfermeiros e enfermeiras e membros de outras categorias profissionais, que também são pais, mães e filhos. Mas que apesar de tudo, decidiram enfrentar o desconhecido para salvar vidas, mesmo que se arriscando, doaram-se ao máximo passando horas de plantão com pouquíssimo tempo de descanso para que pudessem dar conta da grande demanda vigente dos leitos superlotados.

Após seis horas de serviço, passamos o trabalho para o próximo grupo de médicos e tiramos a roupa de proteção. Isso leva mais de dez minutos, pois deve ser feito de acordo com o processo de proteção mais rigoroso. Depois de tudo isso, estamos novamente encharcados de suor. Assim que sairmos, nossos colegas da equipe de logística nos desinfetarão após verificar cuidadosamente nossas roupas, sapatos, rostos, ouvidos e cavidades nasais, um por um, para garantir erro zero e infecção zero. Depois, podemos voltar a vestir nossas próprias roupas, respirar ar fresco fora do hospital e olhar para o céu azul. (TOLEDO; SARMENTO, 2020, p.84).

A guerra contra o Covid-19 tornou-se uma luta contra o tempo sob medidas de prevenção e agilidade para descobrir imunizantes em seu combate. Em respostas há ágil ação do governo de Wuhan, a população alcançou resultados positivos com pouco tempo, obtendo números de curados superior ao número de mortos. Isto reflete o esforço e competência dos que deram importância à atrocidade que de forma acelerada estava acontecendo. Medidas como o uso do álcool em gel, máscaras e principalmente isolamento social foi fundamental nesse combate entre humanos e vírus.

ENSINO REMOTO – uma nova face na formação em tempos de pandemia

Como tudo no modo de produção capitalistas, as respostas à contaminação em cada país também foi desigual: desigual no tempo, na intensidade, na compreensão e na qualidade de respostas para todos os segmentos societários que sofreram com a chegada do COVID em suas terras. No Brasil não foi diferente. A saúde mostrou à economia o quanto ela é necessária e sem ela, nada de circulação de pessoas nem de produtos. A pandemia, embora muito mal tratada pelo governo Central e seus representantes, o que acarretou muitas mortes e disseminação de desinformação, chegou em solo brasileiro e reorganizou a vida de todos: dos mais ricos e dos mais pobres. Reordenou serviços, práticas, prioridades e instabilizou todas as rotinas. Vamos focar na educação superior a partir daqui.

Com a instauração da COVID-19 e o mundo em um alerta pandêmico, se tornou necessário estabelecer várias medidas de proteção e distanciamento social, na qual objetivavam a desaceleração na propagação do vírus, dentre essas medidas se estabeleceu que as atividades escolares deveriam ser realizadas remotamente.

No Brasil, em março de 2020, foi publicada a portaria 343 do Ministério da Educação, a qual: “Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Corona vírus – COVID –19”. Essa primeira portaria surge no sentido de nortear o funcionamento do ensino superior, autorizando, em caráter excepcional, a substituição de disciplinas presenciais por aulas que utilizem meios tecnológicos. (TORRES et al., 2020; pp. 3 e 4)

A educação mediada por meio tecnológico difundida como EaD (Educação a Distância) é um modelo educacional previsto na Lei de

Diretrizes e Bases da Educação (LDB), entretanto esse método de ensino difere do Ensino Remoto Emergencial (ERE) ocasionado pela pandemia, devido às condições socioculturais e estruturais na qual ele foi imposto.

Esse tipo de ensino remoto, praticado na pandemia de 2020, assemelha-se à EaD apenas no que se refere ao uso de uma educação mediada pela tecnologia digital. Os princípios desse novo modelo de “educação remota” seguem conforme os da educação presencial, com o modelo expositivo tradicional no qual o aluno se torna um mero repositório de informações, a famosa educação bancária criticada por Freire (2001). (JOYE *et al.*, 2020, pp. 13 e 14)

A carência de infraestrutura e a necessidade de uma adaptação rápida aos meios digitais proporcionaram grandes lacunas no ensino, mediante as condições sociais já existentes e que foram agravadas com a pandemia, a falta de acesso à internet, dispositivos tecnológicos e um ambiente preparado para estudos, impedem a democratização do ensino.

Na EaD, à docência é compartilhada com outros especialistas, tais como o designer educacional, os professores conteudistas, os produtores de multimídia, os ilustradores, os gestores de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), dentre outros. Na educação remota, o professor é, na maioria das vezes, o responsável por tudo, desde a seleção de conteúdos, produção de videoaulas, implementação de aulas em AVAs (se houver), dentre outros. Novas habilidades são requeridas e os professores incorrem no risco de se tornarem “MacGyvers instrucionais 5” (HODGES *et al.* 2020), haja vista a cobrança de apresentar soluções educacionais de forma rápida sem as condições ideais, como acesso igualitário, estrutura tecnológica e formação docente. (JOYE *et al.*, 2020, p. 14).

Portanto, esses dois modelos se distinguem pelas condições na qual foram impostos e instaurados, o perfil dos alunos que procuram o EaD é devido a alguma indisponibilidade no horário ocasionado pelo trabalho ou por localização, enquanto o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi uma tentativa de continuar o ano letivo da mesma forma que presencial, sendo que o ensino realizado remotamente necessita de especificações e adequações que impedem a eficácia de seu funcionamento sem o devido planejamento.

O ERE exige uma multifuncionalidade dos docentes, além de uma qualificação extra para lidar com a tecnologia e a didática virtual, forçando que não só os discentes se adequem em seus estudos, mas que os docentes transformem todos os anos de experiências presenciais em sala de aula em atividades síncronas e assíncronas, além de expandir a carga horária de trabalho devido as mídias sociais e a disponibilidade integral aos alunos.

Um dos principais desafios no Brasil, para a implementação do ensino em período de isolamento e distanciamento social, pode estar relacionado ao acesso à internet, segundo Núcleo da Informação e Coordenação do Ponto BR -NIC.br (2018) cerca de 126,9 milhões de pessoas estão conectados à rede, indicando que a Internet tornou-se um recurso de socialização e ferramenta necessário para o cotidiano representando 67% dos domicílios do Brasil, (...). Porém, a internet com maior velocidade, em regra obtida a partir de redes de banda larga fixa, são mais presentes nas regiões mais desenvolvidas do país (Sul e Sudeste) e nas classes mais ricas. (CARNEIRO et al, 2020, pp. 11 e 12).

Carneiro et al (2020), explicita também, os fatos das universidades públicas demoram para aderir o ensino remoto emergencial em comparação com as instituições privadas, identifica a desigualdade social e regional presente no acesso à internet de qualidade, reconhe-

cendo que o déficit em banda larga atinge a maior parte da população de baixa renda que não dispõe de aparelhos como tablets, notebooks, computadores e afins.

Portanto se faz necessário pensar políticas públicas que democratizem o acesso dos estudantes, visto que esses discentes estão presentes nas universidades federais e instituições públicas de ensino superior que paralisaram as atividades no período da pandemia, aprofundando a base estrutural da desigualdade social, sendo assim, cabe ao poder público discutir e apresentar medidas sociais eficazes para homogeneidade democrática no uso e acesso à internet por todos.

A Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), realizou em fevereiro de 2021 uma reunião para debater o ensino remoto emergencial nos cursos de Serviço Social.

O presidente da ABEPSS, Rodrigo Teixeira, enfatiza que a Associação iniciou seu planejamento fazendo aquilo que toda/o assistente social sabe fazer bem: levantar os elementos concretos da realidade antes de construir suas intervenções. “A direção da ABEPSS precisa estar atenta à construção e às avaliações que as Unidades de Formação Acadêmica desenvolveram sobre o ERE para elaborar estratégias de ação a partir desses elementos”. (ABEPSS, 2021).

Na reunião remota a professora Marina Barbosa, complementa;

(...) o Ensino Remoto é uma estratégia que deve ser entendida como emergencial devido ao contexto de pandemia. Isso porque a formação profissional deve se fazer pela utilização e movimento dos sentidos, da experiência coletiva, tendo como expressão de totalidade o ensino, a pesquisa e a extensão, pilares da formação superior. “Dessa forma, as novas estratégias tecnológicas e atividades, como lives, palestras virtuais, podcasts, e outros elementos apontados como centrais no ERE, devem ser complementares e não consideradas como os

instrumentos centrais na formação profissional. E defender condições de trabalho nessa modalidade não é sucumbir à defesa do ERE, mas, apreender que há condições reais e concretas de docentes e discentes para o desenvolvimento do trabalho e formação no contexto da pandemia” disse. (ABEPSS, 2021)

Contudo, novas e aprofundadas avaliações quanto ao emprego do ERE são necessárias, tanto no que diz respeito aos conteúdos teóricos quanto à perspectiva de elevar a metodologia remota para o campo da prática. A saber, a prática de estágio profissional, é um momento particular de troca e formação profissional nos diferentes espaços sócio-ocupacionais necessários.

A opção forçada pelo ERE por conta da pandemia visibilizou as condições objetivas tanto das instituições de ensino quanto dos seus discentes, docentes e servidores técnicos.

ESTÁGIO EM TEMPOS DE PANDEMIA: a prática formativa do Serviço Social em xeque

O estágio está legalmente definido pela Lei nº11.788/2008, conhecida como Lei do Estágio, foi instituída para regulamentar o estágio em instituições de educação superior, profissional, ensino médio, educação especial e dos anos finais do ensino fundamental. Assim como diz no art.1º e 2º desta lei o estágio visa o aprendizado de competências próprias da atividade profissional objetivando o desenvolvimento do educando para o trabalho. O estágio não gera vínculo empregatício, compreendido como ato educativo supervisionado, deverá ter acompanhamento pelo professor orientador da instituição de ensino e pelo profissional do campo.

Com o objetivo capacitar o aluno/a para o exercício profissional nos diferentes espaços aplicados à na realidade concreta todo o co-

nhecimento apreendido na formação acadêmica, incentivando o estudante a construir uma narrativa reflexiva, articulada a discussão teórico-metodológica, ético-política e a utilização instrumental técnica-operativa do Serviço Social, aprovadas pela ABEPSS em 1996 e regulamentada pela Resolução CFESS nº533 de 2008.

Diante dos limites e desafios apresentados pelo surgimento do novo Coronavírus (COVID-19) e pela pandemia mundial a ABEPSS se posiciona pela suspensão das atividades de Estágio Supervisionado em Serviço Social, desde abril de 2020 e pública uma nota orientando a suspensão do estágio e a manutenção dos respectivos “Termos de Convênio” e bolsas de estágio, como medida de proteção e combate à pandemia.

No seu pleno exercício de autonomia universitária as universidades vêm atuando de diferentes formas de acordo com as orientações de suspensão das atividades no combate ao Coronavírus (COVID-19), sendo pelo adiamento do período letivo, suspensão do calendário acadêmico, adiando as atividades para o segundo semestre de 2020. Implicando assim na não realização da Supervisão Acadêmica, outras universidades estão com suas atividades interrompidas, mas mantiveram os estagiários em campo apenas com o acompanhamento do Supervisor de campo por teletrabalho.

O estágio supervisionado não pode sobreviver sem o tripé supervisão acadêmica, supervisão de campo e estagiário, devendo, portanto, a supervisão ser direta e presencial. Além disso, deve ser levado em consideração os fatores adversos de um ensino remoto como acesso à internet e tecnologias, a qualidade do ensino e as condições adequadas tanto dos discentes quanto dos docentes, estas ações acabam reforçando a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, do MEC a qual a ABEPSS se mostrou contrário.

Essas ações vão contra as prerrogativas legais estabelecidas na Lei nº 8.662/93 do Código de Ética da/o Assistente Social (1993) que fala sobre a supervisão direta dos estagiários de Serviço Social como prerrogativa *sine qua non* para o processo formativo.

Na Lei de Regulamentação da Profissão de Serviço Social nº 8.662 de 1993 estabelece ao conjunto CFESS-CRESS fiscalizar o exercício profissional assim como garantir a supervisão direta de estágio, para garantir os princípios ético-políticos e as condições éticas e técnicas do trabalho profissional. Dessa forma os CRESS – Conselho Regional de Serviço Social, orienta sobre os espaços sócio-ocupacionais de estágios não apresentar as condições necessárias de proteção aos alunos visto que a falta de Equipamentos de Proteção Individual – EPI e existe um risco muito grande de contaminação dos profissionais que atuam principalmente na saúde, sendo este um dos espaços de estágio dos estudantes de Serviço Social. E como garantir um fazer profissional aos alunos que se encontram ávidos pela experiência de campo, tão cara e enriquecedora para seu processo formativo?

Diante destes e outros desafios que por vezes nos movem podemos afirmar que as experiências de campo são cruciais para a garantia de profissionais éticos e conscientes do papel do profissional em serviço social, e entendemos que a epidemia mantém as pessoas afastadas, mas, aproxima os corações.

As instituições de ensino se adaptaram por que os campos de prática também se adaptaram, Era para seu um processo adaptativo de pouco tempo, mas apenas agora em 2022, com boa parte da população vacinada em seu primeiro ciclo, com duas doses, e uma porção da população avançando para a terceira e quarta doses, que estamos voltando às atividades presenciais de forma mais segura, pelo menos aparentemente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda é precoce avaliar as consequências da pandemia no campo da educação. Será necessário que nós, estudantes, profissionais e pesquisadores nos debrucemos sobre essa questão. O fato inegável é que a pandemia mostrou nossas fragilidades em diversas instâncias da vida humana tanto pública quanto privada.

O impacto na formação profissional de todas as categorias vai requerer coragem para se analisar e atestar. Para aquelas categorias profissionais como a nossa cuja estrutura ético-política é evocada como veio da formação, teremos que nos dedicar para avançarmos mais ainda na educação permanente tendo como foco os sujeitos formados nesse período pandêmico. As aulas, os Trabalhos de Conclusão de Curso e os estágios em Serviço Social não podem deixar de registrar o fenômeno social dos estudantes da pandemia e os formandos em pandemia. Também esse momento pandêmico permitiu uma reflexão importante sobre os estágios supervisionados: proteger os usuários é proteger a profissão e os espaços sócio-ocupacionais que acontecem e emergem na história pela necessidade dos trabalhadores e trabalhadoras seus filhos e filhas. É importante aproveitarmos esse momento para incluirmos saltos qualitativos no estágio supervisionado em Serviço Social.

É importante incorporar no estatuto e no nome da ABEPSS a extensão como elemento formador. A extensão é um dos tripés da educação. A educação não se faz apenas com ensino e pesquisa. Em muitas instituições públicas e privadas, foi a extensão universitária e sua inserção que viabilizou e potencializou estágios em meio a pandemia. A pandemia nos igualou no sofrimento e na dor. Quase 700 mil vidas e ainda não contamos quem morre por suas sequelas. Perdemos usuários, professores, supervisores de campos, discentes, muitos de-

les perderam seus pais, companheiros e filhos. Não é possível apenas desejar voltar ao que éramos ou tínhamos antes. É importante voltarmos melhores. Nós e as estruturas formadoras.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL- ABEPSS. Nova gestão da ABEPSS realiza reunião geral e decide fazer levantamento sobre a avaliação do ERE. **Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social**, 4 fev. 2021. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/noticias/wwwabepssorgbrprimeirareunião geral2021-426>. Acesso em: 9 fev. 2021.

_____. ABEPSS se manifesta pela suspensão das atividades de Estágio Supervisionado em Serviço Social. **Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social**, 2020. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/noticias/coronavirus-abepss-se-manifesta-pela-suspensão-das-atividades-de-estágio-supervisionado-em-serviço-social-367>. Acesso em: 12/02/2021.

_____. **Diretrizes gerais para o curso de serviço social**. ABEPSS, 1996. Disponível em: http://www.abepss.org.br/arquivos/textos/dокументo_20160331138166377210.pdf Acesso em: 12/02/2021.

BOSCHETTI, Ivanete. **Resolução CFESS nº533**, de 29 de setembro de 2008. CFESS, 2008. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/Resolução533.pdf> Acesso em: 12/02/2021.

BRASIL. **Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993**. Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências. Planalto, 1993. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8662.htm#:~:text=Social%20\(CRESS\).-,Art.,em%20todo%20territ%C3%B3rio%20nacional](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8662.htm#:~:text=Social%20(CRESS).-,Art.,em%20todo%20territ%C3%B3rio%20nacional). Acesso em: 12/02/2021.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre estágio de estudantes, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm Acesso em: 12/02/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em: 12/02/2021.

CARNEIRO, Leonardo de Andrade; RODRIGUES, Waldecy; FRANÇA, George; PRATA, David Nadler. Uso de tecnologias no ensino superior público brasileiro em tempos de pandemia COVID-19. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 9, n. 8, ed. 267985485, 4 jul. 2020. DOI <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5485>. Disponível em: <https://rsd-journal.org/index.php/rsd/article/view/5485>. Acesso em: 09/02/2021.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário.** Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL DE PERNAMBUCO. **Nota sobre ensino remoto, estágio supervisionado e o trabalho da/o assistente social na educação superior no contexto de pandemia.** CRESSPE Conselho Regional de Serviço Social 4º Região, 2020. Disponível em: <http://www.cresspe.org.br/assets/2020/08/Nota-do-Cress-PE-Ensino-remoto-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-Superior-1.pdf> Acesso em: 12/02/2021.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL – CFESS. **Meia formação não garante um direito o que você precisa saber sobre a supervisão direta de estágio em serviço social.** CFESS, 2013. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_ESTAGIO-SUPERVISIONADO.pdf Acesso em: 12/02/2021.

FALEIROS, Vicente P. **Serviço Social**: questões presentes para o futuro. **Revista Serviço Social & Sociedade**. São Paulo: Cortez, n. 50, 1996.

G1 (Brasil) (ed.). **Primeira morte por corona vírus no Brasil acontece em 12 de março, diz Ministério da saúde**. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/06/27/primeira-morte-por-coronavirus-no-brasil-aconteceu-em-12-de-marco-diz-ministerio-da-saude.ghtml>. Acesso em: 16 fev. 2021.

G1 (Brasil). G1 (ed.). **O mundo registra maior nº diário de mortes por Covid, e total de vítimas passa de 1,4 milhão**. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/11/25/mundo-registra-maior-no-diario-de-mortes-por-covid-e-total-de-vitimas-passa-de-14-milhao.ghtml>. Acesso em: 16 fev. 2021.

HODGES, Charles *et al.* Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, [s. l.], v. 2, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17/16>. Acesso em: 11 fev. 2021.

JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 9, n. 7, ed. 521974299, 24 maio 2020. DOI <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4299>. Disponível em: <https://rsdjurnal.org/index.php/rsd/article/view/4299/3757>. Acesso em: 9 fev. 2021.

NETTO, José Paulo. **Transformações societárias e Serviço Social: Notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil**. *Revista Serviço Social & Sociedade*. São Paulo: Cortez, n. 50, 1996.

TOLEDO, Ricky; SARMENTO, Liane (org.). **Wuhan no isolamento do coronavírus**: histórias de coragem e determinação. histórias de coragem e determinação. 2020. Disponível em: http://www.contrapontoeditora.com.br/arquivos/artigos/20200329722500.Wuhan_no_isolamento_do_coronavirus.pdf. Acesso em: 16 fev. 2021.

TORRES, Ana Catarina Moura; ALVES, Lynn Rosalina Gama; COSTA, Ana Caline Nóbrega da. Educação e Saúde: reflexões sobre o contexto universitário na época do COVID-19. **Scientific Electronic Library Online**, [s. l.], 1 jun. 2020. DOI <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.640>. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/640>. Acesso em: 09/02/2021.

IMPORTÂNCIA E CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM SAÚDE NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE ENFERMAGEM

.....

Lucilene Rafael Aguiar¹⁶

Maria das Neves Figueiroa¹⁷

Maria do Amparo Souza Lima¹⁸

Maria Lúcia Neto de Menezes¹⁹

INTRODUÇÃO

As discussões a respeito do processo de formação de novos profissionais da Enfermagem têm se tornado foco de diversas investigações, especialmente, após o ano de 2001, com a aprovação do Plano Nacional de Educação, que consolidou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Ensino Superior no Brasil. A implementação das DCNs provocou reformulações na formação profissional, com foco na

¹⁶ Professora da Universidade de Pernambuco/ Campus Faculdade de Enfermagem Nossa Senhora das Graças (FENSG) – contato: lucilene.rafael@upe.br

¹⁷ Professora da Universidade de Pernambuco/ Campus Faculdade de Enfermagem Nossa Senhora das Graças (FENSG) – contato: neves.figueiroa@upe.br

¹⁸ Professora da Universidade de Pernambuco/ Campus Faculdade de Enfermagem Nossa Senhora das Graças (FENSG) - contato: amparosl64@yahoo.com.br

¹⁹ Professora da Universidade de Pernambuco/ Campus Faculdade de Enfermagem Nossa Senhora das Graças (FENSG) – contato: maria.menezes@upe.br

valorização de um perfil de egressos com competência técnico-científica e humanística, capazes de promover atenção de qualidade, humanizada e que considerasse as necessidades do indivíduo, famílias e comunidades. Portanto, a formação profissional deveria estar pautada em princípios de integralidade da assistência e ter o Sistema Único de Saúde (SUS) como eixo estruturante do processo formativo dos profissionais.

