

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira
Vânia de Fátima Martino
Genaro Alvarenga Fonseca
Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano
Sílvia Regina Viel (Orgs.)

Repensar, Vivenciar e Construir: desafios para novas práticas educacionais e sociais

Coleção Educação e Educandos

18

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



**REPENSAR, VIVENCIAR E CONSTRUIR: desafios para
novas práticas educacionais e sociais**

**Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira
Vânia de Fátima Martino
Genaro Alvarenga Fonseca
Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano
Sílvia Regina Viel (Orgs.)**

**REPENSAR, VIVENCIAR E CONSTRUIR: desafios para
novas práticas educacionais e sociais**

ISBN 978-65-88771-34-1

**FRANCA
Uni-FACEF/UNESP
2022**

Comissão Científica

Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano (Uni-FACEF)
Antônio César Peron (Uni-FACEF)
Fábio Senne (USP/Unesco)
Genaro Alvarenga Fonseca (UNESP)
Hilda Maria Gonçalves da Silva (UNESP)
João Teixeira Lopes (Universidade do Porto)
Maria Madalena Gracioli (FFCL)
Rodrigo Humberto Flauzino (USP)
Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Uni-FACEF)
Sílvia Regina Viel (Uni-FACEF)
Sofia Marques (Universidade do Porto)
Talita Bordignon (UFG)
Vânia de Fátima Martino (UNESP)

Conselho Editorial

Genaro Alvarenga Fonseca (UNESP)
Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Uni-FACEF)
Vânia de Fátima Martino (UNESP)

© 2022 dos autores
Direitos de publicação Uni-FACEF
www.unifacef.com.br

Coleção: Educação e Educandos, v.18.

O51d	<p>Oliveira, Sheila Fernandes Pimenta e (Org.) Repensar, vivenciar e construir: desafios para novas práticas educacionais e sociais. / Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira; Vânia de Fátima Martino; Genaro Alvarenga Fonseca; Ana Lucia Furquim Campos-Toscano; Silvia Regina Viel (Orgs.). – Franca: Uni-FACEF; Unesp/Franca; 2021. (Coleção: Educação e educandos, v.18). 103p.; il.</p> <p>ISBN Coleção: 978-85-5453-027-3 ISBN Volume: 978-65-88771-34-1 DOI</p> <p>1.Educação - Pesquisa. 2. Gestão educacional. 3. Gestão educacional democrática . I.T.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370</p>
------	--

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (lei no. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código Penal. **Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade exclusiva de seus autores.**

Editores Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca
Associada à ABEC - Associação Brasileira de Editores Científicos

PREFÁCIO

A saúde, a economia e, principalmente, a educação foram enormemente abaladas com a pandemia que abateu o mundo, mas a vida é fantástica e pequenos detalhes podem ser transformados em grandes iniciativas.

As contínuas transformações determinadas pelo desenvolvimento tecnológico destacando em especial, as mídias digitais que além de oferecerem a possibilidade de feedback por parte do receptor, em que este assume o poder de questionar, opinar, perguntar, criticar qualquer conteúdo no momento em que sentir necessidade, ou até criar seus próprios conteúdos, se tornaram alavanca no enfrentamento dos problemas educacionais.

No presente livro, consta de alguns dos trabalhos apresentados no *VIII Simpósio de Educação e do V Encontro Internacional de Políticas Públicas em Educação*, organizados em parceria pelo Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca e pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, UNESP-Franca, com o tema “Educação e democracia: juventude em tempos de mudanças “. Dentre os relatos de experiências sobre práticas pedagógicas, políticas públicas, gestão educacional, inclusão, diversidade e tecnologias em Educação, destacam-se:

- importância desempenhada pelo papel social da educação enquanto um dos mecanismos de combate ao trabalho infantil e ao enfrentamento da violência e exclusão social aos quais muitos jovens estão submetidos, problema característico de países em desenvolvimento e que também assola nosso país;
- abordagem sobre a complexidade da profissão docente, essencialmente sob o enfoque da subjetividade do docente como elemento influente na atividade e vivência dentro do ambiente escolar;
- desafios nos processos de alfabetização no ensino remoto;
- inserção de diferentes ferramentas didáticas durante as aulas de História, a partir do uso de RPG (Role Playing Game), jogos digitais e produção de cartas fictícias;
- abordagem sobre a questão de gênero e violência contra mulheres e suas relações com classe e etnia – temas importantes dentro das Ciências Humanas para a formação do aluno-cidadão e que são eletivos de serem trabalhados em sala de aula,

Nesse contexto, para alunos e professores do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica, é de grande importância um evento que oportuniza, diante de desafios, repensar, vivenciar e construir novas práticas educacionais e sociais para que tenhamos caminhos tranquilos, escolhas certas e decisões precisas.

Lucinda Maria de Fátima Rodrigues Coelho
Profa. Departamento de Matemática
Centro Universitário Municipal de Franca - Uni-FACEF

SUMÁRIO

A HISTÓRIA DO TRABALHO INFANTIL EM SALA DE AULA: o PIBID e uma abordagem da educação social.....	8
A SUBJETIVIDADE DOCENTE DENTRO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: um relato de experiência	30
DESAFIOS NA SUPERVISÃO DO PIBID 2020-2021: processos de alfabetização no ensino remoto.....	47
O ENSINO DINÂMICO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: Relato de experiência sobre a elaboração de cartas em sala de aula nos anos finais do ensino fundamental	61
O TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA DE COVID-19 EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE MANAUS-AMAZONAS.....	80
RELATO DE EXPERIÊNCIA: aula sobre mulheres, do feminino aofeminicídio.....	90
ÍNDICE	101

A HISTÓRIA DO TRABALHO INFANTIL EM SALA DE AULA: o PIBID e uma abordagem da educação social

Géssica Pena dos Reis
Graduanda em História – Universidade Estadual Paulista (UNESP)
gessica.reis@unesp.br
Voluntária ID do PIBID/CAPES

Leonardo Ferreira Urbano
Graduando em História – Universidade Estadual Paulista (UNESP)
leonardo.urbano@unesp.br
Voluntário ID do PIBID/CAPES

Márcia Pereira da Silva
Doutora em História – Universidade Estadual Paulista (UNESP)
marcia.pereira@unesp.br

1. INTRODUÇÃO

O agravamento da situação socioeconômica no país, em decorrência da pandemia do novo coronavírus, potencializou uma série de problemas estruturais presentes em países subdesenvolvidos. O ambiente escolar não ficou isento dessa influência negativa. Com diversos pontos de debilidade expostos, a educação se tornou alvo de grande preocupação, recebendo olhares críticos de todos os setores da sociedade, desde aqueles intimamente relacionados ao processo escolar, como professores, funcionários, secretarias, ministérios e governantes, até mesmo agências de propagação de notícias e os próprios cidadãos.

A UNESP-Franca, em conjunto com o projeto PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), manteve-se alinhada às novas demandas do processo educativo que surgiram em decorrência da nova situação mundial. Reconhece-se o papel da disciplina “História” na compreensão da atual organização socioeconômica e sua capacidade de abarcar as atuais questões sociais que se manifestam nas diversas cidades, e suas comunidades, por todo o país.

O PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, programa mantido pela CAPES, tem por objetivo fomentar a prática do exercício do magistério. Alunos de cursos presenciais de licenciatura têm a oportunidade de

atuar nas escolas públicas do país, acumulando experiência para sua formação, enquanto trazem para dentro do ambiente escolar o conhecimento acadêmico, contribuindo para a aproximação entre a sala de aula e a universidade, transportando suas discussões e novas perspectivas da disciplina em questão para a educação pública de base. O projeto representa, portanto, uma iniciativa do governo federal para aproximar as universidades e as escolas públicas do país, criando um caminho de mão dupla na troca de experiência entre essas instituições.

O objetivo deste trabalho é, pois, apresentar um relato de experiência, possibilitado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da UNESP-Franca, em que se demonstra a importância da sala de aula na construção do senso de cidadania. Será contemplada a tentativa de abordar a questão do trabalho infantil em sala de aula, problema característico de países em desenvolvimento, assim como a necessidade do docente se aproximar da realidade dos alunos, apresentando a importância desempenhada pelo papel social da educação, e ressaltando que o processo de ensino-aprendizagem deve superar a visão estreita que trata a sala de aula enquanto um local de transmissão acrítica de conteúdo estabelecido através de apostilas e diretrizes centralizadoras.

Tratar-se-á da importância do tema “trabalho infantil” nas esferas mundial e nacional, seu desenvolvimento histórico, assim como a abordagem em sala de aula deste complexo tema que se mostra muito mais presente do que se imagina.

1.1 Sobre a experiência

A experiência exposta aqui se deu no 8º ano B do Ensino Fundamental II, na Escola Estadual Professor Dante Guedine Filho, localizada no bairro Vila Industrial, em Franca-SP. A escola apresenta bom resultado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e manifestou crescimento entre os anos de 2015 a 2019, atingindo a pontuação de 6,2. As adversidades ocasionadas pela pandemia do novo coronavírus lançaram novos desafios e barreiras a serem superados pela escola. A evasão escolar e a baixa taxa de comparecimento às atividades online são pontos notórios dessa nova situação.

A turma do 8º ano B é composta por quarenta alunos, dos quais comparecem aproximadamente dez para as atividades expositivas online, que se

dão através do uso da ferramenta Google Meet, geralmente com o auxílio de exposição de slides, assim como de outros elementos online. Para além da aula expositiva, foi levado como proposta a realização de um exercício de fixação via Google Forms com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento e a compreensão dos estudantes e sua capacidade de análise crítica e reflexiva sobre o assunto abordado, neste caso, o trabalho infantil.

Esta atividade de fixação continha as seguintes perguntas: 1. O trabalho infantil sempre existiu?; 2. Quem são essas crianças e jovens em situação de trabalho infantil?; 3. Como o trabalho infantil pode ser identificado?; 4. O que pode ser considerado trabalho infantil?; 5. Você conhece alguém em situação de trabalho infantil?; 6. Como o trabalho infantil pode afetar a vida da criança e do jovem?; 7. Como o trabalho infantil pode ser denunciado? A quem recorrer?; 8. Você acha que existe uma relação entre a Revolução Industrial e o trabalho infantil? Justifique.; 9. O que esses relatos pessoais nos permite observar sobre as condições de vida dessas crianças e jovens que trabalhavam nas fábricas durante o período da Revolução Industrial?; e 10. Você acha o trabalho infantil uma prática positiva? Justifique. Tais perguntas foram respondidas por apenas nove estudantes.

Diante disso, as páginas que seguem têm por objetivo discorrer sobre o conteúdo que fora tratado durante a aula do dia dois de julho, mas também abordar sobre a importância da educação social no ambiente escolar e os malefícios que o trabalho infantil pode acarretar na vida dessas crianças e adolescente a curto e a longo prazo.

2. O TRABALHO NO PERÍODO CONTEMPORÂNEO

A definição de “trabalho” parece ser simples e pontual. O termo é utilizado rotineiramente em nosso cotidiano e seu conceito parece, ao olhar leigo, algo natural e imutável. Em sua definição mais simples podemos compreender o trabalho como “[...] toda ação de transformação da matéria natural em cultura, ou seja, toda transformação executada por ação humana” (SILVA; SILVA, 2009, p.401). Mas, um olhar mais atento sobre o conceito de trabalho revela vários elementos.

A centralidade do trabalho e da ação laboral é um fenômeno recente em nossa história. O termo apresenta valores próprios e únicos a depender da

cultura na qual está inserido. Na Grécia Antiga, por exemplo, o labor poderia se apresentar de forma muito pejorativa, representando a servidão e o rebaixamento do indivíduo, algo de menor importância perto das obrigações que o dever público da vida política exigia.

A atual noção de trabalho começou a ganhar contornos a partir do capitalismo mercantil e teve seu grande ponto de inflexão nos séculos XVIII-XIX, com a Revolução Industrial. É a partir desse período que o trabalho passou a ser visto como possibilidade de progresso, de emancipação, formação de riqueza e, portanto, ascensão social. Extremamente valorizado pelos teóricos da ainda incipiente ideologia liberal, “o trabalho livre perdeu seu caráter de maldição e ganhou conotações de progresso e riqueza” (VIEIRA; PINTO, 2008, p.45).

No entanto, a nova dinâmica da sociedade capitalista que surgiu com a Revolução Industrial manteve, para a maior parte da população, a ideia de trabalho muito mais próxima da noção de maldição do que de progresso. A exploração da força laboral aumentou de forma nunca antes vista; o trabalho, que até então respeitava o “tempo da natureza”, passou a desconsiderar até mesmo a diferença entre dia e noite, e o enriquecimento de poucos foi assentado sobre a ceifa de muitas vidas. O século XIX, na Europa, foi marcado pelo surgimento da classe operária, exposta a péssimas condições de serviço e sem o mínimo de direitos garantidos (ao menos inicialmente, e, quando surgiam, não eram suficientes).

É dentro dessa nova concepção que a exploração e o uso da mão de obra infantil assumiu novas proporções, tornou-se um problema de nível mundial que, durante o século XX, passou a receber especial atenção das diversas agências multilaterais internacionais.

2.1 O trabalho infantil

Como visto, a relação do trabalho dentro da sociedade varia de acordo com o conjunto de valores e percepções de uma determinada cultura. Essa ideia pode ser estendida para a relação entre o trabalho e a infância.

Em sociedades pré-capitalistas, o trabalho exercido pela criança poderia ser visto como um elemento basilar da formação social do indivíduo. Ao contrário do que ocorre hoje, o trabalho não era um elemento que reduzia a possibilidade de desenvolvimento e crescimento da criança. Aprender um ofício,

socializar, ser inserido na vida comunitária fazia parte do desenvolvimento do indivíduo, e o trabalho era parte constituinte e orgânica dessa formação.

Além disso, pode-se apontar restrições óbvias nessas sociedades. Por exemplo, trabalhos que requeriam grande esforço físico eram restritos aos adultos, ao passo que o desenvolvimento tecnológico alcançado com a Revolução Industrial retirou, ou ao menos diminuiu, diversas dessas barreiras naturais.

Se a máquina é o meio mais poderoso de aumentar a produtividade de trabalho, isto é, de abreviar o tempo de trabalho necessário à produção de uma mercadoria, ela se torna o instrumento de capital mais potente de prolongar a jornada de trabalho além de qualquer limite natural (MARX, 1982, p. 95).

Falar em trabalho infantil significa considerar a questão nos diferentes momentos históricos, começando pelo ano de 1530 quando as terras brasileiras começaram a ser povoadas por estrangeiros vindos da Europa. Nas embarcações portuguesas e na condição de trabalhadores estavam presentes as crianças, em especial os grumetes e pajens. Os grumetes eram os que realizavam as tarefas mais perigosas e penosas; e se isso não bastasse, eram submetidos a castigos como também abusos sexuais, além de não disporem de uma boa alimentação e serem tratados como objetos (PAGANINI, 2008). No que diz respeito ao recrutamento,

O recrutamento dos pequenos grumetes variava entre o rapto de crianças judias e a condição de pobreza vivenciada em Portugal. Eram os próprios pais que alistavam as crianças para servirem nas embarcações como forma de garantir a sobrevivência dos pequenos e aliviar as dificuldades enfrentadas pelas famílias (RAMOS apud PAGANINI, 2008, p.3.).

As crianças embarcadas como pagens da nobreza ficavam encarregadas de fazerem os trabalhos menos árduos em comparação com os grumetes, tais como a arrumação dos camarotes, a organização das camas e os serviços de mesa (PAGANINI, 2008). Diante disso, é observável que nesta época havia uma legitimação da sociedade na utilização da mão de obra dos pequenos.

Além do ano de 1530 houve, segundo Paganini (2008), um outro marco importante para o fortalecimento do trabalho infantil nessas terras, a chegada dos padres jesuítas.¹

¹ Os padres jesuítas faziam parte da Companhia de Jesus, uma ordem religiosa criada em 1534 pelo Padre Inácio de Loyola e reconhecida pela Igreja em 1540 a partir do Papa Paulo III atuando em diversas partes do mundo. A proposta desses padres era divulgar o Cristianismo no ensino da catequese.

Assim, no dia 29 de março de 1549, desembarcaram na Vila Pereira, quatro padres e dois irmãos da Companhia de Jesus, liderados pelo padre Manuel de Nóbrega, onde estes tinham a difícil “missão” de ensinar aos pequenos os cantos religiosos, ler e escrever, bem como o *valor moralizador do ofício* (CHAMBOULEYRON apud PAGANINI, 2008, p.3.) (*grifo nosso*).

Posto isso, é possível afirmar que para além do ensinamento dos cantos religiosos e da leitura e escrita, os jesuítas tinham o objetivo de inserir as crianças em uma ideologia cristã, ademais viam e disseminavam a ideia do trabalho/ofício como algo moralizante e dignificador do homem, transformando-o assim em uma pessoa boa, obediente e honesta. Ademais, vale destacar que os seguidores dessa ordem religiosa tiveram muita influência na educação brasileira, sendo responsáveis pelo ensino no país por mais de 210 anos. Os padres jesuítas trouxeram o trabalho como algo que "salvaria" o ser humano e os conduziria para o céu, pois todos teriam feito algo útil e digno para a humanidade (CUSTÓDIO apud PAGANINI, 2008). Esta é, ainda hoje, uma ideologia que permanece, o trabalho enquanto dignificação do homem.

Sobre outro momento histórico, especificamente o período de transição do trabalho escravocrata para o trabalho livre e também o início da experiência de industrialização no Brasil do século XIX, quando muitas famílias migraram para as cidades em busca de trabalho, inserindo-se nas indústrias, é possível verificar que o trabalho continuou sendo um elemento marcante nessa sociedade e que o abuso da laboração de crianças ainda permaneceu, uma vez que diante da má remuneração e na tentativa de complementar a renda familiar as crianças eram também inseridas no trabalho fabril.²

[...] a transição da escravidão para o trabalho livre não viria significar a abolição da exploração das crianças brasileiras no trabalho, mas substituir um sistema por outro considerado mais legítimo e adequado aos princípios norteadores da chamada modernidade industrial (PRIORE apud PAGANINI, 2008, p.4).

Atualmente, o trabalho infantil é caracterizado como o desempenho de atividades de qualquer natureza desenvolvidas por crianças e adolescentes, sem fins educativos, para contribuir com a economia familiar, ou ainda, para a sua própria sobrevivência na falta de seus pais ou responsáveis.

² Nesse período vale ressaltar, segundo Coradassi et al. (2019, p.4), “[...] que o trabalho infantil também teve respaldo do Estado, através da criação de centros profissionalizantes, que tinham como intuito prevenir o “desvio de conduta” das crianças e solucionar a infância pobre [...]”.

Independente do setor econômico, o trabalho de crianças e adolescentes pode estar em todos os lugares.

O trabalho realizado por crianças e adolescentes abaixo da idade mínima é chamado de trabalho infantil, mas essa idade é variável de acordo com a legislação de cada país. No caso específico do Brasil, em conformidade a com a Constituição Federal de 1988 (art. 7º, XXXIII), em regra geral, o trabalho é proibido para quem ainda não possui dezesseis anos completos, todavia, quando realizado na condição de aprendiz é permitido a partir dos catorze anos de idade, excluindo trabalhos noturnos, insalubres, perigosos ou atividades que estejam na lista TIP (piores formas de trabalho infantil). A esses tipos de trabalho a proibição se estende aos dezoito anos incompletos.

2.2 O pioneirismo europeu e a OIT

A Inglaterra, enquanto palco da Revolução Industrial, foi a pioneira na nova forma de exploração da mão de obra, incorporando ao contingente das fábricas homens, crianças e mulheres. De mesmo modo, o país foi precursor no surgimento das primeiras tentativas de regulamentação do trabalho, inclusive no que tange ao trabalho infantil.

Já em 1802, na Inglaterra, vê-se a primeira tentativa de regulamentação do trabalho infantil, a “Lei de Peel”, proposta por Robert Peel. Buscando garantir a mínima proteção das crianças e adolescentes que eram cooptados para trabalhar nas fábricas, a lei previa jornada de trabalho de 12 horas, além de impedir o trabalho infantil entre às 21 horas e às 6 horas. Uma série de outras leis foram aprovadas na Inglaterra ao longo da primeira metade do século XIX. Em 1819, uma nova lei proposta por Robert Peel foi aprovada, foi instituída a idade mínima de nove anos para trabalhar nas fábricas (SILVA, 2009).

Em 1831 foi instalada a Comissão de Sadler, que resultou, em 1833, na formulação de uma nova lei. Nela foi reforçada a idade mínima de trabalho em fábrica para nove anos, foi estipulado para 9 horas a jornada de trabalho aos menores de treze anos e proibido o trabalho noturno. Já em 1842, houve a proibição do trabalho subterrâneo para crianças e adolescentes (SILVA, 2009).

Apesar dos esforços iniciais, as leis de proteção à criança e ao adolescente apontadas até aqui, e outras que surgiram ao longo do século XIX, não só na Inglaterra, mas em outros países europeus, como França e Alemanha, não foram cumpridas integralmente, sendo ignoradas ou burladas das formas mais diversas e criativas.

[...] essa falta de desenvolvimento [intelectual por parte das crianças] forçou finalmente o Parlamento inglês a decretar que em todas as indústrias submetidas à lei sobre as fábricas à instrução elementar seria condição legal para a utilização produtiva de crianças com menos de 14 anos. O espírito da produção capitalista reflete-se bem nitidamente na redação obscura dos artigos administrativos que possa assegurar a eficácia desta instrução obrigatória, na própria oposição dos fabricantes contra a lei e em todos os subterfúgios aos quais recorriam para burlá-la. Em 30 de junho de 1857, o inspetor de fábrica inglês, Leonard Horner, relata: “A lei especifica simplesmente que durante três horas por dia as crianças se reúnam entre as paredes de um local chamado escola, e que o empregador receba cada semana um certificado relativo a isso, assinado por uma pessoa dita instrutor ou instrutora”. Antes de adendo às leis sobre fábricas, não era raro encontrar certificados onde a assinatura era representada por uma cruz, pois o instrutor ou a instrutora não sabiam escrever (MARX, 1982, p. 93).

Os problemas relacionados à exploração do trabalho e, particularmente, ao trabalho infantil, persistiram ao longo do século XIX e se tornaram pauta de discussão das agências internacionais multilaterais que surgiram após as duas guerras mundiais.

A OIT, Organização Internacional do Trabalho, que surgiu em 1919, tem como objetivo apontar premissas e diretrizes para a regulamentação e humanização do trabalho ao redor do mundo, sendo o trabalho infantil uma de suas principais frentes de combate. A partir de 1946 a OIT passou a integrar a ONU (Organização das Nações Unidas).

Em 1992 a organização lançou seu mais ambicioso programa no que diz respeito ao combate do trabalho infantil, o Programa Internacional para Eliminação do Trabalho Infantil (IPEC) que “(...) se tornou o maior programa mundial de cooperação técnica contra o trabalho infantil, buscando estimular, orientar e apoiar iniciativas nacionais na elaboração de políticas e ações que eliminem a exploração da criança” (SILVA, 2009, p. 37), programa este que teve impacto em políticas públicas de diversos países, inclusive no Brasil.

2.3 O Brasil e o trabalho infantil

Como apontado, o Brasil possui sua própria trajetória relativa ao trabalho infantil. Talvez a maior especificidade do país, quando comparado a região europeia, tenha sido a forte presença de mão de obra escrava, fato que perdurou até final do século XIX e foi reforçado pelas distinções impostas pelas leis do período.

Em 1854 foi implantado o Decreto n. 1.331-A, que impunha o ensino obrigatório. No entanto, nem os escravos e nem aqueles afetados por moléstias poderiam frequentar a escola, ou seja, o ensino era restrito não apenas aos indivíduos livres, mas àquelas famílias que conseguiam garantir a saúde de seus filhos, o que implicava em elevada condição econômica e reforçava o caráter excludente desta lei (SILVA, 2009).