Nesse contexto, as Instituições de Ensino Superior (IES) passaram a reavaliar seus currículos e perfis de seus egressos a fim de engajar-se nas transformações necessárias às demandas sócio-político-econômico da sociedade, considerando o conteúdo complexo das ciências contemporâneas, numa perspectiva ética-humanística.

As reestruturações propostas para o ensino superior no Brasil, repercutiram no processo de formação dos profissionais da saúde, e em especial, da Enfermagem. Os projetos políticos-pedagógicos (PPP) passaram por análises e reformulações, sob o olhar crítico de educadores e gestores que se encontravam atentos às principais tendências de transformações educacionais. O perfil de competência dos egressos dos cursos de Enfermagem precisava contemplar a valorização da capacidade de articular e mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes, colocando-os em ação para resolver problemas e enfrentar situações de imprevisibilidade em diferentes contextos sociais e culturais. Frente a este desafio, foi preciso ajustar e modificar os processos de ensino-aprendizagem, integrando novas tecnologias e metodologias como a aprendizagem baseada em problemas e evidências; a aprendizagem direcionada para a aquisição de competências cognitivas e tecnológicas, a adoção da transdisciplinaridade, a incorporação da bioética nos currículos e o estímulo à investigação (MAGNACO; PIERANTONI, 2019).

O Estágio Curricular Supervisionado (ECS), como componente fundamental na formação profissional, precisava estar alinhado às novas tendências e integrado ao PPP, constituindo o itinerário formativo do egresso do curso de Enfermagem (MISSIO, 2019).

O ECS é um ato educativo, supervisionado e desenvolvido no ambiente de trabalho que constitui um componente obrigatório da formação na graduação. O estágio possibilita não só associar as questões técnicas aprendidas em sala de aula, mas igualmente a refletir sobre a sua prática na assistência à saúde. O principal objetivo do estágio curricular supervisionado é antes de tudo, consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso do discente e futuro profissional, potencializando as atividades formativas de caráter teórico ou prático.

O estágio supervisionado na área da enfermagem contribui, assim, para a formação da identidade do estagiário nas dimensões clínica/assistencial, gerencial, educacional, investigativa, ético/político/social e atitudinal. O desenvolvimento dessas competências pressupõe a atuação conjunta entre estudante, docente, profissionais/ preceptores e usuários nos diferentes campos de atuação da prática (UPE, 2022). O ECS é, portanto, um *lócus* privilegiado de aprender e colocar em prática diversas perspectivas, além de favorecer a problematização de situações e contextos inerentes ao profissional da Enfermagem.

O ESC é realizado nos últimos semestres do curso com o propósito de integrar as competências construídas ao longo da formação do estudante (UPE, 2022). Na Enfermagem - no penúltimo semestre da graduação, o discente é encaminhado para a Atenção Básica onde realiza 50% das horas de ESC e no último semestre, é encaminhado para os serviços de assistência em nível secundário e terciário, nos quais os discentes deverão cumprir o restante da carga horária. De acordo com

as normas da LDB, o discente deve cumprir 100% da carga horária do ECS (BRASIL, 2001).

O ECS é o espaço e o tempo em que o profissional em formação, se prepara para a sua devolutiva social, engajando-se profissionalmente e atendendo aos cidadãos e à sociedade. A possibilidade de contribuição do estágio se situa não apenas na formação teórica prática, mas também no próprio desenvolvimento de ações e posturas que o discente-profissional precisa ter quando formado. Além disso, o estágio favorece para que o discente desenvolva atitudes que, muitas vezes, não são descritas na teoria. Ressalta-se, ainda, que a experiência do estágio propicia o desenvolvimento da autonomia profissional, o posicionamento técnico político e amplia a percepção do discente acerca de sua área de formação, projetando, criando e recriando novos conceitos e demandas de novos e profundos conhecimentos (PASCOAL; SOUZA, 2021).

Frente ao descrito, o texto a seguir objetiva contribuir reflexivamente sobre a importância e a contribuição do estágio curricular obrigatório na formação do profissional da Enfermagem. O texto está dividido em três seções. Na primeira parte, faz-se uma breve explanação em relação ao *lócus* universitário como cenário e contexto de formação do discente e propulsor das atividades planejadas para o ECS. Na segunda etapa, descreve-se as metodologias propostas para a preparação do discente e o desenvolvimento do ECS, seguida do relato das dificuldades encontradas na sua operacionalização. Na terceira etapa, a experiência do ECS é descrita sob a perspectiva dos discentes de Enfermagem.

A Faculdade de Enfermagem Nossa Senhora das Graças da Universidade de Pernambuco (UPE), como *lócus* de formação do discente e propulsor das atividades planejadas para o ECS

A UPE teve origem a partir da Fundação de Ensino Superior de Pernambuco - FESP, em 1965, mantenedora de um grupo de seis Unidades de Ensino Superior pré-existentes no Estado. A FESP foi extinta em 1990 e a Fundação Universidade de Pernambuco, foi criada em processo sucessório, através da sanção da Lei Estadual 10.518, de 29 de novembro de 1990. A Universidade de Pernambuco tem sede e foro na cidade do Recife e jurisdição em todo território pernambucano, com estrutura multicampi, com um total de 10 campi espalhados pelo estado e três hospitais universitários que compõem o Complexo Hospitalar da UPE.

A Faculdade de Enfermagem Nossa Senhora das Graças (FENSG) é parte integrante da UPE, como uma das suas unidades de ensino (UPE, 2013), situada no Campus Santo Amaro (Recife -PE). Foi criada em 1945, constituindo a primeira escola de Enfermagem do Estado de Pernambuco e a segunda do Nordeste. Chamada inicialmente de Escola de Enfermagem Medalha Milagrosa, em 1956 passou a denominar-se Escola de Enfermagem Nossa Senhora das Graças, sendo posteriormente no ano de 1960, agregada à UPE.

Em 71 anos de organização, a FENSG já experimentou vários projetos curriculares. As mudanças mais recentes foram tanto política como economicamente impulsionadas pelo Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (PRÓ-SAÚDE) desde o ano de 2005. O processo de formação do discente na FENSG está desenvolvido em dez semestres letivos, no formato teórico-prático, que ocorrem durante oito semestres e mais dois últimos semestres em que ocorrem as vivências dos ECS. O processo pedagógico de cada

semestre é organizado em módulos que contemplam uma determinada visão temática. Cada módulo corresponde a um ciclo de vida do ser humano, a partir dos quais são direcionadas as atividades pedagógicas, teórico-práticas, para o discente de Enfermagem (UPE, 2013).

Estágio Curricular Supervisionado na Enfermagem - do planejamento às dificuldades

O ECS é o primeiro contato que o aluno-futuro-profissional possui com seu campo de atuação. Essa aproximação é oportunizada por meio da observação, participação e vivenciando contexto real de sua futura profissão. O ESC apresenta regulamentação estabelecida na Lei 11.788 de 2008 e está devidamente normatizado na UPE através da Resolução CEPE 070 de 2018.

O ECS é organizado através de um plano de atividades que orienta docentes e discentes quanto aos seus objetivos, competências e habilidades a serem desenvolvidas, com total afinidade ao PPP do curso de Enfermagem, visando aproximar o discente da realidade do trabalho profissional da Enfermagem e reduzir a dicotomia entre a teoria e a prática. A experiência promovida no ECS promove ações colaborativas que podem modular a prática dos discentes, proporcionando uma formação sólida, contemplativa, crítica, colaborativa, ética e humanística.

A proposta de implementação do ECS prevê o acompanhamento e a supervisão diária de enfermeiros / preceptores, pertencentes aos serviços de saúde. Ademais, os professores realizam encontros semanais e ambos avaliam os estudantes quanto à aquisição de competências e habilidades. As vivências do ECS são socializadas por meio de discussões com colegas e por vezes, com a equipe de saúde dos serviços. Estas discussões possibilitam uma reflexão crítica, o amadurecimento

e a perspectiva de um novo olhar do discente para sua profissão, podendo desenvolver uma aprendizagem significativa e vislumbrar futuras ações laborativas.

A intenção do ECS constitui também em favorecer um movimento de autodescoberta e de valorização dos seus sentimentos de autoeficácia. As experiências devem desenvolver habilidades como empatia, responsabilidade, autonomia e capacidade de tomar decisões, potencializando a virtude e a habilidade para a liderança tão essencial na sua formação.

As atividades acadêmicas promovidas no ECS contemplam metodologias que visam apoiar o processo de ensino-aprendizagem, ampliando a reflexão e a criticidade sobre os cenários e indivíduos/comunidade estudados. A motivação é colocar o discente numa condição ativa em seu aprendizado, potencializando a formação de profissionais com o olhar atento às demandas da sociedade. Dentre estas metodologias ativas, destacam-se: a) Problematização; b) Simulação; c) Estudo de Caso e o d) Portfólio.

O ECS é o momento de o estagiário colocar em prática as teorias aprendidas na universidade ou, assim o discente que adentra no ECS necessita de conhecimento, habilidades e atitudes para desenvolver a competência profissional que tanto almeja. Ou seja, deve-se desenvolver a capacidade de mobilizar, de forma consciente e sistematizada, suas funções cognitivas, psicomotoras e atitudinais na tomada de decisão em saúde, seja ela clínica ou gerencial (ESTEVES et al., 2018).

Para realizar o ECS, o estudante precisa estar amadurecido em seu processo de formação profissional e ser capaz de mobilizar conhecimentos teórico-práticos adquiridos nas diversas disciplinas que integram o currículo, a fim de contribuir para o desenvolvimento da própria qualificação profissional (ESTEVES et al., 2018). Porém, pes-

quisas relatam que mais da metade dos estudantes analisados ainda se sentem inseguros e pouco preparados para assumir o estágio supervisionado, mesmo após várias aulas práticas durante o andamento da graduação (EVANGELISTA; IVO, 2014).

Diante disso, é papel da instituição de ensino proporcionar campos de estágios supervisionados ricos em oportunidades quanto à prática profissional, com o apoio de enfermeiros / preceptores capacitados para colaborar na formação destes futuros profissionais (OLIVEIRA, 2018; NEGREIROS, 2018).

A adoção de metodologias ativas encontra, na problematização, ou método de soluções de problemas, a sua principal representante entre as utilizadas no *lócus* universitário. Na problematização, o discente vai se deparar com situações que exigem o pensamento crítico, reflexivo e criativo a partir de dados expressos no problema, exigindo assim a obtenção e organização de dados, planejamento, elaboração de hipóteses, interpretação e decisão (ANASTASIOU, 2007). Frente a uma dinâmica de problematização, o discente é estimulado a participar de atividades educativas envolvendo toda a equipe de saúde da unidade, podendo realizar uma troca dialógica de conhecimentos, refletir criticamente sobre as suas práticas, ampliar conhecimentos coletivamente adquiridos e desenvolver novas habilidades (PARANHOS, 2015).

A simulação destaca-se como outra estratégia aplicada no campo prático. Ela representa uma ferramenta educacional capaz de mimetizar situações clínicas reais, em um ambiente seguro, e permitir ao estudante de enfermagem o desenvolvimento cognitivo, de habilidades/competências clínicas e psicomotoras. Essa metodologia é adotada como a finalidade de contribuir para a solidificação do conhecimento dos discentes, promover segurança e agilidade. Esse tipo de metodologia aplicada ao ECS contribui, ainda, para o compartilhamento de

experiências, identificação de lacunas do conhecimento e formulação de questões específicas de aprendizagem. É na simulação que o discente tem suas habilidades testadas, e quando devidamente identificadas às fragilidades, corrigidas (NEGREIROS, 2018; PARANHOS, 2015).

A estratégia aplicada no contexto do ECS diz respeito ao estudo de caso, visto que neste tipo de metodologia, uma determinada temática é selecionada a partir de uma situação problema identificada no campo da prática que exige uma análise minuciosa de uma situação real (ANASTASIOU, 2007). Esse tipo de estratégia oportuniza a elaboração de um forte potencial de argumentação do estudante tanto para o momento da construção, quanto para a síntese e na busca de soluções. Ou seja, ele analisa, interpreta, propõe hipóteses, busca soluções e indica decisões.

No caso da Enfermagem, os estudos de caso emergem das situações clínicas do dia a dia desses profissionais, que geram demandas e as estratégias de cuidado. Representa uma excelente estratégia para colocar em prática os conhecimentos técnicos e teóricos que fazem parte do processo de formação do profissional da enfermagem, incluindo teorias do cuidado, diagnósticos de enfermagem e sistematização da assistência (NEGREIROS, 2018).

A quarta estratégia apresentada é a construção do portfólio, o qual que consiste no registro, reflexão e registro das vivências, desafios, dificuldades em relação ao objeto do ECS, assim como das estratégias indicadas para superação de situações críticas / problemas (ANASTASIOU, 2007). Essa estratégia agrupa a possibilidade de acompanhamento das experiências do discente, sob o olhar do docente orientador e do preceptor. Permite a construção de uma ferramenta de construção contínua e diária, favorecendo subsídios para o processo avaliativo do discente.

Dificuldades no Estágio Supervisionado de Enfermagem

Estudos relatam algumas dificuldades que podem levar a um resultado ineficiente durante a realização dos estágios. Entre as dificuldades, merece destaque a dicotomia entre teoria e prática. Entre as causas desse problema, são mencionadas a falta de atualização, capacitação e educação permanente. Por outro lado, a rotina mecanizada de enfermagem contribui para que os profissionais da área atuem de forma automática, esquecendo teorias aprendidas durante a sua graduação, sem motivação para atualizar-se sobre novas teorias e práxis (EVANGELISTA; IVO, 2014).

A insegurança para a realização de procedimentos comuns à assistência de enfermagem, não necessariamente dos procedimentos privativos do enfermeiro. Essa situação provoca o questionamento sobre o preparo adequado dos profissionais e das oportunidades oferecidas nos campos de estágios, no sentido de poder oferecer ao discente apenas uma vivência parcial do que é a profissão do enfermeiro (EVANGELISTA; IVO, 2014).

As interações aluno/aluno, aluno/professor, aluno/supervisor, aluno/equipe de saúde, fazem parte da relação interpessoal que é o alicerce que oportuniza a aprendizagem. Quando não ocorrem de forma positiva, podem comprometer o desenvolvimento e a qualidade do ECS. Nesse contexto, emergem dificuldades de convivência e comunicação, decorrentes das relações com o enfermeiro supervisor, com a equipe de saúde (RAMOS et al, 2019). Esse fato impede que os discentes atuem de maneira eficaz, diminuindo a qualidade das oportunidades de aprendizagem, uma vez que a falta de disponibilidade para a escuta e o diálogo inviabilizam a construção do processo educativo efetivo. Esta dificuldade remete talvez, a uma concepção de desvalor do ECS. Contudo, não valorizar o ECS como estratégia pedagógica pode acar-

retar lacunas no processo de aprendizagem, contribuindo para a desvalorização do Ensino Superior, no caso, comprometendo a qualidade na formação de profissionais (ESTEVES *et al.*, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que o ECS pode atuar como uma potente estratégia de consolidação do ensino teórico e prático aos discentes de Enfermagem. A aplicação de metodologias ativas favorece a construção de um conhecimento compartilhado, crítico e reflexivo. Promove a superação da lógica pragmática e conteudista, centrada na reprodução de conceitos e memorização de técnicas e informações. O ECS mostra-se como alternativa viável e potente na implementação do ES, em especial na saúde e de enfermagem.

A qualidade do ECS promove a formação de novos enfermeiros e, portanto, merece atenção no sentido de identificar e superar as dificuldades que se colocam para a sua plena realização. Essas dificuldades demandam um amplo esforço para que sejam superadas, como por exemplo a atenção aos feedbacks dos discentes, a reflexão sobre as práticas profissionais e educativas dos enfermeiros/preceptores, os quais devem rever a importância da constante atualização.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L.G.C. Estratégias de Ensinagem. In: ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº. 3, de 7 de novembro de 2001**. Institui

Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura; 2001.

ESTEVES, L.S.F., CUNHA, I.C.K.O., BOHOMOL, E., NEGRI, E.C. Supervise internship in under graduate education in nursing: integrative review. **Rev Bras Enferm** [Internet]. 2018;71(Suppl 4):1740-50. [The thematic issue: Education and teaching in Nursing] DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0340>.

EVANGELISTA, D.L., IVO, O.P. Contribuições do estágio supervisionado para a formação do profissional de enfermagem - Expectativas e desafios. **Revista Enfermagem Contemporânea**. 2014 Dez;3(2):123-130.

MAGNAGO, CARINNE; PIERANTONI, Célia Regina. A formação de enfermeiros e sua aproximação com os pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Atenção Básica. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 15-24, 2019.

MISSIO, L., GANASSIN, F.M.G., et al. Estágio Curricular Supervisionado: vivências na literatura de Enfermagem. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.5, n.1, jan-abr. 2019.

NEGREIROS, R.V.; LIM A, V.C.B. Importância do Estágio Supervisionado para o acadêmico de enfermagem no hospital: compartilhando experiências vivenciadas com a equipe de trabalho. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, v.16, n. 2, 2018

OLIVEIRA, W.G. **O estágio supervisionado na formação do enfermeiro: revisão integrativa**. 2018. 9 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Enfermagem) —Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

PASCOAL, M.M., SOUZA, V. A importância do Estágio supervisionado na formação do profissional da Enfermagem. **Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação do Estágio Supervisionado**.

nado na Formação do Profissional de Enfermagem. ,7(6), 536–553.
<https://doi.org/10.51891/rease.v7i6.1408>

PARANHOS, W.Y.; CHAVES, A.P.B.; FRIAS, M.A.E.; LEITE, M.M.J. Análise do desempenho dos estudantes de enfermagem no ensino por competências e no ensino para compreensão. **RevEscEnferm** USP, n.1, v. 49, 2015

RAMOS, T.K., NIETSCHE, E.A., CASSENTE, L.G., SALBEGO., C., et al. Potencialidades e fragilidades do Estágio Curricular Supervisionado: concepção de discentes e egressos. **Rev baiana enfermagem.** 2019; 33:e 33076.

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO - UPE. Faculdade de Enfermagem Nossa Senhora das Graças - FENSG. Curso de Bacharelado em Enfermagem. **Projeto pedagógico do curso.** Recife, 2013.

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO - UPE. Faculdade de Enfermagem Nossa Senhora das Graças - FENSG. Curso de Bacharelado em Enfermagem. **Projeto pedagógico do curso.** Recife, 2022.

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO
PROFISSIONAL EM TEMPOS DE *CRISE*
ESTRUTURAL DO CAPITAL: A EXPERIÊNCIA
ESTRATÉGICA DA ARTICULAÇÃO ENTRE
FORMAÇÃO E EXERCÍCIO PROFISSIONAL
- FÓRUM PERMANENTE DE ESTÁGIO
EM SERVIÇO SOCIAL DA UPE

.....

Raquel Bianor da Silva²⁰

Liana França Dourado Barradas²¹

1. Os determinantes da profissionalização do Serviço Social e as demandas atuais

O Serviço Social é uma profissão inserida na divisão social e técnica do trabalho no setor de serviços e sua emergência no Brasil data dos anos 1936 - com a fundação da primeira escola de Serviço Social em São Paulo, seguida da de Pernambuco em 1940. Sua requisição histórica remete ao desenvolvimento capitalista industrial-monopolista e à expansão urbana-industrial, geradoras dos conjuntos de desigualdades sociais e contradições da chamada “questão social”, a qual se

²⁰ Professora da Universidade de Pernambuco/ Campus Mata Sul – contato: raquel.bianor@upe.br

²¹ Professora da Universidade de Pernambuco/ Campus Mata Sul – contato: liana.barradas@upe.br

torna a base de justificação para a existência desse tipo de profissional especializado, tal como qualifica o Professor José Paulo Netto

O desenvolvimento capitalista alcança o seu patamar mais alto na ordem monopólica (...). Nela o estado joga um papel central e específico, dado que lhe cabe assegurar as condições da reprodução social no âmbito da lógica monopólica ao mesmo tempo em que deve legitimar-se para além desta fronteira (...). Este núcleo elementar de tensões e conflitos aparece organizado na sua modalidade típica de intervenção sobre a “questão social”, conformada nas políticas sociais (...) para uma tal intervenção requerem-se agentes técnicos especializados – novos profissionais, que se inserem em espaços que amplia e complexifica a divisão social (e técnica) do trabalho. Entre esses novos atores contam-se os assistentes sociais: a eles se alocam funções executivas na implementação de políticas sociais setoriais. (NETTO, 2007, pp. 80-81)

A partir da requisição do trabalho do Assistente Social, sua intervenção profissional passou a se desenvolver nas organizações estatais, empresariais e filantrópicas (sem fins lucrativos e com fins lucrativos), em atividades assistenciais, majoritariamente, através da execução direta de serviços sociais. Assim, o Assistente Social, ao ser inserido na divisão social do trabalho, como vendedor de sua força de trabalho e remuneração salarial tem de atender às demandas constituídas pela instituição a qual está vinculado, e é este contexto que marca o seu perfil profissional como trabalhador assalariado. Essa dupla condição genética, confere à profissão a necessidade de buscar seus fundamentos para além das sistematizações produzidas no campo da *sociologia das profissões*. O mesmo fenômeno da *divisão social do trabalho* recebe, no caso do Serviço Social brasileiro, uma compreensão embasada no padrão de científicidade de Marx que reconhece o estatuto de uma profissão como resultante de determinações históricas e sociais; as

forças sociais em luta constante, com suas dinâmicas próprias e reivindicações, criam as condições para a gênese e desenvolvimento de coletivos profissionais. A prioridade conferida à determinação social das ocupações gera uma análise que não se prende apenas aos componentes internos que as fundamentam, mas, antes, e sobretudo, às necessidades sociais coletivamente engendradas. É por isso que, desde o período relativo ao processo de *renovação do Serviço Social*, temos que

qualquer esforço para esclarecer o estatuto profissional do serviço social (...) deve se remeter a um traço compulsório na apreciação do processo de institucionalização de toda a atividade profissional: o dinamismo histórico-social, que recoloca, a cada uma de suas inflexões, a urgência de renovar (e, nalguns casos, de refundar) os estatutos das profissões particulares. Isto significa que, em lapsos diacrônicos variáveis, todos os papéis profissionais veem-se em xeque – pelo nível de desenvolvimento das forças produtivas, pelo grau de agudeza e de explicitação das lutas de classes, pela emergência (ou rearranjo) de novos padrões jurídico-políticos etc. Decorrentemente, a original legitimidade de um estatuto profissional encontra-se periodicamente questionada – e não lhe é suficiente o apelo à sua fundamentação anterior, senão que se lhe põe como premente reatualização que a compatibilize com as demandas que se lhe apresentam (NETTO, 2007, p. 89).

A compreensão que organiza o estatuto da profissão e lhe dá legitimidade encontra-se precisamente a partir das necessidades sociais que a origina e mantém. Para nós, todas as profissões são complexos particulares, cuja existência, na atualidade, só pode ser desvendada pela análise da sociabilidade que as informa, ou seja, a sociabilidade capitalista. Essa compreensão faz eco com as formulações que Iamamoto (2007) desenvolveu desde os anos 1980, contribuindo para a superação do endogenismo característico do serviço social conservador.

Na sua ótica (da autora), essa especialização não pode ser avaliada a partir de si mesma, de seus instrumentos e técnicas, de seu estatuto jurídico ou do seu sistema de saber. Ainda que tais fatores sejam importantes, não são eles os responsáveis pelo surgimento de um profissional como o assistente social.

O significado social do trabalho profissional do assistente social depende das relações que estabelece com os sujeitos sociais que o contratam [e a que atende], os quais personificam funções diferenciadas na sociedade. Ainda que a natureza qualitativa dessa especialização do trabalho se preserve nas várias inserções ocupacionais, o significado social do seu processamento não é idêntico nas diferenciadas condições em que se realiza esse trabalho, porquanto envolvido em relações sociais distintas. (...) Portanto, essas relações interferem decisivamente no exercício profissional, que supõe a mediação do mercado de trabalho por tratar-se de uma atividade assalariada de caráter profissional. (IAMAMOTO, 2008, p. 215 – destaque da autora)

Enquanto trabalhador assalariado e sua principal tarefa reside na operacionalização das políticas sociais, mediante uma atividade de corte burocrático, moralizante e disciplinador, calcada no contato direto com o público usuário. Isso implica reconhecer que a *funcionalidade* dessa profissão recai mais sobre a sua capacidade de contribuir para a manutenção da força de trabalho e dos grupos excedentes, fora do universo produtivo, pelo uso de um conjunto de atividades cuja finalidade é minorar conflitos e estabelecer/fortalecer consensos. Nas palavras de Iamamoto:

o assistente social é solicitado não tanto pelo caráter propriamente “técnico-especializado” de suas ações, mas, antes e basicamente, pelas funções de cunho “educativo”, “moralizador” e “disciplinador” que, mediante um suporte administrativo-burocrático, exerce sobre as

classes trabalhadoras, ou, mais precisamente, sobre os segmentos destas que formam a “clientela” das instituições que desenvolvem programas socioassistenciais. Radicalizando uma característica de todas as demais profissões, o assistente social aparece como um profissional da coerção e do consenso (2007, p. 42).

A partir da interpretação inaugurada por Iamamoto & Carvalho (1983), por se inserir na divisão social do trabalho no âmbito da produção e reprodução social, o serviço social materializa sua atividade profissional a partir dos interesses sociais polarizados pelas classes sociais fundamentais - burguesia e proletariado - com forte tendência à cooptação por aqueles que ocupam posição dominante. Contudo, os autores ressaltam que é o caráter contraditório dessa relação social que possibilita ao agente profissional, refletindo sobre os limites e potenciais de sua prática, reorientar o foco de suas ações na direção do fortalecimento dos grupos e classes populares, que são a maioria de seus usuários.

A legitimidade do Serviço Social é, assim, fruto da capacidade dos agentes profissionais de atender a certas demandas coletivas que emergem no contexto do capitalismo monopolista, requisições estas que se fundamentam na necessidade de operacionalização de mecanismos de integração social erigidos pelas classes dominantes a partir do estado por elas capturado. Ao mesmo tempo, que deriva também das respostas profissionais ofertadas aos setores subalternizados da população. Essa condição estrutural e estruturante das relações sociais do Modo de Produção Capitalista - MPC produz como resultado o *pauperismo* que passa a caracterizar o mundo dividido entre ricos e pobres e exigindo, por parte dos estados nacionais, uma intervenção contínua, sistemática e estratégica sobre as sequelas da “questão so-

cial”. Marx demonstrou que esse fenômeno do *pauperismo* como falsa escassez tem sua origem na produção de mercadorias. Diz ele,

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas (Sachenwelt) aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (Mensschewelt). O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisal (sachlich), é a objetificação (Vergegeständdlichung). (MARX, 2009, p. 80)

Essa tendência capturada por Marx desde a gênese do MCP com o capital concorrencial expressa o antagonismo essencial da sociedade de classes sob a produção de valor (mercadorias), que é ineliminável sem a superação da ordem do capital. Precisamente com o avanço do capital monopolista, fase madura do desenvolvimento do capitalismo, os estados nacionais farão parte da resposta do conjunto da classe burguesa à luta de classes que se intensifica no século XIX e, ainda mais no século XX, tendo no proletariado o sujeito histórico potencial nas lutas pela emancipação humana.

Devemos ao legado de Marx (2017) em sua genial *crítica da economia política* acerca da interpretação dos fenômenos econômicos o desvelamento de que a pobreza é o avesso da riqueza nas sociedades onde reina o modo de produção capitalista. Assim, o surgimento da chamada “questão social” deriva do momento em que as classes trabalhadoras, em confronto direto com as classes dirigentes e com o estado, tornam-se atores políticos em busca da ampliação da democracia política e da prestação de serviços públicos, garantia de direitos sociais, e muitas vezes apontam para a construção coletiva de outras formas de sociabilidade organizada pelos produtores livres associados. En-

quanto um campo permanente de disputas em torno de necessidades e possibilidades objetivas, as relações sociais capitalistas fornecem as bases do reconhecimento ocupacional de todas as profissões. No caso do Serviço Social, é a consciência dessa determinação ontológica que impõe à categoria profissional a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a dinâmica da produção e da reprodução social, por meio de sucessivas aproximações para desvelar a dialética do concreto. Nessa perspectiva, a resolução teórico metodológica construída pela categoria profissional alude a que os dilemas que confrontam a profissão, na atualidade, estão entremeados e saturados das disputas macrossociedades que conformam a atual quadra histórica no Brasil e no Mundo, como veremos no tópico seguinte.

Destarte, podemos inferir que, durante esses 80 anos, a profissão conquistou no Brasil - como registra Marilda Iamamoto (2007), José Paulo Netto (1999), Maria Ozanira Silva & Silva (2015), entre outros - avanços significativos, muitas vezes em contraposição aos setores mais conservadores do campo das Ciências Sociais ancoradas no pensamento positivista e neopositivista, estabelecendo uma literatura cujo conteúdo qualifica a profissão como uma interlocutora de peso nos debates sobre os projetos societários que envolvem o conjunto das classes trabalhadora e subalternas. Precisamente esse conhecimento produzido e acumulado pelo conjunto dos profissionais, especialmente durante o período que se inicia com os movimentos de *renovação* e de *intenção de ruptura* (IAMAMOTO & CARVALHO, 1983; NETTO, 2007), redundou na elaboração do nosso Projeto Ético Político (1993) que expressa a construção histórica dos projetos societários em disputa durante o período em tela.

O marco temporal da guinada do Serviço Social contra sua origem conservadora foi o Terceiro Congresso Brasileiro de Assistentes So-

ciais (1979); os profissionais avançaram em defesa da liberdade como valor ético, das demandas políticas inerentes a este valor, dos direitos humanos e contra o autoritarismo, da ampliação e consolidação da cidadania, da socialização da riqueza socialmente produzida, do aprofundamento da democracia, entre outros princípios (CFESS, 2011, p. 23), numa constante luta contra o conservadorismo tradicional e, sobretudo, contra o neoconservadorismo no interior da profissão (BARROCO, 2015). O que qualquer observador mais atento pode conferir é que é, precisamente, em torno da liberdade como valor ético que se põem em movimento as disputas sociais e políticas neste início do século XXI.

Uma das consequências dessa disputa social e política encetadas pelas classes, por determinação constitucional, é a responsabilidade de garantir os direitos sociais no âmbito das políticas de segurança social, educação, saúde, habitação, trabalho, renda e etc. O longo processo de elaboração das leis complementares à Constituição de 1988 se constituiu no campo de renovadas disputas entre as classes sociais fundadas pela crise do modelo industrial-monopolista e o processo de restauração do Capital como qualifica Ruy Braga (1996) ao discorrer sobre a acumulação flexível e o neoliberalismo. É sob essa crise de característica estrutural (MÉSZÁROS, 2002) que o Projeto Ético Político do Serviço Social, esteio da formação e da prática profissional, precisa ser revisto, atualizado e perspectivado para responder aos desafios postos às classes trabalhadora e subalternas. No caso brasileiro, as crises urbana e rural associam-se à *crise estrutural* do capital, reforçando os traços perversos da nossa formação sócio histórica marcada pelo processo de escravidão da qual o país não consegue se desvincular (CAVALCANTI, 2021).

Buscar compreender o cenário atual é, sem dúvida, tarefa coletiva da categoria profissional, ainda que não a ela restrita. Essa assertiva decorre da constatação de que nossa profissão (como todas as demais) não possui um campo de saber especializado que se auto confirma por si mesma. Foi a aproximação do serviço social com a produção marxista e marxiana que permitiu reconhecer os determinantes sociais do capital monopolista com suas tendências de projetar um padrão societário que exige, para sua reprodução, entre outros aspectos, a fragmentação intensiva e extensiva dos saberes como forma de controle social. Nessa trincheira, destaca-se uma vez mais a contribuição da Professora Marilda Iamamoto (2007), que, em sua obra “Serviço social na contemporaneidade”, revelou certo afastamento da sociedade civil nas abordagens profissionais que privilegiavam a política em detrimento da reprodução social. Essa é, para nós, uma chave de leitura que permitiu a formulação do Projeto de extensão voltado para a constituição do Fórum de Estágio em Serviço Social da UPE. O Projeto visa a formação continuada dos campos de atuação do serviço social da Universidade de Pernambuco, estreitando a articulação entre formação e o exercício profissional. Os primeiros passos dessa experiência serão retomados no terceiro e último tópico.

2. Crise do Capital e a ofensiva neoliberal na atualidade

As reflexões sobre a crise vivenciada atualmente são fundamentais para compreender os profundos desafios da relação entre formação e exercício profissional. O Serviço Social, por ser uma profissão inserida na divisão social e técnica do trabalho, expressa e reflete todas as consequências advindas das reestruturações nos padrões produtivos. É importante compreender que a reprodução social no sistema capitalista está subordinada aos imperativos alienados da produção do ca-

pital, sempre em expansão, desconsiderando as implicações para a satisfação das reais necessidades humanas (MÉSZÁROS, 2006, p. 605). A esfera do ciclo de acumulação do capital perpassa pela produção-circulação-consumo, ou seja, produção e realização da mercadoria, através da sua venda. Quando esse ciclo não se completa, ou não funciona, o capitalismo entra em crise. Por isso, desde as campanhas de vendas, os apelos mais variados dos setores de publicidade e mesmo o setor de “obsolescência planejada”, com o intuito de estimular a esfera da circulação e o consumo, se desenvolvem progressivamente no capitalismo monopolista. Com o desenvolvimento das forças produtivas, houve a valorização do *capital constante*, ou seja, a automatização e informatização da produção desencadearam um grande contingente de trabalhadores desempregados ou subempregados, ou como Marx denominou: “exército industrial de reserva”.

É importante destacar que este processo de decréscimo foi temporariamente “amortecido” por algumas “tendências” ou “alternativas” à crise no âmbito do processo de produção capitalista. Todavia, o padrão taylorista-fordista de produção passou a não corresponder às taxas de acumulação e aos imperativos expansionistas anteriores, expressando a queda tendencial da taxa de lucros. É neste contexto que emergem intensos movimentos e reivindicações sociais nas décadas de 1960 e 1970 e de forma inédita, a esfera financeira passa a ganhar predominância, em detrimento da esfera industrial-comercial, evidenciando, em nível mundial, um necessário reordenamento. Ao caracterizar a crise capitalista como uma crise estrutural do capital, Mészáros (2006, p. 796) constata que mesmo que as crises peridulárias fizessem parte da lógica inerente ao sistema do capital, a crise desencadeada a partir da década de 1970 revela que as contradições advindas da grande expansão, fase em que o capitalismo vivenciou momentos de

crescimento associado à reconstrução pós-Segunda Guerra Mundial, traz em seu interior impossibilidades inéditas de resolução das suas contradições, em seus *limites últimos* e não mais, como no passado, nos limites *imediatos*. Esta dificuldade de resolução do conjunto das contradições do sistema capitalista consiste, segundo Mészáros (2006, p. 798), numa das principais características da crise atual. O capitalismo contemporâneo enfrenta grandes problemas advindos ainda das contradições da relação entre capital e trabalho, as quais são inerentes ao sistema desde a sua origem. Mészáros afirma que

[...] não há nada de especial associar-se capital à crise. Pelo contrário, crises de intensidade e duração variadas são o modo *natural* de existência do capital: são maneiras de progredir para além de suas barreiras imediatas e, desse modo, estender com dinamismo cruel sua esfera de operação e dominação. (2006, p. 795, grifos do autor).

A partir da análise de Marx, a geração de trabalho excedente como fonte da produção de mais-valia convertida em *capital-dinheiro* deve necessariamente retornar à esfera do *capital-produtivo*, dando início ao novo ciclo de produção, acumulação e reprodução de capital. De acordo com Marx, a esfera da produção é a única fonte de produção de valor e valorização, todavia, de acordo com a natureza da crise, isso não acontece. Com isso, o capital-dinheiro que deveria se converter em capital-produtivo, este que cria e reproduz o valor, é transferido para a esfera financeira, desencadeando o fenômeno da *financeirização da economia* e crise financeira. Marx já apontava que as próprias contradições acumuladas pelo capitalismo mudariam a estrutura da própria crise. De acordo com a análise de Mészáros (2006), desde inícios da década de setenta do século XX, não houve retomada do crescimento da taxa média de lucro, apontando a veracidade do caráter

estrutural da crise. Nesse sentido, a crise de superprodução aliada à crise financeira produziu uma crise de longa duração, estrutural e profunda deste sistema. O que emerge é a intensificação das expressões das contradições e desigualdade social, a flexibilização da produção e precarização acentuada das relações de trabalho, perdas de direitos sociais e trabalhistas, desemprego estrutural crônico e a forte ameaça de vivermos sob a *barbárie* como acentua Mészáros (2006) ao contextualizar a crise desencadeada a partir da década de 1970-1980 no mundo. De forma inédita, o que ocorre à economia capitalista desde meados da década de setenta do século XX é que:

[...] dadas as premissas e os imperativos operacionais necessários do capital como um modo de controle, tudo o que o sistema poderia realizar seria transformar uma das suas crises periódicas mais ou menos temporárias e conjunturais em uma *crise estrutural crônica*, afetando diretamente, pela primeira vez na história, toda a humanidade. (MÉSZÁROS, 2006, p. 633, grifos nossos).

As características históricas da *crise estrutural do capital* analisada por Mészáros (2006, p. 796) podem ser caracterizadas principalmente por seu *caráter universal*, porque é uma crise que se estende a todos os ramos de produção e todas as esferas das relações produtivas, sejam elas na etapa de distribuição, consumo, industrial e financeira. A extensão da crise, como destaca o autor, é global, diferentemente das crises cíclicas do passado, que se concentravam em alguns países, ou mesmo em alguns ramos, ou mesmo setores da produção, o alcance da crise contemporânea passa a ser mundial. Ao contrário de uma crise cíclica ou periódica, a crise que se instaura a partir da década de 1970 passa a ser permanente e suas expressões passam a ser “rastejantes”, ou seja, suas resoluções através dos “deslocamentos das contradições”

podem administrar as convulsões que se faziam evidentes nas crises que eclodiram no passado.

Em termos simples e gerais, uma crise estrutural afeta a *totalidade* de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada. Diferentemente, uma crise não estrutural afeta apenas algumas partes do complexo em questão, e assim, não importa o grau de severidade em relação às partes afeitas, não pode pôr em risco a sobrevivência contínua da estrutura global. (MÉSZÁROS, 2006, p. 797, grifo do autor).

Um dos principais aspectos da crise que vivemos consiste neste modo “rastejante” e mistificado de se manifestar, o qual pode ser periódico e Mészáros (2006, p. 797) adverte que, no futuro, tais contradições irão emergir sem a “eficácia” dos “mecanismos de deslocamento das contradições”, os quais, no passado, podiam ser acionados para a resolutividade dos seus limites imediatos, com efeitos pouco duradouros ou temporários.

Vale notar a gravidade da crise contemporânea. Acentua-se e torna-se evidente que, mesmo com a expansão global do capital e suas estruturas materiais integradas, ele não consegue mais deslocar suas contradições de forma eficaz, fazendo com que a possibilidade da sua resolução esteja atrelada necessariamente às mudanças radicais das determinações materiais das condições de vida dos trabalhadores nos países avançados e periféricos (MÉSZÁROS, 2004, p. 453). As questões importantes quanto às contradições do sistema do capital no âmbito inconciliável dos interesses antagônicos de classe não podem ser resolvidas sem se destruir a “racionalidade local e irracionalidade global altamente efetivas do capital” (2004, p. 454). Mészáros, partindo de Marx, afirma que a formação e a dinâmica entre as esferas fundamen-

tais do desenvolvimento histórico do sistema do capital estavam em consonância com a tendência à expansão. A própria criação do mercado mundial, destacou Marx, desde o início do capitalismo, expressava a tendência inerente ao próprio desenvolvimento do capital. Todavia, como expõe Mészáros, Marx ressaltava, que:

Todo limite aparece como uma barreira a ser superada. Inicialmente, para subjugar todo momento da produção em si à troca e para suspender a produção de valores de uso direto que não participam da troca... Mas o fato de que o capital define cada um destes limites como uma barreira e, consequentemente, avance idealmente para além dela não significa, de modo algum, que a tenha realmente superado, e, já que toda barreira contradiz seu caráter, sua produção se move em contradições que são constantemente superadas, mas da mesma maneira são constantemente repostas. Além disso, a universalidade que persegue irresistivelmente encontra barreiras em sua própria natureza, que, em certa fase de seu desenvolvimento, permite que ele se reconheça como sendo, ele próprio, a maior barreira a esta tendência, e consequentemente o impulsiona para sua própria suspensão. (MARX, apud, MÉSZÁROS, 2006, 798).

Os limites encontrados pelo sistema capitalista tornam-se barreiras a serem superadas no desenvolvimento histórico. Vale notar que pela natureza das contradições e lógica do sistema do capital, há o movimento para que essas barreiras sejam constantemente superadas. No entanto, mesmo que os limites ou barreiras sejam superadas, eles são sempre repostos, o que explica a tendência ao impulso de autoexpansão do sistema do capital. Cada barreira ou limite posto inicialmente, mesmo que expressasse um momento de necessária recuperação imediata, se revelava como oportunidade de resolutividade e impulso ao desenvolvimento expansivo. Os mecanismos de ajustes e deslocamentos das contradições são os mais diversificados possíveis e

atuam em todas as esferas do sistema, o que em determinadas fases de acumulação podiam ser considerados entraves, revelavam-se imediatamente como oportunidades à autoexpansão e acumulação.