A situação após o período da Lei Áurea não foi muito melhor. Apesar do Decreto n. 1.313, que entrou em vigor no ano de 1891, proibir o emprego em fábricas para menores de doze anos, além de impor limite de jornada para menores³, proibia o trabalho nos domingos e feriados, assim como o trabalho noturno, para os menores de quinze anos. Ainda assim, crianças de oito a doze anos poderiam exercer a função de aprendiz, e ao sexo masculino era permitido o trabalho a partir dos sete anos. Essa tentativa de regulamentação, assim como àquelas dos países europeus, acabou sendo ignorada (SILVA, 2009).

O século XX apresentou grandes conquistas na regulamentação do direito da criança e do adolescente. Em 1923 foi criado o Juizado de Menores e em 1927 foi decretado o Código de Menores. Apesar do avanço, o decreto possuía forte caráter assistencialista, pouco preocupado na real condição e formação do indivíduo, seu objetivo era conseguir afastar esses menores da "delinquência" e impedir que viessem a se tornar um problema para a sociedade (SILVA, 2009).

A Era Vargas trouxe grande avanço para as leis trabalhistas em geral, principalmente com a Consolidação das Leis Trabalhistas, em 1943. Durante o governo de Getúlio Vargas a idade mínima para o trabalho tornou-se catorze anos, e no interior de minas passou a ser dezesseis anos. Além disso, uma série de direitos

³ Atualmente o termo "menor" não é utilizado pelo Estatuto da criança e adolescente, pois reforça uma série de concepções pejorativas arraigadas em nossa sociedade.

foram garantidos nesse período, como proteção contra insalubridade, restrição de horas e períodos de trabalho, definição salarial, entre outros.

Após o período Vargas, durante anos as leis de proteção à criança e ao adolescente não tiveram grandes avanços. Na realidade, houve retrocessos, como aconteceu na Constituição de 1967, com a redução da idade mínima para o trabalho em doze anos.

É com a Constituição de 1988 que o retrocesso é superado, apresentando grande progresso nas leis de proteção às crianças e adolescentes, como a restituição da idade mínima para o trabalho em catorze anos, e o reconhecimento dessa categoria, crianças e adolescentes, como cidadãos, possuidores de direitos e sujeitos ativos. Em 1998, alinhada às diretrizes internacionais e em consonância com as normas e premissas ditadas pela OIT, foi possível observar a imposição, através da Emenda Constitucional n. 20, da idade mínima para o trabalho em dezesseis anos, aceitando-se menor aprendiz aos catorze anos.

Por fim, tem-se o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), Lei n. 8.069, que “dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente”, na qual é regulamentada as normas de proteção à criança e ao adolescente, com a definição clara de seus direitos, ratificando seu papel de cidadão e indivíduo reconhecido pela sociedade brasileira.

A Lei 8.069/90, o ECA, reconhece como base doutrinária, em seu art. 1º, a proteção integral à criança e ao adolescente, afirmando novamente, como fez a Constituição de 1988, os direitos da criança e do adolescente e, paralelamente, estabelecendo os instrumentos adequados à concretização desses direitos dentro da realidade brasileira (SOUZA apud SILVA, 2009, p. 46).

2.4 O Brasil e a busca pela erradicação de trabalho infantil

Atualmente, há no Brasil uma série de órgãos e projetos governamentais, aliados aos programas de agências e organizações internacionais, que buscam levantar dados e combater ativamente a situação de exploração da criança e do adolescente.

O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), criado em 1996, foi uma iniciativa de governo federal em parceria com a OIT. Inicialmente restrito à região de Três Lagoas, passa a atuar por todo território nacional. O

programa, como o nome sugere, busca combater a exploração do trabalho infantil a partir da busca ativa de indivíduos nessa situação. Em 2005 foi vinculado ao Programa Bolsa Família. Em 2011 o PETI foi instituído pela Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), afirmando seu caráter intersetorial e integrante da Política Nacional de Assistência Social, que compreende: transferências de renda; trabalho social com famílias e oferta de serviços socioeducativos para crianças e adolescentes que se encontram em situação de trabalho. Atualmente o PETI atua na prevenção do trabalho infantil, indo além das políticas de intervenção pontual em casos encontrados ativamente.

Pode-se ainda apontar a integração dos diversos órgãos e sistemas sociais do país no combate à exploração da criança e adolescente, como o Sistema Único de Saúde, Sistema Nacional de Educação, o Sistema Único de Assistência Social e o Sistema de Segurança Pública, assim como o Conselho Tutelar e o Ministério Público.

Além disso, não pode ser deixado de fora as iniciativas privadas e da sociedade civil, muitas das quais trabalham em parceria com prefeituras e estruturas governamentais regionais, desenvolvendo projetos e campanhas de conscientização para o combate à exploração infantil. Essas iniciativas acontecem nacionalmente, como a Fundação Abrinq, e regionalmente, atendendo às especificidades de uma determinada região, como é o caso do Instituto Empresarial de Apoio à Formação da Criança e do Adolescente (Pró Criança) que tem como objetivo

mobilizar, envolver, articular, organizar, viabilizar e apoiar ações que tenham como objetivo promoverem a educação, visando em pleno desenvolvimento da criança e do adolescente, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho sendo que os benefícios e prerrogativas da entidade são concedidos a qualquer pessoa, sem distinção de credo religioso ou político, de cor ou raça [...] (INSTITUTO PRO CRIANÇA, 2019, s/p).

2.5 Aglutinadores do trabalho infantil no Brasil

O trabalho infantil que afeta as crianças no Brasil é considerado uma das expressões e manifestações da questão social que é determinada pelas relações da sociedade capitalista no que se refere a capital *versus* trabalho. Diante disso, “apresentar a pobreza como causa e consequência do trabalho infantil é omitir as relações com o capitalismo e o significado da desigualdade social, assim como

acreditar que uma política pública compreendida como ação setorizada e fragmentada pode resolver uma questão que é estrutural” (ALBERTO; YAMAMOTO, 2017, p. 1688).

Sobre a questão social, ela

[...] não é senão uma expressão do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e do Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre o proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção mais além da caridade e repressão (IAMAMOTO apud BARBOSA et al., 2020, p.52-3).

Nesse nosso modelo de sociedade, muitas famílias, por não terem condições básicas para a sobrevivência, acabam permitindo que suas crianças exerçam funções que não são inerentes a sua idade. Conforme Coradassi et al. (2019, p. 10),

[...] a persistência do trabalho infantil no Brasil não está deslocada do processo histórico vivenciado no país desde antes de o período de colonização com as crianças indígenas e se intensificando no processo escravocrata, deixando a margem do trabalho infantil crianças negras e pobres. O trabalho infantil também se caracteriza como uma das manifestações e expressões da questão social, pois não se desprende da relação capital x trabalho e nem se distancia de seus efeitos devastadores, que atingem a classe trabalhadora, em diferentes aspectos, como a pobreza, marginalização, exclusão, opressão, violência [...].

Essas questões sociais estão atreladas, portanto, à vulnerabilidade social, a pobreza, a má distribuição de renda, estão associadas também à falta de políticas públicas e a ausência de garantia e efetivação de direitos sociais, econômicos, culturais, políticos e civis (BOMFIM, 2018). Por conseguinte, o trabalho infantil em nosso país tem um público com etnia e classe social bastante específica.

Segundo dados do ano de 2019 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PnadC) há no Brasil cerca de 38 milhões 281 mil pessoas com idade entre cinco e dezessete anos. Dentre elas, aproximadamente 1 milhão 768 mil estão em situação de trabalho infantil, o que representa 4,6% (38,3 milhões) dessa população. Em comparação ao ano de 2016, esses números são um pouco menores, ficando contra 5,1%. Esse decréscimo de 400 mil casos é resultante, em certa medida, de políticas públicas de transferência de renda condicionada à frequência escolar, a adoção da

jornada escolar integral⁴, a garantia do direito ao não trabalho e ao apoio e proteção social às famílias. Somado a isso podemos também citar o fortalecimento do Sistema de Garantia de Direitos e da rede de proteção de crianças e adolescentes

Ainda em conformidade com esses dados, as regiões que mais concentram o trabalho infantil são as regiões nordeste, sudeste e sul, respectivamente, em números absolutos, 600.378 mil, 569.699 mil e 264.408 mil. Esses casos tendem a ser mais recorrentes em domicílios com um maior número de residentes e menor renda per capita. Em 2019, do total de 1,8 milhão de crianças e adolescentes ocupados, 1,4 milhão residiam em domicílios com renda per capita de até um salário mínimo e 1,3 milhão residiam em domicílios com pelo menos quatro residentes. Ademais, é ainda possível observar que o percentual de pessoas de etnia branca em situação de trabalho infantil é bastante inferior (32,8%) àqueles de etnia preta ou parda (66,1%). Diante desses dados, portanto, é possível afirmar que o público em situação de trabalho infantil no Brasil são majoritariamente pessoas de etnia negra ou parda e pobres.

No que diz respeito aos setores econômicos que agregam trabalho infantil no Brasil, estão entre eles, segundo a PnadC (2019), o setor agrícola; agropecuário; comercial, como balconistas, vendedores de loja, cabeleireiros, garçons e escriturários em geral. Além disso, vale sublinhar que, apesar de não aparecem como categorias na PnadC (2019), existem também muitas crianças e adolescentes trabalhando como comerciante ambulante, guardador de carros, como guia turístico e também em ambientes residenciais. Estes são os chamados “trabalhos invisíveis”.

Diante disso, resta falar então sobre as problemáticas decorrentes desse ofício para os jovens que se encontram nesta situação. Além de ser uma violação dos direitos, o trabalho nessa idade repercute também no rompimento de vínculos familiares e sociais, evasão escolar, bem como exclusão social; além de prejudicar a saúde física e psicológica limitando-os no processo de desenvolvimento.

⁴ Há no Brasil atualmente, segundo o Centro de Referências em Educação Integral, cerca de 71 escolas em tempo integral, o que é pouco se comparado ao número de pessoas no Brasil em idade escolar, quatro a dezessete anos. Essas escolas estão divididas pelas modalidades de ensino público, privado, ensino privado sem fins lucrativos e filantrópico. Estão divididas em Educação de Jovens e Adultos - EJA, Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Escola do Campo. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/escolas-de-tempo-integral/>. Acesso em: 06 de ago. de 2021.

Considerando os aspectos físicos, essas crianças trabalhadoras podem ser expostas a acidentes de trabalho, lesões e até mesmo doenças, o que pode ter efeitos irreversíveis em suas vidas. Quanto aos aspectos psicológicos, pode gerar impacto no desenvolvimento afetivo, emocional e até mesmo em sua sociabilidade, visto que por serem submetidas ao trabalho em situação de exploração, desenvolve atividades que requerem responsabilidade, o que os afasta daquelas atividades que deveriam ser primordiais e únicas nesta idade, brincar, socializar com outras crianças e estudar⁵.

É mais que necessário, portanto, o reconhecimento social dos impactos e consequências que a ocupação causa na vida dessas pessoas, bem como o fim da falsa ideia de que o trabalho, ainda quando jovens ou criança, é o caminho para o desenvolvimento social do ser humano e dos princípios de dignidade e honestidade, pelo contrário, o trabalho precoce afeta em grande medida o desempenho escolar (as crianças e adolescentes já chegam à escola cansados e, por isso, têm muito mais dificuldade em aprender⁶) reduzindo as possibilidades de um melhor salário e de um bom emprego no futuro, inserindo assim esses jovens em um ciclo vicioso de pobreza, miséria e desrespeito à dignidade.⁷

3. A EDUCAÇÃO SOCIAL ENQUANTO ABORDAGEM PARA TRATAR SOBRE O TRABALHO INFANTIL

Frente a esses dados, faz jus então falar da importância e do poder da educação na vida das crianças e dos jovens que no Brasil somam cerca de 38 milhões 281 mil em idade de cinco a dezessete anos. Segundo os argumentos de Díaz (2006) citado por Ferreira e França (2011, p. 187),

[...] a pedagogia social e a educação social estão situadas num ponto onde confluem o educativo e o social, de modo que, articular a educação em seu

⁵ No ano de 2019 cerca de 1,6 milhão de crianças e adolescentes frequentavam a escola e trabalhavam (4,3%), enquanto 255 mil trabalhavam, mas não frequentavam a escola (19,3%) (IBGE; PnadC, 2019).

⁶ Ainda segundo os dados do IBGE e da PnadC (2019), o número de horas dedicadas por semana ao trabalho (que de 2016 a 2019 passou de 19,7 para 18,3) é um indicador que reflete o quanto o exercício do trabalho compromete o tempo que poderia ser dedicado à escola, às atividades escolares, às atividades lúdicas e outras importantes para o exercício da vida adulta, o que nos mostra que quanto mais horas dedicadas ao trabalho, menos horas restam para dedicar a outras atividades de maior importância.

⁷ Os dados do IBGE e do PnadC (2019) mostram que a proporção de crianças e adolescentes trabalhadores é tanto maior quanto menor a escolaridade do chefe do domicílio. A proporção de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos ocupados nos domicílios chefiados por pessoas sem instrução ou nível fundamental incompleto era de 7% frente a proporção de 1,8% nos domicílios em que o chefe ou pessoa responsável tinha nível superior completo.

sentido mais amplo aos processos de formação dos indivíduos como cidadãos no campo da educação social desenvolvida nos espaços de educação não formal, constitui-se numa demanda urgente considerando as situações de risco materializadas pelo trabalho infantil e por várias outras negações de direitos de crianças e adolescentes resultantes das contradições do sistema capitalista.

Entende-se por educação social aquela que possui, ao mesmo tempo, caráter educativo e social, atuando em espaço de intervenção prática relacionando-se com o desenvolvimento de habilidades e competências voltadas para a participação social, protagonismo, democracia, elaboração de projetos de vida, a fim de favorecer o fortalecimento de relações entre a escola, a família a comunidade, assim como contribuir para a expansão de diálogos sobre cidadania, respeito à justiça social, direitos sociais, políticos e culturais, liberdade, igualdade, respeito às diferenças culturais, entre outros. Dito de outra maneira, a educação social é importante para esses jovens e crianças, pois possibilita tratar sobre temas que fazem parte da comunidade e, portanto, da vida de cada um deles. Possibilita dialogar sobre os valores essenciais para a formação humana. Apresentar a dimensão sócio-educativa voltada para a sensibilização e tomada de consciência é uma estratégia de enfrentamento ao trabalho infantil e rompimento com os ciclos de violências, discriminação e exclusão social (FERREIRA; FRANÇA, 2019).

Portanto, devemos sair em defesa da educação social e da educação formal para que confluam em um mesmo ambiente, a sala de aula. Ambas vão além do processo ensino e aprendizagem de conteúdos curriculares, são pautadas no desenvolvimento de ações que visam a participação no meio social. Porém, isso não quer dizer que a educação formal não seja importante, pelo contrário, doravante, a educação formal precisa abarcar cada vez mais a educação social e levar para dentro da sala de aula questões como essa do trabalho infantil para que seja discutida e estudada entre os estudantes, e fazer isso foi uma experiência e também uma oportunidade que o PIBID tornou possível.

4. A ABORDAGEM DO TRABALHO INFANTIL NO PIBID

Pensando-se no pano de fundo histórico da luta contra o trabalho infantil, sua longa trajetória a partir da Revolução Industrial e sua alta incidência em países em desenvolvimento, como o Brasil, pensou-se na ideia de contemplar o tema em sala de aula. Buscou-se trazer, ainda que de forma concisa, a profundidade

do tema, assim como a proximidade desta realidade frente a nossa comunidade (no caso em específico, Franca - SP).

Para além disso, foi levado em conta o papel fundamental na formação do indivíduo enquanto cidadão, um indivíduo histórico, que atue criticamente e ativamente na sociedade da qual faz parte. A relação da escola com o sujeito deve ser política e democrática, propiciando condições para que este sujeito seja livre e autônomo, que este sujeito seja emancipado, ou seja, de fato um “sujeito”.

A busca aqui é pela superação do conformismo raso, reforçado pelas diretrizes centralizantes das secretarias e dos ministérios. A formação do indivíduo enquanto cidadão deve romper o aspecto conformista e de aceitação e deve motivar a transformação da sociedade.

Assim, quando, diante da pergunta que escola queremos, respondemos que queremos uma escola que forme para o exercício consciente da cidadania, encontramos-nos diante de expectativas contraditórias: queremos, pela ação educativa, contar com cidadãos ativos, críticos e transformadores, mas no fundo desejamos que esses mesmos cidadãos sejam dóceis, colaboradores, compreensivos das diferenças e desigualdades, respeitosos da ordem social e conformados à situação vigente; submissos, portanto, às normas e valores próprios da sociedade tal como se encontra constituída (SAVIANI, 2017, p.655).

Reconhece-se, pois, o papel social da sala de aula e a criança como um membro ativo da sociedade. O reconhecimento da potência do indivíduo e o estímulo à criticidade são elementos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem.

4.1 O trabalho infantil em sala de aula

A aula expositiva ocorreu no dia dois de julho de 2021, com a apresentação de slides. O encontro síncrono, via Google Meet, teve início com uma exposição sobre o trabalho infantil no decorrer dos períodos históricos. Apresentamos aos alunos como o trabalho infantil se manifestava no período anterior a invenção da escrita (período ainda chamado de “Pré-História”), na Antiguidade, na Idade Média e Moderna e, por fim, na contemporaneidade, com foco na Revolução Industrial. Nesse primeiro momento comentamos algumas características do trabalho dos períodos citados e direcionamos o foco da aula para as novas relações de trabalho que surgiram pós Revolução Industrial.

Quando falamos sobre este período, inicialmente, destacamos as mudanças na reorganização do trabalho, na redução drástica das atividades voltadas ao artesanato e ao núcleo familiar, bem como da presença de tecnologia com os novos maquinários que surgiram e que transformaram profundamente a compreensão que até então se tinha sobre o tempo. As máquinas quebraram barreiras e limitações fisiológicas.

Chamamos ainda mais atenção para o grande ponto de inflexão entre Revolução Industrial e trabalho infantil. Nesse momento da aula abordamos as condições físicas das fábricas, as jornadas de horas diárias excessivas que os pequenos trabalhadores deveriam cumprir, os tipos de trabalhos que eram realizados e até mesmo os acidentes que muitos dos jovens da época foram vítimas, alguns deles até fatais. Para tratar a respeito destas condições de trabalho utilizamos alguns relatos de pessoas que quando crianças trabalhavam nas fábricas inglesas.⁸

Já em um segundo momento, tratamos, de modo geral, sobre as leis de regulamentação do trabalho infantil no mundo e no Brasil a fim de que os estudantes tivessem um panorama geral de como o trabalho infantil foi visto no decorrer do tempo histórico pós Revolução Industrial. Dessa forma, falamos sobre o pioneirismo inglês na criação dessas leis, tendo sido a primeira delas a “Lei de Peel” de 1802.

Na sequência falamos sobre a criação da organização Internacional do Trabalho (OIT) em 1919 que trouxe uma nova perspectiva acerca do trabalho infantil para todo o mundo e também da criação em 1992, pela OIT, do Programa Internacional para Eliminação do Trabalho Infantil (IPEC), o maior programa mundial de cooperação técnica contra o trabalho infantil. Referente a legislação brasileira, falamos das primeiras leis pós abolição da escravatura, sobre a legislação na Era Vargas (1930-1945), no período ditatorial e, por fim, falamos da legislação nos dias atuais a partir da Constituição Federal de 1988, bem como das políticas públicas e

⁸ Os relatos pessoais utilizados foram uma parte do depoimento de John Birley ao jornal The Ashton Chronicle, 19 de maio de 1849; um trecho da biografia de Robert Blincoe, publicado no jornal The Lion, 15 de janeiro de 1828; um trecho do depoimento de Jonathan Downe ao Comitê Parlamentar sobre o Trabalho Infantil em 6 de junho de 1832; um trecho do depoimento de John Allett ao parlamento britânico; e, por fim, um trecho do livro “A História da produção de algodão” de Edward Baines. Todo esse material utilizado pode ser acessado no blog Professor Samuka. Disponível em: <http://professorsamuka.blogspot.com/2012/02/revolucao-industrial-depoimentos-sobre.html>. Acesso em: 01 de jul. de 2021.

programas governamentais para a erradicação do trabalho infantil no nosso país. Neste ponto definimos o que é o trabalho infantil conforme a legislação vigente.

No último momento deste encontro trouxemos alguns dados atuais sobre o trabalho de crianças e adolescentes no Brasil a partir de gráficos e tabelas. Conversamos e discutimos, portanto, sobre o número de crianças e adolescentes que atualmente, segundo dados do IBGE e da Pnad (2019), se encontram em situação de trabalho infantil. Através desses dados discutimos sobre o perfil dessas crianças, bem como suas condições financeiras, sociais e educacionais; falamos também quais são as principais atividades que são realizadas por esses pequenos e refletimos ainda sobre o que levam essas crianças a essa situação de trabalho, logo abordamos a desigualdade social, a exploração do trabalho e o capitalismo.

Por fim, abordamos as formas de denúncia, os órgãos e os caminhos burocráticos para se fazer valer a constituição no que tange a garantia dos direitos da criança e do adolescente.

Falar a respeito deste tema na sala de aula é algo importante e mais que necessário, uma vez que é atual, está acontecendo e faz parte da nossa comunidade, ainda que seja proibido explicitamente por lei.

Ao falarmos sobre o trabalho infantil, buscamos fazê-lo através de uma abordagem da educação social contemplando a comunidade e o ambiente no qual esses estudantes estão inseridos. Esta prática está bastante voltada para a participação social do estudante, para o protagonismo, para elaboração de projetos de vida, bem como para expansão de diálogos sobre cidadania, direitos e deveres dos cidadãos brasileiros.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a realidade do país e da comunidade na qual a escola se insere é fundamental para direcionar os temas e as abordagens em sala de aula. O trabalho infantil assola diversos países subdesenvolvidos ao redor do mundo e sua ligação com a desigualdade é inquestionável.

Porém, como já visto, a concepção do trabalho em uma sociedade é moldada por seus valores e noções culturais. A ideia do trabalho como elemento dignificador do indivíduo e formador de caráter ainda é amplamente propagandeada. Apresentar o contraponto e desconstruir essa percepção é dever do educador e da

escola. É importante abordar as nuances do trabalho infantil, demonstrar seus efeitos, apresentar relatos e os impactos que essa prática causa nas crianças e adolescentes. Ademais, compreender quais os órgãos competentes responsáveis pela fiscalização e pela garantia do bem-estar infantil, assim como a forma de acesso a esses órgãos e suas burocracias internas é essencial para pavimentar o caminho de acesso dessas crianças e adolescentes aos direitos básicos garantidos pela Constituição.

Diante disso, é necessário frisar a importância do papel social da educação enquanto um dos mecanismos de combate ao trabalho infantil e ao enfrentamento da violência e exclusão social aos quais muitos jovens estão submetidos. Uma das possibilidades para se fazer isso é a partir do desenvolvimento de atividades socioeducativas voltadas para a valorização, para a democracia e para o protagonismo do educando enquanto indivíduo.

Todavia, é válido chamar a atenção para o fato de que a educação e a escola, enquanto instituição social, sozinhas não são capazes de enfrentar todas as situações provenientes da inserção de jovens e crianças no mundo do trabalho. Enfrentar o problema do trabalho infantil hoje no Brasil requer mobilização e sensibilização da sociedade para a garantia real dos direitos sociais assegurados a todas as crianças e adolescentes pela Constituição, coisa tal que os dados recentes nos mostram não estar acontecendo, apesar dos avanços legais neste campo.