Assim, os limites parecem verdadeiramente ser meias barreiras a serem transcendidas, e as contradições imediatas não são apenas deslocadas, mas diretamente utilizadas como alavancas para o aumento exponencial no poder aparentemente ilimitado de autopropulsão do capital. [...] Realmente, não pode haver qualquer crise *estrutural* enquanto este mecanismo vital de autoexpansão (que simultaneamente é o mecanismo para transcender ou deslocar internamente as contradições) continuar funcionando. Pode haver todos os tipos de crises, de duração, frequência e severidade variadas, que afetam diretamente uma das três dimensões e *indirectamente*, até que o obstáculo seja removido, o sistema como um todo, sem, porém, colocar em questão os *limites últimos* da estrutura global. (Por exemplo, a crise de 1929-33 foi essencialmente uma “crise de realização”, devido ao nível absurdamente baixo de produção e consumo se comparado ao período pós-guerra.) (MÉSZÁROS, 2006, 798).

E Mészáros analisa as especificidades históricas da crise que se instaura a partir de 1970, diferenciando-a das crises e eclosões passadas, revelando que, apesar da tendência à expansão e eminentemente à dinâmica de tentativas e resoluções das suas contradições, o sistema do capital ativou seus limites últimos em escala mundial.

O ponto em questão se refere à modalidade dominante pela qual o capitalismo contemporâneo, com a colaboração do Estado crescentemente intervencionista, pode impor seus imperativos estruturais (e crises decorrentes) à sociedade. Como vimos, o “capitalismo organizado” é mais profundamente afetado pelas crises do que o assim chamado “capitalismo de crise”. Ainda assim, ele parece ser capaz de conviver naturalmente com dificuldades e emergências de magnitude anteriormente ini-

imaginável. As barreiras que o capital “encontra na sua própria natureza”, em relação à produção e ao consumo, não parecem afetar significativamente seu poder de autoexpansão. Da mesma forma, seu fracasso em efetivar, no plano da produção, “a universalidade para a qual tende irresistivelmente” não parece minar, nem mesmo nas regiões produtivamente mais subdesenvolvidas, seu poder universal de dominação social. (MÉSZÁROS, 2006, p. 698).

Mészáros argumenta contra as críticas que o acusam em suscitar análises absolutas que podem derivar das características da crise estrutural, ao afirmar que há de fato um bloqueio sistemático às expansões inerentes ao próprio funcionamento das esferas fundamentais: produção-consumo-distribuição-valorização. É importante atentar que da sua análise são desencadeadas reflexões importantes, que:

Para compreender essas desconcertantes características do capitalismo contemporâneo é necessário traçar uma distinção vital entre *produção* e *autorreprodução*. A razão de esta distinção ser tão importante é que o capital não está, em absoluto, preocupado com a produção em si, mas somente com a *autorreprodução*. Do mesmo modo, o “irresistível impulso para a universalidade” do capital só tende à expansão global de sua autorreprodução, em oposição aos interesses da produção humanamente significativa e compensadora. (MÉSZÁROS, 2006, p. 698).

Esta oposição entre a satisfação das reais necessidades humanas e a dinâmica propulsora de “*sua causa sui*”, os impulsos incontroláveis à autoexpansão e acumulação crescentes, é parte de características intrínsecas e imanentes à natureza do capital.

É da natureza do capital não reconhecer qualquer medida de restrição, não importando o peso das implicações materiais dos obstáculos a enfrentar, nem a urgência relativa (chegando à emergência extrema)

em relação a sua escala temporal. A própria ideia de “restrição” é sinônimo de *crise* no quadro conceitual do sistema do capital. A degradação da natureza ou a dor da devastação social não têm qualquer significado para seu sistema de controle sociometabólico, em relação ao imperativo absoluto de sua autorreprodução numa escala cada vez maior. É por isto que durante o seu desenvolvimento histórico se excedeu o capital em todos os planos – incluído seu relacionamento com as condições básicas da reprodução sociometabólica –, mas estava destinado a fazê-lo cedo ou tarde. (MÉSZÁROS, 2006, p. 253).

É no âmago das causas profundas da crise do sistema do capital que as consequências afetam diretamente no cotidiano da vida social, portanto, no exercício da profissão do Serviço Social e consequentemente na formação. A intensificação das desigualdades sociais como revelam o desencadeamento de problemas sociais e diversas expressões da “questão social” retratam a cada dia a gravidade das contradições sociais, econômicas, políticas e os efeitos da crise que afeta cotidianamente a vida em sociedade e vem se agravando a cada momento. É importante destacar que mesmo antes da pandemia de Covid-19, os aspectos e índices que revelavam a intensificação das desigualdades sociais em nível mundial e não apenas nacionalmente, indicavam a gravidade e profundidade das impossibilidades resolutivas desse controle sociometabólico do capital em permanecer sempre em auto-expansão e acumulação crescentes. Como explica Mészáros (2006, p. 799), “soluções verdadeiramente positivas” que possam resolver os antagonismos crônicos dificilmente poderão ser sanados no interior do sistema do capital, e os limites que se colocam à resolução dos problemas gerados por essa crise não revelam apenas dificuldades ou impossibilidade de crescimento expansivo do sistema, mas a *impossibilidade* “vital de deslocar as contradições acumuladas do sistema.”

A partir deste momento, as perturbações e “disfunções” antagônicas, ao invés de serem absorvidas/ dissipadas/ desconcentradas e desarmadas, tendem a se tornar *cumulativas* e, portanto, *estruturais*, trazendo com elas um perigoso bloqueio ao complexo mecanismo de *deslocamento das contradições*. Desse modo, aquilo com o que nos confrontamos não é mais simplesmente “disfuncional”, mas potencialmente muito explosivo. Isto porque o capital nunca, jamais, *resolveu* sequer a menor de suas contradições. Nem poderia fazê-lo, na medida em que, por sua própria natureza e constituição inerente, o capital nelas *prospera* (até certo ponto, com relativa segurança). Seu modo normal de lidar com contradições é intensificá-las, transferi-las para um nível mais elevado, deslocá-las para um plano diferente, suprimi-las quando possível, e quando elas não puderem mais ser suprimidas, exportá-las para uma esfera ou um país diferente. É por isso que o crescente bloqueio no deslocamento e na exportação das contradições internas do capital é potencialmente tão perigoso e explosivo. (MÉSZÁROS, 2006, pp. 799-800).

A *acumulação* e a *expansão* sempre crescentes constituem os objetivos principais deste sistema sociometabólico, aos quais todas as esferas da sociedade devem estar subordinadas. O interessante desta análise consiste na percepção da existência das contradições oriundas das desigualdades sociais, por um lado como partes integrantes do sistema, e que são “administradas” a nível global, e, por outro, como parte da própria tendência inerente ao capital de ultrapassar todos os limites ou barreiras que surjam em seu desenvolvimento. Além disso, a natureza incontrolável do sistema o impulsiona, inclusive, para a destruição irracional do meio ambiente, como exemplifica a degradação dos recursos naturais que se tornam cada vez mais escassos, ameaça de extinção de recursos hídricos ou da própria condição de barbárie a qual estamos submetidos. Recentemente, a pandemia de Covid-19, nos últimos três anos, pode expressar concretamente a gravidade da

crise estrutural e suas consequências para a própria sobrevivência da humanidade.

Portanto, não é muito difícil imaginar as implicações de uma crise *sistêmica*, verdadeiramente *estrutural*; ou seja, uma crise que afete o sistema do capital global não apenas em um de seus aspectos – o financeiro/monetário, por exemplo – mas em todas as suas dimensões fundamentais, ao colocar em questão a sua viabilidade como sistema reprodutivo social. Sob as condições de crise estrutural do capital, seus constituintes destrutivos avançam com força extrema, ativando o espectro da incontrolabilidade total numa forma que faz prever a autodestruição, tanto para este sistema reprodutivo social excepcional, em si, como para a humanidade em geral. [...] o capital *jamais* se submeteu a *controle* adequado duradouro ou a uma autorrestrição racional. (MÉSZÁROS, 2006, p. 100, grifos do autor).

No modo de produção capitalista o capital sempre tentará realizar seus objetivos de acumulação e autoexpansão crescentes em detrimento das reais satisfações das necessidades humanas, a sua sobrevivência, manutenção da existência da humanidade e mesmo a preservação do planeta. O que se verifica, segundo Mészáros, é que a crise contemporânea impõe dificuldades profundas à realização desses objetivos em todas as esferas fundamentais do processo de reprodução do capital: produção-distribuição/consumo-valorização. O sistema reprodutivo do capital sempre buscou de modo incansável atingir seus objetivos de acumulação e expansão e, nesse sentido, destaca Mészáros, sempre superou os limites existentes ativando seus ímpetos inerentes de *incontrolabilidade*, ou seja, sempre almejou independentemente de qualquer aspecto, a autoexpansão e acumulação crescentes, de forma incontrolável.

No contexto de uma crise estrutural, com a elevação da composição orgânica do capital, ou seja, com a crescente introdução das máquinas automatizadas e intenso desenvolvimento das forças produtivas há, também, o desencadeamento de níveis altíssimos de desemprego estrutural. O capital, neste panorama sócio-histórico, criou, de maneira intensa, uma nova forma de organização do trabalho com a reestruturação produtiva e colocou em prática um projeto de Estado com medidas restritivas e de “choque neoliberal”, ou seja, de contenção dos gastos públicos com políticas sociais, com a seguridade social e degradação dos direitos trabalhistas.

As tentativas de rebaixamento dos custos para com o capital constante determinaram consequentemente o rebaixamento dos salários reais da classe trabalhadora, tornando o *desemprego que era conjuntural em desemprego estrutural*. Segundo Ohno (1997, p. 75/77/82), o passo mais importante na redução da força de trabalho é eliminar a superprodução e estabelecer medidas de controle. Para implementar o Sistema Toyota de Produção, na sua empresa, deve haver uma compreensão integral do “desperdício”. A relação entre o rebaixamento do preço do capital constante, rebaixamento do preço do capital variável e a concentração do capital nos países centrais *suscitaram* a crise do padrão de produção e acumulação fordista. Como analisa Edmilson Carvalho:

Não foi como pensam alguns regulacionistas, o auto-exgotamento do fordismo que causou a crise; ao contrário, foi a eclosão da grande crise de superprodução de 1974/75 que fez voar aos pedaços o fordismo, o keynesianismo e a social-democracia. (CARVALHO, 2002, p. 26).

O capital neste processo demandou de forma intensa uma nova forma de reorganização das relações de trabalho, a reestruturação pro-

dutiva e um Estado politicamente organizado a partir de uma ofensiva *neoliberal* e atualmente no século XXI, *ultraneoliberal*. Como aludimos anteriormente, na esfera da produção, durante o fordismo, a indústria se organizava de forma vertical, pois era responsável pela produção de todas as peças do ramo automobilístico, porque a totalidade das peças dos automóveis foram planejadas para esta finalidade concentrada. Em meados da década de 1950 durante o período pós-Segunda Guerra, o Japão reconfigurou o modelo fordista adequando-o às suas especificidades geográficas locais, implementando algumas medidas importantes. Percebe-se que desde a metade do século XX, o Japão já vinha implementando fortes adaptações às demandas da acumulação internacional, mas que apenas a partir da década de 1970 irão resultar em efeitos satisfatórios para a reprodução do capital e sua acumulação. Desde 1959-1960, Ohno explica que a preocupação do Japão foi a de desenvolver seu próprio modelo produtivo, visto que “a imitação descuidada do sistema americano poderia ser perigosa. [...] Assim, o principal objetivo do Sistema Toyota de Produção foi produzir muitos modelos em pequenas quantidades” (1997, p. 24). Passa a ser difundido que a rigidez das relações de trabalho do modelo fordista limitado à produção em série representa, nesta nova fase, sérios entraves por não atender eficientemente os patamares desejados pelo capital de acumulação, então, propõe-se e impõe-se ao sistema capitalista de produção mudanças profundas nas relações de trabalho a partir da *flexibilização* na esfera produtiva. O toyotismo e suas reformulações vivenciadas na segunda metade do século XX, assim como as atuais reestruturações vivenciadas com a instauração da “internet das coisas e tecnologias da informação e comunicação” a partir dos anos 2005 na “revolução 4.0” apresentam-se como novas alternativas para responder à crise estrutural do capital, no âmbito do processo produtivo. Todavia, mun-

dialmente, a tendência analisada por Marx, ainda no século XIX em que na medida que se produz a riqueza, produz-se na mesma proporção a pauperização, confirma-se ao serem analisadas nas recentes pesquisas durante a pandemia que as dez pessoas bilionárias do planeta enriqueceram, enquanto que houve o aumento da fome e insegurança alimentar a nível mundial. Essa tendência foi confirmada durante a implementação e constituição do Fórum permanente de Estágio em Serviço Social da UPE, conforme apresentamos no tópico seguinte.

3. Resolução metodológica: Fórum permanente de estágio em Serviço Social da UPE - uma experiência em construção

Os pressupostos teórico metodológicos que fundamentam a profissão e confere a ela legitimidade, é a ideia de que a realidade é resultado da ação prático-transformadora dos indivíduos concretos em circunstâncias reais e em contextos históricos determinados, em vez de pura contingência ou absoluta causalidade. Foi a aproximação ao marxismo que permitiu, ontem e hoje, a elaboração de uma crítica radical da sociabilidade do capital. A compreensão sobre os fundamentos da *crise estrutural do capital* e os “remédios” do receituário neoliberal fornece aos marxistas a confirmação que, de fato, a pobreza é o avesso da riqueza. Nesse sentido, a interpretação sobre a produção e a reprodução social historicamente dada, é aquela que se nutre do materialismo histórico e dialético erigido por Marx & Engels e tomado como um padrão de produção de conhecimento que opera a superação do padrão gnosiológico, cujo limite é a negação da possibilidade de conhecer a coisa em si.

É sob este ponto de partida, que norteou o pensamento de Netto (2007), marcado pela totalidade, pela concreticidade contingente do real – colocada pela problemática marxiana do ser – que permitiu a ele

o exame sobre o estatuto profissional salientando a existência de três condicionantes que caracterizam o seu sincretismo medular: I) o universo de problemas que faz emergir o material de trabalho do serviço social; II) o horizonte prático dos seus agentes; e III) a sua modalidade específica de intervenção. Permanentemente, esse extenso número de dilemas postos pelas expressões da “questão social” (o material de trabalho dos assistentes sociais), conformado pelas adversidades típicas do capital monopolista, apresenta-se como um complexo fenomênico sincrético posto para intervenção.

Essa é a condição prático-operativa na qual os assistentes sociais realizam operações de transsubstanciação ideológica, a partir da manipulação de variáveis empíricas do cotidiano das populações usuárias dos seus serviços. A profissão tem no cotidiano – a instância da heterogeneidade, do espontaneísmo e do imediatismo – o seu horizonte interventivo, nas inúmeras e difusas manifestações da “questão social”, a matéria-prima do seu trabalho, e na atuação prático-empírica nos fenômenos afeitos à reprodução e regulação da vida das classes trabalhadoras e grupos subalternos o seu modo de intervenção. Frente a essa condição que impõe severos limites à construção de uma práxis profissional crítica, capaz de reorientar as ações de seus agentes numa perspectiva do fortalecimento dos grupos e classes populares, como aduz o Projeto Ético Político, é que tomamos a decisão de construir o Projeto de Extensão para constituir o Fórum de estágio da UPE.

Com o Fórum, iniciamos um processo de formação continuada e qualificada que envolve ensino-aprendizagem e os campos de estágio supervisionado. Essa relação tem a potencialidade de fornecer um amplo material para estudos e pesquisas na área social, concretamente vivenciadas pelos moradores e usuários dos municípios da Mata Sul, com reflexos positivos na articulação entre formação e exercício

profissional, contribuindo para os desafios do sincretismo da prática profissional.

Nessa perspectiva, a opção pelo desenvolvimento do Projeto de Extensão se insere precisamente na preocupação externada pelos supervisores de estágio e por alguns gestores das políticas sociais locais com a Pandemia e seus efeitos no cotidiano da população, com ênfase no aumento da pobreza e das situações de agravamento das diversas expressões de violações de direitos, aumento da vulnerabilidade social, aumento da violência doméstica, quando do momento das nossas visitas a esses espaços sócio-ocupacionais realizadas entre fevereiro de 2021 a fevereiro de 2022.

Diante da constatação desta situação, ofertamos como alternativa - considerando o acúmulo de conhecimentos por parte do conjunto dos supervisores de campo e acadêmico de Estágio em Serviço Social da Universidade de Pernambuco, bem como, o acúmulo de conhecimentos produzidos pelos profissionais na gestão dos serviços e ainda, o que traz a população como alternativas de sobrevivência - inaugurar, por meio deste Projeto, a continuidade de uma relação de construção coletiva de saberes, os quais serão capazes de dar respostas aos desafios que estão postos para a formação e para a gestão dos serviços sociais indispensáveis à população usuária.

O estabelecimento de um processo de formação continuada e qualificada que envolvem ensino-aprendizagem e os campos de estágio supervisionado se apresentam como uma oportunidade para aprofundar a interação entre a prestação dos serviços ofertados pelas instituições públicas e privadas à sociedade em geral, e especialmente, ao conjunto das classes trabalhadora e subalternas, possibilitando qualificar a gestão desses serviços a partir da qualificação dos profissionais e gestores de políticas sociais, tendo como referência teórico

metodológica, a busca pelo desvelamento das expressões da “questão social”. O investimento na qualificação na gestão dos serviços torna-se uma exigência ainda maior nesse momento de profundo desmonte das políticas sociais e seus reflexos nos municípios que têm, por determinação constitucional, a responsabilidade de garantir os direitos sociais no âmbito das políticas de seguridade social, educação, habitação, trabalho, renda e etc. Como referido anteriormente, na atualidade, o histórico confronto entre capital e trabalho alcança novas contradições com a emergência da pandemia causada pelo coronavírus, que é, a um só tempo, resultado do sociometabolismo destrutivo da crise estrutural do capital com sua superexploração dos recursos do planeta e causa da crise sanitária que estamos enfrentando.

No Brasil, a chegada da pandemia revelou de imediato a profunda desigualdade social que caracteriza a nossa formação sócio-histórica; um país que se integra ao mercado mundial desde sua origem colonial pela mediação do imperialismo forjando sua condição periférica e dependente das economias centrais. Nos últimos cinco anos, aumentou em cerca de 3 milhões o número de pessoas no país em situação de insegurança alimentar grave (fome), chegando a, pelo menos, cerca de 10,3 milhões de brasileiros nesta situação. Os dados são do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Entram na conta somente os moradores de domicílios permanentes, ou seja, estão excluídas do levantamento as pessoas em situação de rua, o que aumenta ainda mais o rastro da fome pelo país.

Quando buscamos informações no CadÚnico (Cadastro Único para programas sociais do governo federal), são mais de 14 milhões de famílias que vivem na extrema pobreza e estão cadastradas no programa do governo. Esses dados coletados pelo *Observatório do Terceiro Setor* (<https://observatorio3setor.org.br>) revelam a grandeza e a qua-

lidade da desigualdade social no Brasil quando as políticas de alívio à pobreza praticadas nos governos petistas foram substituídas pelas “políticas de abate social” como define a Professora Amélia Cohn em recente artigo publicado na Revista Lua Nova no 109. É precisamente nessa conjuntura que observamos um movimento de reatualização do conservadorismo na profissão objetivamente condicionado pelo desmonte das políticas sociais públicas do ciclo anterior que continham, em sua proposta, a lógica dos direitos fundamentais de cidadania.

Todo esse desmonte do Estado tem reflexos muito profundos, seja no processo de Formação Profissional, seja na organização dos serviços sociais requeridos pelas classes subalternas e prestados pelas instituições públicas e privadas. As conquistas e avanços nos campos da formação e na gestão das políticas sociais como direito de cidadania não podem ser apagados. Ao contrário, é preciso realizar a crítica do percurso histórico para estabelecer no presente uma direção social e política qualitativamente superior para o enfrentamento da desigualdade social no país, especialmente no estado de Pernambuco. Um meio para essa construção, que é histórica e que precisa ser partilhada por diversos sujeitos sociais, é estreitar cada vez mais a nossa relação com as instituições locais e as classes sociais em seus movimentos. Desse modo, o **Projeto de Capacitação Continuada dos campos de atuação profissional do Curso de Serviço Social da UPE** é um Projeto de Extensão com a finalidade de estabelecer uma sólida parceria com os municípios e nestes, com os espaços sócio-ocupacionais do Serviço Social, de modo a fortalecer a formação profissional de todos os envolvidos no Projeto. Por isso, agregar o debate sobre os 80 anos da origem e desenvolvimento da profissão no Nordeste representa uma oportunidade para a reflexão capaz de sintonizar a profissão na diversidade

de elementos que compõem a região nordeste, os quais configuram as peculiaridades de suas requisições formativas e profissionais.