É preciso pensar em políticas de distribuição de renda no país para que as famílias tenham outras opções ao invés de mandar seus filhos para o trabalho ainda jovens para terem sua mão de obra explorada a fim de garantir a comida na mesa. É preciso também pensar em políticas educacionais. Como comprovado por dados do IBGE, um dos contribuintes para a redução dos 400 mil casos no número de pequenos em situação de trabalho infantil no Brasil nos últimos anos foi a adoção da jornada em tempo integral nas escolas. Desse modo, é de grande valia a articulação entre políticas públicas, incluindo as educacionais, família, sociedade civil e educação a fim da erradicação do trabalho infantil no nosso país.

FONTES

BLOG PROFESSOR SAMUKA. Disponível em: <http://professorsamuka.blogspot.com/2012/02/revolucao-industrial-depoimentos-sobre.html>. Acesso em: 01 de jul. de 2021.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/escolas-de-tempo-integral/>. Acesso em: 06 de ago. de 2021.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm . Acesso em: 05 de ago. de 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/537f141dfc258ce22abedadb823067d.pdf. Acesso em: 06 de ago. de 2021.

INSTITUTO PRÓ CRIANÇA. Disponível em <https://www.institutoprocrianca.com.br/quem-somos> . Acesso em: 05 de ago. de 2021.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS CONTÍNUA (PNADC). Disponível em: https://fnpeti.org.br/media/publicacoes/arquivo/pnadC2019_interativo_final.pdf. Acesso em: 06 de ago. de 2021.

PROGRAMA DE ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL (PETI). Disponível em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/assistencia-social/servicos-e-programas-1/acao-estrategica-do-programa-de-erradicacao-do-trabalho-infantil>. Acesso em: 05 de ago. de 2021.

REFERÊNCIAS

ALBERTO, M. F. P.; YAMAMOTO, O. H. Quando a educação não é solução: política de enfrentamento ao trabalho infantil. *Trends in Psychology / Temas em Psicologia*, v. 25, n. 4, p. 1677-1691. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tpsya/jNHssjLGCz7KLJj36Ph4Tb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 ago. de 2021.

BOMFIM, J. S. *A educação formal e o trabalho infantil: um estudo de caso em uma escola de Muritiba*. Monografia (Bacharel, Serviço Social) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Cachoeira, 2018. Disponível em: <http://www.repositoriodigital.ufrb.edu.br/handle/123456789/2302>. Acesso em: 04 ago. de 2021.

FRANÇA, R. M. S. A educação social enquanto estratégia de enfrentamento do trabalho infantil e inserção na escola. *Revista Educação em Debate*, Fortaleza, v.1, n. 61, p. 178-189, 2011. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/16057/1/2011_art_rmsfranca.pdf. Acesso em: 04 ago. de 2021.

Gestão Escolar Democrática - Prof. Vitor Henrique Paro (Entrevista completa). 1 vídeo (101 min). Publicado pelo *canal Vitor Henrique Paro*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WhvyRmJatRs&ab_channel=VitorHenriqueParo. Acesso em: 05 ago. 2021.

GUERREIRO, E. P. et al. Trabalho Infantil. *Social Meeting Scientific Journal*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 49-63, 2020. Disponível em: <http://www.esocialbrasil.periodikos.com.br/article/5f1fb9c70e88251571dc677a/pdf/esocialbrasil-0-AheadOfPrint-46.pdf>. Acesso em: 01 de ago. de 2021.

MARX, K. *O Capital*. Edição resumida por Julian Borchardt. Tradução Ronaldo Alves Schimidt. 7 ed. Rio de Janeiro: Ltc, 1982.

PAGANINI, J. O trabalho infantil no Brasil: uma história de exploração e sofrimento. *Amicus Curiae*, v. 5, n. 5, 2008. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/amicus/article/view/520>. Acesso em: 01 ago. de 2021.

SARTORI, E. Trabalho infantil em Franca: um laboratório das lutas sociais em defesa da criança e do adolescente. *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, n. 26, p. 253–278, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644742>. Acesso em: 08 ago. 2021.

SAVIANI, D. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. *Psicol. Esc. Educ*, Maringá, v. 21, n. 3, p. 653-662, Dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Q7rcHqS3xNZKzV9MykSG79q/?lang=pt#>. Acesso em: 03 de abr. de 2021.

SILVA, K. V.; SILVA, M. H. *Dicionário de conceitos históricos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SILVA, S. V. M. Trabalho Infantil: aspectos sociais, históricos e legais. *Olhares Plurais*, Maceió, v. 1, n. 1, p. 32–51, 2009. Disponível em: <https://revista.seune.edu.br/index.php/op/article/view/6/6>. Acesso em: 04 ago. 2021

VIEIRA, A. L. *et al.* *A realidade do trabalho infantil no século XXI: trajetória histórica e questão social*. Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, v.16, n.1, 2019. Disponível em: <https://broseguini.bonino.com.br/ojs/index.php/CBAS/article/view/428/419>. Acesso em: 02 ago. 2021.

VIEIRA, M. G., & PINTO, S. R. Visões e significados do trabalho: um olhar histórico. *Revista De Estudos E Pesquisas Sobre As Américas*, v.2, n.2, 2008. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/16156>. Acesso em: 03 ago. 2021.

A SUBJETIVIDADE DOCENTE DENTRO DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: um relato de experiência

Luma Vitória Fernanda da Silva
Graduanda em História – UNESP
luma.vitoria@unesp.br

Millena Rodrigues de Oliveira Silva
Graduanda em História – UNESP
mro.silva@unesp.br

Genaro Alvarenga Fonseca
Docente Orientador – UNESP
ga.fonseca@unesp.br

1. INTRODUÇÃO

Este escrito tem por objetivo associar a subjetividade docente à experiência das residentes dentro do Projeto Residência Pedagógica e o impacto desta nas suas vivências pedagógicas. Para tanto, cabe definirmos a princípio, a concepção de subjetividade profissional e como esta se dá dentro do ambiente educacional. O artigo *O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais* (2008), de autoria da psicóloga Bettina Steren dos Santos e das educadoras Denise Dalpiaz Antunes e Jussara Bernardi, nos revela um pouco do processo de autoconhecimento de cada indivíduo e como podemos observar este, dentro da profissão docente; embasadas nos conceitos definidos por estas autoras, relatamos nossas vivências como profissionais da educação dentro da área de História.

O professor, antes de ser um educador, é também um ser humano – ainda que a concepção atual de sua função se encontre extremamente funcionarizada – e como tal, este encontra-se sujeito a determinadas necessidades básicas, que independem de seu contexto cultural, sendo totalmente moldadas por uma experiência individual. Neste sentido, trabalhamos com uma destas necessidades, a *necessidade de estima*, ou seja, de valorização e reconhecimento - capacidades correlatas diretamente às funções sociais desempenhadas pelo mesmo.

A satisfação da necessidade de estima, está vinculada a percepção do profissional de si mesmo, como um ser dotado de competência, capacidade e habilidade de exercer sua profissão de forma satisfatória e confiante. A autoestima e a autoimagem do ser humano, está relacionada a sua ação social, e suas relações interpessoais, nos âmbitos privado e público. Em outras palavras, a percepção que o indivíduo tem de si mesmo, é moldada segundo a experiência decorrente das relações e ações sociais que ele realiza. O resultado deste processo é denominado *autoconceito*.

O autoconceito é um instrumento que auxilia o indivíduo na realização de suas atividades, pois lhe proporciona capacidades de integração e adaptação, uma vez que se baseia nas experiências acumuladas durante toda uma vida. Essencialmente, o autoconceito é a forma como a pessoa se percebe. Tendo em vista que, neste relato, visamos a aplicação deste conceito em um ambiente educacional, trabalharemos sob a perspectiva de um *autoconceito docente*.

O autoconceito docente, como as autoras definem no artigo supracitado, é basicamente a representação que o *professor* tem de si mesmo, como um ser competente, com habilidades e capacidades de solucionar questões problemas cotidianas e profissionais, tanto na figura de educador, quanto de aprendiz no ambiente escolar. O autoconceito infere na perspectiva que o ser humano tem do mundo, a forma como ele vê os acontecimentos, a certeza de suas capacidades profissionais, pessoais e interpessoais: somados todos estes aspectos, temos o *autoconhecimento*.

Na medida em que o professor tem um nível elevado de autoconhecimento, este vai ser capaz de delinear suas expectativas, seus direitos e deveres, suas atitudes etc., de forma a poder orientar seu comportamento para proporcionar a si mesmo, os meios de alcançar uma realização profissional e, em igual medida, um bem-estar individual:

No mesmo sentido desses referenciais, Polaino Lorente (2004, p.20) também define a auto-estima como “a avaliação que o indivíduo realiza e cotidianamente mantém a respeito de si mesmo, que se expressa em uma atitude de aprovação ou desaprovação e indica à medida em que o indivíduo crê ser capaz, significativo, exitoso e valioso”. Com efeito, se o docente realiza uma avaliação positiva de si mesmo, pode-se dizer que este possui um bom nível de auto-estima, sentindo-se capacitado para desenvolver suas atribuições, valorizado pelos seus pares e motivado para o exercício da profissão. (SANTOS, ANTUNES, BERNARDI, 2008, p. 49)

Com tais premissas em mente, podemos concluir que a imagem pessoal que um indivíduo nutre de si mesmo, tem um alto impacto na sua atuação social, logo, em sua qualidade como professor, a bagagem subjetiva que este carrega – construída durante toda a sua vida e moldada, não apenas pelo ambiente no qual se insere, mas também pelas relações que nutre – influi diretamente no resultado profissional e na sua experiência educacional individual.

A dimensão afetiva, afeta diretamente a dimensão intelectual e profissional do indivíduo. Em um contexto mundial pandêmico, com a atuação dos residentes de ambientes particulares não-comuns, e dotados de experiências sociais e autoconhecimentos divergentes, a identidade pessoal de cada docente vai ser completamente diferente, ainda que compartilhem de um ambiente de atuação idêntico.

O ambiente escolar é um universo enorme, ainda que atualmente se concretize por meio de uma tela (parcialmente quando nos referimos ao ensino híbrido, mas a premissa se aplica aqui também) e todas as relações, o contexto pessoal e profissional, a formação e a autoimagem e autoestima de cada um, tornam este, uma pequena sociedade com problemáticas extremamente complexas. Todos os envolvidos nesta pequena sociedade de orientações educacionais, possuem práxis imbuídas de caracteres próprios, pois tiveram infâncias, contextos familiares, educativos e culturais diferentes, e é na escola que as correlações entre estas experiências se concretizam ao longo de grande parte da vida do ser humano.

Baseando-nos na experiência que tivemos com os alunos dos oitavos e nonos anos, pretendemos então, evidenciar as conclusões e a experiência que tivemos nas relações com os alunos, preceptor e outros funcionários envolvidos na escola E.E. Mário D’Elia, para demonstrar como estas foram diferentes, tendo em vista nossas experiências e a relação de cada residente consigo mesmo, igualmente divergentes.

2. SUBJETIVIDADES DOCENTES NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Para o desenvolvimento deste escrito, nos baseamos na experiência de um semestre ministrando aulas online na escola E.E. Mário D’Elia, em oitavos e nonos anos, sob a orientação do preceptor Ivel Felice da Silva. Tal vivência foi

propiciada através do Programa Residência Pedagógica, que visa a experiência de uma formação inicial do professor dentro da sala de aula, em especial, no curso de licenciatura e bacharelado em História, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Franca.

No primeiro semestre de 2021, as universitárias Luma Vitória Fernanda da Silva e Millena Rodrigues de Oliveira Silva, participaram do Programa Residência Pedagógica, por meio do qual tiveram acesso aos alunos e exerceram a profissão docente. Abaixo, ambas escreveram dois relatos acerca de sua experiência até o momento no programa, considerando suas condições pessoais e concluindo com suas percepções acerca de, em que medida, a participação no projeto auxiliou na construção de suas metodologias de ensino e didática.

2.1 Relato da Residente Luma Silva

Experienciar a sala de aula na condição de residente, em finais de sua formação, já é uma responsabilidade enorme por si só. Ao realizarmos tal atividade por vias remotas, e tendo que lidar com um contexto diferente do comum, percebemos a necessidade crescente da versatilidade didática, aplicada em projetos pedagógicos. José Carlos Libâneo, intelectual, educador e escritor brasileiro, em seu livro Políticas Educacionais no Brasil: Desfiguramento da Escola e do Conhecimento Escolar (2016), aborda as políticas educacionais brasileiras por meio da análise do papel da escola e a qualidade de ensino.

A objetificação do ensino, convertendo as práticas pedagógicas em articulações de poder, nacionais e internacionais é o problema tratado pelo autor, as intensões dos organismos internacionais de interferirem nas políticas educacionais oficiais, levantam o questionamento sobre a finalidade das escolas, seriam estes, espaços voltados para a formação de cidadãos, ou de profissionais voltados para o preenchimento de vagas no mercado de trabalho?

Como uma das envolvidas, já havia experienciado o ambiente escolar por meio do PIBID, ministrando aulas no segundo ano de graduação. Por sua vez, o Projeto Residência Pedagógica, realizou-se em meio a uma pandemia mundial, com múltiplas dificuldades, estruturais, organizacionais e essencialmente em suas abordagens didáticas. A experiência prévia que tive, foi presencialmente, logo a

adaptação para o cenário atual, contribuiu para a complexação da atividade. O ensino a distância nunca fora uma realidade para mim na função de educadora ou de estagiária, logo, uma tarefa que a princípio seria simples, como a relação com outras pessoas e a própria observação de “estar sendo compreendida” - mais fácil na sala de aula, pois você possui a visualização de que sua fala é inteligível e que detém a atenção dos alunos – foi dificultada neste momento.

No cenário do Ensino à Distância, tudo se intensifica, o mundo exterior interferiu muito mais no exercício do ensino: as questões familiares, dificuldades técnicas e informacionais, concretização de aprendizado e até mesmo, a exigência de uma completa renovação da metodologia de ensino. Como participante do PIBID, eu me valia de algumas ferramentas na preparação da aula, como o livro didático dos alunos, sites da internet, textos até então já trabalhados na disciplina e conhecimentos prévios adquiridos como estudante do ensino fundamental e médio. A execução das minhas aulas se dava sempre por meio de slides, contendo mídias que ilustrassem minha fala; na sala de aula, eu solicitaria a um aluno que lesse o conteúdo do slide, comentasse o que entendeu, e em seguida eu explicaria o conteúdo.

Essa metodologia não seria muito eficaz dentro do ensino a distância, pois poucos alunos se dispõem a abrir a câmera ou o microfone, e quando muito, comentavam pelo chat. Nas aulas que ministrei em conjunto com outros residentes, nos apropriamos de outras ferramentas para a aula; usamos slides em alguns momentos, mas quase sempre apenas imagens para ilustrar nossas falas, e estimulamos a participação dos alunos com perguntas acerca da temática e relacionando o conteúdo com elementos cotidianos destes.

Tendo em vista a crítica de Libâneo (2016) às propostas recentes de implementação de um ensino técnico nas escolas públicas, evidencia-se claramente, um intento de converter as escolas em uma máquina formadora de mão de obra barata, não de cidadãos pensantes. No documento do MEC – citado na publicação supracitada - a escola é colocada como uma estratégia para a solução de problemas sociais e econômicos, que se convertem em ameaças à ordem social e política. Seu posicionamento oposicionista a orientação multilateral é dividido em quatro pontos centrais: a subordinação das práticas educacionais a critérios de racionalização

econômica (a diversidade é contida, reprimida em um espaço constantemente vigiado; a figura dos pobres neste cenário, converte-se em um mecanismo para que o capitalismo alcance todas as classes sociais, escondendo as desigualdades sociais sob os panos); a coligação Estado, sociedade-civil e comunidade postula uma democracia baseada num consenso social, com soluções pacíficas das tensões sociais “por meio de relações solidárias, cooperativas, participativas, com base nas relações comunitárias e parcerias público-privadas” (LIBÂNEO, 2016, p.53), uma iniciativa que combinaria com o intento do projeto do Banco Mundial, com a instauração de uma escola de resultados voltada para empregabilidade imediata, capacitação profissional, articulação de políticas sociais às políticas educativas etc. O terceiro e o quarto aspectos referem-se, respectivamente, a associação da escola a uma espécie de controle social e político e todos os impactos negativos que a implementação desta orientação multilateral geraria, com o “desfiguramento da escola e do espaço escolar”, e a repressão das diversidades.

O autor efetua uma crítica válida e aplicável em vários sentidos e períodos, problematizando a visão da escola como produtora de mão de obra, uma mera máquina que nutre o mercado de trabalho; ao caracterizar o objetivo da educação como a formação de profissionais para o alívio da pobreza, acentua-se a desigualdade social. Libâneo salienta que um ensino de qualidade não está relacionado a resultados, mas sim aos aspectos pedagógicos didáticos, incentivando a crítica e abraçar as diversidades sociais e enxergar a desigualdade social, de modo a compreender a diferença entre estas; a valorização do ensino que propicia o “desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral” destes alunos, considerando suas diferentes condições – isto sim configura um ensino de qualidade, onde o conhecimento encontra-se em destaque.

O ensino de qualidade, ideal, definido por Libâneo, concretizou-se de forma indireta no ensino híbrido. A escola foi aberta, de uma forma nunca assistida antes, o ensino não se fixava a um espaço físico, individualizado. Logo, influências externas, afetivas, materiais moldaram a qualidade do ensino, e a função do profissional da educação excedeu o auxílio da viabilização de uma construção de conhecimento. O professor agora, têm de lidar com suas próprias dificuldades de acesso e, com as dos alunos – que antes não faziam parte de suas funções.

Como residentes, tivemos o mesmo impacto; na medida em que lidamos com as nossas particularidades estruturais e afetivas, de cuidados voltados a saúde psicológica. Ou seja, pautas que, como universitários, não lidávamos anteriormente, de forma contínua e intensa, como exigiu-se agora. Como bolsista do programa desde finais de 2020, eu me senti na obrigação de me cobrar mais e exercer atividades que fizessem valer a minha bolsa. Logo, busquei estar presente e participar assiduamente das aulas, e o fato de, por vezes, apenas poder assistir e contribuir pelo chat para os alunos foi um dos alvos de maior preocupação durante o programa.

A cobrança de um desempenho que pudesse ser visível por uma tela, atingiu a todos: professores, residentes e alunos. Nos encontrávamos na busca de resultados aos quais nos acostumamos, e demorou muito até realmente percebermos que esta era uma meta inalcançável, resultando em um quadro generalizado de frustração. Tendo participado do programa desde finais de 2020, pude observar o planejamento do ensino que aconteceria no ano de 2021, e aos poucos, fomos adaptando nossas expectativas, na medida em que realmente delineamos o que poderíamos concretizar, considerando nossas limitações.

Um dos problemas que tive de enfrentar foi justamente, o reconhecimento de mim mesma como uma profissional da educação, e saber o limite do relacionamento com o aluno; em uma das aulas, fiz um comentário no chat acerca do conteúdo de forma muito simplificada e tentando traduzi-lo para uma abordagem mais próxima a vivenciada pelos alunos (pelo formato de um meme, ou seja, uma mensagem com teor de humor acompanhada de alguma ilustração visual, no caso, *emojis*), e nesta situação, os alunos se questionaram se eu era uma das alunas. Neste momento eu percebi que deveria saber deixar o conteúdo interessante, mas com profundidade, deixando claro a minha posição como educadora e não como uma aluna de nono ano.

No segundo trimestre, a minha motivação para continuar com o programa diminuiu na medida em que as funções aumentaram, essencialmente no final do semestre. Eram muitas responsabilidades, tarefas, conciliar com as avaliações da universidade, e a elaboração de um debate entre salas me exauriu; a medida em que o meu desempenho decaía eu questionei a minha capacidade de

passar para estes alunos um conhecimento de qualidade e realmente auxiliar no processo de aprendizagem deles – seguindo a nossa proposta, a minha necessidade de estima, encontrava-se elevada, mas meu autoconhecimento, autoestima e autoimagem, não condiziam com a mesma.

Saliento que foi perceptível, a tentativa de desvio de uma educação bancária, voltada para a transmissão de informações. Aumenta-se a preocupação real com o aluno e suas condições particulares, aproximando a prática do ensino à vida do aluno, caracteres que se apresentavam de forma secundária até então. Existiram falhas e, obviamente, diversos aspectos a serem corrigidos no futuro, mas a compreensão de que demos o nosso melhor, é essencialmente importante para a continuação e motivação, visando um ensino que realmente tenha efeitos transformadores nos meios sócio-políticos e culturais, nos quais todos os envolvidos no ambiente escolar, se inserem.

2.2 Relato da residente Millena Silva

A experiência com o Programa Residência Pedagógica, foi para mim, algo novo e desafiador. O contexto pandêmico, unido a questões de saúde mental e absorção de conteúdo, foram os três principais aspectos que tocaram a ministração de aulas, durante esses dois semestres de participação, sendo o primeiro enquanto voluntária, e o segundo enquanto bolsista.

No primeiro momento se têm um clima de grande desejo e vontade de participação nas diferentes áreas que o programa abrange, o que pode gerar certas expectativas irreais, dada a novidade do Ensino Híbrido e a inserção dos estudantes nesse formato. É difícil encontrar espaços que não tenham sido drasticamente alterados durante o período da pandemia de Covid-19, dessa forma, a escola e suas instituições não foram diferentes. Além do aprofundamento de desigualdades sociais e econômicas, a pandemia intensificou o caráter de subjetividade presente em cada aluno, professor ou profissional da área da educação. O autor Elias Festa Paludo (2020), escreve em um artigo recente que, pelo menos 70% das instituições de educação foram fechadas em todo o mundo, além de explicitar a necessidade de estruturas pedagógicas para um ensino que chegue em seus alunos e, que se mostre efetivo.

A realidade do Ensino à distância e do Ensino Híbrido, é algo ainda muito inédito, sobretudo no Ensino Público brasileiro, e as questões práticas de acesso à internet, realidade familiar, possibilidade de acesso a um computador, materiais de estudo e saúde mental nunca se tornaram tão explícitos em uma sala de aula, ainda que a mesma seja por meio de uma aplicativo, como foi o caso na E.E. Mário D'Elia, que utilizou do Google Meet para realização das aulas. Como compreender e realizar o papel de educador em tais moldes? E como lidar com a falta de interesse e com a realidade de acesso às aulas de cada estudante?

Fica claro que o Ensino Público não se encontrava em moldes para uma crise deste tamanho, e as necessidades foram sendo sanadas por políticas de caráter emergencial à medida que se mostravam, sendo então, não planejadas e sem enfoque na realidade local de cada escola. A falta de planejamento em Políticas Públicas não é nenhuma novidade para os estudantes em um curso de licenciatura, todavia, ainda é uma surpresa desagradável lidar com a constante fragilidade da estrutura escolar para realização das aulas. Como bem abordam Gatti e Barreto (2001) em seu livro:

Considerando que a maioria dos professores em exercício na educação básica está nas redes públicas de ensino, a questão do financiamento público da educação passa a constituir-se problema associado. (...), o país, em seu desenvolvimento democrático e econômico, não pode deixar à deriva ou em segundo plano o papel dos professores na formação de seus cidadãos, formação que é condição para seu desenvolvimento social, econômico e cultural. Buscar fontes de novos recursos para a educação escolar pública e atribuir salários condignos aos professores da educação básica é, hoje, urgente. (GATTI & BARRETO, 2001, p. 139)

As aulas, como já foi dito, aconteciam no Google Meet, e os residentes, participavam, sobretudo, de maneira auxiliar no chat, retirando dúvidas, encorajando ou até mesmo oferecendo materiais complementares a aula; esse formato, de fato, limitou a experiência enquanto residente, mas frente a realidade pandêmica, acredito que a saída não poderia ter ido muito além disso. A principal preocupação dá-se ao corrigir as avaliações dos alunos, na tentativa de captar o seu nível de absorção do conteúdo. Apesar das propostas do preceptor serem condizentes com a realidade do Ensino Híbrido, o que as devolutivas demonstram é quase sempre, o despreparo da grande maioria dos alunos acerca dos temas estudados. A questão pungente é: o quão válida e eficiente foi a educação pública brasileira em tempos de pandemia, e

quais serão os efeitos - que sem dúvida virão - para esses alunos? Tanto para os alunos que terminaram seus ciclos na Educação Básica, quanto os alunos que ainda vão enfrentar o retorno para o “novo normal” pós-covid.

Minha experiência com o programa aprofundou, enquanto profissional, a necessidade de colocar-me ativamente, enquanto ser político e histórico. Como afirma Jörn Rüsen, em seu livro *História Viva* (2007):

As operações da consciência histórica devem ser consideradas, organizadas e influenciadas, como aprendizado histórico, primeiramente sob o ponto de vista da aquisição da competência argumentativa. Essa competência deve incluir as três dimensões, experiência ou saber, interpretação e orientação. (Rüsen, J. 2007 p.120)

O que Rüsen chama de competência histórica é a capacidade do sujeito de, corretamente, correlacionar os modelos de interpretação com seu próprio presente, ultrapassando então dogmatismos para uma história criada por sua perspectiva, não mais limitada por sua vida prática. É nesse momento que o indivíduo compreende a subjetividade da própria história objetiva, aprendendo então a aprender a si mesmo. O resultado é a competência interpretativa, ou seja, a formação histórica objetiva, a capacidade da constituição de uma narrativa de sentido, logo, uma consciência histórica.

Enquanto residente e futura professora, enxergo a obrigação de ir além de conteúdos programáticos e inserir os alunos em sua própria realidade histórica, e através do Programa Residência Pedagógica, enxergo muitos caminhos para realizar tais objetivos. É necessário dizer que a realidade prática do ensino de história é muito desafiadora, especificamente, ainda mais durante os anos de 2020 e 2021. As avaliações mostram a carência que enfrentamos diante das realidades de famílias trabalhadoras, de alunos “órfãos funcionais”⁹ e, de alunos cujas famílias sofreram com perdas, durante esse momento de reclusão social.

Ainda vale ressaltar que, a escola enquanto instituição social, possui responsabilidades políticas para com esses alunos, muitas vezes, foi observado, que devido a pressões do Estado ou das Secretarias de Educação Regional, desconsiderou-se individualidades, e pressionou-se professores à métodos de atribuição de notas que não demonstravam qualquer dado condizente com a

⁹ “órfãos funcionais” faz referência a alunos cujos pais não se interessam pelos processos educacionais vividos pelos filhos, seja por falta de tempo, seja por motivos outros.

realidade. A mudança de notas era frequente, e os professores demonstravam-se desconfortáveis. A cobrança para realização, por meio de plataformas totalmente digitais também se mostrou um problema, pois os alunos pouco apresentavam qualquer interesse por tais atividades, ou ainda, por assistir vídeos nesta mesma plataforma.

Uma realidade enfrentada foi, além das questões referentes a participação pelo ensino remoto, a inconstância de horários, a dificuldade de manter uma comunicação por vias claras entre residentes e preceptor, e a saúde mental, que foi profundamente afetada nos dois semestres de participação. O segundo semestre, que já não possuía caráter de novidade, mas apresentava uma consistência maior, foi ainda mais desafiador, pois o quarto ano da graduação é muito pesado psicologicamente, afetando meu empenho em participar de maneira qualitativa do Programa.

2.3 A experiência de debate e suas complicações

Para avaliar em que medida a subjetividade docente inferiu em nossa atuação de modo mais explícito, analisaremos de forma superficial uma atividade realizada no fim do semestre com os alunos do nono ano C, na E.E. Mário D'Elia. Dividido entre salas, se estabeleceu um debate que iria retratar dois lados de uma mesma História, ou seja, se colocariam pontos divergentes sobre o período/evento proposto, com a participação do 9º A e 9º C, com o 9º B como “juiz”.

A proposta inicial constituía-se de um debate, entre salas, onde um lado defenderia a figura do ex-presidente, Getúlio Vargas, como figura constitucional que impulsionou o desenvolvimento do país, e o outro lado defenderia uma vertente que caracteriza seu período de governo como ditatorial, que se manteve baseado em um golpe de Estado e na tortura, velados sob a imagem de “pai dos pobres e, mãe dos ricos”.

A metodologia envolvida revela um conflito, de subjetividades, entre historiografias geracionais divergentes, uma vez que as concepções históricas do século passado, nos tempos modernos, vêm sendo revisitadas e, reavaliadas. Os professores das gerações anteriores, por vezes, encontram-se estagnados às

formas de ensino que propagam uma visão de sociedade, conflituosa às roupagens em voga nos debates atuais da ciência social; em outras palavras, o exercício de uma formação continuada é deficiente, disseminando um discurso eurocêntrico, que perpetua pré-conceitos exclusivos, afetando diretamente minorias sociais (mulheres, pessoas negras, indígenas, comunidade lgbtqi+), na medida em que constrói-se uma história de apagamento da ação social destes grupos.

As problemáticas acerca dessa atividade se deram, em sua maioria, devido a falta de explicitação de alguns conceitos fundamentais. Primeiramente, acreditamos que atividade deveria ter a função de explicitar aos alunos os possíveis vieses de uma mesma História; todavia, o que foi explicado aos mesmos, viabilizou perigos teóricos abrangentes, ao permitirmos que, as determinadas salas explorassem apenas um lado (fosse ele positivo ou negativo) do Governo de Vargas - falhando completamente na execução do intuito principal da atividade.

A metodologia da atividade de debate, deve buscar, fundamentalmente, o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos, sua capacidade de argumentação e seu olhar crítico sobre a história, tal qual ansiava Rüsen, para desenvolvimento da autonomia de seu saber. Observando as discussões e apresentações dos alunos foi possível notar que eles se encontravam, em sua grande maioria, despreparados para enfrentar uma situação de questionamento de suas escolhas teóricas, abordando as perguntas, muitas vezes, como ofensas pessoais e não como método de argumentação. Neste sentido, percebe-se que a atividade se deu equivocadamente, pois os alunos não possuíam uma base teórica estabelecida, tão pouco compreendiam o intuito de uma atividade de debate.

O professor, enquanto educador na perspectiva de Paulo Freire (1996), deve exercer uma educação dialógica, problematizadora, de forma a contrariar a “educação bancária”, e proporcionar um aprendizado crítico. Ao propormos um debate – embora a intenção inicial fosse o exercício de argumentação -, temos de levar em conta que a posição que o aluno defende, influi ao longo de toda a sua formação. A educação, como um sistema de aprendizado, não é passageira se executada de forma adequada, ou seja, ela produz memórias de conhecimento e estas são reproduzidas na ação social. A atividade no formato de debate, embora proporcionasse um protagonismo discente destes, enquanto atores ativos de seu aprendizado, simultaneamente, gerou uma problemática ao estabelecer uma

dicotomia, que inviabilizou o ímpeto de curiosidade científica capaz de proporcionar um exercício crítico e histórico.

Paulo Freire defende que, a educação que apenas coloca sob o aluno a percepção de mundo do educador, é prejudicial. Esta premissa não se relaciona à defesa de uma educação imparcial e destituída de caráter político. O autor incita uma educação revolucionária, na medida em que enxerga o aluno como um ser capaz de desenvolver sua própria consciência crítica e histórica, mas simultaneamente, vê o professor como um agente político e de transformação. O educador não deve almejar uma educação imparcial, mas sim o aprendizado que estimule o aluno a problematizar as situações, de forma a evitar perspectivas que, por exemplo, vão contra as diretrizes de direitos humanos.

Por vezes, na tradução do conteúdo acadêmico, simplificamos demasiadamente e, a interpretação do aluno está sujeita a sua subjetividade – e em igual medida, o ensino do professor. A imparcialidade é simplesmente algo impossível de se efetuar dentro do ambiente educacional; o professor não pode, como figura política que exerce ações sociais efetivamente, deixar que o aluno tome partido de um regime ditatorial, por exemplo. A história, como disciplina, é um dos pilares formativos que deve incitar a reflexão e a consciência histórica e crítica.

Foi observado que, na atividade a qual os alunos tiveram acesso, exerceu-se uma história simplificadora de questões complexas, como é esperado nos anos do Ensino Fundamental. No entanto, residentes e preceptores, constantemente se chocavam em suas perspectivas históricas - questão que ficou clara ao longo de todo o Programa. Tal fato traz consigo a necessidade da formação profissional do docente em história, acontecer por caminhos de continuidade, ou seja, a formação precisa ser continuada por toda a sua carreira.

Cabe ressaltar que, em nossa leitura, o protagonismo educacional tem dois atores: o educador e do educando; professor e aluno entram nas duas categorias. Ambos atuam na mesma dinâmica, simultaneamente. O processo de aprendizagem não deve ter um caráter hierárquico, mas sim uma forma dialogada. Neste sentido, a dinâmica educacional deve se concretizar através do estabelecimento de um respeito mútuo, e de troca de experiências, de forma que,

ambos se convertam em protagonistas de seus processos de aprendizagem individuais.

A prática docente, não se resume a um protagonismo do professor na educação, nem na preparação de aulas estritamente expositivas; a docência tem um caráter reflexivo que influi na psicologia do desenvolvimento. É importante a compreensão da construção contínua da educação, porque o professor não é um senhor da verdade, e encontra-se em um desenvolvimento educacional perpétuo; a aprendizagem é independente do ambiente escolar físico, se associa às vivências e ações sociais. A escola é uma via para conhecer seu meio e construir uma criticidade, que lhe proporcione a capacidade de autoconhecimento, realização profissional e de transformação, na figura de um agente de cidadania.

O professor deve incitar o processo de construção de conhecimento de modo que, o aluno molde sua aprendizagem e suas concepções individuais por meio de uma educação emancipada. O discente deve ter a capacidade de compreender a informação e seu significado, essencialmente, sua bagagem histórica. Aprendizagem pode ser definida então como a reflexão crítica de todo o conhecimento ao qual o aluno tem acesso, compreendendo desde opiniões pessoais até conceitos de formatações acadêmicas.

O debate, ao invés de proporcionar uma troca de experiências, de lugares, simplesmente substituiu o ator dentro do modelo clássico, ou seja, transferiu-se o modelo de ensino hierárquico para a atividade. A proposta inicial, de um exercício de argumentação e de uma experiência coletiva, se converteu em uma disputa de discursos que, não abria espaço para a problematização destas ideias.

O formato de debate, por si só, engendra a definição de um vencedor e, um perdedor, estimulando um sentimento de competição em detrimento da construção conjunta de conhecimento. Tendo em vista que, o processo educativo vai ecoar na visão do discente do meio em que se encontra, assim a perspectiva de sucesso e fracasso, simplificados dentro da atividade, vão viabilizar uma visão de bem-estar associada a mobilidade social capitalizada.

Em linhas gerais, desenvolveu-se uma proposta de atividade que visava o desenvolvimento argumentativo, a pesquisa histórico-científica e principalmente, evidenciar o aluno como agente ativo de seu próprio processo de aprendizagem. Na prática, os alunos realizaram pesquisas superficiais acerca do

contexto histórico discutido, consultando os residentes esporadicamente. A atuação dos envolvidos no Projeto Residência Pedagógica foi limitada, procurando incentivar justamente, a autonomia dos alunos. Porém, a formulação da atividade a partir da definição de um “pódio”, configurou um aspecto central na falha do estabelecimento da autonomia do conhecimento. Isto significa dizer que, a premissa de um vencedor fez com que os alunos realizassem a coleta de dados procurando, não a exposição de uma argumentação histórica que sustentasse sua tese, mas sim a construção de um discurso que visasse o desmantelamento das supostas falácias do grupo opositor. Ao invés de ocorrer uma análise problematizadora do contexto histórico debatido, se construiu uma abordagem acusatória, de verdades e mentiras.

Entra em conflito essa pauta quando pensa-se no projeto educacional brasileiro como um todo, afinal, de que serviria ao Estado, que se encontra nesse momento, em um período de intenso desmonte e conservadorismo, formas profissionais da educação que estejam cientes de discussões sociológicas e históricas, as quais, os deixam em situação de vulnerabilidade política? Novamente recorreremos ao livro de Gatti e Barreto (2001):

Considerando a importância inerente ao trabalho educativo das novas gerações e as características requeridas aos profissionais do ensino – seu conhecimento das áreas de conteúdo escolar, aliado aos de pedagogia e aos de didática, do desenvolvimento sociocognitivo de crianças e jovens, da formação de valores, entre outras –, é que se vem colocando, com veemência, a necessidade de que a esse(a) profissional seja atribuído um valor diferenciado. (GATTI & BARRETO, 2001, p. 138)

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que a atividade tenha resultados divergentes das premissas a que se propôs, não devemos considerar a mesma como uma falha sem nenhuma contribuição positiva. Toda e qualquer vivência produz alguma forma de conhecimento. Concluímos que as atividades pedagógicas engendram, inerentemente, efeitos involuntários, ou seja, encontram-se sujeitas a problematizações que, é o que produz de fato, a educação. O fator experiência é essencial no processo de aprendizagem, professor e aluno são os principais atores deste processo, na medida em que desempenham um papel mediador político e social, com um diálogo entre a academia e a educação básica.

Como avaliado em Rüsen (2007), os historiadores, possuem muitas vezes em suas mãos, a capacidade de produzir efeitos sobre a prática. O autor diz; “Não é clara a relação entre a intenção de produzir efeito e a pretensão de validade científica.” (RÜSEN, 2007, p. 86). Se percebe então, que reside sobre o conhecimento histórico e conseqüentemente, sobre a docência em história, uma responsabilidade do conteúdo que se transporta para a sala de aula e é oferecido aos estudantes em formação. O processo deve abranger as subjetividades, ainda que adaptadas a uma compreensão didática, para que a História não se confunda, sobretudo, nesse período de intensa instabilidade na validação social das ciências humanas.

Como seres humanos, estamos condicionados ao meio. Da mesma forma que exercemos a busca ativa dos alunos, como uma das formas de conhecimento de suas condições, o mesmo deveria aplicar-se, protagonizado pelos órgãos governamentais em todas as suas instâncias (municipal, estadual e nacional) na relação com os profissionais da educação. Denunciamos aqui, a necessidade de um acompanhamento psicológico docente; ao longo da pandemia, obtivemos propostas de acompanhamento da saúde mental por parte da nossa universidade, mas a assistência psicológica na formação e na atuação docente efetiva, deve ser uma das prioridades das políticas públicas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Adrielle Victoria Soares; BARBOSA, Camilla Rusciollelli; DIB, Alfredo. *Fundamentos pedagógicos e a formação docente: a experiência do estágio à docência*. Revista Docência Ens. Sup., v. 6, out. 2016, p. 63-88.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 54 p.

FREITAS, Mônica Cavalcante de; FREITAS, Bruno Miranda de; ALMEIDA, Danusa Mendes. *Residência Pedagógica e sua contribuição na formação docente*. Fortaleza: Revista Ensino em Perspectivas, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/>

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2001. pp. 11-13; pp. 137-156. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183>

LIBANÊO, José Carlos. *Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar*. Cad. Pesqui. [online]. 2016, vol.46, n.159, pp.38-62. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0100-15742016000100038&script=sci_abstract&lng=pt

LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. *Subjetividade docente, inclusão e gênero*. Campinas: Revista Educ. Soc, v. 33, n 120, jul-set. 2012. pp. 851-867. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

PALUDO, Elias Festa. *Os desafios da docência em tempos de pandemia*. Em Tese. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, v. 17, n. 2, jul/dez., 2020. p. 44-53. 52 ISSN 1806-5023. DOI: <https://doi.org/10.5007/1806-5023.2020v17n2p44>

RÜSEN, Jörn. *Didática: funções do saber histórico. História viva: teoria da história, formas e funções do conhecimento histórico*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SANTOS, Bettina Steren dos; ANTUNES, Denise Dalpiaz; BERNARDI, Jussara. *O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais*. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre. Educação, vol. 31, núm. 1, janeiro-abril, 2008, pp. 46-53.

DESAFIOS NA SUPERVISÃO DO PIBID 2020-2021: processos de alfabetização no ensino remoto

Márcia Aparecida Prates Albuquerque
Profa. da E.E. EMEB Prof. Aldo Prata
E-mail:marciapratesalbuquerque@gmail.com

Alessandra Fernanda de Souza Pereira
Profa. da E.E. Prof. Fausto Alexandre Souza Teodoro
E-mail: alessandrasouzapereira24@gmail.com

Patrícia Brondi Barboza
Profa. da E.E. Prof. Benedito Eufrásio Marcondes Vieira
E-mail:patriciabrba@gmail.com

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ano de 2020 foi marcado pela pandemia causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2). O vírus, identificado em Wuhan, na China, no final de 2019, batizado de COVID-19, foi rapidamente disseminado e transmitido pessoa a pessoa. Tal efeito maximizou os desafios, tanto local quanto global, enfrentados em decorrência dos avanços tecnológicos na área da tecnologia da informação, da biotecnologia e da ciência os quais já provocavam novas aprendizagens desde o último quartel do século passado.

A pandemia modificou a conjuntura em todas as esferas da vida humana, acarretando rupturas sem precedentes. A escola e todo o processo educacional também foram afetados. O fechamento das escolas resultou em um problema de ordem global, pois 90% dos alunos foram impactados de acordo com The World Bank Group (2020).

Como a educação é fundamento para o desenvolvimento do cidadão e do mundo, foi preciso ações governamentais para amenizar os impactos do distanciamento social na educação. Investimentos financeiros, capacitações de equipes gestora e pedagógica e comprometimento social permitiram que as aulas, na Educação Básica e no Ensino Superior, não fossem totalmente interrompidas.

O projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do

Ministério da Educação. Este projeto visa à formação prática nos cursos de licenciatura a fim de promover a integração entre a educação superior e a educação básica, inserir os discentes de cursos de licenciatura no cotidiano das escolas públicas e contribuir para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior (BRASIL, 2019).

No intuito de fortalecer a formação dos discentes do curso de Pedagogia da Universidade de Franca (UNIFRAN), a docente Dra. Marilurdes Cruz Borges inscreveu, no edital CAPES nº 02/2020, o projeto para a área prioritária de Alfabetização. Com este projeto, os discentes integrantes têm a oportunidade de operacionalizar práticas que refletem coletivamente sobre a proposta pedagógica das escolas-campos envolvidas, bem como observar o planejamento das atividades educativas; as estratégias; e os recursos de ensino-aprendizagem e de avaliação.

O projeto de iniciação à docência em Alfabetização (PIBID/UNIFRAN – 2020/2021), além de contribuir para a formação dos licenciandos, oferece a formação continuada de professores, visto que eles também participam de estudos, de debates e de análises fundamentadas em prol de ações e metodologias para o processo de alfabetização que visem à melhoria do ensino e das práticas educativas.

Quando o projeto foi implementado, tanto a Universidade quanto as escolas E.E. Prof. Benedito Eufrásio Marcondes Vieira, EMEB Prof. Aldo Prata e E.E. Prof. Fausto Alexandre Souza Teodoro, estavam em ensino remoto. Nesse novo contexto educacional, foi necessário que o coordenador de área (Marilurdes) e as supervisoras (Alessandra, Márcia e Patrícia) estabelecessem estratégias para a realização do PIBID. Foram grandes os desafios, mas, a cada dia, é possível verificar que o projeto se realiza e os seus objetivos estão sendo alcançados.

O presente trabalho pretende mostrar um pouco dos desafios vencidos no desenvolvimento do projeto junto às escolas que o sediam e os impactos da integração entre discentes universitários e docentes da Educação Básica para o processo de alfabetização das crianças. Sob o olhar e relato das supervisoras, vemos as soluções e estratégias encontradas que favoreceram a aprendizagem inicial da leitura e da escrita em tempos de ensino remoto.

De acordo com pesquisas recentes, a formação inicial de futuros docentes da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental encontra-

se distante de ser satisfatória. Isso resulta de uma formação superior voltada mais à teoria do que à prática. A base da formação docente se constitui uma problemática que merece atenção dos órgãos governamentais bem como de toda sociedade.

Sem educação a Nação não se desenvolve, portanto, urge investir em formação inicial e continuada de maneira integrada, a fim de garantir o desenvolvimento integral dos futuros cidadãos.

Considerando a história recente da formação inicial dos professores para educação básica, contamos com quase três décadas desde a entrada em vigor da LDB - Lei 9.394/96, que regulamentou e adotou, como exigência, a formação do professor em nível superior. Em relação à formação inicial desses profissionais, são poucas as políticas públicas que despontam no cenário federal, estadual e municipal.

O programa PIBID oferece subsídios para a discussão da política pública de formação continuada articulada à formação inicial. Segundo Nóvoa (2019), investir nessas duas formações é a única abordagem possível para uma formação de qualidade.

A formação permanente e inicial, tanto do regente da sala quanto do licenciando, deve oferecer-lhes base e subsídios para serem cientistas sociais, ou seja, investigadores de sua práxis pedagógica (IMBERNÓN, 2000; NÓVOA, 2019; TARDIF 2002). É preciso, pois, que os professores desenvolvam autoconhecimento, autoconstrução, saberes docentes, metodologias e didáticas, além de observarem como a criança aprende, quais fatores interferem ou favorecem à aprendizagem. Faz-se imprescindível também se preparar para as mudanças e incertezas destes novos tempos, denominados de mundo líquido por Bauman (2007).

De acordo com Kandel (2009), no cerne da instituição social “escola”, encontra-se o professor. Este, a partir de sua memória autobiográfica, ou seja, sua memória de vida pessoal, traz suas experiências a perspectivas atuais, na medida em que gerencia a rotina diária de sua práxis docente. Assim, o professor tem uma identidade, uma memória autobiográfica que contribuirá à prática pedagógica por meio das interações.

A partir dessas reflexões, pode-se concluir que as vivências do professor, registradas em sua memória de longa duração, são determinantes para sua autoconstrução como profissional da educação (LIMA, 2009; NÓVOA, 2019).

2. ESTRATÉGIAS E AÇÕES PEDAGÓGICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

A suspensão das aulas presenciais em março de 2020, devido à necessidade de distanciamento social, exigiu ações rápidas dos órgãos governamentais, a fim de atenuar as desigualdades sociais. A Secretaria Municipal de Educação de Franca organizou-se para disponibilizar uma alternativa aos 27 mil alunos de sua rede de ensino – da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental I. Para tanto, optou-se pela mediação das aulas fazendo uso da tecnologia. Na maioria das escolas da rede Municipal de Franca, a ferramenta utilizada é o WhatsApp (Aplicativo Multiplataforma de Mensagens Instantâneas e Chamadas de Voz para Smartphones).

Os gestores do Centro Municipal de Formação Continuada foram os responsáveis pela seleção e organização dos conteúdos ao longo do ano letivo. Ciclo este repleto de dúvidas e incerteza, havia atualizações ora quinzenais ora mensais do Plano São Paulo – estratégia do Governo do Estado de São Paulo para vencer a COVID-19, baseado na ciência e na saúde.

Diante desse cenário, os formadores analisaram as habilidades de todos os segmentos presentes no currículo e selecionaram as habilidades “foco” para cada componente curricular que fundamentam e conferem as condições necessárias para a construção de conceitos primordiais nas diferentes áreas de conhecimento. A ação pedagógica em 2020 foi priorizar a construção das habilidades “foco”, já que no ensino remoto as práticas de ensino-aprendizagem não possibilitam as mesmas interações entre professor/aluno como no ensino presencial.

Buscou-se, portanto, um trabalho conjunto, alinhado, para garantir equidade e padronização de rede. Na primeira etapa, trabalhou-se com a apostila elaborada pelos Formadores do Centro Municipal de Formação Continuada, com habilidades já desenvolvidas com os alunos no período presencial. Na segunda etapa, optou-se por apresentar aos alunos uma apostila com o nome “Trilhas de Aprendizagem”, elaborada pelo município de São Paulo, cujo material foi elogiado pelo Conselho Estadual de Educação por apresentar questões com mais complexidade.