As possibilidades de desenvolvimento do Fórum dependem das decisões que seus membros forem construindo. Neste sentido, no momento de sua instauração, foram definidas as linhas gerais de sua atuação e as formas e dinâmicas de encontros sistemáticos. As linhas estratégicas para a dinamização deste espaço são:

1. Estabelecer uma divisão por territórios e criar comissões locais para organizar as visitas aos campos sócio-ocupacionais do Serviço Social. Identificar as principais indicações de formação, aperfeiçoamento profissional;
2. Abrir os grupos de pesquisas em desenvolvimento no Curso e criar novos grupos com a participação dos profissionais a partir de seus espaços sócio-ocupacionais, tendo como referencial teórico-metodológico a *teoria da reprodução* que nasce observando e aprendendo com os movimentos sociais e, mais recentemente, em diálogo com esses movimentos a *teoria* oferece bases para sua práxis, através de intelectuais orgânicas/os;
3. Estabelecer uma composição de representação do Fórum que deverá se responsabilizar pela mobilização e comunicação das ações do Fórum durante o período definido para cada ciclo de gestão; (de preferência, uma representação por territórios ou área da política social)
4. Definir a dinâmica de encontros do Fórum no período de dois anos;
5. Realizar planejamento das ações do Fórum e as formas de publicização dessas ações;

6. Aproximar as representações da categoria (CRESS e Regionais do CFESS) dos/das supervisoras de campo de estágio das instituições em que há o desenvolvimento de estágio nos dezenove municípios da Mara Sul de Pernambuco.
7. Realizar anualmente um espaço coletivo de socialização das experiências e discussões de estágio em Serviço Social, a partir da organização do Seminário de Estágio em Serviço Social, como espaço de aprofundamento teórico-metodológico, técnico-operativo, ético-político, formativo e investigativo de estudantes, docentes e profissionais de Serviço Social e áreas afins envolvidos no processo de ensino - estágio, dos componentes curriculares de Estágio Supervisionado 1 e 2.

Um dos resultados do desenvolvimento desse projeto de extensão de qualificação permanente dos espaços sócio ocupacionais do serviço social é a possibilidade de inserir no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) a curricularização da extensão. Um segundo resultado é a contribuição para permanente construção e atualização do Projeto Ético Político no sentido de afirmar a legitimidade profissional que sempre resulta do duplo dinamismo das forças sociais e das energias práticas, políticas e teóricas da categoria.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. Política nacional de estágio da associação brasileira de ensino e pesquisa em serviço social - ABEPPS. Disponível em: https://www.abepss.org.br/arquivos/textos/documento_20160331145368198230.pdf acesso em 10/10/2022.

BRAGA, Ruy. **A restauração do capital:** um estudo da crise contemporânea. São Paulo: Xamã, 1996.

BRASIL. Lei n. 8662, de 7 de junho de 1993. Dispõe sobre a profissão de assistente social e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 8 jun. 1993. p.7.613. Disponível em: https://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf . Acesso em: 21/11/2022.

BARROCO, M. **Barbárie e neoconservadorismo:** os desafios do projeto ético-político *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 106, pp. 205-218, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-66282011000200002> Acesso em 29/11/2022.

COHN, Amélia. AS POLÍTICAS DE ABATE SOCIAL NO BRASIL CONTEMPORÂNEO. *Lua Nova*, São Paulo, n. 109. Jan-Apr 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/Y3jzjrjsLPLS9QfRhnC3kvG/abstract/?lang=pt> acesso em: 29/11/2022.

CHASIN, J. Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica. São Paulo: Boitempo, 2009.

CARVALHO, Edmilson. **A Crise Estrutural do Capital.** Bahia Análise & Dados, Salvador, v. 12, n. 3, p. 19-35. Dezembro de 2002.

IAMAMOTO, Marilda V. **O Serviço Social em tempo de capital fetiche:** capital financeiro, trabalho e questão social. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social: ensaios críticos.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Serviço social na contemporaneidade:** trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 1998.

_____; CARVALHO, Raul de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil:** esboço de uma interpretação histórico metodológica. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1983.

MARTINS, Ludson Rocha. **Teoria das profissões e a análise dos fundamentos do serviço social.** Disponível em: <http://www.verinotio.org/sistema/index.php/verinotio/article/view/207>. Acesso em 06/10/2022.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. **Para além do capital.** 1^a reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **A crise estrutural do capital.** São Paulo: Boitempo, 2009.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e Serviço Social.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Ditadura e Serviço Social:** uma análise do serviço social no Brasil pós-64. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011

_____. **A Construção do Projeto Ético-Político do Serviço Social** disponível em: https://www.ssrede.pro.br/wp-content/uploads/2017/07/projeto_etico_politico-j-p-netto_.pdf Acesso em 10/10/2022.

OHNO, Taiichi. **O Sistema Toyota de Produção: além da produção em larga escala.** Porto Alegre, Bookman, 1997.

SCHWAB, Klaus. **A quarta revolução industrial.** São Paulo: Edipro, 2016.

SILVA & SILVA, M. Ozanira. **O Serviço Social e o popular:** resgate teórico-metodológico do Projeto Profissional de Ruptura. São Paulo: Cortez, 2015.

AÇÕES COLETIVAS E RELAÇÕES PARENTAIS: UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO A PARTIR DA ABORDAGEM CENTRADA NA PESSOA

.....

Juliana Catarine Barbosa da Silva²²

Alessandra Raysa Dias dos Santos²³

Kilder Leon Almeida Oliveira Silva²⁴

Vitória Paes Galindo²⁵

INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta como objetivo compartilhar reflexões sobre a prática de estágios supervisionados básicos em ações coletivas no curso de psicologia. O referido curso, dentre outras instâncias legais, é regulamentado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (DCN) (MEC, 2011) que estabelecem que os(as) estudantes de psicologia devem realizar estágios supervisionados básicos ao longo dos semestres iniciais da graduação e estágios supervisionados específicos durante o último ano do curso. Os estágios básicos possuem uma carga horária de atuação mais curta,

²² Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco/ Campus Garanhuns – contato: juliana.catarine@upe.br

²³ Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade de Pernambuco/ Campus Garanhuns

²⁴ Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade de Pernambuco/ Campus Garanhuns

²⁵ Graduanda do Curso de Psicologia da Universidade de Pernambuco/ Campus Garanhuns

quando comparados aos estágios específicos. Na primeira modalidade busca-se a realização das primeiras práticas, contatos iniciais com o público externo à universidade e aprofundamento em temáticas teóricas anteriormente vivenciadas. Os estágios específicos, por sua vez, estão voltados para o desenvolvimento mais intenso do fazer profissional, definição de ênfases de atuação e é uma das etapas de encerramento do curso de graduação em psicologia. (MEC, 2011).

A possibilidade de realizar estágios e demais atividades práticas ao longo do curso possibilita ao graduando(a) maior possibilidade de desenvolver as habilidades pertinentes ao exercício profissional. Na instituição de ensino aqui descrita, os estágios básicos são divididos em práticas individuais, voltados para estratégias de atendimento bipsesoal e em práticas coletivas, voltados para a vivência de atendimentos em grupos em distintos contextos institucionais. A organização dos estágios do modo como o estamos descrevendo é recente, foi autorizado pelo Projeto Pedagógico do Curso em 2017 e discutiremos aqui as atividades ocorridas em seu segundo ano de implementação.

O estágio básico em práticas coletivas é realizado semestralmente, de modo colegiado, em distintas instituições no município onde está localizada a universidade ou em municípios vizinhos. Apresentaremos aqui, a experiência de um(a) docente e três estudantes do curso, que ocorreu durante um semestre letivo e foi fruto de uma parceria realizada entre o serviço-escola de psicologia e uma unidade escolar de ensino fundamental e médio.

1.1 O Serviço-Escola de Psicologia em parceria com a comunidade.

A unidade educacional, que já foi parceira da universidade em outras atividades, buscou o curso de psicologia com demandas sobre a

necessidade de um espaço de acolhimento para os pais e responsáveis por alunos(as). Os(as) gestores (as) da unidade escolar demonstravam preocupação com a saúde mental das referidas pessoas, que mesmo em situações corriqueiras, como reuniões entre pais e mestres ou durante os atendimentos individuais, cotidianos no contexto escolar, demonstravam demandas emocionais com as quais os(as) educadores(as) não tinham recursos para lidar.

Foram realizadas reuniões entre a gestão da escola e o(a) professor (a) responsável pelo estágio e posteriormente entre este(a) último(a) e os(as) discentes estagiários(as) para análise das demandas e desenho de uma proposta de acolhimento. A possibilidade de envolver os(as) estudantes em todas as fases do processo de construção do estágio é uma prática pedagógica que tem demonstrado bons resultados para aprendizagem, uma vez que, o(a) estagiário(a) não fica focado unicamente nos atendimentos, mas comprehende todas as fases do processo de trabalho de um(a) profissional psicólogo(a), que é iniciado muito antes do encontro com o(a) cliente/paciente, ocorrendo desde a identificação da demanda e definição das possibilidades de atendimentos.

A partir das discussões de planejamento foi definido que seriam ofertados atendimentos em grupos, para pais e responsáveis por estudantes da referida escola. Os atendimentos ocorreram na sala de atendimento em grupo do Serviço-Escola de Psicologia. A participação dos pais e responsáveis foi voluntária, os(as) mesmos(as) eram convidados(as) por meio dos grupos de *whatsapp*, que já existiam na unidade escolar. O convite era disparado coletivamente e as pessoas interessadas, após lerem um resumo da proposta, poderiam preencher individualmente um formulário de inscrições, por meio das informações fornecidas neste processo, os(as) participantes foram convida-

dos a participar das atividades que ocorreram semanalmente, em dois horários distintos, pela manhã e à noite. No resumo foram informados o tema a ser trabalhado em cada semana, os objetivos dos encontros, o fato de que era uma atividade temporária, com grupos abertos, realizados por estagiários(as) e supervisionadas por um(a) profissional de psicologia. Os convites foram realizados de forma individual, de modo que os (as) participantes teriam o conhecimento das identidades dos demais componentes do grupo quando e se comparecessem aos atendimentos.

Como toda ação didático-pedagógica, as ações realizadas durante o estágio foram fundamentadas em debates teórico-metodológicos. No presente caso, tivemos como bases para a atuação dos(as) estagiários a discussão sobre parentalidade, com foco na experiência materna, uma vez que, todas as pessoas atendidas são mulheres; e os fundamentos da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), uma perspectiva humanista em psicologia. Na próxima seção apresentaremos, de modo mais detalhado, as referidas perspectivas.

2. Fundamentos teórico-metodológicos: Abordagem Centrada na Pessoa e Parentalidade.

Conforme citado anteriormente, para orientar as ações promovidas pelos(as) estagiários(as), utilizamos alguns dos fundamentos da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), prática desenvolvida por Carl Rogers (1902-1987). Devido às dimensões do presente texto, não será possível aprofundar o debate sobre ACP, contudo apresentaremos aqui conceitos centrais para o entendimento das práticas realizadas durante a experiência de estágio. Nesta abordagem, as pessoas atendidas são denominadas de clientes. Compreende-se que para que o(a) cliente experience uma mudança terapêutica é necessário que o(a)

psicólogo(a), além de possuir conhecimento técnico, exerce posturas permeadas pelas seguintes atitudes: congruência, consideração positiva incondicional e compreensão empática. (ROGERS, 2017).

Para Rogers (2017), a congruência é a condição em que o(a) terapeuta age sendo verdadeiramente quem se é, estando consciente dos seus sentimentos, os aceitando e sendo capaz de expressá-los. Ao buscar autenticidade, o(a) psicólogo(a) desenvolve uma relação genuína com o(a) cliente, sem disfarces. (ROGERS, 2017). A consideração positiva incondicional, por sua vez, efetiva-se quando o(a) terapeuta contempla o(a) cliente em sua totalidade, demonstrando que possui sentimentos positivos em relação a ele sem lhe impor condições para isso. Nesse sentido, o(a) terapeuta demonstra aceitar quaisquer que sejam os sentimentos e atitudes do seu(sua) cliente (ROGERS, 2017), no espaço de atendimento psicológico não cabe a expressão de julgamentos ou imposição de valores por parte do(a) profissional. Cada pessoa sente e significa as suas vivências de forma particular, assim, a compreensão empática se dá quando o(a) psicólogo(a) é sensível aos afetos do(da) cliente e “pode apreendê-los “de dentro”, tal como o(a) paciente os vê, e quando consegue comunicar com êxito alguma coisa dessa compreensão ao paciente”. (ROGERS, 2017, p. 76).

As vivências grupais possibilitam o exercício das atitudes de congruência, consideração positiva incondicional e compreensão empática nas relações desenvolvidas entre o(a) psicólogo(a) e os(as) participantes do grupo. O(a) psicólogo(a) assume o papel de facilitador(a), sendo a pessoa que deve criar condições para que os membros do grupo expressem seus pensamentos e sentimentos, facilitando a comunicação. (ROGERS, 2002).

Para Hobbs (2003), os(as) integrantes de um grupo só poderão se beneficiar de efeitos terapêuticos se sentirem que são aceitos pelo

terapeuta e pelos demais participantes. No entanto, é normal que inicialmente os membros de um grupo estejam preocupados com as suas próprias questões e não sejam capazes de demonstrar confiança, aceitação e respeito, portanto, essas atitudes devem estar garantidas na relação terapeuta-cliente. (HOBBS, 2003).

Todavia, é necessário que o(a) psicólogo(a) tenha cuidado para que as suas expressões de compreensão e aceitação não prevaleçam no grupo, de maneira que se retire dos(as) participantes a oportunidade de fazê-lo, considerando que o grupo pode possibilitar que as pessoas aprendam novos modos de dar e receber apoio. (HOBBS, 2003). Portanto, deve haver espaço para que os(as) participantes respondam uns aos outros(as), mas cabe ao psicólogo(a) intervir se perceber que os membros do grupo dificultaram a auto expressão de alguém, ou que algum sentimento importante passou despercebido ou foi rejeitado. (HOBBS, 2003).

O(a) facilitador(a) do grupo pode estimular o desenvolvimento de confiança entre os participantes, de maneira que progressivamente haja uma redução de defesas e as pessoas se sintam mais livres e seguras para expressão de sentimentos reais. (ROGERS, 2002). A partir disto, os(as) participantes do grupo podem aprender uns com os outros(as), e cria-se também condições para que se manifestem novas ideias e novas possibilidades (ROGERS, 2002).

Hobbs (2003) aponta que, num clima de aceitação e confiança, as pessoas podem explorar a si mesmos sabendo que serão respeitados durante o processo. Assim, os membros do grupo podem desenvolver uma maior aceitação de quem são, além de se sentirem responsáveis pela própria vida e confiarem que são capazes de tomar as decisões necessárias para o alcance de uma autorrealização (ROGERS, 2002).

Além dos pressupostos básicos sobre ACP, foi extremamente importante para os(a) estagiários(as) delimitar alguns conhecimentos sobre família e relações parentais. O primeiro entendimento foi de que as compreensões sobre os referidos conceitos, suas representações e papéis vêm se modificando ao longo do tempo. No presente texto, escolhemos a utilização do termo parentalidade como campo que permeia as interações entre pais e filhos(as). Sobre isso, é importante salientar que a construção de parentalidade é diretamente atraíssada por vivências pessoais (GORIN; MELLO; MACHADO, 2015) e por isso, o desempenho das funções parentais percorre caminhos particulares e subjetivos, sempre influenciados pelos processos socio-culturais nos quais estão inseridas as pessoas.

Para Houzel (2004 *apud* Zornig, 2010), o campo da parentalidade deve ser entendido tendo como referência três eixos: o exercício da parentalidade, a experiência da parentalidade e a prática da parentalidade. O primeiro eixo consiste na função de definir os laços do parentesco e de transmitir regras e valores ao filho ou filha, enquanto o segundo eixo concerne no processo de tornar-se pai ou tornar-se mãe, e todas as mudanças psíquicas provenientes dessa transição. O terceiro e último eixo, tange todas as práticas de cuidados parentais. (HOUZEL, 2004 *apud* ZORNIG,2010).

Compreende-se que a transição para a parentalidade exige uma reorganização do psiquismo da pessoa, a transformando. (LEBOVICI, 2004 *apud* GORIN; MELLO; MACHADO, 2015). Além disso, a parentalidade modifica outros âmbitos da vida de quem a exerce, mudando prioridades, rotina, vida social, entre outras coisas. Por ser um trabalho exaustivo e que envolve algumas privações, a prática parental pode levar ao esgotamento físico e emocional. (PAULA *et. al*, 2022).

Entende-se que as funções parentais não são biológicas, mas construções sociais que mudam de acordo com o contexto sócio-histórico. (GORIN; MELLO; MACHADO, 2015). Segundo Fonseca *et al.* (2018). Outras definições relacionadas à parentalidade, que nos interessam são os conceitos de maternidade, constructo relacionado a questões biológicas, incluindo a gestação e parto; e, a maternagem que diz respeito às relações afetivas que se estabelece a partir do vínculo de cuidado, acolhimento e proteção.

No contexto patriarcal em que vivemos, as funções parentais não são exercidas de forma igualitária por homens e mulheres, visto que, cabe às mulheres a maior parte ou totalidade dos cuidados para com os(as) filhos(as). (BORSA; NUNES, 2011). Somado a isso, é destinado às mulheres a maior ou exclusiva responsabilidade pelos cuidados domésticos e, crescentemente, a incumbência pela renda familiar. (BORSA, NUNES, 2011).

Ainda assim, a sociedade tende a associar a maternidade com disponibilidade e amor incondicionais, negando a possibilidade do amor coexistir com afetos diversos, como ódio e arrependimento, por exemplo. (RODRIGUEZ; CARNEIRO, 2013). Segundo Souza e Polivanov (2019), existe grande pressão social para que as mulheres exerçam um modo específico de maternidade, pautado pela renúncia dos desejos e necessidades pessoais em detrimento dos cuidados para com a prole.

Quando a maternagem é exercida sem a existência de uma rede de apoio e compartilhamento de cuidados, o processo de ser mãe e cuidadora pode colaborar para o adoecimento das mulheres. Segundo Carneiro (2021) o cansaço, enquanto termo e ideia, decorre em um processo de adoecimento gerado pela sobrecarga e solidão que esse projeto de maternar pode produzir.

Diante dessas questões, espaços seguros para trocas de experiência e partilha de sentimentos podem ser locais de extrema importância para o cuidado daqueles(as) que exercem sua parentalidade de modo individual ou compartilhado, e foi essa proposta que buscamos promover ao longo da experiência de estágio aqui apresentada.

Considerando os debates sobre parentalidade/maternagem, assim como, a perspectiva de prática psicológica promovida pela ACP de Roges o estágio básico em práticas coletivas do curso de psicologia buscou promover um espaço de acolhimento e escuta para pais e responsáveis por estudantes de uma escola estadual.

3. Estágio básico em práticas coletivas: promoção de cuidado em grupo.

Conforme exposto anteriormente, os(as) participantes do estágio foram pais e responsáveis por estudantes de uma escola estadual destinada ao ensino fundamental e médio. As práticas tiveram como eixo central o debate sobre parentalidade em suas múltiplas intersecções. As atividades foram oferecidas semanalmente, em dois turnos, durante um semestre letivo. A princípio, pessoas de ambos os sexos se inscreveram para participar dos atendimentos, contudo, efetivamente, apenas mulheres compareceram aos atendimentos.

Os atendimentos foram conduzidos por dois estagiários(as) ao mesmo tempo, com possibilidade de acolher até seis pessoas por vez. Para cada encontro, os(as) estudantes(as), supervisionados(as) pelo(a) professor(a) orientador(a), realizaram planejamentos prévios nos quais foram definidas temáticas disparadoras, assim como, estratégias de condução das sessões. Tal método é um recurso pedagógico importante, para que os(as) estagiários(as) tenham uma prévia compreensão sobre como proceder em cada atendimento, contudo

segundo as orientações de Hobbs (2003), todos(as) os(as) estagiários(as) eram orientados a respeitar os caminhos demandados pelo grupo, como por exemplo, a não aceitação de uma temática previamente definida ou mesmo a demanda por outros temas que emergiram a partir das temáticas principais.

Os atendimentos ocorreram ainda durante o período pandêmico, desse modo, seguiram as orientações do Manual de Práticas e estágios remotos em psicologia no contexto da pandemia da covid-19. (CFP, 2020), no que compete às normas sanitárias, como distanciamento social, uso de máscaras, dentre outros cuidados. Por demanda dos(as) clientes, um dos atendimentos ocorreu de modo virtual, sendo que, ainda seguindo as normativas, os(as) estagiários(as) utilizaram os equipamentos eletrônicos no serviço-escola e contaram com supervisão presencial de profissional de psicologia devidamente habilitado(a) para atendimentos remotos.

Os(as) estagiários(as) organizaram-se sempre nas funções de facilitador(a) e co-facilitador(a), alternando entre elas a cada encontro e tendo participação igualitária nos atendimentos. Os grupos eram abertos, ou seja, era permitida a entrada de novas pessoas em todos os encontros. (BECHELI; SANTOS, 2004). Além disso, os mesmos ocorreram com a proposta de serem encontros únicos, ou seja, cada temática ou demanda era aberta, trabalhada e fechada durante um único encontro, podendo o(a) cliente comparecer a uma única sessão, a todas as sessões ou mesmo alternar atendimentos, sem prejuízo para o funcionamento das atividades.

3.1 Os atendimentos em grupo.

Os temas previamente planejados para os grupos foram: Comunicação Não Violenta; Lidando com a Imperfeição: O Manual do Cuida-

dor; Sobrecarga de Atividades e Relações Parentais. Alguns dos temas foram utilizados por mais de uma vez, com pessoas diferentes. Como discutido anteriormente, a escolha por temas pré-definidos foi uma estratégia pedagógica de aprendizagem, contudo durante todos os encontros outras temáticas surgiram e também foram acolhidas e trabalhadas pelos(as) estagiários(as).