Após constatado que o ensino presencial não retornaria, para as demais etapas do ano letivo, resolveu-se trabalhar com os livros didáticos,

considerando que a escolha deste foi realizada pelos professores, em sintonia com a BNCC. O quadro 1 ilustra como foi organizado os procedimentos educacionais nas escolas da rede municipal de Franca.

Quadro 1 - Organização dos materiais didáticos e conteúdo curricular em 2020.

BIMESTRES	MESES	ETAPAS	MATERIAL TRABALHADO
1º bi	10/02 a 29/05	Aula presencial 1ª etapa	Apostila de Atividades Complementares (Centro Formação)
2º bi	01/06 a 31/07	2ª etapa	Apostila Trilhas (Cidade de São Paulo)
		3ª etapa	Livro didático (Seleção de páginas Centro Formação) Apostila de Atividades Complementares (Centro Formação – Ed. Infantil))
3º bi	03/08 a 30/09	4ª etapa	Livro didático (seleção páginas professor) Apostila Atividades Complementares (Centro de Formação – Ed. Infantil)
		5ª etapa	Livro didático (seleção páginas professor) Apostila Atividades Complementares (Centro de Formação – Ed. Infantil)
4º bi	01/10 a 23/12	6ª etapa	Livro didático (seleção páginas professor) Apostila Atividades Complementares (Centro de Formação – Ed. Infantil)

Para que não se compromettesse muito a aprendizagem das crianças, as famílias foram orientadas a seguirem as apostilas e os livros didáticos selecionados. Com o material impresso nas mãos, os pais e/ou responsáveis deveriam, de forma mais autônoma, supervisionar as crianças na realização das atividades.

O programa PIBID 2020/2021 – alfabetização foi implemento nas escolas parceiras em outubro de 2020. O primeiro mês foi destinado ao contato dos pibidianos com as professoras supervisoras, com a gestão escolar e com o material didático-pedagógico. No início de novembro, os familiares foram contatados e informados sobre a atuação e participação dos estagiários no acompanhamento das crianças, sob a orientação e supervisão da professora.

O planejamento 2020/2021 das escolas da Rede Pública Municipal e Estadual de Franca está fundamentado na BNCC e também no Currículo Paulista. São esses documentos norteadoras da educação que embasam o Plano de Ação no

qual são contempladas as habilidades essenciais para os anos 2020/2021. Sendo assim, a tomada de decisões referentes à prática pedagógica resultado diagnóstico inicial – por ser um indicador de aprendizagem remoto – no intuito de atender a atipicidade apresentada nesse momento em virtude da conjuntura pandêmica.

Cada escola, com sua particularidade discente e personalidade docente, acolheu os pibidianos, conforme veremos a seguir nos relatos das supervisoras.

3. DESAFIOS E APRENDIZAGENS JUNTO AO PIBID NA EMEB PROF. ALDO PRATA

No Plano de Ação/2021 da escola EMEB Prof. Aldo Prata foram incluídos todos os eixos da linguagem presentes na BNCC bem como os Campos de Atuação do Currículo Paulista. Foram priorizadas atividades com o nome próprio da criança e dos colegas, pois este constitui parte da identidade de cada um e favorece a autoestima e a autoconfiança, oportunizando boas emoções as quais, segundo a neurociência, potencializam a aprendizagem. Ademais, o trabalho com os nomes próprios oferece situações interessantes que contribuem para ampliar os conhecimentos dos alunos sobre a organização do sistema de escrita alfabética.

Vale destacar que o acolhimento socioemocional e a escuta ativa são alicerces na gestão da emoção tanto de quem ensina quanto de quem aprende. Enfatiza-se também que é essencial acolher não somente as crianças, mas seus familiares que, neste formato de ensino, fazem a mediação entre a escola e a criança.

Desde o início da implementação do Programa PIBID – alfabetização, enquanto professora supervisora, propus aos pibidianos que realizássemos o curso “Práticas de Alfabetização”, oferecido pelo MEC. A proposta foi acolhida pelos estagiários com entusiasmo. O curso é composto por sete módulos que abordam estratégias de ensino, atividades práticas e avaliações formativas.

Fomos realizando os módulos, ora semanal ora quinzenal, de acordo com a complexidade apresentada. Em paralelo ao curso, fui articulando minha prática pedagógica a outras leituras e vídeos sobre a temática, a fim de aprofundar os estudos e promover outras reflexões que também foram exploradas Junto à

Universidade. O estudo é parte da formação do aluno pibidiano, sendo fundamental estabelecer o diálogo entre teoria e prática além dos muros universitários. Para Freire (2004), a pesquisa é prática indispensável para se refletir a própria ação pedagógica e rumar para além da autoconsciência, a fim de compreender quais as implicações de sua práxis para a sociedade.

Participar do programa em contexto tão adverso das aulas presenciais trouxe muitas indagações e incertezas. No início, fomos tomados de confusão por não se saber qual o caminho a ser percorrido, mas, por outro lado, oportunizo-nos ações empreendedoras em busca da formação continuada e aprimoramento profissional.

No primeiro semestre de 2020, participei de inúmeras oficinas, cursos, jornadas, seminários, workshops, eventos, palestras entre outros encontros de formação que abrangeram diferentes áreas do conhecimento como psicologia, antropologia, filosofia, práticas de alfabetização, metodologias ativas, linguística e áreas afins. Todos disponibilizados de forma online e gratuita em virtude da pandemia.

Através do PIBID pude vivenciar a dimensão individual da escrita de modo singular. Ao revisar minhas anotações, rascunhos e apontamentos, pude conectar-me com ideias, concepções adormecidas e quase calcificadas pela SPA-síndrome do pensamento acelerado (CURY, 2004) que, diante de tantos estímulos, informações e excessos do dia a dia, nos afasta da reflexão necessária para esses tempos que trazem sua gênese prenhe de incertezas.

No primeiro mês do estágio, os pibidianos conheceram o trabalho desenvolvido pela profa. supervisora Márcia nas aulas remotas, pelo grupo da sala via WhatsApp. Após aprovação dos pais, no mês seguinte, iniciaram-se o atendimento síncrono e assíncrono com crianças sob orientação e supervisão da profa. regente da sala. Foram oferecidos encontros pelo Google Meet, chamadas de vídeo pelo WhatsApp, além dos atendimentos assíncronos.

Primeiramente, foi disponibilizado aos estagiários o atendimento de cinco crianças que apresentavam defasagem de aprendizagem por estarem ainda na fase hipótese de escrita/pré-silábica. Desses cinco alunos, apenas uma família manifestou o aceite ao auxílio dos estagiários. Então, o convite foi estendido para o restante da turma, por meio de contato através de vídeos chamadas pelo WhatsApp,

para conversar com os familiares e com as crianças e explicar como aconteceria o acompanhamento.

Dessa forma, mais famílias se dispuseram a receber os pibidianos para acompanhar e ajudar na realização das atividades e dos estudos das crianças. Assim, os pibidianos ficaram responsáveis por oito discentes, encontrando-se nas seguintes fases da alfabetização: duas crianças pré-silábicas; uma silábica com Valor; três silábicos alfabéticos e duas alfabéticas.

O intuito foi proporcionar aos estagiários um olhar às principais necessidades das crianças, buscando recuperar,retomar e aprofundar as habilidades essenciais elencadas no Plano de Ação.Os pibidianos também participaram da seleção do conteúdo para as apostilas complementares, da elaboração de atividades pelo Google Forms e da elaboração de vídeos para as aulas remotas.O movimento pontuado deu-se no final do 4º bimestre/2020 e 1º bimestre de 2021.

As aulas assíncronas possibilitaram maior liberdade para as famílias com relação à gestão do tempo para execução das atividades propostas, contudo, como em quase 90% das famílias as mães ficaram responsáveis pela devolutiva das tarefas e a maioria trabalhava durante o dia, acabavam por realizar as atividades à noite. Diante desse cenário, o atendimento dos pibidianos foi essencial para auxiliar as famílias na gestão do tempo,pois entravam em contato com a pessoa responsável pela criança na ausência da mãe e orientavam, fazendo as devidas intervenções para a concretização das tarefas.Assim, a participação do pibidiano otimizou o tempo das famílias e potencializou a aprendizagem dos alunos.

A interação dos estagiários com as crianças contribuiu para o desenvolvimento emocional e cognitivo de ambos, pois, segundo postulados da neurociência as memórias são moduladas pelas emoções e estas interferem diretamente para a formação de memórias de longa duração. As crianças se sentiram acolhidas e motivadas a aprender, os pibidianos motivados a ensinar.

4. DESAFIOS E APRENDIZAGENS JUNTO AO PIBID NA EMEB PROF. FAUSTO ALEXANDRE SOUZA TEODORO

Como já mencionado, o Projeto PIBID-alfabetização na Escola Municipal Prof. Fausto Alexandre Souza Teodoro teve início em um momento de muitas mudanças na educação e nas formas de interação entre professor e aluno. Os desafios foram muitos e os esforços para superá-los também. As mudanças aconteceram repentinamente e, por mais que se falasse no uso de tecnologias para aprendizagens, não estávamos ainda preparados para inseri-las tão rápido no dia a dia. Nós, professores, não estávamos capacitados a usar tantas ferramentas distintas, a escola não tinha investimentos suficientes e as famílias não possuíam ferramentas e internet para as atender às novas demandas de uso. Foi preciso esforços de todos os envolvidos na comunidade escolar para que o processo educacional continuasse em curso.

O Projeto de Iniciação à Docência (PIBID) teve início em outubro de 2020. Neste ano, vinculou-se aos alunos matriculados no 2º ano D. No início de 2021, ele passou a atuar com os alunos matriculados no 2º ano C. Em ambas turmas, a docente responsável e supervisora dos pibidianos é a professora Alessandra Fernanda de Souza Pereira.

Desde que o projeto foi implementado, inseri os estagiários no processo de ensino aprendizagem das crianças e propus estudos e cursos de formação acerca da temática da alfabetização, dos quais participei também para novas capacitações. O estudo é parte fundamental para os estagiárias e supervisora, pois proporciona um espaço de reflexão sobre as atividades de leitura e escrita, sobre teoria e prática.

Para inserir os estagiários na sala de aula virtuais e nas atividades remotas, foi preciso criar estratégias e metodologias de ensino aprendizagem, visando desenvolver a consciência fonológica e o processo de alfabetização. Sob a minha supervisão, os pibidianos elaboraram materiais didáticos que envolvem a ludicidade, a atenção e a aprendizagem. O objetivo das atividades é desenvolver habilidades para a prática da leitura e da escrita, da produção e interpretação de textos por meio de jogos.

O projeto PIBID, neste momento em que as escolas estão em atividade síncronas e assíncronas, permitiu que tanto o professor quanto o estagiário adquirissem novas competências. Além de analisar, estudar e selecionar o material a ser trabalhado com as crianças, foi preciso conhecer e aprender a utilizar diferentes aplicativos, dando prioridade aos que fossem mais acessíveis à criança e à família: aula pelo Google Meet, sala de aula através do grupo do WhatsApp, vídeos e áudios, formulários no Google Forms e vários outros aplicativos que nos permitem atender a necessidade do modelo atual de Educação.

Como nem todos os alunos possuem acesso à internet e/ou têm ferramenta para utilizá-la, foi elaborado jogos e atividades para complementar as apostilas e desenvolver as mesmas habilidades necessárias à alfabetização das crianças.

O objetivo do Projeto PIBID é aproximar os alunos estagiários da prática em sala de aula e promover uma melhor interação entre teoria e prática de forma a contribuir à sua formação. O projeto também favorece à formação continuada do supervisor, pois este, para supervisionar e auxiliar o estagiário, precisa estar preparado e ter conhecimento que vai além da prática diária em sala de aula.

Diante dessa realidade do ensino remoto, essa tarefa não foi fácil, mas foi oportuna para despertar a necessidade de estudar, de aprender, de adquirir novas competências e habilidades para o mundo moderno – mundo marcado pela revolução digital. Tarefa difícil, porém, não impossível. E quanto aprendemos, o quanto já possível verificar que o PIBID foi muito positivo para os pibidianos, para mim, supervisora, para nossa escola, para nossas crianças que se mostraram mais participativas e curiosas com a atenção voltadas a elas.

Com certeza, a educação nunca mais será a mesma depois dessa experiência do ensino a Distância. Temos ciência de que os alunos voltaram à presencialidade com muitas deficiências de aprendizagem, mas sem o apoio e participação dos pibidianos, acredito que os alunos do 2º C estariam menos motivados a aprender. Claro que não conseguimos atender a todas as crianças, por diferentes motivos, mas aquelas que estiveram acompanhadas pelos estagiários apresentaram menor defasagem de alfabetização.

5. DESAFIOS E APRENDIZAGENS JUNTO AO PIBID NA E.E. PROF. BENEDITO EUFRÁSIO MARCONDES VIEIRA

O Projeto PIBID-alfabetização está vinculado à turma do 2º ano da Escola Estadual Professor Benedito Eufrásio Marcondes Vieira, supervisionado pela profa. Patrícia. No início do projeto junto à escola, em outubro de 2020, tendo em vista a necessidade das atividades de estudo para compreensão daquilo que se realiza em sala de aula, foi feito o estudo do currículo paulista, começando pelas habilidades de língua portuguesa e depois matemática. Enquanto supervisora dos estagiários optei por esse estudo para que os pibidianos pudessem ter embasamento e maior compreensão de como acontece a elaboração e escolha das atividades a serem trabalhadas com os alunos do 2º ano.

Enquanto os estagiários se preparavam com a base curricular, as famílias foram informadas, através de bilhete (enviado via WhatsApp) de que, a partir daquele momento, as crianças contariam com a participação, nas aulas remotas, dos estagiários do projeto PIBID. Também foi informado que os pibidianos auxiliariam os alunos de forma individual, enviando atividades trabalhadas em sala de aula, seguindo o roteiro de atividades com o material *Ler e Escrever*, oferecido pelo governo estadual.

Foi feita a divisão dos 27 alunos da sala do 2º ano entre os oito participantes do projeto. Acordou-se também que as famílias e os alunos deveriam enviar suas dúvidas e as devolutivas das atividades diretamente aos pibidianos. Diante da rotina imposta, verificou-se que as devolutivas recebidas foram poucas, apenas alguns alunos conseguiram seguir a rotina de estudos proposta pela escola, devido a inúmeros desafios encontrados.

O projeto PIBID-alfabetização segue as mesmas orientações e rotinas. O estudo do conteúdo do material *Currículo em Ação* é realizado semanalmente, para que os estagiários possam aprender, preparar e atender os seus alunos de forma remota. São realizadas atividades de leitura de livros de diversos gêneros textuais para repertoriar os alunos e contribuir às atividades de língua portuguesa e matemática. Os estagiários gravam áudios e vídeos explicativos das atividades que são enviados individualmente via WhatsApp dos alunos, buscando desta forma

estimular a participação de cada um para que consigam acompanhar a rotina das atividades.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Iniciação à Docência– PIBID já tem histórico de registros positivos em diferentes áreas do conhecimento, mas não há dúvidas de que sua implementação durante o período de distanciamento social e ensino remoto foi desafiador. O projeto que tem por objetivo aliar os estudos teóricos acadêmicos à prática pedagógica na Educação Básica precisou ser adaptado, pois as interações entre professor/estagiário, professor/aluno e estagiário/aluno passaram a ocorrer em ambientes virtuais, por meio de ferramentas tecnológicas via áudio e vídeo.

Mesmo que o estagiário não tenha realizado observações, participações e regências em aulas presenciais, eles conseguiram participar dos encontros síncronos e assistiram vários alunos de forma individual, atendendo às necessidades específicas de cada criança e acompanhando o processo de alfabetização delas.

As três escolas parceiras do projeto PIBID- alfabetização Unifran têm identidades próprias e buscam estratégias de ensino para sua realidade e comunidade escolar. As escolas municipais seguem as orientações da Secretaria Municipal de Educação do município de Franca e a escola estadual segue as diretrizes da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Os materiais didáticos e as ferramentas tecnológicas utilizados pelas três escolas não são os mesmos, mas a ação colaborativa entre as supervisoras fortalece o projeto e ajuda a todos os envolvidos – coordenadora de área, supervisoras e estagiários – vencer o desafio.

Por isso constatamos o quanto aprendemos junto ao PIBID. Buscamos estudar as novas metodologias ativas, a ressignificar os métodos de alfabetização e a experimentar diferentes tecnologias. Além disso, participamos de vários cursos de formação oferecidos pelo Município, pelo Estado e pela Universidade de Franca. Confirmamos que há contribuição à formação inicial do futuro professor bem como a formação continuada do docente supervisor.

7. AGRADECIMENTO

Pesquisa financiada pelo PIBID/CNPq - Universidade de Franca

REFERÊNCIAS

BRASIL. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **Portaria GAB nº 259**, de 17 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/orgaos/fundacao-coordenacao-de-aperfeicoamento-de-pessoal-de-nivel-superior>
Acesso em: 03 ago. 2021.

CASTRO, Celso. **Textos básicos de Sociologia**: De Karl Marx a Zygmunt Bauman. Rio de Janeiro:Zahar,2014.

CARDOSO, Cristiane dos Reis. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios diários do atendimento educacional especializado no ensino regular**. 2017. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/Relato-de-experiencia-sala-de-recurso.pdf> Acesso em: 04 ago. 2021.

CURY, Augusto. **12 Semanas para Mudar uma Vida**. São Paulo: Academia da Inteligência, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010 1355 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf> Acesso em: 04 ago. 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

KANDEL, Eric R. **Em busca da memória: O nascimento de uma nova ciência da mente.** Tradução de Rejane Rubino. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LIMA, Elvira S. **Educação, memórias e funcionamento do cérebro.** Paidéia, ano 13, n.20, janeiro/junho de 2019.

LIMA, Elvira S. **Desenvolvimento e aprendizagem na escola.** 8ª ed. São Paulo: Inter Alia, 2011.

NÓVOA, Antônio. **A Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Don Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** Cad. Pesqui. São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out-dez, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106 &lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 05 ago. 2021.

NOVOA, Antônio. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola.** Educ. Real., Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402
Acesso em 05 ago. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Tradução de Francisco Pereira. 2ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.

O ENSINO DINÂMICO DE HISTÓRIA EM TEMPOS DE PANDEMIA: Relato de experiência sobre a elaboração de cartas em sala de aula nos anos finais do ensino fundamental

Isadora Maria Oliveira Tristão
Graduanda em História – UNESP
Isadora.tristao@unesp.br

Nathalia da Silva Soares
Graduanda em História – UNESP
ns.soares@unesp.br

Prof. Dra. Vânia de Fátima Martino
Docente Orientadora - UNESP
vania.martino@unesp.br

1. INTRODUÇÃO

O ano de 2021 chegou despertando novas esperanças nas pessoas ao redor do mundo, sobretudo nos profissionais de educação que desejavam estar de volta às salas de aula. Contudo, devido a questões políticas que englobam muito mais do que a simples vontade de um indivíduo de retomar sua rotina comum e não ver mais tantas vidas sendo ceifadas em uma pandemia mundial, não foi possível retomar as atividades presenciais nas escolas, ainda que medidas como o ensino híbrido emergencial tivessem sido adotadas durante todo o ano de 2020 a fim de minimizar o caos que consumiu o dia a dia de todos, em maior ou menor grau. Foi neste contexto que Nathalia Soares e Isadora Tristão, autoras deste trabalho, iniciaram seu vínculo com o Residência Pedagógica, em outubro de 2020.

O Programa, por sua vez, consiste em uma ação integrada a Política Nacional de Formação de Professores, visando aperfeiçoar as habilidades do futuro docente e permitir um contato maior com a licenciatura e o exercício da mesma apresentando aos bolsistas e voluntários do projeto a rotina de uma sala de aula em comunhão com a gestão escolar e pedagógica. Financiado pela CAPES, o Programa de Residência Pedagógica permite que os licenciandos adquiram experiências e competências que certamente serão muito bem-vindas durante o início e também no decorrer de sua carreira como professor, se assim o desejar.

Graduandas pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, as autoras deste trabalho cursam, atualmente, o 4º ano do curso de História,

no campus de Franca. Após ingressarem no projeto por meio de processo seletivo promovido pelos docentes orientadores Vânia de Fátima Martino e Genaro Alvarenga Fonseca, as discentes tornaram-se então *residentes*, sendo organizadas e designadas em grupos que foram divididos entre duas escolas do município francano: a E. E. Mário d’Elia, situada no Jardim Consolação, e a E. E. Homero Alves, localizada no Centro da cidade.

A princípio, nos primeiros meses de residência, membros do programa foram orientados a realizar leituras, aprimorando mais ainda seus conhecimentos prévios e abordados durante a grade curricular do curso de Licenciatura e Bacharelado em História. Além deste embasamento teórico a ser reforçado, alguns residentes realizaram também cursos preparatórios e formadores na área de Educação. Muitos deles, promovidos por universidades como a UFPB, UFMA e outras instituições como o Polo Itaú Social e, no presente momento da redação deste trabalho, a própria CAPES, com abordagens muito pertinentes e conteúdos que podem facilmente ser aplicados na vivência de um professor, veterano ou não, na sala de aula.

2. FONTES E LINGUAGENS ALTERNATIVAS COMO MATERIAL DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA

O ensino de História na rede básica, especialmente na rede pública de ensino, carece de práticas e atividades pedagógicas que incentivem os alunos a debater, discutir, investigar e propor resoluções aos problemas histórico-sociais da atualidade. De acordo com as competências gerais da educação básica propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), os educandos devem “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade”, juntamente à necessidade de instigar a curiosidade. Deste modo, a aprendizagem histórica é essencial para que os alunos desenvolvam autonomia e consciência crítica para orientar sua vida prática cotidiana. Assim, pensar as metodologias de ensino aplicadas relaciona-se diretamente com os resultados apresentados pelos alunos na conquista de uma construção de saberes históricos concretos que realmente façam sentindo em sua vida.

As metodologias do ensino de História são pauta de extensas discussões há muitos anos. Na bibliografia, além de diversos artigos sobre o assunto, Fonseca (2003) e Bittencourt (2018) expõem questões relativas a esta temática, explicitando a importância de discutir novas linguagens e fontes no ensino como alternativas ao uso exclusivo dos livros didáticos em sala de aula. Sob o contexto pandêmico e a realidade do ensino remoto, estas reflexões tornaram-se mais recorrentes.

Os livros didáticos constituem-se como suporte de conhecimentos escolares – em consenso com os currículos educacionais –, e mercadorias – ao assumirem relação direta com a lógica cultural do sistema capitalista (BITTENCOURT, 2018, p.247), e é um dos principais objetos de divulgação do conhecimento no âmbito escolar, caracterizando uma tradição no cotidiano dos brasileiros com acesso à educação formal. Neles encontramos aporte de saberes pedagógicos e historiográficos, certas vezes com deficiências conteudistas, mas a principal crítica em relação a esses produtos culturais está no fato de perpetuar a tradicionalidade do ensino sem nenhuma inovação. Deste modo, a diversificação do uso de novos materiais didáticos no processo de ensino-aprendizagem se faz valer ao considerar a necessidade de acompanhar as mudanças no ensino de História, bem como do cotidiano dos educandos.

As novas práticas de ensino perpetuadas pela pandemia do Covid-19 apontam para a necessidade de instigar a curiosidade e investigação dos alunos, apesar de todas as intempéries vivenciadas no período. Os alunos devem receber opções metodológicas que ampliem as possibilidades de estudos: uso de imagens, filmes, documentos escritos, objetos, música, literatura e cultura *pop* no desenvolvimento dos temas históricos. Como apontado por Fonseca (2003): “Esse processo requer de nós, professores e pesquisadores, um aprofundamento de nossos conhecimentos acerca da constituição das diferentes linguagens, seus limites e suas possibilidades” (p.163) para garantir que o trabalho pedagógico e o processo de aprendizagem histórica, a partir da proposição destes novos materiais didáticos, sejam reais. Portanto, ao adotar novos elementos na construção do conhecimento histórico, estabelecemos um link entre a vida social e prática dos indivíduos e os saberes escolares. Logo, ao conseguirem relacionar aspectos de seu cotidiano com aquilo que é exposto em sala de aula, os alunos transformam-se em

personagens ativos na construção do saber, garantindo a transversalidade do ensino e tendo o professor como mediador e não como detentor e transmissor de todo o conhecimento.

Nesta experiência, pensar e aplicar as novas linguagens e fontes do ensino de História no cotidiano escolar permitiu o desenvolvimento de empatia e protagonismo dos alunos em um momento no qual muitos deles sentem-se desmotivados por conta do distanciamento social e do vivenciamento dos processos educacionais através de telas. A proposta de metodologia aplicada ao longo do trabalho materializou-se por duas vias: a primeira com jogos digitais, e a segunda com a produção de documentos escritos, na qual os alunos deveriam elaborar a escrita de uma carta fictícia como uma fonte documental, por meio de um jogo RPG (Role Playing Game) transmitido aos educandos via Google Formulários, que está disponível ao final deste trabalho na seção de anexos.

Ao optar por esta atividade, o objetivo era permitir o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos, assim como o despertar da imaginação ao serem colocados na posição de soldados em campo durante a Primeira Guerra Mundial. Esta proposta caminhou em consonância com os conteúdos do Currículo Paulista e visou a construção coletiva do conhecimento histórico a partir da simulação de uma vivência, aproximando-os da realidade do período e desmistificando as falsas assertivas sobre o conflito.

2.1 Jogos: o entretenimento como aliado

As tecnologias materializadas por *softwares*, redes sociais e meios de comunicação em massa têm sido evidenciadas no cotidiano da população brasileiras nos últimos anos, principalmente entre as crianças e jovens. Ao considerar estas informações, é essencial pensar novas estratégias de ensino escolar que apóiem a realidade dos alunos, visando construir relações dinâmicas entre as produções culturais e o saber histórico, ao mesmo tempo em que os estimulem. Entretanto, de maneira oposta, confirma-se que as questões pedagógicas relacionadas às novas tecnologias de ensino são pouco, ou nunca, abordadas durante a formação docente,

o que dificulta que os professores consigam desenvolver atividades de ensino que ressignifiquem o aprendizado escolar ao fugir das bases tradicionais de ensino.

Assim, surgem as seguintes questões: “Como ensinar história em meio a pandemia?”, “Quais as melhores estratégias didático-pedagógicas de ensino?”. A fim de sanar estas dúvidas, dentre as metodologias propostas nesta experiência, sugeriu-se o jogo “*Valiant Hearts – The Great War*” – software disponível para dispositivos móveis, vídeo games e computadores. A aventura animada traça a vida de soldados de quatro nacionalidades durante a Grande Guerra (1914-1918), detalhando suas batalhas, perdas, e desafios nas trincheiras, com a proposta de reviver as memórias do conflito no imaginário dos jogadores. Além de *puzzles* (desafios) a serem resolvidos para avançar na trama, o jogo apresenta *cards* informativos com fatos históricos marcantes da guerra, objetos utilizados em meio ao conflito (dentre os quais se apresentam até mesmo cartas fictícias enviadas pelos personagens a seus familiares). O jogo proporciona articulações entre a construção dos saberes históricos e o desenvolvimento de consciência histórica dos indivíduos.

No momento vivido, a sugestão de jogos como novas linguagens facilitadoras da aprendizagem histórica, se apresenta como uma questão lúdica essencial para maior aproximação do cotidiano dos jovens continuamente estimulados pelos impulsos tecnológicos. Além disso, os jogos se configuram como produtos da indústria cultural que demonstram representações históricas sobre os modos de vida e as relações vigentes em determinados períodos; deste modo contribuem para afirmar e frisar os conhecimentos relacionados à memória histórica, ao mesmo tempo em que fornecem elementos importantes para a formação da consciência histórica nos indivíduos. Como discutido por Rüsen (2007), os aportes teóricos e processos de aprendizagem da História não se constituem apenas via educação escolar, mas sim, por todos aqueles processos que atravessam a vida dos sujeitos, objetivando a orientação da vida prática.

2.2 Cartas e RPG: a possibilidade do uso de fontes documentais no ensino

O trabalho realizado com os alunos do 9º ano da Escola Estadual Homero Alves, no município de Franca/SP, visou a produção de fontes documentais fictícias: foram produzidas cartas, assimiladas com os conteúdos relacionados à

Primeira Guerra Mundial. Sob as perspectivas pedagógicas e metodológicas, a utilização de documentos permite o desenvolvimento das habilidades de investigação, debate e curiosidade nos alunos; deste modo, os indivíduos estabelecem novas relações com a História a partir de um contato mais realista com o período estudado.

O intuito desta proposta era que os alunos compreendessem o peso de sua escrita e conseguissem situar-se no contexto sob o qual o documento estava sendo produzido. Dentre outros questionamentos fundamentais na produção e interpretação das cartas, levantaram-se perguntas como: “quem as produziu?” e “qual era a intenção do autor ao registrar estas palavras?”. Posto isto, esperava-se que a partir da devida orientação, os discentes demonstrassem uma compreensão maior do panorama trabalhado com eles nas aulas expositivas, adquirindo novas relações de protagonismo na construção da escrita histórica, bem como adquiriram novos significados às condições de vida e de trabalho dos soldados que lutaram no conflito mundial. Aqui a atividade foi de encontro com as competências específicas estabelecidas pela BNCC (2017), visando-se atingir:

[...] questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito. (BRASIL, 2017, p. 402)

É comum que a disciplina de História seja apresentada sob uma visão reducionista que apresenta grandes fatos e datas de forma simplificada – adjetivo que não caracteriza a disciplina histórica. Como lembrado por David (2006): “O ensino de história tradicional engendrou a imagem de um professor de história “narrador” de histórias”, lecionando uma disciplina desestimulante para os educandos e distantes de suas realidades sociais” (p. 914). A partir da composição de cartas em conjunto com a proposta do *Role Playing Game*, a horizontalidade do ensino se expandiu, possibilitando o repensar das funções do aluno nas estruturas de ensino.

O RPG (*Role Playing Game*) pode ser caracterizado como um jogo de interpretação e contação de histórias, onde são apresentados desafios e conquistas. “*Dungeons&Dragons*” é um dos títulos mais conhecidos ao redor do mundo por trazer elementos de fantasia combinados com a construção de personagens previamente criados pelos participantes, sob a orientação de um Mestre, aquele que

estabelecerá o rumo da narrativa e, comumente, joga com o auxílio de dados específicos para determinar as ações e as consequências destas refletidas nos jogadores. Por conta dessa abertura para alimentar o imaginário e viver outras realidades, o RPG tornou-se uma prática muito apreciada por quem deseja se aventurar sem sair do lugar, podendo fazê-lo através do próprio “*Dungeons&Dragons*”, com esta temática que envolve mais do universo de magos, bardos e afins, ou jogando algo mais específico como “Vampiro — A Máscara”, que, como o nome sugere, remete aos elementos do vampirismo na cultura clássica do terror e do horror fantástico. É este, aliás, um dos aspectos mais atrativos na jogatina de um RPG: ele pode ser construído a partir de qualquer tema ou assunto.

Adaptado tanto ao contexto escolar, quanto à realidade virtual, a atuação em sala de aula das autoras deste trabalho buscou expor, por meio dos já referidos Formulários Google, narrativas essenciais para possibilitar que os alunos compusessem suas cartas. A proposta da atividade urgiu por compreender-se a necessidade de propostas lúdicas que estimulem o desenvolvimento lógico e cognitivo – alcançado pelo RPG. É importante frisar que a prática não substituiu as aulas expositivas, sendo apenas uma maneira complementar de apresentar o conteúdo sobre a Primeira Guerra Mundial, também conhecida como “A Grande Guerra”.

3. METODOLOGIA

Seguindo referencial teórico de Circe Bittencourt (2018) que discute o uso de documentos e fontes escritas em sala de aula, a atividade foi aplicada em algumas etapas, sendo elas organizadas a partir de um Roteiro de Estudos previamente disponibilizado pelo professor preceptor que acompanhou e acompanha as autoras deste trabalho. Assim, o primeiro tópico abordado no roteiro de aula foi a apresentação do tema, que consistia em “Totalitarismos e conflitos mundiais – O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial”, contemplado pelas seguintes habilidades:

(EF09HI10): Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.

(EF09HI11): Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico.

(EF09HI14): Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais (BNCC, 2017, p. 428)

Neste módulo, visava-se introduzir os principais motivos para o início da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), expondo as questões entre as nações imperialistas da época e os principais fatores do conflito, esperando-se que os alunos participassem ativamente da aula, integrando o processo de ensino-aprendizagem de uma maneira que fosse divertida e dinâmica para eles. Para tanto, o roteiro de estudos foi elaborado a partir de pontos centrais, mais aprofundados com o aporte de apresentações (os chamados slides) feitos no Canva ou PowerPoint. A divisão dos tópicos ocorreu da seguinte maneira:

- Por que tudo isso aconteceu, como acham que aconteceu?
- A voracidade imperialista: investimento de capital em países estrangeiros e domínio econômico sobre outras nações;
- O imperialismo e os motivos da eclosão da Primeira Guerra Mundial;
- Quais países estavam envolvidos?
- Disputa de mercados (Inglaterra x Alemanha);
- Revanchismo Francês (França x Alemanha e a questão da Alsácia-Lorena);
 - Alemanha, Itália e a ambição por novas colônias;
 - Áustria, Rússia e o pan-eslavismo;
 - Morte de Francisco Ferdinando;
 - Alianças militares: Tríplice Aliança e Tríplice Entente;
 - As fases da Guerra;
 - Retirada da Rússia e Entrada dos EUA;
 - O fim da Primeira Guerra Mundial e suas consequências;

Dada esta sumarização dos conteúdos a serem abordados em aula, foi disponibilizado a eles um texto elaborado para a disciplina, redigido pelas próprias residentes, que apresentava informações acerca dos conceitos de imperialismo e discutia o sentimento de “fome” por novos territórios das nações envolvidas na questão global que antecedeu o estopim da Grande Guerra. Neste ponto, é necessário frisar como foram trabalhadas linguagens mais informais, bem como o uso de várias fontes imagéticas (anexo F) com o intuito de valorizar outras

habilidades como a capacidade de observação e associação dos alunos, utilizando do coloquialismo para gerar uma maior aproximação da faixa etária deles – o que, na opinião das residentes, foi algo bem recebido, considerando que vários discentes explicitaram sua preferência em acompanhar a explicação delas justamente porque ambas utilizam de uma comunicação mais familiar a eles, além da proximidade entre as gerações também.

Apresentado o texto, outros elementos audiovisuais foram trabalhados: os vídeos. Um deles, chamado “Vida nas Trincheiras”, do canal Bigodenerd, que resume bem as condições de vida dos soldados durante o conflito nas frentes espalhadas pelo mundo; e uma tradução simultânea da música “Paschendale”, da banda britânica *Iron Maiden*, cuja letra também aborda os dissabores da experiência em um campo de batalha durante a guerra, narrando principalmente os horrores de ver companheiros morrendo ou tendo de matar por conta de uma questão que acabou acometendo muitas partes do mundo de uma única vez.

Os *slides* só foram introduzidos aos alunos quando toda esta contextualização foi trabalhada com eles, reforçando a necessidade de fixar muito bem o conteúdo antes de adentrar em elementos mais detalhados, como textos e registros fotográficos da Primeira Guerra. Ainda assim, as estagiárias tentaram resumir as informações, proporcionando também uma aula mais dinâmica, sempre atentas a qualquer questionamento que os alunos viessem a ter, pois assumiu-se que este momento de pausa e de absorção por parte dos discentes é de fundamental importância para o andamento do processo didático-pedagógico.

Ademais, foi utilizado também um documentário interativo criado pelo jornal britânico *The Guardian*, chamado “Primeira Guerra Mundial: a história de um conflito internacional”, narrado pela perspectiva de dez historiadores acerca do tema, com vídeos muito ricos que explicam desde os fatores que levaram às tensões globais que despontaram à época, até imagens que demonstram os números de mortes, feridos, além de alguns mapas que apresentam ao leitor-telespectador onde se localizavam os frentes de cada país durante a guerra, trazendo informações também sobre o posicionamento de cada nação antes, durante e após este período. Este instrumento foi apresentado aos alunos com o intuito de resgatar os conhecimentos previamente discutidos durante as aulas e, novamente, ajudar a fixá-los através dos multimeios iconográficos como vídeos e fotos. Posteriormente,

houve ainda a demonstração, através de vídeos do Youtube, de marchas militares alemãs e francesas, com tradução, aos alunos presentes tanto em sala quanto àqueles que acompanhavam a aula expositiva pela internet.

A partir de toda esta preparação, chegou-se ao final do roteiro de estudos, onde houve a atividade proposta que é o cerne do presente trabalho: a produção de cartas com base no ponto de vista de um soldado atuando na Grande Guerra (anexos A, B, C e D). Através do Google Formulários, os alunos preencheram dados como o e-mail, seu nome e tinham a possibilidade de escolher a nacionalidade de seus personagens, bem como de não fazê-lo; felizmente, a maioria deles optou por dar alguma origem à figura fictícia, além de criar um nome para ela e toda uma narrativa por trás do documento que estava sendo produzido, remetendo sempre às questões iniciais que foram mencionadas anteriormente: a quem pertencia aquele registro? A quem ele estava direcionando suas palavras? Em que ano isso foi produzido? – além de outros questionamentos que ajudam a alimentar e a preservar a consciência histórica de um indivíduo, que, a partir dela, pode tornar-se um cidadão mais crítico.

4. APLICABILIDADE E RESULTADOS

Mesmo diante das dificuldades do ensino remoto, os resultados do trabalho com cartas no 9º ano foram extremamente satisfatórios, superando as expectativas, a bem da verdade, já que em uma turma de 36 alunos, excetuando-se os transferidos, 16 deles aderiram à proposta. Muitos, aliás, como já foi citado no tópico anterior, chegaram a mencionar detalhes como nomes fictícios, o ano em que estavam escrevendo e de onde o faziam, levando em conta os sentimentos do soldado que representavam de acordo com o país que haviam escolhido, se tivesse sido o caso de escolherem sua nacionalidade durante o preenchimento do formulário: sendo franceses, escreviam demonstrando raiva pelos alemães e vice-versa.

Foram narradas as condições de insalubridade às quais os combatentes eram submetidos, demonstrando uma consciência muito clara por parte dos alunos que interpretaram dentro desta temática, que cada pessoa nas

trincheiras possuía uma história por trás das armas que empunhava ou das mortes que cometia, quando a sua própria não chegava. Alguns discentes, inclusive, usaram linguagem militar em seus escritos, identificando-se como tenente, major e número de identificação em campo de batalha, provavelmente por já terem familiaridade com o tema que pode ser encontrado em outros jogos de vídeo game como *Call of Duty: World at War*, *Battlefield* e *World of Tanks*, além do já mencionado *Valiant Hearts*.

O intuito era fazer com que os alunos realmente se colocassem no lugar daqueles que perderam a vida devido aos conflitos globais ocasionados pela guerra; esta que, no período trabalhado, era conhecida apenas como “Grande Guerra”, pois não havia ocorrido nada do mesmo nível nas relações políticas internacionais entre os países envolvidos até então. Abaixo estão alguns exemplos do que foi produzido pelos alunos, devendo-se levar em conta que houve apenas revisão ortográfica nos documentos, mas a essência das cartas permanece a mesma:

Resultado 01

“Olá Louise, acordou bem?

É, eu imagino que não. Você sabe que eu estou na guerra há um tempo e que as coisas por aqui não estão fáceis, então eu não tenho muito tempo para falar por aqui, mas quero dizer que prometo voltar vivo. Talvez com alguns machucados, mas isso não importa muito... Eu odeio esse lugar, mas amo você. Por isso vou voltar para te ver mais uma vez!

Eu estou atrasado, então lá vou eu de novo...

Com amor, Flench (nome fictício).”

Resultado 02

“Oi, mãe... sua benção.

Mãe, está tudo bem, não fique preocupada. Quero avisar que terei que ir a uma missão com o meu companheiro, terei que entregar alguma coisa ao general e não sei bem o que é. Estou me alimentando bem, mas nada melhor que a bela comida da senhora! Hoje o dia estava quente, bonito pra ser sincero, agora estou escrevendo com a noite bem clara, a lua nos iluminando, com uma brisa fresca. Espero que a guerra termine logo, quero lhe ver, também estou com muitas saudades de todos.

Agora está um pouco mais calmo, então podemos descansar um pouco, mas todos estão em alerta.

E, mãe, tenho que lhe avisar: caso alguma coisa aconteça comigo não chore, estarei em um lugar bem melhor que aqui. Fique bem. Beijos, te amo muito. Saudades.”

Resultado 03

“França, 19 de março de 1917.

Esta carta é para meus pais, para Sophie, minha linda mulher e para o restante da família:

Estou bem, mas com muitas saudades. Confesso que apesar de estar muito bem, os efeitos da Guerra estão a mexer com a minha cabeça.

Vi pessoas morrerem na minha frente, vi muitos feridos, escutei histórias de vida que me serviram como aprendizado e apesar de muito novo, sinto que estou a amadurecer.

Espero que estejam todos bem, não vejo a hora de voltar a participar de nossas reuniões familiares aos domingos!

Sophie, quando voltar quero que tenhamos a nossa tão sonhada menininha, a mais linda de todas.

Não estou em um dos melhores cenários, mas considerando a situação, me mantenho bem e com esperanças, sei que vai dar tudo certo e poderei abraçar vocês novamente.

Amo todos vocês.

Um grande abraço,

Jean (nome fictício).”

Resultado 04

“Olá!

Mãe, tudo bem com a senhora? Estava me escondendo para tomar uma água e resolvi escrever essa carta para a senhora, espero que esteja tudo bem por aí com tudo mundo. Acho que vai demorar muito para terminar por aqui...

Nós da Alemanha estamos nos dando muito bem, não estou me alimentando direito, mas não precisa se preocupar, pois as comidas são bastantes calóricas e dão bastante energia e disposição para o combate.

Não tenho muitas pessoas que eu confio, aqui na guerra qualquer um pode ser seu inimigo.

Tem dias que me sinto bem, mas tem dias que me sinto muito ruim, com muita indisposição e mal estar, acho que é porque tem dia que muitos dos nossos homens morrem e me sinto mal por eles. Estou com muita saudade de vocês, principalmente da senhora e dos meus primos. Dê esse recado a eles e fale que logo, logo estou em casa novamente.

BEIJOS E ABRAÇOS,

Soldado José (nome fictício).”

Resultado 05

“Caro Sr. Tenente Oliveira,

Venho comunicar através dessa carta que estou perdido e sem rumo.

A Alemanha invadiu nosso campo, tem fogo para onde olhar, soldados alemães em busca dos nossos homens, bombas explodindo a todo instante, está o verdadeiro caos aqui.

Mataram milhares de combatentes brasileiros, creio que eu seja um dos únicos sobreviventes. Estou perdido, rodeado de árvores, me escondendo o máximo que posso.

Vi homens morrendo, pegando fogo, creio eu ser nosso fim, senhor. Quando receber essa carta capaz de eu estar morto.

Quero que saiba que te considereei da minha família, lutei como nunca até o fim, se eu morrer será com dignidade. Então, caso eu não saia vivo, quero que comunique toda minha família: diga que morri no campo de batalha, lutando pelo nosso país.

Adeus senhor.

Meus agradecimentos!

Soldado Kennedy (nome fictício) – TG (Tiro de Guerra)11- 5.”

É interessante observar nestas cartas a preocupação dos soldados para com os membros da família e os amigos. Nota-se a empatia dos autores, a capacidade de se colocar no lugar daqueles que viveram momentos de horror nos fronts espalhados ao redor do mundo durante a Primeira Guerra Mundial; e este era o principal objetivo desta atividade: conseguir gerar nos estudantes uma identificação com o tema a ponto de serem capazes de escrever seu ponto de vista sobre ele assumindo uma persona fictícia, com uma família igualmente inventada, mas cujos elementos por trás de tudo isso, assimilam-se com o que eles vivem no

próprio dia a dia, como o fato da comida da mãe de um ter sido mencionada, apontada como algo muito melhor do que o que serviam nos quartéis; ou a forma como se preocupam se seus personagens conseguirão retornar, havendo até mesmo um deles que se conforma com a possibilidade de não sair da guerra com vida.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de mais nada, é necessário dizer que a BNCC, principal norte deste projeto e o currículo mais estudado ao longo da graduação das autoras, não é perfeita. Ela é sim de fundamental importância, mas não se pode negar que há por trás dela um caráter mais qualificativo, interessado em preparar as crianças e os adolescentes para o mercado de trabalho, o que, por sua vez, nos tempos de desemprego, possui muito valor; contudo, o maior intuito da Educação sempre será a formação de um indivíduo valoroso para a sociedade, autônomo e capaz de exercer plenamente sua cidadania fazendo as melhores escolhas para si e a comunidade em que habita.

Por isso, é seguro dizer que ao final desta experiência, constatou-se que o ensino híbrido foi enriquecido pelas práticas adotadas pelas residentes em conjunto com o professor preceptor; o que, por sua vez, permitiu maior engajamento dos alunos que, dentro do contexto vivido, não se sentiam muito motivados a participarem das atividades propostas ao longo do curso. A prática intentou, portanto, estimular os estudantes, apresentando a eles novas formas de construir os conhecimentos históricos, bem como desenvolver habilidades socioemocionais e críticas ao colocá-los em uma simulação do campo de guerra durante a Primeira Guerra Mundial.

Nota-se também que os objetivos finais da atividade foram alcançados. Em contraste com as outras propostas práticas do semestre, neste exercício alcançou-se a participação de quase 50% da turma, e os trabalhos desenvolvidos foram realizados com criticidade, criatividade, imaginação e utilização de suportes históricos apresentados em aulas teóricas.

Ademais, o trabalho realizado por meio do Programa Institucional Residência Pedagógica permitiu o exercício docente dos licenciandos em formação,

proporcionando experiências que ajudaram a desenvolver novas possibilidades de se lecionar História aos jovens, de modo a cultivar a consciência crítica, bem como a empatia, nos alunos.

REFERÊNCIAS

A Global Guide to The First World War, Interactive Documentary. The Guardian, Londres, 23/07/2014. Disponível em: <https://www.theguardian.com/world/ng-interactive/2014/jul/23/a-global-guide-to-the-first-world-war-interactive-documentary>.

Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Dezembro, 2017. Acesso em: 17 jul. 2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

DAVID, Célia M.; BIROCCHI, Thiago L. Nós fazemos história; o uso do rpg numa 8ª série na cidade de Franca. In: Livro eletrônico dos núcleos de ensino da Unesp. Brasil. 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papirus, 2003.

RÜSEN, J. Didática: funções do saber histórico. In: _____ História viva: teoria da história, formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

ANEXOS

Anexo A – Primeira parte do formulário Google disponibilizado aos alunos.

Atividade Primeira Guerra Mundial (1914-1918) – 9°C

Durando quatro anos, este conflito atingiu escala global e causou muito impacto na realidade vivida à época. Começou na Europa, envolveu os territórios coloniais da África e da Ásia e países da América.

Havia dois blocos formados por diferentes nações:

A Tríplice Entente: França, Inglaterra, Rússia.

A Tríplice Aliança: Alemanha, Áustria e Itália.

Aqui você escreverá uma carta do ponto de vista de um soldado no campo de batalha. Solte sua imaginação! Quanto mais detalhes a carta tiver, melhor será sua absorção sobre o conteúdo.

A atividade vale até 01 ponto.

Data de entrega: 11/06/2021

***Obrigatório**

E-mail *

Seu e-mail

Anexo B – Segunda parte do formulário Google disponibilizado aos alunos.