O grupo sobre “Comunicação Não-Violenta (CNV)” teve como base a compreensão de que os processos comunicacionais entre as partes são elementos centrais das relações familiares, segundo Costa, Missiatto e Martines (2021) a família protagoniza o papel de fornecedora de informações aos filhos(as), pela via cultural através de exemplos e discursos que representam simbolicamente crenças e valores dos núcleos familiares. Isso se aplica a todas as áreas das relações parentais. A CNV é considerada uma ferramenta importante para mediar e resolver conflitos em diversos âmbitos da vida (PELIZZOLI, 2012), a técnica objetiva auxiliar na reconstrução dos modos de expressão e escuta entre as pessoas. (ROSENBERG, 2006). Nesse sentido, a primeira proposta de intervenção realizada pelos(as) estagiários(as) teve por objetivo fomentar uma reflexão sobre o potencial do discurso no que se refere ao seu objetivo e sobre a sua interpretação em relação àquele(a) que o recebe.

Para este encontro foram recebidas dezoito inscrições, assim, foram planejados dois grupos, um pela manhã e outro à tarde. Mais da metade dos inscritos faltaram aos encontros, todas as pessoas que compareceram foram mulheres, mesmo com a redução da quantidade de participantes, foi possível trabalhar o conteúdo planejado, além de acolher outras demandas apresentadas durante os atendimentos. No que se refere às características encontradas no grupo, as participantes eram bem diferentes entre si, tanto nas suas histórias de vida, como

nos sentidos que atribuem às suas vivências e as maneiras que se relacionam com os outros. As participantes expressavam livremente as suas questões, escutavam a demanda uma das outras e davam retornos às falas, puderam experimentar outras formas de receber e dar apoio. Por isso, a expressão dos sentimentos é mais importante do que a semelhança nos conteúdos apresentados. (HOBBS, 2003).

Os atendimentos que ocorrem em encontros únicos, mesmo que não apresentem uma proposta terapêutica de médio ou longo prazo, são excelentes oportunidades para expressão de ideias e sentimentos. Os encontros casuais são benéficos para os(as) participantes por proporcionarem uma libertação emocional, promovendo bem-estar e qualidade de vida. (TASSINARI; DURANGE, 2019). Compreende-se que, quando o terapeuta demonstra consideração positiva incondicional, o(a) cliente se sente mais livre para experimentar os seus próprios sentimentos, podendo, assim, descobrir os significados do que está vivenciando. (ROGERS, 2017). Desse modo, foi de fundamental importância para aprendizagem dos(as) estagiários(as) desenvolver tal habilidade, assim como, observar seus efeitos *in loco* durante a facilitação dos encontros.

Conforme citado anteriormente, das falas das pessoas participantes emergiram outras temáticas, tais como luto, necessidade de autocuidado, relações parentais adoecedoras, e suicídios. Tais questões, além de serem acolhidas de modo imediato, foram discutidas durante a supervisão dos estágios. A supervisão, realizada pelo(a) docente supervisor(a), aconteceu com frequência semanal, em pequenos grupos, com foco em trabalhar as estratégias utilizadas pelos(as) estagiários(as), os receios, inseguranças e questões demandadas durante os atendimentos. Segundo Moreira (2009), a aprendizagem do(a) terapeuta é composta por três dimensões: a teórica, a vivencial e a su-

pervisão. Sendo essa última, um momento de aprendizagens composto por trocas, compartilhamento de experiências e sentimentos que emergem durante os atendimentos, assim como, um local para que posturas sejam repensadas e novas estratégias sejam criadas, sempre considerando as demandas apresentadas pelos(as) clientes.

Enumerar as temáticas emergentes também foi um modo de selecionar as questões disparadoras para os grupos seguintes. Desse modo, as preocupações expressas nos primeiros encontros sobre cuidar dos outros, sejam os filhos, pais ou outros familiares, originaram a proposta para os atendimentos intitulados “Lidando com a Imperfeição: O Manual do(a) Cuidador(a)”, a proposta objetivou provocar reflexões sobre a postura mantida nas relações e a impossibilidade de se atingir a perfeição no cuidar. Infere-se que, diante de toda a construção a respeito do que se entende por ser a mãe “perfeita”, as mulheres apresentam-se em conflito diante da mãe que podem ser e da mãe que gostariam de ser. Tais achados corroboram com estudo realizado por Souza e Polivanov (2019), em que durante a análise do discurso de uma mãe, publicado em rede social, mesmo essa sendo médica, “cheia das informações quentes”, a dona da postagem relata que teve problemas para lidar com todas as exigências, físicas e emocionais, da maternidade.

Considerando tais elementos, foram realizados dois encontros com a supra referida temática, sendo que em um deles, apenas uma pessoa compareceu, exigindo do grupo readequação da estrutura planejada, mas priorizando a qualidade do atendimento. Nos atendimentos clínicos, é importante que os(as) profissionais estejam aptos a lidar com o inesperado. Observou-se ainda que, novamente, apenas mulheres compareceram. O momento inicial propôs a apresentação de cada um e o compartilhamento de expectativas para o encontro. Na

sequência, as participantes foram convidadas a escrever o que acreditavam serem requisitos necessários para ser uma cuidadora ideal, compartilhando com o grupo em seguida. O intuito deste momento era, com base na compreensão de cada participante, construir o que poderia ser o manual da cuidadora, de modo que essas compartilhassem um pouco do que seriam os seus valores sobre ser mãe. O momento seguinte foi de diálogo sobre as afetações da atividade, onde as participantes trouxeram reflexões sobre a sua sobrecarga e o esquecimento do cuidado de si em valorização ao cuidado com os outros.

Mesmo durante o atendimento que ocorreu com única participante foi possível observar semelhanças entre as histórias das pessoas atendidas e suas consequentes identificações e vínculos. Durante os atendimentos em grupo, em vários momentos, uma participante trazia intervenções importantes sobre as elaborações de outra integrante, favorecendo uma dinâmica terapêutica; sendo possível identificar o fenômeno grupal descrito por Hobbs (2003), que ocorre quando uma pessoa é capaz de prestar ajuda ao mesmo tempo em que a recebe. Salientamos ainda que, mesmo que tal possibilidade fique comprometida durante o atendimento com apenas uma participante, outros elementos puderam ser experienciados, tais como, a busca por consideração positiva incondicional. Para Rogers (2017), é através da consideração positiva incondicional que o(a) cliente pode experenciar uma aprendizagem significativa. A partir da análise da sua própria experiência, o(a) cliente pode descobrir a sua capacidade interna de tomar decisões que o(a) levam ao desenvolvimento de si mesmo.

A terceira temática proposta para os encontros foi “Sobrecarga de Atividades e Relações Parentais”. Por demanda das participantes, o encontro foi realizado de modo online, estando as pessoas atendidas em suas residências e os(as) estagiários(as) no Serviço- Escola. Tal

forma de prática de estágio foi possível de ser realizada, durante o período da pandemia de COVID-19, com autorização temporária do Ministério da Educação, por meio da portaria nº 544/2020. (MEC, 2020) que autorizava estágios parcialmente remotos.

O foco dos atendimentos propostos foi trabalhar o que poderia surgir como sobrecarga das relações parentais na vida das mulheres. Inicialmente, foi pensada numa proposta mais diretiva para o grupo, com questões direcionadas sobre a temática, contudo dificuldades de conexão com a internet demandaram a reorganização da estrutura do encontro e permitiu às pessoas atendidas uma fala menos direcionada. A postura mais aberta, por parte da pessoa que atende, permite a emergências de questões presentes e significativas durante os encontros, desse modo, o grupo explorou problemáticas como relações interpessoais, exaustão e vontade de desistir.

Durante os atendimentos, foi possível observar que as participantes demandam cuidados em esferas para além das relações parentais, a maternidade e as múltiplas problemáticas que envolvem o tema eram apenas uma das situações vivenciadas pelas mulheres atendidas. Tais questões reforçam a ideia de que a figura feminina precisa conciliar os trabalhos formais e domésticos com a manutenção da prole, e que isso pode gerar cansaço, sobrecarga, estresse emocional e até mesmo culpa, quando não há a possibilidade de compartilhar tais responsabilidades com outras pessoas. (COSTA, 2018).

Conforme abordamos ao longo do presente texto os convites realizados para participação nas atividades foi direcionado aos grupos de *Whatsapp* frequentados por pais e responsáveis por estudantes da escola parceira, os mesmos são compostos por pessoas de todos os gêneros, contudo apenas mulheres compareceram aos atendimentos. Compreende-se que tal posicionamento reforça o papel social que é

posto sobre a figura materna nas relações parentais, daquela que tem o dever de cuidar e se fazer disponível em tempo integral, mesmo tendo que lidar com diversos outros fatores enquanto mulher na atualidade. A pessoa que agora além de mãe, cuida da casa e trabalha fora. Isso acontece mesmo quando se comprehende as novas relações parentais. Nazareth *et al.* (2022), aponta que por conta da gestação, o valor da mulher é ligado constantemente à maternidade e é onde precisa acontecer uma metanoia ao entender e enxergar a mulher para além de gerar, parir e maternar.

Sobre isso, desde o primeiro até o último encontro foram trazidas pelas próprias participantes questões ligadas aos gêneros dos genitores na relação de educação e cuidado com os filhos, onde as mães são geralmente sobre carregadas enquanto os pais se mantêm mais distantes, suprindo não mais do que as obrigações financeiras. Segundo Nazareth *et al.* (2022), o machismo enquanto parte da estrutura social faz com que a mulher pense que é exclusiva em todo esse processo, eximindo a responsabilidade do homem nas tarefas domésticas e no cuidado com os(as) filhos(as). Sobre isso, Souza e Reis (2021) afirmam que, homens que exercem apenas a função de provedor financeiro costumam sobre carregar suas parceiras e ter relações mais distantes de suas crianças.

Também sobre as discrepâncias entre os gêneros, repetidas vezes algumas das participantes trouxeram semelhanças entre situações de violência vividas com os seus ex-companheiros; momento no qual puderam se identificar umas com as outras e pontuar a resistência que elas têm em partilhar o cuidado dos seus filhos com a figura paterna pela preferência em manter o mínimo contato e aproximação possíveis. Souza e Reis (2021) apontam ainda que, incumbe aos pais, na qualidade de detentores da autoridade parental, propiciar aos fi-

lhos(as) um ambiente de proteção e respeito capaz de lhes proporcionar uma formação cidadã. Porém, na prática, como pode-se observar pelas falas das participantes, nem sempre o ambiente familiar representa um lugar de proteção, principalmente diante de casos de violência doméstica e que por muitas vezes, como forma de proteção aos envolvidos, a figura paterna precisa ser deixada em segundo plano na vida dessa prole.

Considerando todos os elementos discutidos até aqui, com a intenção de encerrar o ciclo de atividades e dar um desfecho mais adequado às demandas levantadas nos últimos encontros, foi proposto um último grupo, de modo presencial. De forma mais livre e sem atividades planejadas, foram abordadas as vivências das semanas anteriores e as reverberações dos encontros passados.

Desde o início de divulgação das atividades do estágio, as pessoas convidadas foram informadas de que a proposta seria realizada em encontros únicos, abertos, com possibilidades de participação em mais de um encontro, mas com tempo de duração predeterminado por se tratar de uma atividade desenvolvida por estagiários(as). Desse modo, as elaborações produzidas durante o último encontro foram muito potentes, permitindo um fechamento de ciclo para as pessoas que demandaram pelas atividades. Observa-se nesse atendimento que, através da facilitação e das elaborações realizadas pelas clientes sobre suas questões pessoais, registram-se discussões sobre melhor entendimento de situações que geram conflitos, assim como, a motivação para mudanças de comportamento e postura diante de questões problemáticas. Tais situações estão em consonância com o que se espera de terapias centradas no cliente bem-sucedidas, onde ocorre uma diminuição na tensão psicológica da pessoa, claramente observável em sua produção verbal. (ROGERS, 2003).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo de planejamento das atividades para o grupo, foram muitas as expectativas colocadas. Roteiros base foram montados, com temas a serem trabalhados, mas sempre com atenção as demandas que emergiram durante os atendimentos. Em todos os encontros ocorreram discrepâncias entre a quantidade de pessoas inscritas e o número de participantes, assim, por diversas vezes, os planejamentos realizados precisaram ser adaptados. Outro elemento que redirecionou o funcionamento das intervenções, observado em todos os encontros, foi a participação exclusiva da figura materna dos(as) estudantes, alguns homens chegaram a fazer a inscrição prévia de participação, mas nenhum compareceu aos encontros.

As práticas realizadas foram ancoradas na perspectiva teórico metodológica da Abordagem Centrada na Pessoa e sua noção de “contatos casuais”, conceito desenvolvido para definir encontros pontuais com indivíduos, em que é oferecido pelo(a) psicólogo(a) uma escuta qualificada e interessada, sem compromisso com a avaliação psicológica ou com a resolução de problemas. Dois dos benefícios do contato casual são a libertação emocional do indivíduo e a possibilidade de desenvolver uma melhor compreensão de si mesmo e das suas demandas. (TASSINARI; DURANGE, 2019). Mesmo que as atividades tenham ocorrido, na modalidade de encontros únicos, destaca-se que algumas participantes estiveram presentes em mais de uma atividade, nesses casos foi possível verificar empiricamente a efetividade das técnicas estudadas e do processo terapêutico, dada a melhora notável de humor, conteúdo de pensamentos e postura diante da vida que foram relatadas pelas mesmas. Mesmo com os registros extremamente positivos no que compete aos atendimentos, todas as pessoas participantes foram informadas sobre a rede de cuidados em saúde mental

que está disponível em sua região e orientadas sobre a importância de buscar ajuda profissional sempre que julgarem necessário.

Nos grupos foi possível observar, por diversas vezes que, a dinâmica foi movimentada pelas próprias participantes que se dirigiam umas às outras com falas interativas, evidenciando o potencial terapêutico direto, descrito por Rogers, no qual as expressões plenas e livres das tendências individuais se concretizam em recursos de ajuda mútua para o crescimento. (TASSINARI; DURANGE, 2019). Apesar das participantes não se conhecerem previamente, algumas delas puderam encontrar nas falas das demais aproximações em suas vivências. Essa ajuda mútua só é possível se os(as) integrantes do grupo encontrarem no(a) terapeuta e nos (as) outros(as) integrantes um sentimento de aceitação, de maneira que se sintam livres para alcançar a compreensão de si mesmo, confiantes de que serão respeitados(as) nesse processo. (HOBBS, 2003).

Além disso, comprehende-se que o cuidado terapêutico em grupo é benéfico para as pessoas por lhes oferecer uma oportunidade de estabelecer relacionamentos interpessoais de maneira nova. A experiência do grupo tem potencial de ensinar a seus membros como dar e receber apoio e compreensão. (HOBBS, 2003). Nesse sentido, observamos como exitosa a prática realizada nestes termos.

As ideias aqui desenvolvidas reforçam a noção de um trabalho em colaboração: os(as) estagiários(as) dedicados(as) aos seus processos de aprendizagens, em vivenciar os aspectos práticos até então experienciados de modo mais teórico; a supervisão e orientação de estágio como espaços formadores, não apenas como reprodução de elementos teóricos, mas como momento para compartilhamento de dúvidas, angústias, inseguranças e outros sentimentos que advêm do atendimento psicológico e do contato com a dor e sofrimento das pessoas

acolhidas; e por fim, mas não menos importante, a escola parceira, aberta para troca com a Universidade e disponível a se transformar em um campo para os estágios.

As atividades relatadas no presente texto, ocorreram durante um único semestre letivo, contudo foi possível perceber a existência de uma demanda para atenção psicológica de modo sistemático aos pais e responsáveis por estudantes da escola parceira. Pelo perfil das pessoas participantes, mulheres, mães, que conciliam o trabalho fora de casa, com as atividades domésticas e cuidados com os(as) filhos(as), acreditamos que essa demanda deve se estender a outras instituições escolares. Tais considerações reforçam a importância de que as práticas pedagógicas, pensadas durante o curso de graduação, também podem estar atreladas ao compromisso social da Universidade de estar próxima da comunidade não acadêmica, compreendendo e colaborando com suas questões e problemáticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHELLI, L. P. C; SANTOS, M. A. Psicoterapia de grupo: como surgiu e evoluiu. *Revista Latino-Americana de Enfermagem* [online]. v. 12, n. 2, pp. 242-249, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-11692004000200014>. Acesso em: 12 out. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria de Nº 544**, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19 Edi.114, Seção: 1, Página: 62. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em 27 mar. 2022.

_____. **Resolução Nº 5/2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN 11. Ministério da Educação - MEC, Conselho Nacional de Educação -

CNE e Câmara de Educação Superior – CES. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 out. de 2022.

CARNEIRO, R. Cansaço e violência social: sobre o atual cotidiano materno. **Cad. Pagu** n. 63. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/vt9MnYcTkfTwZbyFMGqrQdQ/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 02 out. de 2022.

CFP – Conselho Federal de Psicologia. **Práticas e estágios remotos em psicologia no contexto da pandemia da covid-19: recomendações**. [recurso eletrônico]. Conselho Federal de Psicologia e Associação Brasileira de Ensino de Psicologia. 1^aed. Brasília, CFP, 2020. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Caderno-de-orientac%C3%A7o%CC%83es-formac%C3%A7a%C3%83o-e-esta%C3%81gios_FINAL2_com_ISBN_FC.pdf Acesso em: 02 out. de 2022.

COSTA, A. C. A.; MISSIATTO, L. A. F.; MARTINES, E. A. L. M. Diálogo sobre sexualidade na comunicação entre pais e filhos adolescentes. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**. v.32, n.2; p. 24-34, 2021. Disponível em: https://www.rbsh.org.br/revista_sbrash/article/view/978/879 . Acesso em: 09 out. de 2022.

FONSECA, L. K. R. *et al.* Maternagem: vivenciando ações de educação em saúde que auxiliam na promoção do aleitamento materno. **Saúde em Redes**. v. 4, n. 1, p.183-192, 2018. Disponível em: <http://revista.rede-unida.org.br/ojs/index.php/rede-unida/article/view/882> Acesso em: 01 out. de 2022.

GORIN, M. C et al. O estatuto contemporâneo da parentalidade. **Rev. SPAGESP**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 2, p. 3-15, 2015. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pi>

[d=S1677-29702015000200002&lng=pt&nrm=iso](https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC50002015/). Acesso em 27 mar. 2022.

HOBBS, N. Psicoterapia Centrada no Grupo. In: ROGERS, C. **Terapia Centrada no Cliente**. Lisboa: Ediual, 2003.

MOREIRA, V. Um modelo humanista-fenomenológico de supervisão em psicoterapia. In: MOREIRA, V. **Clínica Humanista-fenomenológica: estudos em psicoterapia e psicopatologia clínica**. São Paulo: Annablume, 2009. p. 73-90.

NAZARETH, I. V. et al. Parentalidade em tempos de isolamento social: Reflexões sobre a desigualdade de gênero. **Expressa Extensão**. ISSN 2358-8195 , v. 27, n. 1, p. 131-136, JAN-ABR, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/expressaextensao/article/view/21743> . Acesso em: 09 de out. de 2022.

PAULA, A. J.; CONDELES, P. C.; MORENO, A. L.; FERREIRA, M. B. G.; FONSECA, L. M. M.; RUIZ, M. T. **Burnout** parental: revisão de escopo. **Rev Bras Enferm**. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2021-0203>. Acesso em: 28 maio de 2022.

ROGERS, C. **Tornar-se Pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

_____. **Terapia Centrada no Cliente**. Lisboa: Ediual, 2003.

_____. **Grupos de Encontro**. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

TRAVASSOS-RODRIGUEZ, F; FERES-CARNEIRO, T. Maternidade tardia e ambivalência: algumas reflexões. **Tempo psicanal.**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 1, p. 111-121, jun. 2013 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382013000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 maio 2022.

SOUZA, A. L. F.; POLIVANOV, B. “Ninguém fala do lado assustador de ser mãe”: testemunho no Facebook enquanto ruptura de perfor-

mances idealizadas da maternidade. **Revista Fronteiras - estudos midiáticos**. v. 21, n. 1, 2019. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/fem.2019.211.05/60747072>. Acesso em: 01 out. de 2022.

SOUZA, P. B. A.; REIS, F. U. M. Um olhar feminista sobre o exercício da parentalidade após a separação. **Revista Conversas Civilísticas**, Salvador, v. 1, n. 1, jan./jun. 2021. Disponível em: file:///C:/Users/Positivo/Downloads/44623-Texto%20do%20Artigo-174000-1-10-20210629.pdf . Acesso em: 09 out. de 2022.

ZORNIG, S. M. Tornar-se pai, tornar-se mãe: o processo de construção da parentalidade. **Tempo psicanal.**, Rio de Janeiro , v. 42, n. 2, p. 453-470, jun. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382010000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 mar. de 2022.

O REMODELAMENTO DO NÚCLEO DE PRÁTICAS JURÍDICAS NO CENÁRIO PÓS PANDEMIA

.....

Andrea Costa do Amaral Motta²⁶

Larissa Alves de Cerqueira²⁷

1 INTRODUÇÃO

A Universidade Pública é composta pelo tripé ensino/pesquisa/extensão, sendo este seu eixo fundamental (MOITA; ANDRADE, 2009), tendo por objetivo não somente preparar os discentes para o bom exercício da profissão, como, também, para externar, pelo menos durante o período na instituição, os conhecimentos adquiridos para a sociedade.

Nesse sentido, o Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ) da Universidade de Pernambuco do Campus Arcos tem como finalidade proporcionar atividades de ordem teórica e prática concedendo ao estudante a participação em situações reais de vida e trabalho, vinculadas à sua área de formação, bem como a análise crítica das mesmas.

²⁶ Professora do Curso de Bacharelado em Direito – UPE/Campus Arcos – contato: andrea.amaral@upe.br

²⁷ Aluna do Curso de Bacharelado em Direito – UPE/Campus Arcos – contato: larissa.cerqueira@upe.br

As atividades de estágio e do núcleo de prática jurídicas devem buscar, em todas as suas variáveis, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Nesse ínterim, o NPJ possui dois projetos de extensão que visam oferecer as práticas necessárias para a formação estudantil. A Câmara Privada de Conciliação e Mediação - CPCM de ARCOVERDE/UPE e a Clínica de Orientação Jurídica - COJ de Arcoverde/UPE e Recife/UPE são projetos com o objetivo de promover aos discentes a possibilidade de ter contato com o exercício das atividades jurídicas a partir do atendimento da comunidade local e circunvizinha da Universidade.

Aprovado no Edital do Fluxo Contínuo 02/2021 e no edital PFA 01/2021 devidamente inaugurada no Campus Arcoverde em 2020, o projeto da Câmara Conciliação Busca resolver litígios jurídicos através do acordo entre as partes, com o auxílio de um mediador/conciliador, que as encaminhará para uma solução sem interferir diretamente nas questões apresentadas (MONNERAT, 2020), sendo um guia e nunca um participante ativo da resolução, o que acaba por diminuir a carga de processos que chegam ao judiciário. Assim, percebe-se que o propósito da extensão é cumprido, retornando à sociedade o aprendizado, cumprindo o papel social da Universidade.

Já a Clínica teve aprovação no edital PFA Extensão PROEC em 01/2021 e devidamente inaugurada no final do mesmo ano, esta objetiva realizar atendimentos à população de todo o entorno da cidade de Arcoverde/PE com aconselhamentos inerentes aos problemas do cotidiano, seja na esfera do consumidor, trabalhista ou de problemas cíveis até o encaminhamento do “paciente” de como deve seguir para resolução de seu problema, seja encaminhando o mesmo à justiça, à Câmara de Conciliação já instalada na sede do Campus, à Defensoria, Procon, ou outros órgãos responsáveis pela solução do problema. Este

serviço, como dito por Lapa (2014, p.81): “proporciona uma educação clínica dentro da universidade. Este tipo de educação visa romper com os métodos tradicionais do ensino do Direito”.

Em virtude do distanciamento social imposto pela COVID-19, os projetos inicialmente tiveram atendimento realizado pela plataforma google meet e pelo Whatsapp Web através de telefone institucional já disponibilizado pela UPE para ambos os projetos. Entretanto, atualmente, no período letivo 2022.1, estes já realizam atendimentos de forma híbrida dentro do Campus da UPE. Utilizando-se das instalações do NPJ. Além de ambos os projetos já terem realizado eventos presenciais de atendimento à população na Câmara de Deputados de Arcoverde e na Fundação Terra.

Além disso, por integrar o Núcleo de Práticas Jurídicas da Universidade de Pernambuco, os projetos contribuem, ainda, para que os estudantes tenham contato com a “prática por trás da teoria”, estimulando a interação com o público, o estudo de casos reais e variados, bem como o contato com diferentes realidades. Assim também é fortalecida a formação acadêmica desenvolvendo, sobretudo, a capacidade dos discentes exercerem suas futuras profissões sob um olhar humanístico. Permitindo assim que os alunos dos estágios obrigatórios conseguissem adquirir práticas jurídicas durante o período pandêmico, cenário o qual muitas práticas jurídicas foram prejudicadas.

A estratégia adotada pela Câmara de Conciliação envolve eminentemente adotar uma nova cultura e novas políticas institucionais de resolução de conflitos: perceber que pode haver ganho com a participação em mediações e conciliações, tratando estas como uma oportunidade de crescimento e amadurecimento. Ganham os envolvidos, que constroem suas próprias soluções satisfatórias; ganham as famílias, que estabilizam seus sistemas familiares; ganham as empresas

que preservam o seu maior patrimônio e ganham os alunos que poderão exercer, na prática, a mediação e conciliação dos conflitos. Além disso, como já dito, quanto maior o índice de acordos realizados ainda contribui para o desafogamento dos processos no judiciário.

O mesmo acontece com a Clínica de Orientação Jurídica, uma vez que o aluno como centro, o protagonista, da relação ensino-aprendizado, supervisionado por professores e advogados parceiros, consegue ter um espaço de consolidação das ideias e teorias aplicadas e discutidas em sala de aula, assim como será a excelente possibilidade de contato e iniciação à advocacia. Além disso, os atendidos conseguem sanar as suas dúvidas em relação ao caso apresentado, também obtendo uma orientação de como prosseguir com o mesmo.

2 METODOLOGIA

A escolha de implementar e coordenar a Câmara Privada de Conciliação e Mediação, enquanto delimitação do campo de análise deu-se em função da possibilidade de clara verificação da manifestação de conflitos na sociedade e na necessidade dos graduandos em se aperfeiçoar nas técnicas de soluções dos mesmos. O principal objetivo de criação da referida Câmara foi de prevenir e reduzir o número de litígios judiciais e trazer a vivência dos graduandos em direito (Arcoverde) nesse ramo de soluções de conflitos.

Na Clínica, a ideia está inserida essencialmente em uma preocupação pedagógica (SCABIN et al, 2009), em trazer a experimentação pelo aluno diante da realidade, dando o poder para que este possa fazer o atendimento, triagem, encaminhamentos nas cidades de Recife e Arcoverde e também nos seus entornos . No que tange a relação ensino-aprendizado, o aluno se deparará com o objeto que lhe é apresentado e como deverá encaminhar o caso. A relação ensino-aprendizado

poderá se desenvolver de diversas formas, dentre elas, pela aprendizagem com o emprego de metodologia ativa, que tem como foco a experiência prática, a realidade vivida e o cotidiano. A aprendizagem ocorrerá por meio da problematização, ou seja, o aluno será colocado em contato com a realidade, o que lhe provoca a reflexão sobre o contexto e, por consequência, a problematização do conhecimento. Assim, o objetivo da “clínica” é trazer a ideia de laboratório e de experimentação. Com a utilização da “Metodologia Ativa”, onde o aluno é o centro, é o protagonista, da relação ensino-aprendizado mediada pelo professor.

Assim, optou-se por uma pesquisa de caráter exploratório visando estabelecer uma maior familiaridade com o tema de pesquisa. Segundo Gerhardt e Silveira (2009), esse tipo de pesquisa se faz, geralmente, sobre três pilares: levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão. Há, ainda, aspectos de caráter descritivo e empírico, envolvendo a descrição das principais características e propriedades do objeto analisado (CERVO; BERVIAN, 1996).

Para que fosse possível implementar o método acima proposto, foram imprescindíveis o exercício e a vivência da interdisciplinaridade, entre o Núcleo de Prática Jurídica, treinamentos dos alunos e professores, estudo sobre técnicas de soluções de conflito e Direitos Humanos e Sociologia Jurídica aliadas à capacidade metodológica do planejamento de integrar conteúdos, de forma a construir uma teia de conhecimentos interdependentes.

Ademais, é utilizado frente aos alunos participantes a Metodologia Ativa (SCABIN *et al.*, 2009), ou seja, o aluno como centro, o protagonista da relação ensino-aprendizado mediada pelos professores.

Assim, a proposta da extensão com o emprego da metodologia ativa o aluno realiza a entrevista do público, levanta o problema e/ou questões, realiza a orientação em casos que não são possíveis a conciliação e apresenta a tentativa de conciliação para aquelas problemáticas possíveis, com toda a triagem necessária até o encaminhamento para o órgão competente ou a instauração do procedimento de conciliação no Sistema do Tribunal de Justiça de Pernambuco e posterior realização da Sessão de Conciliação pelos professores Orientadores/ Mediadores.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como já dito, as atividades desempenhadas no projeto da Câmara de Conciliação e Mediação envolvem desde o atendimento inicial com o público e todo encaminhamento até a realização de audiência de conciliação para a tentativa de estabelecer acordo entre as partes e edição do termo de audiência. Dessa forma, os resultados obtidos durante o funcionamento da extensão envolvem tanto a formação dos discentes quanto o acesso à solução de conflitos pela via extrajudicial para a população de Arcoverde que é o público alvo dos atendimentos. Já na clínica, além de também envolver o atendimento inicial com o público, é necessário o debruçamento e estudo sobre cada caso específico para que a orientação seja realizada. Desse modo, o estudante envolvido neste projeto ganha mais aptidão teórica e prática nas áreas de consumidor, trabalhista, previdenciário e tributário.

No que se refere aos discentes, é interessante mencionar que houve um aperfeiçoamento dos conhecimentos adquiridos ao longo da graduação, visto que foram colocados em prática ensinamentos até então restritos à sala de aula. Assim, os projetos contribuíram para o aprendizado prático dos alunos extensionistas no tocante à comunicação com o público, envolvendo desde a maneira de abordagem

e comunicação à aspectos éticos na relação profissional. Além disso, também propiciou o desenvolvimento das habilidades de formulação de uma teoria de caso, que consiste na análise dos institutos jurídicos aplicáveis aos fatos narrados.

Na Câmara de Conciliação, os estudantes envolvidos atendem as pessoas que entram em contato e já realizam a triagem do caso, colhendo todas as informações e documentações necessárias. Além disso, também realizam os procedimentos no sistema Mediador cedido pelo Tribunal de Justiça e auxiliam o professor responsável pela audiência de Conciliação e Mediação, redigindo, inclusive, a ata de audiência. Desse modo, através do contato direto com o público e os conflitos jurídicos, o discente fortalece sua formação acadêmica, além de ser instruído à uma prática profissional humanizada.

Todavia, além dos resultados positivos para os discentes, o projeto da Câmara de Conciliação e Mediação também trouxe importantes realizações para a população do município de Arcoverde, onde o projeto atua. Como as pessoas buscam a Câmara em busca de solucionar seus litígios e a mediação e conciliação são maneiras extrajudiciais de solução de conflitos, sendo mais céleres do que o processo judicial, os acordos realizados na Câmara, homologados pelo juízo do Tribunal de Justiça de Pernambuco, facilitam tanto a efetivação de direitos, como o acesso à Justiça da população, como contribuem para desafogar o número de processos das varas do Tribunal.

Durante o ano de 2021, a Câmara Privada de Conciliação e Mediação atendeu e realizou a audiência de 17 casos, sendo que deles, apenas um não foi possível obter acordo. Portanto, estatisticamente, o projeto tem um percentual de aproximadamente 94% de realização de acordos em um ano, o que demonstra a importância do funcionamento da Câmara para solucionar, de maneira mais célere, as questões

que envolvem os direitos da população local. Além disso, é importante mencionar que, de todos os casos tratados, apenas um não envolviam Direito de Família. Ainda, foi possível participar no final do ano de 2021 da Semana Nacional de Conciliação junto ao Tribunal de Justiça de Pernambuco, onde foi realizado um mutirão de atendimento de casos processuais (já com ingresso na Justiça), que envolveram mais de 80 casos. Nessa citada semana, diversos alunos do curso de Direito do Campus de Arcoverde/PE, incluindo alunos do núcleo de Prática Jurídica, participaram de forma ativa nas realizações de audiências e nas elaborações de atas.

Diante disso, reafirma-se a importância do projeto, especialmente em razão do alto índice de acordos realizados, pois, em sua maioria envolviam interesses de menores que necessitavam da prestação para sua subsistência. A Câmara Privada de Conciliação e Mediação em Arcoverde, portanto, possibilita o acesso gratuito à Justiça de maneira muito mais célere, ressalvando que o projeto não atua com judicialização de demandas, mas os acordos realizados são homologados em juízo. Por fim, também destaca-se que o projeto tem sido recebido com entusiasmo pelas pessoas que buscam os serviços, assim como pelo próprio Tribunal de Justiça de Pernambuco.

Na Clínica de Orientação Jurídica, desde a sua criação, foram atendidos em média 100 casos, além de possuir parceria com a Câmara, no atendimento presencial à população, fazendo-se presente na comunidade. Houve também a participação no evento Fashion Revolution, no qual integrantes do projeto foram participantes de segmentos da palestra. Ademais, cerca de 70% dos atendentes que passaram pela clínica, como estudantes, deixaram o projeto pois conseguiram outro estágio, uma vez que colocaram no currículo a sua experiência adquirida com a extensão. Por fim, dois dos primeiros membros da Clínica,

atualmente, são advogados formados, bastante bem sucedidos, que fazem parceria com o projeto, auxiliando nos casos atendidos.

4 CONCLUSÕES

Pela exposição da metodologia aplicada ao projeto de extensão, é possibilitado aos estudantes o desenvolvimento das habilidades vinculadas à prática. Dessa forma, a Câmara de Conciliação e Mediação e a Clínica de Orientação Jurídica permitem, a partir da interação entre os alunos da Universidade e a realidade que os circunda, o preparo e conhecimento necessário para lidar com todas as complexidades que envolvem o trato de um caso real, aprendendo a realizar atendimento com o público e com a possibilidade do imprevisto.

Mediante a parceria com Tribunal de Justiça de Pernambuco, foi realizada a capacitação os professores coordenadores que também são responsáveis por toda a orientação para os alunos envolvidos, a Câmara Privada de Conciliação e Mediação trouxe a ideia de laboratório e de experimentação com o emprego da metodologia ativa, a qual buscou a experimentação por meio do contato direto com a realidade. Partindo-se das definições trazidas e da proposta deste trabalho.

A mediação do professor entre o sujeito (aluno) e o objeto de conhecimento (casos), possibilita aos discentes desenvolver as habilidades e competências necessárias para o exercício da profissão proporcionando um contexto adequado para o desenvolvimento do seu raciocínio jurídico por meio da sua efetiva atuação profissional, no caso jurídico apresentado. O resultado é que o aluno, de forma reflexiva e crítica, depara-se com a teoria e prática e pode discutir com o professor e os colegas qual a melhor forma para tratar com as partes com a finalidade de conciliar/mediar os casos propostos e a população sair satisfeita.

Nesse contexto, pode-se dizer também que é propiciado ao aluno desenvolver autonomia na tomada da decisão, pois, após a análise, o estudo e a discussão do caso concreto e real. Além da contribuição para a formação profissional dos alunos extensionistas, o projeto da Câmara e da Clínica atuam na própria realidade geográfica e social ao qual a Universidade se insere, fazendo atendimento ao público local e assim, cumprindo a função social que a extensão possui.

REFERÊNCIAS

CERVO, Amado. L; BERVIAN, Pedro. A. *Metodologia científica*. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

GERHARDT, Tatiana. E; SILVEIRA, Denise. T. (org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LAPA, Fernanda Brandão. *Clínica de Direitos Humanos: uma proposta metodológica para educação jurídica no Brasil*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014.

MOITA, Filomena. M. G. S. C; ANDRADE, Fernando. C. B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.41, p.269-393. maio/ago. 2009.

MONNERAT, Fábio. V. F. *Introdução ao estudo do direito processual civil*. 5.ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

SCABIN, Flávia; ACCA, Thiago. Clínica de Direito. In: GHIRARDI, José Garcez (org.). *Métodos de Ensino em Direito: conceitos para um debate*. Saraiva: São Paulo: 2009.

REFLEXÕES SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO E SUAS IMPLICAÇÕES NOS ESTÁGIOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA

.....

Andréa Carla Castro e Silva²⁸

Charisse Florêncio Pessoa²⁹

Jesica Barbosa Dantas³⁰

Tarcia Regina da Silva³¹

Introdução

Neste texto discutiremos sobre a nova configuração do ensino médio e suas implicações para os estágios nos cursos de licenciatura. No intuito de flexibilizar o currículo, o novo ensino médio reforçou a integração das disciplinas escolares em áreas de conhecimento e propôs um percurso formativo que permite o aprofundamento em uma ou mais áreas, por meio da escolha de itinerários formativos, que podem ser vivenciados por diferentes arranjos curriculares, como por exemplo, módulos, disciplinas eletivas e optativas, projetos didáticos,

²⁸ Analista em Gestão Universitária da UPE (Pedagoga); e-mail: andrea.csilva@upe.br;

²⁹ Analista em Gestão Universitária da UPE (Pedagoga); e-mail: charisse.pessoa@upe.br;

³⁰ Analista em Gestão Universitária da UPE (Pedagoga); e-mail: jesica.barbosadantas@upe.br;

³¹ Professora do Campus Santo Amaro (FENSG) e Coordenadora da CDG/ PROGRAD; e-mail: tarcia.silva@upe.br;

oficinas, etc. Além disso, recomenda-se que os conhecimentos curriculares sejam articulados à construção de projetos de vida.

Apesar de ter sido aprovado em 2017, o novo ensino médio tem sido implementado recentemente nas escolas da educação básica e já se mostra bastante desafiador. A organização curricular proposta vai de encontro à estrutura dos cursos de licenciatura, que forma professores especialistas nas diversas áreas de conhecimento, sem promover, necessariamente, a integração entre elas. Ademais, não é comum que os professores em formação discutam sobre projetos de vidas ou tampouco que se apropriem de conhecimentos e habilidades que os credenciam para realizar a mediação pedagógica durante a elaboração desse instrumento pelos estudantes.

A flexibilização curricular proposta trouxe grandes mudanças à organização do trabalho docente, uma vez que a maioria das disciplinas do currículo passou a não ser obrigatória durante os três anos de formação do ensino médio. A depender dos itinerários formativos ofertados pelas escolas, os professores podem ter uma redução significativa na carga horária dos componentes relacionados a sua área de formação e precisarão completar seu horário lecionando componentes eletivos, desenvolvendo projetos didáticos ou alguma outra atividade curricular.

Consideramos que a compreensão sobre as nuances do novo ensino médio é fundamental para que os licenciandos compreendam a nova organização curricular em execução, mas também para que adentrem as salas de aula, durante o estágio, com um olhar crítico e investigativo sobre esse projeto formativo e suas contribuições ou prejuízos à formação dos estudantes desse segmento, especialmente nas escolas públicas. O novo ensino médio não reconfigura apenas a formação dos estudantes da educação básica, mas também a prática

docente dos professores que atuam nesse segmento, bem como a sua própria formação.

As experiências vivenciadas pelos licenciandos durante o estágio no ensino médio serão fundamentais à sua futura atuação profissional. É importante ter em conta que o estágio é uma atividade pedagógica de extrema relevância para a formação inicial de professores, pois além de aproximar-los de seu campo de atuação profissional, possibilita a articulação entre as teorias pedagógicas estudadas e os processos de ensino e de aprendizagem em desenvolvimento no campo de estágio; proporciona a experimentação de diferentes métodos e estratégias didáticas; amplia o olhar dos futuros professores sobre a complexidade que permeia o espaço escolar; e possibilita a construção da identidade docente.

Segundo Pimenta e Lima (2006), o estágio é bem mais que um momento de aplicação de conhecimentos, trata-se de um espaço privilegiado para a produção de saberes acerca da prática docente. Por meio da reflexão, da análise e da problematização das ações desenvolvidas por professores mais experientes, e também da própria ação, os estagiários produzem saberes pedagógicos e táticas que vão fortalecer suas práticas pedagógicas durante o exercício da profissão. Na visão das autoras, a investigação de fenômenos pedagógicos durante o estágio estimula a relação entre teoria e prática, configurando-se como uma excelente estratégia formativa.

No entanto, há situações em que o estágio é abordado numa perspectiva reducionista e tecnicista, sendo tomado apenas como espaço de treinamento para o desenvolvimento de habilidades instrumentais e de replicação de práticas de ensino. Essa perspectiva está ancorada na ideia de que a qualidade da educação está vinculada somente ao domínio metodológico dos professores, desconsiderando os diferen-

tes contextos e variáveis que permeiam a prática docente, bem como a sua multidimensionalidade.

Tal concepção tem norteado a atual política de formação de professores vigente, normatizada pela Resolução CNE/ CP nº 02/ 2019. Este documento define que a formação de professores para a educação básica deve ter como referência a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação básica. Inclusive, a Lei nº 13.415/ 2017, que instituiu o novo ensino médio, estabeleceu o prazo de dois anos, a contar da data de homologação da BNCC da educação básica, para que os cursos de formação docente se adequassem à nova organização curricular proposta pelo documento.