Qual seu nome? *

Sua resposta

Você escreverá uma carta a partir do ponto de vista de um soldado no campo de batalha. 0 pontos

Tudo bem? ASSINALE "OK" PARA PROSEGUIR. *

OK

Você deseja escolher a nacionalidade do seu personagem? *

Sim

Não

Anexo C – Terceira parte do formulário Google disponibilizado aos alunos.

Se sim, de qual país envolvido no conflito você será? Haviam mais de 17 nações participando da Primeira Guerra Mundial, direta ou indiretamente. Eram eles: Alemanha, Brasil, Áustria-Hungria, Estados Unidos, França, Império Britânico, Império Turco-Otomano, Itália, Japão, Luxemburgo, Países Baixos, Portugal, Reino da Romênia, Reino da Sérvia, Rússia, Austrália e China. ESTA RESPOSTA NÃO É OBRIGATÓRIA.

Sua resposta _____

Sendo um SOLDADO, imagine que se afastou do seu grupo por um instante. Suas mãos estão trêmulas, seu rosto está sujo de suor e terra por causa da sua posição nas trincheiras; você tem poucos minutos de pausa para comer e retornar ao campo de batalha. É aqui que você vê a chance de escrever uma carta a algum conhecido ou familiar seu. ASSINALE "OK" PARA PROSEGUIR PARA A PRÓXIMA FASE. *

Ok

Próxima

Anexo D – Quarta parte do formulário Google disponibilizado aos alunos.

Carta de um Soldado a um familiar ou conhecido.

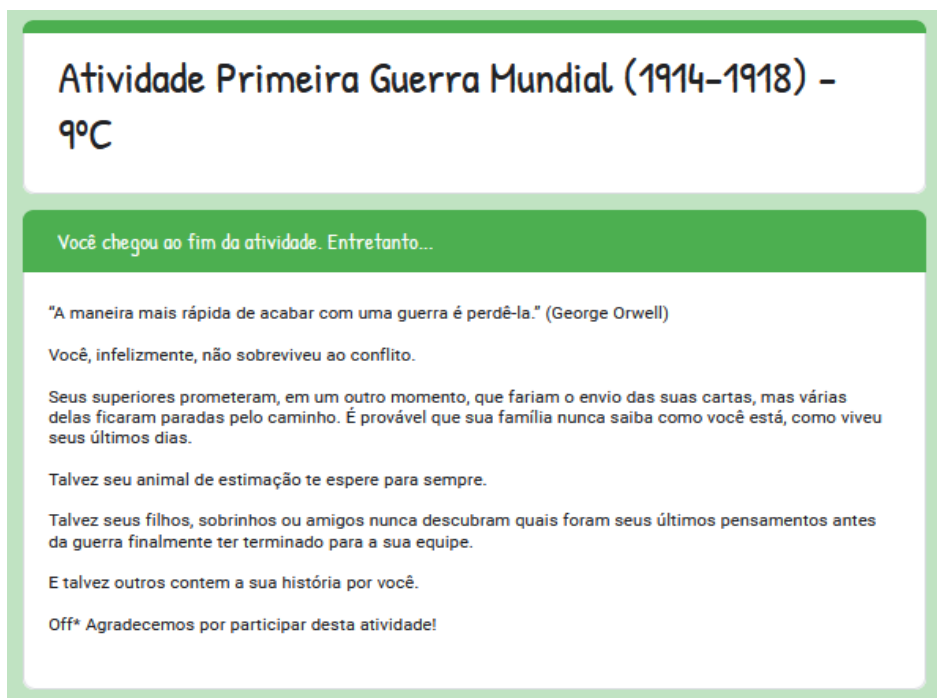
Aqui é o espaço para você, soldado do campo de batalha, lutando nas trincheiras, escrever sobre a sua realidade e seus sentimentos aos seus familiares ou a algum amigo.

Como você se sente? Tem se alimentado bem? Acha que a guerra acabará logo? Você tem um amigo em quem confia lutando ao seu lado?

Escreva aqui sua carta. Valendo até 01 ponto. Lembrando que uma carta deve ter um início, um desenvolvimento e uma conclusão, além de uma pessoa a quem estiver sendo endereçada. *

Sua resposta _____

Anexo E – Última parte do formulário disponibilizado aos alunos. Tela de visualização da mensagem que aparece para eles após concluírem a atividade.



Anexo F – Charge francesa de 1903 que faz alusão ao monstro do imperialismo.



O TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA DE COVID-19 EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE MANAUS-AMAZONAS

Deborah Gomes dos Santos
Graduanda em Licenciatura em Geografia – UEA
dgs.geo17@uea.edu.br

Bianca Silva de Souza
Graduanda em Licenciatura em Geografia – UEA
bss.geo17@uea.edu.br

Eliete Alves Monteiro
Graduada em Geografia – UFAM
liaalves396@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A sala de aula é um espaço fundamental de convívio entre professor e aluno. É o lugar onde ocorrem trocas de experiências, por meio do convívio diário dos agentes desse lugar. No entanto, desde 2020, a escola e ensino sofreram grandes alterações em decorrência do surgimento do Novo Corona Vírus denominado de Sars-Cov-2 ou Covid-19, que distanciou as pessoas e impossibilitou as relações interpessoais de professores e alunos, que existiam dentro do ambiente escolar (SOUZA, SANTOS, MONTEIRO, 2021).

Em tempos normais, compreende-se que o professor vai até à escola trabalhar e acaba levando trabalho para dentro de casa (seja em forma física ou mental). Mas a indagação que permeia essa pesquisa é o que ocorre quando o trabalho do professor se entrelaça com o ambiente domiciliar?

Não há dúvidas que futuramente o ensino a distância será maior praticado, em decorrência da pandemia covid-19 o que ocorria em passos lentos virou a única opção segura para não parar a aprendizagem.

De acordo com De Santana Filho (2020) teve uma certa urgência em manter o calendário escolar mesmo em tempos de pandemia, segundo o autor isso causará deveras lacunas na educação brasileira e nos alunos, mas ficou outro questionamento “e para os professores?”

Entre as vantagens e desvantagens do ensino remoto, este relato visa analisar como está o trabalho docente durante a pandemia, com um enfoque especial na observação da carga horária, através do método descritivo a partir de

observação e da exemplificação da inserção dos residentes como docentes de uma escola pública de Manaus-Amazonas.

Para embasamento teórico utilizo os artigos “Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia” de Kátia Reis de Souza, e o “Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia Covid-19” de Manoel Martins de Santana Filho que nos trazem as perspectivas de como está a educação no meio da pandemia e como o professor tentou adaptar-se.

2. O PROCESSO DE ADAPTAÇÃO

Este relato de experiência consiste nas atividades desenvolvidas no âmbito de uma escola pública situada na zona Oeste de Manaus-AM. Visto que, por conta da pandemia, as escolas de todo o Brasil foram fechadas, logo em 28 de abril de 2020 foi permitido pelo Ministério da Educação que o calendário escolar fosse reorganizado e Portaria n. 544 de 16 de junho de 2020 permitia que as aulas não presenciais poderiam ser adotada. Assim foi dado início a uma nova forma de ensinar e aprender, através do ensino remoto e também, a partir do ensino mediado com o surgimento do programa “Aula em Casa” nas Televisões abertas do Estado do Amazonas, este posteriormente foi importado para outros estados brasileiros, e que também disponibiliza aulas através da plataforma *Youtube*.

Logo os parâmetros que se tem para a possível análise é através da plataforma em que a escola está utilizando como principal forma de trabalho: o Google Classroom, Google Meet. E também, a partir da criação de um grupo no aplicativo WhatsApp para cada turma, com a análise da hora das mensagens que foram recebidas pelos residentes, que também serão objeto de estudo.

Para poder entender como está o trabalho hoje, temos que voltar para o início da pandemia, quando para poder continuar o processo de aprendizagem o sistema educacional do estado resolver utilizar o programa “Aula em Casa”, os professores continuariam no exercício, agora mais do que nunca como mediadores do conhecimento, já que este programa se tornaria a fonte principal de conteúdos. Todavia, deve ressaltar-se que as aulas distribuídas pelo programa não supria as horas obrigatórias dos professores, por exemplo, em um bloco de cinco semanas seriam dadas duas aulas de Geografia e dois exercícios, então seis dias de aulas,

levando em consideração que o aluno tivesse dois dias para responder cada exercício, só que semanalmente esta disciplina é ministrada três vezes em cinco semanas são ministradas quinze aulas, então o professor tem que criar materiais para utilizar ao mesmo passo que monitora o as aulas dadas pelo programa.

E devemos lembrar que a transformação para o home office o professor não teve suporte, Souza (2020), indica que:

À vista de tudo isso, a responsabilidade pela transformação do espaço domiciliar em posto de trabalho permanente para desenvolvimento do ensino remoto coube exclusivamente aos docentes. Do mesmo modo, todos os custos relacionados às condições materiais do trabalho e infraestrutura física, como computador, câmera, microfone, impressora, internet, luz elétrica, mobiliário, entre outros, ficaram a cargo dos docentes. Além dessas despesas, houve a necessidade de manutenção desses equipamentos e do próprio manuseio de tecnologias e mídias (SOUZA et al. 2020, p. 4).

Logo, os docentes se viram com novas dívidas, todavia com o mesmo ganho, e ainda passando por uma grande carga emocional, já que naquele ano não havia nenhuma esperança de que uma vacina fosse produzida rapidamente. Além de que devemos acrescentar que “professoras e professores, principalmente em final de carreira, apresentam alguma dificuldade para lidar com o complexo aparato tecnológico disponível” (SMOLARECK, 2020, p. 5). Essa falta de aperfeiçoamento faz com que estes professores sofram ainda mais pressão.

À visto disso, Smolareck (2020) afirma durante seu texto que devemos reinventar o professor no contexto atual, entretanto, essa reinvenção tem que ser gradual e por vontade própria, não pode ser com prazos curtos e muito menos apressado pois se cada aluno tem sua forma de aprender e seu tempo o mesmo não deveria ser válido para o docente?

Desse modo, Souza (2020) aborda sobre essa pressão

No tocante ao cenário de pandemia, o confronto com o desconhecido pode gerar angústia e se transformar em ansiedade, pânico e, dependendo da forma como se lida com a situação, sobretudo naqueles que já apresentavam algum tipo de sintoma, o desencadeamento de problemas no âmbito da saúde mental é uma evidência. Segundo o documento “Resumo de política: Covid-19 e a necessidade de ação em saúde mental”, emitido pela Organização das Nações Unidas, o impacto da pandemia na saúde mental das pessoas é extremamente preocupante. Estima-se que, em todos os cantos do planeta, as pessoas estão angustiadas devido ao medo das consequências do vírus na própria saúde e de seus familiares. Ademais, informações imprecisas e rumores frequentes sobre o vírus e suas implicações geram sentimento de insegurança sobre o amanhã (^{United Nations, 2020}) (SOUZA et al. 2020, p. 7).

Portanto, ensinar e em alguns casos ser aluno, por conta de ter que aprender a utilizar todo esse recursos tecnológicos, é uma carga pesada e complexa, até que ponto o ser humano aguenta continuar ministrando os mesmos conteúdos enquanto milhões de pessoas estão doentes ou perecendo?

Ademais, o trabalho está sendo feito agora em um ambiente que exige que o professor fique na posição sentado e em longos períodos isso pode ocasionar lesões.

Além disso, a carga de responsabilidade emocional que se coloca sobre o professor, na qual “os educadores têm como obrigação estimular os educandos para a formação do conhecimento fazendo com que sejam participativos e atuantes” (SMOLARECK, 2020, p. 6), e isto traz mais consequências à saúde mental do docente, pois ser obrigado a estimular positivamente, todavia não receber estímulos faz com que o desgaste seja maior e muitos sejam acometidos com doenças depressivas ou ansiedade.

3. A INSERÇÃO NESTE SISTEMA

O programa Residência Pedagógica foi criado instituído pela Portaria Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, este permite que os finalista das licenciaturas possam já emergir na rotina docente e assim já adquirir o aperfeiçoamento da profissão, mas para não haver confusões com os pais e alunos, devido ao número de residentes cadastrado nas salas de aulas, foi decidido que seria melhor cada residente ser responsável por uma turma, os materiais pedagógicos poderiam ser compartilhados em todas porém ficaria a cargo do residente responsável da turma avaliar o progresso dos alunos. No total foram cinco turmas do sexto ano do ensino fundamental, e as outras eram das séries finais e do projeto Avançar, este no qual visa corrigir o fluxo a disparidade série-idade de alguns alunos . Mesmo trabalhando com uma quantidade menor foi possível perceber o quanto seria exaustivo se cuidássemos de todas.

Inicialmente foi observado que por causa do contexto atual há alunos que não definiram um horário de estudo, é nítido ver que esses tendem a estudar e enviar atividades nos horários que não são habituais (figura 1 e figura 2) e tem outros que estudam somente no fim de semana ou enviam todas as atividades neste dia

Figura 1 e Figura 2 - Print do grupo da turma e do privado na ferramenta do WhatsApp

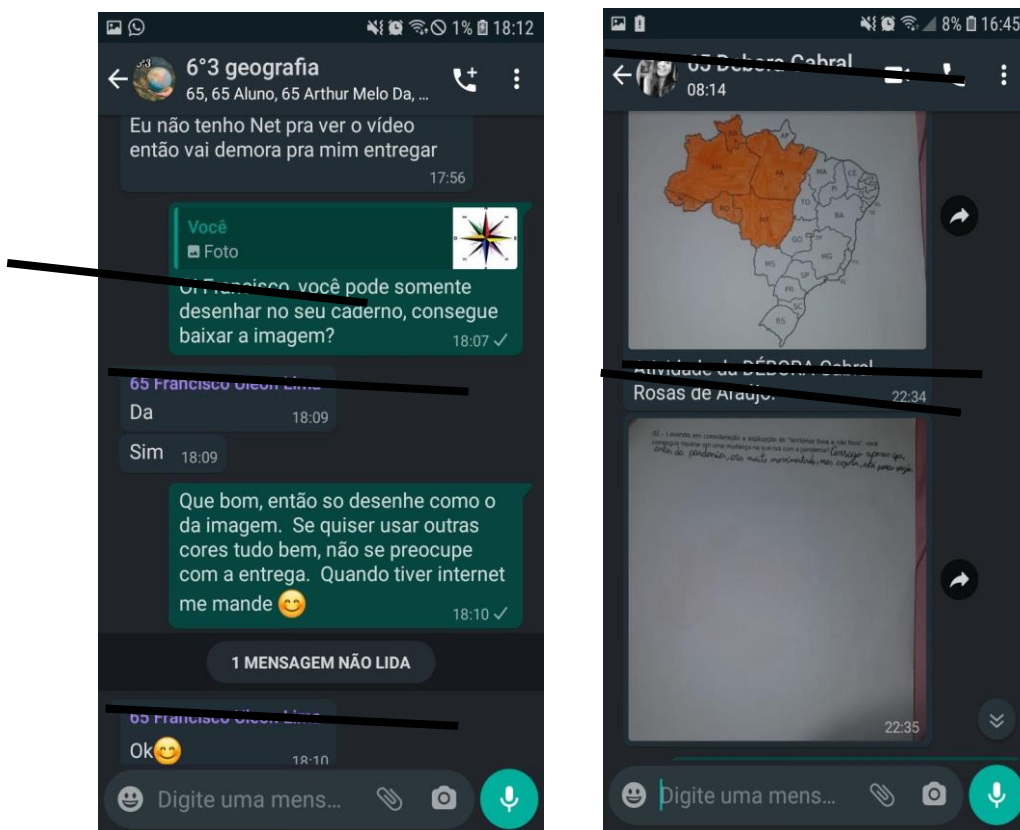


Foto: Deborah Gomes (2021)

Assim, suponhamos que isto pode ser decorrente a *novas cargas* que estes alunos estão tendo, ao invés de ajudar a limpar a casa *depois* da escola eles preferem fazer isto o mais cedo possível, pois o material de aula ficará disponível para ele acessar em qualquer momento, além disso é possível que muitos estejam cuidando de seus outros irmãos. Além disso há também a falta de disponibilidade de internet a qualquer momento são diversos relatos de alunos e pais que não puderam colocar crédito no telefone ou que só tem internet nos fins de semana pois é quando vai na casa de um parente.

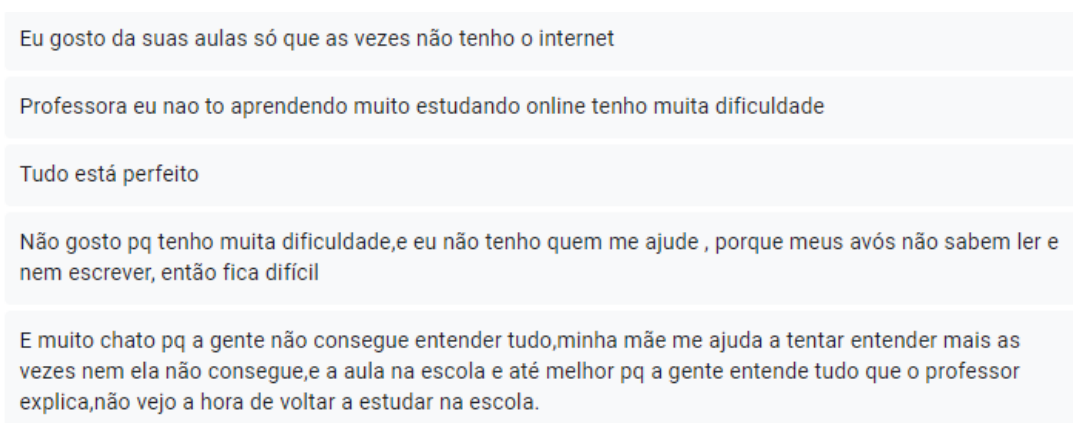
Na principal turma são ministradas as aulas possui quarenta e sete alunos, porém só são alcançadas constantemente quinze alunos, o restante não possuem nenhum meio de comunicação e tem que se dirigir a escola para pegar material impresso a cada bloco do programa “Aula em Casa”. Isso quer dizer que

mais ou menos trinta e dois alunos não sabem da existência do programa e nem tem acesso aos nossos vídeos de aula.

E muitas das vezes a função de buscar esses alunos em todas as plataformas possíveis torna-se parte do trabalho do professor, conversando via *whatsapp* e administrando estes grupos, mais também, disponibilizar as aulas e atividades em todas as plataformas que estes alunos possam estar vinculados. Logo, uma excelente internet para *upload* de todos os materiais criados, os até mesmo os disponibilizados pelo programa “aula em casa”, se faz indispensável.

E quando pensamos na parceria “escola e pais/responsáveis” em alguns casos ainda enfrentamos a dificuldade na qual os pais saem para trabalhar e quando voltam, muitos não conseguem ajudar ou orientar seus filhos durante a semana. Ou como na figura 3 abaixo na qual quando questionados sobre as aulas remotas obtivemos as seguintes respostas:

Figura 3 - Print de um formulário com a questão “ Tem algo que você queira me dizer? Especificamente sobre minhas aulas e a sua experiência com as aulas remotas?”



Eu gosto da suas aulas só que as vezes não tenho o internet

Professora eu nao to aprendendo muito estudando online tenho muita dificuldade

Tudo está perfeito

Não gosto pq tenho muita dificuldade,e eu não tenho quem me ajude , porque meus avós não sabem ler e nem escrever, então fica difícil

E muito chato pq a gente não consegue entender tudo,minha mãe me ajuda a tentar entender mais as vezes nem ela não consegue,e a aula na escola e até melhor pq a gente entende tudo que o professor explica,não vejo a hora de voltar a estudar na escola.

Foto: Deborah Gomes (2021)

Os comentários iniciais só refletem a desigualdade que há nesse ensino e os últimos mostram o quanto é difícil ensinar e aprender dessa forma, em sala de aula é possível ver quando o aluno possui dificuldade e retirá-la ali e quando

estamos nesse ambiente digital não importa quantas vezes é ensinado é difícil suprir a necessidade de alguns alunos e isto leva a frustração.

Quando alguma dessas situações acontece nos deparamos com mensagens de dúvidas ou atividades sendo entregues às 23h ou até mesmo 3h da madrugada, quando é através de uma plataforma como o *Classroom* em que a formalidade é maior, organizar-se é mais fácil, porém nem todos os alunos possuem internet suficiente para tal, então o docente tem que refazer outras estratégias, como por exemplo oferecer seu contato pessoal para retirada de dúvidas ou montar um grupo no aplicativo WhatsApp para tentar uma organização, o problema ocorre quando o número de mensagens em ambos os aplicativos é maior que a capacidade de atuação do docente sobre elas.

Portanto, o professor tem sua carga horária estendida, mesmo que envie as atividades no horário definido pela escola, Moraes (2018) diz que:

No que tange à temporalidade da jornada de trabalho, o limite pouco estabelecido entre o tempo dedicado ao trabalho e aquele dedicado às outras esferas da vida converteu-se nesse novo contexto em um limiar ainda mais tênue (Moraes, Souza e Santos, 2018; Pizzinga, 2020; Souza et al., 2018 apud in Souza, 2020)

Como há pressão por parte da escola em sempre estar ativo e responder todas as dúvidas que surgem na plataforma Classroom os professores acabam que viram reféns de comentários públicos e particulares de alunos. Além de ter a memória do aparelho comprometida por conta do volume de materiais que é enviado e recebido.

Outra questão são as atividades tendem a ser objetivas para deixar mais rápido o processo de correção, pois corrigir individualmente cada aluno e por escrito era um processo muito lento, porém abdicando outras formas de elaborações de questões acabamos deixando de lado que o aluno possa exercitar a escrita e o pensamento, no fim não só ele se torna um robô, mas nós também.

4. POSSIBILIDADES

Algumas possibilidades foram ofertadas aos professores, como diversos cursos que foram oferecidos para o aperfeiçoamento do professor para com algumas ferramentas do *Google*, e um avanço significativo é percebido na esfera

municipal, como por exemplo o “Auxílio Conectividade” homologado pela Lei nº 2.733, publicada no Diário Oficial do Município (DOM) nº 5.055, esta irá pagar aos professores o valor de R\$70 reais para custear a internet, este valor ajudará a abater parte dos custos que os professores adquiriram nesta modalidade de ensino, ademais a Secretaria de Educação do Município de Manaus estuda um outro auxílio que ajude a custar um *notebook* este que por conta da alta procura está se tornando um “artigo” de luxo e assim ficando mais difícil para comprar, então, auxílios nesse sentido são de extrema importância.

Sobre a saúde mental a única possibilidade é o Apoio Psicológico Online lançado pela Prefeitura no início deste ano, no qual o atendimento é através de mensagem, percebe-se que somente uma esfera de poder se encontra traçando alternativas para ajudar ou melhorar o serviço dos seus servidores, positivamente este último serviço está aberto para todos.

Além destes o programa Residência Pedagógica, um programa da Capes que tem por objetivo aperfeiçoar a prática docente dos ainda graduandos em licenciatura, permitiu uma divisão de trabalho que não fossem enfadonha, se uma turma de quarenta e sete alunos matriculados de certa forma deu trabalho cuidar sozinho de toda aprendizagem de duzentos e noventa e sete alunos em ensino remoto é ainda mais pesado, este programa ajuda ambos residentes e o professor preceptor. Seria ideal que todos os professores pudessem ter a chance de participar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notável que os professores sairão desgastados após essa experiência de ensino remoto, agora com a abertura das escolas no Amazonas e a previsão de retorno 100% dos alunos para sala de aula o ideal seriam pesquisas voltadas a saber mais sobre que doenças foram adquiridas e como os professores estão lidando com o “pós ensino remoto” e as lacunas que os alunos adquiriram.

Por conseguinte, é necessário que todas as esferas de poder atuem ajudando os professores, somente algumas metas estão sendo conquistadas um ano após o início das aulas remotas, é necessário que as esferas de poder apoiem os docentes neste ano atípico pois as consequências mentais advindas de doenças

como ansiedade, depressão adquiridas através do estresse afeta o futuro profissional.