Ao reduzir a formação de professores ao treinamento para implementação de um currículo, este documento fragiliza a ação docente, considerando apenas a sua dimensão técnica. Os professores não são meros executores de currículos. A prática docente é atravessada por questões políticas e sociais, que devem ser discutidas durante a formação. Para enfrentar os desafios que permeiam o cenário educacional brasileiro, os docentes necessitam de uma gama variada de conhecimentos que extrapolam as questões didático-pedagógicas.

Nesse sentido, nos chama a atenção o fato de a referida resolução afirmar em seu texto que “pode haver aproveitamento de formação e de experiências anteriores, desde que desenvolvidas em instituições de ensino e em outras atividades” (BRASIL, 2019, Art. 11º, Parágrafo único), reduzindo, assim, a carga horária destinada aos estágios e práticas. Essa posição denota uma compreensão homogeneizadora sobre as práticas pedagógicas. O contexto da atuação docente é sempre diverso e circunstanciado, e por isso entende-se que quanto maior forem as oportunidades de estagiar, mais possibilidades os licenciandos terão de desenvolver saberes necessários à sua profissionalização.

No que se refere à apropriação dos professores sobre os aspectos que estruturam a nova organização curricular do ensino médio, a Resolução CNE/ CP nº 02/ 2019 normatiza que a formação inicial de professores deve estar comprometida, especialmente durante a vivência das práticas e estágios, “(...) com as metodologias inovadoras e os projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes, dentre outros” (BRASIL, 2019, Art. 7º, XII).

Deste modo, percebemos que há uma preocupação dos legisladores em instrumentalizar os docentes em relação aos aspectos metodológicos do novo projeto formativo do ensino médio para facilitar a sua implementação, deixando pouco espaço para a experimentação curricular dos futuros professores. No entanto, as pesquisas realizadas no campo de formação de professores (PIMENTA; LIMA, 2006 e 2019; GATTI *et. al.*, 2019) reiterem constantemente o equívoco dessa abordagem instrumental sobre o estágio e seus prejuízos à formação profissional de professores e a construção da identidade docente.

O novo ensino médio: qual projeto formativo está em jogo nessa reforma?

O Novo Ensino Médio é regulamentado pela Lei nº 13.415/2017, no âmbito da Política de fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. É importante registrar que boa parte de seus princípios e eixos estruturadores já haviam sido matéria da Medida Provisória (MP) nº 746/2016, sancionada sob grandes protestos de

atores e organizações do campo educacional³²⁵, por se tratar de ação autoritária, que impôs a reforma curricular do Ensino Médio, sem considerar o amplo debate que vinha sendo realizado no país, com a sociedade, e o acúmulo de organizações sociais e científicas sobre o funcionamento das políticas públicas educacionais, desenvolvidas nessa etapa da Educação Básica.

O Governo Federal justificou a publicação da MP nº 746/2016, à época, alegando ser urgente a promoção de uma reforma que flexibilize os currículos do Ensino Médio e reduzisse o quantitativo de disciplinas escolares, no intuito de melhorar os índices de aprendizagem, despertar maior interesse na população juvenil por esta etapa de estudos e aproximar a formação ofertada às exigências do mundo do trabalho (BRASIL, 2016). De fato, há um alto índice de evasão no Ensino Médio quando comparado a outras etapas da Educação Básica, mas as causas que impulsionam esse fenômeno estão relacionadas, em grande medida, a sua expansão desordenada, combinada à redução proporcional de investimentos por aluno nas últimas décadas (COR-TI, 2019).

A ANFOPE, a ANPEd e a ABdC, e várias outras organizações do campo educacional, denunciaram publicamente o caráter retrógrado da MP, que, no fundo, apresentava uma proposta de organização curricular fragmentada, contrária aos princípios da Educação Integral, pautada no reducionismo dos currículos, que, inclusive, revogou a obrigatoriedade de disciplinas como Filosofia e Sociologia no Ensino

32 5 Instituições como A ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Manifesto-Anfope-MP-746-12.10.2016R.pdf>), a ANPEd - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (<https://www.anped.org.br/news/nota-publica-da-anped-sobre-medida-provisoria-do-ensino-medio>), a ABdC - Associação Brasileira de Currículo (https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/posicionamento_sobre_a_medida_provisoria_da_em_abdc.pdf), dentre outras, emitiram notas públicas e manifestos se contrapondo aos argumentos e objetivos da MP nº 746/2016.

Médio e tornou facultativo o ensino de Artes e de Educação Física, com o objetivo de ampliar a carga horária destinada aos Itinerários Formativos. As instituições que se posicionaram contra a reforma do Ensino Médio, nesses termos, argumentaram que tais medidas tinham grandes chances de promover a precarização da formação dos jovens, reduzindo, desta forma, o direito desse grupo social à Educação.

Quando a MP nº 746/ 2016 se converteu na Lei 13.415/2017 os pontos mais criticados publicamente, como por exemplo, a extinção dos componentes Filosofia e Sociologia e o estabelecimento de 1.200h como carga horária mínima para a Formação Geral Básica no Ensino Médio foram reformulados, mas a essência do novo projeto foi mantida e passou a vigorar no país. Deste modo, o Ensino Médio passou a ser guiado por uma proposta formativa que rompeu com o princípio de formação geral para ofertar trajetórias escolares individualizadas, que contemplam percursos formativos voltados à aquisição de competências dos Itinerários formativos: I – Linguagens e suas tecnologias; II – Matemática e suas tecnologias; III – Ciências da Natureza e suas tecnologias; IV – Ciências humanas e suas tecnologias e V – Formação técnica e profissional.

Na nova organização curricular, 60% da carga horária do Ensino Médio foi destinada à Formação Geral Básica (FGB) e os outros 40% aos Itinerários Formativos (IF). O Ministério da Educação (MEC) argumentou que esta mudança curricular atenderia melhor aos interesses e aptidões dos estudantes. A escolha do IF pelo estudante deve ser respaldada pelo seu Projeto de vida. No entanto, a oferta dos IF depende das possibilidades dos sistemas de ensino. O MEC recomenda a oferta de pelo menos dois IF em cada Município, em escolas distintas, para garantir a diversificação da oferta educacional. Orienta-se tam-

bém o estabelecimento de parcerias com instituições externas para garantia dos diferentes arranjos curriculares.

Ferretti (2018) refutou o argumento do MEC de que a diversificação curricular promovida pela reforma do Ensino Médio garantirá a oferta de uma formação escolar de melhor qualidade. O autor considera que os problemas de evasão e retenção enfrentados no Ensino Médio não são fruto apenas da organização curricular existente, estão relacionadas principalmente a fatores como: infraestrutura insatisfatória de parte considerável das escolas públicas brasileiras; remuneração e condições de trabalho precárias dos professores e as próprias dificuldades sociais enfrentadas pelos estudantes.

Além disso, o autor reitera que a flexibilização curricular não é nenhuma novidade, pois a Resolução CEB/ CNE nº 03/1998, que instituiu as primeiras Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DNCEM), já orientava que os currículos dessa etapa fossem constituídos pela Base Nacional Comum e pela parte diversificada. Inclusive, o Parecer CNE/ CEB nº 03/2018, que atualizou as diretrizes em decorrência das alterações realizadas pela Lei 13.415/2017 fez questão de ressaltar a historicidade de alguns conceitos que norteiam a atual proposta para o Ensino Médio, demonstrando a continuidade de vários princípios. O relator do referido parecer afirma:

Estou tomando a liberdade de retomar neste Parecer essas orientações básicas da Resolução CNE/CEB nº 3/1998 neste momento histórico de definição de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, pois suas definições normativas permanecem absolutamente válidas, razão pela qual está sendo retomado no presente Parecer (BRASIL, 2018, p. 04).

Desde a publicação da Resolução CEB/ CNE nº 03/1998, há uma orientação do MEC para que a organização curricular do Ensino Mé-

dio promova a flexibilização da seleção de conhecimentos e organizá-los por área; oriente a organização das experiências de aprendizagem para o desenvolvimento de competências; e prepare os estudantes para os vestibulares e/ou para a inserção flexível no mundo do trabalho. Cabe ressaltar, ainda, que esta resolução foi publicada durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, período em que o Estado brasileiro passou por diversas reformas de cunho neoliberal, incluindo a privatização de várias empresas estatais.

Além de não ser tão inovadora, a organização pedagógica que está sendo implementada pelo novo Ensino Médio conserva princípios que têm submetido os currículos às avaliações externas e ao produtivismo escolar (SILVA, 2018). A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) potencializou esses aspectos em todas as etapas da Educação Básica, contribuindo para ampliar o controle e a rigidez das práticas pedagógicas, no sentido de privilegiarem os conhecimentos e habilidades listados nesse documento, favorecendo a padronização curricular. Essa perspectiva limita a autonomia dos professores, que ficam apenas com a tarefa de implementar o currículo e fortalece o consenso cultural e a adoção de perspectivas identitárias fixas (MACEDO, 2019; LOPES, 2019).

A BNCC do Ensino Médio apresenta uma organização diferente das demais etapas da Educação Básica. A proposta de organização do conhecimento em áreas, já instituída no currículo dessa etapa, foi mantida, e há um esforço em direção à integração curricular, com a recomendação de que as disciplinas curriculares sejam mobilizadas por meio de estudos e práticas. A proposta é romper completamente com a abordagem disciplinar.

As disciplinas escolares parecem assim ser o principal alvo a ser combatido pela reforma, não só pela quanti-

dade delas no currículo vigente, como pelo modo como supostamente estariam funcionando no Ensino Médio. As disciplinas são significadas como descontextualizadas, como capazes de apoiar uma visão fragmentada de mundo, consolidando uma formação superficial e extensa dos jovens, além de serem empecilho a uma diversificação dos sistemas de ensino, em função da carga horária que ocupam na grade escolar (LOPES, 2019, p.62).

Na BNCC do Ensino Médio, apenas as disciplinas curriculares Língua Portuguesa e Matemática apresentam o detalhamento das competências e habilidades específicas que devem ser contempladas pelo planejamento docente, já que esses componentes são os únicos obrigatórios nos três anos do Ensino Médio, conforme estabeleceu a Lei 13.415/ 2017. Os demais componentes serão abordados de forma integrada para atender as temáticas e competências específicas previstas nas áreas de conhecimento que serão vivenciadas, sem que haja delimitação detalhada dos conceitos e temáticas que devem ser abordados em cada uma delas ou tampouco alguma orientação de encadeamento entre eles.

Nesse sentido, a flexibilidade tornou-se praticamente a ausência de definição dos conhecimentos mínimos das disciplinas clássicas necessárias à formação dos estudantes do Ensino Médio. É importante pontuar que a organização curricular interdisciplinar ou transdisciplinar não significa o apagamento dos campos disciplinares, mas o diálogo entre eles. Deste modo, para que tais propostas sejam concretizadas é necessário que haja clareza sobre os saberes que devem ser articulados para que se dê conta de uma determinada temática.

Outro aspecto a considerar é o fato de que a formação docente é realizada em campos disciplinares específicos, conforme sinalizamos no início deste texto. Considerando essa premissa, para que uma proposta de integração curricular se efetive é necessário que o planeja-

mento curricular seja construído de forma colaborativa, com a participação efetiva de professores de todas as áreas. É fundamental que os sistemas de ensino reservem tempo suficiente para planejamentos dessa natureza, ao invés de reuniões pedagógicas esporádicas. Outra questão preocupante é o fato de que há escolas públicas que não possuem professores de todas as disciplinas e contam com professores que atuam fora de suas áreas de formação, ou ainda professores que nem possuem formação completa de nível superior³³⁶.

Esse cenário pode resultar na abordagem superficial ou até no esvaziamento de determinados conhecimentos do currículo do Ensino Médio, como observou o Conselheiro José Francisco Soares, que se posicionou contrariamente ao texto da Resolução CNE/ CEB nº 03/2018, na seção plenária do Conselho Nacional de Educação, realizada em 08 de novembro de 2018, por entender que tal documento:

(...) opta não por enfatizar ou aprofundar os conceitos-chave de cada uma destas disciplinas. Na realidade, a discussão da Reforma do Ensino Médio praticamente desconheceu a importante questão das disciplinas acadêmicas. O necessário e importante trabalho interdisciplinar depende, essencialmente, do conhecimento disciplinar (...) As propostas de itinerários, apresentados no texto da Resolução, sugerem que serão organizados como aplicações dos conhecimentos da parte comum. Como a lei limita o número de horas alocado a esta parte, (...) há sérios riscos de trivialização do que será ensinado no Ensino Médio, exceto em relação a Língua Portuguesa e Matemática que mereceram tratamento especial. O que era um rio raso, mas um rio, agora será um fio de água, intermitente (BRASIL, 2018a, p. 14).

A organização curricular promovida pela reforma do Ensino Médio recomenda que os conhecimentos disciplinares sejam vivenciados

33 6 Censo da Educação Básica. INEP,2016.

na forma de estudos e práticas, por meio de diversas estratégias didáticas, tais como, “unidades curriculares, competências e habilidades, unidades de estudo, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal ou transdisciplinar de temas ou outras formas de organização” (BRASIL, 2018a, art.17º, § 7º). Essa gama de possibilidades à primeira vista pode parecer um estímulo às inovações pedagógicas, mas deve ser analisada com cautela, considerando que o Brasil é um país continental, marcado por sérias desigualdades sociais e educacionais. O que ocorre, de fato, é que a referida resolução legitima uma série de arranjos pedagógicos sem garantir meios para resguardar a qualidade das aprendizagens.

Essa flexibilidade representa na verdade um afrouxamento na definição dos conhecimentos que devem ser contemplados obrigatoriamente na formação dos estudantes do Ensino Médio. Uma ação deliberada em direção à superficialização conceitual do currículo. Essa tendência inclusive foi denunciada pelo ex-conselheiro do Conselho Nacional de Educação – CNE e ex-presidente da Comissão Bicameral encarregada pela Relatoria da BNCC, César Callegari, quando se posicionou publicamente por meio de uma carta direcionada aos demais conselheiros do CNE, renunciando seu cargo, segundo ele, por discordar do formato da BNCC do Ensino Médio elaborada pelo MEC.

Como se pode constatar no documento preparado pelo MEC, com exceção de língua portuguesa e matemática (que são importantes, mas não as únicas), na sua BNCC desaparece a menção às demais disciplinas cujos conteúdos passam a ficar diluídos no que se chama de áreas do conhecimento. Sem que fique minimamente claro o que deve ser garantido nessas áreas. Contudo, sabemos que os direitos de aprendizagem devem expressar a capacidade do estudante de conhecer não só conteúdos, mas também de estabelecer relações e pensar sobre eles

de forma crítica e criativa. Isso só é possível com referenciais teóricos e conceituais. Ao abandonar a atenção aos domínios conceituais próprios das diferentes disciplinas, a proposta do MEC não só dificulta uma visão interdisciplinar e contextualizada do mundo, mas pode levar à formação de uma geração de jovens pouco qualificados, acríticos, manipuláveis, incapazes de criar e condenados aos trabalhos mais simples e entediantes, cada vez mais raros e mal remunerados. É isso que se quer para o país? É evidente que mesmo que se mantenha a ideia de organização por áreas, torna-se imprescindível detalhar os seus elementos constituintes para além das platitudes e generalidades apresentadas na proposta do MEC (CALLEGARI, 2018, p.03).

Adrião e Peroni (2018) denunciaram o envolvimento de grupos empresariais privados na definição das recentes reformas educacionais, com o objetivo de atuar na privatização da oferta educativa, da gestão educacional e do currículo. Para as autoras, a aprovação da BNCC e da reforma do Ensino Médio foram ações coordenadas pelo setor empresarial, ainda que associados a agentes governamentais. Embora o texto da BNCC afirme o seu compromisso com a promoção da Educação Integral na Educação Básica e com a qualidade das aprendizagens das crianças e jovens brasileiros, observamos que o seu culto à flexibilização contribui, na verdade, para fragilizar a formação desses sujeitos.

Kuenzer (2017) destaca que é preciso ter atenção às questões subliminares que permeiam a reforma. Por um lado, temos a inclusão direta de setores privados na oferta educacional. Por outro, a nova organização curricular do Ensino Médio contribuiu para sanar alguns problemas crônicos enfrentados pelas redes públicas, como a falta de professores qualificados em algumas áreas do conhecimento, principalmente no campo das Ciências Exatas, e a insuficiência da estrutura físicas de muitas instituições que não contavam com bibliotecas, labo-

ratórios, quadras esportivas, etc. A multiplicidade de arranjos formativos e a ampliação da Educação a distância permitem que a oferta de ensino seja realizada ainda que escolas possuam condições pedagógicas e estruturais extremamente precárias.

Diante do exposto, podemos compreender os grandes impactos que a reforma do ensino provocará na formação inicial de professores durante o estágio. Além de partir na busca de um campo de estágio que oferte o itinerário formativo da sua área de formação, muitos estagiários terão que lidar com conhecimentos que não fazem dos currículos de seus cursos de graduação e com o encolhimento do tempo pedagógico destinado à sua área de formação específica. Esses fatos podem dificultar o desenvolvimento de saberes pedagógicos ligados aos conhecimentos e às metodologias relacionados à sua área de ensino, fragilizando, deste modo, a sua formação.

Cabe ressaltar, ainda, a reconfiguração do ofício docente provocada por esta reforma, uma vez que os professores foram tomados como meros executores de um currículo. Multiplicam-se nas redes de ensino a adesão à materiais didáticos estruturados de acordo com a nova configuração curricular, produzidos por organizações privadas, sem que os professores tenham tipo a oportunidade de produzir seus próprios materiais pedagógicos e planejar diferentes desenhos curriculares dentro da nova organização vigente, enfraquecendo a sua autonomia no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

É importante lembrar que os professores da educação básica desempenham um papel fundamental na supervisão dos futuros professores ao longo dos estágios. Além de acompanhar o desenvolvimento do plano de estágio, eles socializam conhecimentos de extrema relevância para aqueles que se encontram em processo de formação. Em geral, os estágios são momentos de valiosas trocas de experiências.

No entanto, os professores em exercício se veem cada mais submetidos ao controle do trabalho docente, em decorrência das imposições dos currículos por competências e dos sistemas de avaliação externa. Cada vez mais, as experimentações pedagógicas têm dado lugar ao desenvolvimento de práticas docentes mecânicas, que pouco podem inspirar os estagiários.

Considerações finais

Ao analisar as minúcias do projeto formativo do novo ensino médio, compreendemos que para além das tão ecoadas possibilidades de escolha para garantir a liberdade e a autonomia dos jovens, o que está em jogo é a execução de uma proposta pedagógica que fragiliza a formação epistemológica dos estudantes e favorece a mercantilização da educação básica pública, por meio do afrouxamento curricular. Nesse contexto, o conhecimento dá lugar ao engajamento e os professores transformam-se em mentores, enfraquecendo a autonomia docente e a aprendizagem dos estudantes da educação básica.

Esse contexto traz sérias implicações à formação dos licenciandos durante o estágio. Os futuros professores terão que lidar com a redução do tempo pedagógico destinado ao conhecimento específico de suas áreas formação, o que implicará no estreitamento das oportunidades de aprofundamento nas metodologias específicas dessas áreas. Os licenciandos certamente terão mais dificuldade em encontrar supervisores e campos de estágio relacionados a sua área de formação, visto que as escolas farão opção por determinados itinerários formativos.

Outra questão que buscamos problematizar é o foco da política de formação inicial de professores, instituída pela Resolução CNE/ CP nº 02/2019, na aquisição de habilidades instrumentais por parte dos

docentes em formação. O documento expressa o total alinhamento com as políticas curriculares em vigor na educação básica, tais como a reforma do ensino médio e a BNCC da educação básica, definindo como principal objetivo da formação inicial, a implementação deste último documento. Entendemos que essa diretriz possui uma visão reducionista sobre a formação docente e contribuir para abordagem limitadora do estágio, restringindo-o ao ambiente da sala de aula, sem uma visão da complexidade que permeia o espaço escolar.

Referências

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. A formação das novas gerações como campo para os negócios? In: A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018, p. 49-54.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de junho de 1998. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Medida Provisória MPV 746/2016. Brasília, 22 de setembro de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm Acesso em: 13 mai. 2022.

BRASIL. Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Lei nº 13.415/17, de 13 de fevereiro de 2017. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html> Acesso em 13 mai. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), Brasília, DF, 2019.

CALLEGARI, Cesar. Carta aos conselheiros do Conselho Nacional de Educação - César Callegari renuncia à presidência da comissão da BNCC. Brasília, DF: Fiocruz, 2018d. Disponível em: <https://www.eps-jv.fiocruz.br/carta-aos-conselheiros-do-conselho-nacional-de-educacao-cesar-callegari-renuncia-a-presidencia-da> Acesso: 13 mai. 2022.

FERRETI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da Educação. **Estudos Avançados**, v.32, n. 93, 2018.

GATTI, Bernadete Angelina *et. al.* Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e Escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Revista Educação e Sociedade**, v.38, n.139, abr.-jun., 2017.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Re-tratos da escola**, v.13, n.25, 2019, p.59-75.

MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, jan./mai., 2019.

PIMENTA, S. G; Lima, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n. 3 e 4, 2005/ 2006, p.5-24.

_____. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019, p.1-19.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, 2018.



Tipografías

Helvetica Neue
FreightText Pro