Por fim questiona-se se o ensino não presencial no momento está atingindo objetivos ou somente preenchendo lacunas que no futuro terão mais consequências e estas que podem ser irreversíveis. E também registra-se a experiência positiva e enriquecedora de participar da Residência Pedagógica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 544 de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. 2020a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 01 de Agosto. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CPN. 5/2020 de 28 de abril de 2020b. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 de Agosto, 2021.

CAPES, Ministerio de Educação. Programa Residência Pedagógica. Disponível em: Programa de Residência Pedagógica — Português (Brasil) (www.gov.br) . Acesso em 01 de Agosto, 2021

DE SANTANA FILHO, Manoel Martins. Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia Covid-19. **Revista Tamoios**, v. 16, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/50449>. Acesso em: 20 de maio de 2021.

MANAUS. Prefeitura publica lei que regulariza o “Auxílio Conectividade” para professores da rede municipal. 18 horas. Manaus, 18/03/21. Disponível em: Prefeitura publica lei que regulariza o ‘Auxílio Conectividade’ para professores da rede municipal (18horas.com.br). Acesso em: 20 de maio de 2021.

RADAR AMAZÔNICO. Começa o programa “Aula em Casa” para 180 mil alunos da rede estadual. Manaus 24/03/2020. Disponível em: radaramazonico.com.br. Acesso em: 17 de maio de 2021.

SMOLARECK, Rodrigo Dalosto. LUIZ, Rothieri Serres. **Metodologias ativas, reflexões para reinventar o ensino de geografia, em época de pandemia.** eduCapes, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/569403/2/ARTIGO%20PUBLICADO%21.pdf>. Acesso em: 02 de setembro de 2020.

SOUZA, Bianca Silva de. SANTOS, Danielle Mariam Araújo dos. MONTEIRO, Eliete Alves. As experiências e os desafios das aulas remotas em tempos de pandemia de covid-19: uma análise sob a perspectiva do Programa Residência Pedagógica nas turmas do 6º ano do ensino fundamental. **Anais do Fórum de Estudos Multidisciplinares: X Encontro de Iniciação à Docência**, Franca: SP, p. 76, 2021.

SOUZA, Kátia Reis de. SANTOS, Gideon Borges dos; RODRIGUES; Andréa Maria dos Santos; et al. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, 2020. Disponível em: 0102-6909-tes-19-e00309141.pdf (scielo.br). Acesso em: 18 de maio de 2021

RELATO DE EXPERIÊNCIA: aula sobre mulheres, do feminino ao feminicídio

Rafaela Paloma Gomes Palombo¹

Tatiane Pereira Neves¹

¹Acadêmicas do Curso de História, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
de Franca – FCHS/ UNESP
rafaela.palombo@unesp.br ; t.neves@unesp.br

Prof. Dr. Lucas Aparecido Costa²

²Orientador, professor titular da Escola Estadual Homero Alves
lucasaparecidoprofessor@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A formação do professor tem se tornado pauta cada vez mais abordada nos cursos de licenciatura e nas pesquisas acadêmicas. Essa preocupação passa desde os cursos regulares de licenciatura a partir de alterações na grade, até a formação continuada de professores que visa atualizar aqueles que já estão trabalhando no cotidiano escolar. Pensando nisso, consideramos que a preparação dos professores para abordar temas sociais e atuais como a desigualdade de gênero ainda tem muito a ser estudado e fortalecido, em especial, como um suporte para professores das ciências humanas e linguagens, principalmente da história.

Dessa forma, este trabalho pretende relatar as experiências de duas bolsistas do Programa Residência Pedagógica durante uma aula temática sobre mulheres, história do feminino, suas lutas e intersecções, pois ainda hoje se faz muito necessário que todo indivíduo compreenda o mundo e a sua lógica patriarcal, a fim de se encontrar ferramentas para romper com as permanências desse sistema desigual.

Para isso, consideramos aulas desenvolvidas em quatro diferentes salas do 9º ano da Escola Estadual Homero Alves, no município de Franca. As aulas foram planejadas pelas bolsistas e executadas com colaboração do professor preceptor do projeto e a professora responsável pela Sala de Leitura da escola. Este relato foi desenvolvido na sequência didática e cronológica na qual foi transmitida

em sala de aula.

2. DIREITO À EDUCAÇÃO E ESTUDO DA VIOLÊNCIA CONTRA MULHER E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

A aula denominada “*Mulheres: do feminino ao feminicídio*” foi pensada a partir do “Boletim Informativo da Diversidade Sexual e de Gênero edição especial Lei Maria Da Penha”, N. 05 de março de 2021, publicado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC) em parceria com Coordenadoria Pedagógica (COPEP), o Departamento de Modalidades Educacionais e Atendimento Especializado (DEMODO) e o Centro de Inclusão Educacional.

O boletim visava principalmente subsidiar e difundir ações relacionadas com a Lei Maria da Penha nas escolas paulistas, sob o desafio de cumprimento da Lei Estadual nº16.926, que institui a comemoração anual da “Campanha Estadual Maria da Penha” nas escolas paulistas, que se relaciona com a Lei Federal 14.164 que respalda a articulação de conteúdos relacionados a prevenção de violência contra a mulher com outros assuntos curriculares.

Dessa forma, as bolsistas que vinham acompanhando as aulas de turma do 9º ano que tratavam o tema “Era Vargas” enxergaram uma oportunidade de usar o subtema da conquista do voto feminino no Brasil em 1932, como epígrafe para trabalhar uma aula temática que incluísse não apenas a conquista de direitos femininos na história, mas também questões da atualidade e de grande importância social, como a violência contra a mulher e os recortes raciais necessários dentro do debate sobre gênero.

A partir disso, as bolsistas preparam a aula temática em parceria com a Sala de Leitura e sua professora responsável, Ana Tereza Basílio, através de articulação feita pelo professor Lucas, preceptor do programa e responsável pela supervisão das bolsistas.

Tal articulação resultou em uma aula completa, com conteúdos relacionados à História e temas próprios do currículo do 9º ano, além da discussão de temas atuais do debate sobre a desigualdade entre gêneros e os recortes raciais. Para fazer o recorte racial do debate, utilizaram especificamente a apresentação da obra “Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada” de Carolina Maria de Jesus, sua biografia foi apresentada aos alunos pelas bolsistas e pela

professora da Sala de Leitura, sendo esta fonte usada como introdução para as informações que seriam expostas a seguir, dados sobre as diferenças e desigualdades sofridas negras e pobres quando comparadas com as mulheres brancas.

A escolha de trazer o recorte racial para a aula foi motivada pela Lei Federal 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que estipula a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira em sala de aula, tema este que tanto as bolsistas como o professor responsável acreditam ser extremamente importante para a formação cidadã dos alunos, visto que as aulas de História fornecem conhecimento não apenas histórico, mas também cultural e social. Logo, ao preparar as aulas é preciso considerar a situação do país, visto que o Brasil está entre os 10 países com maior desigualdade de renda no mundo, sendo que a população negra – mormente as mulheres negras – representa hoje em torno de 75% dos mais pobres do país.

Assim, um importante objetivo da aula era também o de expor aos alunos essas diferenças e a necessidade de se reconhecer que existem desigualdades sociais baseados em gênero, classe e raça, das quais as mulheres são mais afetadas do que os homens, sobretudo – em comparação às mulheres brancas – as mulheres negras e pobres, do campo ou das periferias, triplamente afetadas em sua vida social.

3. O FEMININO E A LUTA POR DIREITOS, O DECORRER DA AULA

A seguir, buscaremos apresentar a aula realizada, relatando suas etapas e metodologias. O título escolhido para a aula foi *“Mulheres: do feminino ao feminicídio”* e as exposições foram realizadas com apoio de slides.

No primeiro momento foram apresentadas três imagens que estão ligadas ao feminino, de modo a intenção das bolsistas era expor as representações do feminino durante a história, ressaltando a visão masculina sobre o que feminino e a superficialidade com que se retratavam as mulheres.

Na primeira imagem, a “Vênus” de Willendorf, escultura do período Paleolítico que representa uma mulher pré-histórica, por meio da qual podemos ver a importância da mulher, relacionada principalmente à maternidade e os cuidados com os filhos. A escultura mostra uma mulher com quadris largos, ideais para a

gravidez, seios fartos para amamentação e uma cabeça sem rosto, que demonstra como sua identidade e seu modo de pensar não eram vistos de forma relevante. Essa reflexão inicial tornou-se mais do que necessária, pois ao se pensar em pré-História, a primeira memória nos remete aos homens caçadores, todavia, foram as mulheres e seu trabalho como coletoras de frutos, um dos principais fatores que possibilitaram a sobrevivência dos humanos, bem como seu conhecimento de ervas e usos medicinais.

Na segunda imagem temos a “Vênus do Espelho” de Peter Paul Rubens, onde percebemos uma mulher branca se olhando no espelho enquanto uma criada de pele negra alisa seu cabelo. Nessa imagem, podemos fazer duas reflexões, primeiro a diferença entre o lugar ocupado pela mulher branca e pela mulher negra, e o segundo é a forma como a mulher branca aparece, de maneira a não resultar nada sobre sua personalidade ou capacidade, apenas sua estética e vaidade.

A terceira imagem é o símbolo do feminino, que é inspirado na representação de Vênus, planeta em homenagem à deusa do amor. O símbolo é o desenho de um espelho, atrelado à ideia de vaidade, por isso a grande quantidade de pinturas com mulheres se olhando no espelho.

No segundo momento da aula, foi abordado o movimento sufragista feminino, sua origem entre os séculos XIX e XX na Inglaterra e uma breve contextualização histórica. Em seguida apresentamos para a sala mais três imagens de propagandas contra as sufragistas da época.

Essas imagens demonstram como o movimento sufragista foi mal visto pela sociedade, contando com diversas propagandas em sua oposição, as quais eram violentas e satirizavam as capacidades femininas, ressaltando a mulher como incapaz e inferior. Plantavam uma ideia de que as mulheres sufragistas pretendiam subjugar os homens e inverter os papéis sociais vigentes. Outra leitura também nos evidencia que elas eram consideradas insuficientes para debater assuntos complexos como a política, restringindo o alcance de suas inteligências, tão somente, a conteúdos superficiais.

O terceiro momento apresentamos o significado da palavra feminismo e um breve contexto do movimento. Com o propósito de entender a compreensão dos alunos sobre o movimento e seu significado histórico, abrimos espaço para que eles expusessem o conhecimento que tinham acerca do assunto. Procurando

ampliar o repertório dos alunos trouxemos, seguidamemnte, dados sobre a sociedade brasileira da atualidade, que mostram as desigualdades vividas por mulheres em relação aos homens em diferentes âmbitos sociais, quais sejam, a porcentagem e representação política, diferenças salariais para homens e mulheres que ocupam os mesmo cargos, jornada de trabalho e números de violência. Dessa forma, buscamos reforçar o movimento feminista com seu significado real, de luta pela igualdade de direitos entre homens e mulheres, e combatendo as interpretações distorcidas do movimento.

Ao tratar em específico do Brasil, foram apresentados dados e uma contextualização da conquista de direitos femininos na história brasileira, em especial o voto feminino em 1932 durante o período denominado Era Vargas, tema do componente do currículo para alunos do 9º ano.

4. RECORTES SOCIAIS E RACIAIS DENTRO FEMINISMO E A VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES

Um dos grandes objetivos acerca da construção das aulas *“Do feminino ao feminicídio”* era realizar um recorte racial, uma vez que mulheres negras estão mais expostas às situações de violência e desprivilegiadas economicamente em relação às mulheres brancas. Por conta disso, segundo a ativista e professora Bell Hooks¹, se faz necessário pensar raça e gênero, pois mulheres negras são exploradas também por conta de sua raça e interações antirraciais entre mulheres ainda são difíceis em uma sociedade que se mantém segregada racialmente. Todavia, é importante salientar que o movimento feminista e as diversas ativistas negras, ao redor do mundo, prepararam um caminho para que raça e gênero sejam reconsiderados, o que teve um grande impacto em nossa sociedade.

Nesse momento da aula, foi elucidado aos alunos que, embora os direitos conquistados pelas mulheres sejam extremamente valiosos, ainda nos dias atuais é essencial refletirmos através de uma perspectiva advinda da desigualdade racial. Portanto, dados foram expostos através de slides, a fim de demonstrar que mulheres negras, historicamente, são excluídas de diversos processos e/ou não tiveram acesso à educação, sendo inseridas em profissões menos qualificadas do mercado de trabalho, apesar de que desde cedo muitas dessas mulheres negras sejam submetidas a amadurecer e trabalhar para gerar sustento às suas famílias. Outro dado revelado aos discentes baseou-se em pesquisas realizadas pelo IBGE, que evidenciam que mais da metade das pessoas em vulnerabilidade social e

moradores de favelas são negros. Como se vê, procuramos nessa parte da aula convencer os alunos, por meio de fontes seguras, de que a desigualdade racial no país ainda é muito latente e que as mulheres negras estão muito mais propensas a sofrerem com o racismo estrutural.

¹ Bell Hooks nasceu em 1952 em Hopkinsville, uma cidade rural do estado de Kentucky, no sul dos Estados Unidos. Batizada como Gloria Jean Watkins, adotou o nome pelo qual é conhecida em homenagem à bisavó, Bell Blair Hooks. Formou-se em literatura inglesa na Universidade de Stanford, fez mestrado na Universidade de Wisconsin e doutorado na Universidade da Califórnia. Seus principais estudos estão dirigidos à discussão sobre raça, gênero e classe e às relações sociais opressivas, com ênfase em temas como arte, história, feminismo, educação e mídia de massas. É autora de mais de trinta livros de vários gêneros, como crítica cultural, teoria, memórias, poesia e infantil.

Ao trazermos o termo “racismo estrutural”, é interessante salientar a visão do intelectual Silvio de Almeida², que recorre à discriminação racial aos diferentes modos de tratamento de pessoas pertencentes a grupos sociais específicos. Em suma, o racismo é efetivado a partir da discriminação racial estruturada, que se configura como um processo pelo qual as circunstâncias de privilégios se difundem entre os grupos raciais e se manifestam nos espaços sociais, econômicos e institucionais da sociedade, o que resulta na manutenção da hegemonia de determinados grupos, sendo este domínio exercido, pautado na discriminação de raça. Desse modo, as residentes e o preceptor decidiram abordar esses princípios discriminatórios, que são extremamente poderosos e difundidos a fim de naturalizar essa hegemonização, para propor aos discentes um convite a refletir sobre as desigualdades raciais e de gênero, para que juntos encontremos maneiras de problematizar essa estrutura.

Posteriormente, uma homenagem foi feita para a escritora Carolina Maria de Jesus, mulher pobre e negra, migrante de Minas Gerais, que morou às margens do rio Tietê na favela do Canindé em São Paulo. A intenção de trazer Carolina para a discussão racial é de não só olhar para a sua condição social, mas de refletirmos quais as possibilidades de escrita que uma mulher semianalfabeta lançou mão para compor o livro *Quarto de Despejo: o diário de uma favelada*, bem como o processo que transformou essa obra em um grande sucesso, desafiando os cânones literários.

A aula segue e caminha para um tópico de grande relevância para a conscientização dos alunos, que é o feminicídio e a violência doméstica, onde os

termos foram explicados e problematizados. A violência patriarcal em casa é baseada na crença de que é aceitável que um indivíduo mais poderoso controle outros (por meio de várias formas). Essa definição de violência doméstica inclui a violência baseada no gênero, de homens contra mulheres, onde o feminicídio é o crime de ódio baseado em misoginia (aversão às mulheres). Dados são explicitados aos discentes, com o intuito de expor que o Brasil é o quinto país do mundo onde mais se mata mulheres e que, durante a pandemia, os índices de feminicídio e violência doméstica aumentaram cerca de 22%. Novamente convidamos os alunos a olharem para o problema a partir de uma perspectiva racial, onde 60% das mulheres assassinadas no país são negras.

Por fim, esclarecemos aos alunos o surgimento e o contexto da Lei Maria da Penha, que de acordo com o artigo 5, significa “qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico edano moral ou patrimonial”. Posteriormente, foi aberto espaço para que os alunos expressassem suas opiniões e/ou possíveis dúvidas que poderiam surgir ao longoda aula. Apesar da complexidade dos temas, as residentes buscaram problematizar e conscientizar os estudantes de questões que ainda, infelizmente, são recorrentes em nossa sociedade, pois é através do diálogo e do aprendizado sobre o patriarcado – e da mesma maneira sua institucionalização, disseminação e manutenção –, que encontraremos ferramentas para a diminuição deste sistema de dominação.

² Silvio Luiz de Almeida é natural de São Paulo, capital. Jurista e filósofo, é doutor em filosofia e teoria geral do direito pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (Largo São Francisco). É professor das faculdades de Direito da Universidade Presbiteriana Mackenzie (SP) e da Universidade São Judas Tadeu (SP). Presidente do Instituto Luiz Gama. Publicou O direito no jovem Lukács: a filosofia do direito em História e Consciência de Classe (Alfa-Omega, 2006)

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As aulas foram realizadas em diferentes salas do 9º ano e divididas as falas entre as bolsistas e a professora da Sala de Leitura. A recepção e participação dos alunos foi diferente em cada sala, em algumas os discentes interagiram mais, enquanto que em outras participaram menos. Todavia, foi evidente que os alunos assumiram uma postura de muito respeito e atenção com os assuntos abordados. A estrutura sequencial da aula foi elaborada com o intuito de iniciar a matéria de uma forma histórica, onde demonstramos as diversas representações que a mulher teve em sociedade ao longo dos séculos. Posteriormente, o debate caminhou para a época contemporânea, onde explicitamos fatos recentes de nossa história no Brasil, em que as mulheres ao longo dos anos, com muita luta e resistência, foram conquistando direitos sociais e civis. O objetivo de explicarmos a partir dessa linha do tempo era de evidenciar que todas as conquistas não foram fáceis e que a nossa sociedade ainda segue em constante transformação e embora atualmente as mulheres tenham adentrado diversos espaços, ainda assim, a desigualdade de gênero e a racial persistem e oprimem, o que resulta na necessidade de ainda se debater esses tópicos, principalmente em sala de aula, local adequado para fomentar novas ideias e de se quebrar estigmas.

Por fim, após toda a explicação, abrimos um espaço em cada sala para que os alunos pudessem expor suas opiniões, observações e/ou dúvidas, além disso, foi proposto aos alunos, a pedido da professora de português e da Sala de Leitura, que escrevessem uma produção de texto sobre as desigualdades raciais, de gênero e a persistência da violência contra a mulher, o que foi extremamente enriquecedor também para as residentes, uma vez que este exercício materializou tudo o que os alunos tinham absorvido ao longo das aulas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De início é importante ressaltar que as aulas ocorreram durante a pandemia da Covid-19, e conseqüentemente estiveram condicionadas a desafios próprios do ensino a distância. O trabalho com as turmas aconteceu por meio da plataforma de videoconferências e videochamadas Teams, através da conta acadêmica da própria escola. Os alunos foram convidados a participar através de um link e a realização se deu no horário escolar, ocupando algumas aulas da

disciplina de história e algumas da disciplina de português, cedidas pela docente Karian Alvarenga - professora de português da unidade escolar. Com o fito de incluir os estudantes que não puderam assistir a aula síncrona, optamos por gravar um dos momentos da interação.

Considerando as dificuldades supracitadas, decorrentes do distanciamento e da comunicação online, acreditamos que foi possível atingir a maioria dos objetivos da aula, principalmente ao analisar as redações produzidas pelos alunos como tarefa. Vimos que eles conseguiram assimilar as informações trazidas durante as exposições de conteúdos, demonstrando condições de reproduzir em forma de texto, os conhecimentos adquiridos nessa experiência, de modo que os objetivos iniciais – de difundir temas relacionados à Lei Maria da Penha e desigualdade de gênero e raça – foram atingidos.

Por fim, a experiência revelou-se de grande importância para a formação das bolsistas como professoras, que tiveram a oportunidade de desenvolver uma aula multidisciplinar e temática fora dos moldes padrões de aulas do dia a dia, experiência essa que servirá de referencial para futuros projetos educacionais. Além disso, a partir deste espaço cedido às residentes, pela escola, pela professora de português e pelo preceptor, foi possível não só enriquecer o nosso repertório como educadoras, a partir de assuntos tão necessários e urgentes, mas também de fomentar o respeito e o diálogo entre o docente e os discentes, uma vez que acreditamos em uma educação emancipadora, onde todos são agentes sociais capazes de transformar a sociedade em um lugar melhor, que respeita às pluralidades.

REFERÊNCIAS

BHONA, Fernanda M. de Castro; GEBARA, Carla F. de Paula; NOTO, Ana Regina; VIEIRA, Marcel de T.; LOURENÇO, Lelio M. Inter-relações da violência no sistema familiar: estudo domiciliar em um bairro de baixa renda. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 27, n.3, p. 591-598, 2014.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm> Acesso em: 15/08/2021.
BRASIL. Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a instituição da “Semana Escolar de Combate a Violência Contra a Mulher”. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14164.htm> Acesso em: 15/08/2021.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher (Lei Maria da Penha). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm> Acesso em: 15/08/2021.

BREDA, Tadeu. Quem é Bell Hooks? Elefante Editora. 5 de fevereiro de 2019. Desigualdades sociais por Cor ou Raça no Brasil. Desigualdades Sociais. 2018. Acesso em 15/08/2021. Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf

Edição Especial: Lei Maria da Penha nas escolas. Boletim informativo DSG Edição Especial Lei Maria da Penha N.05, Maio de 2021.

Gaudio, Eduarda Souza. Resenha do livro “O que é racismo estrutural? Silvio de Almeida. Humanidades e Inovação v 6, n.4 - p 214-p 217. 9 de abril de 2019. Acesso em: 15/08/2021;

HOOKS, Bell. O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras. 15ª edição. Rio de Janeiro. 2000. Rosa dos Tempos. 2018. Acesso em: 15/08/2021

JESUS, Carolina Maria. Quarto de despejo: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2005.

KARNAL, Leandro. LEANDRO KARNAL - Palestra: ‘Protagonismo da Mulher na Sociedade’. Youtube, 07 de março de 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ArAgoVCxrvY>>. Acesso em: 15/08/2021.

SÃO PAULO. Lei nº 16.926, de 16 de janeiro de 2019. Institui a “Campanha Estadual Maria da Penha”, e dá outras providências. Disponível em:

<<https://www.al.sp.gov.br/norma/189221>> Acesso em: 15/08/2021.

SUDRÉ, Lu. COCOLO, Ana Cristina. Brasil é o quinto país que mais mata mulheres. Comunicação, departamento de comunicação institucional. UNIFESP, Universidade Federal de São Paulo. 2015

ÍNDICE

A

Alessandra Fernanda de Souza
Pereira, 47, 55

B

Bianca Silva de Souza, 80

D

Deborah Gomes dos Santos, 80

E

Eliete Alves Monteiro, 80

G

Genaro Alvarenga Fonseca, 30, 62
Géssica Pena dos Reis, 8

I

Isadora Maria Oliveira Tristão, 61

L

Leonardo Ferreira Urbano, 8
Lucas Aparecido Costa, 90

Luma Vitória Fernanda da Silva, 30, 33

M

Márcia Aparecida Prates Albuquerque,
47

Márcia Pereira da Silva, 8

Millena Rodrigues de Oliveira Silva,
30, 33

N

Nathalia da Silva Soares, 61

P

Patrícia Brondi Barboza, 47

R

Rafaela Paloma Gomes Palombo, 90

T

Tatiane Pereira Neves, 90

V

Vânia de Fátima Martino, 61, 62

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



0800 940 4688 | 16 3713.4688

unifacef.com.br |     

16 3706.8700

franca.unesp.br



Uni-FACEF
Centro Universitário Municipal de Franca